

Université de Montréal

Co-élaboration du sens dans  
les cercles littéraires entre pairs en première secondaire :  
étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration

par  
Manon Hébert

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de *philosophiae doctor*  
en sciences de l'éducation, option didactique

© Manon Hébert, décembre 2002.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Co-élaboration du sens dans  
les cercles littéraires entre pairs en première secondaire :  
étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration

présentée par :

Manon Hébert

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

*Flore Gervais*  
Président-rapporteur

*Nicole Van Grunderbeeck*  
Directrice de recherche

*Monique Noël-Gaudreault*  
Membre du jury

*Jocelyne Giasson*  
Examineur externe

*Gisèle Lemoyne*  
Représentant du doyen de la FES

## résumé

Dans le **cadre** d'un enseignement transactionnel de la littérature en première secondaire, visant à opérer la jonction entre les actuelles théories socio-constructiviste, cognitive et esthétique de la lecture, l'**objectif** de cette recherche est de décrire : 1) dans quelles proportions les adolescents verbalisent les différents modes et stratégies de lecture dans les cercles littéraires entre pairs; 2) le degré d'élaboration qu'y atteint leur verbalisation; 3) dans quelles proportions ils utilisent les différents modes de collaboration et types d'interaction; 4) ce qui différencie les groupes de la classe enrichie de ceux de la classe régulière et 5) la dynamique agissant entre toutes ces dimensions.

Cette étude a été menée par la professeure-chercheur dans le **contexte** naturel d'une école multiethnique montréalaise. Une **population** constituée de deux classes (une enrichie, une régulière) a bénéficié d'un enseignement explicite des stratégies de lecture littéraire d'octobre à mai. Lors de la pré-expérimentation, en mars-avril, les élèves savaient comment verbaliser ces stratégies dans un journal dialogué et ont été initiés aux cercles littéraires. L'expérimentation, en mai-juin, portait sur la lecture du roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Dans chaque classe, un **échantillon** de deux équipes de cinq élèves a été sélectionné, chaque équipe ayant réalisé deux discussions enregistrées sur cassette audio.

À la suite d'une **analyse** qualitative et statistique du contenu des transcriptions, les **résultats** révèlent que dans ces huit cercles littéraires autonomes: 1) La Compréhension littérale est un mode autant employé que les trois autres modes réunis et traditionnellement associés à la lecture littéraire, soit ceux de l'Évaluation-critique, de l'Engagement esthétique et de l'Analyse textuelle. La stratégie « *S'identifier, juger moralement* » a été la plus utilisée. 2) 45% des épisodes analysés ont atteint un très bon ou excellent degré d'élaboration. Et les modes de l'Engagement et de l'Analyse sont ceux dans lesquels les élèves élaborent le mieux leurs verbalisations. 3) Quant aux Modes de collaboration, ceux visant la *Rétroaction* et la *Gestion* sont utilisés dans une

proportion à peu près aussi importante que les modes à visée cognitive tels que l'*Articulation* et le *Développement du sujet*, ce dernier mode étant le plus utilisé. 4) Les groupes réguliers utilisent dans une plus grande proportion les interactions visant à « Approuver », mais moins d'interactions visant à «Douter des propos» et à « Aider les pairs» que les groupes enrichis. 5) Dans les épisodes atteignant un excellent degré d'élaboration, les groupes enrichis semblent adopter une modalité de co-élaboration du sens plutôt divergente, contrairement aux groupes réguliers.

En **conclusion**, les cercles littéraires, en modélisant le processus d'interprétation, ont permis à ces élèves d'intégrer tous les modes de lecture constitutifs de la compétence littéraire et de verbaliser une grande variété de stratégies de lecture. L'enseignement explicite des stratégies et des aspects rhétoriques nécessaires à leur verbalisation a fourni un outil intellectuel pour structurer les échanges et soutenir l'étayage entre pairs. Les interactions axées sur la rétroaction et la gestion supportent pour une large part ce processus d'interprétation partagée et diverses modalités de co-élaboration du sens se montrent efficaces, même si les deux types de groupes semblent ici différer.

---

### *Mots-clés*

Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration.

- 1) Compréhension en lecture
- 2) Lecture littéraire
- 3) Enseignement transactionnel;
- 4) Enseignement explicite des stratégies;
- 5) Enseignement collaboratif;
- 6) Lecture esthétique;
- 7) Roman jeunesse;
- 8) Interprétation partagée;
- 9) Stratégies de lecture
- 10) Étayage par les pairs

## *abstract*

The purpose of this study was to explore and describe the dynamic interplay between reading and social variables in literature circles at the secondary level. To better understand how young teenagers sustain co-elaboration of meaning in such a collaborative setting without a teacher, we need to know: 1) in which proportions they use and integrate the different reading modes and strategies; 2) the quality of their verbalization; 3) in which proportions they use the different modes of collaboration and types of interactions; 4) if there is any difference between a regular group and a “fast track” one and finally, 5) if any correlations exist between all these variables.

This study has been conducted by the teacher-researcher in a natural teaching setting and aims to render operational a junction between the actual learning socio-constructivist theories and cognitive-aesthetic theories of reading. Population comes from an urban, multiethnic school in Montreal. Students (61) have all the year long been introduced to transactional strategy instruction and been trained, for the pre-experimentation (March-April), to use literature circles. During the experimentation (May-June), they independently read the novel *Vendredi ou la vie sauvage* by Michel Tournier. After, in each class, one sample of two heterogeneous teams (5 students) has been selected. Each team has had two discussions tape-recorded.

Qualitative content analysis of the transcriptions and statistical treatment had been used to analyze the data. Results show that in these eight autonomous literature circles: 1) the Literal reading mode is as much used as the three other reading modes together traditionally associated with literary stances, that are Aesthetical Engagement, Textual Analysis and Evaluation-Critic modes. The “Identification, moral judgment” reading strategy is the one most frequently used. 2) 45% of all analyzed episodes reached a very good or excellent degree of elaboration. However, Aesthetical Engagement and Analysis modes are the ones where verbalization reaches the highest levels of elaboration. 3) *Feedback* and *Management* collaboration modes had been used in an equivalent proportion as

cognitive modes, such as *Articulation* and *Subject Development modes*. 4) Students in the regular group differ from those in fast track group in the fact that they use a larger proportion of “Approval” and fewer remarks to “Doubt others’ ideas” or to “Help others to develop their ideas”. 5) Excellent episodes analyzed show that the fast track group seems to adopt a divergent modality of co-elaboration, as opposed to the regular group, which is more convergent.

By offering a modelization of the literary reading process, literature circles are an opportunity for students to integrate all reading modes they need to read a novel and elaborate their own interpretations. Explicit teaching of reading strategies and rhetorical rules to elaborate verbalization serves as an intellectual tool to support the reciprocal scaffolding of peers and the structure of exchanges. Feedback and Management modes of collaboration greatly support this shared literary interpretation process. Different co-elaboration modalities (divergent and convergent) may conduct to an excellent degree of elaboration, but regular and fast-track groups seem to differ on this point.

### *Keywords*

Co-elaboration of meaning in literature circles between pairs in first year of secondary school: Study of dynamic interplay between reading and collaborative modalities.

Reading comprehension

Literary reading process

Peers’ scaffolding

Transactional strategy instruction

Collaborative teaching;

Aesthetic reading;

Divergent collaboration

Convergent collaboration

Shared interpretation;

Reading strategies

---

 table des matières
 

---

résumé	iii
abstract	v
table des matières	vii
liste des tableaux	xvi
liste des figures	xviii
dédicace	xix
remerciements	xx
<b>avant-propos</b>	<b>xxi</b>
<b>Chapitre I : PROBLÉMATIQUE</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Composantes didactiques du problème de recherche</b>	<b>2</b>
1.1.1 Contexte historique : la place de la littérature dans les programmes	2
La place de l'œuvre intégrale en classe	5
1.1.2 Le programme de français de 1995 : principes directeurs	6
Les composantes de la compétence : lire des textes littéraires	7
1.1.3 Les élèves apprentis-lecteurs de première secondaire : problèmes de compréhension littérale	8
1.1.4 Réagir au texte : une compétence complexe et mal définie	11
a) Réagir à un texte littéraire?	11
b) L'adolescent-lecteur et la lecture littéraire : problèmes	12
c) Les habiletés de pensée critique en première secondaire	13
d) Les habitudes de lecture des élèves à l'entrée du secondaire	14
1.1.5 Les méthodes et activités d'enseignement de la lecture littéraire au primaire et au secondaire	16
a) Les limites de la « lecture-plaisir »	16
b) Les limites de la « lecture-méthodique » et de la pédagogie par projet	18
c) De la pédagogie de groupe au groupe d'apprentissage	20
<b>1.2. Objectifs de notre démarche pédagogique</b>	<b>22</b>
1.2.1 Valoriser, enseigner et évaluer la lecture esthétique au secondaire	24
1.2.2 Favoriser un enseignement intégré et explicite de toutes les composantes de la compétence littéraire	24
1.2.3 Privilégier des tâches introspectives et collaboratives	25
Les cercles littéraires: questionnements	26
<b>1.3 Objectif général de la recherche</b>	<b>27</b>
<b>1.4 Pertinence et intérêts pratiques de la recherche</b>	<b>28</b>
1.4.1 Observer la dynamique interne des cercles littéraires dans le cadre d'une approche transactionnelle au secondaire	28
1.4.2 Évaluer le degré de l'élaboration de la verbalisation ou la qualité du contenu	28
<b>1.5 Pertinence et intérêts théoriques de la recherche</b>	<b>29</b>

1.5.1 Étudier la dynamique entre les dimensions sociale, cognitive et métacognitive dans les groupes de collaboration pour résoudre des problèmes « littéraires »	29
1.5.2 Mieux comprendre la nature des différences	30
<b>1.6 Objectifs spécifiques de la recherche</b>	<b>30</b>
<b>Chapitre 2 : CADRE CONCEPTUEL</b>	<b>31</b>
<b>A. Les théories de la lecture</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Les modèles cognitifs de compréhension en lecture</b>	<b>32</b>
2.1.1 Les modèles de lecture unidirectionnels	33
2.1.2 Les modèles interactionnels	34
a) Le modèle propositionnel de Kintsch et van Dijk	34
b) Les grammaires de récit	35
c) La théorie des schémas	37
d) L'imagerie mentale et la compréhension des récits	38
e) Les analyses causales et la résolution de problèmes	39
f) Des modèles mentaux aux modèles connexionnistes	41
2.1.3 Les notions de processus et de stratégie	41
Stratégies cognitives / stratégies métacognitives en lecture	44
2.1.4 Le modèle contemporain de compréhension en lecture	46
a) Les processus de lecture en interaction	46
b) Les variables en interaction	47
c) Du modèle interactif au modèle transactionnel	48
<b>2.2 La lecture littéraire : définitions</b>	<b>49</b>
2.2.1 Les concepts-clés de la lecture littéraire	50
a) Compréhension / interprétation	50
b) Problèmes de compréhension et d'interprétation	51
c) L'interprétation : une activité de relecture et d'écriture	52
d) Lectures plurielles et lecture méthodique	53
e) Problématisation/ analyse du texte et légitimisation de l'interprétation	56
2.2.2 La lecture littéraire: modèles	57
a) Le modèle ternaire de Dufays	57
b) Le modèle empirique de Langer et la notion « d'envisonnement »	58
c) Le modèle heuristique de Canvat (1999a)	59
d) Apprécier / réagir; évaluer / critiquer	60
2.2.3 La lecture esthétique : concepts-clés	62
a) Réception esthétique / Production artistique	62
b) Lecture efférente / esthétique	62
2.2.4 Les fondements épistémologiques du courant expérientiel et de la pédagogie de la «réponse»	64
a) L'origine du mot « réponse » au texte	64
b) L'origine de la conception expérientielle de la lecture littéraire	65
c) Validation de l'interprétation : critères du courant esthétique et expérientiel	66



d) Transaction / interaction : ou changement de paradigme	67
e) Émotion / cognition et limites de l'approche expérientielle	68
2.2.5 Les critères de validation de l'interprétation selon les différents courants des théories du <i>reader-response</i>	69
a) Les critères du courant textuel	70
b) Les critères du courant psychanalytique	70
c) Les critères des courants socio-culturels	71
2.2.6 Les critères de littérarité	74
a) Le texte littéraire : traits distinctifs	74
b) Le roman : un objet interactif	75
c) L'influence de la mise-en-texte littéraire sur le lecteur	77
d) Les critères de l'œuvre littéraire jeunesse	77
Cadre conceptuel, Partie A : conclusion	79
<b>B. L'adolescent lecteur</b>	<b>79</b>
2.3.1 Les fonctions des textes littéraires en classe	79
2.3.2 Les caractéristiques de l'adolescent lecteur	81
a) Perspectives empiriques sur la lecture esthétique des adolescents	82
b) Perspectives développementales sur le développement des <i>réponses</i>	84
c) Perspectives cognitives sur la verbalisation des stratégies de lecture pour les récits	86
d) Les adolescents et la lecture littéraire: en résumé	87
<b>C. Les modèles d'enseignement de la lecture</b>	<b>88</b>
2.4.1 L'enseignement stratégique: une conception cognitive de l'apprentissage	88
a) Les principes de la psychologie cognitive pour l'apprentissage	89
b) Les modèles d'enseignement stratégique de la lecture	90
2.4.2 L'enseignement transactionnel de la lecture littéraire	92
a) La tâche du professeur dans un enseignement transactionnel	92
b) L'enseignement transactionnel des stratégies de compréhension ( <i>TSI</i> ) : principes	93
c) Vers des mesures d'évaluation transactionnelles de la compréhension	94
<b>D. Les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire</b>	<b>96</b>
2.5.1 L'écriture et l'oral comme outils heuristiques d'apprentissage	96
a) Le journal de lecture ou le rôle de l'écriture dans le développement de l'interprétation	96
b) Les liens entre l'écrit et l'oral	97
c) Une conception sociale du développement de l'intelligence	98
d) Les concepts d'étayage et de modelage par les pairs	99
2.5.2 L'évolution des modèles de discussion en classe	100
a) Le modèle traditionnel de discussion en classe	100
b) Vers un modèle socio-constructiviste des discussions en classe	102
c) Le concept de conflit cognitif	102
d) Les cercles littéraires : principes et formules	103

<b>E. L'effet du groupe sur l'apprentissage: l'approche socio-constructiviste et la «cognition partagée»</b>	<b>106</b>
<b>2.6 Les tâches collaboratives en classe</b>	<b>106</b>
2.6.1 Les avantages de la discussion pour la didactique de la littérature	107
a) Un outil de modélisation du processus d'interprétation	107
b) Un outil de distanciation critique	107
c) Un outil de validation de l'interprétation	108
2.6.2 Caractéristiques empiriques des cercles de lecture : leur contenu	109
a) Les modes de lecture dans les cercles littéraires	109
b) Les différences entre les élèves dans les cercles de lecture	111
c) Le degré de complexité des <i>réponses</i> dans les cercles littéraires	111
d) L'influence du contexte d'enseignement sur les cercles de lecture	112
2.6.3 Les catégories d'interaction dans les cercles de lecture	112
a) La dynamique des interactions	113
b) La nature des interactions	113
c) Les aspects développementaux à considérer	114
2.6.4 Les problèmes didactiques posés par l'apprentissage en groupe	114
a) Le cas des élèves en difficulté	115
b) La question de la composition des groupes	115
c) Le problème du manque de désaccords et d'argumentation	116
2.6.5 La construction interactive du sens: modalités et préalables intellectuels	117
a) Les modalités de construction interactive	117
b) L'importance des outils intellectuels préalables	118
c) Les différents types de groupe d'apprentissage selon le type de raisonnement requis	119
<b>2.7 Synthèse, objectifs et questions de recherche</b>	<b>120</b>
2.7.1 Synthèse du cadre théorique	120
2.7.2 Objectifs de recherche	122
2.7.3 Questions de recherche	123
<b>Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE</b>	<b>124</b>
<b>3.1 Justification d'une méthodologie qualitative</b>	<b>125</b>
<b>3.2 Description du contexte écologique de la recherche ou de la démarche pédagogique</b>	<b>128</b>
3.2.1 Le corpus d'œuvres intégrales choisi	129
a) Les oeuvres au choix en lecture autonome	129
b) Les oeuvres intégrales et extraits imposés en lecture commune	129
3.2.2 La population	130
a) Les caractéristiques démographiques	130
b) Les caractéristiques en lecture	130
3.2.3 La méthode d'enseignement: l'approche transactionnelle	131
a) Les principes d'enseignement	131
b) Les problèmes didactiques rencontrés pendant la phase préliminaire	132

c)	Les ajustements apportés pour soutenir l'élaboration, l'objectivation et l'évaluation des stratégies de lecture	134
d)	Les outils didactiques développés dans la phase préliminaire et la pré-expérimentation : résumé	135
<b>3.3</b>	<b>Outils d'opérationnalisation du cadre théorique</b>	<b>136</b>
3.3.1	La feuille-guide de synthèse des stratégies de lecture littéraire (variable 1)	136
3.3.2	La grille de critères pour soutenir l'élaboration de la verbalisation des stratégies (variable 2)	137
a)	Les limites des grilles servant à évaluer le degré d'engagement	138
b)	Les étapes de construction de notre grille pour évaluer le degré d'élaboration	139
c)	Les avantages et limites de ce type d'étayage formel	140
<b>3.4</b>	<b>Conditions d'expérimentation</b>	<b>141</b>
3.4.1	La constitution des groupes	141
3.4.2	Le déroulement de l'expérimentation	142
a)	Le travail préparatoire ou passeport pour les discussions	142
b)	La logistique en grand groupe	143
c)	Les cercles littéraires: durée, rôles, but et déroulement	143
<b>3.5</b>	<b>Échantillon retenu et sources des données</b>	<b>144</b>
3.5.1	Les critères de sélection des groupes de discussion (échantillons)	145
3.5.2	Les caractéristiques retenues pour la composition des groupes de discussion	146
3.5.3	Les sources de données	148
a)	Les données principales	148
b)	Les données secondaires	149
c)	Les données complémentaires	149
<b>3.6</b>	<b>Instruments d'observation et d'analyse des données</b>	<b>150</b>
3.6.1	Les instruments d'observation des données	150
a)	L'instrument principal : les transcriptions d'enregistrement	150
b)	Les instruments secondaires et complémentaires	151
3.6.2	Les instruments d'analyse pour les trois variables	151
a)	L'instrument d'analyse n° 1 : la grille pour analyser les modes et stratégies de lecture	152
b)	L'instrument d'analyse n° 2 : la grille pour analyser les degrés d'élaboration de la verbalisation des stratégies	157
c)	L'instrument d'analyse n° 3 : la grille pour analyser les modes de collaboration et les types d'interaction	160
<b>3.7</b>	<b>Étapes de traitement des données, techniques de codage et d'analyse</b>	<b>165</b>
3.7.1	Les étapes préliminaires de traitement des données	165
a)	Pendant le déroulement de l'expérimentation	165
b)	Après la fin de l'année scolaire	166
c)	Avant le codage	166
3.7.2	Les étapes de codage et d'analyse qualitative du contenu	167
a)	Le codage et l'analyse des Modes de collaboration et types d'interactions	167

b) Le codage et l'analyse des Modes de lecture et stratégies de lecture littéraire dominant dans chaque épisode	167
c) Le codage et l'analyse des Degrés d'élaboration des épisodes	168
3.7.3 L'étape quantitative de l'analyse par cas, par inter-cas et par variables.	170
<b>3.8 Intérêt et limites de cette recherche</b>	<b>174</b>
3.8.1 L'intérêt de cette recherche	174
3.8.2 Les limites de la recherche	175
<b>Chapitre 4 : ÉTUDES DES RÉSULTATS</b>	<b>177</b>
<b>Étude des résultats : Partie A</b>	<b>179</b>
<b>4.1 Modes de lecture, Degrés moyens d'élaboration et différences intergroupes</b>	<b>179</b>
4.1.1 Les Modes de lecture utilisés dans les cercles littéraires en première secondaire et différences intergroupes	179
a) Dans l'ensemble des équipes	179
b) L'utilisation des Modes de lecture : comparaison de nos résultats de recherche	180
c) L'évolution de l'emploi des modes de lecture entre les discussions	181
d) Les différences intergroupes dans l'utilisation des modes	182
4.1.2 Les Degrés moyens d'élaboration	183
a) Le Degré d'élaboration dans l'ensemble des épisodes	183
b) Le Degré d'élaboration des épisodes dans chacun des Modes de lecture	183
c) Les différences intergroupes pour le Degré d'élaboration	184
d) Le Degré d'élaboration à l'écrit et à l'oral : comparaisons intergroupes	186
<b>4.2 Fréquence d'utilisation des stratégies de lecture littéraire, degrés d'élaboration atteints et différences intergroupes</b>	<b>187</b>
4.2.1 La fréquence d'utilisation des diverses stratégies de lecture et les différences intergroupes	187
a) Dans l'ensemble des épisodes	187
b) L'utilisation des stratégies : comparaisons intergroupes	190
4.2.2 Le Degré d'élaboration moyen des stratégies de lecture littéraire	192
a) Dans l'ensemble	192
b) Les Degrés d'élaboration moyens atteints dans la verbalisation des stratégies de lecture : comparaison intergroupes	193
Résumé des résultats de la partie A	195
<b>Étude des résultats : Partie B</b>	<b>197</b>
<b>4.3 Modes de collaboration et différences intergroupes</b>	<b>197</b>
4.3.1 Les Modes de collaboration utilisés dans les cercles littéraires en première secondaire	197
a) Les Modes de collaboration dans l'ensemble des épisodes	197
b) L'utilisation des Modes de collaboration : comparaison de nos résultats de recherche	199
4.3.2 Modes de collaboration : corrélations et comparaison intergroupes	201

a) La corrélation entre les Modes de collaboration	201
b) Les Modes de collaboration : les différences entre les groupes	201
<b>4.4 Types d'interactions et différences intergroupes</b>	<b>202</b>
4.4.1 Les types de RÉTROACTIONS verbales	202
a) Les types de Rétroaction : différences intergroupes	205
b) Les types de Rétroaction : comparaison de nos résultats de recherche	206
4.4.2 Les types de GESTION	208
a) Les types de Gestion : corrélations	211
b) Les types de Gestion : différences intergroupes	212
c) Les types de Gestion : comparaison de nos résultats de recherche	213
4.4.3 Les modes Divers, Articulation et Développement	214
a) Les types d'interaction du mode DIVERS	214
b) Les types d'interaction du mode ARTICULATION	214
Résumé des résultats de la partie B	215
<b>Étude des résultats : Partie C</b>	<b>217</b>
<b>4.5 Analyse des interactions entre les variables</b>	<b>217</b>
4.5.1 Les liens entre les Modes de lecture et les Modes de collaboration	217
a) Globalement, au niveau des modes de lecture et ceux de collaboration	217
b) Au niveau des indicateurs : les types d'interactions et les modes de lecture	218
4.5.2 Les liens entre le Degré d'élaboration et les Modes de collaboration	219
4.5.3 Les modalités de co-élaboration du sens : définition	220
Deux axes d'analyse: la relation et la partition de l'élaboration	221
4.5.4 Le type de stratégies de lecture littéraire dans les excellents épisodes : résultats	228
a) La popularité des sujets de discussion à caractère éthique	228
b) D'autres sujets de discussion moins « faciles » à partager?	230
<b>4.6 Résumé des résultats de recherche</b>	<b>233</b>
4.6.1 Questions de recherche 1-2-3 : les résultats	233
4.6.2 Questions de recherche 4-5 : les résultats	234
<b>Chapitre 5 : CONCLUSION</b>	<b>235</b>
<b>5.1 Résumé de l'ensemble de la recherche</b>	<b>235</b>
5.1.1 Résumé des principaux résultats	236
Les Modes et stratégies de lecture	236
Le Degré d'élaboration	238
Les Modes de collaboration et types d'interaction	239
Les modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires	240
<b>5.2 Apports, implications et limites de la recherche</b>	<b>241</b>
5.2.1 Les apports de notre démarche pédagogique	241
a) L'opérationnalisation d'une approche transactionnelle au secondaire	241
b) L'enseignement explicite des stratégies	242

c)	L'intégration des modes de lecture de la compétence littéraire	242
d)	Le soutien à la lecture des œuvres intégrales	243
e)	Intérêt et limites de la collaboration entre pairs	243
5.2.2	Les implications pratiques de la recherche	245
a)	Le rôle de l'écrit et l'autonomie des élèves dans leur capacité à problématiser	245
b)	Le rôle des habiletés d'argumentation en lecture esthétique	246
5.2.3	Les limites de la recherche	246
a)	Les conditions de l'expérimentation et l'angle de recherche privilégié	246
b)	La méthodologie qualitative et quantitative	247
5.2.4	Les apports et les implications théoriques	248
a)	Les modalités de co-élaboration et les différences intergroupes	248
b)	Les traits distinctifs de la collaboration littéraire ou l'influence des types de texte	248
c)	Les types de séquences discursives dans la discussion littéraire	249
d)	L'étayage entre pairs dans les cercles littéraires	250
	Index des notions clés	251
	Glossaire	253
	Bibliographie	259
Annexe 1	Programme de français 1995 (extrait)	281
Annexe 2	Enseignement stratégique : principes généraux	282
Annexe 3	Renseignements complémentaires sur la population	283
Annexe 4	Synopsis du roman <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> de Michel Tournier	284
Annexe 5	Questionnaire (distribué aux élèves) pour connaître leurs intérêts et habitudes de lecture	285
Annexe 6	Tests de lecture O.I.S.E., 1981 (extrait)	287
Annexe 7	Six questionnaires (distribués aux élèves) pour connaître leurs expériences et connaissances antérieures en lecture	289
Annexe 8	Enseignement transactionnel : description de la phase préliminaire	297
Annexe 9	Calendrier du contexte écologique de la recherche	300
Annexe 10	Exemple d'un journal d'élève	301
Annexe 11	Grille pour l'évaluation des stades d'engagement dans le journal (distribuée aux élèves, traduite et adaptée de Kooy et Wells, 1996)	302
Annexe 12	Éléments du portfolio des élèves pour les cercles littéraires (grilles de co-évaluation, calendrier, etc.)	304
Annexe 13	Feuille-guide (distribuée aux élèves) de synthèse des stratégies de lecture littéraire (opérationnalisation de notre cadre théorique)	315
Annexe 14	Grille de critères d'évaluation pour l'élaboration des commentaires (donnée aux élèves)	320
Annexe 15	Modèle transactionnel pour la lecture littéraire	321

Annexe 16	Grille utilisée pour le codage des données (synthèse de nos trois instruments d'analyse)	322
Annexe 17	Exemple de la technique de codage pour les Modes de collaboration et des types d'interactions	324
Annexe 18	Exemple d'analyse de contenu pour déterminer le Degré d'élaboration d'un épisode de discussion	325
Annexe 19	Résultats des analyses descriptives (Questions 1-2-3)	328
Annexe 20	Calculs statistiques ANOVA 2X4 pour les différences Modes de lecture/Degré moyen d'élaboration	331
Annexe 21	Calculs statistiques ANOVA 2X2 pour les différences entre les groupes à l'écrit (Degré moyen d'élaboration)	332
Annexe 22	Exemple des stratégies de lecture utilisées dans les épisodes* de discussion (nettoyés des énoncés relatifs à la rétroaction ou à la gestion)	333
Annexe 23	Fréquences d'utilisation des stratégies de lecture à l'écrit (dans les journaux) et degrés moyens d'élaboration atteints dans chacun des types de groupes	341
Annexe 24	Calculs statistiques ANOVA 2X4 pour les différences dans les pourcentages d'utilisation des différents Modes de collaboration	343
Annexe 25	Tableau des corrélations entre les types d'Interaction (de chaque Mode de collaboration) et le Degré d'élaboration	344
Annexe 26	Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-groupes dans l'utilisation des Modes de collaboration	346
Annexe 27	Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-groupes dans l'utilisation des divers types d'interaction dans le mode de la Rétroaction	347
Annexe 28	Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-groupes dans l'utilisation des divers types d'interaction dans le mode de la Gestion	348
Annexe 29	Exemple d'un épisode de discussion à caractère éthique	349
Annexe 30	Synthèse des variables et indicateurs pour analyser les cercles littéraires	351
Annexe 31	Questionnaire d'appréciation post-expérimentation (distribué aux mêmes élèves, deux ans plus tard)	352

## liste des tableaux

---

Tableau 1 : Provenance théorique des principales stratégies de compréhension en lecture (synthèse personnelle) .....	45
Tableau 2 : Les cinq catégories de processus en interaction dans la compréhension.....	46
Tableau 3 : Principaux processus de lecture et leurs composantes .....	47
Tableau 4 : Les trois variables en jeu dans l'acte de lecture .....	48
Tableau 5 : Les composantes de la lecture plurielle.....	55
Tableau 6 : Légitimer l'interprétation en trois temps.....	56
Tableau 7 : Les quatre phases du processus de lecture littéraire.....	59
Tableau 8 : Résumé des principaux modes de lecture selon les auteurs .....	61
Tableau 9 : Principales stratégies de lecture littéraire retenues par les auteurs ..	73
Tableau 10 : Les critères de littérarité .....	75
Tableau 11 : Les trois niveaux d'un roman .....	76
Tableau 12 : Les fonctions plurielles du texte littéraire en classe.....	81
Tableau 13 : Les stades de la lecture littéraire chez les adolescents .....	83
Tableau 14 : Stades du processus d'évaluation littéraire .....	84
Tableau 15 : Les catégories de réponses aux textes littéraires des adolescents ....	85
Tableau 16 : Les catégories de stratégies pour la lecture de récits.....	86
Tableau 17 : Les principaux postulats de l'enseignement stratégique .....	89
Tableau 18 : Les principes de l'enseignement direct des stratégies.....	91
Tableau 19 : Avantages des discussions entre pairs.....	103
Tableau 20 : Typologie des modalités interactives en situation de co-résolution de problèmes .....	117
Tableau 21 : Extrait de la feuille-guide de synthèse (outil intellectuel préalable) .....	137
Tableau 22 : Grille pour évaluer les stades d'engagement dans le journal dialogué .....	138
Tableau 23: Caractéristiques des élèves dans chacune des quatre équipes échantillons.....	147
Tableau 24 : Les modes de la lecture littéraire, synthèse des auteurs .....	154
Tableau 25 : Les modes et stratégies de la lecture littéraire (instrument d'analyse n°1) .....	156
Tableau 26 : Barème pour les degrés d'élaboration (instrument d'analyse n°2) .....	159
Tableau 27 : Catégorisations des auteurs pour analyser les interactions verbales .....	161
Tableau 28 : Les modes de collaboration et types d'interaction (instrument d'analyse n°3) .....	163
Tableau 29 : Résumé des étapes de traitement qualitatif des données.....	169
Tableau 30 : Résumé des analyses statistiques descriptives .....	171
Tableau 31 : Résumé des analyses statistiques comparatives .....	172
Tableau 32 : Résumé des analyses statistiques de corrélations.....	173



Tableau 33 : Proportions d'utilisation des modes de lecture dans les discussions .....	179
Tableau 34 : Résultats statistiques de l'analyse des différences entre les proportions.....	179
Tableau 35 : Degré d'élaboration des épisodes répartis en niveaux .....	183
Tableau 36 : Degré d'élaboration moyen à l'oral dans chacun des modes de lecture .....	184
Tableau 37 : Fréquence d'utilisation et degré d'élaboration moyen des stratégies de lecture littéraire.....	188
Tableau 38 : Les dix stratégies de lecture littéraire les plus fréquemment utilisées .....	190
Tableau 39 : Les stratégies de lecture les mieux élaborées en moyenne .....	193
Tableau 40 : Stratégies de lecture littéraire les mieux élaborées dans les deux groupes .....	194
Tableau 41 : Pourcentages d'utilisation des Modes de collaboration et types d'interaction.....	197
Tableau 42 : Proportions d'utilisation des différents types de rétroaction.....	203
Tableau 43 : Exemples de divers types de Rétroaction (R-) dans une discussion.	204
Tableau 44 : Comparaison de nos résultats avec ceux des autres auteurs.....	206
Tableau 45 : Aider les pairs à élaborer, exemples.....	209
Tableau 46 : Gérer la tâche, s'informer à son sujet, exemple .....	209
Tableau 47 : S'informer sur la manière de faire, exemple .....	210
Tableau 48 : Exemple de l'utilisation d'outils intellectuels de raisonnement en collaboration .....	211
Tableau 49 : Indices de corrélation entre les Degrés moyens d'élaboration et deux types d'interaction du mode de la Gestion .....	212
Tableau 50 : Indices de corrélation entre les types d'articulation.....	215
Tableau 51 : Variables à mettre en interaction.....	220
Tableau 52 : Typologie des dynamiques interactives en situation de co-résolution .....	220
Tableau 53 : Modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires ....	222
Tableau 54a:Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Enrichis.....	223
Tableau 54b:Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Enrichis (suite) .....	225
Tableau 55 : Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Réguliers.....	226
Tableau 56: Exemple d'un sujet de discussion suscitant peu de partage .....	230
Tableau 57 : Exemple d'une élaboration Solo non supportée par les pairs .....	232

## liste des figures

---

Figure 1 : Lecture efférente/esthétique, un continuum .....	63
Figure 2 : Modèle d'un continuum de prises de parole.....	102
Figure 3 : Continuum des activités de lecture .....	105
Figure 4 : Combinaison de deux types d'analyse des données .....	174
Figure 5 : Proportion d'utilisation de chacun des Modes de lecture .....	180
Figure 6 : Évolution de la proportion d'utilisation des modes littéral / littéraires .....	181
Figure 7 : Évolution dans la proportion d'utilisation de chaque mode entre les deux séries de discussions (début et milieu du roman) .....	182
Figure 8 : Différences intergroupes dans le degré d'élaboration moyen .....	185
Figure 9: Différences intergroupes dans le degré d'élaboration .....	185
Figure 10: Différences intergroupes dans les pourcentages d'utilisation des principales stratégies de lecture littéraire .....	191
Figure 11: Répartition entre les aspects sociaux/métacognitifs et cognitifs .....	199
Figure 12: Proportions d'utilisation des Modes de collaboration .....	202
Figure 13 Comparaison des proportions d'utilisation des types de Rétroaction	206
Figure 14: Principales différences intergroupes (*=les différences significatives) .....	212

dédicace

À Éva, ma fille, qui m'a si souvent et longtemps demandé :

« C'est pas encore fini, maman, ton devoir?! ».

## remerciements

J'aimerais d'abord remercier les principaux professeurs qui m'ont permis de mener à bien cette longue recherche: d'abord, ma directrice, Mme Nicole Van Grunderbeeck, que je remercie sincèrement pour sa disponibilité, sa constance, sa rigueur intellectuelle et la pertinence de ses remarques; puis Mme Monique Noël-Gaudreault, qui a maintes fois accepté de lire avec grande minutie plusieurs sections de cette thèse, ses judicieux et chaleureux conseils m'ont grandement appris; et Mme Flore Gervais qui, la première, m'a suggéré de faire des études de doctorat. Je veux aussi remercier l'examinatrice externe du jury, Mme Jocelyne Giasson, pour ses commentaires fort appréciés ainsi que pour l'ensemble de son œuvre, sans laquelle la didactique de la lecture au Québec et ailleurs ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui.

Puis, je tiens ici à remercier très chaleureusement tous mes jeunes élèves qui m'ont tant de fois inspirée et dont les progrès et l'enthousiasme m'ont donné l'envie de continuer à chercher. Je voudrais également exprimer toute ma reconnaissance envers l'une de mes collègues, Mme Michèle Hubert, son intelligence sensible et son intégrité exemplaire ont beaucoup éclairé ma carrière d'enseignante au secondaire.

Enfin, je remercie ma famille et mes ami(e)s pour m'avoir supportée et écoutée toutes ces années. Tout particulièrement, que Mme Denise Renaud, dont la bienveillance et le soutien intellectuel m'ont été d'une aide inestimable, trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

## avant-propos

---

*Je crois que la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs est le contact intime avec la littérature. La littérature permet tout d'abord aux lecteurs de se comprendre eux-mêmes et de comprendre le monde qui les entoure. Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité; (...). (Giasson, 1996: 53)*

Lorsque j'ai commencé à enseigner le français (langue première) au secondaire, il y a environ quinze ans de cela, je venais de terminer un baccalauréat en Études françaises. Impatiente de transmettre ma passion pour la littérature à mes jeunes élèves et convaincue, moi aussi, que celle-ci était la voie royale pour former des « *lecteurs réfléchis et créateurs* », je n'avais jamais imaginé alors qu'au moins un tiers de mes élèves ne pouvaient pas être considérés comme des lecteurs autonomes, capables de lire un roman d'un bout à l'autre, à cause de problèmes de décodage, de codes culturels ou de maîtrise de la langue. Sans parler de ceux qui n'étaient tout simplement pas motivés outre mesure par la perspective de lire pour répondre à mes questions ou pour faire un résumé. Si bien que ce que je concevais comme un préalable à mon enseignement - et qui se résumait en une phrase : « Lisez les trois premiers chapitres et nous en discuterons demain. » - s'annonçait soudain comme l'objet premier de mon enseignement. Et, si lire un roman en classe signifiait les accompagner chapitre par chapitre, l'entreprise allait alors s'étirer sur des semaines et des semaines avec, pour conséquence, l'ennui et un sérieux problème d'intégration de tous les autres apprentissages au programme. Il est clair que les approches critiques du texte ou ma connaissance des « classiques » ne m'étaient ici d'aucun recours. Résultat : des romans à lire en dehors de la classe; par des élèves en trop grand nombre incapables de lire ou peu motivés à le faire; une enseignante qui discourait trop

souvent toute seule et qui multiplie les contrôles pour se donner l'illusion d'agir et d'être entendue.

Sans comprendre qu'il fallait radicalement changer de paradigme, j'ai d'abord tenté d'ouvrir le corpus : Daudet, Pagnol, Molière et les autres, oui, mais pourquoi pas Denis Côté, Raymond Plante, Sempé et Goscinny ou Lois Lowry? J'ai aussi donné une liberté de choix plus grande, mais qui, en contrepartie, rendait presque impossibles les discussions littéraires en grand groupe autour d'une œuvre commune. Puis j'ai rendu moins rigides mes questionnaires de lecture en permettant aux élèves de choisir les questions, j'ai ajouté des grilles de toutes sortes pour synthétiser les informations et les rendre plus visualisables, bâti des guides de lecture, essayé d'intégrer l'oral, proposé des projets artistiques liés aux œuvres à lire (murales, jeux de rôle, bandes dessinées, etc.), des activités de promotion de toutes sortes et j'en passe. Cependant, si tous ces remaniements ont sans contredit amélioré leur motivation à lire, le problème des lecteurs non autonomes n'était pas pour autant résolu.

Je me suis donc peu à peu appliquée à comprendre ce qui se passait du côté du jeune lecteur. Encore là, j'avais bien pris des cours en littérature de jeunesse, mais qu'en était-il des processus de lecture des jeunes lecteurs et des méthodes d'enseignement plus explicites qui pourraient leur convenir? Les cognitivistes ont apporté plusieurs réponses à mes questions et m'ont permis de mieux saisir les nombreuses dimensions cognitives en interaction dans le processus de lecture, mais leur conception étroite de la compréhension, souvent mesurée en termes de capacité de rétention de l'information, occultait pour une trop large part les aspects culturels, esthétiques et socio-affectifs dont la conjonction constitue un des grands intérêts de la lecture littéraire en classe.

Je suis donc retournée aux théories littéraires, mais cette fois pour m'intéresser aux théories de la lecture et du lecteur, pour mieux comprendre les fondements de la lecture dite esthétique, toujours dans l'espoir de voir comment celle-ci pourrait être transposée en classe et enseignée de manière explicite à des apprentis lecteurs. À ce sujet, l'approche phénoménologique de Louise Rosenblatt et la méthode du langage intégré décrite par Nancy Atwell ont

provoqué chez moi, comme chez bon nombre d'enseignants américains, une véritable révolution didactique. Enfin j'entendais la voix de pédagogues du texte littéraire, et qui me parlaient d'élèves du secondaire! C'est sous leurs grandes ailes que j'ai commencé, tout doucement, à changer de cap ou de paradigme, c'est-à-dire à centrer tout autant, sinon plus, mon enseignement et mon attention sur les *réponses* des élèves (*reader-response*), plutôt que sur mes questions et les caractéristiques des oeuvres.

Un virage à 180 degrés qui s'est d'abord traduit en classe par l'expérimentation du journal dialogué : un lieu d'écoute privilégié qui m'a amenée à relire les œuvres avec les yeux de mes élèves; le début d'une intimité entre mes élèves et moi, mais aussi entre eux et les oeuvres. Ensuite, par l'introduction progressive des cercles littéraires entre pairs, qui a eu pour conséquence de mettre fin à mes trop longs monologues et de me faire mieux entendre leurs voix. Dès lors, c'était eux qui posaient la plupart des questions et mon rôle n'était plus d'interpréter le roman à leur place, mais de les aider à devenir des lecteurs autonomes, entre autres, en leur enseignant de manière explicite des stratégies de lecture littéraire, qui deviennent des balises cognitives d'un grand secours pour traverser ces océans de sens que sont les romans.

Résultats de cet enseignement transactionnel? La perspective de dialoguer entre pairs motive indéniablement les adolescents à s'engager dans leur lecture; l'enseignement explicite des stratégies soutient les lecteurs non autonomes et les romans regorgent de sujets de réflexion et de création qui amènent les élèves à conjuguer leurs compétences à lire, parler, relire et écrire. Le roman revient ainsi en classe, mais cette fois comme réel objet d'enseignement et non plus comme une soupe récréative à surveiller à coups de questionnaires ou de résumés.

Ayant introduit les cercles littéraires en classe, j'ai voulu savoir dans quelle mesure ils permettaient aux élèves d'utiliser les notions, les modalités et les stratégies de lecture littéraire apprises et quels types d'interactions sociales régissaient ce genre d'apprentissage par les pairs. Comment peut-on aider les élèves à problématiser de manière autonome leur lecture, à mieux élaborer leurs *réponses* et à développer leur sens critique lorsqu'ils discutent des romans en

petits groupes sans l'aide du professeur? Et comment peuvent-ils s'entraider à le faire? Ce sont là quelques-unes des questions qui ont motivé cette recherche.

Plus précisément, je cherche à comprendre le rôle de la négociation entre pairs dans le développement de ces habiletés de haut niveau qu'exige la lecture littéraire; à voir si certaines modalités de collaboration conditionnent la réussite des cercles littéraires et si celles-ci pourraient dépendre de la nature des problèmes de lecture posés. Par exemple, un groupe discute-t-il de la même manière quand il s'agit de soulever un problème éthique ou d'apprécier le style d'un auteur?

À l'heure actuelle, mon principal objectif de recherche vise donc à mieux cerner la dynamique entre les stratégies de lecture et les interactions sociales qui soutiennent l'élaboration du sens, dans cette situation d'interprétation partagée entre pairs que sont les cercles littéraires.



# Chapitre I

## PROBLÉMATIQUE

---

Notre recherche adopte une perspective résolument didactique. Nous nous sommes ainsi efforcée, dans chacune des parties composant cette recherche, de relier et d'articuler en même temps les cinq pôles qu'implique toute situation pédagogique, et que certains auteurs qualifient de pyramide didactique (Lancelot, 1999), soit : 1) l'objet d'enseignement; 2) l'apprenant; 3) l'enseignant et ses méthodes d'enseignement; 4) les tâches ou les activités d'enseignement-apprentissage et 5) les autres apprenants de la classe. Dans une perspective interactionniste, que nous désignerons plus tard comme transactionnelle<sup>1</sup>, chacun de ces aspects interagit avec les autres et est modifié en retour par ces interactions.

Cette pyramide prenant place dans un contexte éducatif général, constitué principalement par les courants d'enseignement sur lesquels les programmes ministériels du secondaire s'appuient, nous commençons, dans ce premier chapitre, par observer la place qu'a occupée la lecture littéraire (notre objet d'enseignement) dans les programmes de français du secondaire. Puis nous examinons l'ensemble des habiletés socio-affectives et cognitives que doit développer le jeune adolescent lecteur (l'apprenant) pour atteindre les objectifs d'apprentissage du programme actuel (1995). Nous décrivons brièvement les méthodes d'enseignement et les activités d'évaluation/apprentissage qui semblent actuellement prévaloir dans les classes de français du primaire comme du secondaire, puisque notre expérimentation s'est déroulée dans une classe de première secondaire, à la charnière de ces deux niveaux. Nous constatons de ce fait qu'il existe des tensions et un manque de cohérence entre plusieurs de ces

---

<sup>1</sup> Voir glossaire p.253 et suivantes.

aspects, d'où la pertinence théorique et pratique de notre démarche pédagogique ainsi que de nos objectifs de recherche.

## 1.1 Composantes didactiques du problème de recherche

### 1.1.1 Contexte historique : la place de la littérature dans les programmes

La littérature n'a jamais constitué un objet d'apprentissage « neutre » et son enseignement a donc souvent été sujet de débats. C'est que l'enseignement de la littérature se différencie des autres enseignements pour quatre raisons majeures: il est particulièrement porteur d'enjeux sociaux; il peut servir à plusieurs apprentissages; la langue y est à la fois moyen et objet d'étude; et, enfin, la littérature demeure un objet d'enseignement insuffisamment circonscrit (Petitjean, 1990 :107; Reuter, 1996a; Canvat, 1999). Notre objectif n'est pas ici de faire l'historique de la didactique de la littérature, mais d'exposer brièvement en quoi ces éléments, qui la distinguent des autres enseignements, et qui en font sans doute son intérêt, expliquent aussi les différentes conceptions ou approches de la littérature qu'ont soutenues les programmes de français jusqu'ici. Nous tenterons ici d'articuler ces approches en fonction des cinq principaux courants éducatifs que nous nommerons: l'approche traditionnelle (ou monumentaliste), structuraliste, communicative, stratégique et socio-constructiviste.

Nous pouvons d'abord rappeler que, avant la démocratisation de l'enseignement associée au rapport Parent au Québec, la littérature occupait une place de choix dans un enseignement secondaire réservé à l'élite. Une littérature souvent édifiante, considérée comme un héritage culturel de premier plan et qui servait de support à de nombreux apprentissages, allant de la grammaire à la rhétorique (Melançon et *al.*, 1988; Simard, 1997). L'enseignement de la littérature adoptait une approche qu'on peut qualifier de « **monumentaliste** » et magistrale, car elle était centrée sur des textes à « traduire », des auteurs à admirer, des dates et des courants à retenir (Langlade, 1991). Puis, et bien que toutes ces approches se chevauchent dans la réalité, on peut avancer que les années soixante-dix ont été marquées par le sceau de la narratologie. Cela a

entraîné l'abandon de l'histoire littéraire et de la rhétorique au profit d'une approche «**instrumentaliste**» ou techniciste, essentiellement axée sur l'étude des structures narratives, souvent détachée de tout contexte (Langlade, 1991; Lebrun et Roy, 1999).

Le programme de 1981 misait sur l'approche **communicative**. Le discours littéraire s'y trouvait soudainement noyé par l'arrivée en classe de français de tous les autres types de discours courants<sup>2</sup> ou utilitaires. La priorité était alors d'apprendre à communiquer de manière fonctionnelle dans la vie de tous les jours (d'où le terme approche fonctionnelle). Tous les textes étaient davantage considérés comme des prétextes pour mettre en place des situations de communication, et non pas comme des objets de langage et des objets culturels transmetteurs de valeurs. Le texte littéraire perdait ainsi la place prédominante qu'il avait occupée à cet égard depuis cent ans (Legros, 1995; Reuter, 1996a; Petitjean, 1990). Certes, il fallait souligner l'intérêt d'une approche enfin centrée sur l'élève plutôt que sur les textes, mais c'était un élève hélas souvent limité à un rôle de récepteur passif qui n'avait qu'à recevoir le message d'un émetteur, dont la neutralité était par ailleurs rarement remise en doute. Lecture et écriture étaient à tort considérées, dans ce modèle issu des théories psycholinguistiques, comme des compétences presque «naturelles» qui se développent sans apprentissage ou presque, par le simple fait de baigner dans un contexte authentique et motivant (Pierre, 1990). Or, la lecture est un travail qui ne peut se comparer à un acte équivalant à la simple réception d'un message. Ce modèle de Jakobson appliqué à la lecture littéraire a entraîné une sérieuse réduction de son rôle et une simplification de son traitement en classe (Lebrun, 1990; Gervais, 1993).

Enfin, les années quatre-vingt-dix marquent l'avènement de l'approche **stratégique** issue des théories cognitives, lesquelles s'intéressent surtout aux processus cognitifs et métacognitifs du lecteur. Ce qui aboutit à une autre forme d'approche techniciste ou formaliste dans les classes, mais cette fois axée sur les structures cognitives du lecteur, cela encore une fois au détriment des valeurs

---

<sup>2</sup> Voir glossaire p.253 et suivantes.

affectives et socio-culturelles véhiculées par les textes. L'actuel programme (MEQ, 1995), entré en vigueur en septembre 1997, montre cependant une volonté de redonner place à la littérature, par exemple en imposant la lecture de quatre œuvres narratives complètes par année. L'on sait, en effet, que les pratiques d'enseignement en littérature se sont trop longtemps limitées à la lecture de courts extraits, surtout de textes narratifs, regroupés dans des manuels à visée fonctionnelle (Lebrun, 1996b). Cette volonté, pour accroître les pratiques de lecture et « réintégrer » les œuvres littéraires en tant qu'objet de culture dans l'enseignement du français, se concrétise d'ailleurs par l'ajout d'une compétence spécifiquement dédiée à l'appréciation<sup>3</sup> **esthétique** des œuvres littéraires dans le tout nouveau programme du primaire à visée **socio-constructiviste** (MEQ, 2001). Si cela est de bon augure, il reste que l'actuel programme du secondaire s'appuie principalement sur les avancées de la psychologie cognitive et des sciences du langage. Or, ces disciplines connexes, pour ne nommer que celles-là, sont reconnues pour privilégier les aspects cognitifs de l'apprentissage et les aspects formels des textes, et cela souvent au détriment des aspects affectifs et socio-culturels. Pourtant, ces derniers aspects paraissent incontournables dans le contexte québécois actuel de plus en plus multiethnique. Ce qui, après les années de démocratisation, s'annonce comme l'un des nouveaux défis de la classe de français.

En résumé, nous avons rapidement exposé les différentes approches d'enseignement du français ou les différents angles de traitement du texte littéraire en classe. L'approche monumentaliste adopte une position centrée sur les « beaux » textes en tant que précieux objet pour la formation culturelle, morale et rhétorique. L'approche communicative se centre sur les besoins langagiers de l'élève où le texte constitue davantage un discours ou un prétexte pour converser qu'un objet d'étude. L'approche structuraliste est axée sur une étude mécaniste des structures textuelles tandis que l'approche stratégique est centrée sur

---

<sup>3</sup> Voir glossaire p.253 et suivantes.

l'apprentissage de la compréhension en lecture<sup>4</sup>, mais fondée sur les structures cognitives d'un lecteur pour qui le texte est un ensemble neutre d'informations à traiter et à mémoriser. La place de la littérature dans le curriculum du secondaire se trouverait-elle à la jonction de toutes ces approches? Nous croyons, tout comme d'autres chercheurs, que la lecture littéraire nécessite un enseignement spécifique, propre à sa nature multiple, à la fois cognitive, socio-affective et culturelle (Tauveron, 1999). Le nouveau programme du primaire, et celui du secondaire qui s'annonce, s'appuient sur une position esthétique et socio-constructiviste de la lecture dont l'application en classe de littérature constituera une partie de notre questionnement de recherche.

### La place de l'œuvre intégrale en classe

Nous avons vu très brièvement les différents angles de traitement de la littérature dans les programmes de français qui se sont succédé au Québec ces cinquante dernières années. Notre objet de recherche concerne cependant plus spécifiquement le cas de l'œuvre intégrale dont la place, en didactique de la littérature, a aussi évolué. À l'époque des collèges classiques, on privilégiait la lecture d'extraits, très souvent à haute voix par le professeur ; les années de démocratisation, elles, ont coïncidé avec un meilleur accès au livre en tant qu'objet de consommation et d'enseignement, notamment à cause de l'arrivée du livre de poche (Houdart, 1997; Verrier, 1990). L'œuvre complète ou intégrale a été ainsi, dès la fin des années soixante, associée à un mouvement de libéralisation de la culture et de plus en plus réclamée par les enseignants. Selon une enquête réalisée par Manesse et *al.* (1994), « (...) *la majorité des professeurs commentent positivement l'entrée des œuvres complètes dans les programmes et pensent que l'étude du texte intégral familiarise les élèves avec la « vraie » lecture et qu'elle leur donne le goût de lire.* » (51). D'ailleurs, peu d'élèves disent vouloir poursuivre la lecture d'une œuvre après en avoir simplement lu un extrait en classe (*id.*).

---

<sup>4</sup> *Id.*

En fait, si l'intégration de l'œuvre intégrale en classe « (...) *s'est affirmée avec autant de force ces dernières années, c'est qu'elle se trouve à la convergence de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles réflexions sur l'acte de lecture, de nouvelles recherches, notamment dans le domaine de la narratologie, mais aussi de nouvelles exigences didactiques.* » (Houdart, 1997:12). Nous allons voir maintenant que le traitement de l'œuvre intégrale en classe soulève, en effet, des problèmes didactiques : tant du côté des principes directeurs et des composantes de la compétence littéraire, telle qu'articulée dans l'actuel programme; que du côté des caractéristiques du lecteur-adolescent, des corpus ou des méthodes et tâches d'enseignement.

### 1.1.2 Le programme de français de 1995 : principes directeurs

C'est dans les trois grands principes directeurs du programme que l'on retrouve les finalités de l'enseignement littéraire :

- a) selon le premier principe, tout comme dans le programme de 79-80, **le processus d'apprentissage s'articule en trois temps**: la *pratique* (occasions fréquentes et régulières de lire); la *réflexion* sur la pratique ou objectivation (capacité de prendre du recul, d'analyser sa compréhension et sa démarche de lecture) et *l'acquisition de connaissances* (sur le fonctionnement des textes et de la langue, sur l'application du processus de lecture);
- b) selon le second principe, l'enseignement du français doit contribuer à structurer la pensée de l'élève et à **affiner son sens critique**, cela par un travail d'analyse et d'interprétation<sup>5</sup> des textes et le développement de son habileté à argumenter, à défendre son point de vue. « *Ils et elles apprennent à interpréter un texte, à le laisser parler d'abord et à le critiquer ensuite, à partir de points de vue différents ou à partir de leurs propres opinions.* »(1995:4);
- c) enfin, selon le troisième principe, l'enseignement de la lecture doit aussi **initier les élèves aux richesses culturelles** des patrimoines québécois et mondial, et que les œuvres narratives complètes constituent un outil privilégié pour ce faire.

---

<sup>5</sup> Voir glossaire p.253 et suivantes.

En résumé, la lecture littéraire, dans le présent programme, est considérée comme un outil intellectuel et culturel qui permet de structurer et d'affiner la pensée critique, de même que l'identité culturelle. Son apprentissage exigerait que l'élève ait des occasions fréquentes et régulières de lire; qu'il sache réfléchir à ses pratiques et qu'il acquière des connaissances sur ses processus de lecture et sur le fonctionnement des textes.

### Les composantes de la compétence : lire des textes littéraires<sup>6</sup>

Les contenus d'apprentissage de la compétence en lecture sont organisés en fonction de quatre grands processus ou ensemble d'habiletés, soit : planifier sa lecture, construire le sens, réagir et évaluer sa démarche de lecture (*voir Annexe 1*). Chaque processus comporte des étapes, à leur tour divisées en composantes, lesquelles aboutissent à des éléments d'apprentissage plus ou moins pointus.

- 1) Le premier processus, intitulé «**planifier** sa lecture du texte», regroupe sept éléments d'apprentissage de nature plutôt technique, périphérique ou contextuelle et consistant, par exemple, à observer les indices du paratexte, à prévoir des moyens d'annoter le texte ou d'ajuster son temps de lecture à la tâche.
- 2) Le second processus, «**construire le sens du texte**», est amplement détaillé en vingt-deux éléments d'apprentissage centrés sur le contenu et l'organisation du texte, et qui nous viennent principalement de la narratologie.
- 3) En revanche, les processus liés à l'expérience esthétique, à l'esprit critique, tels que «**réagir** », et
- 4) aux capacités métacognitives du lecteur, dans «**évaluer** sa démarche», sont pour leur part beaucoup moins détaillés et ne comportent à eux deux que six éléments d'apprentissage en tout et pour tout.

Nous pouvons constater que les éléments d'apprentissage centrés sur le texte sont très nombreux et explicites (*voir Annexe 1*) comparés à ceux qui concernent les réactions du lecteur et ses capacités métacognitives, lesquelles restent peu détaillés. On peut donc penser qu'il est plus difficile d'enseigner des

---

<sup>6</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

processus aussi peu circonscrits dans le programme. Il apparaît que le contenu de la compétence « lire des textes littéraires » résulte d'un amalgame de plusieurs champs théoriques (cognitivism, narratologie et théories de la réception). Cela explique certaines des difficultés d'opérationnalisation que pose la lecture littéraire en classe, entre autre parce que les éléments de narratologie centrés sur l'objet texte occupent une place disproportionnée dans la définition de la compétence, et ce, au détriment des processus liés au développement du jugement esthétique et critique du lecteur.

### 1.1.3 Les élèves apprentis-lecteurs de première secondaire : problèmes de compréhension littérale<sup>7</sup>

Précisons tout d'abord que la lecture se définit actuellement en terme de compréhension : lire, c'est **comprendre**. Selon le modèle contemporain, la compréhension en lecture résulte d'une opération interactive entre trois variables : le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990). Le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions personnelles et de son intention de lecture. Dans une démarche s'apparentant à la résolution de problèmes, le lecteur utilise les informations syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques contenues dans un texte, pour appréhender le message proposé par l'auteur et, au-delà des faits et de l'information, pour construire ses propres significations, cela à l'intérieur des paramètres d'un contexte donné (Legendre, 1993: 229). Par ailleurs, les habiletés de compréhension sont souvent organisées selon une hiérarchie de niveaux de compréhension, inspirée de la taxonomie des objectifs d'éducation élaborée par Bloom (1956). Selon cette hiérarchie, le niveau le plus élémentaire serait la compréhension littérale ou la simple compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte.

Si, au temps des collèges classiques, l'étude des textes littéraires était réservée à une élite, il est clair que la démocratisation de l'enseignement a changé

---

<sup>7</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.



la composition des classes et a amené un défi de taille pour la didactique de la littérature: une grande part des élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture à l'entrée du secondaire et peuvent donc difficilement accéder aux œuvres intégrales, et cela, peut-être davantage, en contexte multiethnique. Lorsque l'œuvre intégrale est lue de manière autonome et choisie dans un corpus qui s'éloigne des collections populaires, comme ce devrait être le cas au secondaire, cela exige évidemment que les élèves aient au moins atteint le stade de la compréhension littérale. Pourtant, plusieurs élèves qui arrivent du primaire n'ont pas cette capacité. Une étude française estime qu'environ 50% des élèves de sixième en sont encore au niveau de la reconnaissance des mots ou du décodage (Leclercq, 1981). Ce qui rejoint le 40% des élèves français qui, à l'entrée de la sixième, ne dépassent pas la compréhension d'un texte simple, selon une vaste enquête réalisée par le Ministère de l'Éducation nationale en France (1993). Ainsi, sur 100 enfants entrant en 6<sup>e</sup>, on dénombrerait environ 40% de «liseurs», c'est-à-dire qui possèdent les mécanismes de déchiffrement et se montrent capables d'oraliser le texte, mais non d'accéder au sens; contre 60% de «lecteurs», c'est-à-dire des enfants capables de passer de la graphie au sens (CRDP de Rennes, 1985). Enfin, notre expérience personnelle tend à confirmer ces données. Dans l'ensemble, les 81 élèves de première secondaire que nous avons ont obtenu une moyenne de 68% à un test objectif (O.I.S.E., 1981) conçu pour mesurer la compréhension de courts textes littéraires et courants, chez des élèves allophones du troisième cycle du primaire (Viola, 1990).

Si nous examinons de plus près les items souvent moins réussis dans l'évaluation du Ministère de l'Éducation Nationale en France et portant sur la compréhension des textes narratifs, parmi la trentaine d'objectifs évalués, ceux qui ont été les moins bien réussis concernent des habiletés de haut niveau, telles que: reconstituer un texte ou retrouver un raisonnement logique et chronologique (à 59% réussis); retrouver l'antécédent des anaphores (57%); reconnaître les marqueurs temporels implicites (53%); tirer du contexte le sens d'un mot inconnu en justifiant sa réponse à l'aide d'un indice prélevé dans le texte (48%); saisir l'essentiel d'un texte (44%); justifier leur réponse en citant un passage (34%).

Une autre étude suisse importante, cette fois réalisée par l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques auprès de 2,200 élèves (Soussi, 1995), souligne à peu près le même type de difficulté. Elle confirme que les élèves réussissent bien, dans l'ensemble, à répondre aux questions de repérage ou de compréhension simple, surtout quand les questionnaires présentent des choix de réponses qui ne nécessitent aucune verbalisation ou justification (1995:108). Cependant, leurs connaissances présentent des lacunes importantes lorsqu'il s'agit notamment de recourir au texte, au lieu de se baser uniquement sur leurs connaissances ou représentations antérieures pour justifier leurs réponses. Or c'est là une habileté relevant de la pensée critique, comme nous le verrons plus loin. En ce qui concerne la connaissance explicite des stratégies de lecture, l'élève de ce niveau en connaîtrait encore peu. De plus, il jugerait encore très mal le degré de difficulté des textes et repérerait peu ses pertes de sens, ces deux habiletés relevant de la métacognition (Garner, 1987).

Le début du secondaire serait d'ailleurs un moment clé pour l'apprentissage et l'évolution des stratégies de lecture. *« Il est prouvé que, sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de onze-douze ans (...) il est nécessaire de poursuivre l'apprentissage de la lecture au-delà de l'école primaire. »* (Chevalier, 1985). Selon le rapport de la Commission Pingaut, *« Après une phase d'alphabétisation, il faudrait envisager une phase de « lecturisation » qui permette au plus grand nombre d'accéder aux comportements authentiques de lecture. »* (cité par Chevalier, 1985:3).

Il faut donc retenir qu'environ 40% des élèves de première secondaire ne sont pas des lecteurs autonomes et qu'ils éprouvent des difficultés certaines à maîtriser des habiletés de lecture de haut niveau, de même que des habiletés reliées à la pensée critique et à la métacognition. Ce qui justifierait la nécessité de poursuivre un enseignement explicite des stratégies de lecture au début du secondaire.

#### 1.1.4 Réagir au texte : une compétence complexe et mal définie

##### a) Réagir à un texte littéraire?

Nous venons de voir les problèmes de compréhension littérale que peuvent éprouver les lecteurs au début du secondaire, mais qu'en est-il de leurs difficultés à « réagir », pour emprunter la formulation du programme? Réagir à un objet d'art relève du domaine de l'affectif et de l'esthétique, soit aux « (...) *objectifs qui ont trait aux attitudes, aux intérêts, aux valeurs, aux appréciations, aux émotions, aux sentiments et à l'adaptation.*» (Legendre, 1993 :1313). Cette terminologie étant nouvelle, il paraît d'abord nécessaire de définir ce concept, relié à une conception esthétique de la lecture avant d'aborder le type de difficultés rencontrées par les jeunes lecteurs à ce sujet. Le programme actuel emprunte la conception esthétique de Rosenblatt (1985a, 1993), laquelle définit l'acte de lecture des textes littéraires, non pas comme un acte de communication, mais comme une **transaction**<sup>8</sup> de nature esthétique où chacun des éléments de la situation de lecture (le lecteur, l'œuvre d'art et le contexte de lecture) peut-être « transformé » par les interactions<sup>9</sup> qui surgissent. D'un côté, il y a un lecteur dont l'acte de lecture est considéré comme une réalisation esthétique (esthétique venant du grec « sentir »); d'un autre côté, il y a un auteur donc l'acte d'écriture constitue une réalisation artistique (Jauss, 1978). Il est important de préciser que nous ne sommes pas ici face à la définition traditionnelle du mot « esthétique », laquelle renvoie à la capacité critique de juger ce qui est « beau », mais dans une conception expérientielle<sup>10</sup> de la lecture, que Rosenblatt nomme « lecture esthétique<sup>11</sup> ».

Dans cette approche expérientielle, chaque lecture est ainsi considérée comme une « **expérience** de rencontre » : il incombe à l'enseignant, pour sa part, de s'intéresser à développer l'aspect qualitatif des idées, des images et des sensations du lecteur; alors que l'élève devrait manifester l'intention de vivre et de

---

<sup>8</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

<sup>9</sup> Voir glossaire.

<sup>10</sup> *Id.*

<sup>11</sup> *Id.*

savourer cette «expérience imaginaire organisée» que peut procurer la lecture littéraire. Pour s'ouvrir à celle-ci, il devrait même aller jusqu'à accepter de suspendre son jugement rationnel. Une telle attitude s'oppose à la lecture «efférente», où le lecteur lit dans l'intention première d'acquérir des connaissances factuelles et qui correspond davantage à la lecture courante ou analytique. Ainsi, dans la lecture esthétique, le degré de compétence du lecteur se mesure alors à sa capacité de «répondre» au texte, de s'engager : il se doit d'être attentif et réceptif au déroulement et à la nature de son expérience, et cela se fait *avant, pendant et après* qu'il lit ou «vit son expérience».

#### b) L'adolescent-lecteur et la lecture littéraire : problèmes

Une telle conception expérientielle de la lecture littéraire ne va pas sans poser de problèmes. Plusieurs chercheurs en littérature ont dressé un relevé empirique des principales difficultés qui entravent le développement de la compétence littéraire des adolescents lecteurs (Richards, 1929 dans Rosenblatt, 1994; Squire, 1964; Dufays et Ledur, 1994; Rouxel, 1996; Reuter, 1992b). Parmi les difficultés relevées le plus souvent, nous trouvons, bien sûr, l'impossibilité de saisir le sens littéral (lacunes lexicales, syntaxiques et culturelles), mais aussi la cristallisation trop rapide d'un sens premier chez les élèves qui croient que le sens littéral est le point d'arrivée de l'interprétation; la surabondance ou l'inhibition des réponses émotives; l'abus de réponses stéréotypées (souvent acquises par la télévision); une représentation erronée de l'acte de lecture littéraire (le sens est dans le texte ou c'est le professeur qui le connaît, mais lui, l'élève, ne le crée pas); leur manque de tolérance aux ambiguïtés du texte et l'exagération des inférences pour les combler (ou adhérer à une image rassurante de la réalité); une perception sensuelle pauvre ou une faible capacité d'évoquer mentalement des images; le refus du dépaysement; l'illusion référentielle (la non-distance); la résistance au symbolique (le refus du jeu) et la déficience de leur discours critique (manque d'outils critiques et d'habiletés à argumenter).

Tauveron (1999) suggère par ailleurs de distinguer les problèmes de compréhension des problèmes d'interprétation, lesquels peuvent trouver leurs

sources dans les caractéristiques du lecteur aussi bien que dans celles du texte. Ainsi elle distingue, dans sa typologie, les **problèmes de compréhension** non programmés par le texte, et qui sont causés par les « déficiences » cognitives et culturelles du lecteur; ou, au contraire, des problèmes programmés intentionnellement par l'auteur. Il existe en effet des textes qui « résistent » à la compréhension littérale parce qu'ils n'en disent pas assez. Il s'agit, selon Tauveron (2001), de textes « réticents » qui, au sens propre, en disent moins qu'ils ne le devraient et dont tous les « blancs » constituent des problèmes de lecture qui ne dépendent pas, à prime à bord, des habiletés du lecteur. Il en irait de même avec les **problèmes d'interprétation**, qui peuvent être délibérément programmés par le lecteur, dont l'intention est alors de créer du sens ou des sens possibles; ou délibérément posés par les textes. Il s'agit cette fois de textes dits « proliférants », car, contrairement aux textes réticents, ils en disent trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. En conclusion, les difficultés que posent les textes littéraires peuvent provenir autant des lecteurs que des textes, et ce, de manière intentionnelle ou non. Cependant, loin de contourner ces obstacles - soit en ignorant les textes résistants ou, pire, les lecteurs en difficulté - il revient à l'école de les aborder de front en s'attachant à « (...) *les disposer graduellement sur le chemin des lecteurs apprenants et à réunir les conditions de leur apprivoisement.* » (Tauveron, 2001: 13).

### c) Les habiletés de pensée critique en première secondaire

De plus, comprendre, mais surtout réagir à un texte littéraire, c'est nécessairement savoir verbaliser cette compréhension, à l'oral comme à l'écrit. Nous rejoignons ici les habiletés de pensée critique, lesquelles sont partie constituante de la lecture littéraire et consistent à être capable de: retourner dans le texte pour vérifier ou clarifier une information; considérer de multiples interprétations; identifier les raisons qui supportent nos interprétations; évaluer la pertinence et la solidité d'une interprétation divergente de la sienne et, éventuellement, modifier la sienne (Commeyras, 1993). Or, c'est justement dans la **verbalisation** écrite d'arguments pour justifier leur réponse que les lecteurs

experts se distinguent le plus des faibles lecteurs, comme l'a souligné Soussi dans l'étude sur la compréhension en lecture des élèves de sixième que nous avons déjà mentionnée (Soussi, 1995). Quel que soit le type de texte, les questions les plus mal réussies sont celles qui nécessitent une justification, celle où il faut à la fois rendre compte d'une bonne compréhension mais aussi savoir l'exprimer et la fonder. Ce sont là des habiletés clés pour la compréhension et l'interprétation des textes littéraires et cela explique que la problématique de l'apprentissage du texte littéraire touche à la fois aux objectifs de lecture, d'écriture et de communication orale.

Enfin, les recherches à visée développementale soulignent par ailleurs que les jeunes lecteurs atteignent très rarement le stade de l'objectivation ou de la **distanciation** critique. Jusqu'à 14-15 ans, la plupart des adolescents restent au stade du simple intérêt pour la progression de l'action, et à celui de l'empathie ou de l'analogie (Thomson, 1987). Ils se concentrent sur des parties spécifiques du texte et s'intéressent moins à la signification de l'ensemble, de même qu'ils cherchent à s'identifier plutôt qu'à se distancier ou à chercher les éventuelles contradictions de la narration (Beach, 1993; Langer, 1990a).

#### d) Les habitudes de lecture des élèves à l'entrée du secondaire

D'autre part, le désir de travailler, d'analyser et d'interpréter les textes surgit peut-être plus facilement lorsque les textes opposent une certaine résistance (Vandendorpe, 1992). La difficulté, la polysémie ou la résistance de l'œuvre littéraire figureraient d'ailleurs parmi les principaux critères de littérarité (Sorin, 2001). Or, ce ne sont pas là les caractéristiques dominantes des œuvres généralement lues au primaire (De Croix et Ledur, 2001). « *Paradoxalement, on exige trop peu des élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire- et encore moins du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire- en matière de lecture littéraire. (...) Certes, les élèves n'ont sans doute jamais autant lu de romans, mais des romans par trop accessibles, caractérisés par leur simplicité et leur naïveté thématique.* » (Sorin, 2001b :90). Un rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des adolescents révélait

d'ailleurs, au début des années 80, que ceux-ci aiment lire, mais que la lecture critique<sup>12</sup> et créatrice était sous-représentée par rapport à une «sur-représentation» du livre «émotif» (Hould, 1980). De plus, même si la plupart des élèves de fin primaire/début secondaire disent aimer lire, plus de 50% disent ne pas lire du tout ou rarement des romans en dehors de l'école (Gervais, 1997; MEQ, 1994b; Soussi, 1995).

Ceux-ci disent préférer lire des bandes dessinées ou des **romans jeunesse** choisis dans les collections populaires québécoises (Courte Échelle, "Frissons"/Héritage Jeunesse), ne dépassant pas les 125 pages en moyenne (Gervais, 1997). Il s'agit souvent des romans « miroirs », alors que la littérature devrait être, à notre sens, tout autant une « fenêtre sur le monde » (Raphael et Boyd, 1996). Ces romans sont proches du contexte immédiat des adolescents et constituent rarement des défis de lecture sur le plan de la structure narrative, de la psychologie des personnages ou de l'organisation espace-temps, pour ne citer que ces quelques éléments (Sorin, 2001ab; Thaler, 1996). Tauveron (1999) utilise l'appellation « texte collaborationniste » pour désigner ce type d'œuvre qui n'oppose pas de résistance et qui exige une collaboration minimale de la part du lecteur; des textes « *sans sous-sols, sans greniers, sans portes dérobées (...)* » pour reprendre l'image de Tauveron (2001: 7).

En résumé, les lecteurs-adolescents qui arrivent du primaire n'ont pas été exposés, ni à l'école, ni en dehors, si l'on en juge d'après leurs préférences, à des textes plus résistants (« réticents ou proliférants »)<sup>13</sup> et qui seraient de nature à susciter un travail sur le texte, un début de distanciation. Il existe donc un sérieux écart entre leurs habitudes, axées sur la lecture/plaisir, et les exigences de la lecture/critique telle que la définissent les principes directeurs du programme. Ce décalage exigerait des élèves arrivant au secondaire un « *saut qualitatif que la plupart ne peuvent franchir* » (Tauveron, 1999:12). Il reviendrait aux enseignants de leur faire faire ce saut, mais les méthodes d'enseignement traditionnellement privilégiées en classe de littérature ne parviennent bien souvent pas à combler cet

---

<sup>12</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

<sup>13</sup> Voir glossaire.

écart, ou à opérer cette jonction nécessaire entre la lecture/plaisir et la lecture/critique.

### 1.1.5 Les méthodes et activités d'enseignement de la lecture littéraire au primaire et au secondaire

#### a) Les limites de la « lecture-plaisir »

Selon les auteurs, lire pour le plaisir serait donc une expérience cognitive et affective qui amène le lecteur à vouloir traverser l'œuvre de manière linéaire, séquentielle, subjective, naïve, superficielle et sélective (Gervais, 1993; Nell, 1988; Cornis-Pope, 1992; Squire, 1964). Ainsi, lorsqu'ils privilégient le pôle affectif, les professeurs ont tendance à croire que l'enseignement de la lecture littéraire se limite au seul objectif de la lecture-plaisir. Dans ce cas, ils utilisent les textes littéraires en classe essentiellement pour susciter chez les élèves des réactions de type personnel ou d'identification, si bien que le travail critique de la subjectivité des interprétations est réservé à plus tard...quelque part à la fin du secondaire. Lewis (2002) déplore que ce soit souvent la position qu'adoptent les enseignants du primaire, lesquels manquent d'ailleurs de formation à ce sujet, ajoute-t-elle.

Reuter (1999) a par ailleurs bien souligné les dangers d'une approche «plaisir» de la lecture à l'école, où le « plaisir » est vu comme une valeur commune et universelle qui pourrait s'imposer, et cela uniquement en classe de français, et pour la seule lecture littéraire. Ce qui est toujours une forme d'élitisme selon Robine (1994). Nell (1988) rappelle d'ailleurs que la **lecture-plaisir** est le fait des lecteurs experts. Faut-il croire, en s'appuyant sur certains postulats hérités de la psycholinguistique, et qui ont dominé dans la pédagogie de l'école primaire de ces vingt dernières années, qu'un simple contexte «authentique» et supposé « motivant », par exemple la visite d'un auteur, suffirait pour que, par la suite, une connivence se crée entre le lecteur et le texte, sans qu'il y ait pour cela besoin d'un enseignement spécifique? Qu'il n'y aurait donc qu'à proposer des livres aux élèves et à les faire lire pour qu'ils sachent le faire et qu'ils en éprouvent instantanément du plaisir? On ne devrait peut-être pas, dans ce



cas, parler de méthode d'enseignement de la lecture littéraire, mais plutôt d'activités de promotion du livre. D'ailleurs, l'œuvre littéraire servirait surtout à faire des résumés, des fiches de lecture, des marathons, des concours ou des exposés de promotion (Demers, 1998; MEQ, 1994a). Elle serait d'ailleurs souvent traitée en complément de programme, sous formes de lectures individuelles contrôlées par des questionnaires factuels (Veck et *al.*, 1997).

Depuis plusieurs années, un grand nombre de chercheurs s'accordent néanmoins pour dire que les **stratégies de lecture** (résumer un texte, revoir le texte, étudier un texte, faire des inférences, apprendre quand, comment et pourquoi privilégier telle ou telle stratégie, etc.) sont de première importance et qu'elles doivent être enseignées de manière très directe et très explicite (Giasson, 1990, 1995; Pierre, 1990). Mais plusieurs facteurs expliqueraient que ces stratégies soient encore peu enseignées à l'élémentaire (moins de 1% du temps) : entre autres parce que les enseignants insistent sur le contenu plutôt que sur les processus et parce qu'ils manquent de connaissances à ce sujet (Garner, 1987). D'autre part, quand enseignement stratégique il y a, il est souvent fait avec des textes courants et artificiels qui ont peu à voir avec les textes littéraires authentiques.

Enfin, selon nous, le plaisir de lire ne saurait se définir uniquement en termes de distraction ou de divertissement. Il existe aussi un plaisir de lire qui naît d'un sentiment de satisfaction procuré par la conscience d'un voyage accompli ou d'un obstacle surmonté, dans le cas des textes plus résistants. Et nous pensons que lire pour le plaisir peut s'apprendre et s'enseigner d'une manière aussi rigoureuse que le reste, et ce, autant au primaire qu'au secondaire.

## b) Les limites de la « lecture-méthodique » et de la pédagogie par projet

D'un autre côté, rigueur ne signifie pas pour autant appliquer une « lecture méthodique », pour reprendre le terme utilisé en France pour désigner une lecture de type formaliste et techniciste qui domine encore actuellement dans les classes du secondaire. Celle-ci se traduit par des exercices routiniers appliqués aux textes courts ou aux extraits, qui mettent l'accent sur le repérage des éléments rationnels de la textualité et qui entraînent une vision très fragmentaire et mécaniste des œuvres (Lebrun, 1997-1998).

*En effet, les visites que nous effectuons dans les classes (...), nous autorisent à parler, en envisageant la lecture méthodique, de véritable dérive formaliste, techniciste qui laisse parfois songeur. Très souvent, la « construction » du sens par les élèves relève de l'insensé: la compréhension du texte se dilue et se réduit à une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de «recherche» automatisés, répétitifs et peu créatifs.*

(Michel, 1998:60)

Observation minutieuse du texte pour construire progressivement le sens du texte, et cela à partir d'hypothèses de lecture qui sont très souvent celles du professeur, comme le confirme une enquête de l'INRP (Veck, 1994; 1996), cette approche instrumentaliste du texte ne contribue pas, en effet, à encourager l'engagement du lecteur dans des œuvres longues, à faire apprécier les œuvres ou à donner le goût de lire, ni à développer l'esprit critique ou les habiletés de haut niveau (Michel, 1998; Langlade, 1991; de Koninck, 1993; Simard, 1997; Manesse et *al.*, 1994). Se concentrant en majeure partie sur l'évaluation d'habiletés cognitives facilement « mesurables », surtout celles ayant trait à la reconstitution du contenu et à l'organisation du texte, on peut aussi qualifier cette approche de «pédagogie de la bonne réponse». Ce qui va tout à fait à l'encontre du modèle esthétique proposé par Rosenblatt.

D'autre part, quand les enseignants cherchent des méthodes d'enseignement mieux adaptées à l'œuvre intégrale et qui soient moins centrées sur le texte ou le savoir du professeur, ils se tournent vers des approches plus

globales et intégrées, comme la **pédagogie par projet**, dont témoigne l'ouvrage *Lire et aimer lire au secondaire* (Fascicules 1 et 2, 1988), publié par le Ministère du Québec. Celui-ci propose de nombreux exemples de projets de lecture (produire une émission de radio, rencontrer un auteur, dramatiser un récit, etc.). Or, la pédagogie par projet, mis à part sa volonté de rendre les situations de lecture plus authentiques et motivantes, n'a jamais prétendu être une pédagogie de la lecture qui pourrait fournir à des élèves, encore en situation d'apprentissage de la lecture, ne l'oublions pas, des outils et des stratégies de lecture adaptées à ce type de texte long. De plus, il n'est pas prouvé que la perspective de devoir réaliser un projet soit un aspect qui motive les élèves à lire une œuvre, surtout dans le cas des élèves en difficulté de lecture pour qui la tâche n'est en rien facilitée de cette manière.

Enfin, les trois activités d'apprentissage particulièrement populaires en classe, selon une enquête du MEQ (1994a), sont : faire lire silencieusement pendant les cours, faire lire à haute voix des parties de romans et rédiger le résumé d'un livre (83% des enseignants l'exigent). Ces trois activités ou tâches de lecture ne sauraient être considérées comme des techniques d'enseignement de la lecture ou des activités d'apprentissage menant un élève, encore apprenti lecteur, à une meilleure compréhension du processus de lecture. On peut donc parler de pédagogie de l'évaluation ou de contrôle, mais non d'enseignement. Enfin, s'il est bien connu qu'enseignants et élèves accordent de l'importance à ce qui va être évalué en bout de ligne, rappelons qu'il n'est nullement nécessaire d'avoir lu une œuvre intégrale pour réussir les épreuves ministérielles du secondaire à l'heure actuelle. Cela incite donc de nombreux enseignants du secondaire à la traiter comme complément de programme.

En résumé, nous constatons que les méthodes et activités d'enseignement de la lecture littéraire oscillent entre des méthodes et activités d'animation et de promotion, centrées sur le plaisir de lire et la consommation de séries de romans miroirs; ou une pédagogie du projet centrée sur la participation; ou des méthodes d'analyse structurale centrées sur des fragments de texte ou, enfin, des méthodes

stratégiques essentiellement axées sur le développement des stratégies du lecteur au détriment de la signifiante des textes.

### c) De la pédagogie de groupe au groupe d'apprentissage

Il faudrait, enfin, observer le dernier pôle de notre pyramide didactique, soit : le rôle des autres élèves ou du groupe en lecture littéraire. Si le vent libertaire des années soixante, comme nous l'avons vu, a changé la composition des classes et marqué l'entrée de l'œuvre intégrale en classe de littérature, sur le plan des méthodes, les «pédagogies de groupe» sont aussi apparues à cette époque comme étant la méthode à privilégier pour permettre aux élèves de construire leurs savoir-être et leur savoir-faire. Absent dans les approches «monumentaliste» et «instrumentaliste» centrées sur le savoir du professeur ou sur l'objet texte, le groupe en tant qu'outil d'apprentissage a connu diverses utilisations au sein des approches communicative et cognitive actuelles centrées sur l'élève. Dans le cas du modèle communicationnel, le groupe est souvent un auditoire à qui l'on présente des informations, et ce, dans un objectif de développement langagier surtout. Par exemple, dans la formule classique de l'exposé devant la classe où l'élève résume et critique l'œuvre qu'il a lue, les autres élèves ont un rôle passif de récepteurs ou d'auditoire. Dans la pédagogie par projet, c'est souvent une logique «économique » qui domine et, dans ce contexte, le groupe de coopération<sup>14</sup> permet une simple division de la tâche, un peu à l'image des chaînes de montage (Meirieu, 1996a; Dillenbourg et *al.*, 1996). Dans la formule plus récente de l'enseignement réciproque, fondée sur la verbalisation<sup>15</sup> des stratégies de lecture en petits groupes, l'objectif étant de nature plus cognitive, les autres élèves ont davantage un rôle d'acteur dans leur apprentissage (Palincsar et Brown, 1984; Giasson, 1995).

---

<sup>14</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

<sup>15</sup> Ce terme signifie exprimer par le langage, formuler de vive voix ce qui était intériorisé (ici, processus de lecture). Dans notre recherche, il s'applique à la mise en mots des stratégies de lecture appliquées (à l'oral ou à l'écrit). En lecture littéraire, on parle davantage de « commentaire de lecture ».

Cependant, à la lumière des actuelles théories socio-constructivistes de l'apprentissage, issues de la psychologie génétique et sociale (Doise et Mugny, Perret-Clermont et Nicolet, 1988), ce sont surtout les situations « conflictuelles », ou de **confrontation** sur le plan cognitif, qui sont susceptibles de provoquer un réel apprentissage en groupe, car « *l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui.* » (Meirieu, 1996b : 17). Et cela encore plus si l'écart cognitif entre les pairs n'est pas trop grand (Vygotski, 1985/1934; Almasi, 1995). On ne parle plus alors de simples échanges ou d'interactions, mais plutôt de transaction et de collaboration<sup>16</sup>, car une opération de transformation des connaissances et de découverte est ici attendue, et cela sans division hiérarchique de la tâche, d'où l'appellation « groupe d'apprentissage ».

### **Collaboration et co-élaboration du sens: définitions**

Par conséquent, dans notre recherche, le terme collaboration sera préféré à celui de coopération. Dans la coopération, la tâche est divisée de manière hiérarchique en sous-tâches indépendantes et la coordination n'est nécessaire que dans les moments où il faut assembler les parties ou les résultats partiels. En revanche, dans la **collaboration**, les processus cognitifs de chaque participant sont imbriqués de manière non hiérarchique; il s'agit d'« *une activité coordonnée et synchrone qui est le résultat d'un essai continu de construire et de maintenir une conception partagée du problème* », ce qui correspond beaucoup plus à la nature évolutive du processus d'interprétation en lecture littéraire (traduction personnelle à partir de Dillenbourg et al., 1996: 190).

En classe de littérature, cela s'est traduit par un nouveau type de tâche: le cercle littéraire (Daniels, 1994). L'intérêt du groupe de discussion, outre celui de permettre une décentration du sujet, est d'enclencher un processus de validation sociale, car, en effet, le travail en groupe suppose la coordination des perspectives ou des subjectivités (Meirieu, 1996ab). Le défi didactique est alors de fournir des

---

<sup>16</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

outils intellectuels qui permettent non seulement la construction du sens<sup>17</sup> en lecture, mais aussi l'expression de points de vue différents au sein des cercles littéraires, de même que la prise de conscience de ces différences par l'élève.

Pour les besoins de notre recherche, nous allons définir ce que nous entendons par « élaboration<sup>18</sup> du sens ». Dès que l'élève est amené à verbaliser sa compréhension du sens dans le but de commenter sa lecture ou le texte, il entre dans un travail d'**élaboration** du sens qui, en situation scolaire, devra être légitimé par les pairs ou le professeur. Le choix de ce terme a, d'une part, été influencé par Irwin (1986), qui désigne par « processus d'élaboration » un ensemble de stratégies de lecture qui permettent au lecteur de dépasser la compréhension sémantique de base. D'autre part, Gilly et *al.* (1988) utilisent le terme de « co-élaboration » pour identifier les types de dynamiques interactives possibles pendant les activités de co-résolution de problèmes en dyade, et dont nous reparlerons dans le prochain chapitre. Enfin, l'étape de l'élaboration, en créativité, constitue la dernière phase du processus de créativité, soit « *L'action de transformer en ajoutant des détails, ou en associant et en élargissant des idées.* » (Legendre, 1993 : 477). Ce stade de l'élaboration nécessite de « *travailler, réviser, corriger, élaguer, modifier, transformer, extrapoler (...)* » (*id.*, 279). Si bien que, en lecture littéraire, selon nous, l'élaboration du sens signifie ce travail exploratoire de relecture/écriture et qui exige d'être verbalisé (à l'oral ou à l'écrit) pour témoigner de la compréhension. Si ce travail s'effectue avec des pairs, on peut alors parler de « **co-élaboration** » du sens dans les cercles littéraires. Et dans ce cas, s'il faut évaluer la compréhension des élèves, il s'agira plutôt de mesurer le degré d'élaboration<sup>19</sup> de la verbalisation.

## 1.2. Objectifs de notre démarche pédagogique

En résumé, parmi les composantes du problème didactique que pose l'enseignement de l'œuvre intégrale en première secondaire, nous avons vu : 1)

---

<sup>17</sup> Voir glossaire.

<sup>18</sup> Du latin « *elabore* » (de « *labor* », travail), élaboration signifie au sens propre un travail de création long et minutieux (Lexis, 1989 : 611). Voir glossaire pour plus de précisions.

<sup>19</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

que l'enseignement de l'œuvre intégrale appelle des *méthodes* davantage centrées sur l'élève-lecteur et sur le développement de ses processus de lecture; 2) que le développement de la compétence littéraire au début du secondaire exige l'enseignement explicite et intégré de la *compréhension* en lecture et de *l'appréciation* critique des textes, compte tenu que les *élèves* de première secondaire ne sont pas tous des lecteurs autonomes et qu'ils maîtrisent peu les habiletés de pensée critique; 3) que, à la lumière des actuelles théories socio-constructivistes de l'apprentissage, il faudrait miser sur des *activités transactionnelles* et davantage considérer le *rôle des pairs* dans la verbalisation et l'élaboration de la compréhension.

Par conséquent, nous avons conçu une démarche pédagogique visant à opérer une jonction entre les 1) approches esthétique, 2) stratégique et 3) collaborative pour la didactique de l'œuvre intégrale en première secondaire. C'est là une tentative d'intégration réaliste et pratique des principaux courants théoriques se rapportant à l'étude des processus de compréhension entrant en jeu dans la lecture des textes littéraires ET dans l'apprentissage. Nous rejoignons en cela les postulats d'une **approche dite transactionnelle**, selon lesquels un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à:

- apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite (*cognitivism et métacognition*);
- répondre esthétiquement de manière personnelle (*reader-response*);
- développer son point de vue sur un texte en le confrontant aux autres points de vue apportés par le groupe (*socio-constructivisme*);
- relier ses connaissances littéraires nouvelles à ses expériences littéraires ou personnelles antérieures (*théorie des schémas et théories de la réception*).

Les postulats de cette approche étant définis, il convient maintenant de dégager les objectifs généraux de notre démarche pédagogique avant que de présenter les objectifs spécifiques de la recherche.

### 1.2.1 Valoriser, enseigner et évaluer la lecture esthétique au secondaire

À la lumière des recherches actuelles, l'objectif de l'enseignement littéraire au secondaire devrait être d'encourager la prise de conscience par l'élève et par le groupe de la nature évolutive de leurs processus de compréhension et de la pluralité des interprétations (Rosenblatt, 1982; Lebrun et Le Pailleur, 1992; Lebrun, 1996b et 1997). Lire une œuvre intégrale requiert en effet un plus grand investissement personnel de la part du lecteur que la lecture d'extraits et repose, plus que n'importe quelle autre pratique de lecture, sur une transaction subjective et évolutive entre le texte et lecteur, mais aussi entre les lecteurs (Rosenblatt, 1982; Langer, 1990ab). Or, respecter cette variabilité interprétative constitue un paradoxe pour un enseignement unidirectionnel de type magistral, centré sur le texte, et qui ne fait pas appel au groupe pour construire les interprétations et la compréhension.

Les approches centrées sur les transactions du lecteur sont cependant encore rares au secondaire et les outils didactiques liés à la lecture esthétique encore peu expérimentés et développés dans le contexte francophone (Lebrun, 1996b). Et cela, en partie parce que les habiletés associées à la lecture esthétique sont relativement peu valorisées, peu explicitement enseignées et peu évaluées dans les programmes de formation des maîtres du secondaire (Dufays et *al.*, 1996). **Le premier objectif de notre démarche pédagogique** est donc de voir comment la lecture esthétique pourrait mieux s'opérationnaliser au secondaire et s'enseigner de manière explicite.

### 1.2.2 Favoriser un enseignement intégré et explicite de toutes les composantes de la compétence littéraire

La lecture littéraire aurait comme caractéristique, selon les études sociologiques sur l'acte de lire, de faire simultanément appel à trois modes de lecture ou types de compétence, soit: lire pour comprendre (mode factuel-littéral), lire pour le plaisir (mode identificatoire-émotionnel) et lire pour interpréter et développer son sens critique (mode analytique-synthétique) (Leenhardt, 1980). Mais ces trois modes de lecture, à notre connaissance, ne sont à peu près jamais



enseignés à la fois de manière intégrée et explicite dans le contexte d'enseignement actuel, qui tend plutôt à réserver l'interprétation critique pour le collégial et à supposer que lire pour le plaisir puisse se faire sans apprentissages spécifiques au primaire et au secondaire (Dufays et *al.*, 1996). De très nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'une approche cognitive et métacognitive de l'enseignement de la lecture, car il apparaît important de faire parler les élèves de leurs lectures, de ce qu'ils aiment, de leurs représentations de la lecture, mais surtout de la façon dont ils s'y prennent pour entrer dans un texte. (Soussi, 1995; Sylvanise, 1993; Giasson, 1990; Fayol, 1993).). **Le deuxième objectif de notre démarche pédagogique** est de voir comment les différents modes et stratégies de la lecture littéraire pourraient mieux s'intégrer dans l'enseignement de l'œuvre intégrale au secondaire.

### 1.2.3 Privilégier des tâches introspectives et collaboratives

Les approches collaboratives (ou enseignement par les pairs) qui, justement, tentent d'intégrer les multiples niveaux de fonctionnement de l'élève (cognitif, affectif, métacognitif et social) auraient des effets nettement supérieurs aux approches individuelles traditionnelles pour l'apprentissage des mathématiques et de la langue maternelle (Peklaj et Vodopivec, 1999; Fuchs et *al.*, 1999). Il ressort, entre autres des travaux de Vygotski (1985/1934), que les processus mentaux de haut niveau, sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, s'acquièrent par imitation et guidage. Ainsi, les résultats des récentes recherches qui nourrissent le courant socio-constructiviste, actuellement dominant en éducation, suggèrent que les tâches plus introspectives et collaboratives, en permettant aux élèves de générer et de confronter leurs propres opinions et questions, favorisent la compréhension, l'interprétation et l'appréciation des textes littéraires (Almasi, 1995; Pressley, Brown et *al.*, 1995). "*Our findings support Golden's (1986) assertion that talk helps to confirm, extend, or modify individual interpretation and creates a better understanding of the text.*" (Eeds et Wells, 1989). Parce qu'elles considèrent que les aspects socio-affectifs et cognitifs sont inhérents à tout apprentissage et qu'elles impliquent des négociations de sens, les

méthodes collaboratives présentent en effet plusieurs caractéristiques communes avec la lecture littéraire en tant qu'objet d'enseignement. **Le troisième objectif de notre démarche pédagogique** est donc de voir comment des activités d'enseignement plus décentralisées et collaboratives peuvent soutenir l'apprentissage de la lecture littéraire dans le cas plus spécifique de l'œuvre intégrale au secondaire.

### Les cercles littéraires: questionnements

Dans les classes de littérature américaines et dans quelques classes du Québec - signalons à ce propos les travaux pionniers de Lebrun (1994, 1996a et b, 1997)-, cela a entraîné la mise en application d'activités telles que le journal dialogué ou les **cercles littéraires** en grand groupe ou en petits groupes. Ces derniers regroupent cinq ou six élèves aux habiletés variées qui ont lu le même roman et souvent effectué un travail d'écriture préparatoire, soit un journal de lecture. Comme le rappelle Lebrun (1996b) à juste titre, ces deux techniques d'enseignement ne doivent pas être vues comme de simples activités de «socialisation des subjectivités», mais comme des outils sociaux de construction du sens et une occasion de confronter et de modéliser les interprétations élaborées pendant et après la lecture. Par conséquent, notre démarche pédagogique prévoit l'organisation de cercles littéraires à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire après un trimestre d'initiation au journal dialogué.

Cependant, une récente enquête menée auprès de 1500 enseignants Américains du primaire et du secondaire révèlent que, bien que 95% d'entre eux croient que les cercles littéraires constituent une avenue intéressante pour la classe et que les trois-quarts désirent les utiliser, dans les faits, 70% d'entre eux utiliseraient rarement ou jamais cette technique innovatrice d'enseignement (Commeyras et Degroff, 1998). Pourquoi? Cette résistance de la part des enseignants s'explique peut-être en partie par le manque de compréhension que nous avons de la dynamique interne de ce type d'activité dialogique : *« We have little understanding of how peer discussions cohere in terms of larger units such as context spaces, themes or topics. Additionally, we have little understanding of*

*how proficient peer discussions differ from less proficient discussions in that regard.* » (Almasi et al., 2001: 100). En plus de mal connaître ce qui assure la cohérence et la réussite des cercles littéraires, nous connaissons encore mal comment peuvent s'imbriquer tous les modes et stratégies de lecture dans les cercles littéraires, comment les élèves peuvent problématiser de manière autonome leur lecture et, aussi, comment s'effectue le guidage des pairs dans ce contexte de collaboration autonome.

Si les enseignants, pour toutes ces raisons, comprennent encore mal comment les cercles littéraires peuvent être de réels outils d'enseignement des stratégies de lecture et des notions littéraires, les cercles littéraires risquent alors d'apparaître comme un dispositif très coûteux en terme de temps, complexe en termes de gestion de classe et d'évaluation et, par conséquent, de devenir des activités d'enseignement « facultatives », surtout au secondaire.

### **1.3 Objectif général de la recherche**

Le problème qui se pose aujourd'hui est donc « *de concilier, dans la pratique, les interventions visant la compréhension des textes et la réaction à ceux-ci. Comment arriver à enseigner des stratégies de lecture tout en ne perdant pas de vue l'objectif réel de l'appréciation du texte littéraire?* » (Giasson, 2000: 12). Cette question se trouve à la base de notre objectif général de recherche, car elle indique la nécessité d'opérer une jonction didactique entre la lecture stratégique et esthétique afin que ni l'une ni l'autre ne soit abandonnée au profit de l'autre, puisqu'un apprentissage continu et signifiant de la lecture au secondaire repose sur elles deux. Nous pensons qu'une telle jonction peut s'opérer à l'intérieur des cercles littéraires.

Pour cette raison, nous nous proposons donc, comme objectif général de recherche, de décrire les cercles littéraires pour mieux en saisir la dynamique interne, pour voir en quoi cette forme d'apprentissage en collaboration peut répondre aux problèmes que pose la lecture de l'œuvre intégrale en première secondaire.

## 1.4 Pertinence et intérêts pratiques de la recherche

### 1.4.1 Observer la dynamique interne des cercles littéraires dans le cadre d'une approche transactionnelle au secondaire

Nous avons vu qu'une approche transactionnelle repose sur l'intégration des approches stratégique, esthétique et collaborative pour l'apprentissage de la lecture. Cependant, les chercheurs relatant des expérimentations de cette approche en classe, comme l'équipe de Brown et *al.* (1995) avec le projet SAIL, ont observé la plupart du temps de petits groupes de lecteurs en difficulté, dirigés par un adulte, en dehors de la classe. En plus d'être expérimentées au primaire, ces recherches restent aussi peu explicites sur le traitement des œuvres narratives intégrales. Cela demeure donc encore un défi d'adapter ce genre d'enseignement pour des classes réelles et hétérogènes de 30 élèves, au secondaire, et en contexte multiethnique.

Nous croyons que, pour l'enseignement et l'intégration des œuvres intégrales en classe de secondaire, le fait d'observer à la fois le contenu et la dynamique des interactions dans les cercles littéraires permettra aux enseignants de français de mieux comprendre: comment peuvent s'intégrer la compréhension et l'appréciation des textes; comment les élèves utilisent ou non les notions et stratégies littéraires enseignées de manière explicite; comment interagissent et s'entraident divers groupes de pairs dans un tel contexte autonome et décentralisé.

### 1.4.2 Évaluer le degré de l'élaboration de la verbalisation ou la qualité du contenu

Cette recherche constitue une tentative pour amorcer un virage radical en didactique de la littérature au secondaire : celui de laisser le questionnement aux mains de l'élève et d'abandonner l'idée de la simple et unique bonne réponse. Si «*L'œuvre authentiquement littéraire est celle qui rend le jugement impossible (...) et qu'elle nous apprend à lire dans le monde (...) la complexité, l'infinie complexité de l'aventure humaine* » (Marcotte, 2000), il faut que les approches d'enseignement de la littérature permettent et valorisent justement l'expression du doute, l'aspect exploratoire et jamais achevé de ce type de lecture; en effet,

c'est dans l'expérimentation de cette complexité que se trouve l'intérêt didactique de la lecture littéraire en classe.

Effectuer ce virage nécessite de trouver des moyens d'évaluer la lecture esthétique de manière interactive en intégrant toutes les variables du modèle actuel de lecture, soit : le lecteur, le texte et le contexte social (Giasson, 1990, 1995). Cela passe par le développement d'outils d'évaluation plus holistiques, qui tiennent compte à la fois de toutes les composantes de la compétence et de leur interaction dans un contexte social donné. Actuellement, la lecture littéraire est trop souvent évaluée de manière non littéraire par des tests individuels et, lorsque vient le temps d'évaluer des activités de groupe, le contenu est trop peu considéré, comme le rappellent Schultz et *al.* (2000): « *Our pilot research has shown that neither teachers nor students spent very much time centred on academic content when evaluating group performance.* » (p.8). Tenter d'évaluer à la fois le degré d'élaboration de l'interprétation et les types de stratégies utilisées en situation de « cognition partagée » constitue un autre des apports pratiques de cette recherche. De plus, nous croyons que le fait de mieux comprendre la nature de la co-élaboration entre pairs nous permettra d'amorcer une réflexion sur les différences ou recouvrements possibles entre le travail individuel (dans le journal) et collectif (dans les discussions) dans une telle pédagogie de la lecture esthétique.

## **1.5 Pertinence et intérêts théoriques de la recherche**

### **1.5.1 Étudier la dynamique entre les dimensions sociale, cognitive et métacognitive dans les groupes de collaboration pour résoudre des problèmes « littéraires »**

L'hypothèse socio-constructiviste voulant que le contexte social soutienne et favorise le développement d'habiletés cognitives de haut niveau reste encore à démontrer, surtout en ce qui concerne des tâches comme les discussions littéraires qui nécessitent un mode de raisonnement dialectique plutôt que logico-scientifique (Bruner, 1996; Keefer et *al.*, 2000). En effet, plusieurs recherches en didactique des mathématiques, par exemple, ont montré les avantages de la co-construction de sens entre pairs pour résoudre des problèmes logiques. Mais, à

notre connaissance, la dynamique (ou les corrélations possibles) entre les dimensions cognitive, sociale et métacognitive qui entrent en jeu dans la résolution de problèmes « littéraires » entre pairs, au secondaire, a fait l'objet de très peu de recherches (Perret-Clermont et Nicolet, 1988; Gilly *et al.*, 1999).

Et, toujours à notre connaissance, les recherches portant sur les cercles littéraires complètement autonomes, sans la présence d'un adulte observateur ou participant, demeurent très rares.

### 1.5.2 Mieux comprendre la nature des différences

Les recherches visant à mieux comprendre ce qui distingue une discussion réussie<sup>20</sup> d'une autre ou, encore, en quoi pourraient se distinguer les comportements des élèves des classes enrichies et régulières à ce sujet sont également rares (Almasi *et al.*, 2001). « *Additionally, we have little understanding of how proficient peer discussions differ from less proficient discussions in that regard.* » (100).

## 1.6 Objectifs spécifiques de la recherche

Dans le cadre d'un enseignement transactionnel visant à intégrer les approches esthétique, stratégique et socio-constructivistes pour la didactique de la lecture littéraire en première secondaire, compte tenu de l'intérêt des cercles littéraires comme piste de solution à l'ensemble des problèmes didactiques que nous avons examinés, nous retenons plus spécifiquement les objectifs de recherche suivants:

---

<sup>20</sup> Nous qualifierons, dans cette recherche, la réussite d'une discussion principalement en fonction du degré d'élaboration atteint en moyenne dans l'ensemble des épisodes (voir chapitre 4).

Décrire :

- a) les **modes et stratégies de lecture** que verbalisent les adolescents dans les cercles littéraires entre pairs entièrement autonomes ;
- b) les **degrés d'élaboration** qu'atteint leur verbalisation des stratégies;
- c) les **modes de collaboration** et types d'interaction utilisés dans un tel contexte d'apprentissage;
- d) la dynamique (ou les corrélations possibles) entre ces trois dimensions;
- e) ce qui différencie les groupes, s'il y a lieu.

## Chapitre 2

### CADRE CONCEPTUEL

---

Le modèle didactique pyramidal dans lequel nous nous inscrivons (Lancelot, 1999), nous servira d'assise pour organiser le cadre théorique en cinq grandes sections: les théories de la lecture (l'objet d'enseignement); l'adolescent lecteur (l'apprenant); les modèles d'enseignement de la lecture (les méthodes); les activités d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire (tâches) et l'effet du groupe sur l'apprentissage (les autres élèves).

A. Comme nous l'avons vu, l'approche transactionnelle sur laquelle nous comptons fonder notre expérimentation didactique en classe suppose l'intégration de plusieurs champs conceptuels, allant des théories de l'apprentissage (psychologie cognitive et socio-constructivisme) aux théories littéraires (de la réception). Ainsi, et premièrement, nous définirons les « doubles » fondements théoriques de notre **objet d'enseignement** : les principales théories cognitives et littéraires de la lecture. Cela parce que nous avons vu, dans le chapitre précédent, que bon nombre d'élèves du début du secondaire doivent encore être considérés comme des apprentis-lecteurs, et que les modèles cognitifs considèrent davantage

les problèmes liés à la lecture fonctionnelle, alors que les théories littéraires postulent toujours plus ou moins un lecteur-expert et déjà ouvert à l'idée d'une pluralité de sens possible.

B. En deuxième partie, nous décrirons les rôles et caractéristiques des «réponses» de **l'apprenant**-lecteur au texte littéraire, comme les ont conceptualisés les diverses théories du *reader-response* et comme les ont décrits les recherches empiriques sur les jeunes lecteurs.

C. En troisième partie, nous décrirons en quoi consiste le **modèle d'enseignement** transactionnel retenu.

D. En quatrième partie, nous tenterons de mieux juger de la pertinence des deux **tâches** collaboratives que nous avons retenues dans le cadre général de notre approche transactionnelle : le journal de lecture et, surtout, les cercles littéraires en petits groupes autonomes.

E. En cinquième partie, nous observerons les postulats des théories socio-constructivistes de l'apprentissage pour mieux comprendre le rôle des autres élèves dans la co-élaboration du sens en petits **groupes**. Enfin, nous formulerons des questions de recherche spécifiques, à la jonction de ce que nous aurons pu retenir des différents résultats de recherche, ici analysés en fonction de tous les éléments constitutifs de notre pyramide didactique.

## A. Les théories de la lecture

### 2.1 Les modèles cognitifs de compréhension en lecture

La définition de l'acte de lecture a beaucoup évolué depuis les quarante dernières années. La lecture n'a pas toujours été conçue comme un processus de construction de sens mettant au premier plan le rôle actif du lecteur (Giasson, 1990; 1995). Si, aujourd'hui, il va de soi que lire c'est comprendre ce qu'on lit, pendant longtemps, savoir lire se limitait à savoir oraliser des abécédaires, mémoriser des textes latins ou lire à haute voix et avec expression. L'évolution des modèles de lecture a été fortement déterminée par les recherches en



neuropsychologie sur la mémoire (Denhière, 1985; Fayol, 1985; Pearson 1984). Nous pouvons en retenir que **l'acte de lecture**, aujourd'hui défini comme un acte de compréhension, repose d'abord sur la mise en interaction de quatre types de processus (visuels, perceptifs, de reconnaissance et de compréhension) qui s'effectuent en conjonction avec les trois sous-structures de la mémoire (sensorielle, de travail et à long terme). Nous nous intéresserons, pour notre part, au seul processus de compréhension, lequel devient une activité de «construction» de sens sous l'influence des théories piagésiennes, qui insistent sur le rôle actif et structurant du sujet (Tardif, 1993). Nous verrons que le concept d'«interaction» est actuellement un concept-clé dans le domaine de la lecture et qu'il recouvre des réalités différentes, selon que les angles d'analyse sont cognitif ou littéraire. Par exemple, si les didacticiens de la littérature questionnent, pour leur part, les interactions entre compréhension et interprétation, l'évolution des modèles cognitifs montre plutôt une remise en question des interactions possibles entre décodage et compréhension.

### 2.1.1 Les modèles de lecture unidirectionnels

Aussi étrange que cela puisse paraître, lecture et compréhension n'ont donc pas toujours été associées. Dans les approches traditionnelles *centrées-sur-le-code* ou *bas-haut (bottom-up)* qui ont prévalu jusqu'au milieu des années 70, lire signifie plus ou moins identifier des mots écrits, les mettre en relation dans des phrases et pouvoir les oraliser. On pourrait établir un parallèle avec les méthodes littéraires traditionnelles centrées sur le texte, sur le décodage du message d'un auteur, comme si texte et lecteur étaient deux entités closes et tout à fait indépendantes l'une de l'autre. On parle ici, dans les deux cas, d'une conception dualiste du rapport lecteur/texte (Weaver, 1985).

Au tournant des années 80, la lecture a été considérée comme un processus de communication et de langage, sous l'influence des théories de la communication et du modèle psycholinguistique (Pearson, 1984; Germain, 1991). Le code graphique n'ayant pas de sens en lui-même, c'est le contexte et les connaissances du lecteur qui sont ici considérées comme les composantes

essentielles du processus de lecture. Lire devient un processus de sélection de l'information qui fait appel à des stratégies plus globales (prédiction du sens et du contenu, confirmation des hypothèses, intégration des informations à partir d'indices d'ordre graphique, sémantique, syntaxique) dont les règles s'acquerraient naturellement avec l'usage. C'est pourquoi ces approches ont parfois été appelées «approches naturelles» (*centrées-sur-le-sens* ou *top-down*), par opposition aux méthodes traditionnelles (Giasson, 1995; Pearson, 1984; Pagé, 1985).

### 2.1.2 Les modèles interactionnels

En réponse à ces modèles jugés trop unidirectionnels, les modèles interactionnels situent plutôt la compréhension dans l'interaction entre les approches centrées-sur-le-sens et celles centrées sur le code (Rumelhart, 1978). Par exemple, un lecteur expert peut adopter des stratégies d'anticipation du sens quand il lit un texte dont le sujet lui est familier, mais il peut parfois revenir à des stratégies de décodage plus pointues lorsqu'il se retrouve devant un texte ou un passage plus complexe, ou moins familier. Plusieurs études en psychologie cognitive centrées sur les processus mentaux du lecteur, comme nous le verrons ci-dessous, ont montré les nombreux facteurs qui entrent en interaction lors de la compréhension en lecture (que nous tenterons ici de limiter au récit), soit principalement : les étapes de construction progressives d'une représentation mentale du texte par le lecteur (modèle propositionnel); l'effet des structures temporelles, causales et plus ou moins canoniques du récit (grammaires de récit); l'importance des schémas préalables du lecteur (théorie des schémas et des inférences) et la notion d'imagerie.

#### a) Le modèle propositionnel de Kintsch et van Dijk

Le modèle de compréhension élaboré par Kintsch et van Dijk est l'un des plus cités. Il présente l'avantage de tenir à la fois compte des processus cognitifs du lecteur et du fonctionnement des textes (et ce, aussi dans le cas des textes longs). Il s'agit d'un modèle interactif qui élargit le concept d'interaction en ce

sens qu'il intègre la notion textuelle de proposition. Leur *modèle propositionnel* postule, entre autres, que le lecteur actif cherche constamment à regrouper les informations (propositions sémantiques) en unités significatives (macrostructure) pour augmenter la quantité d'informations traitées (Kintsch et van Dijk, 1978; Kintsch 1977; van Dijk 1977). Les informations sont extraites en différents cycles de traitement par lesquels le lecteur est amené à éliminer, condenser ou combler les informations manquantes par des inférences; activer ses connaissances antérieures (stockées dans la mémoire à long terme) pour établir des liens de cohérence; et, enfin, se construire une représentation mentale du texte. Ce modèle permet aussi de prédire, par l'analyse propositionnelle, quelles informations ont le plus de chance d'être rappelées et pourquoi certains textes sont plus faciles à comprendre et à mémoriser que d'autres.

La lecture est donc définie ici comme un processus plus flexible où le lecteur est actif, car il se construit progressivement une représentation mentale de ce qui est dit selon ses limites cognitives et le degré de cohérence du texte (Denhière, 1985). Il est important de souligner que la « représentation mentale » que le lecteur garde en mémoire n'est pas l'équivalent du texte, ni même un résumé de son contenu linguistique et sémantique, mais une représentation ou construction personnelle du lecteur de ce qui est dit par l'énoncé (Pierre, 1997). Par ailleurs, les recherches sur le traitement de l'information ont révélé que les capacités de la mémoire de travail sont déterminantes pour les performances de lecture, notamment celles des jeunes lecteurs. Les capacités de stockage et de rétention de la mémoire de travail sont limitées: celle-ci ne pourrait en effet traiter que cinq à sept informations en même temps. Ainsi, les lecteurs qui arrivent à mieux regrouper ou condenser de façon automatique certaines unités d'information augmentent leur efficacité de traitement du texte. Cette notion de coût cognitif est une notion clé dans les approches cognitivistes (Tardif, 1992).

#### b) Les grammaires de récit

Les coûts de traitement de l'information sont aussi reliés aux structures des textes. Ainsi, le modèle de Kintsch et van Dijk a amené de nombreux chercheurs

à s'intéresser, dans une perspective psychologique développementale, aux stratégies de résumé et à certaines caractéristiques structurales des textes (Pressley et Wharton, 1997; Garner, 1987; Palincsar et Brown, 1984). Par exemple, les recherches en grammaire de récit ont tenté de mieux saisir l'influence de la connaissance des structures canoniques du récit sur la compréhension (Mandler et Johnson, 1977; Black et Bower, 1980; Mandler, 1982; Denhière, 1984, etc.). Même s'il faut bien préciser que les cognitivistes mesurent souvent la qualité de la compréhension à la capacité de rappel du lecteur, et que ce n'est pas là une mesure satisfaisante en lecture littéraire, ces recherches ont néanmoins permis de confirmer que les écarts par rapport à la forme canonique rendent la compréhension plus difficile et que, par conséquent, les récits moins conventionnels sont plus difficiles à retenir (Fayol, 1985; Denhière, 1984). Ces résultats, en partie, s'expliquent en termes de charge de travail. Quand les récits correspondent d'assez près à l'ordre canonique, le coût cognitif du traitement pour la mémoire de travail resterait faible (Stein et Trabasso, 1982).

Les différences dans les conventions culturelles des lecteurs pourraient aussi rendre la compréhension ou le rappel plus difficiles (Kintsch, 1977; Johnson et Mandler, 1980). Par contre, le fait que la compréhension des récits repose, pour une large part, sur la production d'inférences de nature « sociales », plutôt qu'encyclopédiques, explique en partie pourquoi les récits sont, en général, considérés comme des textes plus faciles à lire que les autres pour la plupart des lecteurs (Spiro et Taylor, 1987; Fayol, 1985). Certains voient d'ailleurs les lecteurs comme des « *machines à inférences sociales; quand ils lisent des récits, ils utilisent probablement les mêmes programmes d'inférence que ceux qu'ils emploient dans leurs interactions sociales pour interpréter des actions, attribuer des mobiles et imputer des responsabilités.* » (Black et Bower, 1980<sup>21</sup>). C'est là une des particularités du récit qui n'est pas sans importance pour le traitement de la lecture littéraire en groupe, comme nous le verrons plus tard.

---

<sup>21</sup> Cités et traduits par Denhière, 1984 :279.

### c) La théorie des schémas

Parallèlement à l'étude du rôle des structures de textes dans la compréhension en lecture, la théorie des schémas (qui n'est pas à proprement parler un modèle de lecture mais plutôt une théorie de la connaissance), a mis en lumière le rôle des connaissances antérieures du lecteur et de leur structuration. « *La théorie des schémas est utilisée dans l'explication de presque tous les phénomènes du processus de compréhension.* » (Deschênes, 1988 :47). Ainsi, de nombreuses expériences pédagogiques consistant à pourvoir les jeunes lecteurs d'un schéma préalablement à leur lecture (ou à les inciter à s'y référer en cours de lecture) ont montré une amélioration des performances de lecture chez tous les lecteurs, surtout chez les moins bons compreneurs (Frochot et *al.*, 1987 :21). Dans son article *Schemata: The Building Blocks of Cognition*, Rumelhart précise que:

*(...) les schémas sont des structures de données pour représenter des concepts génériques stockés en mémoire. Il y a des schémas qui représentent nos connaissances à propos de divers types de concepts sous-jacents aux notions d'objet, de situation, d'événements, de séquence d'événements, d'action et de séquence d'actions.* (Rumelhart. 1980:34)

Les schémas sont donc des modèles personnels de notre représentation du monde extérieur qui fonctionneraient comme des canevas ou échafaudages conceptuels de base. Ils nous permettraient de sélectionner, d'intégrer, d'évaluer et de rappeler les données d'une situation, textuelle ou autre. L'un des principaux intérêts de la théorie des schémas, par ailleurs souvent critiquée pour son manque de précision et ses méthodes d'expérimentation contestables (Alba et Hasher, 1983), est d'avoir porté l'attention sur la nature constructive de la compréhension et le rôle crucial des connaissances antérieures du lecteur dans cette construction. Ainsi, des variables comme le degré de familiarité avec le contenu, l'intention de lecture ou encore les valeurs culturelles du lecteur modifient les résultats de la compréhension d'un texte (Armand, 1995; Pagé, 1985; Rumelhart 1978, 1980, 1984).

#### d) L'imagerie mentale et la compréhension des récits

Cependant, les travaux de recherche portant sur l'imagerie mentale, surtout menés par l'équipe de Sadoski, déplorent que tous ces modèles aient eu tendance à catégoriser les connaissances du lecteur de manière purement abstraite en laissant peu de place aux dimensions affectives du lecteur et au rôle que jouent les processus de visualisation, par exemple. Ces derniers seraient, au même titre que les capacités de raisonnement ou d'inférence logique, tout aussi inhérents à la compréhension et dépendraient également de certaines caractéristiques textuelles, comme l'utilisation d'un langage concret (Sadoski et *al.*, 1993, 1990, 1988; Sadoski, Paivio et Goetz, 1991; Long et *al.* 1989; Gambrell et *al.*, 1986). La théorie du « double-codage » (*dual coding theory*) développée par Paivio et son équipe avancent que les activités psychologiques de l'individu, comme la compréhension en lecture (et particulièrement dans le cas des récits), seraient régies par le fonctionnement de deux systèmes mentaux de codage distincts : l'un serait organisé de manière holistique et spécialisé dans la représentation et le traitement des informations non verbales (comme les objets et les événements concrets); l'autre système traiterait le langage et favoriserait les processus séquentiels et syntaxiques (Sadoski et *al.*, 1993). Ainsi, parce qu'il permet un double encodage (à la fois traité par le système non verbal et verbal), le degré d'utilisation de termes concrets dans un texte serait un meilleur élément de prédiction de rappel que la familiarité du contenu, contrairement aux résultats d'études s'appuyant sur la théorie des schémas (Sadoski et *al.*, 1993). La mémoire des images serait d'ailleurs plus prégnante et cela pourrait expliquer, par exemple, que l'on se souvienne davantage de l'atmosphère d'un roman, qui fait appel à notre capacité de visualisation, que de l'intrigue (qui se base sur une structure logique).

Enfin, la notion d'imagerie n'est pas nouvelle en psychologie et est plutôt riche en controverses. Dans sa conclusion d'un chapitre au sujet du rôle de l'imagerie dans la compréhension du langage, Denis (1989) souligne son rôle complémentaire, mais non essentiel : « *La représentation imagée vient en*

*complément des représentations sémantiques, et ce complément, qui a un caractère optionnel, ne constitue pas un prérequis (sic) pour que la compréhension ait lieu (...) »* (1989 :129). Cela va dans le sens des résultats que rapportent Zwaan et Van Oostendorp (1993), qui ont voulu mesurer si le fait de demander à des lecteurs de visualiser clairement une scène de description améliorerait la compréhension. Si le texte est une machine paresseuse, pour emprunter la populaire expression d'Umberto Eco (1985), de leur côté, les lecteurs adopteraient, en général, une stratégie de cohérence minimale. Ainsi, dans le cas d'un récit, le lecteur rechercherait d'abord l'information causale des passages narratifs pour construire la cohérence. En revanche, la plupart du temps le lecteur ne s'attarderait pas à créer des images mentales nettes et définies à partir des passages descriptifs, car ces derniers serviraient plutôt à former une impression générale, une couleur locale. D'ailleurs, les énoncés narratifs seraient lus plus lentement que les énoncés descriptifs (Denhière et Legros, 1987). Par conséquent, le fait de demander à des lecteurs de volontairement construire des images mentales claires à partir de descriptions apparaît comme une opération coûteuse sur le plan cognitif et qui n'améliore pas de façon sensible la compréhension d'ensemble, selon ces deux auteurs (Zwaan et *al.*, 1993:140). Dans le cas de l'enseignement explicite en classe des stratégies de lecture liées à l'imagerie mentale, ces nuances s'avèrent donc importantes à retenir.

#### e) Les analyses causales et la résolution de problèmes

Avec la théorie des schémas, se sont développées des études portant plus spécifiquement sur les divers types d'inférences ou de déductions (causales, spatiales, logiques, etc.), inhérents au processus de compréhension et qui reposent en grande partie sur les schémas du lecteur (Graesser et *al.*, 1994; Collins et *al.*, 1989, etc.). En intelligence artificielle, les travaux sur les analyses causales ont pour leur part révélé que ce ne serait pas tant la structure temporelle des récits qui faciliterait leur rétention, mais plutôt leur structure causale ou logique.

En effet, certaines études démontrent que la mémoire des histoires pourrait être organisée selon une logique d'action des personnages plutôt que selon des

catégories littéraires canoniques comme l'avaient montré, par exemple, Stein et Trabasso (1982). Ainsi, dans un récit, plus un événement est placé près de la chaîne causale, mieux il serait retenu. En conséquence, les élèves qui organisent leur rappel de récit selon une méthode de résolution de problème, centrée sur la causalité plutôt que la temporalité, produiraient des rappels plus précis et plus durables (Legros, 1990; Black et Bower, 1980). Pour terminer cette revue des facteurs pouvant influencer la compréhension des récits selon les cognitivistes, il faudrait aussi mentionner les études qui s'intéressent à des unités plus petites. Par exemple, la vitesse de lecture des récits varierait selon les problèmes posés par certaines marques de surface, tels les pronoms référents ou les connecteurs. Leur absence ou leur incongruité exigerait aussi du lecteur un travail d'inférence parfois coûteux (Frochot et *al.*, 1987).

Cependant, tous ces modèles de compréhension des récits se sont surtout intéressés au « narré » au détriment de la « narration » et pourraient tout aussi bien, sinon mieux, s'appliquer à la compréhension de films ou de courts comptes-rendus d'événements (Adam, 1984). Dans ce cas, un rapport de police et *Le petit chaperon rouge* sont deux textes narratifs qui méritent à peu près le même traitement. Dans le but d'élargir cette conception trop étroite du récit littéraire, Jose et Brewer (1984, 1990) ont proposé une théorie de la structure affective des histoires (*structural-affect theory*) qui montre que ce sont plutôt des éléments de contenu spécifiques aux textes littéraires (tels le suspense), plutôt que des éléments relatifs à la structure des textes, qui permettraient de faire des prédictions sur les réponses affectives des lecteurs. Mais Stein et Policastro (1984), qui ont aussi fait des études sur les jugements de narrativité chez les enfants, soulignent par ailleurs que ces études relèvent davantage de l'appréciation des histoires par les enfants plutôt que de leur compréhension. Cette frontière entre appréciation et compréhension, deux concepts souvent mis en opposition, nous en traiterons dans la section consacrée à la lecture littéraire.



## f) Des modèles mentaux aux modèles connexionnistes

Enfin, tous ces modèles mentaux sont actuellement remis en question par les modèles symboliques et connexionnistes qui tentent de formaliser les aspects reliés aux réseaux neuronaux plutôt que les processus cognitifs. Selon ces modèles, le lecteur construirait une base de texte à partir d'un réseau d'activation et de connexions possibles (*knowledge net*), lequel serait beaucoup plus flexible, dynamique et sensible au contexte que les schémas pré-construits. De plus, ce réseau serait moins coûteux sur le plan cognitif, car les scripts ou schémas ne correspondent jamais tout à fait à une situation nouvelle donnée et exigent d'être continuellement adaptés (Kintsch, 1991). Le modèle connexionniste remplacerait donc l'hypothèse syntaxique des modèles propositionnels (Denhière et Baudet, 1992 :30) et pourrait nous amener à jouer de prudence dans le cas d'une utilisation abusive des cadres de récit en classe, par exemple.

En résumé, nous sommes passés de l'image du lecteur passif, qui décode ou oralise un texte, à celle d'un lecteur actif, qui traite le récit à l'aide de nombreux processus en interaction (de décodage, d'anticipation, de résumé, d'inférences et de visualisation), lesquels sont plus ou moins déclenchés par certaines caractéristiques textuelles (structures canoniques, liens de causalité, densité des propositions, degré de nouveauté, langage concret, types de connecteurs, etc.). Les théories cognitives nous conduisent ainsi à considérer les interactions à un double niveau, soit : (a) entre les processus du lecteur eux-mêmes et (b) entre le lecteur et le texte.

### 2.1.3 Les notions de processus et de stratégie

Ces principaux modèles théoriques ont permis de décrire les nombreuses activités mentales, stratégies ou processus que le lecteur met en œuvre durant la lecture. Les termes *stratégie* et *processus* se réfèrent donc au domaine des sciences cognitives, lesquelles sont nées de la jonction des modèles de traitement de l'information et de la psychologie constructiviste de Piaget, et dont le but, dans le domaine de la lecture, est de formaliser les opérations mentales ou

processus du lecteur et d'en observer les interactions. Nous retiendrons que, dans un modèle cognitiviste de l'apprentissage, les stratégies et processus de lecture sont à considérer comme des connaissances dynamiques à mettre en relation de complémentarité avec les connaissances théoriques ou factuelles portant, par exemple, sur les textes et les auteurs (Tardif, 1992).

Le terme « processus » désigne ainsi un ensemble d'opérations mentales qui se déroulent dans le temps, d'une manière non linéaire ou non hiérarchique et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées (Fayol, 1993; Tardif, 1992; Paris et *al.*, 1991; Giasson, 1990; Baker, 1989; Garner, 1987). Par contre, si certaines opérations ou procédures sont entreprises consciemment par le lecteur, et ce dans un but précis, on parle plutôt de « stratégies ».

*(...) une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance (...) si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure.*

*(Fayol, 1993:26)*

Les stratégies de lecture sont en quelque sorte des opérationnalisations des processus en vue d'atteindre un but. Pour les cognitivistes, le mot stratégie signifie ainsi « *une action, un moyen ou une technique (auxquels correspondent des opérations mentales) permettant d'atteindre un but. La notion de but est fondamentale, il n'y a pas de stratégie s'il n'y a pas de but spécifique.* » (Deschênes, 1991:30). En anglais, c'est le terme « skill » qui est souvent utilisé au lieu de processus. On précise par ailleurs qu'un processus peut devenir une stratégie et vice-versa, tout dépend du degré d'automatisme. Par exemple, on peut décoder un mot de manière instantanée ou s'arrêter pour en analyser consciemment chaque syllabe en cas de difficulté, dans le premier on parle de processus de décodage alors que, dans le second cas, il s'agit d'une stratégie:

*Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of recognizing grapheme-phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and naive use. In contrast, strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can « go underground » and become a skill.*

(Paris et al., 1991:610)

La nature, l'efficacité et la fréquence d'utilisation des stratégies se développent quant à elles de façon quantitative et qualitative avec l'âge. Cependant, il faut considérer que le coût cognitif est un élément déterminant dans l'utilisation des stratégies. Ainsi, plus une stratégie est utilisée de manière consciente et réfléchie, plus elle mobilise de « l'énergie cognitive » et donc ralentit les autres processus. Par exemple, le temps utilisé pour analyser l'étymologie d'un mot risque d'hypothéquer le temps qui pourrait être alloué pour comprendre le sens global du paragraphe. D'une part, cela explique en partie que la plupart des lecteurs, les plus jeunes comme les plus vieux, sont rarement des lecteurs « stratégiques ». D'autre part, cela souligne la nécessité d'enseigner les stratégies à long terme, de manière soutenue et explicite, afin qu'elles puissent être automatisées et ainsi devenir moins coûteuses.

En bref, une stratégie, contrairement au processus, est une action consciente qui requiert beaucoup d'efforts cognitifs au niveau de la mémoire de travail. Cependant, elle s'apprend, s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée (Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et al., 1992, 1989; Deschênes, 1991; Garner, 1987). Or, cela présuppose que le lecteur est conscient des choix de stratégies dont il dispose pour réussir une tâche et que leur sélection s'appuie sur une connaissance procédurale et conditionnelle de ces stratégies (Tardif, 1992:43). La notion de « conscience de ses choix » nous conduit vers la distinction d'un autre couple de concepts, soit celui de stratégies cognitives et métacognitives.

## Stratégies cognitives / stratégies métacognitives en lecture

Le concept de métacognition est réapparu au début des années 70 dans les recherches portant sur les fonctions de rappel de la mémoire menées par l'équipe de Flavell (Garner, 1987). On retrouve, sous le concept de métacognition, la notion *d'abstraction réfléchissante*, laquelle se définit comme le dernier palier de la prise de conscience dans la théorie piagétienne du même nom (Chanel-Balas, 1998). Est métacognitif tout raisonnement du sujet qui porte sur le « où, quand, comment, pourquoi » de ses propres stratégies d'apprentissage:

*(...) la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche (...) la métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent (...)*

(Flavell, cité par Noël, 1991:7)

On peut ainsi distinguer deux grandes composantes dans la métacognition, soit: (a) la conscience et la connaissance que le lecteur a de ses processus de compréhension et (b) la gestion autonome (*monitoring*) qu'il en fait (Doly, 1998; Giasson, 1990; Baker, 1989; Palincsar et Brown, 1984).

Les *connaissances métacognitives* (ou le savoir métacognitif) regroupent les connaissances de type déclaratif qui, comme les autres connaissances, peuvent être mémorisées, apprises, utilisées automatiquement ou volontairement, à propos:

- *de soi-même* en tant que lecteur, c'est-à-dire la conscience que nous avons de nos goûts, habitudes, capacités et connaissances (ex.: « Je sais que je n'aime pas les romans policiers, que je comprends mieux si je fais un organisateur graphique, etc. »);
- *des autres lecteurs* en général (ex.: « Je sais que plusieurs élèves survolent le texte avant de le lire.»);
- *des tâches* (ex.: « Je sais que lire un roman exige du temps.»);
- *des stratégies* (ex.: « Je sais que, pour lire un texte narratif, je peux m'identifier aux personnages ou anticiper ce qui se passera dans le prochain chapitre. »)

Le lecteur prend conscience de ses stratégies métacognitives et du déroulement de son activité surtout lorsqu'il rencontre un problème de compréhension qui l'amène, en principe, à adopter des *conduites métacognitives*, c'est-à-dire des connaissances de type procédural et conditionnel. Celles-ci permettent l'autogestion de la compréhension avant, pendant et après l'acte de lecture, soit pour : planifier, contrôler, réguler et évaluer son acte. On peut donc parler de stratégies métacognitives de *contrôle* et de *régulation* de l'action. Dans les programmes du ministère, à partir de 1980, cela correspond plus ou moins au processus d'objectivation:

*L'élève doit développer sa capacité de prendre du recul par rapport à sa façon de lire (...) afin de pouvoir observer, évaluer et modifier au besoin sa pratique. C'est le développement de cette capacité d'objectiver (...) qui lui permettra de transférer ou de réinvestir ses apprentissages dans une nouvelle situation de communication.*  
(MEQ, 1995:3)

Ainsi, mis à part le terme «réagir», que nous verrons dans la prochaine section, nous pouvons maintenant mieux constater l'influence des théories cognitives sur le choix ministériel de diviser la compétence de lecture en quatre grands processus: planifier, construire, réagir et évaluer sa démarche. Enfin, entre stratégies cognitives et métacognitives, la frontière est souvent mince et cela explique que certains chercheurs ne s'entendent pas encore sur la nécessité d'opérer une distinction entre les deux (Garner, 1990; Paris et al., 1991).

En guise de synthèse de cette première partie sur les théories cognitives de la lecture, voici les principales stratégies de lecture à enseigner ainsi que leurs sources théoriques:

**Tableau 1 : Provenance théorique des principales stratégies de compréhension en lecture<sup>22</sup>**

(synthèse personnelle)

• la stratégie du résumé, sélectionner les idées principales	➤ le modèle interactionnel de Rumelhart ; le modèle sémantique de compréhension de Kintch et van Dijk
• les stratégies d'inférences, de	➤ la théorie des schémas et les

<sup>22</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

prédictions ; révision d'hypothèses	travaux portant sur les processus d'inférence
• reconnaître les structures de récit	➤ les études sur les grammaires de récit
• se créer des images mentales, s'imaginer dans la situation du personnage	➤ les études sur l'imagerie mentale
• planifier la tâche, contrôler la compréhension en se questionnant et l'évaluer	➤ les études sur la métacognition de Flavell

#### 2.1.4 Le modèle contemporain de compréhension en lecture

##### a) Les processus de lecture en interaction

Les modèles cognitifs actuels considèrent que l'acte de lecture est interactif à plusieurs niveaux : inter-processus et inter-variables. À partir des modèles déjà cités de Rumelhart et de Kintsch et van Dijk, Irwin (1986) a synthétisé en cinq catégories les principaux processus qui interagissent de manière non séquentielle et intégrée dans la compréhension en lecture, que ce soit pour comprendre un mot, une phrase, un paragraphe, un texte ou sa propre démarche de lecture:

**Tableau 2 : Les cinq catégories de processus en interaction dans la compréhension**  
(selon Irwin, 1986)

<p>➤ les <b>microprocessus</b> servent à saisir une phrase, comme de reconnaître les mots, les grouper et savoir repérer l'information importante;</p> <p>➤ les <b>processus d'intégration</b> permettent au lecteur d'effectuer des liens entre les propositions; de comprendre le jeu des connecteurs et des anaphores;</p> <p>➤ les <b>macroprocessus</b> regroupent l'ensemble des opérations qui organisent la cohérence, comme identifier les idées principales du texte, le résumer, utiliser la structure du texte; en bref, tout ce qui permet de dégager l'essentiel d'un texte et son organisation;</p> <p>➤ les <b>processus d'élaboration</b> permettent au lecteur de dépasser la compréhension sémantique de base, d'aller plus loin que le texte en faisant des prédictions, en produisant des images mentales, en réagissant affectivement, en faisant des liens entre ses connaissances antérieures et les informations contenues dans le texte, en raisonnant sur le texte, etc.;</p>
--

➤ *les processus métacognitifs* permettent au lecteur de prendre conscience de ses processus de lecture et d'ajuster sa compréhension en fonction des particularités du contexte et de la tâche.

Retenons que, dans le cas de la lecture d'un roman, ce sont surtout les composantes des trois derniers processus que nous jugeons pertinent de détailler ici :

**Tableau 3 : Principaux processus de lecture et leurs composantes**  
(adapté de Giasson, 1990: 16)

<i>Processus de compréhension</i>	<i>Composantes</i>
<b>Macroprocessus</b> ➡	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Identification des idées principales</li> <li>o Résumé</li> <li>o Utilisation de la structure du texte</li> </ul>
<b>Processus d'élaboration</b> ➡	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Prédications</li> <li>o Imagerie mentale</li> <li>o Réponse affective</li> <li>o Lien avec les connaissances</li> <li>o Raisonnement</li> </ul>
<b>Processus métacognitifs</b> ➡	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Identification de la perte de compréhension</li> <li>o Réparation</li> </ul>

#### b) Les variables en interaction

En ce qui concerne les variables en jeu dans l'acte de lecture, nous avons pu constater que les modèles cognitifs examinés jusqu'ici présentaient un modèle plutôt binaire (lecteur/texte). Cependant, Giasson (1990) propose un modèle ternaire en ajoutant la variable du contexte.

**Tableau 4 : Les trois variables en jeu dans l'acte de lecture**  
(adapté de Giasson, 1990; 1995)

LE LECTEUR	LE TEXTE	LE CONTEXTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ses attitudes</li> <li>• habitudes</li> <li>• sa motivation</li> <li>• ses caractéristiques personnelles (culturelles, psychologiques, intellectuelles, etc.)</li> <li>• ses connaissances antérieures sur la langue, les textes et le monde</li> <li>• ses expériences de lecture, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• son genre</li> <li>• sa structure</li> <li>• son contenu social, culturel, psychologique, littéraire</li> <li>• sa périphérie (paratexte, illustrations, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les programmes</li> <li>• les méthodes d'enseignement</li> <li>• l'attitude du professeur</li> <li>• le groupe et sa gestion</li> <li>• la tâche</li> <li>• le lieu, etc.</li> </ul>

Le même texte sera donc nécessairement compris ou « construit » différemment par chaque lecteur, en fonction de ses connaissances, de ses habiletés, du contexte de sa lecture et des caractéristiques du texte. Cela va à l'encontre de ce qu'on avait toujours pensé pendant des siècles, à savoir que c'était l'auteur qui donnait le sens au texte et que la tâche du lecteur consistait à décrypter ou à décoder ce sens pré-inscrit.

### c) Du modèle interactif au modèle transactionnel

Force nous est de constater que les théories cognitives ont une orientation normative de la lecture et mesurent la compréhension à partir de textes souvent artificiels, construits pour les besoins de l'expérience, et de manière quantitative, à l'aide de techniques telles que le rappel, les tests de closure, les questionnaires à choix multiples ou à questions fermées. En revanche, les tenants des théories littéraires que nous allons présenter adoptent une orientation davantage centrée sur l'unicité de chaque lecteur et ébranlent la conception normative des cognitivistes. Certains auteurs, comme Rosenblatt (1982; 1993), vont même jusqu'à abandonner le terme «interaction» pour retenir celui de «transaction», lequel sous-entend qu'aucune des variables en jeu n'est étanche et indépendante des autres et que, par conséquent, il serait vain de vouloir étudier isolément une seule de ces variables. Nous voilà ici, en fait, devant une autre position épistémologique, une position dite « moniste », selon laquelle l'acte de lecture est considéré comme un tout



indissociable où chacune des variables est transformée par l'autre lors de la transaction. « *Monism is the notion that knowledge resides not in the knower, or in the known, or even between them, but in the process of knowing itself.* » (Cunningham et Fitzgerald, 1996: 41). Il y a, dans le terme transaction, l'idée d'une traversée et d'une transformation que le terme interaction n'a pas. Mais avant d'approfondir cette notion de transaction, nous allons examiner les dualités qui ne manquent pas de surgir dans les modèles de compréhension littéraire.

## 2.2 La lecture littéraire : définitions

Nous avons vu que l'actuel programme du ministère de l'Éducation du Québec divise la compétence à lire des textes littéraires en quatre processus ou ensemble d'habiletés, soit : planifier sa lecture, construire le sens, réagir et évaluer sa démarche de lecture. Nous constatons ici que les termes « comprendre le sens des textes », « interpréter un texte » et « critiquer », qui étaient pourtant utilisés dans les principes directeurs et les objectifs généraux du programme (1995 : 4 et 6), ne figurent plus dans la description de la compétence et ni dans aucun des éléments d'apprentissage par la suite. *Comprendre le sens* est-il synonyme de *construire le sens*? *Interpréter et critiquer le texte*, synonyme de *réagir au texte*? Sans parler de la dénomination de la nouvelle compétence « *Apprécier les œuvres littéraires* », officiellement adoptée dans le récent programme du primaire (2001). Cette confusion terminologique amène plusieurs chercheurs d'ici et d'ailleurs à dire que la lecture littéraire reste un concept encore à définir. « *Assez paradoxalement, malgré le nombre de recherches et de travaux dont elle a fait l'objet, la "lecture littéraire" scolaire a été relativement peu construite.* » (Canvat, 1999 :93). Ce flou conceptuel nous convainc de la nécessité de mieux circonscrire, d'abord, les nombreuses tensions ou oppositions que recouvre le concept de « lecture littéraire » et, dans un second temps, de voir en quoi celui-ci peut se distinguer du concept de lecture courante.

## 2.2.1 Les concepts-clés de la lecture littéraire

### a) Compréhension / interprétation

Tauveron (2001) n'hésite pas à parler de « couple infernal » pour désigner la relation problématique qui existe entre ces deux termes. Certains les fixent dans un rapport de hiérarchie et d'exclusion, interprétation étant alors un processus second et supérieur à la compréhension; d'autres les voient comme étant inséparables, en relation d'inclusion et en constante interaction. Cette opposition n'est pas sans conséquence sur le plan didactique, car elle a souvent eu pour effet de réserver l'interprétation des textes pour les élèves plus vieux ou, encore, de laisser sous-entendre que ceux-ci, en tant qu'experts, n'avaient pas ou plus besoin d'apprendre à « comprendre » pour pouvoir interpréter. Les recherches portant sur l'enseignement du texte littéraire au primaire sont d'ailleurs très peu nombreuses (Pastiaux-Thiriart, 1997) et reflètent une certaine réserve envers l'idée que l'on puisse interpréter un texte à n'importe quel âge, surtout chez les plus jeunes.

Cette hiérarchie entre lecture ordinaire et lecture savante ou lettrée ne date pas d'hier et se retrouve tout au long de l'histoire de l'herméneutique (science d'interpréter les textes, bibliques à l'origine):

*Pour les herméneutes, la **compréhension** est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés, directement perceptibles. Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels.*

*L'**interprétation**, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer.*

(Dufays, 1997:32)

Aujourd'hui, on parle plutôt d'interaction entre ces deux attitudes de lecture plutôt que de les opposer. Ainsi, pour les chercheurs de l'École de didactique de Louvain, dont Dufays est le principal représentant, **la lecture littéraire** serait un

va-et-vient entre compréhension et interprétation, entre une lecture extensive de détente et une lecture intensive de travail (Gervais, 1993; Chartier, 1995). On semble ainsi s'entendre pour dire que « comprendre » ferait davantage référence à des processus automatiques et donc indépendants de la volonté consciente du lecteur (Gervais, 1993; Vandendorpe, 2001). En revanche, l'interprétation s'appuierait sur des processus conscients et délibérés et résulterait d'une volonté de résoudre un problème, un problème soulevé par le texte ou par le lecteur.

### b) Problèmes de compréhension et d'interprétation

Afin de pouvoir établir une progression dans le parcours didactique, et donc de mieux opérationnaliser en classe tous les types d'obstacles qui peuvent survenir et déclencher les stratégies interprétatives, rappelons que Tauveron (2001) suggérait de distinguer les problèmes de compréhension des problèmes d'interprétation, lesquels peuvent trouver leurs sources dans les caractéristiques du lecteur tout autant que dans celles du texte. Ainsi, dans cette typologie, la relation compréhension/interprétation est posée de façon dialectique et non pas hiérarchique.

D'une part, des problèmes de compréhension peuvent être attribués aux « déficiences » cognitives et culturelles du lecteur. Par exemple, dans un récit, ne pas pouvoir gérer un trop grand nombre de personnages à la fois, ne pas saisir les reprises anaphoriques, méconnaître les lois d'un genre ou encore posséder des connaissances trop stéréotypées peut entraîner des problèmes de compréhension indépendants de la volonté de l'auteur. Mais un texte de type réticent<sup>23</sup> peut aussi causer des problèmes de compréhension qui, cette fois, ne dépendent pas des capacités du lecteur, mais de l'exploration par l'auteur de diverses techniques d'écriture littéraires dont le but avoué est de leurrer le lecteur ou de le déstabiliser (pensons à certains types de romans policiers par exemple). Pour résumer, des **problèmes de compréhension** peuvent surgir à cause de l'incompétence du lecteur et/ou du caractère « réticent » du texte.

---

<sup>23</sup> Voir glossaire p.253 et suivantes.

D'autre part, et à l'opposé, un texte de type proliférant, parce qu'il donne trop d'indices ou, encore, parce qu'il a une forte portée symbolique, peut déclencher des problèmes d'interprétation en contraignant le lecteur à envisager une pluralité d'interprétations (on peut penser à la fin ambiguë de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier). Par contre, certains problèmes d'interprétation peuvent aussi trouver leur origine dans l'imagination débordante d'un lecteur qui, intentionnellement, multiplie les sens possibles. Pour résumer, **des problèmes d'interprétation** peuvent surgir à cause du « délire imaginatif » du lecteur et/ou du caractère proliférant du texte. Ainsi, selon Tauveron, en lecture littéraire, les notions de compréhension/interprétation dépendent à la fois des caractéristiques du lecteur et de celles du texte et sont donc à situer dans un rapport dialectique.

Dans un contexte scolaire, Reuter (2001) propose pour sa part de placer «l'attitude compréhensive» du côté des «droits du texte», alors que «l'attitude interprétative» relèverait des «droits du lecteur». Cependant, les modèles cognitifs ont montré à quel point les structures cognitives et connaissances du lecteur déterminent le sens ou les « droits » du texte et à quel point, en revanche, les structures et contenu du texte influencent la compréhension du lecteur. Respecter, à la fois, les droits et limites du lecteur ET ceux du texte, voilà sans contredit un des grands enjeux actuels de la didactique de la littérature. Avec des lecteurs plus jeunes, il faudrait ajouter que leurs limites en écriture constituent également un défi, car nous verrons que le processus d'interprétation se mesure souvent à la capacité du lecteur à s'exprimer.

### c) L'interprétation : une activité de relecture et d'écriture

Selon Riffaterre (1978<sup>24</sup>), qui distingue « sens » et « signifiante », saisir le sens requiert des compétences linguistiques (heuristiques, de décodage et de repérage); alors qu'accéder à la signifiante requiert des compétences littéraires, lesquelles sont définies en termes d'architecture, de lecture rétroactive, de retour sur le texte, de volonté de questionner et de commenter. Cette volonté de

---

<sup>24</sup> Cité par Daunay, 1999.

commenter amène d'ailleurs plusieurs théoriciens à considérer la lecture littéraire comme un acte de production qui exige de produire un discours sur un texte (Daunay 1999; Gervais, 1993; Reuter, 1992a). Cela nous paraît une observation importante sur le plan didactique et qui rend l'enseignement de la lecture littéraire doublement complexe, puisqu'il s'agit non seulement d'amener l'élève à comprendre, mais peut-être davantage de l'amener à commenter sa lecture. Ce serait donc «*le **commentaire** qui crée la littérarité du texte, en ce qu'il rend compte d'une lecture littéraire consistant en la prise en compte d'un sens de niveau supérieur.*» (Daunay, 1999 :34).

Gervais (1993), qui situe la compréhension et l'interprétation dans un rapport de succession, avance pour sa part que l'interprétation est d'abord une activité de **relecture**. Comparée à la lecture fonctionnelle, l'interprétation «*est un retour sur le texte, une relecture, une investigation des facteurs qui ont pu jouer un rôle lors de la situation de lecture première.* » (1993 :116). De façon similaire, Cornis-Pope et Woodlief parlent d'une première lecture (sélective, impressionniste, hâtive ou en quête de cohérence à tout prix) axée sur le plaisir, et aussi d'une relecture dont l'objectif devrait être de retracer et d'analyser les premières *réponses*, les biais et certitudes en les reliant à des caractéristiques textuelles. «*Developing a strong interpretation requires being very conscious of all these processes and changes in reading, understanding individual responses better by comparing them with others, and thus seeing multiple interpretive possibilities (...) comparing first reading and re-reading stages.*» (1999:1).

#### d) Lectures plurielles et lecture méthodique

Idéalement, le commentaire devrait donc faire état d'une **lecture plurielle** du texte, pour ne pas dire scientifique (Dufays, 1997). Pendant des siècles, on a beaucoup misé sur la « qualité intrinsèque des grandes œuvres » pour garantir la lecture littéraire, mais les trente dernières années ont mis l'accent sur le rôle du lecteur et la « scientificité » de ses méthodes d'analyse. La classe de littérature se transporte du musée d'art au laboratoire et le professeur du début du siècle, qui devait être un esthète sachant susciter l'émotion devant l'harmonie des mots ou du

style d'un grand auteur, se transforme peu à peu en un scientifique qui sait appliquer diverses méthodes d'analyse du texte. Ce sont des méthodes dont l'objectif premier est de montrer la capacité du lecteur à se distancier de son objet de recherche, soit le texte, et qui suppose, comme toute méthode digne de ce nom, l'émission d'hypothèses de lecture et la justification des choix théoriques effectués. C'est une lecture « responsabilisée » par un contrat. En France, ce type de lecture « scientifique » des discours, que ceux-ci soient littéraires ou courants, est donc qualifié de **lecture méthodique**. Celle-ci consiste, à partir d'une observation attentive des formes et de leur organisation, à mettre en œuvre la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture, lesquelles demeureraient, hélas, trop souvent celles du professeur, d'après une enquête française menée en 90 par l'INRP<sup>25</sup> (Veck, 1996).

Si, « lire littérairement revient d'abord à pluraliser le texte. » (Dufays, 1997 : 35), la compétence littéraire d'un lecteur se mesure alors à sa capacité de mettre en place plusieurs formes d'investigation ou manières d'interroger le texte. Ce même auteur distingue ainsi plusieurs angles possibles, selon que le lecteur s'intéresse aux diverses composantes internes de la textualité; ou aux fonctions du langage; ou aux polysémies; ou aux divers contextes de réception des œuvres (horizons d'attente); ou aux diverses phases de sa lecture ou, encore, applique différentes grilles externes de lecture.

---

<sup>25</sup> Institut National de Recherche en Pédagogie

**Tableau 5 : Les composantes de la lecture plurielle**  
(selon Dufays, 1997)

- o interroger **les composantes internes de la textualité** signifierait, dans le cas d'un récit, par exemple, questionner les relations entre les différents niveaux du texte (voir p.76) .
- o **privilégier certaines fonctions du langage** reviendrait à questionner, selon le modèle jakobsonien, les fonctions référentielle, conative, expressive, phatique, métalinguistique et poétique du langage utilisées par l'auteur.
- o **interroger les diverses polysémies et multiples isotopies** signifie que le lecteur émet plusieurs hypothèses sur les diverses fonctions possibles d'un personnage, d'un thème, d'un procédé, d'un fait de style, etc.
- o **interroger les divers contextes de réception des œuvres**, c'est vouloir prendre en compte la diversité des effets de sens résultant des différences culturelles, sociales, sexuelles et autres qui existent au sein d'un groupe à une époque déterminée et qui conditionne les « horizons d'attente » des lecteurs, tel que l'a démontré Jauss (1978).
- o **varier ses « phases de lecture »**, c'est savoir alterner les activités relatives aux phases de *précadrage* (comme s'interroger sur les éléments du contexte et du paratexte), de *compréhension locale* (s'attarder sur des passages), de *compréhension globale* (s'interroger sur la cohérence de l'ensemble), *d'interprétation* (en cherchant le sens du texte par rapport à des savoirs qui lui sont extérieurs) et *d'application* (en « appliquant » le texte à sa propre situation de lecteur).
- o enfin, **appliquer des « grilles » externes**, c'est vouloir créer du sens à partir d'autres champs conceptuels, comme ceux issus de la psychanalyse, de l'analyse littéraire traditionnelle (histoire littéraire, biographie de l'écrivain, etc.) de la rhétorique, de la sociologie de la lecture, etc.

Cependant, il est clair qu'une grande partie de ces types de lecture plurielle ne sont pas accessibles à des lecteurs de moins de 15 ans et restent un objectif des classes de terminale ou de fin collégial (Dufays, 1997). Force est de constater qu'il s'agit là d'une approche essentiellement centrée sur le texte et son contexte, une approche très « rationalisante » (ou analytique) qui laisse très peu de place au mode identificatoire-émotionnel, pour reprendre la terminologie de Leenhardt (1980). Or, selon Dufays et al. (1996), *« la lecture la plus riche, celle qui mérite le qualificatif de « littéraire », est celle qui établit un incessant va-et-vient entre ces deux aspects. »* Ce qui amène ces mêmes auteurs à énoncer un principe que nous jugeons incontournable lorsqu'il s'agit de la didactique de la littérature : *« Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre. »* (100), c'est-à-dire, un

équilibre entre la lucidité et l'illusion; entre la réflexion et la détente; entre la distanciation et la participation; bref, entre les aspects passionnels et rationnels mobilisés par la lecture littéraire.

#### e) Problématisation/ analyse du texte et légitimation de l'interprétation

Dans une perspective qui reste plutôt textuelle, Jouve (2001) suggère une méthodologie d'analyse du texte en trois temps pour légitimer les interprétations en lecture: 1) distinguer les lieux de certitude et d'incertitude; 2) faire le relevé des lieux d'incertitude et, à partir de ces derniers, 3) problématiser le texte et soutenir son interprétation en restant cohérent en fonction de la grille d'analyse retenue (voir tableau 6 page suivante). C'est dans cette volonté du lecteur de problématiser sa lecture que résiderait d'ailleurs un des traits distinctifs de la lecture littéraire, selon Gervais (1993) : *«C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui fait la lecture littéraire.»* (97).

**Tableau 6 : Étapes d'analyse d'un texte ou légitimer l'interprétation en trois temps**  
(selon Jouve, 2001)

<p>o La première étape d'analyse consiste à pouvoir <b>distinguer entre les lieux de certitude</b> (ceux qui renvoient à la définition du dictionnaire) <b>et d'incertitude</b> du texte <i>« autrement dit entre les composants textuels dont le sens ne fait aucun doute et les endroits du texte qui posent problème.»</i> (2001 : 30).</p> <p>o La deuxième consiste à <b>faire le relevé des lieux d'incertitude</b>, c'est-à-dire les éléments qui continuent de résister, une fois dégagé le sujet principal, et qui ont besoin d'être analysés en fonction du contexte de la situation ou d'un empan plus large.</p> <p>o La troisième étape d'analyse, soit celle de <b>l'interprétation</b> ou de la <b>problématisation</b>, s'effectue à partir du relevé des lieux d'incertitude précédent et se divise en deux temps : le choix d'une grille d'analyse et la démonstration.</p>
---

Parmi les divers types de lieux d'incertitude, retenons : *a) les résidus*: unités sémantiques qui ne s'intègrent pas au cadre de compréhension retenu; *b) les ambiguïtés*: unités sémantiques auxquelles il est possible d'attribuer deux sens



distincts; *c) les blancs*: lieu du texte où une information essentielle fait défaut; *d) les contradictions*: incompatibilité entre unités sémantiques de même niveau.

En résumé, pour être légitime, une lecture (compréhension/interprétation) devrait obéir aux trois principes suivants : « *ne pas contredire les données objectives du texte; annoncer le code de lecture utilisé; respecter la logique du code en question.*» (Jouve, 2001 : 29). Dès lors, une « bonne lecture » ne réside plus dans la capacité de retrouver le « sens exact » d'un texte ou le « message crypté » par l'auteur, mais dans la capacité de légitimer sa lecture par une démonstration rigoureuse de ses interprétations à partir d'une grille d'analyse annoncée et respectée.

Cependant, nous allons maintenant voir que les théories du *reader-response* s'éloignent de cette conception plutôt textuelle de l'interprétation et proposent d'autres critères pour la valider. D'ailleurs, le terme *reader-response* lui-même révèle une toute autre posture épistémologique, car ce n'est plus un lecteur qui questionne le texte et le problématise, pour reprendre les principes de l'analyse de texte que nous venons de voir, mais plutôt un lecteur qui «répond» au texte.

## 2.2.2 La lecture littéraire: modèles

### a) Le modèle ternaire de Dufays

L'« alchimie » de la lecture littéraire, selon Dufays (1996) qui propose un modèle ternaire, reposerait donc sur la combinaison dialectique de trois dimensions ou compétences du lecteur: **fantasmatique, interprétative et culturelle**. La compétence fantasmatique serait la capacité d'un lecteur de vivre une expérience imaginaire, de tirer du plaisir de cette expérience de réalité fictive. La compétence interprétative constituerait la capacité de faire des choix parmi la pluralité de significations possibles et de justifier ceux-ci. Enfin, la compétence culturelle permettrait au lecteur d'évaluer le degré de conformité ou de subversion de l'œuvre comparée à d'autres produits culturels.

b) Le modèle empirique de Langer et la notion  
« d'envisonment<sup>26</sup> »

Dans une même perspective, peut-être davantage centrée sur le lecteur, le modèle empirique de Langer (1990ab) retient la notion de «*stance*» pour désigner les différentes «postures»<sup>27</sup> d'interprétation possibles et qui sont récursives tout au cours de la lecture. Selon Langer, l'interprétation d'un texte est le résultat d'une construction évolutive (*envisonment*), c'est-à-dire que celle-ci continue d'évoluer pendant et après la lecture, à la lumière de discussions entre pairs, d'autres lectures ou de toute autre modification du contexte. « *Envisonments develop as the reading progresses. Some information is no longer important, some is added, and some is changed. What readers come away with at the end of the reading, I call the final envisonment.* » (1990b: 812). Cette notion «d'envisonment» serait d'ailleurs ce qui distinguerait la lecture courante de la lecture littéraire. Lorsqu'il lit des textes dits « courants », le lecteur se fixe habituellement un objectif précis dès le départ et sur lequel il greffe le sens tout au long de sa lecture. Par exemple, s'il lit un texte sur le fonctionnement d'un moteur, cet objectif de lecture ne risque guère de changer en cours de route, alors que la lecture de textes littéraires amène très souvent le lecteur à changer, petit à petit, sa perception du texte, à explorer une pluralité d'«horizons» possibles, et ce, même une fois qu'il en a terminé la lecture.

Le modèle de Langer, qui ne distingue pas compréhension et interprétation, a été élaboré à partir d'observations de jeunes lecteurs lors de séances à haute-voix (ou *think-aloud*). Il synthétise donc en quatre phases récursives le processus de la lecture littéraire (qu'on pourrait ici associer aux mouvements d'un plongeur), allant du contact initial à la distanciation critique (1990 a et b):

---

<sup>26</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

<sup>27</sup> Dans cette recherche, nous conserverons le mot « posture », qui est souvent synonyme de « mode » de lecture, lorsque les auteurs dont nous parlons emploient eux-mêmes ce mot dans leurs recherches.

**Tableau 7 : Les quatre phases du processus de lecture littéraire**  
(selon Langer, 1990 a et b)

- La phase 1: (*Being out and stepping into an envisionment*) est la phase où le lecteur établit un **contact initial** avec le monde du texte en en identifiant les éléments essentiels à partir de ses connaissances antérieures et de ses expériences, et aussi des indices de surface du texte (genre, structure, contenu, langage, etc.).
- La phase 2: (*Being in and moving through an envisionment*) ou phase d'immersion dans la fiction, est une phase de **construction de l'interprétation**, où le lecteur élabore le sens à partir de ses premières impressions. Il questionne alors la motivation des personnages, la causalité des actions, etc.
- La phase 3: (*Stepping back and rethinking what one knows*) ou la phase d'**appropriation** et de **mise au point** personnelle, est une phase où le lecteur prend du recul pour faire la mise au point de ses interprétations et les développer en repensant à ses premières impressions, à sa vie personnelle et à celle des autres, à la condition humaine en général.
- La phase 4: (*Stepping out and objectifying the experience*) ou phase d'**objectivation de l'expérience** est une phase de distanciation critique où le lecteur réfléchit à ses propres réactions, à son expérience de lecture en tant que telle et évalue aussi le contenu du texte, sa structure, sa portée et les liens avec les autres textes, et ce à partir de connaissances littéraires apprises.

On remarque que les connaissances personnelles du lecteur interviennent à toutes les phases du processus et que l'interprétation se « tricote » par intégration constante des résultats de chaque phase. Cependant, tout comme Dufays, Langer rapporte que les jeunes lecteurs atteignent très rarement la phase de l'objectivation ou de la réflexion/distanciation critique.

### c) Le modèle heuristique de Canvat (1999a)

Dans son projet de construire un modèle heuristique, Canvat (1999a) propose un modèle de lecture littéraire en contexte scolaire et qui se base aussi sur quatre postures de lecture. Si on compare son modèle à celui de Dufays (1996), on constate l'ajout d'une posture qui précède les trois autres : celle de la «réception-concrétisation». 1) Celle-ci consiste en un lieu : de cadrage (en fonction du paratexte); de remplissage des lieux "d'indétermination" et d'émission des premières hypothèses de sens portant sur l'univers de fiction. Puis suivent les

trois autres opérations, soit celles de : 2) l'explication/interprétation, 3) l'appropriation et 4) l'évaluation. L'étape de l'explication peut correspondre aux étapes de la lecture plurielle ou méthodique décrite précédemment. Elle exige : des connaissances littéraires sur les écoles et les mouvements, sur la narratologie et les poétiques du texte, et la construction d'interprétations plurielles basées sur des grilles critiques externes.

#### d) Apprécier / réagir; évaluer / critiquer

Il est par ailleurs éclairant de voir en quoi se distinguent les deux autres postures d'appropriation et d'évaluation, si nous nous rappelons que, dans le programme ministériel actuel, l'on semble vouloir jumeler ces deux postures dans les expressions fourre-tout utilisées actuellement, telles que « réagir au texte » ou « apprécier les œuvres littéraires ». Selon Canvat (1999), ces deux termes renverraient davantage à **un jugement de goût**. En revanche, « évaluer ou critiquer » une œuvre reposerait sur **un jugement de valeur** et nécessiterait des comparaisons génériques et esthétiques (et non pas sur le contenu ou la mimésis) afin de déterminer le degré d'innovation d'une œuvre et d'un auteur par rapport à d'autres. Selon Maltais (1983), la lecture critique se situerait d'ailleurs dans l'intertextualité. Ainsi, « réagir et apprécier » sont des opérations d'appropriation et d'intériorisation du texte, basées sur des jugements de goût et davantage de l'ordre de l'affectif. Tandis que les activités de lecture critique et d'évaluation se basent sur des jugements de valeur et sont de l'ordre du cognitif, pour reprendre ici la taxonomie de Bloom (Legendre, 1993).

En résumé, nous présentons sous forme de tableau l'ensemble des modèles de lecture dont les auteurs ont visé à distinguer les divers processus, postures ou modes de lecture, le terme variant d'un auteur à l'autre sans que l'on puisse établir de distinction réelle, nous retiendrons quant à nous le terme « mode » de lecture :

**Tableau 8 : Résumé des principaux modes de lecture selon les auteurs**  
(synthèse personnelle)

<i>Leenhardt</i> (1980)	<i>Irwin</i> (1986)	<i>Langer</i> (1990)	<i>Dufays</i> (1996, 1997)	<i>Canvat</i> (1999)
<b>Factuel/littéral</b>	<b>Micro-processus</b>  <b>Macro-processus</b>	<b>Contact initial</b>	<b>Précadrage</b> (contexte et paratexte) <b>Compréhension locale</b> (d'un passage) <b>Compréhension globale</b> (cohérence d'ensemble)	<b>Réception/concrétisation</b>
<b>Identificateur/émotionnel</b>	<b>Processus d'élaboration</b>	<b>Interprétation ou élaboration du sens</b> ( <i>Being in and moving through</i> )	<b>Compétence fantasmatique</b>	<b>Appropriation/appréciation</b>
<b>Analytique-synthétique</b>		<b>Appropriation/mise au point</b> ( <i>Stepping back and rethinking</i> )	<b>Compétence interprétative</b> (choix justifié parmi toutes les significations possibles)	<b>Explication/interprétation</b>
	<b>Processus métacognitifs</b>	<b>Objectivation critique de l'expérience</b> ( <i>Stepping out and objectifying the experience</i> )	<b>Compétence culturelle</b>	<b>Évaluation critique</b>

Il faut retenir que tous ces processus sont peu dissociables et non-exclusifs et, selon Béland (1985), chacun constitue une forme achevée de lecture (pour ne pas dire d'écriture, dans le cas des processus d'objectivation et d'évaluation critique). Mais il est clair que chacun répond à des intentions de lecture distinctes qui sollicitent des catégories de connaissances de nature différente (de nature cognitive, métacognitive, logique, éthique, culturelle, affective, etc.). Cependant, le propre d'un lecteur littéraire accompli, à l'image d'un bon guitariste, est de pouvoir jouer de toutes ces cordes (ou processus) à la fois, et cela en fonction de la partition...

### 2.2.3 La lecture esthétique : concepts-clés

#### a) Réception esthétique / Production artistique

Il convient d'abord de distinguer la relation *esthétique* de la relation *artistique*. La relation esthétique au texte, selon Canvat (1999a), serait perceptuelle, primaire, privée, intime, subjective, affective et temporaire; alors que la relation *artistique* serait conceptuelle, secondaire, objective, délimitée dans un champ historique et générique qui permettrait de fonder les jugements de valeur. C'est là une distinction qui ramène la hiérarchie classique de « sens premier/sens second ». Or, les auteurs associés aux théories de la réception, qui conçoivent plutôt le lecteur comme un co-auteur du texte, posent la distinction esthétique/artistique autrement : l'acte de lecture serait une réalisation, une création esthétique (et non pas une relation), alors que l'acte de l'auteur serait une réalisation, une création artistique (Rosenblatt, 1994; Iser, 1976; Jauss, 1978).

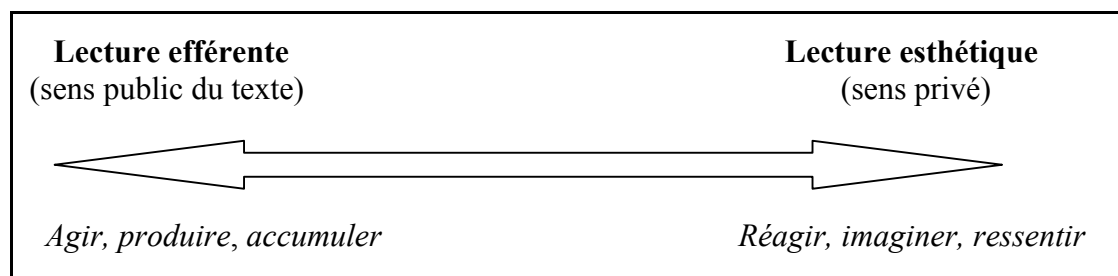
#### b) Lecture efférente / esthétique

Les courants théoriques privilégiant actuellement le pôle lecteur, il apparaît que c'est dans l'intention de lecture que résideraient les principales distinctions que nous devons maintenant établir entre lecture courante et lecture littéraire. Selon Rosenblatt (1994), c'est le degré d'investissement personnel ou l'attitude du lecteur qui déterminerait la valeur esthétique du texte ou son degré de « littérarité ». Ainsi, certains lecteurs peuvent éprouver une expérience esthétique en lisant un texte de nature scientifique. Et l'inverse est tout aussi possible : ceux qui lisent un texte littéraire d'une manière avant tout distanciée et objective adoptent une attitude que Rosenblatt qualifie d'«**efférente**», par opposition à «**esthétique**». Par conséquent, si l'intention du lecteur est d'abord de «*vivre une expérience imaginaire organisée*», cela traduit une posture esthétique. Par contre, si l'intention est surtout axée sur la volonté de sélectionner ou d'abstraire des informations d'un texte pour acquérir des connaissances ou un savoir-faire qu'on entend utiliser ou démontrer après la lecture, il s'agit d'une posture efférente (du latin, *effere*, qui signifie «porter hors»). La lecture esthétique demanderait

plutôt que l'on «porte le texte en soi»: esthétique venant d'ailleurs du mot grec «*aisthêtikos*», qui signifie « sentir ». Une volonté de «ressentir» qui s'opposerait peut-être, ici, à une volonté d'agir ou de produire. Cependant, Rosenblatt insiste pour dire qu'il s'agit d'un continuum (voir *figure 1* ci-dessous) plutôt que d'une opposition tranchée.

À l'une des extrémités de ce continuum, le lecteur se désengage de tous les aspects qualitatifs et personnels que peuvent évoquer les symboles verbaux dans l'intention de cumuler des informations pour éventuellement agir ou produire quelque chose : c'est une posture efférente, un objectif de lecture qui porte vers l'extérieur du lecteur, vers un sens public du texte. À l'autre extrémité, le lecteur manifeste l'intention de vivre dans l'immédiat une expérience engendrée par ce qui est imaginé : c'est une posture esthétique dont l'objectif est tourné vers l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur, vers un sens privé. Le lecteur s'engage alors tout entier dans sa lecture : il fait des associations avec sa vie personnelle, éprouve des sentiments, s'identifie aux personnages, leur témoigne de l'empathie, prédit la suite des événements, imagine des paysages, des visages, etc.

**Figure 1 : Lecture efférente/esthétique, un continuum**



Dans cet ordre d'idée, si l'on place la lecture littéraire avant tout du côté de l'expérience imaginaire, celle-ci devient un processus à vivre, une rencontre, un événement, un voyage et n'est plus un « produit » dont la qualité pourrait se mesurer de manière quantitative, en dehors du lecteur lui-même et à l'aide de questions factuelles ou autres. Dans ce type de lecture esthétique, le degré de compétence du lecteur ou la légitimation de la lecture se mesure alors à sa

capacité de participer et de s'engager : il se doit d'être attentif à sa propre subjectivité et réceptif au déroulement et à la nature de son expérience, de même qu'à ceux des autres en situation de lecture collective.

Ainsi, Rosenblatt (1982) souligne qu'il faut accorder, en lecture littéraire, toute notre attention à ces réactions souvent spontanées d'un enfant et qui traduisent une position esthétique, tels que : le fait qu'il demande qu'on lui relise une histoire, qu'il pose des questions à son sujet, qu'il la commente, la compare à ses propres expériences ou à d'autres histoires, la rejette, etc. Elle déplore que ce type de *réponses* soit négligé à l'école, où l'on se limite trop souvent à un questionnement efférent des œuvres littéraires. Cependant, la plupart des chercheurs soulignent les grandes difficultés d'évaluer en classe ce type de *réponses* au texte. Comment, cette fois, légitimer ce type de comportement? Il convient, auparavant, d'examiner les fondements épistémologiques de ce courant pour mieux comprendre le poids que l'on accorde ici à l'expérience du lecteur.

#### 2.2.4 Les fondements épistémologiques du courant expérientiel et de la pédagogie de la « réponse »

##### a) L'origine du mot « réponse » au texte

Le terme « réponse » serait emprunté à Platon, selon les théoriciens anglo-saxons du *reader-response*, un mouvement littéraire qui s'intéresse au rôle du lecteur dans la lecture littéraire et équivalant aux théories de la réception en Europe, et en Allemagne surtout (Beach, 1993, Tompkins, 1980, Freund, 1987). Aujourd'hui, la plupart des pédagogues nord-américains du texte littéraire définissent le terme « réponse » comme étant « (...) *celle par laquelle l'élève transmet son point de vue personnel relativement à un texte.* » (Lebrun, 1996b:70). L'utilisation du terme remonte à l'Antiquité, alors qu'on s'intéressait aux effets des textes sur le comportement du public, donc à la manière dont celui-ci «répondait» aux messages véhiculés par les auteurs. Ainsi, «*Response, to Plato, means the effect that discourse has on human behavior. What matters, ultimately, is the behavior, not the discourse.*» (Tompkins, 1980 :205). Mais si, dans l'Antiquité, on s'intéressait à l'effet des discours sur le public, les théories



du *reader-response* se sont plutôt intéressées au phénomène inverse : à l'effet du lecteur sur le sens des textes. Ainsi, parce qu'ils privilégient l'étude du comportement du lecteur, et cela parfois au détriment du texte, certains courants du *reader-response* ont souvent été qualifiés de trop pragmatistes.

#### b) L'origine de la conception expérientielle de la lecture littéraire

La philosophie pragmatique américaine valorise **l'apprentissage par l'expérience** («*Learn by doing*»). Selon ses principaux représentants, John Dewey (1938, 1949) et Williams James (1890), pensées, idées, connaissances et théories auraient avant tout une fonction pratique, soit celle de guider les actions et l'expérience serait le seul moyen d'accéder au sens ou à la connaissance. L'on pourrait d'ailleurs remonter tout le courant des humanistes (Érasme, Rabelais et Montaigne) et des philosophes pré-empiristes (Locke, Comenius et Rousseau) jusqu'à Aristote pour mieux comprendre la valeur que l'on a pu attribuer aux sensations et à l'expérience comme moyen de connaissance de la réalité. Sous ce paradigme, le sens d'un texte résiderait avant tout dans l'activité ou l'expérience du lecteur. Ce qui s'oppose à la position dualiste d'origine platonicienne selon laquelle un sens « idéal » préexisterait dans le texte et il suffirait au lecteur de l'activer ou de le mettre en lumière, ce qui rejoint la position des cognitivistes (Frankena, 1965; Cunningham et Fitzgerald, 1996).

L'approche expérientielle de la lecture littéraire développée par Rosenblatt tire son origine de nombreuses sources épistémologiques, dont le pragmatisme américain. Dans son ouvrage phare, *Literature as Exploration*, publié en 1938 et constamment réédité depuis, Rosenblatt défend ainsi une position expérientielle de la littérature, à la fois esthétique, éthique et sociale. La lecture littéraire, pour elle, constitue une activité d'exploration de soi-même et du monde, **une expérience imaginaire organisée**. Expérience qui nous permettrait toutefois, sur le plan éthico-social, de développer « en toute sécurité » des habitudes de pensée essentielles pour pouvoir porter des jugements fondés sur nos actions, une fois replongés dans la vie réelle (1995).

### c) Validation de l'interprétation : critères du courant esthétique et expérientiel

Nous pouvons ainsi mieux comprendre que, dans l'approche esthétique/expérientielle de la lecture littéraire, les critères pour juger de la qualité d'une interprétation soient renversés. En effet, il ne s'agit plus de mesurer jusqu'où un lecteur a su décrypter le texte (dont il aurait retrouvé le sens «immanent»), mais ce qu'il a su retirer de son expérience de lecture. « *On reconnaît un jeune lecteur habile en ce qu'il assume, à sa façon, la significativité du texte. (...) c'est surtout un lecteur ludique, pour qui compte le plaisir, l'illumination (...) et que les contrats figés de lecture ennuient.*», précise Lebrun (1996b :73). Le « message » ou le sens des textes n'est donc plus fixe et prédéterminé et en aucun cas ne peut être extérieur à l'expérience même du jeune lecteur. Au contraire, le sens d'une lecture varie constamment, et cela en fonction de plusieurs facteurs (âge, motivation, milieu, etc.), car la connaissance ne se situe plus dans les textes, mais dans la relation sans cesse évolutive qui s'établit entre un lecteur et un texte lors de l'expérience de lecture.

Dans cette optique, la validité d'une interprétation n'est à concevoir que comme une « vérité » opérationnelle et provisoire qui doit avant tout permettre à l'enfant de vivre des expériences qui vont le faire progresser (d'où l'appellation d'école progressiste). La question n'est donc plus de savoir ce que ou comment le texte signifie, mais ce qu'il permet au lecteur de créer, de découvrir sur lui-même et le monde qui l'entoure.

En résumé, dans une pédagogie de la réponse, à la différence des positions textuelles que nous avons vues, c'est l'expérience de lecture elle-même qui est considérée comme l'objectif d'apprentissage ou de connaissance; la connaissance se situe donc dans l'expérience et se développe par la discussion et la réflexion sur l'expérience de lecture (et non pas sur les caractéristiques du texte). Le rôle du professeur est alors avant tout de fournir un environnement stimulant sur les plans socio-affectif, culturel et intellectuel afin de rendre les expériences de l'élève riches et signifiantes.

#### d) Transaction / interaction : ou changement de paradigme

Nous sommes donc dans une perspective résolument humaniste et expérientielle et c'est ce que veut marquer le terme de « transaction » comparé à celui d'interaction, lequel Rosenblatt associe au paradigme positiviste (1993 et 1985b). Comme nous l'avons vu, les modèles de lecture interactifs en psychologie cognitive s'appuient essentiellement sur une vision dualiste du traitement de l'information, souvent mécaniste, où texte et lecteur sont considérés comme des entités séparées et prédéfinies qui interagissent (ou qui s'entrechoquent, un peu comme des boules de billard, pour reprendre la métaphore de Rosenblatt). Le modèle transactionnel propose une relation lecteur/texte plus «écologique et organique», pour ne pas dire fusionnelle. C'est là une notion empruntée aux philosophes Dewey et Bentley qui, dans leur ouvrage *Knowing and the Known*, publié en 1949, suggèrent le terme de transaction pour désigner cette relation:

*Nous ne considérons pas, par ailleurs, les concepts d'organisme et d'environnement comme si nous pouvions les connaître séparément, avant de commencer notre recherche, mais nous prenons leur **interaction** elle-même comme sujet et matière de notre étude. Nous nommons cela **transaction** pour le différencier d'interaction. Nous inspectons la « chose-vue » dans la nature non pas comme l'opération d'un organisme sur un environnement, ni comme l'opération d'un environnement sur un organisme, mais comme un événement en soi-même.*

(cité par Rosenblatt, 1994: 17, trad. personnelle)

Retenons que le mot « transaction » signifie ici « l'événement », un événement à envisager comme un tout indissociable. « *Transaction, alors, désigne un processus évolutif dans lequel les éléments ou les parties sont considérées comme étant des aspects ou des phases d'une situation globale.* » (1985:98, *id.*).

En résumé, une approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un « événement » mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) et qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc.

### e) Émotion / cognition et limites de l'approche expérientielle

Une approche transactionnelle s'intéresse par conséquent 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. Elle se préoccupe aussi de ne pas dissocier émotion et cognition. Ce qui entraîne des activités d'enseignement qui permettent de dialoguer, de s'exprimer et de négocier le sens, comme les discussions ou le journal dialogué. La littérature est alors vue comme une discipline qui offre aux élèves l'avantageuse possibilité de « (...) *penser rationnellement dans un contexte imaginaire et teinté d'émotions* » et où les processus d'identification et les émotions ressenties en cours de lecture deviennent des étapes incontournables, sans lesquelles le stade de distanciation critique n'a pas d'intérêt, selon Rosenblatt. « *Once the work has been esthetically evoked, it can become the object of reflection and analysis, according to the various critical and scholarly approaches.* » (1995: 295). Son modèle transactionnel tente donc d'intégrer de manière pragmatique les deux extrémités du continuum de l'acte de lecture littéraire, soit la lecture esthétique et critique (1995; 1994; 1993; 1988; 1982).

Une lecture critique de sa propre expérience de lecture devrait ainsi précéder tout type d'analyse de nature intellectuelle, ce qui diffère largement des principes de l'analyse de texte tel qu'ils sont exposés par Jouve. Selon Rosenblatt, qui le rappelle ainsi avec insistance, dans le processus de compréhension, le bagage intellectuel du lecteur n'est pas plus important que son bagage émotif ou culturel et ce que le lecteur apporte au texte est ce qui rend chaque transaction unique. En privilégiant le pôle lecteur, elle rejoint ici les théories de la réception et les travaux de Jauss, pour qui la signification d'une œuvre dépendrait, en partie, de l'horizon d'attente de chaque lecteur (1978). Ainsi, une œuvre lue au XVII<sup>e</sup> siècle n'est plus la même qu'une œuvre lue au XXI<sup>e</sup> siècle, car elle est reçue différemment. On pourrait presque en dire autant de la différence entre une même œuvre lue en cinquième secondaire et en première secondaire ou lue par deux lecteurs, etc.

Cependant, les théories post-structuralistes modernes contestent ce point de vue trop subjectif et soutiennent que « l'individu » lecteur est un produit de toutes les forces sociales et culturelles agissantes qui le déterminent, notamment à travers le langage, et qui conditionnent sa lecture. Certains vont même jusqu'à affirmer que le lecteur est « lu » par le texte (Picard, 1986<sup>28</sup>). L'on reproche donc à de telles théories expérientielles leur illusion de la « pensée indépendante » ou leur conception étroite de l'individu et de la prétendue « unicité » de ses *réponses* (Lynn, 1996 ; Beach, 1993). Néanmoins, on reconnaît le puissant intérêt de ce courant expérientiel en ce qui a trait à la didactique du texte littéraire, car il a su rappeler aux professeurs l'importance de valoriser les *réponses* des étudiants et de les mettre au centre de leur pédagogie. Cependant, en tant que pédagogue, nous savons que valoriser les *réponses* des étudiants est une chose, mais qu'évaluer leur validité en est une autre.

#### 2.2.5 Les critères de validation de l'interprétation selon les différents courants des théories du *reader-response*

Nous avons vu, grossièrement, quels critères retenir dans le cas de l'analyse de texte pour légitimer l'interprétation (voir tableau 6, p.56) , et nous y reviendrons plus en détail dans la méthodologie, lors de l'étape d'opérationnalisation. Mais, comme son nom l'indique, l'analyse de texte ou explication de texte est davantage axée sur le texte et la rigueur méthodologique et argumentative du lecteur ou de l'interprétant. Quels sont les critères que proposent de retenir les théoriciens du *reader-response* qui, à quelques exceptions près, se sont peu intéressés à la lecture littéraire scolaire?

Les théories du *reader-response* regroupent en fait un ensemble complexe de théories de lecture qui adoptent diverses perspectives. Dans son ouvrage critique à ce sujet, Beach les divise en cinq courants : textuel, psychanalytique ou psychologique, expérientiel et social et culturel. Chacun de ces courants, selon son orientation plus ou moins empiriste, retient ainsi des critères différents pour

---

<sup>28</sup> Cité par Dufays et *al.*, 1996.

valider l'interprétation, axés soient sur le sujet, le texte, le contexte ou la situation globale. Comme nous avons déjà exposé en détail les bases du courant expérientiel, pour les besoins de notre survol, il nous reste à voir les caractéristiques et limites des autres courants, et ce en fonction des critères d'interprétation qu'ils proposent afin, essentiellement, de fonder notre intervention didactique.

#### a) Les critères du courant textuel

Le courant textuel du *reader-response* a pour objectif de définir comment le lecteur est pré-inscrit dans le texte et quelles compétences textuelles il doit posséder pour qu'une interaction réelle s'opère entre lui et le texte. Parmi les nombreux auteurs, Iser (1974) est l'un des plus cités. Il considère « le lecteur implicite » comme un coauteur dont le principal rôle est de remplir les implicites du texte, de concrétiser la matière du texte. L'acte de lecture est ici une création esthétique, comme nous l'avons déjà mentionné. Eco (1985/1979) montre aussi que le sens d'une œuvre dépend beaucoup du degré de compétence du lecteur, ou de l'épaisseur de son bagage culturel, qu'il nomme « encyclopédie ».

Un bon lecteur est donc celui qui sait montrer ses capacités culturelles et inférentielles, qui sait lire l'implicite du texte. Cependant, on reproche à ce courant textuel de ne pas tenir compte de la subjectivité de chaque lecteur et de l'influence déterminante de son contexte social. En décrivant ainsi les multiples formes que peuvent prendre les réactions d'un lecteur abstrait ou « modèle », ce courant devient un autre type de formalisme où, au lieu du texte, c'est le lecteur qui devient l'objet d'analyse (Beach, 1993; Tompkins, 1980).

#### b) Les critères du courant psychanalytique

En contrepartie, les chercheurs appartenant au courant psychanalytique, d'une manière plus radicale, considèrent pour leur part que le sens d'une œuvre dépend du degré de projection des caractéristiques inconscientes du *moi* de chaque lecteur. Chaque lecteur chercherait et privilégierait dans le texte des thèmes en fonction de sa personnalité, de la même façon qu'il vit ou perçoit

n'importe quel autre événement. « *Each reader, in effect, re-creates the work in terms of his own identity theme.* » (Holland, 1975 :126). On lit pour se retrouver ou trouver des correspondances entre soi-même et l'œuvre, « *to symbolize or to replicate ourselves* ».

Un bon lecteur serait donc celui qui sait parler de lui-même à travers sa lecture de l'œuvre. Bleich (1979) nuance cette position en disant que les expériences de lecture ne devraient pas uniquement nous permettre de nous «retrouver» nous-mêmes, mais qu'elles devraient aussi nous amener à évoluer, à mieux nous adapter au monde, et ce, en reconnaissant nos schèmes personnels récurrents. En ce sens, il rejoint la conception progressiste de Rosenblatt (1995) que nous avons vue. Selon Bleich, donc, l'acte de lecture serait un acte de récréation qui ne résulte pas d'un processus continu, mais plutôt de nombreuses interruptions: on anticipe, rétrograde, décide, change, forme des attentes qui seront frustrées ou satisfaites, questionne, rêve, médite, accepte, rejette, etc. (1979:62). Le critère de validité d'une interprétation résiderait donc ici dans le fait de pouvoir montrer que l'on est conscient de ses buts, motifs et sentiments, en tant que lecteur, avant d'exposer son interprétation. Selon ce paradigme subjectif, il vaudrait mieux avoir une subjectivité avouée et contrôlée qu'une objectivité illusoire. Mais ce paradigme subjectif est contesté par les théories post-modernes de la déconstruction, pour lesquelles l'imagination n'est pas « pure », mais colonisée par les discours dominants (Lewis, 2000).

### c) Les critères des courants socio-culturels

Selon les courants social et culturel, en effet, l'interprétation du lecteur serait en grande partie déterminée et fondée sur les habitudes interprétatives de la communauté à laquelle il appartient (Fish<sup>29</sup>, 1980). Le « moi » du lecteur, tout comme le texte, sont nécessairement intriqués dans un contexte, dans une communauté, dans un système de signes qui les déterminent. Un tel propos rejoint la théorie dialogique de Bakhtine (1994), pour lequel la signification de

---

<sup>29</sup> Cité par dans l'ouvrage synthèse de Beach, 1993.

tout discours dépend de son inscription dans le contexte social donné d'une communauté. Les courants social et culturel s'appuient sur la conception du langage propre aux penseurs post-modernes ou de la déconstruction, lesquels font éclater les frontières du texte, de l'auteur et du lecteur. Le texte ne posséderait pas une signification fixe et prédéterminée qu'un lecteur interprète pourrait « retrouver », car il n'est pas un objet stable ni indépendant (Delcroix et Hallyn, 1993 ; Hartman, 1992). Barthes (1970) avait aussi décrété la mort de l'auteur, en avançant que l'auteur est « parlé » par le langage qu'il utilise et ne serait qu'une dérivation des multiples voix de la société, pour ne pas dire des multiples pouvoirs qui parlent à travers lui. Et il en serait de même pour le lecteur et le texte.

Par conséquent, nous pourrions affirmer que le critère principal retenu par les théories socio-culturelles pour valider une interprétation réside dans la capacité du lecteur à tenir compte de la multiplicité de toutes ses/ces voix qui déterminent sa situation de lecture. D'un point de vue didactique, cela implique d'aider les élèves lecteurs à adopter une perspective moins « monologique » (ou plus dialogique), à concevoir que plusieurs interprétations sont possibles et se superposent, à comprendre que c'est leur capacité à négocier et à dialoguer qu'ils doivent développer. Cependant, le courant socio-culturel appliqué à la classe présente quelques limites, par exemple celles d'oublier que les interprétations d'une communauté de lecteurs ne sont jamais neutres et exemptes de luttes de pouvoir. Elles sont nécessairement sous l'influence des cultures dominantes extérieures et marquées par de nombreuses tensions qui restent souvent dans l'ombre (de races, de religions, de classes, etc.). Or, pallier cet état de fait rend la tâche des professeurs de littérature extrêmement délicate. Ceux-ci devraient en effet rendre les élèves lecteurs conscients de toutes les forces externes qui conditionnent leur identité, tout en essayant de les aider à transcender ce conditionnement... Mission impossible?

En guise de synthèse des différentes définitions du processus d'interprétation, nous présentons en tableau l'ensemble des critères de validation



proposés par les différentes théories de la lecture et qui seront à retenir lorsque nous aurons besoin d'évaluer les *réponses* de nos élèves :

**Tableau 9 : Principales stratégies de lecture littéraire retenues par les auteurs**  
(synthèse personnelle)

<b>PERSPECTIVE EXPÉRIENTIELLE</b> <i>(aspect socio-affectif, esthétique ou identificatoire)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• faire des liens avec sa propre vie;</li> <li>• retrouver en soi des souvenirs;</li> <li>• décrire son expérience;</li> <li>• ressentir de l'empathie pour les personnages;</li> <li>• ou s'identifier avec un personnage;</li> <li>• évoquer des sensations ressenties ou visualisées;</li> <li>• se sentir transporté dans un autre monde, etc.</li> <li>• varier les phases <i>d'envisonnement</i>,</li> <li>• revoir son point de vue;</li> <li>• en considérer l'évolution;</li> </ul>	<p>Rosenblatt, 1995, 1994, 1991, 1988, 1985, 1982; Bleich, 1979; Holland, 1975; Miall, 1995, 1999, etc. Langer, 1990ab; Cornis-Pope, 1992 ; etc.</p>
<b>PERSPECTIVE TEXTUELLE</b> <i>(aspect analytique)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• questionner, interpréter les visions du monde, les thèmes, les motivations, les ambiguïtés ;</li> <li>• spéculer sur les significations de l'œuvre</li> <li>• interroger, combler par inférences les implicites du texte (textuels, culturels, etc.);</li> <li>• interroger les interactions entre les divers niveaux du récit, les divers systèmes du texte;</li> <li>• juger les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble ;</li> <li>• juger la forme, en termes d'innovation générique ou esthétique</li> <li>• juger de sa portée en fonction du contexte de sa production et de sa réception.</li> <li>• ne pas contredire les données objectives du texte;</li> <li>• relever les lieux d'incertitude du texte et émettre des hypothèses.</li> </ul>	<p>Beach, 1993; Langer, 1990a; Cornis-Pope et Woodlief, 1999; Gervais, 1993; Dufays, 1997; Jauss, 1978; Gervais, 1993; Adam, 1992; Canvat, 1999; Dufays, 1996; Jouve , 2001</p>
<b>PERSPECTIVE CRITIQUE ET CULTURELLE</b> <i>(aspects dialogiques, socio-culturels)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• savoir justifier ses hypothèses en annonçant le code ou la grille de lecture utilisée;</li> <li>• argumenter ces choix en respectant la logique du code en question.</li> <li>• considérer de multiples interprétations, intégrer d'autres points de vue</li> <li>• évaluer la pertinence et la solidité d'une interprétation divergente de la sienne et éventuellement modifier la sienne</li> <li>• être conscient de ses propres idéologies et de celles de son milieu.</li> </ul>	<p>Beach, 1993; Commeyras, 1993; Langer, 1992; Cornis-Pope, 1992;</p>

## 2.2.6 Les critères de littérarité

Ceci nous amène, pour clore cette section consacrée aux théories de la lecture, à poser la question suivante : mais qu'est-ce qu'un texte littéraire? En quoi le texte littéraire se distingue-t-il des autres, existe-t-il des critères de littérarité qui pourraient nous aider à peaufiner les critères d'évaluation de l'interprétation? Nous avons vu que les théories post-modernes ont fait éclater les frontières traditionnelles de l'objet texte et cela expliquerait, en partie, pourquoi de nombreuses théories littéraires se tournent du côté des processus de lecture pour tenter de définir ce qu'est la lecture littéraire (Lynn, 1996). Revenant à l'origine latine du mot texte, qui signifie « tissu », les théoriciens de la déconstruction considèrent aujourd'hui le texte (qui n'est pas exclusivement un texte écrit) comme : un collage, une superposition de discours, un ensemble de fragments dialogiques, polyphoniques, indépendants et interactifs; un objet ouvert, hétérogène, extensible et lié aux autres textes, d'où la notion d'intertextualité (Hartman, 1992). Les romanciers sont d'ailleurs les premiers à en convenir...

*Il ne faut pas juger les livres un par un. Je veux dire: il ne faut pas les voir comme des choses indépendantes. Un livre n'est jamais complet en lui-même; si on veut le comprendre, il faut le mettre en rapport avec d'autres livres, non seulement avec les livres du même auteur mais aussi avec des livres écrits par d'autres personnes. Ce que l'on croit être un livre n'est la plupart du temps qu'une partie d'un autre livre plus vaste auquel plusieurs auteurs ont collaboré sans le savoir.*

Jacques Poulin, Volkswagen Blues, 1984:169

### a) Le texte littéraire : traits distinctifs

Selon Canvat, la lecture littéraire posséderait trois traits distinctifs: la polysémie du texte; sa fonction modélisante et, peut-être la plus importante, sa dimension comparative ou culturelle (1999b :111). Ce qui rejoint les quatre critères généraux proposés par Thérien (1996), et que la grande majorité des chercheurs admettent, soit:

**Tableau 10 : Les critères de littérarité**  
(selon Thérien, 1996)

- la **polysémie** (sur le plan interne au niveau des ambiguïtés textuelles; et externe au niveau des diverses interprétations);
- la **régularité de formes** (plusieurs formes, comme le récit, sont canoniques, même si la tendance est à l'éclatement des formes);
- l'**intertextualité** (un texte ou un fragment se situe toujours par rapport à d'autres textes, encore une fois sur le plan interne et externe, comme l'a analysé Genette (Reuter, 1991);
- et l'ouverture sur l'**imaginaire** (sur les mondes possibles ou secondaires, pour emprunter l'expression de Benton, 1983).

Or, comme le déplore Thérien, la plupart du temps, devant la complexité de l'objet littéraire, les pratiques scolaires se concentrent surtout sur la régularité des formes, au détriment des trois autres composantes.

*(...) soit que l'on travestisse des œuvres polysémiques (...) en ersatz plus digestes, soit que l'on recoure à n'importe quelle œuvre de littérature de jeunesse, sous prétexte qu'elle est plus lisible parce que plus proche du monde des jeunes lecteurs. Autrement dit, comme l'explique Verret, devant la difficulté à faire entrer l'objet didactique dans la programmation bureaucratique, on lui substitue un autre objet.*

(Thérien, 1996: 100)

#### b) Le roman : un objet interactif

L'approche linguistique séquentielle développée par Jean-Michel Adam définit d'abord le texte comme « *une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction.* » (1992 :21). Plus précisément, six modules, allant du phonème à l'intention de l'auteur, interagissent dans un texte: la grammaire de la phrase; la grammaire du texte; la structure compositionnelle; la structure sémantique; l'énonciation; et la visée de l'auteur. En ce qui a trait aux structures compositionnelles, Adam retient cinq types de séquences textuelles prototypiques à partir desquelles on peut analyser tout texte, soit : descriptive, narrative, explicative, argumentative et dialogale. Une séquence étant définie comme cette unité élémentaire de la mise-en-texte (Adam, 1991, 1995). La

plupart des textes ne sont pas purs et sont composés de divers types de séquence, mais le roman est un genre particulièrement hétérogène ou « poly-séquentiel », une super-structure narrative susceptible d’être « travaillée » comme le dit Reuter (1991 :101) ou déstabilisée, de manière explicite ou implicite, par à peu près tous les autres types de texte (Thérien, 1985). Ainsi, la présence ou l’absence de certains types de séquences dans un roman, de même que leur place et leur mode d’intégration à l’histoire sont des aspects qui méritent d’être questionnés.

Fayol (1985) rappelle avec justesse que ce qui distingue le récit du rapport de police ou de la recette de cuisine c’est l’énonciation ou la narration, c’est-à-dire la manière dont le locuteur a construit pour autrui son message. Soulignons que ces aspects ont été plutôt négligés par les approches cognitives et même par celles du *reader-response*, qui se sont surtout consacrées aux dimensions logiques ou affectives du « narré » ou de la fiction. La narratologie et la linguistique textuelle nous fournissent ainsi des éléments de réponse quant à la spécificité du roman qui résiderait, entre autres, dans l’interaction fiction/narration/mise-en-texte. Ainsi, selon Reuter (1991), la plupart des auteurs en narratologie (Barthes, Genette, Todorov et Adam) s’accordent pour distinguer trois niveaux dans le roman :

**Tableau 11 : Les trois niveaux d’un roman**  
(synthèse personnelle)

- |  |
|--|
| <p>a) <b>LA FICTION:</b> (ce que l’on peut aussi appeler <b>histoire</b>), c’est une suite d’événements et d’actions, c’est-à-dire une <b>intrigue</b>, vécue par des <b>personnages</b> dans un <b>espace/temps</b> délimité. Plusieurs fictions peuvent aussi s’enchaîner, s’emboîter.</p> <p>b) <b>LA NARRATION:</b> c’est une série de choix de techniques narratives (<b>mode, perspective, voix, les niveaux, durée, ordre, fréquence, vitesse,</b>) pour raconter l’histoire (comme une mise en scène)</p> <p>c) <b>LA MISE-EN-DISOURS:</b> c’est une série de choix linguistiques (choix <b>rhétoriques</b> et <b>stylistiques</b>, progression <b>thématique</b>, ton, niveau de <b>langue</b>, champs lexicaux et sémantiques, enchaînement de divers types de <b>séquences textuelles</b>, allusions intertextuelles, marques <b>d’énonciation</b>, etc.)</p> |
|--|

Fiction, narration et mise-en-discours, ces trois composantes réunies proposent une vision du monde, à travers les savoirs, les valeurs et les thèmes qu’elles articulent, intègrent, omettent, contestent ou privilégient.

### c) L'influence de la mise-en-texte littéraire sur le lecteur

Certaines études empiriques en littérature suggèrent que le mode de lecture littéraire serait aussi déclenché par les caractéristiques spécifiques de sa mise-en-texte et ne dépendrait donc pas de la seule intention du lecteur (Miall, 1988, 1989, 1995; Miall et Kuiken, 1994, 1999). Les lecteurs réagiraient ainsi très souvent de manière émotionnelle en présence de certaines caractéristiques (*foregrounding*) traditionnellement associées au langage littéraire, telles que : les métaphores, les effets de points de vue, de rythme de narration, etc. Celles-ci provoqueraient surtout un phénomène de *défamiliarisation*, ce que Barthes (1973), pour sa part, associe au plaisir de lire quand il dit que la jouissance du texte est justement fondée sur les pertes de repères. Selon Miall et Kuiken (1994), la défamiliarisation procurerait au lecteur des émotions plus intenses qui se traduiraient même par un temps de traitement de l'information plus long. À cet effet, l'étude de Nell (1988), qui a examiné en laboratoire la physiologie de la lecture ludique, confirme que les pages les plus appréciées d'un roman sont lues plus lentement. Toutes ces études ont le mérite, contrairement à de nombreuses recherches en sciences cognitives, de s'intéresser à la lecture de récits authentiques (et non à celle de courts schémas de récit construits pour les besoins de l'expérience et axés sur la seule logique des actions). Elles complètent également les travaux de l'équipe de Sadoski et *al.* (1993)<sup>30</sup> sur le rôle de l'imagerie, du langage concret et de l'émotion (éléments seraient étroitement liés et caractéristiques des textes littéraires) dans la compréhension des textes littéraires.

### d) Les critères de l'œuvre littéraire jeunesse

Sous l'angle expérientiel, et plus spécifiquement en ce qui a trait à la littérature de jeunesse, certains auteurs, comme Poslaniec, amplifient le rôle du lecteur et sont portés à décrire la littéarité d'une œuvre jeunesse uniquement en fonction de l'effet produit chez le lecteur. « *Si donc la littéarité est une fonction*

---

<sup>30</sup> Voir la section 2.1.2 d), p.38 et suivantes.

*de la lecture, je dirai qu'on peut considérer comme littéraire tout livre qui provoque de l'étonnement, de l'admiration, chez tel lecteur, à un tel moment.* (1992: 90). Il surenchérit en rapportant la définition de San Antonio pour lequel «*Toute lecture qui m'intéresse correspond pour moi à une littérature. (...) J'entre dans le jeu d'un monsieur qui a employé des mots pour s'adresser à moi. Ils m'ont plongé dans un état émotionnel. C'est ça la littérature!*» (1992: 228). L'on constate sans mal que ces définitions du texte littéraire proposées par Poslaniec se situent résolument du côté du plaisir et de l'émotion.

Quant à savoir quels seraient les critères qui permettraient de distinguer la littérature de jeunesse de la littérature adulte, la plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'il n'y en a pas : dans les deux, on trouve de bonnes et de moins bonnes œuvres. C'est l'âge du destinataire qui serait le seul dénominateur commun à l'ensemble de ces livres. Selon Demers, «*La littérature jeunesse est une littérature produite par des adultes (les rares exceptions confirment la règle) mais destinée à des enfants ou à des adolescents.*» (1994 :21). Comme la littérature de jeunesse est destinée à un public adolescent qui, par définition, «*ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte.*» (Soriano, 1975:185), le rôle des romans jeunesse en classe est alors de susciter l'engagement d'un lecteur dont les capacités ne lui permettent pas encore d'accéder pleinement au répertoire adulte.

Cependant, selon Rosenblatt (1995), il n'est pas nécessaire pour autant que les œuvres retenues proposent un miroir fidèle de la vie quotidienne des jeunes lecteurs; au contraire, une certaine transposition est nécessaire. La lecture littéraire devrait davantage être une fenêtre sur le monde qu'un simple miroir de soi-même (Raphael et Boyd, 1996). À cet égard, l'émergence du roman « miroir » serait l'un des phénomènes les plus marquants des 25 dernières années en littérature de jeunesse et, selon Thaler (1996), une telle « institutionnalisation » du destinataire développerait chez le lecteur une attitude de complaisance pouvant vite aboutir à une lecture de pure distraction.

### *Cadre conceptuel, Partie A : conclusion*

Ce rapide examen des critères de littérarité des œuvres jeunesse conclut notre examen des théories du texte littéraire et nous amène maintenant à orienter notre recension davantage du côté des caractéristiques du lecteur adolescent, de ce qu'il devrait pouvoir retirer de la lecture littéraire et des divers types de «réponses» qu'il y fournit selon les résultats des recherches empiriques.

Mais avant, et pour résumer ce que nous retenons d'un modèle transactionnel de la lecture littéraire, nous définirons l'acte de lecture comme : une situation globale où plusieurs variables interagissent. Par conséquent, l'on peut dire que le critère premier pour évaluer la qualité d'une situation de lecture est que celle-ci présente de nombreux indices d'interaction entre les variables (textuelles, individuelles, sociales et scolaires). Plus il y a d'interactions, plus la situation de lecture devient « énergétique » et augmente les points de contact ou la fusion entre les variables. Ainsi, sur le plan inter-variables, plus un lecteur fait référence au texte et au contexte (de sa lecture comme de celle de l'œuvre), plus son interprétation gagne en validité. Il en va de même, sur le plan intra-variable, si le lecteur démontre qu'il sait diversifier, comme nous l'avons vu, ses propres phases ou processus d'interprétation (par exemple, celles retenues par Langer) et juger de sa propre subjectivité tout en sachant envisager aussi celles des autres. Enfin, il faut aussi qu'il sache faire interagir les divers systèmes de régulation qui composent un texte et les différents niveaux d'un récit, ce qui s'avère une nécessité dans le cas des œuvres de qualité qui, par définition, opposent une certaine résistance.

## **B. L'adolescent lecteur**

### **2.3.1 Les fonctions des textes littéraires en classe**

Dans son plaidoyer pour une didactique de l'émotion esthétique, Lebrun rappelle que « *Les émotions littéraires sont occasionnées par la perception d'un*

*monde "construit" (...).* » (1997 : 67). Cette possibilité qu'offre la lecture littéraire de percevoir des mondes « seconds », pour reprendre l'expression de Benton (1983), peut être très riche sur le plan de l'expérience. Rosenblatt (1995), comme le titre de son ouvrage l'indique (*Literature as exploration*), insiste d'ailleurs beaucoup sur la fonction exploratoire de la lecture littéraire qui, rappelons-le ici, constitue à ses yeux une expérience imaginaire organisée. Celle-ci, et justement à cause de cette organisation et de la distanciation procurée par l'imaginaire, posséderait une valeur constructive pour résoudre (à tout le moins soulager) les conflits humains intérieurs ou extérieurs (Bettelheim, 1976). Ainsi, en développant en classe de littérature des habitudes de pensée critique conjointement au plaisir de lire, l'élève apprendrait à agir de même pour juger les événements et personnages de sa propre vie.

Ce sont là des fonctions ludique, exploratoire et, jusqu'à un certain point, thérapeutique qui constituent quelques-unes des finalités de la lecture littéraire à l'école et que les modèles fonctionnels et technicistes, dominants dans l'enseignement de la lecture de ces vingt dernières années, ont souvent évacuées. Par conséquent, puisque nous avons vu toutes les dimensions plurielles du texte et de son interprétation, il convient aussi, pour commencer cette section consacrée au lecteur, de mentionner les fonctions plurielles ou potentialités qu'un grand nombre de psychologues et théoriciens de la littérature jeunesse reconnaissent à la lecture littéraire et que nous avons synthétisées principalement à partir de l'ouvrage de Rosenblatt (1995: 212).



**Tableau 12 : Les fonctions plurielles du texte littéraire en classe**  
(synthèse personnelle)

En classe, la lecture littéraire :

- développerait l'habileté à prendre en compte les aspirations et les besoins des autres de même qu'à prévoir les conséquences de nos actions dans la vie des autres, et donc remplirait une ***fonction de socialisation***,
- transmettrait, en tant qu'outil socio-culturel, un bagage d'images, de comportements, d'attitudes, d'émotions, et donc remplirait une ***fonction de transmission et de communication***,
- révélerait aux adolescents la diversité des possibilités de la vie, des modèles de relations et des philosophies qu'il serait libre de choisir dans une société démocratique hétérogène où les changements sont de plus en plus rapides, et donc remplirait une ***fonction d'adaptation***,
- permettrait d'expérimenter, par un jeu imaginaire d'essais et d'erreurs, les conséquences de différentes actions, et donc remplirait une ***fonction ludique ou exploratoire***.
- permettrait au lecteur engagé, et conscient de sa propre subjectivité, d'adopter une démarche de résolution de problèmes en envisageant indirectement certains de ses problèmes de manière objective, et donc remplirait une ***fonction thérapeutique***,
- libérerait l'adolescent de certaines peurs, culpabilités ou insécurités engendrées par sa conception souvent étroite de la normalité, en présentant une large diversité de tempéraments et de systèmes de valeurs, et donc remplirait une ***fonction initiatique et d'émancipation***.
- permettrait de s'évader, servirait d'exutoire aux tensions personnelles antisociales et aux frustrations de la vie quotidienne, et donc remplirait une ***fonction de sublimation, de compensation et d'évasion***.

Ces finalités de la lecture littéraire constituent, bien qu'indirectement, des critères pour valider une interprétation ou à tout le moins pour mieux situer le niveau d'engagement de l'adolescent-lecteur.

### 2.3.2 Les caractéristiques de l'adolescent lecteur

Cependant, le niveau d'engagement des adolescents présente certaines caractéristiques, pour ne pas dire lacunes ou limites. Pour Calvino, les caractéristiques de la jeunesse, et qui colorent leurs lectures, sont l'impatience, la spontanéité, la distraction et l'inexpérience ; «*tandis qu'à l'âge mûr, on apprécie (ou l'on devrait apprécier) beaucoup plus de détails, on repère des niveaux, on*

*distingue des sens.»* (1984: 8). Rosenblatt retient surtout: une grande **curiosité** de soi-même, une grande préoccupation de la norme et de la **normalité**, une **pudeur** face aux changements physiques et sociaux relatifs à son âge, un goût de **l'autonomie**, une volonté de questionner **l'autorité** tout en souffrant de sa **dépendance**, une grande **insécurité** devant les multiples choix qui commencent à se poser et, enfin, une nette tendance à appuyer ses choix sur des émotions plutôt que sur des faits (1995).

#### a) Perspectives empiriques sur la lecture esthétique des adolescents

Sur le plan empirique, et à la suite des travaux avant-gardistes de Rosenblatt, de nombreux chercheurs *reader-response* et en éducation ont tenté d'opérationnaliser les composantes de cette expérience esthétique en observant toutes ces caractéristiques des jeunes lecteurs en situation de lecture authentique (Beach et Hynds, 1991). Les recherches à visée descriptive dont nous avons ici choisi d'exposer les résultats, parce qu'elles sont jugées fondatrices dans ce domaine, ont confirmé la plupart des hypothèses posées par les théories littéraires de la lecture que nous avons déjà vues, soit : que les jeunes lecteurs atteignent rarement le stade de la distanciation critique, même si cette compétence s'améliore avec l'âge; que la lecture esthétique (ou l'étroite relation émotion/cognition) peut conduire à une meilleure lecture efférente et, enfin, que l'acte de lire peut être considéré comme une activité de résolution de problèmes à plus d'un point de vue.

Thomson, dans son ouvrage *Understanding Teenagers' Reading* (1987), a tenté d'articuler un modèle développemental à partir de questionnaires et d'interviews d'adolescents âgés de 13 à 16 ans (sur une période de six ans). Le but était d'abord d'identifier les stratégies de lecture littéraire qu'ils privilégient et de voir à quels stades de développement celles-ci pourraient correspondre. Parmi les principales stratégies de lecture littéraire identifiées, nous retrouvons celles que nous avons déjà exposées dans la section A du présent cadre (avoir des attentes, se former des images mentales, faire des associations personnelles et

textuelles, des synthèses, revoir son point de vue, reconnaître les niveaux et les conventions du texte, juger, critiquer, autogérer ses stratégies). Six stades sont par ailleurs dégagés par Thomson (1987):

**Tableau 13 : Les stades de la lecture littéraire chez les adolescents**  
(selon Thomson, 1987)

o	le stade <b>impulsif et irréfléchi centré sur l'action</b> (où l'on s'intéresse aux personnages et images stéréotypés, aux récits d'actions à rebondissement qui ne nécessitent que des anticipations à court terme)
o	le stade de <b>l'empathie</b> (qui dénote un intérêt plus grand pour les personnages, leurs sentiments et leurs motivations, les actions significatives pour les personnages et les images plus complexes)
o	le stade de <b>l'analogie</b> (où l'on commence à associer avec soi-même)
o	le stade de la <b>réflexion</b> (où l'on aime questionner les visions du monde et les thèmes, les subtilités et motivations internes des personnages, les polysémies et les ambiguïtés du texte, etc.)
o	le stade <b>critique</b> (où l'on juge les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble en fonction du contexte de sa production et de sa réception)
o	le stade <b>conscience</b> (celle de ses propres idéologies et de celles de l'auteur, celle de ses stratégies de lecture).

Les résultats révèlent que la plupart des adolescents, jusqu'à 14-15 ans, restent au niveau des trois premiers stades, soit ceux centrés sur la progression de l'action, l'empathie et les analogies avec soi-même ou, en d'autres mots, ceux associés à l'appréciation de l'intrigue et à l'identification-émotion et que Dufays *et al.* (1996) qualifient d'éléments passionnels (opposés à rationnels). Dans une même perspective développementale, Beach et Wendler (1987) ont montré que les capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur, à se dégager de leur égocentrisme. Leurs difficultés à parvenir aux stades d'interprétation et d'évaluation seraient en partie attribuables à une question de maturation dans leur développement intellectuel et moral et aussi à des pratiques scolaires inadéquates (Beach, 1993; Langer, 1990ab, 1994 ; Purves et Rippere, 1968).

## b) Perspectives développementales sur le développement des réponses

Applebee (1978) a aussi confirmé que la nature des *réponses* aux textes littéraires change en fonction de l'âge et que, de manière générale: «*Au lieu d'être préoccupés à stabiliser leurs impressions, les jeunes adolescents deviennent de plus en plus concernés par l'idée d'analyser «comment le monde fonctionne» et puis ensuite, comment il pourrait fonctionner différemment.*» (1978: 108)

**Tableau 14 : Stades du processus d'évaluation littéraire**  
(selon Applebee, 1978)

- les **réponses littérales** montrent que l'enfant n'établit pas encore de différences entre son expérience personnelle immédiate et l'objet littéraire et il résume beaucoup pour recréer l'action (Ex. : « *J'aime ce roman parce que c'est bon.* »);
- les **réponses catégoriques**, qui dominent chez les plus jeunes, sont assez littérales et montrent une capacité d'identifier certaines catégories (Ex. : *C'est un roman d'aventure qui est excitant.* »);
- les **réponses** de nature *analytique* (ayant trait à l'analyse du texte en tant qu'objet) ou, encore, celles qualifiées de **généralisations** (qui dénotent une volonté de comprendre le monde à travers l'œuvre), sont plus fréquentes chez les élèves plus vieux;

Ce même auteur a d'ailleurs formulé l'hypothèse que ces différences, dans les *réponses* des lecteurs âgés de 6 à 17 ans, pourraient s'expliquer en fonction des stades piagétiens. Selon lui, les *réponses* littérales correspondraient au stade préopérateur; les *réponses* catégoriques au stade concret opérationnel, alors que les deux dernières catégories relèveraient du stade formel. En effet, « *Analyser et généraliser exigent la construction de structures alternatives, d'aller derrière les facteurs présents dans l'œuvre. Une capacité d'extrapoler, typique du stade formel de Piaget.* » (1978 :110). Une capacité qui pourrait même relever d'un stade postformel, selon Baffrey-Dumont, laquelle remet en cause l'idée du stade formel comme aboutissement de la pensée adulte (2000:11). « *L'incertitude, l'engagement, l'importance de la subjectivité, la dimension dialectique sont des éléments qui n'apparaissent pas explicitement dans la pensée critique mais bien*

*dans la pensée postformelle.* » (2000: 14) qui pourrait correspondre à un niveau d'exigence collégial .

Les résultats de Galda (1990), qui a voulu, plus précisément, évaluer les *réponses* en fonction de l'âge et du genre de roman (avec des élèves allant de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année participant à des discussions en petits groupes de 3), ont confirmé ceux d'Applebee. De plus, le genre de romans influencerait le type de *réponses*. Les romans fantaisistes, plus imaginatifs, ont amené des *réponses* plus catégoriques; alors que les romans réalistes ont suscité plus de *réponses* de type analytique.

Il semblerait d'ailleurs qu'il y ait une étroite corrélation entre les *réponses* de type émotionnel et de type intellectuel selon Squire (l'un des premiers à relire Rosenblatt et dont les premières catégorisations ont inspiré les autres chercheurs pendant des décennies). Son étude phare, réalisée en 1964, avait pour objectif d'observer des adolescents très bons lecteurs (de 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année) pendant qu'ils lisaient de courts récits et verbalisaient leurs *réponses*, et cela contrairement aux études précédentes qui se limitaient à analyser des *réponses* écrites et rédigées après la lecture. La répartition des *réponses* se divise en sept catégories, soit :

**Tableau 15 : Les catégories de réponses aux textes littéraires des adolescents**  
(selon Squire, 1964)

- les **résumés** de certains faits de l'histoire (19%);
- les **réponses associatives** (faire des liens avec les expériences personnelles) (15%);
- **l'engagement et l'identification personnelle** (faire des liens avec sa propre personne) (3%);
- les **jugements prescriptifs** (juger les actions, conseiller l'auteur, etc.) (3%);
- les **réponses interprétatives** (interpréter le sens, les actions des personnages, les thèmes et visualiser) (43%);
- les **jugements littéraires** (évaluer l'œuvre) (15%);

Ce sont les *réponses* **interprétatives** qui ont dominé. Par contre, les élèves moins bons lecteurs, ou de niveaux économiques plus faibles, sont ceux qui en ont fait le moins, mais qui ont fourni plus de *réponses* de type **résumé**. Ces résultats ont

confirmé l'intuition de Rosenblatt, et rappellent les conclusions de Miall (1988, 1989, 1995), quant au rôle que jouerait l'engagement émotif du lecteur dans sa capacité d'analyse des textes littéraires. En effet, Squire rapporte que s'engager émotionnellement améliore la profondeur d'analyse intellectuelle des *réponses*. Ce serait donc une erreur d'opposer ces deux types d'attitude: « *readers who become emotionally involved in a story tend to spend more time in analyzing the literary qualities of a story than do uninvolved readers.* » (1964:35).

### c) Perspectives cognitives sur la verbalisation des stratégies de lecture pour les récits

Enfin, dans une perspective plus cognitive, Olshavky (1976-77) a recensé les stratégies qu'ont verbalisées des adolescents, de 10<sup>e</sup> année en cours de lecture autonome de courtes histoires, et les a mises en relation avec trois facteurs: le degré d'intérêt et d'aptitude à lire de même que le degré de concrétude du vocabulaire utilisé. Ses résultats ont montré l'emploi de dix **stratégies** d'identification de mots et de résolution de problème. Elle en associe :

**Tableau 16 : Les catégories de stratégies pour la lecture de récits**  
(selon Olshavsky, 1976-1977)

- trois à la microstructure ou la **compréhension des mots**: utiliser le contexte pour définir un mot, le remplacer par un synonyme ou réaliser son ignorance d'un mot;
- six à la **compréhension des propositions**: relire, faire des inférences, ajouter des informations, s'identifier, faire des hypothèses, identifier son incompréhension et;
- une stratégie à la **compréhension globale** de l'histoire: utiliser l'information d'une proposition pour développer le sens ou le thème général de l'histoire.

Un peu comme les résultats rapportés par Squire (1964), ceux d'Olshavsky confirment que le lecteur plus intéressé (plus engagé) utilise un nombre plus élevé de stratégies. Par ailleurs, les bons lecteurs emploieraient les mêmes stratégies que les faibles lecteurs, mais plus fréquemment et de manière plus variée. Le facteur texte a une influence, comme l'a montré Galda (1990). Par exemple, le degré d'abstraction du vocabulaire amènerait les lecteurs à employer

une plus grande variété de stratégies que lorsque le texte comporte un vocabulaire plus concret.

#### d) Les adolescents et la lecture littéraire: en résumé

En résumé, nous devrions d'abord nous attendre à ce que les plus jeunes lecteurs donnent moins de *réponses* qui nécessitent une distanciation par rapport à eux-mêmes ou par rapport à l'objet texte. Ensuite, les bons lecteurs, ou les lecteurs plus engagés émotionnellement dans leur lecture, utilisent une plus grande variété de stratégies et cela à une plus grande fréquence que les moins bons lecteurs. Enfin, certaines caractéristiques textuelles comme le degré de fantaisie du genre ou d'abstraction du vocabulaire influencent le type de stratégies utilisé. Nous savons que, sur le plan développemental, la nature, l'efficacité et la fréquence d'utilisation des stratégies se développent de façon quantitative et qualitative avec l'âge et dépendent de certaines caractéristiques textuelles. Également, nous avons déjà exposé dans la section A que le concept de coût cognitif est un élément déterminant dans l'utilisation des stratégies. Ainsi, plus une stratégie est utilisée de manière consciente et réfléchie, plus elle mobilise de « l'énergie cognitive » et donc ralentit les autres processus. D'une part, ce coût cognitif explique que la plupart des lecteurs, les plus jeunes comme les plus vieux, sont rarement des lecteurs « stratégiques »; et, d'autre part, cela souligne la nécessité d'enseigner les stratégies à long terme, de manière soutenue et explicite, afin qu'elles s'intériorisent et deviennent ainsi moins coûteuses. (Garner, 1987; Deschênes, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et *al.*, 1989, 1992).

Pour conclure cette section sur l'adolescent lecteur, nous rappellerons que, dans la section A portant sur les théories de la lecture, nous voulions mieux cerner les concepts-clés de la lecture littéraire, objet d'enseignement que nous avons envisagé sous les angles à la fois cognitif et littéraire. Puis, dans la section B, nous avons décrit les fonctions multiples de cet objet d'enseignement pour le lecteur adolescent, de même que les caractéristiques développementales de ce dernier. Dans la section C, il s'agira maintenant d'établir quelles méthodes

d'enseignement permettraient d'unir ces deux pôles (lecture littéraire / adolescent lecteur) tout en respectant les dimensions propres de chacun.

## C. Les modèles d'enseignement de la lecture

Nous allons, dans cette partie, décrire comment les principales théories exposées dans la section A ont par la suite été transposées en classe. Le modèle d'enseignement stratégique (voir principes généraux en *Annexe2*) est principalement issu des théories cognitives de la lecture; alors que le modèle d'enseignement transactionnel tente d'établir un pont entre les théories cognitives et littéraires.

### 2.4.1 L'enseignement stratégique : une conception cognitive de l'apprentissage

*La recherche en psychologie cognitive des quinze dernières années conclut que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront.*

*Lire est une activité d'acquisition de connaissances où les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche.*

(Deschênes, 1991:30)

Nous devons particulièrement retenir cette citation dans le cas des adolescents lecteurs, dont nous avons précédemment décrit les caractéristiques, car l'une des grandes difficultés de la didactique du texte littéraire, au primaire et au secondaire, réside justement dans leur manque de connaissances « externes » sur les textes. Ce qui rend en effet les aspects analytiques et critiques du processus d'interprétation plus difficiles à enseigner, ceux-ci reposant d'une part sur une capacité de distanciation, et d'autre part sur l'application de grilles d'analyse externes, comme nous l'avons déjà vu. L'enseignement stratégique peut alors s'avérer une avenue pertinente pour sortir de cette impasse classique, en



didactique de la littérature, qui mène souvent à limiter la lecture littéraire, chez les plus jeunes, au seul « plaisir de lire ». Comme le « plaisir » ne s'enseigne pas, l'on a tendance à croire que celui-ci va surgir chez le jeune lecteur de façon presque « naturelle », sous l'effet d'activités de promotion suivies d'une pratique régulière. Et aussi à croire que l'interprétation est réservée pour « plus tard », et pour les plus grands..., ce qui aboutit à une dévalorisation des capacités d'interprétation des jeunes lecteurs.

#### a) Les principes de la psychologie cognitive pour l'apprentissage

Dans son ouvrage synthèse, Tardif a clairement posé les principaux postulats sur lesquels s'appuie l'enseignement stratégique (1992), et qui se retrouvent presque tels quels dans le dernier programme d'études du français au secondaire (MEQ, 1995):

*Tableau 17 : Les principaux postulats de l'enseignement stratégique*  
(selon Tardif, 1992)

- l'apprentissage est un **processus actif** et **constructif** où l'apprenant traite par diverses phases d'opérations des informations de nature affective, cognitive et métacognitive;
- traiter des informations consiste pour une très large part à établir des liens entre les nouvelles données et les **connaissances antérieures** (d'où la notion de construction);
- l'apprentissage exige l'**organisation** constante des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme et s'effectue à partir de tâches globales et complexes. le système cognitif ne contient pas que des connaissances statiques ou factuelles;
- il contient aussi des connaissances dynamiques, soit un ensemble de **stratégies cognitives et métacognitives** qui permettent d'agir et d'utiliser les informations traitées;
- les connaissances se divisent en trois grandes catégories: les connaissances **déclaratives** (le quoi), **procédurales** (le comment faire) et **conditionnelles** (le quand et le pourquoi).

C'est ainsi que, posant l'hypothèse qu'un enfant n'élabore pas spontanément et sans enseignement une représentation mentale de la signification du texte, les recherches descriptives en lecture des années 70-80 se sont efforcées de déterminer QUELLES stratégies enseigner. Mais l'on étudiait l'influence de

stratégies isolées et souvent à partir d'observations de bons lecteurs. Par la suite, plusieurs études des années quatre-vingt-dix ont constaté que les stratégies de compréhension en lecture étaient encore peu enseignées de manière directe en classe, même si on les nomme, qu'on y fait beaucoup allusion dans le matériel d'enseignement et que les professeurs les considèrent importantes (Pressley et Wharton, 1997). Depuis, les recherches s'intéressent plutôt au « comment » enseigner ces stratégies, c'est-à-dire comment encourager l'élève à utiliser en interaction toutes ces stratégies de compréhension identifiées par les recherches et que nous avons déjà exposées (voir sections A et B).

#### b) Les modèles d'enseignement stratégique de la lecture

Partant de ces principes, plusieurs modèles d'enseignement stratégique se sont développés, dont les principaux sont l'enseignement réciproque et l'enseignement direct. Le modèle **d'enseignement réciproque** élaboré par Palincsar et Brown a été l'un des modèles très influents (1984). Celui-ci repose sur l'enseignement explicite de quatre stratégies de lecture importantes (prédire le contenu du texte, questionner, clarifier et résumer) et suppose un transfert graduel de l'enseignant à l'élève par modelage et entraînement à la verbalisation en petits groupes (supervisés par l'enseignant). Mais on a découvert que ce type d'enseignement était encore plus efficace quand l'enseignant faisait davantage d'enseignement direct des stratégies.

D'où le modèle **d'enseignement direct** explicité surtout par Duffy et *al.* (1987), où l'enseignant commence par modeler les stratégies pour laisser ensuite les élèves s'exercer dans un contexte de lecture réel. Le rôle de l'enseignant est ici plus actif et moins rigide que dans l'enseignement réciproque. Considérée par Lysynchuk et *al.* (1989) comme une excellente recherche du point de vue de sa validité méthodologique, la recherche de Duffy et *al.* (1987) définit ainsi ce que devrait être un enseignement explicite des stratégies :

**Tableau 18 : Les principes de l'enseignement direct des stratégies**  
(selon Duffy et al., 1987)

- **Être explicite** dans la manière de **montrer l'utilité et la flexibilité de la stratégie** pendant la lecture à l'aide d'exemples concrets, à partir des textes que les élèves utilisent dans l'immédiat;
- Expliquer **comment décider quelle stratégie sélectionner**;
- Expliquer et **modeler les étapes mentales nécessaires** pour appliquer la stratégie, laquelle devrait servir à résoudre un problème dans un contexte authentique;
- Selon le principe socio-constructiviste d'étayage, **passer graduellement du modelage au guidage**, dans le but de rendre l'élève autonome dans le choix et l'application des stratégies, et ce dans divers types de texte;
- **Demander aux élèves de verbaliser les processus mentaux** qu'ils ont employés, comment ils sont arrivés à la réponse plutôt que la réponse;
- **Amener les élèves à réaliser leur cheminement** dans l'emploi des stratégies et les variations survenues;
- **Rendre transparente pour l'élève la cohésion existant entre les activités** passées et futures.

Dans un tel modèle, l'apprenant est considéré comme mentalement actif et sa motivation est en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite (Jones et al. 1987; Tardif 1992; Kline et al., 1992; Pressley et al., 1992, 1995; Pressley et Wharton, 1997; Anderson, 1992; Dowhower, 1999). Quant à l'enseignant, il devient un médiateur plutôt qu'un maître et il fournit une évaluation fréquente, de nature souvent formative, et qui porte tout autant sur les stratégies utilisées que sur la construction du savoir, contrairement à l'approche traditionnelle où l'enseignement se concentre essentiellement sur la transmission des contenus.

À ce sujet, Richard et Bissonnette (2002) soulignent les résultats du projet *Follow Through*, qui est l'une des plus vastes expériences à grande échelle effectuées à ce jour pour comparer l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques dans les écoles américaines du primaire. Selon les conclusions de ce projet, l'enseignement direct des stratégies serait la seule approche ayant

obtenu des résultats positifs pour l'acquisition des trois matières de base, dont la lecture, comparé aux cinq autres approches (traditionnelle et quatre autres approches centrées sur les besoins de l'enfant<sup>31</sup>). Cependant, la plupart des recherches sur l'enseignement explicite des stratégies ont porté sur la lecture de textes variés au primaire.

#### 2.4.2 L'enseignement transactionnel de la lecture littéraire

Nous avons vu que, selon le modèle transactionnel de Rosenblatt, le but premier de l'enseignement de la littérature, plutôt que de mettre l'accent sur l'analyse des caractéristiques formelles du texte (ou des stratégies de lecture, ajouterons-nous), est de développer et de soutenir la confiance des étudiants dans l'expression du caractère unique de leur expérience esthétique avec le texte. Ainsi, dans une perspective esthétique, le texte est avant tout considéré comme un prétexte pour effectuer un retour sur soi-même, d'autant moins dérangeant qu'il s'agit d'une « simulation ». Par exemple, en classe, les élèves devraient avoir comme premier objectif de savoir repérer leurs propres préjugés pour, ensuite, chercher ceux de l'auteur, du texte, etc.

##### a) La tâche du professeur dans un enseignement transactionnel

Dans cette optique, la tâche du professeur consiste à créer une situation favorable pour que se produise l'expérience de lecture, à partir des émotions et de la curiosité des apprenants. La réussite de cette tâche exige que le professeur respecte les quatre conditions suivantes:

- ☒ valider toute réponse spontanée et personnelle afin d'installer un sentiment de sécurité dans la relation lecteur / texte / contexte;
- ☒ se préoccuper surtout du contenu de la réponse plutôt que de sa forme;
- ☒ favoriser les échanges de points de vue et la prise en compte de la pluralité des interprétations;
- ☒ encourager l'élève à faire un retour sur ses propres commentaires.

---

<sup>31</sup> Constructivism/Discovery Learning; Whole Language; Developmentally-Appropriate Practices; Open Education.

Et c'est ici que commence une certaine réflexion critique ou posture efférente d'analyse, exigeant relecture et écriture, car il s'agit d'aller vérifier dans le texte (dans sa structure, dans les points de vue de narration, dans les métaphores, les caractéristiques des personnages, etc.) si les premières impressions sont fondées ou plutôt projetées... Modifier, accepter ou rejeter ses premières réactions **est** ce que Rosenblatt entend par compréhension ou analyse du texte.

#### b) L'enseignement transactionnel des stratégies de compréhension (*TS*) : principes

Actuellement, nous assistons à une tentative de réunir les principes des approches stratégique et esthétique dans une approche qualifiée de transactionnelle et qui propose le concept de «*constructively responsive reading*», joignant ainsi les concepts de « construction » du sens et de « réponse » au texte. Cette approche a été expérimentée empiriquement sous le terme *Transactional Comprehension Strategies Instruction* ou TSI, principalement par l'équipe de Pressley (Brown et al., 1995ab; Pressley, Brown et al., 1995; Pressley, Schuder et al., 1992; Pressley, El-Dinary et al., 1992; Pressley, Goodchild et al., 1989). Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 1, cette approche tente d'intégrer les principales théories de l'apprentissage et de la lecture des vingt dernières années (que nous avons vues en section A) : le cognitivisme; le *reader-response*; les théories cognitives des schémas; les théories du traitement des discours et des grammaires de récit; les théories littéraires et celles de la métacognition.

Ainsi, cette approche d'enseignement est dite **transactionnelle** parce qu'elle définit la compréhension comme une construction du sens qui émerge à la fois de la transaction lecteur/texte, de la transaction lecteur/groupe et de la transaction professeur/groupe. Elle est dite **stratégique** parce qu'il s'agit d'une approche d'enseignement basée sur un enseignement direct (explication, modélisation et étayage) des stratégies cognitives, métacognitives et d'interprétation qui interviennent dans les multiples étapes de la construction du

sens (décodage, compréhension littérale et interprétation du texte). C'est ce qu'on qualifie aujourd'hui de *balanced-instruction* ou méthode mixte se situant à mi-chemin entre l'enseignement direct des stratégies et l'approche du langage intégré (authenticité des textes et de la situation de lecture).

Les étapes d'enseignement correspondent à celles de l'enseignement stratégique que nous avons exposées. Précisons toutefois que, l'enseignement transactionnel diffère en ce que:

- les lecteurs sont avertis que le sens est dans la transaction entre le texte et le lecteur ;
- ils apprennent à cerner les problèmes posés par le texte en groupe (le sens étant dans la transaction lecteur/groupe/texte) ;
- les réactions des étudiants influencent l'enseignement du professeur qui modifie son scénario en conséquence (Brown, El-Dinary, Pressley et Coy-Ogan, 1995).

Les résultats des études visant à mesurer l'effet de ce type d'enseignement sur les pratiques de lecture révèlent que les élèves faibles du primaire qui ont bénéficié d'un enseignement direct et transactionnel ont amélioré leurs résultats aux tests de lecture standardisés, ont lu plus d'œuvres en classe et en dehors de la classe, et ont démontré une plus grande motivation à affronter des textes plus difficiles et à en discuter entre pairs. Bien que ces résultats nous apparaissent significatifs pour la didactique de la littérature, il faut toutefois signaler que ces études ne portaient pas spécifiquement sur la lecture d'œuvres intégrales et qu'il s'agissait de très petits groupes d'élèves du primaire (en moyenne 8 par classe), considérés comme très faibles en lecture (Brown et *al.*, 1996; Anderson, 1992; Collins, 1991).

#### c) Vers des mesures d'évaluation transactionnelles de la compréhension

Néanmoins, et bien que les recherches sur ce type d'enseignement en soient encore au stade descriptif, nous retiendrons, pour notre part, que ce modèle

transactionnel de l'enseignement des stratégies constitue une des seules approches d'enseignement de la compréhension, validée dans les années 90, qui tente de faire la jonction entre les modèles de lecture issus des sciences cognitives et des théories littéraires. Il faut également remarquer l'ouverture en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension et qui se traduit par la prise en compte de mesures multiples. Ainsi, puisque les théories de la lecture définissent l'acte de lecture comme une activité hautement interactive, les activités et les mesures de compréhension doivent, elles aussi, s'appuyer sur des mesures multiples « (...) *the success of instructional innovations in reading should be determined through the use of more measures than a single standardized comprehension subtest* » (Duffy et al., 1987: 363). Par conséquent, cela explique que des activités de compréhension décentralisées et s'appuyant sur des interactions multiples (inter-lecteurs; écrit/oral/lecture), comme le journal et les cercles littéraires, aient retenu l'attention des chercheurs. Cela constituera l'objet de notre quatrième pôle didactique.

En conclusion de cette section, nous retiendrons que les principes de la psychologie cognitive ont largement influencé les modèles d'enseignement de ces vingt dernières années et que la formule de l'enseignement direct des stratégies semble l'une des plus performantes pour les apprentissages de base tels que la lecture. Dans le cas de la lecture littéraire, sa nature fondamentalement dialogique appelle des méthodes d'enseignement plus transactionnelles qui misent davantage sur la verbalisation entre pairs pour soutenir le processus d'interprétation, mais qui n'ignorent pas l'importance d'un enseignement explicite fondé sur la prise de conscience par le lecteur du rôle actif et unique qu'il joue dans sa compréhension.

## D. Les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire

Rappelons qu'un des premiers postulats du modèle transactionnel de Rosenblatt est que le lecteur doit pouvoir considérer le parcours évolutif de sa compréhension de l'œuvre et qu'une lecture esthétique est d'abord une expérience de négociation du sens de nature individuelle (lecteur/texte) et sociale (lecteur/texte/contextes). Le travail d'analyse critique, qui doit découler de cette première étape, trouve ensuite sa validation dans la transaction avec *les* contextes, devrions-nous dire, puisque qu'il s'agit de confronter son expérience de lecture à celles des pairs (social), mais aussi de savoir la situer par rapport aux données posées par le contexte de l'œuvre (histoire littéraire, etc.) et le présent contexte de lecture (scolaire et culturel). Cela suppose des activités d'enseignement-apprentissage à la fois de nature introspective et socio-culturelle, qui reposent largement sur les compétences à écrire et à communiquer oralement. Nous allons ici exposer les particularités de deux tâches transactionnelles, soit le journal de lecture et les cercles littéraires, lesquelles permettent aux élèves, croyons-nous, de « *penser rationnellement dans un contexte teinté d'émotions* <sup>32</sup>» (Rosenblatt, 1995: 217).

### 2.5.1 L'écriture et l'oral comme outils heuristiques d'apprentissage

#### a) Le journal de lecture ou le rôle de l'écriture dans le développement de l'interprétation

Depuis la fin des années quatre-vingt, de nombreux didacticiens américains ont tenté de transposer les théories de Rosenblatt en classe et cela s'est notamment traduit en classe par l'introduction du journal de lecture ou *response-log*. Le célèbre ouvrage de Atwell (1987) est l'un des meilleurs exemples de l'application des théories du *reader-response* au secondaire. Le journal de lecture est une activité d'écriture qui permet à l'élève de construire son interprétation par

---

<sup>32</sup> “*The emotional character of student’s response to literature offers an opportunity to develop the ability to think rationally within an emotionally colored context.*”



l'observation progressive et par la verbalisation de ses processus. « *Le journal est donc ici un exercice régulier d'écriture où le rédacteur se considère, en tant que lecteur, comme objet d'observation ; ce n'est donc pas un journal intime, au sens habituel du terme, mais un journal d'apprentissage.* » (Lebrun, 1996a:272). C'est, à l'origine, une écriture de travail libre, transitoire et éphémère; avant tout au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions et qui, idéalement, devrait permettre à l'élève d'opérer un retour sur le chemin parcouru entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale et/ou celle des autres.

L'élève est ainsi amené à *écrire à divers moments* (avant, pendant et après sa lecture); pour *divers types de destinataires* (l'élève s'écrit à lui-même, ou écrit à son professeur ou à ses pairs, ou s'imagine écrire à l'auteur, etc.); *divers types de courts textes* ou missives (*log*) de type expressif, descriptif, argumentatif ou narratif. L'objectif premier de ces courts textes, dans le cas de notre recherche, est de refléter les stratégies apprises et mises en branle pour interpréter le texte. Sans oublier que l'une des fonctions les plus importantes de ce type d'écriture est d'«*Accueillir des appropriations des textes non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de convictions et de promesses parce qu'intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.*» (Privat, 1996). C'est une démarche heuristique (découverte du sens) de plus en plus employée aussi en didactique des sciences (Vérin, 1995).

#### b) Les liens entre l'écrit et l'oral

S'il permet d'établir un dialogue écrit avec soi-même et avec le professeur, le journal dialogué permet aussi de soutenir le dialogue oral avec les pairs. Ainsi, les étudiants qui ont écrit des journaux avant les discussions ont parlé davantage et sur un plus large éventail de sujets; ont posé plus de questions; se sont engagés dans des discours exploratoires, conceptuels et abstraits et ont fait des liens entre leurs expériences personnelles et le roman lu, comme l'a montré Kooy, dont la recherche doctorale décrit un modèle transactionnel au secondaire

(1993). Selon cette auteur, les étudiants ont pu de cette façon bénéficier de multiples paliers pour travailler leurs *réponses* car, lorsqu'ils rencontraient des difficultés ou anomalies textuelles, ils pouvaient d'abord les résoudre dans leurs travaux d'écriture, ensuite les revoir et les raffiner dans les activités orales en groupe, pour enfin revenir de manière plus assurée exposer leur compréhension dans un essai final. Enfin, les résultats ont aussi montré que le contenu des essais et des discussions diffère quand les élèves travaillent à partir d'un journal, même si un plus grand nombre de *réponses* de type émotif dans le journal n'améliore pas la qualité des essais. Par ailleurs, les discussions en petits groupes, comparées aux cours magistraux et aux discussions en grand groupe, se sont avérées la meilleure formule pour améliorer la qualité analytique des essais littéraires de faibles et bons scripteurs de 12<sup>e</sup> année (Sweigart, 1991).

Il semble que le journal dialogué et les cercles littéraires (avec ou sans professeur) soient des activités étroitement liées et complémentaires. Sans tâche d'écriture préalable, les échanges restent la moitié du temps des descriptions de surface, mais, en revanche, avec une tâche d'écriture, 72% des *réponses* atteignent un niveau plus abstrait (Beach, 1993). Cependant, les discussions, à leur tour, parce qu'elles permettent de modéliser plus directement de multiples stratégies de lecture modifient le contenu du journal (Maxwell, 1992). Ce sont des activités à exploiter de manière intégrée et complémentaire. Cependant, même s'ils en reconnaissent l'utilité, écrire le journal de lecture est une tâche qui paraît plus lourde et moins motivante aux yeux des élèves lorsqu'ils la comparent aux discussions en petits groupes, (Hancock 1992, 1993a,b; Gervais et Tousignant, 1990 ; Daniel, 1995).

### c) Une conception sociale du développement de l'intelligence

Si l'on peut attribuer au courant du *reader-response* l'adoption du journal de lecture comme nouveau type d'activité pour soutenir la transaction littéraire en classe, le regain d'intérêt pour la discussion littéraire s'appuie plutôt sur les théories socio-culturelles de l'apprentissage, lesquelles s'intéressent au rôle du contexte social dans l'acquisition des habiletés de pensée de haut niveau ou de

l'intelligence. Nous retenons surtout la théorie de Vygotski dont la conception historico-culturelle du langage et les notions d'intériorisation, d'étayage et de zone proximale de développement (ZPD) sont devenues déterminantes pour les didactiques des dix dernières années.

Vygotski, dans son célèbre ouvrage *Pensée et langage* (1985/1934), postule que, au début de l'enfance, la pensée et le langage sont deux fonctions séparées. Contrairement à Piaget, dans *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), Vygotski avance que c'est grâce aux interactions sociales et à la collaboration avec l'adulte que l'enfant intériorise progressivement le langage et que c'est par l'acquisition du langage - cet outil culturel, intellectuel et social - que peut s'opérer le développement de la pensée conceptuelle. Le langage est en ce sens un outil psychique fondamental pour la formation du concept chez l'enfant. « *Il ne sert pas d'expression à la pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot.* », d'où l'importance de la verbalisation sur le développement de la pensée abstraite (1985/1934 :331).

L'apprentissage ne serait ainsi possible que lorsqu'il y a possibilité d'imitation et, encore mieux, de collaboration. Cependant, l'enfant ne pourrait imiter que ce qui se situe dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles. Cet empan de développement, délimité par ce que l'enfant maîtrise déjà et ce qui est encore au stade de maturation, est nommé la zone proximale de développement. Les recherches de Vygotski (1985/1934) montrent que les habiletés de haut niveau (comme le sont les stratégies de lecture littéraire) ne sont pas des connaissances qui s'acquièrent par transmission directe de connaissances, mais qu'elles s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs ou des adultes plus avancés.

#### d) Les concepts d'étayage et de modelage par les pairs

Par conséquent, la perspective socio-constructiviste privilégie les tâches collaboratives, surtout dans le cas où l'apprentissage nécessite, plutôt que l'acquisition de connaissances, des changements conceptuels ou une

restructuration des connaissances exigeant, par exemple, l'adoption de différentes perspectives. À cet égard, l'interprétation des œuvres littéraires est justement considérée comme un processus complexe qui repose sur le développement de la pensée abstraite, car elle exigerait, entre autres, que le lecteur soit capable d'adopter différentes perspectives ou solutions pour un même problème. De nombreuses recherches sur les groupes de discussion appuient l'hypothèse que les discussions littéraires pourraient donc fournir ce contexte d'interactions sociales avec l'adulte qui serait nécessaire pour modeler ces habiletés cognitives de haut niveau et amener leur intériorisation progressive.

Le rôle de l'adulte (ou des pairs plus avancés) serait alors de modeler les processus complexes et de fournir un soutien de moins en moins structuré (concept d'étayage), à mesure que l'enfant les intériorise après les avoir observés et appliqués. D'ailleurs, selon le philosophe pragmatiste américain Mead (1934), même la conscience d'un individu ne serait en fait qu'un contact « social » avec lui-même. Le *soi*, et non seulement la pensée abstraite, émergerait à partir d'un processus social et se constituerait par interaction de l'organisme avec son environnement (MacMahon et Raphael, 1997). Enfin, selon une telle perspective interactionniste, le degré réel de compétence d'un enfant devrait être évalué dans la dynamique même de son contexte social, et non pas en situation de test individuel (Beaudichon et *al.*, 1988 :135).

## 2.5.2 L'évolution des modèles de discussion en classe

### a) Le modèle traditionnel de discussion en classe

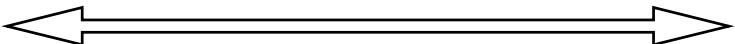
À partir de ces fondements théoriques, plusieurs recherches se sont appliquées à observer les types de discussion qui avaient lieu dans les classes pour voir: 1) dans quelle mesure il y avait modelage des processus complexes par l'adulte enseignant ; 2) si le contexte permettait à l'élève d'être engagé personnellement dans la construction du sens, et donc de verbaliser ses processus; 3) et si cela s'effectuait dans une zone relativement proche de son niveau de

développement, de manière à ce qu'il puisse acquérir une certaine autonomie de pensée.

La majorité des discussions observées en classe seraient menées par le professeur et s'effectueraient en grand groupe selon un modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, qualifié de « I-R-E » par les américains (Marshall et *al.*, 1995; Almasi et Gambrell, 1996). Dans ce modèle plutôt formel, c'est le professeur qui participe le plus et la discussion adopte une forme ternaire assez rigide: le professeur pose une question; l'élève répond; puis le professeur évalue sa réponse et la rectifie au besoin (*Initiate-Respond-Evaluate*). La grande majorité des élèves (tant les forts que les moins forts) fourniraient, dans ce type de discussion unidirectionnel, des réponses brèves et non élaborées et se limiteraient à répéter l'interprétation du professeur, ce qui amènent les chercheurs à qualifier ce modèle de « *recitation* » (Gambrell et Almasi, 1996). Plus spécifiquement, dans les discussions littéraires qu'Almasi (1995) a observées, le professeur parlait 62% du temps et était celui qui avait posé 93% des questions, des questions considérées comme non authentiques puisqu'il en connaissait les réponses.

En conclusion, Gambrell et Almasi (1996) classent les différents types de prises de parole (*talk*) sur un continuum à deux axes, selon qu'elles sont plus ou moins formelles et selon le type d'auditoire. Nous pouvons ainsi constater (voir *figure 2* ci-dessous) que les cercles littéraires offrent un lieu de prise de parole en classe qui se situe à mi-chemin entre les modes informels et formels de discussion:

**Figure 2 : Modèle d'un continuum de prises de parole**  
(selon Gambrell et Almasi, 1996 :28)

		Types de prise de parole						
		Dialogue intérieur	Conversation	<b>Discussions en petits groupes</b>	Récitation (I-R-E)	Présentation		
<b>INFORMEL</b>							<b>FORMEL</b>	
		Avec soi-même	Échanges spontanés avec un individu	<b>Échanges spontanés avec plusieurs individus</b>	Prise de parole en grand groupe	Devant auditoire, utilisation de médias		
		<b>Auditoire</b>						

b) Vers un modèle socio-constructiviste des discussions en classe

C'est le travail en petits groupes, les conférences entre pairs, les discussions, l'écriture d'un journal et d'essais personnels qui ont été jugées comme les activités suscitant un haut niveau d'engagement (attention en classe, intérêt et participation) comparées aux exposés formels, aux cours magistraux (où le professeur interroge à main levée les élèves en classe avec des questions aux réponses préétablies) ainsi qu'aux dissertations (Nystrand et Gamoran, 1991). Les discussions en petits groupes chez les jeunes enfants donneraient de meilleurs résultats en compréhension des récits que l'interaction entre un adulte et un enfant ou entre un adulte et un groupe, selon Morrow et Smith (1990). Certains auteurs, comme Almasi (1993), s'appuyant sur l'hypothèse socio-constructiviste, semblent attribuer cette différence au mécanisme d'acquisition que serait le conflit cognitif, selon Doise et Mugny (1981).

c) Le concept de conflit cognitif

Le concept de conflit cognitif, en lecture des textes littéraires, est défini comme étant le moment où un lecteur est amené à transformer son interprétation en fonction de nouvelles informations. Comparées aux discussions avec professeur, les discussions entre pairs, selon les résultats de la thèse d'Almasi, se sont en ce sens révélées nettement plus riches parce que :

**Tableau 19 : Avantages des discussions entre pairs**  
(selon Almasi, 1993)

1)	les élèves qui discutent entre pairs ont été impliqués dans un plus grand nombre d'épisodes conflictuels ;
2)	ils ont verbalisé deux fois plus que ceux qui discutaient avec les professeurs ;
3)	leurs <i>réponses</i> avaient un plus haut niveau de complexité ;
4)	leurs interprétations ont présenté une plus grande variété ;
5)	ils ont posé beaucoup plus de questions ;
6)	ils ont enchaîné les sujets de discussion de manière moins linéaire et plus variée;
7)	enfin, ils étaient davantage capables de reconnaître et de résoudre les épisodes de conflit.

En conclusion, cette importante étude révèle : a) que différents types de conflits socio-cognitifs existent dans les discussions littéraires, ce que confirme aussi Dugan (1997) ; b) que des modèles de discours plus ou moins centrés sur l'élève sont associés à différents types de structures participatives; c) que l'intériorisation des processus cognitifs impliqués dans les conflits est affectée par le contexte de discussion.

Cependant, Gilly et *al.*(1988) apportent des nuances à la notion de conflit cognitif. En effet, on peut être déstabilisé sans être nécessairement en conflit. De simples oppositions de réponses ne seraient donc pas suffisantes, car il faudrait que la déstabilisation porte surtout sur la procédure de résolution elle-même, «*les perturbations doivent affecter les manières de faire et pas uniquement les résultats auxquels ces dernières conduisent.*» (1988: 26). Il faudrait aussi que les oppositions soient argumentées, ce que nous verrons plus en détails dans la prochaine section portant plus spécifiquement sur l'apprentissage en groupe.

#### d) Les cercles littéraires : principes et formules

Le terme « cercle littéraire » (*literature circle*) désigne une forme de travail collaboratif qui permettrait de soutenir la lecture individuelle (d'œuvres

intégrales, de préférence) par l'entremise de discussions en petit groupe de pairs idéalement autonomes. Ainsi, les cercles littéraires (1) regroupent en général de quatre à six élèves hétérogènes, (2) qui se rencontrent à un rythme régulier, à trois ou quatre reprises, pendant et après la lecture (3) le plus souvent sans l'intervention d'un adulte, (4) pour discuter, à partir de leurs notes personnelles, de leurs impressions ou « réponses » (5) au sujet d'un roman jeunesse qu'ils devraient avoir choisi eux-mêmes. (6) Ils décident aussi eux-mêmes des sujets de discussion et (7) en discutent de manière informelle. (8) Le professeur est un facilitateur, mais n'est pas membre du cercle. (9) L'évaluation dépend des observations du professeur et des auto-évaluations des élèves. Enfin, (10) certains auteurs suggèrent l'adoption de différents rôles par chacun des participants (secrétaire, directeur, illustrateur, « résumeur », lecteur, etc.), comme le rapporte (Daniels, 1994).

À ce sujet, et d'après notre expérience personnelle au secondaire, nous croyons qu'une trop grande rigidité dans l'imposition des rôles peut affecter les discussions et que ceux-ci conviennent davantage dans le cas de tâches factuelles et routinières. Nous pensons, comme Cohen, que les divisions de tâche trop pointues peuvent diminuer le nombre et la richesse des interactions, surtout dans le cas des apprentissages conceptuels en collaboration où il ne s'agit plus de trouver « la bonne réponse » (1994 :4). Pour sa part, Meirieu parle de dérive économique ou de logique de production lorsque les groupes d'apprentissage sont régis par une sur-division du travail ou des rôles (1996b).

Il existe diverses formules de cercles littéraires qui se traduisent d'ailleurs en anglais par de nombreuses appellations différentes (cercle de lecture<sup>33</sup>, club du livre, *literature study group*, *literature discussion groups*, *book club*, *peer-led discussion*, *conversational discussion group*, etc.). Certaines formules sont largement encadrées par l'enseignant qui assiste aux discussions ou suggère les questions à traiter à partir de guides pour l'étude d'extraits ou d'œuvres intégrales, lesquels sont même parfois lus par l'enseignant à haute voix. Ce qui nous conduit

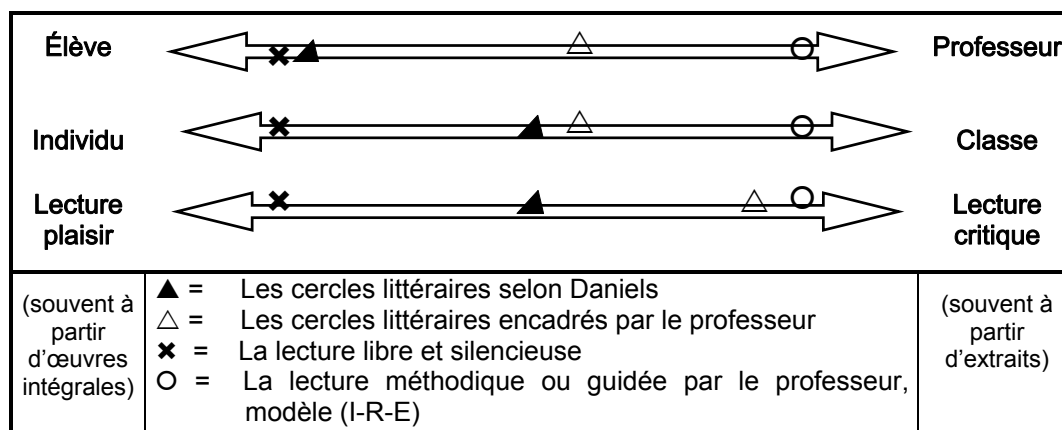
---

<sup>33</sup> Pour notre part, nous appellerons « cercles de lecture » ceux qui concernent les textes courants.



à situer sur un continuum à trois axes les diverses polarités qui déterminent les activités de lecture, selon qu'elles sont centrées sur le professeur ou l'élève; sur l'élève ou le groupe; sur la lecture plaisir ou critique :

**Figure 3 : Continuum des activités de lecture**  
(adaptation personnelle Daniels, 1994: 43)



Nous pouvons constater que les cercles littéraires constituent une activité d'enseignement-apprentissage plutôt centrée sur l'élève et qui tente d'installer un équilibre entre les diverses variables didactiques en jeu dans la lecture littéraire.

En conclusion de cette section consacrée aux activités transactionnelles d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire, il faut retenir que le journal dialogué et les cercles littéraires présentent l'avantage de respecter la nature évolutive, unique et heuristique de l'expérience littéraire, surtout dans le cas des œuvres longues. Les élèves qui utilisent le journal dialogué montrent un engagement plus authentique dans la tâche, qui les amène à approfondir et explorer les voix multiples d'un dialogue avec eux-mêmes, avec l'œuvre et avec leurs pairs. Mais l'intériorisation de ce dialogue, qui correspond à la définition socio-culturelle de l'apprentissage selon Vygotski (1985/1934), nécessiterait le passage obligé par l'imitation et la collaboration avec des pairs, surtout dans le cas d'habiletés de haut niveau. D'où l'intérêt des cercles littéraires comme outil socio-culturel d'apprentissage pour construire le sens des œuvres.

## **E. L'effet du groupe sur l'apprentissage: l'approche socio-constructiviste et la «cognition partagée»**

### **2.6 Les tâches collaboratives en classe**

De nombreux avantages didactiques découleraient des tâches scolaires accomplies en collaboration (Slavin, 1995). Notamment, celles-ci donneraient des résultats supérieurs à ceux de l'apprentissage individuel sur les plans de la motivation, du développement socio-affectif et cognitif (Battistich, 1993; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et *al.*, 1995).

Sur le plan socio-affectif, les cercles de lecture créeraient ainsi un contexte social qui permet aux élèves de développer leur sens des responsabilités, leur sentiment d'appartenance à la communauté de la classe et leurs habiletés sociales (Bateman et *al.*, 1999). La plupart des recherches sur les cercles de lecture ont aussi souligné l'intérêt des élèves : ce type de discussion leur permettrait d'exprimer davantage leur individualité et leur autonomie (Gervais et Tousignant, 1990 ; Daniel, 1995 ; Gilles, 1991; Mc Mahon, 1992; Lebrun, 2001). Ce qui répond par ailleurs à des besoins psychologiques importants chez les adolescents (Hynds, 1985; Bateman et *al.* 1999; Daniel, 1995; Nystrand et Gamoran, 1991).

Sur le plan cognitif, le fait que les élèves voient d'autres lecteurs utiliser une variété de stratégies de lecture contribue à rendre les processus plus transparents et à favoriser leur appropriation par la suite dans les tâches individuelles (Maxwell, 1992), bien que la question de l'effet des compétences du groupe sur les compétences individuelles reste encore au centre des interrogations des recherches portant sur l'apprentissage en collaboration (Kucan, 1998 :397).

### 2.6.1 Les avantages de la discussion pour la didactique de la littérature

« *On ne sait pas ce qu'on pense d'un livre jusqu'à ce qu'on en ait parlé.* »  
(Sarah, 8 ans, citée par Chambers, 1996: 7)

#### a) Un outil de modélisation du processus d'interprétation

En classe de littérature, les discussions peuvent être à l'image du processus d'interprétation en lui-même, car les interprétations de chacun offrent une ouverture du «champ des possibles» (Gilly et *al.*, 1988), ce qui rendrait plus transparent pour des jeunes élèves ce processus d'interprétation plurielle que les lecteurs experts ont habituellement intériorisé. Même si la majorité des interventions dans une discussion sont de type exploratoire, non séquentiel, et que cela se traduit, entre autres, par des hésitations, des changements de direction, beaucoup d'hypothèses et de faux départs (Gilles, 1991), cela est tout à fait à l'image de la nature évolutive du processus d'interprétation littéraire et c'est pourquoi l'on peut parler de modélisation. Ces discussions contribueraient à élaborer et à modifier leurs interprétations individuelles et amèneraient les élèves à une meilleure interprétation du texte, selon Eeds et Wells (1989), qui ont été parmi les premiers à observer la nature des discussions littéraires (*literary study group*) dans la classe à partir de transcriptions. Selon eux, comme d'autres l'ont confirmé par la suite, la force des discussions en petits groupes hétérogènes serait d'obliger les élèves à adopter une position critique, et ce, en même temps qu'ils construisent le sens.

#### b) Un outil de distanciation critique

La position critique étant associée à la distanciation, les discussions permettraient en fait à l'enfant de se « décentrer » en lui offrant la possibilité de considérer le savoir et le point de vue des autres (Lebrun, 1997). Si les notions d'égoïsme et de « décentration » sont des notions clés du système piagétien, nous avons vu par ailleurs que la capacité de se distancier est essentielle en lecture critique. Dans une dynamique de transformation du sujet, « *Se décentrer, c'est*

*sortir de soi-même, de ses propres significations pour saisir l'objet à travers d'autres références* », selon Campanale (1998 :6).

Cette auteure distingue cependant trois mouvements nécessaires au dégagement de l'expérience (qui constitue l'objectif du commentaire littéraire) : la prise de recul amènerait d'abord des modifications de surface du commentaire; puis, la distanciation provoquerait des modifications dans la démarche, alors que la décentration aboutirait à modifier les représentations mentales. Cette gradation nous paraît très importante pour pouvoir juger de la qualité et des retombées d'une discussion, car il ne suffirait pas, en effet, de mettre les élèves en cercle afin qu'ils soient exposés à des interprétations diverses (encore faut-il qu'elles le soient) pour que s'opère un changement de leurs représentations personnelles ou pour qu'il y ait apprentissage significatif. Comme semblent le suggérer Gilly et *al.* (1988), il faudrait aussi que les échanges portent tout autant sur les processus de résolution de problèmes employés que sur les contenus des textes lus pour qu'ils soient réellement fructueux sur le plan de l'apprentissage.

### c) Un outil de validation de l'interprétation

Enfin, comme l'ont souligné de nombreux chercheurs déjà cités, si l'interprétation est une activité de relecture (Gervais, 1993; Dufays, 1997; Cornis-Pope, 1992), les discussions fourniraient l'occasion de « relire collectivement » un roman. Mais, par ailleurs, l'idée d'un consensus collectif à la base des discussions préviendrait aussi les « délires subjectifs » d'interprétation ou permettrait la validation des interprétations. *«To keep this reading/writing process from being too subjective (and thus sometimes wandering far from the text), it needs to be done collectively and comparatively, negotiating questions and meaning as a class and not just as individual.»* (Cornis-Pope, 1992). Enfin, l'enfant justifierait davantage son point de vue lorsqu'il est avec des pairs plutôt qu'avec des adultes (Dillenbourg et *al.*, 1996)

En résumé, la nature spontanée et interactive des discussions en petits groupes constitue une représentation symbolique du processus de lecture lui-même, celui que les lecteurs devraient intérioriser. D'autre part, le groupe de

pairs permettrait à l'élève de se décentrer progressivement et l'amènerait davantage à justifier sa pensée, ce qui est une première étape vers la lecture critique, laquelle exige distanciation et argumentation. Enfin, la négociation du sens en groupe préviendrait aussi les interprétations trop subjectives et le consensus collectif agirait ainsi à titre de processus de validation des interprétations.

## 2.6.2 Caractéristiques empiriques des cercles de lecture : leur contenu

### a) Les modes de lecture dans les cercles littéraires

Les recherches empiriques ayant porté à la fois sur l'analyse du contenu et des formes d'interactions dans les cercles littéraires entre pairs autonomes au secondaire sont plutôt rares. Nous relaterons principalement les résultats de recherches effectuées au primaire. De manière générale, les cercles de lecture entre pairs permettent d'accueillir des *réponses* de types variés (Eeds et Wells, 1989; Gilles, 1991; Goatley et al. 1995) et amènent les élèves à justifier davantage leurs points de vue comparés aux discussions où il faut répondre à des questions du professeur (Leal, 1992 : Almasi, 1995). Par contre, rares sont les recherches qui ont établi des pourcentages pour donner un aperçu des proportions entre les *réponses* de type efférent et esthétique dans les cercles littéraires ou entre les divers modes de lecture dégagés par les modèles de lecture littéraire que nous avons vus dans la section A.

S'appuyant principalement sur le continuum de Rosenblatt (1994, 1982) et le modèle de Langer (1990b), l'étude de Perrault et Giasson (1996) révèle que dans neuf cercles littéraires analysés (en 3<sup>e</sup> année primaire), le pourcentage de *réponses* esthétiques de nature affective aurait largement dominé, dans une proportion de 70%, comparé au pourcentage de *réponses* efférentes, axées sur l'acquisition et l'analyse d'informations. Cette étude, qui visait plus spécifiquement à décrire le comportement d'un élève en difficulté comparé à celui d'élèves réguliers, a aussi rapporté que : 4% des *réponses* pouvaient être classées dans la phase d'*infiltration* ou de la prise de contact initial (et qui se traduisait

surtout par des prédictions et des questions); 34% dans la phase d'*interprétation* (des résumés, des mises en situation, des inférences, des questions, des comparaisons et des inventions); 34% dans la phase d'*appropriation* (mises en situation et partages d'expérience personnelle) et 29% dans la phase d'*objectivation* (critiques, évaluations, appréciations, comparaisons, analyse des éléments littéraires, questions sur l'auteur).

Ces résultats semblent cependant différer des quelques proportions rapportées par les chercheurs qui ont tenté d'analyser les *réponses* orales des élèves en situation de groupe. Par exemple, le projet LALA<sup>34</sup>, à partir de la même grille (celle de Langer), soulignait plutôt une surabondance de réactions associées à la première phase d'infiltration comparées aux réactions de la dernière phase d'objectivation (Lebrun, 1996). Une autre étude au secondaire, avec 12 élèves de 7<sup>e</sup> année en déficit d'apprentissage, mentionne dans le même sens qu'environ 5% seulement des *réponses* (pendant 9 discussions entre pairs) pouvaient être classées dans la catégorie de l'évaluation, laquelle pourrait équivaloir en partie à la phase d'objectivation (Gilles 1991). Mais la chercheuse avait dégagé 9 catégories et environ 70 indicateurs. Enfin, rappelons que l'étude longitudinale de Galda (1990), fondée pour sa part sur les catégories dégagées par Applebee (1978), confirmait que les *réponses catégoriques* ou les réactions spontanées sans justification dominent chez les plus jeunes; alors que les *réponses* de nature *analytique* (ayant trait à l'analyse du texte en tant qu'objet) ou, encore, celles qualifiées de *généralisation* (qui dénotent une volonté de comprendre le monde à travers l'œuvre), sont plus fréquentes chez les élèves plus âgés, surtout à partir de la 9<sup>e</sup> année. Précisons toutefois qu'il s'agissait de discussions dirigées par le professeur et menées hors de la classe.

En conclusion, toute comparaison dans ce domaine est fort risquée, car les conditions d'expérimentation et l'interprétation des modèles diffèrent encore beaucoup d'un chercheur à l'autre et la plupart utilisent des catégories émergentes

---

<sup>34</sup> Une expérience longitudinale de la lecture esthétique aux 2<sup>ième</sup> et 3<sup>ième</sup> cycle du primaire.

en fonction de l'unicité de leurs données, ce qui correspond d'ailleurs aux fondements philosophiques de l'approche transactionnelle (Hancock, 1993).

#### b) Les différences entre les élèves dans les cercles de lecture

Outre les différences ci-haut mentionnées entre les élèves plus jeunes et plus vieux, certaines recherches ont aussi observé la nature des différences entre les élèves réguliers et ceux en difficulté. Entre autres, les élèves en difficulté fourniraient autant, sinon plus de *réponses* de nature esthétique que les autres, même si leurs interventions peuvent être moins nombreuses et moins complexes que celles des élèves réguliers (ici, moyens-forts) (Perrault et Giasson, 1996; Mas, 1999; Gilles, 1991). Cependant, le fait de pouvoir participer à de telles activités permettrait surtout à ce genre d'élève d'adopter une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs (Perrault et Giasson, 1996:166). D'ailleurs, il serait important de ne pas chercher à écarter les élèves « spéciaux » des discussions à cause de leur langue, de leur bagage ou de leurs habiletés différentes, car « *In short, the diversity of the students enhanced the discussions rather than impeding any one student's success.* » (Leal, 1992: 370). Le fait de permettre les échanges dans des classes hétérogènes est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les cercles littéraires plaisent aux enseignants qui les ont adoptés (Daniels, 1994).

#### c) Le degré de complexité des *réponses* dans les cercles littéraires

La grande majorité des chercheurs en *reader-response* qui ont étudié les cercles littéraires en classe en ont décrit les contenus, soit les diverses catégories de *réponses* utilisées par les élèves, or très peu ont tenté de mesurer le degré ou la qualité de développement de ces *réponses*. Nous avons déjà cité la recherche doctorale d'Almasi (1993, 1995) qui rapporte que, dans les discussions entre pairs, comparées à celles menées par l'enseignant, les élèves verbalisaient des réponses plus complexes, mais précisons ici que la complexité est mesurée en termes de longueur d'énoncés, ce qui n'est pas encore un critère de qualité selon nous (à ce sujet, voir l'instrument d'analyse que nous avons développé en 3.6.2b).

#### d) L'influence du contexte d'enseignement sur les cercles de lecture

La difficulté de pouvoir comparer les différents résultats de recherches portant sur les cercles de lecture est attribuable, d'une part, au fait que les modèles de lecture ne sont pas encore opérationnalisés en classe et que les catégories d'analyse qui s'en dégagent sont encore peu stables; d'autre part, que les formules de cercles de lecture sont extrêmement variées et, que le contexte d'enseignement dans lequel ils s'insèrent est généralement peu défini. Il est en effet plutôt rare que les recherches exposent en détail le type d'enseignement donné au préalable, lequel pourrait amener les élèves à privilégier certaines catégories et, par conséquent, influencer les résultats. Pourtant, selon les modèles de lecture interactif et transactionnel que nous avons vus, il faudrait toujours tenir compte de la variable « contexte » pour analyser la compréhension. Selon Smagorinsky et Fly, « *The processes of small groups are not isolated events amenable to isolated study, but a fonction of the overall classroom discourse.* » (1993:170). Par exemple, ces mêmes auteurs concluent<sup>35</sup> qu'un enseignement explicite des façons d'interpréter expliquerait les différences notées entre des discussions jugées réussies et moins réussies « *Classrooms in which teachers model interpretive procedures without teaching students how to employ them do not appear to empower students to lead themselves in fruitful discussions.* » (1993: 159).

#### 2.6.3 Les catégories d'interaction dans les cercles de lecture

Si le manque de précisions quant au contexte d'enseignement constitue un problème méthodologique assez courant dans les recherches sur les cercles littéraires, plusieurs auteurs déplorent aussi le fait que les résultats se concentrent sur le produit plutôt que sur les processus d'interaction à l'œuvre dans ce type d'apprentissage collaboratif. Par conséquent, on comprend encore mal ce qui peut

---

<sup>35</sup> Leur étude visait à décrire les différences entre les discussions en fonction des formes de discours et d'étayage privilégiés par quatre professeurs dans chacune de leur classe de niveau collégial.



expliquer le degré de réussite des discussions, de même que les divers patrons d'interaction qui les régissent (Almasi et al., 2001; Keefer et al., 2000; Brice, 1999; Simon, 1997; Smagorinsky et al., 1993). « *Little attention has been given in research to the relationship of the dynamics of group processes and issues related to discussion (Gastil, 1993). These processes are not self-evident nor have they been widely investigated (King & King, 1998).* » (Brice, 1999).

#### a) La dynamique des interactions

Néanmoins, certaines études ont commencé à proposer des grilles plus ou moins détaillées pour analyser les types d'interaction (voir chapitre 3, tableau 27 p. 161), notamment l'équipe de Marshall et al. (1995). Tout comme il est important pour un lecteur de savoir varier ses stratégies de lecture, une bonne discussion s'appuierait en fait sur une grande variété de types d'interactions dont la dynamique importerait plus que la quantité. Par exemple, une bonne discussion ne serait pas nécessairement celle où l'on dénombre le plus grand nombre de remarques relatives au contenu disciplinaire. Selon Brice (1999), les interactions verbales visant à gérer la tâche (*task talk*) seraient tout aussi essentielles et importantes pour développer l'habileté des élèves à s'engager dans des discussions où l'intention première est de délibérer.

#### b) La nature des interactions

Dans le même sens, les nombreux changements de sujet ne seraient pas d'emblée un facteur nuisible à la réussite. En effet, selon la récente étude réalisée par Almasi et al. (2001) et visant à observer des bons groupes de discussion dans différentes classes de 4<sup>e</sup> année : sur le plan de **l'articulation**, les élèves y changeraient plus souvent de sujets (39% contre 20%), mais les développeraient davantage (53% contre 36%) ou y reviendraient plus souvent. Sur le plan de la cohérence d'ensemble, les bons groupes relierait beaucoup plus leurs sujets, ils feraient donc preuve d'une meilleure cohérence inter-topique. Sur le plan de la **gestion**, les bons groupes feraient moins de remarques portant sur la gestion de la tâche que les autres (8% contre 44%) et interrompraient ainsi moins leurs

verbalisations. Enfin, ils consacraient aussi moins de temps à gérer les tours de parole (Almasi et *al.*, 2001).

### c) Les aspects développementaux à considérer

Par ailleurs, certains types d'interaction varieraient en fonction de l'âge et du type de textes. L'étude développementale (1<sup>re</sup>-3<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année) et comparative (textes informatifs, récits et mixtes) menée par Leal (1992) révèle que les élèves resteraient plus longtemps concentrés sur les sujets lorsqu'ils discutent le contenu de textes informatifs comparativement à celui des récits. De plus, les élèves plus âgés du primaire (ceux de 5<sup>e</sup> année) collaboreraient plus que les plus jeunes, car ils font davantage référence aux informations fournies par les pairs; participent à des discussions plus longues; restent davantage concentrés sur un même sujet et réagissent plus aux propos des pairs, pour les confirmer ou s'y opposer. Ces résultats laissent entendre, selon cette auteure, que l'influence des pairs serait plus importante pour les adolescents « *that both the importance and power of peer influences are far greater in adolescence than in childhood.* » (1992: 327). Quant à nous, ces distinctions entre les élèves plus jeunes et plus vieux pourront éventuellement nous servir de critères afin de comparer les élèves des groupes réguliers et enrichis.

#### 2.6.4 Les problèmes didactiques posés par l'apprentissage en groupe

Il ne suffit pas de pouvoir observer un autre qui réussit pour apprendre : pour qu'il y ait réel apprentissage (ce qui suppose une transformation ou adaptation des connaissances), encore faut-il que l'enseignant ait suffisamment modelé les processus d'interprétation; que les types d'interaction soit variés et témoignent d'une volonté de cohérence. De plus, comme nous l'avons déjà dit, il faudrait que les divergences de réponses dans le groupe donnent idéalement lieu à des confrontations portant sur les façons de résoudre les problèmes tout autant que sur les contenus, et ce, pendant la phase de réalisation de la tâche, comme le soutiennent Gilly et *al.* (1988).

Il convient donc de faire ici le relevé des principaux problèmes didactiques reliés aux cercles littéraires, dont : le manque d'entraînement des élèves à la verbalisation, à l'élaboration et à la confrontation de leurs réponses et le degré d'hétérogénéité des groupes.

#### a) Le cas des élèves en difficulté

Nous avons vu que les jeunes élèves dotés d'habiletés variées sont capables de participer à des discussions riches et d'utiliser plusieurs types de *réponses* pour construire collectivement le sens. Cependant, même s'ils utilisent une aussi grande variété de types d'intervention que les autres pour négocier le sens pendant les discussions littéraires, les élèves en difficulté fourniraient des *réponses* moins élaborées ou moins complexes (Perrault et Giasson, 1996; Gilles, 1991). En revanche, les bons lecteurs se caractériseraient par « *le nombre plus réduit et la densité de leurs interventions; une forte proportion d'informations différentes et d'informations nouvelles.* », alors que : « *les élèves en difficulté auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre.* », selon les résultats rapportés par Mas<sup>36</sup> (1999 :198). En fait, alors que les élèves plus faibles se limitent souvent à répéter, les élèves plus forts auraient une meilleure compétence sociale à la confrontation socio-cognitive (Gilly et al, 1988; Mas, 1999). Cela nous amène à penser que les discussions dans les classes dites « enrichies » différeront de celles des classes régulières. Nous retenons également qu'apprendre aux élèves plus faibles à développer et à confronter leurs réponses, que ce soit individuellement ou en collaboration, constitue un des défis que pose actuellement l'enseignement transactionnel.

#### b) La question de la composition des groupes

La croyance, par ailleurs bien établie, que ce sont **les groupes hétérogènes** qui fonctionnent le mieux est de plus en plus remise en question. Dans ce type de groupement, ce sont les élèves moyens qui seraient les moins avantagés, comparés

---

<sup>36</sup> Mas, M. (1999). *Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. Repères.* (19), 183-202.

aux plus forts et aux plus faibles qui en profiteraient mieux (Fowler, 1996; Dillenbourg et *al.*, 1996). Les discussions soulèvent aussi de nombreuses questions d'autorité et de pouvoir reliées au sexe, à la race et au statut des élèves dans la classe. Sans la présence du professeur, il ne faudrait pas croire que les rapports de pouvoir seront nécessairement plus «démocratiques» ou moins autoritaires. Ce serait là idéaliser un esprit social «inné» des enfants, comme dirait Meirieu (1996b). Par exemple, les filles tendraient à adopter le rôle du professeur et la mixité influencerait la dynamique du groupe (Maloch, 1999; Evans, 1999; Rice, 1999; Schallert et *al.*, 1999; Schlechter, 1999; Alvermann, 1996). Nous retenons donc que la composition des groupes est un facteur clé dont le professeur doit sérieusement tenir compte.

### c) Le problème du manque de désaccords et d'argumentation

En ce sens, les groupes présentant des relations de pouvoir dissymétriques (dominant-dominé) se révéleraient moins efficaces pour l'apprentissage (Gilly et *al.*, 1988). Outre les avantages que nous avons déjà mentionnés quant aux effets de stimulation, de renforcement et d'ouverture des possibles qu'offre l'apprentissage collaboratif, de nombreux chercheurs, notamment en didactique des mathématiques, soutiennent que c'est essentiellement dans la perturbation ou la déstabilisation de la démarche de résolution que se trouve tout l'intérêt du groupe pour l'apprentissage (Carugati, 1988). Or, *«les enfants sont souvent prêts à régler de façon exclusivement relationnelle les conflits de centrations, par des stratégies comportementales de juxtaposition des réponses, d'unilatéralité ou de complaisance.»* (1988 :95).

Mettre en place des conditions de discussion ou dynamiques interactives pour contourner ce problème, en apprenant aux élèves à argumenter leurs désaccords plutôt qu'à les esquiver par complaisance, est un autre défi de taille de l'enseignement transactionnel, car ce n'est pas là une attitude qui leur est familière (Gilly et *al.*, 1988). Et, pour que les enfants puissent résoudre un problème en collaboration, il ne serait même pas nécessaire que l'un d'eux maîtrise la notion, il suffirait qu'ils l'abordent avec des points de vue conflictuels

et/ou qu'ils discutent sur leurs façons de faire (Perret-Clermont, 1980; Carugati, 1988).

## 2.6.5 La construction interactive du sens: modalités et préalables intellectuels

### a) Les modalités de construction interactive

À cet effet, Gilly et *al.* (1988) ont proposé une typologie des dynamiques interactives susceptibles de mener à des changements cognitifs dans la coopération « duale » ou travail en dyades (Gilly, 1995). Dans chacune de ces modalités de construction interactive (Verba, 1999), on assiste à un partage différent du travail cognitif. Ainsi, Gilly et *al.* (1988) ont distingué quatre types de co-élaboration possibles en situation de cognition partagée (*shared-cognition*): la co-élaboration acquiesçante; la co-construction; la confrontation avec désaccords ou la confrontation avec désaccords argumentés. Cela rejoint les notions de convergence/divergence et de polyphonie/monologie, que de Nuchèze (1998) rattache aux deux premiers des quatre grands axes universaux d'analyse de l'interaction verbale, soit : la relation; le dialogisme; l'affect et l'évaluation des interactions.

*Tableau 20 : Typologie des modalités interactives en situation de co-résolution de problèmes*

(selon Gilly, Fraisse et Roux, 1988)

Modalités ou types de co-élaboration	Type de partition du travail d'élaboration
o <b>Co-élaboration acquiesçante</b>	<i>Un seul des membres est actif ou verbalise; l'autre confirme ou valide</i>
o <b>Co-construction</b>	<i>Tous collaborent de concert et sont d'accord</i>
o <b>Confrontations avec désaccords</b>	<i>L'un des sujets verbalise; l'autre contredit sans argumenter son désaccord et sans rien proposer en retour</i>
o <b>Confrontations contradictoires ou conflit socio-cognitif</b>	<i>Confrontation de points de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation</i>

À la différence de Vygotski (1934/1985), Gilly et *al.* (1999 :110) soutiennent que des bénéfices individuels peuvent ainsi surgir d'une collaboration qui ne présente pas forcément d'opposition ou d'asymétrie entre les sujets. Ce qui rejoint la conception intégrée et interactionniste de Beaudichon et *al.* (1988) pour qui trois modalités sociales des acquisitions seraient aptes à rendre compte de la construction et de la consolidation des compétences: la *tutelle*, telle qu'envisagée par Vygotski; la *co-construction* paritaire et *l'imitation* dans sa fonction acquisitive. Ces mécanismes peuvent être à l'œuvre, soit tour à tour, soit conjointement (1988: 134). Enfin, dans notre cas, nous préférons parler de modalités de co-élaboration du sens puisque nous avons vu que la lecture littéraire reposait principalement sur des processus d'élaboration.

#### b) L'importance des outils intellectuels préalables

Le modèle de Gilly et *al.* (1988) souligne donc le rôle capital de l'argumentation comme mécanisme d'apprentissage en groupe. Dans le même sens, examinant les conditions d'efficacité des petits groupes d'apprentissage, Webb rappelle que les élèves qui se limitent à donner les réponses retireraient moins de bénéfices que ceux qui verbalisent leurs processus de résolution de problèmes (1992). Or, argumenter et verbaliser ses processus (d'interprétation littéraire dans notre cas), supposent que les élèves possèdent certains « pré-requis individuels ». Meirieu emprunte ce terme à Perret-Clermont lorsqu'il souligne que, pour que le conflit cognitif soit productif, les élèves doivent disposer d'outils intellectuels préalables, «*d'un matériau commun quant aux structures cognitives et linguistiques.* » (1996b:17). Nous postulons que l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des procédés rhétoriques pour les élaborer de façon minimale pourrait fournir des outils intellectuels capables de soutenir la négociation et l'élaboration du sens en contexte de collaboration et aussi en faciliter l'évaluation par la suite.

### c) Les différents types de groupe d'apprentissage selon le type de raisonnement requis

Selon Bruner, il existerait deux modes de fonctionnement cognitifs majeurs, deux modes de pensée ou façons de structurer l'expérience immédiate du monde: s'intéresser au traitement des « choses » physiques relèverait de la pensée logico-scientifique; tandis que s'intéresser aux gens et à leurs problèmes, serait de l'ordre de la pensée narrative (1996: 58). Il faut cependant considérer que la grande majorité des travaux portant sur les groupes d'apprentissage rapportent des expériences où les enfants observés avaient à résoudre des problèmes «avec solution», à valeur logique de vérité. Ce qui n'est pas le cas en lecture littéraire, comme nous l'avons vu. Meirieu (1996b) distingue ainsi différents types de groupe d'apprentissage en fonction du type d'opérations mentales dominant, soit le groupe d'apprentissage fondé sur la pensée déductive, inductive, dialectique ou divergente. Selon nous, les cercles littéraires se situeraient plutôt du côté de la pensée dialectique et divergente. D'abord parce que la compréhension des récits s'appuierait en grande partie sur la production d'inférences de nature «sociale» (Spiro et Taylor, 1987); ensuite parce que certains auteurs parlent même de la «structure morale» de ce type de discussion ou des principes de la logique informelle sur lesquels il repose (Almasi et al., 2001 ; Keefer, 2000).

Cependant, même si nous comprenons de mieux en mieux la nature des processus et des stratégies que la lecture littéraire met en jeu et que les diverses catégories de *réponses* des adolescents ont été bien décrites par les recherches empiriques en *reader-response*, nous connaissons encore mal la nature des interactions et les diverses modalités de construction de sens qui caractérisent ce type de groupe d'apprentissage.

## 2.7 Synthèse, objectifs et questions de recherche

### 2.7.1 Synthèse du cadre théorique

Pour clore notre cadre théorique, nous rappellerons l'essentiel de chacun des pôles didactiques examinés et soulignerons les problèmes qu'ils soulèvent en fonction de notre objectif de recherche.

#### A. Au sujet des THÉORIES DE LA LECTURE, étant donné:

- o que les théories cognitives définissent la compréhension en lecture comme étant le résultat de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995); que comprendre un texte fait appel à plusieurs types de processus et stratégies;

- o que les théories littéraires décrivent la lecture littéraire comme une activité de production d'un discours, laquelle devrait résulter de l'interaction entre plusieurs modes de lecture (factuel, identificatoire et analytique) (Dufays et *al.*, 1996; Leenhardt, 1980)

- o que la compétence littéraire (en termes de retour sur le texte, de volonté de le questionner et de capacité à le commenter) exige que le lecteur sache élaborer et légitimer ses interprétations par une démonstration rigoureuse (Daunay 1999; Gervais, 1993; Reuter, 1992a);

- o que, selon l'approche transactionnelle, l'acte de lecture est un processus de transformation, une transaction, un « événement » mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc (Rosenblatt, 1994; 1993; 1985ab; 1988);

nous tenons à souligner le fait que très peu d'études ont décrit dans quelles proportions s'intègrent les modes et stratégies de la lecture littéraire dans les cercles littéraires, et ce, dans le contexte d'un enseignement transactionnel au secondaire; et que très rares sont celles qui ont tenté d'analyser la qualité ou le degré d'élaboration qu'atteint la verbalisation des stratégies dans ce contexte spécifique de collaboration entre pairs.

#### B. Au sujet de l'ADOLESCENT LECTEUR, étant donné :

- o que les lecteurs adolescents témoignent de plusieurs stades de réaction au texte littéraire, mais que les plus jeunes lecteurs donnent moins de *réponses* qui nécessitent une distanciation par rapport à eux-mêmes ou à l'objet texte et que plusieurs ne sont pas des lecteurs autonomes au début du secondaire (Langer, 1990ab; Thomson, 1987; Applebee, 1978);



o que les bons lecteurs et les lecteurs plus engagés émotionnellement dans leur lecture utiliseraient une plus grande variété de stratégies, et cela à une plus grande fréquence; que les moins bons lecteurs fourniraient moins de *réponses interprétatives* et plus de *réponses* de type *résumé* (Squire, 1964; Purves et Rippere, 1968);

o que cela serait en partie attribuable à une question de maturation dans leur développement intellectuel et moral, mais aussi à des pratiques scolaires inadéquates qui, notamment, ne tiennent pas suffisamment compte de l'importance d'un enseignement explicite de la lecture au secondaire et n'opèrent pas assez la jonction entre les *réponses* efférentes et esthétiques (Beach, 1993; Langer, 1990ab, 1994 ; Purves et Rippere, 1968);

nous tenons à souligner que peu d'études permettent de comprendre en quoi les groupes d'élèves de classes enrichies et régulières pourraient se distinguer dans leur utilisation des modes et stratégies de lecture littéraire, de même que dans le degré d'élaboration de leur verbalisation en situation de collaboration entre pairs.

C. Au sujet des MODÈLES ACTUELS D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE, étant donné

o que l'approche transactionnelle, s'intéressant à la nature des multiples interactions entre le professeur/le texte/le lecteur et les autres lecteurs, suggère l'emploi d'activités de compréhension décentralisées s'appuyant sur des interactions multiples (inter-lecteurs; écrit/oral/lecture) et qui épousent mieux la nature plurielle et socio-culturelle de la lecture littéraire (Brown et *al.*, 1995ab; Pressley, Brown et *al.*, 1995);

o qu'en fonction des caractéristiques des adolescents de première secondaire, il semble nécessaire d'adopter une approche d'enseignement stratégique et explicite des stratégies de lecture associées à chacun des modes de la lecture littéraire; et aussi des façons d'élaborer leur verbalisation en situation de transaction;

nous tenons à souligner que très peu d'études ont décrit la nature de la compréhension en lecture et des interactions entre pairs dans un tel contexte d'enseignement transactionnel au secondaire, dans des classes authentiques;

D. Au sujet des ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE, étant donné :

o que les théories socio-culturelles de l'apprentissage, qui s'intéressent au rôle du contexte social dans l'acquisition des

habiletés de pensée de haut niveau, insistent sur l'importance de la verbalisation chez l'enfant pour le développement de sa pensée abstraite (Vygotski, 1985);

- o que de nombreuses recherches sur les groupes de discussion ont émis l'hypothèse que les discussions littéraires pourraient fournir ce contexte d'interactions sociales ou d'étayage par les pairs qui serait nécessaire pour modeler ces habiletés cognitives de haut niveau et amener leur intériorisation progressive (Almasi, 1993);

nous tenons à souligner que très peu d'études se sont penchées sur les modalités de collaboration/étayage et sur les types d'interactions survenant entre les pairs dans des cercles littéraires entièrement autonomes au secondaire (sans questions imposées par le professeur et se déroulant sans la présence d'un adulte);

E.            **Au sujet de L'EFFET DU GROUPE SUR  
L'APPRENTISSAGE, étant donné :**

- o que les études visant à dégager des catégories d'interaction dans les cercles littéraires ont identifié une grande variété de types d'interactions, dont la dynamique importerait plus que la quantité (Almasi et *al.*, 2001; Marshall, 1995);

- o que les bonnes discussions se distingueraient quant à leur divers degré d'articulation, de cohérence et de gestion, mais que les différences entre les élèves de groupes enrichis et réguliers à ce sujet sont peu connues;

- o que la plupart des recherches en apprentissage collaboratif ont porté sur des tâches d'apprentissage basées sur la logique formelle (Gilly et *al.*, 1988, 1999);

nous tenons à souligner que les recherches semblent avoir peu examiné, jusqu'à maintenant, la nature des échanges ou les modalités de collaboration ( en terme de proportions des différents types d'interaction) dans les groupes d'élèves travaillant à résoudre des problèmes littéraires, souvent sans solution unique.

### 2.7.2 Objectifs de recherche

Par conséquent, nous posons les objectifs spécifiques de recherche suivants. Dans le cadre d'un enseignement transactionnel visant à amener des élèves de première secondaire à mieux comprendre un roman jeunesse, nous voudrions observer et décrire de manière plus spécifique :

- a) le rapport (en terme de proportions) existant entre les divers modes (factuel, identificatoire et analytique) et stratégies de lecture littéraire verbalisées par les élèves dans les cercles littéraires entre pairs;
- b) le rapport (en terme de proportions) entre les divers modes de collaboration (visant à rétroagir, articuler, gérer, élaborer entre pairs) et types d'interactions utilisés dans de tels petits groupes autonomes de pairs;
- c) les degrés d'élaboration que peut atteindre la verbalisation de leurs stratégies de lecture dans cette situation d'apprentissage collaboratif;
- d) les relations, si elles existent, entre les trois variables (modes de lecture, degrés d'élaboration et modes de collaboration);
- e) et les différences, si elles existent, entre les groupes d'élèves de classes enrichies et de classes régulières participant à des cercles littéraires.

### 2.7.3 Questions de recherche

De ces objectifs de recherche découlent les questions suivantes:

1. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes** et b) *Stratégies de lecture littéraire* dans les cercles littéraires?
2. Quel **Degré d'élaboration** la verbalisation de ces stratégies atteint-elle en moyenne a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) dans chacun des modes et principales stratégies de lecture?
3. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes de collaboration** et b) *Types d'interaction* pour co-élaborer le sens dans les cercles littéraires?
4. Existe-t-il des *différences entre les groupes Réguliers et Enrichis* à propos de chacune de ces trois questions?
5. À partir de l'étude des *corrélations entre nos trois catégories de variables*, a) peut-on dégager des modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires en première secondaire? et b) existe-t-il des *différences* entre les groupes réguliers et enrichis à ce sujet?

## Chapitre 3

# MÉTHODOLOGIE

---

En guise d'introduction à ce chapitre, nous rappellerons que, si l'approche communicative a permis l'introduction en classe de textes authentiques et plus signifiants, les approches stratégiques ont mis l'accent sur la nécessité d'enseigner explicitement la compréhension en lecture, laquelle n'est pas, comme l'ont prétendu les psycholinguistes, une habileté qui s'apprend « naturellement » comme une langue maternelle. Le modèle transactionnel de Rosenblatt (1994) a encouragé, pour sa part, l'utilisation des œuvres intégrales en classe de français et souligné l'importance de laisser les jeunes lecteurs explorer leurs réactions au texte et développer leur propre interprétation. La théorie socio-culturelle de Vygotski (1985/1934) a par ailleurs éclairé l'importance des pairs pour soutenir le développement d'une pensée conceptuelle grâce à la verbalisation. Nous ajouterons qu'apprendre à verbaliser ses *réponses* (à l'écrit comme à l'oral), et surtout à les élaborer, n'est pas davantage une habileté « naturelle » pour un jeune lecteur, encore moins dans le contexte multiethnique des classes actuelles. En effet, il y a une large marge à franchir, pour un enseignant, entre le fait de valoriser les réactions brutes des élèves (le « réagir ») et le fait de les amener à pouvoir négocier et confronter leurs points de vue à ceux des autres (dialoguer).

Ainsi, lorsque l'approche transactionnelle insistait pour éviter le formalisme littéraire au profit de l'expression du lecteur, elle supposait des capacités naturelles d'expression et d'argumentation chez les étudiants, ce qui était sans doute le cas dans les classes universitaires de Rosenblatt (1994), mais qui n'est pas le nôtre. Cela nous a donc amenée à adopter en classe une approche transactionnelle, mais aussi à chercher des avenues plus « stratégiques » pour enseigner la lecture littéraire au secondaire, dans le but de permettre aux élèves

d'acquérir des outils formels de raisonnement et d'interaction, sans pour autant les priver de leur expression ou revenir à une stricte étude formelle des textes.

Nous verrons, dans ce chapitre de méthodologie, comment nous avons tenté d'opérationnaliser en classe les variables retenues dans le cadre de notre approche d'enseignement transactionnelle: les modes et stratégies de lecture littéraire; les degrés d'élaboration des verbalisations et les types d'interaction en situation de collaboration dans les cercles littéraires. Mais, nous allons d'abord 1) justifier le choix d'une méthodologie qualitative pour répondre à nos questions de recherche, puis décrire : 2) notre contexte écologique (phase préliminaire); 3) les outils didactiques développés pour le besoins de l'enseignement; 4) les conditions de pré-expérimentation, d'expérimentation et nos techniques de cueillette des données; 5) les sources de données et notre échantillonnage; 6) nos instruments d'observation et d'analyse; 7) les étapes de traitement des données et, enfin, 8) les limites méthodologiques de cette recherche.

### **3.1 Justification d'une méthodologie qualitative**

De nombreux chercheurs spécialisés en méthodologie de la recherche suggèrent que le choix d'une méthodologie s'appuie sur un questionnement ontologique visant à mieux définir la nature du phénomène que l'on entend observer (Maykut et Morehouse, 1994; Van Manen, 1990; Denzin et Lincoln, 1994). Nous rappellerons ici, comme nous l'avons vu dans l'examen de ses fondements épistémologiques, que l'approche transactionnelle, en didactique de la littérature, ne s'inscrit pas dans le paradigme dualiste propre aux recherches quantitatives. Les postulats du modèle de lecture transactionnel, sur lequel nous allons principalement baser notre expérimentation, rejoignent ainsi ceux des méthodologies qualitatives, lesquelles privilégient: une réalité multiple, l'intersubjectivité, les valeurs socioculturelles et les situations hétérarchiques, multidimensionnelles, complexes et uniques. Les cercles littéraires, que nous nous proposons d'observer, constituent sans contredit un phénomène complexe qui possède toutes ces caractéristiques. Nous avons vu, en effet, que l'interprétation en lecture littéraire est une réalité multiple (il n'y a pas une « bonne » réponse);

qu'elle fait intervenir plusieurs subjectivités (celles des lecteurs, des auteurs, de la communauté interprétative, etc.); que des valeurs socioculturelles la déterminent; qu'elle repose sur l'interaction de plusieurs dimensions ou modes de lecture; qu'elle exige l'interaction de nombreuses stratégies de lecture complexes et, enfin, que chaque situation de lecture est un tout indissociable, un événement mouvant et unique. D'ailleurs, « *il peut être utile de penser la recherche qualitative comme la « lecture » d'une situation.* » (Maykut et Morehouse, 1994 :38).

Les principes méthodologiques qui guident la présente recherche s'appuient sur les approches de type constructiviste et ethnographique. Celles-ci considèrent l'apprentissage comme un processus de construction de l'apprenant, à la fois social et individuel, profondément imbriqué dans le contexte socio-culturel de l'activité d'apprentissage observée. Ainsi, au lieu de chercher à mesurer des relations de cause à effet, typiques des approches de tradition positiviste, les approches socioculturelles visent à révéler et à comprendre toute la dynamique et les mécanismes d'un phénomène social. Et celles-ci privilégient de plus en plus le groupe comme unité d'analyse, le groupe vu comme un système cognitif à lui seul, plutôt que la performance individuelle décontextualisée (Kumpulainen et Mutanen, 1999; Dillenbourg et *al.*, 1996; Smagorinsky et O'Donnell, 1998).

Il s'agit donc d'une recherche de type qualitatif, descriptive, à visée explicative. Elle est le résultat d'une observation « naturelle » prolongée, par le professeur-chercheur, dans le but de décrire les modalités de lecture et de collaboration employées dans les cercles littéraires. Il n'y a pas eu de manipulations préalables des variables indépendantes, autres que celles de fournir un enseignement explicite des stratégies de lecture et des outils pour structurer la réflexion et les échanges.

L'objectif est d'analyser, de la façon la plus exhaustive possible, les phénomènes qui se sont produits lors d'une activité d'enseignement-apprentissage complexe, soit des cercles littéraires; à l'aide de données difficilement mesurables et multiples (verbalisation écrite et orale de stratégies de lecture, interactions sociales); et de techniques de collecte variées (observations in situ, enregistrements audio, productions écrites, journal de bord). Les données seront

traitées par une analyse de contenu, ou méthode de réduction des données, à l'aide de grilles d'analyse issues de notre cadre théorique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995). En résumé, notre choix pour une méthodologie qualitative se justifie parce que:

- c'est le *professeur-chercheur* participant qui a effectué l'enseignement préalable et toutes les autres étapes de l'expérimentation;
- la cueillette des données s'est faite dans le *milieu naturel* des participants (deux classes de première secondaire, l'une enrichie et l'autre régulière);
- la *durée* de l'expérimentation s'est étendue sur une période d'environ quatre semaines, mais l'on tiendra compte, dans l'interprétation des résultats, du contexte « écologique » de l'expérience (soit, celui d'une année scolaire complète);
- le *design* de la recherche s'est ajusté au fur et à mesure, en fonction des données du contexte pendant la durée de l'expérience;
- l'*échantillonnage* représente la diversité (ethnique, maturité affective, sexe et habileté) des élèves participants (8 filles et 12 garçons) et non leur similitude;
- les *techniques de cueillette* variées permettent la triangulation des données (écoute, observation, questionnaires, bulletins, etc.);
- la *technique d'analyse* retenue est celle de *l'analyse de contenu* (des transcriptions des discussions et du journal);
- les *instruments* d'analyse ont été construits au fur et à mesure des observations sur le terrain et constituent une opérationnalisation du cadre théorique;
- enfin, le rapport de la recherche prend la forme d'une *étude de quatre cas*, soit les quatre échantillons d'équipes qui, chacun, auront participé à deux cercles littéraires, pour un total de huit cercles littéraires comme source de données.

### 3.2 Description du contexte écologique de la recherche ou de la démarche pédagogique

L'expérience s'est déroulée dans le contexte général d'enseignement suivant: dans une école secondaire privée, située en milieu urbain et dont la population est très multiethnique (voir en *Annexe 3* les caractéristiques plus détaillées de la population); plus précisément, dans deux des quatre classes de la professeure-chercheure (l'une enrichie et l'autre régulière); et ce, en première secondaire, dans le cadre régulier du cours de français langue première.

Les cercles littéraires, les quatre cas à l'étude dans notre présente recherche, ont été observés à la fin de l'année scolaire (mai-juin), après **une pré-expérimentation** (avec le roman de London) qui s'est déroulée en mars-avril et qui nous a servi, principalement à : familiariser les élèves avec cette nouvelle activité des cercles littéraires; ajuster les problèmes de logistique; recueillir des données sur l'aptitude au travail d'équipe de chacun des élèves, et ce, afin de pouvoir, lors de l'expérimentation, constituer des équipes relativement équilibrées sur ce plan.

La **phase préliminaire** d'enseignement explicite s'est étalée d'octobre à mars (voir calendrier-synthèse, *Annexe 9*). Celle-ci comportait : des séquences d'enseignement explicite et graduel des stratégies de lecture littéraire et de l'utilisation du journal dialogué; des séquences d'enseignement de notions littéraires, et cela à partir de lectures individuelles et communes de romans jeunesse (sélectionnés dans un corpus préétabli par la professeure et d'extraits de leur manuel de français). Pour donner un meilleur aperçu de cette phase préliminaire de notre projet, laquelle expliquera en grande partie la forme et le contenu des données recueillies pendant notre phase d'expérimentation, nous allons maintenant exposer les données relatives à chacun des pôles didactiques sur lesquels s'appuie la situation pédagogique (vécue avant la cueillette proprement dite des données): les caractéristiques du corpus retenu, les caractéristiques de notre population d'élèves; l'approche transactionnelle retenue; les tâches de lecture et le matériel d'enseignement développé; et, enfin, les ajustements nécessaires faits pendant cette phase.



### 3.2.1 Le corpus d'œuvres intégrales choisi

Nous précisons d'abord que nous avons fait alterner trois types de lecture scolaire pendant l'année : des lectures autonomes de trois romans jeunesse au choix et de deux romans imposés; puis des lectures en grand groupe d'extraits tirés de leur manuel de littérature et de deux classiques imposés (soit *l'Iliade* et *L'Odyssée* d'Homère).

#### a) Les oeuvres au choix en lecture autonome

Des listes de romans jeunesse au choix, comportant chacune une quinzaine de titres regroupés plus ou moins selon leur genre, ont été distribuées aux élèves (tous les deux mois environ) pour une lecture individuelle. Quand ils recevaient une liste, ils avaient trois semaines pour fixer leur choix, lire le livre et compléter un journal dialogué, à raison de trois commentaires<sup>37</sup> de lecture (*logs*) par semaine (9 en tout par roman). Pour les cercles littéraires mis en place pendant la pré-expérimentation et l'expérimentation, nous avons préféré utiliser les mêmes romans pour tous.

#### b) Les oeuvres intégrales et extraits imposés en lecture commune

Nous avons rendu obligatoire la lecture de deux « classiques » en littérature jeunesse, soit: *L'Appel de la forêt* (1905) de l'américain Jack London et *Vendredi ou la vie sauvage* (1982), une adaptation de Robinson Crusoé par l'auteur français Michel Tournier (voir le tableau synopsis en *Annexe 4*). Ces deux romans, sur une échelle allant de 1 (très facile) à 6 (extrêmement difficiles), sont cotés 2 dans l'ouvrage de Provost (1995), ce qui est signifie « moins facile »; tandis que les œuvres d'Homère sont cotées 6. Outre leur qualité reconnue, ces deux romans jeunesse ont été choisis principalement parce que, pendant plusieurs années, le programme ministériel a prescrit le roman d'aventure en première secondaire. De plus, d'un point de vue intertextuel, nous trouvons que ces deux

---

<sup>37</sup> Pour les élèves, nous avons employé le mot « commentaire » de lecture au lieu de verbalisation d'une stratégie de lecture (voir glossaire, p.253 et suivantes).

romans présentait plusieurs avenues intéressantes de comparaison avec les extraits d'Homère. Nous savions, par ailleurs, que le roman de Tournier risquait de susciter quelques résistances, car il s'agit d'un « faux » roman d'aventure avec un antihéros qui doit affronter des dangers de nature davantage philosophique que physique...

### 3.2.2 La population

#### a) Les caractéristiques démographiques

Pour dresser un portrait de notre population, nous avons distribué en début d'année un questionnaire d'enquête (voir *Annexe 5*). Retenons ici que l'expérimentation s'est déroulée à l'aveugle, dans le cadre normal du cours de français, dans deux classes de première secondaire. L'une de ces classes est dite « enrichie » et compte 31 élèves moyens-forts; l'autre est une classe régulière et compte 26 élèves moyens-faibles. L'un des traits les plus caractéristiques de cette population, provenant d'un milieu socio-économique moyen et fréquentant une école privée en milieu urbain, constitue la grande variété d'origines ethniques par classe. En effet, bien qu'il s'agisse d'un cours de français langue «maternelle», 75% des élèves ne parlent pas le français à la maison et l'on retrouve en moyenne dix origines ethniques distinctes par classe.

#### b) Les caractéristiques en lecture

Pour avoir un aperçu de leurs habiletés en lecture, nous avons utilisé, en septembre, **un test objectif** visant à mesurer leur compréhension de courts textes littéraires et courants, et destiné à des élèves en immersion au 3<sup>e</sup> cycle du primaire (O.I.S.E., 1981 : voir un extrait *Annexe 6*). Nous avons retenu ce test (élaboré par l'Institut Ontarien des Études en Éducation) à la suite de la suggestion de Viola (1990), qui avait une population aussi multiethnique que la nôtre. Nous l'avons expérimenté l'année précédente et les résultats, dans l'ensemble, convergeaient avec nos résultats en lecture de romans. Notre population a obtenu une moyenne de 68% à ce test, ce qui est un résultat relativement peu élevé pour des classes de

première secondaire. S'il peut s'expliquer en partie par le facteur multiethnique, il souligne surtout, à nos yeux, la nécessité de poursuivre l'enseignement de la lecture à ce niveau du secondaire.

Enfin, parmi les autres données complémentaires, outre le questionnaire d'enquête factuelle sur les intérêts des élèves et le test de lecture, nous leur avons distribué **une série de six questionnaires** dans le double objectif de mieux comprendre le profil des sujets; et de les faire se questionner sur leurs connaissances antérieures au sujet de la lecture littéraire et du travail collaboratif, ce dernier objectif constituant une étape initiale importante selon plusieurs recherches sur l'enseignement stratégique. Ces questionnaires visaient à mieux faire saisir au professeur et aux élèves : a) leur conception du processus de lecture; b) leur démarche avant de lire un roman; c) leurs attitudes et habitudes de lecture; d) leurs expériences de lecture littéraire au primaire; e) leurs connaissances en littérature; f) leurs expériences et perceptions du travail en collaboration. Retenons que ces questionnaires (complétés en début d'année) ont révélé que les élèves connaissaient ou pouvaient nommer très peu de stratégies de lecture; avaient (ou se souvenaient de) très peu de connaissances littéraires de même que très peu d'expérience de discussions à caractère littéraire; qu'ils aimaient lire dans l'ensemble et qu'ils aimaient le travail collaboratif (voir détails en *Annexe 7*).

### 3.2.3 La méthode d'enseignement: l'approche transactionnelle

#### a) Les principes d'enseignement

Dans le chapitre précédent, après avoir décrit les modalités de la lecture littéraire et les caractéristiques de l'adolescent lecteur, nous avons montré en quoi un enseignement transactionnel des stratégies de compréhension (*Transactional Comprehension Strategies Instruction* ou TSI) constituait un choix didactique actuellement fondé (voir la transposition que nous en avons fait dans notre contexte en *Annexe 8*). Nous allons maintenant indiquer comment nous avons appliqué, à partir d'une opérationnalisation de notre cadre théorique, les principes

de cette approche dans notre contexte d'enseignement pour la lecture d'œuvres intégrales en première secondaire (voir calendrier en *Annexe 9*). Ainsi, selon cette approche, un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent, et qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à :

1) Apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite;

- Nous avons, d'octobre à avril, fourni un **enseignement explicite** et graduel des principales stratégies de lecture littéraire validées par les recherches et dont les élèves ont consigné des exemples dans un *cahier de stratégies*, au fur et à mesure qu'ils les apprenaient.

2) Répondre esthétiquement de manière personnelle;

- Nous avons, dans la même période, amené les élèves à verbaliser et à élaborer les stratégies de leur choix dans un **journal de lecture** (voir exemple en *Annexe 10*), et cela pendant qu'ils lisaient de façon individuelle les œuvres jeunesse au choix. Ce journal, auquel le professeur et parfois d'autres élèves répondaient, a aussi servi à alimenter les discussions à partir du mois de mars.
- Pour l'évaluation sommative et formative du journal, nous leur avons distribué une **grille sur les trois stades d'engagement** adaptée de Kooy et Wells (1996) (voir *Annexe 11*).

3) Développer son point de vue sur un texte en le confrontant aux autres points de vue apportés par le groupe ;

- Nous avons, à partir de mars, fourni un enseignement explicite et graduel (consigné dans *un portfolio*, voir en *Annexe 12*) sur les **cercles littéraires**, dans lesquels les élèves étaient invités à verbaliser et élaborer les stratégies de lecture utilisées dans leur journal, et ce à partir du répertoire de stratégies apprises.

b) Les problèmes didactiques rencontrés pendant la phase préliminaire

Pendant les sept mois qu'ont duré la phase préliminaire et la période de pré-expérimentation, nous avons par ailleurs rencontré plusieurs problèmes avec ces activités transactionnelles, car celles-ci misent beaucoup, entre autres, sur les

capacités de verbalisation des élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit. Or, verbaliser, mais surtout élaborer ses réactions sur la lecture n'est pas, comme nous l'avons dit, une habileté «naturelle» pour une grande partie des élèves, du moins de nos élèves. Nous avons ainsi constaté que, une fois les stratégies de lecture enseignées de manière explicite, il reste que :

- ⊗ beaucoup d'élèves variaient trop peu leurs stratégies de lecture ou leurs types de réponse dans leur journal, donc ils manquaient d'outils métacognitifs pour évaluer leur démarche de lecture et la modifier au besoin;
- ⊗ plusieurs n'élaboraient pas beaucoup leurs *réponses* ou préféraient passer d'un sujet à l'autre sans en approfondir aucun, donc ils manquaient d'outils d'écriture;
- ⊗ il nous semblait quant à nous difficile, dans le cas de ces types de textes subjectifs et complètement libres de forme, de leur expliquer comment mieux élaborer, sans parler des problèmes d'évaluation;
- ⊗ et, par conséquent, ils risquaient de ne pas savoir non plus comment s'entraider à élaborer lors des situations de collaboration entre pairs, donc ils manqueraient d'outils métacognitifs pour repérer et « réparer » les insuffisances dans les propos des autres.

La plupart des recherches portant sur l'utilisation en classe des cercles de lecture ou du journal dialogué ont mentionné que les professeurs qui réussissent à bien en implanter l'habitude sont ceux qui fournissent aux élèves des guides de lecture (Kooy et Wells, 1996; Lemmon, 1999; Daniels, 1994; Simpson, 1995; Atwell, 1987). Ceux-ci comportent les objectifs, les consignes et parfois des modèles de verbalisation à l'écrit. Nous avons donc choisi de leur fournir une forme d'étayage relativement explicite pour les amener à mieux élaborer leurs *réponses*.

Pour ce faire, nous avons cherché à déterminer si la verbalisation de chaque type de stratégie pouvait être implicitement soutenue par une structure compositionnelle type, qui répondrait plus ou moins à une intention de communication. En nous inspirant fort librement de la typologie d'Adam (1992) (laquelle fait partie du programme à enseigner de toute façon), nous avons ainsi

établi, à partir d'observations d'un corpus de journaux d'élèves, quels étaient les éléments constitutifs essentiels pour que la verbalisation de chaque stratégie atteigne un degré d'élaboration suffisant. Nous pouvons ici parler de «préalables» intellectuels ou d'outils préalables au travail collaboratif, puisque ce problème du manque d'élaboration de leurs *réponses* (ou de la verbalisation des stratégies de lecture) risquait aussi de surgir lors des cercles littéraires.

c) Les ajustements apportés pour soutenir l'élaboration, l'objectivation et l'évaluation des stratégies de lecture

Pour guider leur élaboration et faciliter leur objectivation, cet étayage a pris la forme de deux grilles (voir *Annexes 13 et 14*) : l'une leur procurait, sous forme synthétique, une description des éléments de contenu et de forme pour chacune des stratégies de lecture littéraire qui avait été enseignée; l'autre servait à l'évaluation à partir de ces mêmes éléments. Ce matériel de soutien à la pensée critique et esthétique a été distribué en janvier et les élèves étaient invités à s'en inspirer pour choisir les stratégies à verbaliser et se rappeler les éléments d'élaboration minimaux.

- ☑ Une *feuille-guide de synthèse des stratégies* établie à partir de notre modèle transactionnel et stratégique (voir *Annexe 13* et section 3.3) et sur laquelle :
  - nous avons ainsi symbolisé chaque stratégie ou type d'opération intellectuelle par une *icône* afin de les aider à mieux objectiver le type de stratégies et aussi dans l'espoir qu'ils en varient;
  - et, en dessous de chaque icône, nous avons indiqué les *éléments constitutifs à respecter pour élaborer chaque commentaire*, en fonction du type de stratégie verbalisée.

Ex. :

➡ <i>Prédire</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résumer et citer</li> <li>• Prédire</li> <li>• S'appuyer sur des indices</li> </ul>

- ☑ Une *grille de critères d'évaluation* reproduisait ces mêmes icônes et éléments d'élaboration et nous servait à mieux évaluer la qualité de chaque commentaire (écrit ou oral); mais, de manière formative, cette grille permettait surtout aux élèves de prendre conscience des problèmes d'élaboration et de mieux s'entraider entre pairs (voir *Annexe 14*).

#### d) Les outils didactiques développés dans la phase préliminaire et la pré-expérimentation : résumé

En résumé, pendant la phase préliminaire, afin de soutenir nos activités principales d'apprentissage (le journal dialogué et les cercles littéraires), nous avons dû progressivement développer du matériel d'enseignement/apprentissage adapté aux besoins de notre enseignement transactionnel, soit : (1) un cahier d'exemples de stratégies et de consignes pour la rédaction du journal dialogué; (2) une grille pour décrire les stades d'engagement de manière générale; (3) un **portfolio** réunissant les documents utiles au bon déroulement et à l'évaluation des cercles littéraires (horaire, consignes, grille descriptive des habiletés de communication orale et de collaboration); (4) une **feuille-guide de synthèse** des stratégies pour en soutenir l'application dans leur journal; (5) une **grille de critères d'évaluation** plus explicite pour soutenir et évaluer l'élaboration de leurs commentaires. Nous décrivons plus en détail dans la prochaine section en quoi consistent ces deux derniers outils didactiques puisqu'ils ont servi de point départ pour l'élaboration de nos grilles d'analyse.

D'une part, la feuille-guide de synthèse des stratégies de lecture, symbolise en grande partie notre tentative d'opérationnaliser en classe la lecture littéraire, telle que nous l'avons décrite dans notre cadre théorique. Non seulement cette feuille-guide a-t-elle figuré au centre de nos activités d'enseignement-apprentissage, car elle servait à soutenir les élèves dans la rédaction de leur journal dialogué en préparation aux cercles littéraires (lesquels constituent notre principal objet d'observation), mais le contenu de cette feuille-guide de synthèse nous a servi par la suite à établir la liste des indicateurs pour l'un de nos instruments d'analyse (pour la variable Modes et stratégies de lecture). D'autre part, la grille de critères d'évaluation a soutenu la construction de notre deuxième instrument d'analyse, relatif à la variable Degré d'élaboration. Enfin, nous nous sommes légèrement inspirée du portfolio pour construire notre troisième instrument d'analyse, relatif à la variable Modes de Collaboration.

### 3.3 Outils d'opérationnalisation du cadre théorique

#### 3.3.1 La feuille-guide de synthèse des stratégies de lecture littéraire (variable 1)

Nous avons décrit notre contexte écologique ou les étapes qui ont précédé l'expérimentation et montré comment nous avons été amenée à constamment ajuster notre enseignement des stratégies en fonction des données didactiques du terrain. Ainsi, dans une tentative de transposition didactique du modèle transactionnel décrit dans notre cadre théorique, et dans un langage qui se voulait simple et visuel, nous avons défini pour les élèves les principales composantes de la lecture littéraire à l'aide de la feuille-guide de synthèse (voir le tableau 21 ci-dessous). Y figurent, à la verticale, les douze stratégies du lecteur que nous avons explicitement enseignées et qui interagissent (à l'horizontale) avec les autres éléments du modèle, soit le texte et le contexte (de réception et de production). Nous avons articulé le tout sous forme de questionnaire général et pris soin de distribuer ce modèle en janvier, une fois les élèves plus familiers avec le principe du journal et de la verbalisation des stratégies, de manière à ne pas leur laisser penser que ce modèle était un autre type de questionnaire déguisé dont il suffirait de répondre aux questions.



**Tableau 21 : Extrait de la feuille-guide de synthèse (outil intellectuel préalable)**  
(Opérationnalisation de notre modèle transactionnel et stratégique de lecture littéraire)

FEUILLE-GUIDE : <b>LES STRATÉGIES DE LECTURE</b> (OU COMMENT DEVENIR UN LECTEUR ACTIF ET COMPÉTENT)			
STRATÉGIES DE LECTURE (ce sont les activités mentales du lecteur, avant, pendant et après sa lecture)	À propos du TEXTE et du paratexte	À propos de l'AUTEUR, de son œuvre et de son contexte	À propos de vous-mêmes, LECTEUR, et de votre contexte (tâche, classe, etc.)
<p><b>🗨️ : Activer ses connaissances</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler ses attentes</li> <li>• À partir d'observations précises et détaillées</li> </ul>	D'après la page couverture, le résumé, l'illustration, le titre, la collection, le genre, etc. que pensez-vous que vous allez lire?	Connais-tu déjà cet auteur en particulier? Son style ou les caractéristiques des auteurs de cette époque?	Sais-tu si : tu aimes ou non ce genre de livre? tu as assez de temps pour le lire? tu as de la facilité à lire ce genre de livre? ce qu'ont dit les autres élèves à ce sujet? Etc.
<p><b>➡ : Prédire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résumer et citer</li> <li>• Prédire</li> <li>• S'appuyer sur des indices</li> </ul>	<p>Etc. (voir le tableau complet en <i>Annexe 13</i>)</p>		

### 3.3.2 La grille de critères pour soutenir l'élaboration de la verbalisation des stratégies (variable 2)

Nous savons d'expérience que l'un des principaux défis actuellement posés par la lecture esthétique en classe, comme pour bien d'autres objets d'étude, concerne son évaluation (Sebasta et *al.*, 1995). Dans un contexte transactionnel, où l'on privilégie la liberté des «réactions» de l'élève et l'unicité de sa lecture, nous en sommes venue à constater que ce qui permet de distinguer la valeur d'une réponse « unique », comparée à une autre, puisqu'il n'y a plus de « bonnes » réponses, c'est d'abord le degré d'élaboration du commentaire ou de la verbalisation. En effet, la lecture littéraire, comme nous l'avons vu dans notre cadre, peut être considérée comme une activité d'écriture, de relecture et de problématisation reposant, pour une très large part, sur des capacités d'expression et d'argumentation qui diffèrent des strictes capacités d'engagement de l'élève dans sa lecture (Daunay 1999; Gervais, 1993).

### a) Les limites des grilles servant à évaluer le degré d'engagement

Or, en essayant d'évaluer le contenu des journaux et des discussions (ou le degré d'engagement du lecteur) à partir des quelques rares grilles descriptives suggérées par les auteurs (Kooy et Wells, 1996; Lemmons, 1999), ou encore avec des critères purement quantitatifs (comme la longueur), nous avons constaté que ces outils n'étaient pas suffisamment clairs pour aider les élèves « en difficulté d'élaboration ». Les grilles qualitatives comme celles de Kooy et Wells évaluent le sujet du commentaire plus que le degré d'élaboration de la verbalisation (voir *Annexe 11*). Comme elles servent surtout à faire une évaluation globale du stade atteint par l'élève, elles ne constituent pas réellement des outils d'apprentissage ou des outils intellectuels. Par exemple, Kooy et Wells (1996 :25), dans leur ouvrage *Reading Response Logs*, établissent trois stades d'engagement. Ainsi, l'élève dont les commentaires de lecture correspondent:

**Tableau 22 : Grille pour évaluer les stades d'engagement dans le journal dialogué**  
(adaptation personnelle de Kooy et Wells, 1996 : 25)

- **au stade 1**, démontre **une compréhension et un engagement superficiels**: il fait des résumés, des prédictions improbables, ne fonde pas ses jugements, ne pose pas le sujet, n'émet pas d'hypothèses à ses questions, fournit des commentaires stéréotypés, trop courts, parfois hors sujet, et fait peu d'efforts pour résoudre ses incompréhensions, etc.;
- **au stade 2**, démontre **une compréhension et une appréciation évidente** du texte : il fait plus de réflexions que de résumés, des associations personnelles, des prédictions à court terme peu élaborées mais fondées, des comparaisons avec d'autres textes, un travail évident pour résoudre les incompréhensions; il pose des questions cadrées soutenues par des hypothèses, des jugements pas toujours très élaborés et montre une empathie pour ce qui motive les personnages;
- **au stade 3**, fait preuve d'un **esprit critique de synthèse et d'évaluation** qui se traduit par : un fort intérêt pour la littérature, une conscience des divers niveaux de sens, des jugements avec de nombreuses références ou arguments à l'appui, une forte empathie pour les personnages, des comparaisons avec d'autres œuvres artistiques, une sensibilité pour l'utilisation littéraire du langage, la conscience du point de vue l'auteur ainsi que des différences entre ses valeurs et celles proposées à travers l'œuvre.

Cependant, avec une telle grille, comment évaluer un élève qui, par exemple, se montre sensible au point de vue d'un auteur ou manifeste une forte empathie pour les personnages (stade 3, selon Kooy et Wells), mais ne sait pas fonder ses raisonnements (stade 1)? Et si, dans un souci de cohérence didactique, l'on ne doit évaluer que ce que l'on a enseigné, comment alors enseigner aux élèves à s'engager ET à fonder ou développer leurs idées sans leur proposer des rudiments de lecture critique et de structures textuelles?

b) Les étapes de construction de notre grille pour évaluer le degré d'élaboration

À notre connaissance, seule Almasi (1993, 1995) a tenté de mesurer la qualité du contenu dans les discussions, et encore l'a-t-elle fait de manière quantitative et plutôt rudimentaire en s'appuyant sur une recherche en psycholinguistique de Mishler (1978). En effet, elle s'est limitée à distinguer trois niveaux de complexité à partir d'un seul critère, soit la longueur relative d'un énoncé. Ainsi, un énoncé long d'un ou deux mots est jugé de faible de complexité; celui d'environ une phrase est d'un niveau moyen et celui plus long qu'une phrase constitue un énoncé de complexité élevé. Nous avons jugé cette façon de mesurer la complexité des *réponses* nettement insuffisante pour évaluer la qualité des journaux et des discussions de nos élèves, car, selon nous, la qualité d'un commentaire tient davantage à son degré de cohérence, de pertinence et de solidité plus qu'au nombre de mots.

Ainsi, tout en respectant la liberté de choix des élèves, quant aux stratégies de lecture à verbaliser et au contenu à développer, principe essentiel en lecture esthétique, nous en sommes venue à préférer un barème qui se rapproche plus de celui dont on se sert pour évaluer la qualité d'une argumentation ou d'un propos et, surtout, qui s'appuie sur les stratégies de départ, dans un souci de cohérence. Tout en considérant les critères généraux posés par les auteurs - tels que : le degré d'engagement personnel du lecteur avec le texte; sa capacité de démontrer qu'il considère les éléments textuels et leur impact sur sa lecture; son souci de reconsidérer les zones de confusion et de varier ses stratégies de lecture littéraires

- nous avons résumé pour les élèves les principaux éléments d'élaboration que chacune des stratégies suppose et avons distribué une grille d'évaluation en conséquence.

Par exemple, quand l'élève choisissait d'utiliser une stratégie comme « Prédire », il savait que sa verbalisation devait comprendre au moins les trois éléments dont la liste figurait sous l'icône et le nom de la stratégie. Nous avons ici ajouté (voir ci-dessous, dans la colonne de droite) ce que nous entendions, nous, par chacun de ces éléments d'élaboration.

➡ <b>Prédire</b>	Pour élaborer et convaincre les autres, il faut :
• Résumer et citer	= <i>Amener le sujet, le situer</i>
• Prédire	= <i>Poser le sujet ou verbaliser sa stratégie</i>
• S'appuyer sur des indices	= <i>S'appuyer sur des indices ou des faits du texte pour prouver, démontrer</i>

Les élèves n'avaient par ailleurs pas à respecter formellement l'ordre de ces éléments, ni à retenir une terminologie spécifique, car seuls les éléments figurant dans la colonne de gauche étaient mentionnés sur leur feuille-guide, en guise de rappel. En somme, c'est ce que nous entendons par outil intellectuel, ou «*matériau commun quant aux structures cognitives et linguistiques.*» selon Meirieu (1996b:17), c'est-à-dire un outil qui, pensions-nous, pouvait supporter l'étagage entre pairs lors de la verbalisation en collaboration.

### c) Les avantages et limites de ce type d'étagage formel

En conclusion, nous voyons deux avantages à cette grille : d'une part, en évaluant le degré d'élaboration de la verbalisation plutôt que le sujet du commentaire, cela permet de ne pas trop dévaluer les stratégies relevant d'un mode de lecture littéral et qui ne trouvent pas de place dans les grilles du *reader-response* (par exemple, celle de Kooy et Wells). Selon nous, ces stratégies, à prime abord moins « littéraires », ne sont pas à ignorer dans une perspective stratégique d'apprentissage avec des jeunes lecteurs où il s'agit de leur apprendre avant tout à intégrer les divers modes de lecture littéraire et à varier leurs stratégies. D'autre part, évaluer le degré d'élaboration en comptant surtout le

nombre d'éléments pertinents est une structure formelle relativement souple qui permet aussi d'évaluer des commentaires moins structurés, comme c'est le cas à l'oral, dans les cercles littéraires.

Par contre, nous sommes consciente que cet étayage formel, tout en canalisant le raisonnement, impose aussi certaines limites à la libre expression, mais, comme le rappelle Bruner (1978), limites et structuration font partie du rôle de l'enseignant:

*Through scaffolding, the adult structured the language. Through this structuring the adult reduced the amount of freedom for the child, focused the child's attention into a smaller, more manageable domain, highlighted crucial features of the task, and demonstrated the expected dialogue from which the child could extract selectively what was needed to fill in the discourse.*

(cité par Gilles, 1991: 30)

### **3.4 Conditions d'expérimentation**

Le journal dialogué et les cercles littéraires, comme activités d'enseignement-apprentissage pour verbaliser les stratégies apprises, ont constitué les deux objets d'observation de notre expérimentation. Nous allons ici décrire comment et dans quelles conditions nous les avons mis en place en classe.

#### **3.4.1 La constitution des groupes**

Nous avons formé, dans chacune des classes retenues pour notre expérimentation, 5 à 6 petits groupes hétérogènes et mixtes, constitués de 5 ou 6 élèves, d'après ce que suggèrent les recherches sur l'enseignement collaboratif et les cercles de lecture (Wiencek et O'Flahavan, 1994; Wiencek, 1996; Fowler, 1996; Cohen, 1994; Daniels, 1994; Townsend, 1998). Pour nous assurer de l'équilibre des groupes, nous nous sommes basée sur plusieurs types de mesures obtenues à partir de nos observations pendant l'année et pendant la pré-expérimentation, et portant sur les comportements autant que sur les résultats. Ainsi, chaque élève a reçu une cote pour son niveau de compréhension en lecture; ses habiletés de communication et ses habiletés collaboratives. Mais plusieurs

autres facteurs (antipathies naturelles, équilibre des sexes, absences, etc.) ont entraîné des réajustements en cours de route. Nous avons aussi tenu compte du fait que certaines recherches dans le domaine de l'enseignement collaboratif mentionnent que le degré d'hétérogénéité des groupes n'a pas intérêt à être trop grand (Dillenbourg et *al.*, 1996). Ainsi, les groupes où les échanges et les explications sont plus riches seraient ceux modérément hétérogènes, c'est-à-dire où les différences individuelles ne sont pas trop grandes; par exemple, les groupes réunissant des forts avec des moyens ou des moyens avec des faibles. Autrement, les élèves faibles tendent à devenir passifs quand ils sont avec des élèves lus forts (1996 :195). Comme notre expérimentation s'est déroulée dans une classe régulière, réunissant des élèves moyens-faibles, et une classe enrichie, avec des moyens-forts, nous croyons avoir réussi à respecter ce critère pour la composition de nos groupes de discussion.

### 3.4.2 Le déroulement de l'expérimentation

#### a) Le travail préparatoire ou passeport pour les discussions

Avant chaque discussion, l'élève doit lire la section indiquée du roman, trouver un titre pour chaque chapitre (sorte de résumé) et compléter son journal. Cependant, contrairement aux journaux complétés pendant la phase préliminaire ou la pré-expérimentation, l'élève n'élabore pas ses «*réponses*» avant de discuter, il ne fait que les prendre en note de manière très schématique (mini-commentaire), comme des listes de sujets potentiels pour la discussion. Idéalement, c'est après chaque discussion que le travail d'élaboration à l'écrit pourrait se faire. Ce travail écrit préparatoire sert donc à la fois de passeport (car il permet au professeur de vérifier si l'élève est prêt à participer aux discussions) et de support aux discussions.

Les cercles littéraires ont lieu une fois par semaine, pendant trois à quatre semaines, après chaque portion de livre lue (le début, le milieu et la fin). Les discussions, leur évaluation par les élèves (voir portfolio en *Annexe 12*) et

l'écriture du journal occupent en tout trois périodes (de 50 min) sur les six périodes normales de la semaine, et ce pendant trois semaines.

### b) La logistique en grand groupe

Pendant *la période ou jour A*, trois groupes sortent de classe pour aller discuter dans des salles attenantes (bibliothèque, salle d'étude, salle de jeux, laboratoire, où l'élève responsable est déjà allé installer un magnétophone à cassette) pendant que trois autres groupes restent en classe. Chaque élève qui s'apprête à aller discuter doit, auparavant, montrer au professeur son «passeport». Si son travail préparatoire n'est pas suffisant, l'élève reste en classe et ne peut sortir rejoindre son groupe de discussion. Les trois autres groupes qui restent en classe lisent et complètent leur journal de lecture ou les évaluations de leurs discussions précédentes (voir leur calendrier dans leur portfolio, *Annexe 12c*). Le professeur-chercheur circule d'un local à l'autre pour observer, de loin, les deux ou trois petits groupes de discussion, qui fonctionnent donc de manière complètement autonomes.

*Le jour B*, c'est l'inverse : les groupes qui discutaient la veille restent en classe et travaillent (lisent ou écrivent); les autres groupes sortent pour aller discuter.

*Le jour C*, tous les élèves sont réunis et terminent individuellement la version finale de leurs commentaires post-discussions dans leur journal. Entre les cours, le professeur écoute rapidement les cassettes et fournit une rétroaction sommaire à chaque équipe.

Le travail s'est déroulé exactement de cette façon pendant les trois semaines de pré-expérimentation (en mars-avril), avec le premier roman imposé (*L'appel de la forêt*); et, en mai-juin, lors de l'expérimentation, avec le deuxième roman imposé (*Vendredi ou la vie sauvage*).

### c) Les cercles littéraires: durée, rôles, but et déroulement

Chaque discussion dure entre 30 et 45 minutes, et chacune est enregistrée sur cassette audio. Les élèves sont avertis qu'ils ne peuvent en aucun cas arrêter

l'enregistrement. Pour discuter, ils ont besoin de leur roman, de leur journal (contenant les sujets de discussion) et de leur portfolio. Chaque membre du groupe a une responsabilité technique : s'occuper de l'appareil; de la cassette; du son; du temps. L'élève ayant reçu les plus forts résultats en ce qui concerne ses habiletés de coopération pendant la pré-expérimentation est nommé «animateur», et son rôle est principalement d'assurer une répartition équitable des tours de parole. Ce sont là les seuls « rôles » imposés.

Les discussions commencent par un tour de table où chacun, en guise de résumé collectif, indique le titre qu'il a donné à chaque chapitre à lire et le compare à ceux trouvés par les autres élèves. Par exemple, le premier chapitre était nommé, par la plupart, *Le naufrage*. Même si cette ronde de titres occasionne parfois des débats ou des mises au point, le but des élèves n'étant pas ici d'élaborer les commentaires, mais simplement de se remémorer les faits saillants du tiers du roman discuté, nous n'avons pas, par la suite, retenu ces épisodes<sup>38</sup> pour l'analyse de l'élaboration en groupe.

Les élèves savent (voir les consignes dans le portfolio en *Annexe 12b*) que: le but des cercles littéraires est de les aider à mieux comprendre, interpréter et apprécier le roman; que la quantité de sujets abordés importe peu comparée à la qualité de la réflexion; qu'ils doivent se servir de leur journal comme d'un bassin potentiel de commentaires à approfondir, mais qu'il n'y a pas d'ordre à respecter, ni d'obligation d'épuiser les contenus de tous les journaux; que l'intérêt de la collaboration est justement de leur permettre d'approfondir leurs idées en s'entraïdant, en découvrant et respectant celles des autres (et, pour ce faire, ils connaissent les éléments que devrait contenir un commentaire bien élaboré).

### 3.5 Échantillon retenu et sources des données

Comme l'expérimentation se déroulait dans un contexte normal d'enseignement, tous les élèves de chaque classe ont donc bénéficié de ce même

---

<sup>38</sup> Précisons toutefois qu'un **épisode** est un ensemble d'échanges (ou **tours de paroles**) portant sur la verbalisation d'une seule stratégie de lecture (voir glossaire).



traitement. Les élèves (à l'aveugle) n'ont jamais su qu'ils participaient à une expérimentation. Le professeur a simplement précisé qu'il devait conserver tout le matériel (portfolio, cassettes et journaux) pour les besoins de l'évaluation, ce qui est considéré comme attendu en fin d'année. Tout cela justifie que nous n'ayons pas demandé d'autorisation aux parents, sur le plan éthique. Nous en avons simplement informé la direction. L'anonymat des élèves est garanti par l'usage d'abréviations au lieu de leurs prénoms et aussi par le fait que seules la chercheure et son assistante de recherche ont écouté les enregistrements.

### 3.5.1 Les critères de sélection des groupes de discussion (échantillons)

C'est donc seulement une fois l'année scolaire terminée que nous avons sélectionné quatre groupes d'élèves pour notre échantillonnage. La chercheure a donc aussi travaillé à l'aveugle, puisqu'elle ne savait pas quels groupes composeraient ses échantillons avant que ne soit terminée l'expérience. Parmi les onze groupes au total (6 dans la classe enrichie et 5 dans la classe régulière), nous avons ainsi sélectionné deux groupes dans chaque classe, sans autre discrimination que la considération des trois critères suivants : qualité technique des enregistrements, présence de tous les membres; documents de travail post-discussion complets. Mais il va sans dire que, dans un tel contexte « écologique », et avec ce type d'activités complexes, les problèmes de parcours sont naturellement nombreux (Lebrun, 2001). Il est en effet extrêmement difficile, pour un professeur sans assistant et ayant une tâche normale (quatre groupes), de pouvoir tout contrôler afin d'obtenir des conditions parfaites. Ainsi, bien que l'ensemble des groupes aient relativement bien fonctionné, très peu de groupes, d'un point de vue expérimental, ont réussi le parcours complet sans failles. Pour ces raisons, nous avons même dû, et cela fort à regret, éliminer la série des troisièmes discussions (sur la fin du roman) parce que celles-ci se sont déroulées trop près de la fin d'année scolaire et que l'on sait tous les chambardements d'horaire et autres que celle-ci entraîne.

### 3.5.2 Les caractéristiques retenues pour la composition des groupes de discussion

Comme nous avons deux classes de première secondaire, l'une dite enrichie (dont la moyenne de classe annuelle est de 78%) et l'autre régulière (64%), nous avons donc retenu deux groupes de discussion dans chacune des classes parce que les recherches montrent que des différences risquent de se produire entre ces deux types d'élèves. Nous avons pris deux groupes dans chaque classe plutôt qu'un, compte tenu du fait que nous n'avons que deux discussions au lieu des trois prévues à analyser. Cela permet de procéder à une analyse multi-cas qui présente l'avantage de renforcer la précision, la stabilité et la validité des données en permettant, entre autres, de faire des comparaisons, d'observer les convergences (Van der Maren, 2000).

Même s'il est important de préciser que notre étude de cas porte sur des groupes et non sur chacun des élèves participants, nous allons ici décrire brièvement la composition de chaque groupe et montrer quelques-uns des critères quantitatifs et qualitatifs sur lesquels nous nous sommes basée pour les équilibrer du mieux possible. Rappelons que la professeure-chercheure possédait une très bonne connaissance des caractéristiques socio-affectives et psychologiques de chacun de ses élèves, ce qui est un atout important dans ce type de recherche qualitative.

Comme nous l'avons déjà dit, tant pour la pré-expérimentation que pour l'expérimentation, nous avons toujours tenté de former des groupes modérément hétérogènes, mixtes, composés de cinq élèves chacun, et cela en tenant compte de plusieurs facteurs: **(1)** les habiletés à coopérer; **(2)** à générer des idées en groupe; **(3)** à s'exprimer oralement; **(4)** à respecter ses engagements; **(5)** à réussir le test de lecture O.I.S.E; **(6)** l'intérêt pour la lecture; **(7)** la qualité de l'élaboration dans les journaux; **(8)** la moyenne annuelle en français et le rang centile. Ces informations proviennent de multiples sources (test, bulletin, auto-évaluation, journal, questionnaires) et points de vue (le leur, celui des pairs et du professeur) ; et elles ont été recueillies à divers moments de l'année, surtout lors de la pré-expérimentation.

**Tableau 23: Caractéristiques des élèves dans chacune des quatre équipes échantillons**  
**Groupe ENRICHI no1**

Surnoms (genre et origine)	(1) sur 30%	(2) sur 20%	(3) sur 40%	(4) sur 10%	(5) sur 100%	(6) « Aimes-tu lire? »	(7) sur 100%	(8)	
								sur 5	sur 100%
CH (un Québécois)	30	20	36	6	91	Assez	94	1	87
FA (un Marocain)	25	18	34	9	80	Bien	63	5	69
JU (une Russe)	16*	14	24	10	91	Beaucoup	96	1	91
AU (une Française)	19	14	27	10	83	Assez	77	3	77
YO (un Russe)	19	8*	10*	8	31*	Bien	69	5	65
<b>Moyenne</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>75</b>		<b>79</b>	<b>3</b>	<b>78</b>
<i>Observations de départ</i>	Un leader très fort et très critique; deux élèves Russes limités par leur manque de maîtrise de la langue, ce qui cause un déséquilibre. L'un des membres n'est pas désiré.								

**Groupe ENRICHI no2**

Surnoms (genre et origine)	(1) sur 30%	(2) sur 20%	(3) sur 40%	(4) sur 10%	(5) sur 100%	(6) « Aimes-tu lire? »	(7) sur 100%	(8)	
								sur 5	sur 100%
NI (un Haïtien)	29	19	33	10	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>	70	2	82
LY (une Marocaine)	13*	13	27	9	83	Beaucoup	75	2	80
LA (un Québécois)	19	13	31	4*	89	Un peu	86	2	83
SV (une Russe)	24	12	30	10	77	Bien	89	3	78
MI (un Libanais)	18	14	33	9	91	Beaucoup	80	5	70
	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>85</b>		<b>80</b>	<b>3</b>	<b>79</b>
<i>Observations de départ</i>	Groupe professionnel, sans grande camaraderie, mais le leader est très patient et positif. Groupe assez bien équilibré. L'un des membres n'est pas désiré.								

**Groupe RÉGULIER no1**

Surnoms (genre et origine)	(1) sur 30%	(2) sur 20%	(3) sur 40%	(4) sur 10%	(5) sur 100%	(6) « Aimes-tu lire? »	(7) sur 100%	(8) R5 et moy.année	
JE (un Bulgare)	26	15	35	10	69	Bien	80	2	74
KE (un Québécois)	23	9*	25	6	57*	Assez	50*	3	61
LY (une Anglaise)	18	14	27	8	66	Un peu	50*	2	68
ED (un Haïtien)	17*	14	24	10	91	Beaucoup	85	1	75
ST (une Haïtienne)	16*	5*	20*	2*	80	Un peu	58*	3	60
	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>73</b>		<b>64</b>	<b>2</b>	<b>68</b>
<i>Observations de départ</i>	Leadership très positif. Bonne camaraderie. L'un des membres risque de doubler son année et n'est pas désiré.								

**Groupe RÉGULIER no2**

Surnoms (genre et origine)	(1) sur 30%	(2) sur 20%	(3) sur 40%	(4) sur 10%	(5) sur 100%	(6) « Aimes-tu lire? »	(7) sur 100 %	(8) R5 et moy.année	
ÉL (un Libanais)	18	17	28	10	66	Beaucoup	83	1	77
SI (un Portugais)	26	12	30	7	77	Assez	64	3	65
TA (une Québécoise)	21	4*	31	5*	60	Beaucoup	64	3	65
IN (une Haïtienne)	16*	15	28	6	74	Beaucoup	72	1	80
CH (un Haïtien)	15*	4*	21	6	57*	Assez	48*	4	59*
	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>67</b>		<b>66</b>	<b>3</b>	<b>69</b>
<i>Observations de départ</i>	Leadership peu efficace dans la première discussion, ont dû rectifier le tir après recommandations de ma part. L'un des membres n'est pas désiré. L'un est en risque de doubler son année.								

On remarquera que les différences entre les deux classes sont importantes en ce qui concerne le test de départ en lecture; la moyenne annuelle; la qualité de l'élaboration des commentaires dans le journal et, surtout, leur respect des engagements (tâches).

### 3.5.3 Les sources de données

Nous avons recueilli nos principales données à partir des enregistrements des cercles littéraires (CL), lesquels constituent notre principal technique et objet d'observation. Cependant, les commentaires de lecture écrits dans le journal dialogué (JD), lesquels soutiennent directement les discussions, risquent d'expliquer en grande partie le contenu de celles-ci. Pour cette raison, nous considérons les journaux des élèves comme des données secondaires importantes. Enfin, nous avons aussi, dans une perspective de triangulation des données, recueilli des données complémentaires à l'aide de plusieurs techniques et instruments d'observation (test, questionnaire d'enquête, journal de bord, etc.) pour mieux comprendre les caractéristiques du contexte et des participants, lesquelles pourraient influencer la dynamique des cercles littéraires.

#### a) Les données principales

Nos données proviennent des 8 cercles littéraires enregistrés sur cassette et effectués en milieu naturel par l'échantillon retenu, soit : 4 groupes hétérogènes de 5 élèves chacun et répartis dans deux classes différentes de première secondaire. Les discussions, qui se sont étalées sur trois semaines (du 23 mai au 8 juin), duraient en moyenne 40 minutes, pour un total de 116 épisodes<sup>39</sup> et dont nous décrirons plus loin la provenance, lorsque nous expliquerons les étapes de traitement de nos données.

Précisons ici qu'un **épisode** est un ensemble d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture. Par exemple, si les élèves s'étonnent de la façon dont Robinson a réagi à la visite des Indiens en construisant une forteresse et qu'ils

---

<sup>39</sup> Voir glossaire, p.253 et suivantes.

s'interrogent ensuite sur la signification du mot « créneau », cela constitue deux épisodes différents; d'une part parce que deux stratégies de lecture ont été utilisées (« Juger ou analyser » les actions d'un personnage et « Question-hypothèse » sur le sens d'un mot); et, d'autre part, parce que chaque stratégie peut correspondre à un mode de lecture différent.

### b) Les données secondaires

Avant chacune des discussions, chaque élève avait verbalisé ses stratégies de lecture dans son journal dialogué sous forme de quatre ou cinq mini-commentaires. Après chaque discussion, il choisissait de développer quelques-uns de ceux-ci pour un total de neuf commentaires écrits pour l'ensemble du roman. Ces données secondaires (20 journaux et 117 commentaires écrits), étroitement intriquées au contenu discuté, seront aussi considérées dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

### c) Les données complémentaires

Pendant la phase préliminaire et la pré-expérimentation, et ce, à partir des divers types d'instruments d'observation décrits dans les premières sections de ce chapitre (test d'habileté, bulletins, questionnaires, portfolio), les observations de terrain recueillies ont servi à la constitution des équipes et ont constitué des données préliminaires pour mieux comprendre les caractéristiques individuelles des participants, lesquelles pourraient influencer la dynamique des cercles littéraires.

Pendant l'expérimentation, la professeure-chercheure a régulièrement complété les agendas de classe et tenu un journal de bord dans lequel elle prenait note : des attitudes pendant les discussions, qu'elle observait de loin et de façon sporadique; des aspects relevant de la logistique et de l'assiduité des élèves dans leur travail relié aux discussions.

À la fin de l'expérimentation, les données provenant des 20 portfolios des participants contenant les évaluations de leurs discussions ont aussi été recueillies.

### 3.6 Instruments d'observation et d'analyse des données

Dans le but de décrire pour mieux comprendre 1) les modes de lecture et stratégies de lecture littéraire utilisées en collaboration dans les CL; 2) le degré d'élaboration moyen qu'atteint leur verbalisation; 3) de même que les modes de collaboration et les types d'interaction en situation d'interprétation partagée, nous avons utilisé les enregistrements audio des cercles littéraires comme technique de cueillette de données. Nous présentons maintenant nos principaux instruments d'observation (les transcriptions d'enregistrement et les commentaires écrits dans les journaux) et nos instruments d'analyse (les grilles développées pour chacune de nos trois variables).

#### 3.6.1 Les instruments d'observation des données

##### a) L'instrument principal : les transcriptions d'enregistrement

Pour pouvoir cerner chacune des variables qui correspondent à nos questions de recherche, nous analyserons principalement les données recueillies à partir de *transcriptions écrites* des discussions enregistrées sur cassette audio. Nous sommes par ailleurs consciente des limites de cet instrument, comparé à l'observation directe du chercheur in situ ou par caméra vidéo. Elles découlent des contraintes posées par une telle expérimentation, à l'aveugle, et en milieu naturel, avec les moyens du bord.

Cependant, sur le plan théorique, le fait que les élèves aient été totalement autonomes dans les cercles littéraires nous permettra de mieux comprendre les limites et dimensions propres de leur interprétation et de leurs interactions, sans l'influence et la structuration d'un adulte, ce qui est un aspect peu étudié par les recherches en ce domaine. Sur le plan pédagogique, c'est d'ailleurs une «situation-problème» qui est encore à résoudre dans ce type d'approche collaborative. Il est en effet impossible qu'un professeur, seul avec 30 ou 35 élèves dans une classe, puisse superviser plusieurs cercles littéraires en même temps; il importe donc de savoir ce qu'ils sont capables de faire tout à fait seuls, sans aide d'un adulte.

## b) Les instruments secondaires et complémentaires

Les données d'observation provenant des transcriptions d'enregistrements seront par ailleurs triangulées avec 1) le contenu des *journaux dialogués*, que nous avons analysé pour mieux comprendre la nature de la verbalisation écrite qui soutenait les discussions; 2) le contenu des feuilles d'évaluation que chacun des participants devait compléter après chaque discussion<sup>40</sup> et 3) le contenu des agendas de classe et du journal de bord complétés par la professeure-chercheure.

### 3.6.2 Les instruments d'analyse pour les trois variables

#### L'étape de pré-validation

Pour analyser les trois variables retenues, nous avons élaboré trois grilles d'analyse dont nous allons ici décrire les étapes de construction et de validation. Dans un premier temps, nous avons pré-expérimenté la validité de deux de nos outils didactiques<sup>41</sup>, cela auprès de 39 futurs enseignants de français<sup>42</sup> à qui nous avons enseigné les rudiments de la lecture littéraire dans un cours universitaire de didactique. En guise d'examen, ils ont eu à « coder » neuf commentaires écrits, tirés de journaux d'élèves. Pour ce faire, il leur était demandé de procéder en deux temps: d'abord, distinguer la stratégie de lecture dominante utilisée par l'élève (et ce, à partir de la grille-synthèse que nous avons déjà expliquée ici); et, ensuite, déterminer le stade d'engagement que traduit le commentaire (à partir de la grille de Kooy et Wells, 1986). Dans le cas de l'identification de la stratégie de lecture, nous avons obtenu un degré d'accord inter-juges de 83%, ce qui est un degré d'accord fort satisfaisant avec 39 juges; pour l'évaluation du stade d'engagement, 64%. Ce qui confirmait les difficultés que nous avons aussi rencontrées en classe avec cette grille descriptive.

---

<sup>40</sup> Ils devaient, après chaque discussion s'autoévaluer ou évaluer leur groupe ou l'un de leurs pairs à l'aide des documents figurant dans le *portfolio* (voir en annexe).

<sup>41</sup> Nous avons déjà décrit ces outils (la feuille-guide de synthèse des stratégies et la grille sur les stades d'engagement de Kooy et Well) dans la section 3.3 de ce chapitre et ils figurent en annexe.

<sup>42</sup> En 3<sup>ème</sup> année de formation au baccalauréat en enseignement secondaire.

Dans un deuxième temps, et à partir des indications fournies par ces résultats partiels (car ils ne portaient que sur l'évaluation de commentaires écrits), nous avons travaillé à mettre au point nos instruments d'analyse avec la collaboration de deux étudiants volontaires qui ont agi à titre de contre-codeurs sur une période d'environ deux mois. À la suite de ces rencontres, nous avons successivement ajusté et fixé les trois instruments d'analyse qui nous ont servi à coder, cette fois dans une perspective de recherche, les données enregistrées et transcrites à partir de trois séries d'indicateurs correspondant à nos questions de recherche: les types de stratégies de lecture littéraire verbalisées (variable 1 : Modes de lecture); leur degré d'élaboration (variable 2) et les types d'interaction dans les cercles littéraires (variable 3 : Modes de collaboration).

a) L'instrument d'analyse n°1 : la grille pour analyser les modes et stratégies de lecture

Rappelons que nous cherchons d'abord à dégager les différentes manifestations ou modes de la lecture littéraire qu'utilisent des élèves de première secondaire en situation de collaboration. Pour ce faire, et dans un souci de cohérence, nous avons cherché à voir comment les stratégies de lecture littéraire, dont la liste figurait dans la feuille-guide de synthèse distribuée aux élèves, pourraient servir d'indicateurs de départ à chacun de ces modes. Par exemple, si un élève utilise la stratégie «Question-Hypothèse» pour s'arrêter à la signification du mot «*pécari*» (sorte de sanglier), cela ne traduit pas le même mode de lecture que celui qui utilise cette même stratégie, mais pour questionner le sens d'une action accomplie par un personnage en se demandant «Pourquoi Robinson ressent-il le besoin d'aller se vautrer dans la boue comme les pécaris?». Il ne s'agit pas ici du même niveau de questionnement. Ces indicateurs sont certes des pistes, mais qui restent à interpréter.

Ainsi, d'après le tableau résumant les principaux modèles de lecture littéraires distingués par les différents auteurs cités dans notre cadre conceptuel (voir tableau 8, p.61), nous pouvons constater que ces derniers retiennent en général trois ou quatre modes de lecture. Pour distinguer chacun de ces modes



qui, bien sûr, ne sont pas des catégories parfaitement étanches, ni séquentielles ou hiérarchiques, nous avons choisi de les penser en termes de cercles concentriques ou dans un mouvement spiralaire. Ainsi, un mode se distinguerait d'un autre par le type de variables et de sous-variables qu'il embrasse et fait interagir, le mode de l'évaluation-critique étant le mode le plus englobant. Nous avons vu, en effet, que le modèle transactionnel présente la compréhension en lecture comme un phénomène résultant de la transaction entre plusieurs variables (lecteur/texte/contexte) qui, chacune, possède de multiples dimensions ou niveaux en interaction. Ainsi, plus la distanciation du lecteur face à lui-même, face au texte et face à son contexte est grande, plus son empan d'analyse s'élargit (voir notre modélisation en *Annexe 15*).

Dans le mode 1, nous retrouverions un lecteur neutre, qui cherche à saisir les aspects factuels et référentiels d'un texte ou d'une histoire qu'il considère comme un objet neutre et unidimensionnel et dont la compréhension répond aux besoins de son contexte ou de sa tâche de lecture immédiate; dans le mode 2, c'est un lecteur émotif et sensible, qui s'engage dans un monde de fiction qui lui sert momentanément de contexte de vie; dans le mode 3, c'est un lecteur analytique et cérébral qui veut comprendre les mécanismes de mise-en-texte d'un récit, d'un objet littéraire fabriqué par un auteur, lequel a évolué dans un contexte de création spécifique; enfin, dans le mode 4, c'est un lecteur cultivé qui évalue et critique une œuvre d'art dans toutes ses dimensions, par rapport aux autres œuvres et à divers contextes culturels, mais aussi sa propre lecture par rapport à celles des autres. Pour construire notre grille d'analyse finale, nous avons donc tenté de faire une synthèse des modes de lecture dégagés par les principaux auteurs que voici :

**Tableau 24 : Les modes de la lecture littéraire, synthèse des auteurs**  
(synthèse personnelle)

Auteurs (par date)	<b>Mode 1</b> Compréhension littérale	<b>Mode 2</b> Engagement esthétique	<b>Mode 3</b> Analyse textuelle	<b>Mode 4</b> Évaluation critique
<i>Leenhardt</i> 1980	<b>Factuel / Littéral</b>	<b>Identificateur / émotionnel</b>	<b>Analytique / synthétique</b>	
<i>Irwin</i> 1986	<b>Micro-processus Macro-processus Processus d'élaboration Processus métacognitifs</b>			
<i>Dufays</i> 1996, 1997	<b>Précadrage</b> (contexte et paratexte) <b>Compréhension locale</b> (d'un passage) <b>Compréhension globale</b> (cohérence d'ensemble)	<b>Application</b> (à sa propre situation de lecteur)  <b>Compétence fantasmatique</b>	<b>Interprétation</b> (choix justifié parmi toutes les significations possibles)  <b>Compétence sémiotique</b>	<b>Compétence culturelle</b>
<i>Canvat</i> 1999	<b>Réception / concrétisation</b>	<b>Appropriation / appréciation</b>	<b>Explication / interprétation</b>	<b>Évaluation critique</b>
<i>Langer</i> 1990	<b>Contact initial</b>  <i>(Being out and stepping into an envisionment)</i>	<b>Appropriation / mise au point</b>  <i>(Stepping back and rethinking what one knows)</i>	<b>Interprétation / élaboration du sens</b>  <i>(Being in and moving through an envisionment)</i>	<b>Objectivation critique de l'expérience</b>  <i>(Stepping out and objectifying the experience)</i>

### **Mode de lecture 1 : la Compréhension littérale**

Par exemple, un élève qui cherche la signification littérale du mot «*pécari*» n'est pas préoccupé par son propre contexte de lecture, ni par celui de l'œuvre ou de son auteur, ni par les divers niveaux de l'objet-texte. La stratégie de décodage ou de compréhension qu'il utilise ici indique un mode de lecture factuel, dont l'intention est d'appréhender la surface du texte, la surface du champ référentiel de l'histoire. Les auteurs dénomment ce mode de plusieurs façons, nous l'identifierons comme étant le mode de la **COMPRÉHENSION LITTÉRALE**.

### **Mode de lecture 2 : l'Engagement esthétique**

Par contre, l'élève qui évoquerait des souvenirs personnels que lui a inspirés la scène de ces mêmes pécaris dans le roman, qui mobiliserait son imagination et ses connaissances affectives à l'intérieur de ce champ référentiel, qui s'identifierait au personnage, fait interagir des éléments d'une envergure différente : une scène de fiction au lieu d'un mot; avec une scène de sa vie personnelle (sens privé), au lieu d'une définition du dictionnaire (sens public). C'est un mode de lecture qui fait appel à l'ENGAGEMENT ESTHÉTIQUE.

### **Mode de lecture 3 : l'Analyse textuelle**

L'élève qui se demanderait pourquoi l'auteur a choisi de décrire cette scène plutôt qu'une autre situe cette fois son interrogation au niveau du récit d'un auteur, et non plus de l'histoire ou de la *mimesis*. Il ne fait plus intervenir ses sentiments, mais davantage son raisonnement et ses connaissances littéraires. C'est un mode de lecture ANALYTIQUE, que plusieurs auteurs jumellent au mode de l'évaluation critique.

### **Mode de lecture 4 : l'Évaluation-critique**

Enfin, si le lecteur pousse sa réflexion en comparant des scènes similaires décrites par d'autres auteurs, peut-être d'autres époques, il fait intervenir des contextes socio-historiques et des connaissances littéraires et culturelles plus vastes pour soutenir ses jugements, c'est un mode d'ÉVALUATION critique.

Ainsi, selon les principes de la recherche qualitative, c'est par l'observation de nombreux commentaires d'élèves que nous avons peu à peu raffiné notre compréhension de ces modes, tout en nous appuyant sur les grilles proposées par Lebrun (1996) et les multiples recherches américaines similaires (dont nous avons déjà cité les plus importantes). Puis, nous avons dégagé une liste de 19 indicateurs ou stratégies de lecture pouvant s'associer à chacun de ces modes que nous venons de définir.

**Tableau 25 : Les modes et stratégies de la lecture littéraire (instrument d'analyse n°1)**

Modalités de la lecture littéraire		
MODES DE LECTURE (variable)	<i>L'objet ou l'empan de la stratégie</i>	<b>19 stratégies</b> (Indicateurs d'opérations mentales)
<b>ML1</b> (Compréhension littéraire)	Les aspects référentiels et factuels de l' <u>histoire</u> , de la <i>mimésis</i> , du paratexte, le code	1.1 Activer ses connaissances
		1.2 Décoder (micro-processus)
		1.3 Résumer
		1.4 Inférer, questionner, prédire
		1.5 Découvrir des aspects factuels
<b>ML2</b> (Engagement esthétique)	<u>Soi-même</u> , les personnages, la fiction, la <i>mimesis</i>	2.1 Associer avec soi-même
		2.2 S'identifier, juger moralement
		2.3 Évoquer, visualiser
		2.4 Méditer sur soi
<b>ML3</b> (Analyse)	<u>Le récit</u> et la mise-en-discours C'est-à-dire un objet construit par un auteur	3.1 Questionner la logique du récit
		3.2 Généraliser, interpréter
		3.3 Analyser les procédés
		3.4 Jouer avec les possibles du récit
<b>ML4</b> (Évaluation critique)	<u>L'œuvre et les autres œuvres</u> , soi-même lecteur et les autres lecteurs	4.1 Modifier son interprétation
		4.2 Apprécier l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		4.3 Critiquer l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		4.4 S'ouvrir aux autres interprétations
		4.5 Comparer avec d'autres œuvres
		4.6 S'évaluer en tant que lecteur

### ***Vérification de la validité de l'instrument 1***

Cependant, comme pour les types de texte, un commentaire écrit dans le journal ou un épisode de discussion témoigne rarement d'un seul mode de lecture et il s'est agi, au codage, de déterminer le mode dominant utilisé par le lecteur: est-il davantage préoccupé par le sens public, par lui-même et la fiction, par la logique interne du récit ou par la portée culturelle de l'œuvre? La ressemblance apparente des modes a constitué une des difficultés de ce codage. Ainsi, les trois premiers modes peuvent fortement ressembler au dernier mode, lequel, en quelque sorte, les englobe tous. Par exemple, le commentaire d'un élève qui dit avoir déjà

entendu parler de Robinson Crusoé peut être classé à une étape de précadrage et d'activation des connaissances antérieures, car l'élève ne manifeste pas encore l'intention de juger de la portée culturelle de ce mythe ou de juger l'intention de l'auteur qui a repris ce mythe, même si c'est là un début d'intertextualité. Tout comme celui qui critique la fin d'un récit n'est pas non plus dans un mode de synthèse, car Canvat spécifie que ce mode de lecture doit être appuyé sur une volonté de considérer la forme de l'œuvre (innovation, originalité / stéréotypie) et non pas son simple contenu (1999a: 99). Celui qui juge ou condamne les agissements d'un personnage n'est pas non plus dans un mode d'évaluation, mais dans un mode d'identification, car il est au niveau de la fiction et juge un personnage d'après ses valeurs personnelles, comme s'il s'agissait de personnes dans sa vie réelle.

Néanmoins, quiconque travaille avec des textes s'attend à ce genre de recoupements possibles et la grille demeure valide puisque le degré d'accord inter-juges (à 3 juges) a atteint 83%, lors du codage visant à déterminer les modes dominants de lecture dans des commentaires écrits (représentant 5% de nos données) et dans des épisodes de discussion (représentant 9% du total analysé). C'est le mode 1 qui a causé le plus d'hésitations dans l'ensemble du codage. Et, dans l'ensemble, il a été beaucoup plus complexe de coder les épisodes de discussion que les commentaires écrits, compte tenu du caractère plus spontané et exploratoire de l'oral ainsi que de la pluralité des voix.

b) **L'instrument d'analyse n° 2 : la grille pour analyser les degrés d'élaboration de la verbalisation des stratégies**

Nous avons vu que la lecture littéraire réside dans la mise en interaction de tous ces modes de lecture. Bien que la tradition scolaire du secondaire ait toujours eu tendance à privilégier les modes d'analyse et d'évaluation critique (Dufays et *al.*, 1996), il ne semblait pas pertinent dans notre contexte d'enseignement de privilégier un mode plutôt qu'un autre. Nous avons plutôt insisté pour que les élèves varient leurs modes de lecture et élaborent leurs

*réponses* au texte. Par conséquent, en plus de pouvoir identifier les modes de lecture qu'ils utilisaient dans leurs commentaires, il nous fallait donc aussi développer des outils pour évaluer le degré d'élaboration de la verbalisation ou la qualité des *réponses*.

Que ce soit dans le cas du journal dialogué (élève-professeur) ou dans celui des cercles littéraires (entre pairs), nous avons été amenée à constater que ces types de contexte discursif entraînent naturellement un discours de nature argumentative. En effet, appliquer et varier ses stratégies de lecture littéraire pour améliorer sa compréhension en lecture est une chose, mais verbaliser et vouloir transmettre ses réactions appartient au domaine de l'expression et de l'argumentation. Donc, à partir de l'analyse de nombreux commentaires, nous avons établi que, dans un commentaire réussi, et selon les trois mouvements de base de l'argumentation classique (Godbout, 1989): le sujet est amené, posé et puis développé en fonction du type de textes implicitement associé à la stratégie choisie. Par exemple, si un élève veut discuter de sa visualisation d'une scène, son commentaire devra nécessairement commencer par un rappel de la scène, ce qui revient à amener le sujet à l'aide d'un mini-résumé (« *Vous vous souvenez la scène de l'orage, quand...* »). Puis il faudra ensuite plus ou moins annoncer qu'il s'agit de décrire une visualisation, donc poser le sujet en nommant la stratégie (« *J'ai vraiment bien visualisé cette scène, car...* »). Enfin, il faudra bien décrire cette visualisation à l'aide de séquences de type descriptif (« *l'auteur parlait du ciel qui noircissait tout d'un coup et...* »). Précisons que nous n'insistons aucunement sur l'ordre des éléments ou sur l'adoption d'une structure de texte rigide.

Ainsi, même s'il s'agissait de commentaires libres à visée exploratoire, pour pouvoir juger du degré ou de la qualité de l'élaboration, il semble qu'il faille observer:

- d'abord, d'une manière quantitative, le **nombre de procédés d'élaboration** (argumentatifs, explicatifs ou autres) employés pour appuyer chacun des aspects du sujet. Cela implique aussi de délimiter le nombre de sujets traités (la *cohésion*), car s'il y a plus d'un sujet traité dans le même commentaire, cela modifie le calcul;

- ensuite, plus qualitativement, la pertinence et la justesse des procédés d'élaboration et, à un degré moindre, leur variété. Par exemple, si un élève développe son sujet avec des éléments d'élaboration qui ne sont pas pertinents ou qui sont erronés, ou encore qu'il ne fait qu'additionner des résumés, c'est moins valable que s'il fournit une variété de types d'arguments.
- Enfin, encore sur le plan qualitatif, plus ces procédés font référence à des «figures d'autorité», en l'occurrence, ici, le texte de l'auteur ou les savoirs littéraires vus en classe, plus l'argumentation gagne en solidité.

Compte tenu des consignes données pendant l'année et du niveau de maturité des élèves, nous avons donc fixé le barème suivant pour coter le degré d'élaboration qu'atteint la verbalisation des stratégies de lecture littéraire dans les journaux et les discussions.

**Tableau 26 : Barème pour les degrés d'élaboration (instrument d'analyse n°2)**

Élaborer son commentaire de lecture		
Facteurs à considérer	DEGRÉ D'ÉLABORATION (variable 2)	Échelle (= Un sujet posé +)
Cohésion Pertinence Justesse Variété Solidité	<b>A - A+</b> (excellent)	6 éléments d'élaboration et + (variés, pertinents et solides)
	<b>B - B+</b> (très bien)	4-5 éléments d'élaboration (variés, pertinents et solides)
	<b>C - C+</b> (correct)	2-3 éléments d'élaboration (variés, pertinents et solides)
	<b>D</b> (insuffisant)	0-1 éléments d'élaboration (variés, pertinents et solides)

### **Vérification de la validité de l'instrument 2**

Avec ce barème, et en dépit de la complexité de l'entreprise, le degré d'accord inter-juge a atteint 83% , lors de l'étape de validation du codage pour les commentaires écrits<sup>43</sup>; et 82% , pour les épisodes de discussion. Le barème s'est

<sup>43</sup> Pour ce faire, le contenu de 5% des journaux (n=6 commentaires) et de 9% des épisodes de discussion (n=11) a été analysé et codé.

donc avéré assez opérationnel dans l'ensemble et les différences de notation constatées étaient surtout dues à l'écart entre les codeurs et la professeure, quant à leur expérience antérieure de correction avec ce type de textes peu « finis »; et, aussi, à leur relative méconnaissance des capacités de raisonnement des élèves de première secondaire. En plus de connaître les capacités moyennes d'un élève de ce niveau, la professeure connaissait bien les capacités individuelles de chacun et avait parfois tendance à se montrer plus généreuse quand la qualité du raisonnement dépassait le degré moyen attendu.

c) L'instrument d'analyse n° 3 : la grille pour analyser les modes de collaboration et les types d'interaction

Dans une perspective socio-linguistique, la nature même des interactions sociales en jeu dans les discussions littéraires ne peut être ignorée, celle-ci étant imbriquée dans l'élaboration du sens en collaboration. Nous essaierons de voir, dans le cadre de cette recherche, en quoi les modes de collaboration pourraient être mis en relation avec les modes et stratégies de lecture littéraire dans le travail de co-élaboration du sens en lecture littéraire.

Pour construire notre grille afin d'analyser cette troisième variable, soit les « MODES DE COLLABORATION » pendant les cercles littéraires, nous avons observé les diverses taxonomies existantes pour coder les interactions verbales suggérées par les recherches portant sur les petits groupes de discussion (Leal, 1992; Smagorinsky et Fly, 1993; Klinger et *al.*, 1998; Meloth et Deering, 1994; Eeds et Wells, 1989; Gilles, 1991; Brice, 1999). Mais nous nous sommes surtout inspirée des modes et types d'interaction dégagés par Goatley et *al.* (1995) et Leal (1992) dans leurs recherches qui relatent des expériences de groupes de discussion au primaire en milieu multiethnique; de l'ouvrage de Marshall et *al.* (1995), qui expose une grille de codage très détaillée pour les discussions littéraires dirigées par les professeurs en grands et petits groupes (adolescents et adultes); et de la recherche de Klinger et *al.* (1999), parce que les auteures y rapportent des résultats d'une expérimentation au secondaire, portant sur le travail collaboratif en lecture de textes informatifs (sans la supervision d'un professeur),



et cela avec une approche stratégique et transactionnelle appliquée en contexte de classes régulières (plus de 25 élèves d'habiletés diverses).

**Tableau 27 : Catégorisations des auteurs pour analyser les interactions verbales<sup>44</sup>**  
(synthèse et traduction personnelle)

Leal (1992)	Goatley (1995)	Klinger et al. (1998)
<b>Catégories de remarques</b> ( <i>Categories of children's comments</i> )	<b>Modes de participation</b>	<b>Catégories d'interactions verbales</b>
A. <b>Source</b> des informations	<b>Mener</b> -lancer de nouveaux sujets -résumer pour recentrer la discussion -choisir de changer de sujet	<b>Reliée au contenu académique</b> -demande d'informations -réponses peu élaborées -réponses élaborées
B. <b>Continuité</b> dans les sujets de discussion	<b>Orchestrer</b> -donner l'accès à la discussion -négocier les tours	<b>Reliée à la façon de procéder</b> - énoncé relatif à la manière de procéder - relié à la manière de se comporter
C. Remarque fournissant une <b>reconnaissance</b> de l'intervention d'un autre confirmer confronter ignorer écouter de manière neutre	Participer	<b>Rétroactions (Feedback)</b> -compliments -critiques
D. <b>Forme</b> utilisée pour l'expression de leurs pensées	Sources des informations	Hors sujet
E. Éléments ou <b>sujets</b> textuels ou extra-textuels discutés	Stratégies de compréhension et d'interprétation	

Ainsi, au fur et à mesure que nous tentions d'analyser nos données et d'obtenir un degré d'accord inter-juges acceptable, après plusieurs essais de grilles différentes, nous avons fini par fixer notre grille à partir des éléments encadrés dans le *tableau 27* (ci-dessus). Celle-ci comporte cinq catégories, dont quatre modes de collaboration (et une catégorie résidu). Ces modes de collaboration traduisent des intentions générales de participation et nous les trouvons reliés aux aspects sociaux, métacognitifs et cognitifs des interactions.

### **Mode de collaboration 1 : la Rétroaction**

Nous avons retenu les catégories « *reconnaissance* de l'intervention d'un autre » et « *rétroaction* », que nous avons assemblées sous le terme RÉTROACTIONS et

<sup>44</sup> Les catégories que nous avons décidé de retenir pour notre recherche figurent en encadré.

qui désigne toutes les réactions d'ordre social ne comportant aucun élément servant à développer le sujet ou à l'élaborer, comme : *Approuver*, *Désapprouver* ou *Écouter de manière neutre* les propos d'un autre, ou encore *Demander* une rétroaction.

### **Mode de collaboration 2 : la Gestion**

Nous avons retenu les catégories «orchestrer» et « procéder » et les avons fondues en une seule que nous avons nommée le mode de la GESTION. Cette catégorie regroupe tout ce que nous jugeons être d'ordre métacognitif ou procédural, c'est-à-dire savoir contrôler les comportements (Gérer les tours de parole, Gérer la discipline); savoir comment procéder dans l'ensemble, soit repérer et réparer les difficultés d'élaboration (Aider un pair à élaborer ou demander de l'aide à un pair, Gérer la tâche).

### **Mode de collaboration 3 : l'Articulation**

Tout comme certains auteurs, nous avons aussi pensé, puisqu'il s'agit d'analyse de discours, d'en relever les points d'ARTICULATION, qui traduisent, en gros, tous les mouvements de la discussion, soit : les départs (Lancer de nouveaux sujets), les régressions (Revenir à un ancien sujet), les déviations (Dévier ou changer la nature du sujet) ou les arrêts (Abandonner un sujet).

### **Mode de collaboration 4 : le Développement du sujet**

Cette catégorie regroupe toutes les remarques qui apportent des éléments d'information nouveaux sur le sujet discuté. C'est à partir de toutes ces unités de sens<sup>45</sup> codées « *Développement du sujet* » que nous pourrons ensuite déterminer le degré d'élaboration de chaque épisode.

---

<sup>45</sup> U/S (unité de sens): cela désigne chacun des énoncés qui traduit un mode de collaboration ou une intention différente dans un même tour de parole. Par exemple, dans un énoncé comme: « *Oui, c'est une bonne idée // parce que Robinson est allé (...)* », on trouve deux unités de sens (U/S) parce que l'élève a) rétroagit aux propos d'un pair puis commence à b) Développer le sujet (voir aussi glossaire).

### *Divers*

Enfin, toutes les unités de sens qui seront inclassables parce qu'inaudibles ou incompréhensibles; incomplètes ou hors tâche, ou encore qui concernent les illustrations ou les pages couvertures de leurs livres (que nous ne pouvons pas voir) seront classées dans DIVERS. Nous obtenons donc la grille suivante :

**Tableau 28 : Les modes de collaboration et types d'interaction  
(instrument d'analyse no3)**

Élaborer en collaboration dans des cercles littéraires		
MODES DE COLLABORATION (variable 3)	L'objet de la collaboration	17 types d'interaction (indicateurs)
□ <b>Rétroaction</b> aux propos des autres (MC 1)	Aspect <b>social</b>	R-1 Approuver
		R-2 Désapprouver
		R-3 Écouter de manière neutre
		R-4 Demander une rétroaction
□ <b>Gestion</b> des comportements et de la tâche (MC 2)	Aspect <b>métacognitif</b>	G-1 Gérer les tours
		G-2 Discipliner
		G-3 Aider les pairs à élaborer
		G-4 Gérer la tâche
□ <b>Articulation</b> des sujets de discussion (MC 3)	Aspect <b>cognitif</b>	A-1 Lancer un nouveau sujet
		A-2 Revenir à un ancien sujet
		A-3 Dévier
		A-4 Abandonner
□ <b>Développement</b> du sujet (MC 4)		DS- Développer le sujet
□ <i>Divers</i>	Résidu	D-1 Inaudible
		D-2 Incomplet
		D-3 Hors sujet
		D-4 Paratexte

### *Vérification de la validité de l'instrument 3*

Le codage des interactions verbales passe pour une entreprise fort complexe. Nous avons ainsi rencontré plusieurs difficultés qui tenaient à la nature même de l'oral et du travail de groupe, mais aussi à la nature multiethnique de notre population. Par exemple : dans le mode de la Rétroaction, pour distinguer le

sens d'un simple « *oui* », il fallait souvent interpréter d'après les éléments d'intonation, de non-verbal ou du contexte qui précède. Ainsi, « *Oui!* », peut constituer une approbation des propos de l'autre; « *Oui?!* », une mise en doute ou, encore, une simple remarque phatique dans le cas d'un « *Oui...* », signifiant «Continue, je t'écoute.». Et que faire des « *Hummm...* »?

Par ailleurs, devrait-on classer dans le mode Développement du sujet, un «Oui» qui sert à répondre à une question posée, du genre : «As-tu vu telle émission?» ou, encore, les propos d'un élève qui répète presque textuellement ce qu'un autre a dit? Ensuite, nous avons classé les propos incomplets dans le mode *Divers*. Or, ceux-ci, en situation de collaboration, sont souvent complétés par chevauchement, par un autre élève un peu plus loin ou parfois même dans un épisode suivant.

Enfin, il faut parfois traduire l'intention implicite, par exemple, une phrase comme « *C'est tout ce que tu avais à dire?* » pourrait être codée dans le mode de la Gestion, comme une remarque de type métacognitif, car elle signifie plus ou moins que le commentaire qui précédait n'était pas assez élaboré. En conclusion, nous citerons Trujillo quant aux difficultés de codage inhérentes à ce genre de données : « *To obtain the identification of distinct nuances among similar behavioral categories requires highly inferential (and very difficult) coding judgments from observers.* » (1986 :379). « *This complexity is not a result of the coding scheme, but is a consequence of the phenomena under investigation.*» (383).

Avec cette grille, nous avons obtenu un degré d'accord inter-juges de 78%, sur une portion des données représentant environ 7% des discussions (n=8 épisodes). Au total, le travail de contre-codage pour l'élaboration de nos trois instruments d'analyse a pris environ 40 heures de travail, dont 10 heures de rencontre et 30 heures de travail individuel pour chaque codeur (voir en *Annexe 16* le document synthétisant le contenu des trois grilles que nous avons utilisées).

### 3.7 Étapes de traitement des données, techniques de codage et d'analyse

Dans le but de décrire pour mieux comprendre la nature de la lecture littéraire en situation de collaboration entre pairs, nous voulions d'abord pouvoir répondre, à l'aide d'une analyse descriptive de contenu, à nos trois premières questions de recherche:

1. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes** et b) *Stratégies de lecture littéraire* en situation de collaboration dans les cercles littéraires?
2. Quels **Degrés moyens d'élaboration** leur verbalisation de ces stratégies de lecture atteint-elle en situation de collaboration a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) dans chacun des modes et stratégies de lecture?
3. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des **Modes de collaboration** et *Types d'interaction* pour co-élaborer le sens dans les cercles littéraires?

Pour ce faire, nous avons traité nos données brutes en procédant par plusieurs étapes de réduction et de condensation que nous allons ici décrire.

#### 3.7.1 Les étapes préliminaires de traitement des données

##### a) Pendant le déroulement de l'expérimentation

1) *Écoute 1 (contrôle)* : nous avons écouté « à l'aveugle » et minuté les cassettes des première et deuxième discussions de chacune des 11 équipes de départ dans le but de s'assurer d'un déroulement normal des opérations. Nous avons ensuite fourni de très brèves rétroactions verbales à chaque équipe, et parfois demandé de réajuster certains comportements ou de régler des problèmes techniques, comme : éviter un leadership trop fort, faire attention aux voix inaudibles et au temps (parfois trop long) accordé à la tâche imposée (celle de comparer leurs titres ou de résumer les principaux événements du roman avant que de commencer à élaborer à partir de leurs commentaires). Nous avons pris en notes dans notre journal de bord toutes ces indications et premières impressions (voir tableau p.146).

### b) Après la fin de l'année scolaire

2) *Écoute 2 (sélection)* : nous avons réécouté toutes les cassettes et procédé à la sélection des cas selon les critères déjà exposés.

### c) Avant le codage

3) *Écoute 3 (soustraction)*: nous avons minuté chaque discussion et procédé à un premier découpage assez brut des principaux épisodes, puis éliminé ceux qui correspondaient aux rondes de titres (ou résumé collectif), de même que certains épisodes jugés hors sujet parce que portant sur la « plastique » des illustrations. Nous savons que le paratexte est un élément à considérer en lecture littéraire, mais comme les élèves n'avaient pas tous un roman de la même édition (et que les discussions étaient enregistrées), nous pouvions difficilement bien analyser leur propos sans voir les illustrations auxquelles ils faisaient référence; d'autre part, les commentaires de ce type critiquaient le travail des illustrateurs ou comparaient les illustrations d'une édition à l'autre, sans les mettre en rapport avec le travail de l'écrivain. Par contre, les commentaires où les élèves faisaient explicitement un lien entre les illustrations et le contenu du roman ont été gardés.

4) *Écoute 4 (transcription et premier découpage en TP<sup>46</sup>)* : en duo avec un assistant, nous avons transcrit le contenu pertinent des discussions en découpant les propos entendus et le non-verbal (rires, chuchotement, pauses, etc.) selon chaque tour de parole et en minutant chaque épisode distingué.

5) *Écoute 5 (vérification de la transcription et découpage des TP en épisodes<sup>47</sup>)* : la professeure vérifiait la transcription de l'assistant et procédait au découpage en épisodes plus raffinés, lesquels correspondaient à un seul sujet traité à la fois.

---

<sup>46</sup> « TP » : abréviation de Tour de Parole, signifiant chaque prise de parole d'un locuteur dans un épisode de discussion.

<sup>47</sup> Épisode : voir la définition de ce mot dans la note en bas de page, p.145.

### 3.7.2 Les étapes de codage et d'analyse qualitative du contenu

Chaque épisode a ensuite été transféré sur une feuille de codage (voir en *Annexe 17*) et nous avons procédé à un triple codage à l'aide de nos trois instruments<sup>48</sup>.

#### a) Le codage et l'analyse des Modes de collaboration et types d'interactions

1. *Lecture 1 (découpage des TP en U/S)* : pour coder la variable 3, soit les modes de collaboration, nous avons dû découper chaque TP en unité de sens (U/S) plus fine, car les propos d'un locuteur peuvent contenir plusieurs intentions de participation.

2. *Lecture 2 (attribution d'un métacode pour les modes de collaboration)* : puis nous avons attribué un *métacode* à chaque U/S afin de déterminer d'abord la catégorie générale de l'unité, soit l'un des quatre modes retenus dans notre grille (Rétroaction/ Gestion/ Articulation/ Développement du sujet).

3. *Lecture 3 (attribution d'un code pour les types d'interaction)* : une fois les modes de collaboration codés, nous avons attribué un code plus fin pour distinguer de quel type d'interactions il s'agissait (par exemple, *Approuver* au lieu de *Désapprouver* dans le mode de la Rétroaction ).

#### b) Le codage et l'analyse des Modes de lecture et stratégies de lecture littéraire dominant dans chaque épisode

4. *Filtrage de chaque épisode et lecture du contenu*: pour pouvoir mieux saisir la cohérence et la qualité du contenu discuté, en dehors de toutes les interventions de nature sociale, nous avons dû ensuite filtrer chaque épisode en enlevant toutes les U/S appartenant aux modes MC1-2-3 pour ne garder que celles relatives au sujet discuté, soit les modes de l' « Articulation » et du «Développement du sujet». Puis nous avons ainsi pu déterminer quelle était la stratégie de lecture dominante

---

<sup>48</sup> La professeure-chercheure a codé seule toutes les données, une fois les grilles validées lors du travail avec les deux autres juges.

verbalisée dans l'épisode et le mode de lecture dominant (voir exemple en Annexe 22).

### c) Le codage et l'analyse des Degrés d'élaboration des épisodes

5. *Reformulation et notation du degré d'élaboration* : selon notre barème, nous avons jugé chaque élément du contenu pour en déterminer la valeur, puis attribué une note. Pour nous aider à nous distancier et aussi reconstruire une forme similaire à celle de l'écrit, nous avons souvent reformulé dans nos mots les idées principales des commentaires (voir exemple en *Annexe 18*).

*En guise de synthèse de chaque cas*: nous avons, au fur et à mesure, complété un tableau synthèse des données de chaque discussion pour pouvoir procéder au traitement statistique et avoir une vue d'ensemble de chacune. Nous avons aussi fait une *vérification transversale*, code par code, et ce, plusieurs mois plus tard, afin de tester la cohérence interne de chacun.

Enfin, pour l'analyse des *données complémentaires issues des journaux* : nous avons procédé, parallèlement, de la même façon pour coder le contenu des journaux (qu'une assistante avait auparavant retranscrit), mais, cette fois, sans avoir besoin de le filtrer ou de le reformuler.

Le tableau ci-dessous (29) présente, en résumé, les principales étapes méthodologiques que nous venons d'exposer :



**Tableau 29 : Résumé des étapes de traitement qualitatif des données**

Population et échantillons	Variables et indicateurs	Objets d'observation et techniques de cueillette	Source des données et unité d'analyse	Instruments d'analyse	Traitement <i>qualitatif</i>
<p>Population :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Première secondaire, milieu urbain et multiethnique</li> <li>➤ 2 classes (une régulière et une enrichie), 11 groupes de discussion en tout</li> </ul> <p>Échantillon :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sélection de 2 équipes (de 5 élèves) dans chaque classe</li> <li>➤ En tout, 4 équipes (20 élèves aux habiletés variées)</li> </ul>	<p><b>Modes de lecture</b> et <i>stratégies de lecture</i></p>	8 CL sur cassettes audio (sur les 2/3 d'un roman) et Observations diverses <i>in situ</i>	116 épisodes  Journal de bord	<p>No1 : Grille des <b>4 modes de lecture</b> et <i>19 stratégies</i> de lecture</p>	Transcription et réduction.  Découpage en épisodes, analyse de contenu, et codage  Vérification transversale.
		20 JD dans un cahier	117 commentaires écrits		Retranscription, analyse de contenu et codage
	<p><b>Degré d'élaboration</b> de l'épisode ou du commentaire</p>	8 CL	Éléments d'élaboration	<p>No2 : Barème <b>4 degrés</b> d'élaboration</p>	Filtrage, analyse de contenu,  Reformulation et notation
		20 JD	<i>Id.</i>		Analyse de contenu et notation
	<p><b>Modes de collaboration</b> et <i>types d'interactions</i></p>	8 CL	3809 U/S	<p>No3 : Grille des <b>4 modes de collaboration</b> et <i>17 types d'interaction</i></p>	Transcription, découpage des TP en U/S et codage.  Vérification transversale.

### 3.7.3 L'étape quantitative de l'analyse par cas, par inter-cas et par variables.

Puis, dans le but de répondre à nos cinq questions de recherche (voir tableaux 31 à 33 ci-dessous), qui exigent de décrire, de comparer et de corrélérer nos résultats, nous avons traité toutes ces données compilées de manière statistique, principalement à l'aide d'analyses descriptives de fréquences, d'analyses de variance et de corrélation.

Tableau 30 : Résumé des analyses statistiques descriptives

Questions de recherche N° 1-2-3	Source des données	Type de données	Type d'analyse statistique
<p>1. Dans quelles proportions ont-ils utilisé chacun :</p> <p>a) des <u>Modes de lecture</u> à l'oral<sup>49</sup>, dans l'ensemble des épisodes de discussion?</p> <p>b) chacune des <i>stratégies de lecture</i>, dans l'ensembles des cercles littéraires?</p>	<p>Les données principales proviennent des <b>transcriptions</b> d'enregistrements des huit discussions.</p> <p>Les unités d'analyse sont les <i>116 épisodes découpés dans les discussions</i>.</p>	<p>a) 4 <u>Modes de lecture</u> exclusifs (variable catégorique)</p> <p>b) 19 <i>stratégies</i> de lecture (indicateurs)</p> <p>(Chaque épisode et commentaire ont été codés : a. pour le mode et b. la stratégie dominante)</p>	<p>Analyse descriptive de <b>fréquence</b> et de proportions</p>
<p>2. Quel <u>Degré d'élaboration</u> atteignent-ils en moyenne:</p> <p>a) dans les 116 épisodes de discussion analysés?</p> <p>b) dans chaque mode de lecture<sup>50*</sup>?</p>	<p>Les unités d'analyse sont les <i>éléments d'élaboration</i> identifiés dans chaque épisode et codés à partir de notre barème</p>	<p>Degré d'élaboration sur une échelle de 0 à 10 (variable continue)</p>	<p>Analyse descriptive des <b>moyennes</b> obtenues (par mode de lecture et par stratégie)</p>
<p>3. Dans quelles proportions ont-ils utilisé chacun :</p> <p>a) des <u>Modes de collaboration</u> dans l'ensemble des épisodes codés?</p> <p>b) chacun des <i>types d'interaction</i>?</p>	<p>Les unités d'analyse sont les <i>U/S</i> (unités de sens) codées dans chacun des épisodes (3809 au total)</p>	<p>a) 4 <u>Modes de collaboration</u> (variable continue)</p> <p>b) 17 types <i>d'interaction</i> (indicateurs)</p>	<p>Analyse descriptive de <b>fréquences</b> et de <b>proportions</b></p>

<sup>49</sup> En complément, nous avons aussi établi ces fréquences à l'écrit, à partir de l'analyse des 117 *commentaires* écrits dans les **journaux** d'élèves ( annexe 18).

<sup>50</sup> *Id.*

**Tableau 31 : Résumé des analyses statistiques comparatives**

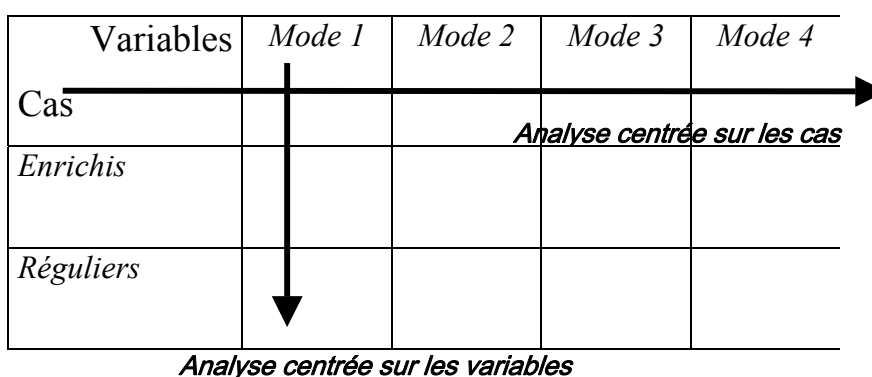
Questions de recherche N° 4	Source des données	Types de données	Type d'analyse statistique
<p>4. Y a-t-il des différences significatives entre les GEnrichis et des GRéguliers :</p> <p>a) dans leurs proportions d'utilisation respectives des <u>Modes de lecture</u>?</p> <p>b) dans leurs fréquences d'utilisation respectives des <u>stratégies de lecture</u>?</p>	<p>Résultats statistiques de la Q.1</p>	<p>% d'utilisation dans les épisodes obtenus dans la section descriptive précédente</p>	<p><b>Différence de proportions</b> (pour comparer des variables catégoriques) : Test-Z</p>
<p>Y a-t-il des différences significatives entre les GE et les GR :</p> <p>a) dans leurs <u>Degrés moyens d'élaboration</u> obtenus dans l'ensemble des épisodes à l'oral?</p> <p>b) dans les Modes et stratégies de lecture?</p>	<p>Résultats statistiques de la Q.2</p>	<p>Degrés obtenus dans la section descriptive précédente</p>	<p><b>Analyse de variance</b> (pour comparer une variable dépendante continue):  ANOVA (4 modes de lect.x 2 groupes)  (Statistique <i>F</i> et analyses post hoc, test HSD de Tukey)</p>
<p>Y a-t-il des différences significatives entre les GE et les GR:</p> <p>a) dans leurs proportions d'utilisation respectives des <u>Modes de collaboration</u>?</p> <p>b) dans leurs proportions d'utilisation des <u>types d'interaction</u> de chacun de ces <b>modes</b>?</p>	<p>Résultats statistiques de la Q.3</p>	<p>% d'utilisation dans les épisodes obtenus dans la section descriptive précédente</p>	<p><b>Analyse de variance</b> (pour comparer une variable indépendante continue)  ANOVA (4 modes de coll. X 2 groupes : 4 types d'interaction x 2 groupes)  (Statistique <i>F</i> et analyses post hoc, test HSD de Tukey)</p>

*Tableau 32 : Résumé des analyses statistiques de corrélations*

Questions de recherche N° 5	Source des données	Types de données	Type d'analyse statistique
5. a. Y a-t-il un lien de corrélation entre les variables 1 et 2? 1 et 3? 2 et 3? b. Et entre les indicateurs (types d'interaction)?	Résultats statistiques des Q.1-2-3	Pourcentages d'utilisation et degré continu	Analyse de variance multivariée MANOVA  et  Analyse de corrélations (coefficient de Pearson, une mesure de corrélation de type linéaire entre deux variables)

Nous avons adopté une stratégie d'analyse à la fois horizontale et verticale, comme le suggèrent Huberman et Miles : quand nous analysons et comparons l'ensemble des codes dans chacun des groupes, nous procédons horizontalement; mais quand nous comparons le traitement d'une même variable et de mêmes codes à travers les cas, nous procédons verticalement (1994 :90). Cependant, nous sommes consciente que nous privilégions l'analyse centrée sur les variables quand nous cherchons à identifier des patrons d'interactions et des relations éventuelles entre les variables.

**Figure 4 : Combinaison de deux types d'analyse des données**



### 3.8 Intérêt et limites de cette recherche

#### 3.8.1 L'intérêt de cette recherche

Les résultats de cette recherche, dont nous allons faire l'analyse dans le prochain chapitre, devraient sur le plan pédagogique nous permettre d'avancer des propositions didactiques concrètes pour : opérer cette jonction entre les différentes composantes affectives, cognitives et sociales de la lecture des textes littéraires (comprendre, réagir, interpréter et critiquer); pouvoir l'enseigner de manière explicite et, enfin, l'évaluer dans le cadre d'activités transactionnelles. Sur un plan plus théorique, cela devrait faire avancer les connaissances sur le rôle du contexte social et des modalités de collaboration dans les processus d'interprétation partagée des textes littéraires chez différents types de lecteurs adolescents, lorsqu'ils travaillent en petits groupes d'apprentissage autonomes, et à partir de pré-requis intellectuels fournis par un enseignement explicite.

### 3.8.2 Les limites de la recherche

Toutefois, comme cette recherche est de nature qualitative, et se limite à l'étude de huit cercles littéraires, nous ne pouvons prétendre à aucune généralisation des résultats, même si l'on peut penser que ceux-ci présenteront certaines similarités avec ceux des recherches du même type et portant sur des populations semblables.

Les conditions imposées par le milieu naturel de la recherche ont constitué une limite importante pour la sélection des échantillons et le type de données analysées. Ainsi, nous pouvons penser que ce contexte d'expérimentation « à l'aveugle » a eu l'avantage de limiter les aspects qui pourraient être reliés à la désirabilité des sujets. Par contre, les contraintes du calendrier scolaire nous ont notamment empêchée d'analyser les commentaires du journal et les discussions portant sur le dernier tiers du roman, comme il était prévu de le faire au départ. Cela a sans doute influencé les résultats quant aux modes de lecture, lesquels évoluent au fur et à mesure de la progression du lecteur dans le texte, comme l'a montré Langer (1990ab). Le roman choisi a aussi probablement influencé les résultats, car le genre du roman affecte le type de *réponses* au texte de même que leur qualité (Galda, 1990; Hancock, 1993ab).

Par ailleurs, les caractéristiques du contexte d'enseignement préalable à l'expérimentation ont certes constitué des contraintes et des limites (à l'écrit comme à l'oral). Nous pensons, entre autres, aux types de stratégies retenues pour les besoins opérationnels de l'enseignement explicite (voir *Annexe 13 et 14*), de même qu'à la forme assez stricte qui a été imposée pour leur verbalisation (en termes de types et de nombre d'éléments), qui font en sorte que les données ne reflètent pas, dans toute sa complexité, le processus d'interprétation en lecture littéraire.

Enfin, dans l'analyse des données, le fait que la chercheuse soit à la fois l'expérimentatrice et l'enseignante présente des avantages certains pour une compréhension riche du contexte des données, mais il faut aussi considérer les risques dus à l'effet de halo ainsi qu'aux espérances du professeur: nous pouvons

en effet penser que la professeure a inconsciemment, et par la force de la tradition littéraire au secondaire, désiré que ses élèves utilisent davantage les modes experts de la lecture analytique et critique plutôt que les deux premiers modes; ou, encore, qu'un élève jugé brillant le reste dans l'élaboration de ses commentaires. Il faudrait aussi mentionner l'effet de maturation, mais du côté de la chercheuse, puisque le codage des données s'est étendu sur plusieurs mois, la compréhension des codes s'est nécessairement affinée et cela influence les résultats.

Par contre, nous avons tout lieu de croire que ces effets ont été diminués par l'utilisation de nombreux procédés méthodologiques pour valider les étapes de codage et distancier le chercheur de ses données sur le plan affectif, tels que : plusieurs étapes de condensation progressive (ou réduction par abstraction) des données; le travail avec des contre-codeurs et des assistants pour les transcriptions et le traitement statistique; plusieurs relectures distancées dans le temps; de très fines unités de codage et une vérification des codes par validation transversale.



## Chapitre 4

### ÉTUDE DES RÉSULTATS

---

En guise d'introduction à ce chapitre, rappelons qu'il s'agit ici d'une recherche d'essence qualitative parce que, selon Pourtois et Desmet (1985) : a) l'instrumentation était centrée sur le sujet en interaction; b) nous cherchons à mieux comprendre la construction du sens d'un roman lu faite par le sujet à travers sa subjectivité et son affectivité; c) l'observateur faisait partie de l'expérience en étant le professeur et il ne prétend pas à la neutralité; d) nous cherchons les traits particuliers de la lecture littéraire de ces sujets; e) les sujets sont tous différents; f) nous ne cherchons pas à saisir des liens linéaires de causalité, mais plutôt à révéler toute la dynamique et la complexité du phénomène.

Pour légitimer ou valider les connaissances, nous avons essayé de trianguler nos données, et ce, en combinant des perspectives théoriques différentes (cognitive et esthétique); plusieurs techniques de cueillette (enregistrements, journal de bord, observations de terrain); des sources d'informations multiples (auto-évaluations des élèves et évaluation des pairs, les nôtres); différents instruments d'analyse (grilles et barème); modes de traitement (analyse de contenu et statistiques) et modes d'analyse (centré sur les variables et sur les cas).

Nous présenterons, pour commencer, nos résultats relatifs aux catégories et indicateurs de notre question 1 (les modes et stratégies de lecture) en les combinant avec les résultats des questions 2 (les degrés d'élaboration) et 4 (les différences intergroupes); ensuite, nous présenterons les résultats relatifs aux catégories et indicateurs de notre question 3 (les modes de collaboration et types d'interaction) pour pouvoir répondre à nos questions 3 et 4 (les différences intergroupes); puis, pour finir, nous étudierons l'interaction entre toutes ces

variables, pour pouvoir répondre à notre question 5 (voir page 122). Nous adopterons le plan suivant :

### Partie A

(4.1/4.2) Résultats en lien avec les questions 1, 2 et 4, sur la nature de la lecture littéraire dans les cercles littéraires (proportion des divers modes et stratégies), les degrés d'élaboration de la verbalisation et les différences intergroupes.

- 4.1.1 Les proportions d'utilisation des divers **Modes de lecture** littéraire par les élèves de première secondaire en situation de collaboration a) dans l'ensemble des cercles littéraires; b) les **différences intergroupes**. (=Q.1a et 4)
- 4.1.2 Les **Degrés d'élaboration moyens** a) obtenus dans chacun de ces modes de lecture et b) les **différences intergroupes**. (=Q.2 et 4)
- 4.2.1 La fréquence d'utilisation des diverses **stratégies de lecture littéraire** par les élèves de première secondaire en situation de collaboration a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) les **différences intergroupes**. (=Q.1b et 4)
- 4.2.2 Les Degrés d'élaboration moyens a) obtenus dans les épisodes pour la verbalisation de chacune de ces stratégies de lecture et b) les différences intergroupes. (Q.2 et 4)

### Partie B

(4.3/4.4) Résultats en lien avec les questions 3 et 4, sur la nature de la collaboration dans les cercles littéraires et les différences intergroupes.

- 4.3.1 Les proportions d'utilisation des divers **Modes de collaboration** par les élèves de première secondaire en situation de collaboration dans l'ensemble des épisodes des cercles littéraires. (Q.3a)
- 4.3.2 Les **différences intergroupes** au sujet de ces proportions. (Q.4)
- 4.5.1 Les proportions d'utilisation des divers **types d'interaction** par les élèves de première secondaire en situation de collaboration dans les cercles littéraires. (Q.3b)
- 4.5.2 Et les différences intergroupes au sujet de ces proportions. (Q.4)

### Partie C

(4.5) Résultats en lien avec la question 5, sur les relations entre l'ensemble de ces variables.

- 4.5.1 Liens entre les modes de lecture et modes de collaboration. (Q.1 / 3)
- 4.5.2 Liens entre les degrés d'élaboration et les modes de collaboration. (Q. 2/ 3)
- 4.5.3 Les diverses **modalités de co-élaboration du sens** en collaboration. (Q.1/ 2 / 3/ 4/ 5)

## Étude des résultats : Partie A

### 4.1 Modes de lecture, Degrés moyens d'élaboration et différences intergroupes

#### 4.1.1 Les Modes de lecture utilisés dans les cercles littéraires en première secondaire et différences intergroupes

##### a) Dans l'ensemble des équipes

Dans les 116 épisodes au total analysés, les modes de lecture ont été utilisés dans les proportions suivantes (voir résultats détaillés en *Annexe 19*):

**Tableau 33 : Proportions d'utilisation des Modes de lecture dans les discussions**

<b>ML1</b> (Compréhension littérale)	<b>44%</b>
<b>ML2</b> (Engagement esthétique)	<b>24%</b>
<b>ML3</b> (Analyse textuelle)	<b>17%</b>
<b>ML4</b> (Évaluation critique)	<b>15%</b>

Il apparaît clairement que le mode de la Compréhension littérale est, de manière significative, plus utilisé que chacun des autres modes, comme le confirment les résultats d'une analyse statistique des différences entre les proportions:

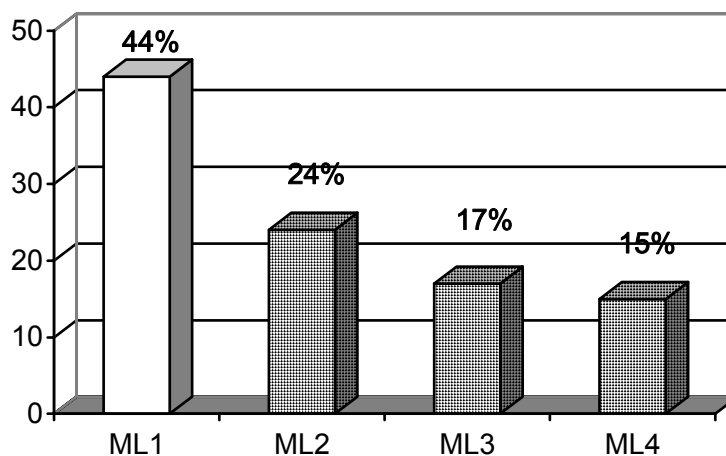
**Tableau 34 : Résultats statistiques de l'analyse des différences entre les proportions**

La valeur statistique de Z étant plus > que 1,96 ou plus < que -1,96, le résultat est significatif à <0.05 :
⊗ <b>Différence significative entre ML1 et ML2</b> à l'oral: $Z=3.25$ ( $p=.05$ ), indiquant que le mode 1 domine le mode 2 (44% comparé à 24%)
⊗ <b>Différence significative entre ML1 et ML3</b> à l'oral: $Z=4.5$ ( $p=.05$ ), indiquant que le mode 1 a été davantage utilisé à l'oral que le mode 3 (44% comparé à 17%)
⊗ <b>Différence significative entre ML1 et ML4</b> à l'oral: $Z=4.92$ ( $p=.05$ ), indiquant que le mode 1 a été davantage utilisé à l'oral que le mode 4 (44% comparé à 15%)

Cependant, nous pouvons tout de même constater que, si nous regroupons les modes plus littéraires (de l'Engagement esthétique, de l'Analyse et de l'Évaluation-critique) en un seul ensemble, la proportion entre le mode littéral s'établit à 44%, contre 56% pour les modes littéraires. On peut donc dire qu'un peu plus de la moitié des épisodes discutés pendant les cercles littéraires portent

sur l'histoire, le récit ou l'œuvre dans son ensemble; alors qu'un peu moins de la moitié portent sur la compréhension locale du texte ou des aspects informatifs reliés au champ référentiel.

**Figure 5 : Proportion d'utilisation de chacun des Modes de lecture dans l'ensemble des discussions**



b) L'utilisation des Modes de lecture : comparaison de nos résultats de recherche

Nous avons trouvé difficile, dans l'ensemble de nos résultats, de pouvoir établir des comparaisons avec les autres recherches descriptives en *reader-response*, et ce, pour plusieurs raisons: la plupart décrivent d'abord les *réponses* écrites dans les journaux dialogués et non pas à l'oral; quant aux recherches s'intéressant aux discussions, elles se concentrent souvent sur la forme plus que sur le contenu; les catégories et les grains d'analyse sont différents des nôtres et, finalement, ce sont des discussions supervisées par le professeur. En outre, dans le cas plus précis du mode de la Compréhension littérale, les recherches en *reader-response* ne considèrent pas toujours cette catégorie (soit parce qu'il s'agit d'élèves plus âgés ou que cette catégorie est jugée hors sujet dans le cas des textes littéraires).

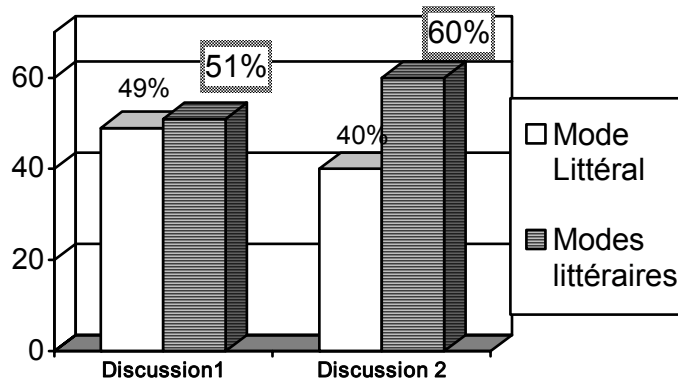
Retenons que Lebrun (1996b) avait souligné, dans son rapport des résultats du projet LALA, une surabondance de réactions appartenant à la première phase du modèle de Langer (infiltration et décodage d'indices textuels) chez les élèves

du primaire, comparées aux réactions d'objectivation du dernier type. Première phase que nous pourrions plus ou moins associer à notre mode littéral. Applebee (1978) avait d'ailleurs montré que les *réponses* de type littéral diminuent progressivement à partir du stade formel ou de la fin du primaire. Et nous serions tentée d'ajouter qu'elles diminuent aussi au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur lecture du roman, comme en témoignerait l'évolution que nous avons constatée dans toutes les équipes, entre la première et la deuxième discussion, quant aux pourcentages d'utilisation des modes littéral et littéraires.

### c) L'évolution de l'emploi des modes de lecture entre les discussions

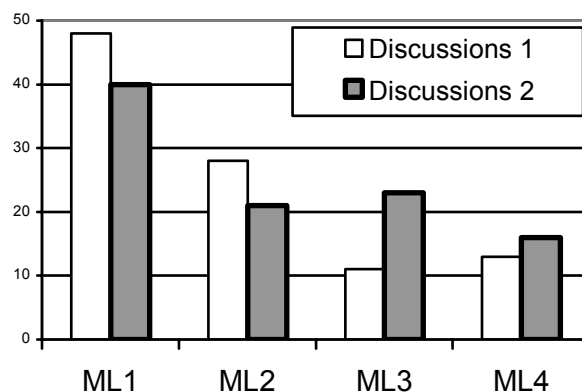
Il est en effet intéressant d'observer la différence dans la répartition des modes de lecture entre les deux discussions : la première portant sur le premier tiers du roman, la deuxième sur le deuxième tiers. L'on constate que la proportion du littéraire va en augmentant, en passant de 51% à 60%, alors que l'utilisation du mode littéral diminue.

**Figure 6 : Évolution de la proportion d'utilisation des modes littéral / littéraires**



Et c'est surtout dans le mode Analytique que l'évolution est marquée, car il est deux fois plus utilisé dans la deuxième discussion que dans la première, au détriment des modes Littéral et de l'Engagement qui diminuent légèrement.

**Figure 7 : Évolution dans la proportion d'utilisation de chaque mode entre les deux séries de discussions (début et milieu du roman)**



Ce qui rejoindrait l'analyse faite par Langer (1990) quant à la nature évolutive de la compréhension littéraire, allant du contact de surface à l'objectivation. Ainsi, il apparaît normal que la première discussion soit l'occasion d'ajuster la compréhension de départ pour, ensuite, peu à peu élargir l'empan d'analyse et considérer les autres variables en interaction, comme nous l'avons vu, soit : les expériences du lecteur et celles des personnages, l'histoire, le récit, l'auteur, l'œuvre et les autres œuvres.

#### d) Les différences intergroupes dans l'utilisation des modes

En ce qui concerne la répartition des modes et leur évolution dans le temps, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes. De manière similaire pour les deux groupes : le mode Littéral domine les autres modes; toutefois, cette tendance diminue dans la deuxième discussion, car les modes de la Compréhension littérale et de l'Engagement esthétique diminuent au profit des modes de l'Analyse et de l'Évaluation-critique.

#### 4.1.2 Les Degrés moyens <sup>51</sup> d'élaboration

##### a) Le Degré d'élaboration dans l'ensemble des épisodes

L'ensemble des 116 épisodes de discussion analysés (soit 55 pour le groupe E et 61 pour le groupe R) atteint un degré correct d'élaboration (ou un C). D'après le détail des résultats (voir *tableau 35*), nous pouvons dire que la verbalisation des stratégies atteint dans 45% des épisodes discutés un très bon ou excellent degré d'élaboration; alors que dans 56% des épisodes, elle atteint un degré d'élaboration correct ou insuffisant.

**Tableau 35 : Degré d'élaboration des épisodes répartis en niveaux**

Degré d'élaboration (en fonction du nombre d'éléments ajoutés au sujet posé)	<i>n</i> =	D Insuffisant (+0-1 élément)	C Correct (+2-3 éléments)	B Très bon (+4-5 éléments)	A Excellent (6 et + éléments)			
Groupes Enrichis (#55)	8	15%	16	29%	20	36%	11	20%
Groupes Réguliers (#61)	9	15%	32	52%	14	23%	6	10%
Total : sur les 116 #	17	<b>15%</b>	48	<b>41%</b>	34	<b>30%</b>	17	<b>15%</b>

##### b) Le Degré d'élaboration des épisodes dans chacun des Modes de lecture

Si le mode de la Compréhension littérale arrivait en première place pour la fréquence d'utilisation, en revanche, il arrive en dernière place pour la qualité de l'élaboration ou le degré moyen de la verbalisation<sup>52</sup>. Les modes de l'Engagement esthétique et de l'Analyse textuelle amènent les élèves à mieux élaborer leur verbalisation que ceux de la Compréhension littérale et de l'Évaluation, comme le confirment les résultats statistiques. Une analyse de variance de type Anova (4 modes x 2 groupes) a indiqué qu'il y a des différences entre les modes de lecture pour ce qui est de leur degré moyen d'élaboration respectif ( $F(3,108) = 5.61$ ,  $MCE = 3.94$ ,  $p < 0.01$ ). Un test de comparaisons

<sup>51</sup> Rappelons ici que le degré d'élaboration de chaque épisode a été établi à partir des critères (cohésion, pertinence, justesse, variété et solidité) utilisés pour juger chaque élément de la verbalisation (voir explication détaillée de notre instrument n°2 dans le chapitre 3, section 3.6.2).

<sup>52</sup> Rappelons qu'un degré d'élaboration a été attribué à chaque épisode de discussion (sur une échelle de 1 à 10). Ensuite, nous avons regroupé les épisodes par modes de lecture et établi des moyennes d'élaboration pour chacun d'eux (voir figure 8).

multiples a posteriori (HSD Tukey) a permis de préciser que le degré d'élaboration en moyenne est moins élevé dans le mode Littéral que dans les modes de l'Engagement ( $p < .01$ ) et de l'Analyse ( $p < .01$ ) (voir calculs en *Annexe 20*).

**Tableau 36 : Degré d'élaboration moyen à l'oral dans chacun des modes de lecture**

	ML1	ML2	ML3	ML4
Groupes Enrichis (#55)	2,8	5	4,5	3,2
Groupes Réguliers (#61)	2,5	3,3	4,4	3,3
Total (116#)	<b>2,7</b>	<b>4,2*</b>	<b>4,5*</b>	<b>3,3</b>
	<i>C+</i>	<i>B</i>	<i>B+</i>	<i>C+</i>

Nous aimons ici penser, comme les résultats de Squire le suggéraient, que le mode Analytique serait en étroite corrélation avec le mode de l'Engagement esthétique, c'est-à-dire que plus les lecteurs adolescents s'engagent émotionnellement, plus ils seraient portés à analyser les caractéristiques textuelles ou à utiliser le mode Analytique (1964:35), comme si le premier mode était une marche pour accéder au deuxième.

### c) Les différences intergroupes pour le Degré d'élaboration

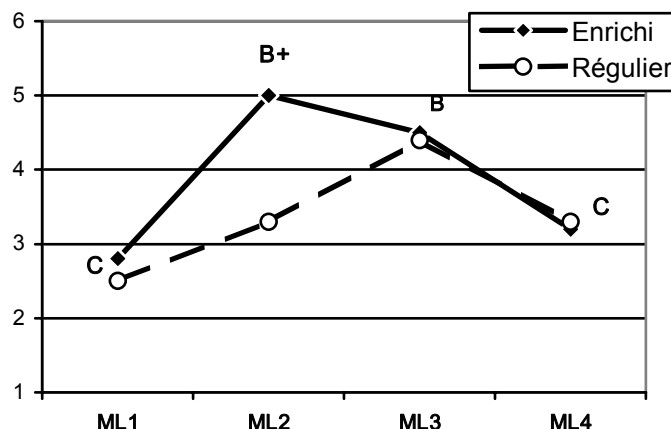
Il n'y a pas de différences significatives entre les groupes, sur le plan statistique, en ce qui concerne le Degré d'élaboration atteint en moyenne dans l'ensemble des épisodes de discussion, tous modes confondus. Cependant, nous pouvons constater, à partir des résultats (présentés dans le tableau 35, p.183) que les groupes enrichis ont deux fois plus d'épisodes qui atteignent un excellent degré d'élaboration comparés aux groupes réguliers (20% contre 10%), mais que ces derniers ont beaucoup plus d'épisodes atteignant un degré correct d'élaboration (52% contre 29%).

Si nous observons les résultats dans chacun des Modes de lecture, nous notons un écart important entre les deux groupes quant au degré d'élaboration du mode de l'Engagement esthétique (voir ML2, *figures 8 et 9*). Dans ce mode, la verbalisation des stratégies de lecture des élèves des groupes enrichis semble



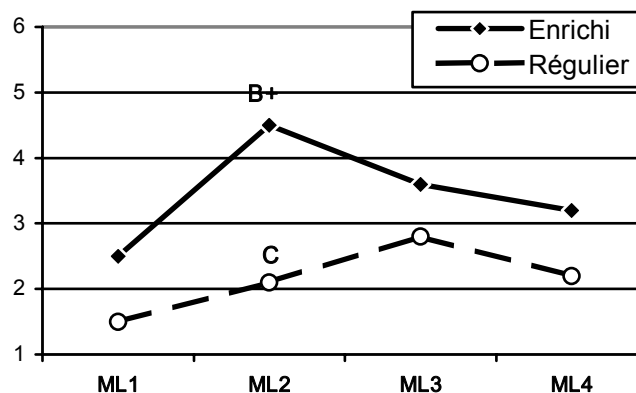
atteindre en moyenne un meilleur degré d'élaboration que celle des élèves des groupes réguliers.

**Figure 8 : Différences intergroupes dans le degré d'élaboration moyen par Modes de lecture à l'oral**



Ce mode de l'Engagement (ML2) semble aussi être celui qui permet aux groupes Enrichis d'atteindre un meilleur degré d'élaboration comparé aux autres modes, surtout les modes 1 et 4, et ce, à l'oral comme à l'écrit (voir figure 8 et 9).

**Figure 9: Différences intergroupes dans le degré d'élaboration par Modes de lecture à l'écrit\* (significatif)**



Nous trouvons intéressant de souligner ce résultat qui montre, à nos yeux, que le mode de l'Engagement peut amener une réflexion très élaborée. Malheureusement, il serait dévalorisé à tort par les professeurs du secondaire qui, selon nous et plusieurs autres chercheurs en *reader-response*, notamment Purves et Rippere (1968), privilégient les *réponses* de type analytique ou critique.

#### d) Le Degré d'élaboration à l'écrit et à l'oral : comparaisons intergroupes

En général, si l'on observe le degré d'élaboration atteint à l'oral et à l'écrit, les élèves des groupes enrichis élaborent en moyenne davantage leurs verbalisations que ceux des groupes réguliers, et surtout à l'écrit où la différence est significative. En effet, les résultats d'une analyse statistique de variance Anova 2x2 (Groupes par conditions) ( $F(1,232)=1.1$ ,  $MCE=3.4$ ;  $p<.001$ ) révèlent une différence significative entre les groupes en ce qui concerne les degrés moyens d'élaboration dans l'ensemble des épisodes à l'écrit (3,2 comparé à 2,  $p<.01$ ) (voir la *figure 9* ci-dessus). Par contre, à l'oral, la différence entre les groupes s'amenuise (voir *figure 8* ci-dessus) et l'écart entre les degrés moyens d'élaboration des groupes réguliers et enrichis n'est plus significatif sur le plan statistique, même si elle a tendance à l'être à  $p=.016$  (voir détails des calculs en *Annexe 21*).

Nous notons que, à l'écrit, seulement 8% des épisodes des groupes réguliers atteignaient un très bon ou excellent degré d'élaboration, contre 33% à l'oral; alors que ce même écart entre l'oral et l'écrit est beaucoup moindre dans les groupes enrichis (39% à l'écrit contre 56% à l'oral)<sup>53</sup>. Bien que les limites méthodologiques de cette recherche ne nous permettent pas de comparer l'oral et l'écrit, une telle différence entre les deux groupes pourrait néanmoins laisser penser que les discussions aident les groupes réguliers à mieux élaborer. Johnson *et al.* (1985) ont d'ailleurs mentionné que ce sont les élèves moyens et faibles qui retireraient le plus de bénéfices de leurs expériences d'apprentissage en coopération, les plus forts réussissant de manière égale dans les deux situations.

#### **Liens entre l'écrit et l'oral**

Enfin, les données complémentaires montrent que les épisodes discutés dans les groupes enrichis s'appuient sur le travail préparatoire à l'écrit dans 70% des cas, alors que les élèves des groupes réguliers ne s'inspirent pas autant de leur journal pour discuter (62%). Par contre, à l'inverse, dans leur journal, ils

---

<sup>53</sup> Voir détails des calculs en annexe 20.

citent davantage ce qu'ont dit leurs pairs (17%) que ne le font groupes enrichis (10%). Dans l'ensemble, nous pouvons constater le lien étroit entre l'écrit et l'oral dans le contexte de notre expérimentation : nous concevons le journal comme un support à la fois souple et utile pour établir des sujets de discussions et dont le contenu, en retour, pourrait aussi être enrichi par les échanges avec les pairs.

## **4.2 Fréquence d'utilisation des stratégies de lecture littéraire, degrés d'élaboration atteints et différences intergroupes**

### **4.2.1 La fréquence d'utilisation des diverses stratégies de lecture et les différences intergroupes**

#### **a) Dans l'ensemble des épisodes**

En ce qui a trait à la fréquence<sup>54</sup> d'utilisation des stratégies de lecture, de manière cohérente avec ce que nous avons vu pour les modes, celles utilisées dans une plus grande proportion correspondent au mode de la Compréhension littérale. Nous présentons à nouveau, dans le tableau qui suit, notre instrument d'analyse n°1, auquel nous avons joint les résultats obtenus sur les 116 épisodes analysés dans les huit cercles littéraires composant notre échantillon.

---

<sup>54</sup> En général, nous n'avons pas établi de pourcentages d'utilisation pour les stratégies parce que a) ce sont des indicateurs et que b) nous avons retenu une seule stratégie dominante par épisode, et qu'il y avait au total 19 stratégies possibles et 116 épisodes. Rappelons, par contre, que nous avons établi des pourcentages dans le cas des types d'interaction, car il y a eu 3018 U/S codées.

**Tableau 37 : Fréquence d'utilisation et degré d'élaboration moyen des stratégies de lecture littéraire**

<b>Les modalités de la lecture littéraire en groupe</b>				
MODES DE LECTURE (variable)	<i>L'objet ou l'empan de la stratégie</i>	19 stratégies de lecture littéraire (Indicateurs d'opérations mentales)	Nb. d'épisodes	Degré
<b>M1</b> (Compréhension littéraire)	Les aspects référentiels et factuels de l'histoire, de la <i>mimésis</i> , du paratexte, le code	1.1 Activer ses connaissances	n=6	C
		1.2 Décoder (micro-processus)	n=3	C+
		1.3 Résumer	n=11	C
		1.4 Inférer, questionner, prédire	n=16	C+
		1.5 Découvrir des aspects factuels	n=15	C+
<b>M2</b> (Engagement esthétique)	Soi-même, les personnages, la fiction, la <i>mimesis</i>	2.1 Associer avec soi-même	n=4	A+
		2.2 S'identifier, juger moralement	n =20	B
		2.3 Évoquer, visualiser	n =3	B
		2.4 Réfléchir, méditer sur soi-même	n =1	A+
<b>M3</b> (Analyse textuelle)	Le récit et la mise-en-discours C'est-à-dire un objet construit par un auteur	3.1 Questionner la logique, les valeurs du récit	n =14	B+
		3.2 Généraliser, interpréter	n =0	Nil
		3.3 Analyser les procédés littéraires	n =5	B
		3.4 Jouer avec les possibles	n =1	B
<b>M4</b> (Évaluation, critique)	L'œuvre et les autres œuvres (en tant qu'objet d'art), soi-même lecteur et les autres lecteurs	4.1 Modifier son interprétation	n =1	C
		4.2 Apprécier l'œuvre	n =3	D
		4.3 Critiquer l'œuvre	n =6	C+
		4.4 S'ouvrir aux autres interprétations	n =0	Nil
		4.5 Comparer les œuvres	n =7	B
		4.6 S'évaluer en tant que lecteur	n =0	Nil
<i>Nombre total d'épisodes analysés</i>			<b>116</b>	

Nous constatons également, à propos de la dispersion (qui va de 0 à 20), que certaines stratégies n'ont que rarement ou pas du tout été utilisées en dominante, cela laisse entendre que la transposition conceptuelle pourrait encore être travaillée. Par exemple, dans le mode de l'Évaluation-critique, nous avons voulu opérationnaliser les stratégies relevant de la lecture critique identifiées par les auteurs (voir chapitre 2 : p.73, *tableau 9*). Or, il s'avère que ce sont des stratégies qui s'utilisent davantage en complément, pour soutenir une autre stratégie. Ainsi, nous avons rarement entendu un épisode de discussion ou lu un

commentaire dont la dominante portait sur l'autoévaluation de ses propres stratégies (4.6) ou sur celles des autres (4.4).

La stratégie « *S'identifier* » (2.2), dans une proportion de 17% (20 fois dans les 116 épisodes ) a été la stratégie la plus utilisée en dominante, et autant par les deux groupes. Cette proportion pourrait être rapprochée de celle obtenue par Eeds et Wells (1989) pour leur catégorie intitulée *Involvement*. Leur analyse de contenu de discussions sur des romans (faites par des élèves de dernier cycle du primaire avec leur professeur) a révélé que 20% des remarques produites par les élèves relevaient de l'identification. Pour notre part, nous n'aurions peut-être pas obtenu nos résultats actuels si nous avions, comme eux, procédé avec un codage phrase par phrase plutôt que par épisode. Nous rejoignons aussi les résultats de Squire (1964) montrant que 18% des *réponses* pouvaient se regrouper dans des catégories (*Self-involvement* et *Prescriptive Judgment*) qui, pour nous, relevaient de l'Engagement esthétique.

En guise de synthèse, le tableau 38 fournit la liste des dix stratégies les plus utilisées. L'on pourra trouver en *Annexe 22* des exemples d'épisodes où chacune de ces 19 stratégies a été utilisée comme stratégie dominante.

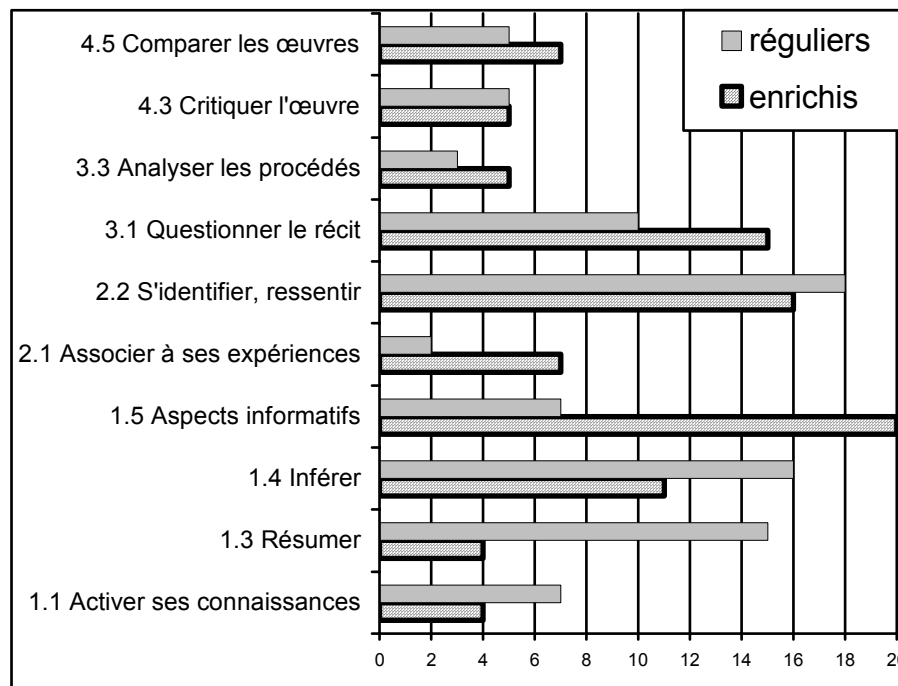
**Tableau 38 : Les dix stratégies de lecture littéraire les plus fréquemment utilisées**

Les dix stratégies qui ont été utilisées plus de trois fois dans l'ensemble des épisodes analysés	Fréquence d'utilisation sur les 116 épisodes
2.2 S'identifier, juger moralement	20
1.4 Inférer, questionner, prédire l'histoire	16
1.5 Découvrir des aspects factuels	15
3.1 Questionner la logique du récit	14
1.3 Résumer	11
4.5 Comparer avec d'autres œuvres	7
4.3 Critiquer l'œuvre dans son ensemble	6
1.1 Activer ses connaissances antérieures	6
3.3 Analyser les procédés littéraires	5
2.1 Associer à ses expériences	4

b) L'utilisation des stratégies : comparaisons intergroupes

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation de certaines stratégies, nous constatons des différences importantes surtout en ce qui concerne les stratégies *Résumer* (1.3) *Inférer* (1.4) et *Découvrir* (1.5), comme l'illustre la figure suivante :

**Figure 10: Différences intergroupes dans les pourcentages d'utilisation des principales stratégies de lecture littéraire**



### **Les stratégies de lecture des groupes réguliers dans le mode littéral**

Comme nous pouvons le voir, les élèves des groupes réguliers utilisent plus *l'inférence* (16 contre 11) et beaucoup plus le *résumé* (15 contre 4), comme s'ils avaient besoin de se raconter mutuellement l'histoire avant de poursuivre. Cela rejoint les observations sur le comportement des moins bons lecteurs dans les cercles de lecture faites par Perrault et Giasson (1996) et aussi par Mas (1999), dans son étude sur les interactions verbales et la construction de sens dans la lecture de courts textes narratifs au primaire : les moins bons lecteurs « *auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre.* » (1999:198), tandis que les bons lecteurs éprouvent beaucoup moins ce besoin. Nous avons constaté la même chose à cet effet, car les élèves des groupes enrichis utilisent quatre fois moins la stratégie du résumé que ceux des groupes réguliers (et cette différence est encore plus marquée à l'écrit, car ils résumant six fois moins que les élèves des groupes réguliers dans leurs journaux). Squire (1964), qui avait fait la même observation, concluait aussi que les élèves moins bons lecteurs sont ceux qui font le plus de *réponses* de type *résumé* et le

moins de *réponses interprétatives*. À titre indicatif, si l'on compare les différences entre le comportement à l'écrit et à l'oral des élèves réguliers (voir en *Annexe 23*), l'on constate qu'ils font tout autant de résumés à l'écrit qu'à l'oral; par contre, l'oral semble faire tripler le nombre de stratégies *d'inférence* (16% à l'oral contre 5% à l'écrit), comme si la discussion servait à clarifier les incompréhensions de départ.

### **Les stratégies de lecture des groupes enrichis dans le mode littéral**

Ils utilisent la stratégie *Découvrir* (1.5) trois fois plus que les réguliers (20 fois contre 7). Cette dernière stratégie est d'ailleurs la stratégie la plus utilisée de toutes par les élèves des groupes enrichis. Ceux-ci ont en effet manifesté un intérêt marqué pour les aspects informatifs de nature technique ou scientifique associés au champ référentiel de ce récit de survie. On ne peut ici ignorer l'influence du genre de roman sur les modes de lecture (Galda, 1990; Many, 1992). Le mythe de Robinson Crusoé, revisité par Tournier dans *Vendredi ou la vie sauvage*, peut être lu comme une « ode » au matérialisme britannique naissant, et les nombreuses descriptions de techniques de survie inventées par Robinson, pour civiliser à l'occidentale son île déserte, occupent une partie importante des deux premiers tiers du roman (sur lesquels portaient les discussions). Ces techniques souvent étonnantes ont éveillé la curiosité des élèves intéressés par les technologies. Ainsi, de nombreux épisodes classés dans la stratégie *Découvrir* portaient, par exemple, sur les techniques pour mesurer le temps, faire de l'encre, de la colle, des explosifs, etc.

#### **4.2.2 Le Degré d'élaboration moyen des stratégies de lecture littéraire**

##### **a) Dans l'ensemble**

Comme dans le cas des modes, ce sont les stratégies appartenant aux modes littéraires qui sont le mieux élaborées. C'est celle de *l'association avec ses expériences personnelles* (2.1) qui est la mieux élaborée de toutes, comme on peut le voir dans le *tableau 39* ci-dessous:



**Tableau 39 : Les stratégies de lecture les mieux élaborées en moyenne**

Les stratégies de lecture littéraire les plus utilisées en ordre de degré d'élaboration	Degré d'élaboration moyen	Nombre d'éléments d'élaboration en moyenne	G E	G R
<i>2.1 Associer avec ses expériences</i>	A+	+7	A	A+
<i>3.1 Questionner la logique du récit</i>	B+	+5	B	B+
<i>4.5 Comparer avec d'autres œuvres</i>	B	+4	C	A+
<i>3.3 Analyser les procédés littéraires</i>	B	+4	B+	B
<i>2.3 Visualiser</i>	B	+4	B+	C
<i>2.2 S'identifier, juger moralement</i>	B	+4	B	C+
<i>4.3 Critiquer l'œuvre</i>	C+	+3	B+	C
<i>1.4 Inférer, questionner, prédire</i>	C+	+3	C+	C+
<i>1.2 Décoder</i>	C+	+3	A	C
<i>1.5 Découvrir des aspects informatifs</i>	C+	+3	C	C+
<i>1.3 Résumer</i>	C	+2	C	C
<i>1.1 Activer ses connaissances ant.</i>	C	+2	D	C
<i>4.2 Apprécier l'œuvre</i>	D	+1	D	D

b) Les Degrés d'élaboration moyens atteints dans la verbalisation des stratégies de lecture : comparaison intergroupes

### Les différences

Dans l'ensemble, bien que les différences ne soient pas considérables, nous relevons que les élèves des groupes enrichis atteignent un très bon ou excellent degré d'élaboration de leur verbalisation (A ou B) dans un plus grand nombre de stratégies que les élèves des groupes réguliers (voir *tableau 39*, ci-dessus).

Les élèves du groupe enrichi se montrent plus minutieux dans les épisodes servant à verbaliser la stratégie de décodage des mots ou des expressions (1.2), car ceux-ci atteignent un excellent degré d'élaboration. Alors que le fait de comparer deux œuvres amène les élèves des groupes réguliers à atteindre un excellent niveau d'élaboration (4.5).

**Tableau 40 : Stratégies de lecture littéraire les mieux élaborées dans les deux groupes**

Les stratégies de lecture littéraire les plus utilisées, classées selon leur degré d'élaboration dans les <b>groupes réguliers</b>	<b>GR</b>	<b>GE</b>	Les stratégies de lecture littéraire les plus utilisées selon leur degré d'élaboration dans les <b>groupes enrichis</b>
<i>2.1 Associer avec ses expériences</i>	A+	A	<i>1.2 Décoder un mot, une expression</i>
<i>4.5 Comparer les oeuvres</i>	A+	A	<i>2.1 Associer avec ses expériences</i>
<i>3.1 Questionner la logique du récit</i>	B+	B+	<i>2.3 Visualiser</i>
<i>3.3 Analyser les procédés littéraires</i>	B	B+	<i>3.3 Analyser les procédés litt.</i>
<i>2.2 S'identifier, juger moralement</i>	C+	B+	<i>4.3 Critiquer l'œuvre</i>
<i>1.4 Inférer, questionner, prédire</i>	C+	B	<i>2.2 S'identifier, juger moralement</i>
<i>1.5 Découvrir des aspects inf.</i>	C+	B	<i>3.1 Questionner la logique du récit</i>
<i>2.3 Visualiser</i>	C	C+	<i>1.4 Inférer, questionner, prédire</i>
<i>4.3 Critiquer l'œuvre</i>	C	C	<i>1.3 Résumer</i>
<i>1.2 Décoder un mot, une expression</i>	C	C	<i>1.5 Découvrir des aspects inf.</i>
<i>1.3 Résumer</i>	C	C	<i>4.5 Comparer les oeuvres</i>
<i>1.1 Activer ses connaissances ant.</i>	C	D	<i>1.1 Activer ses connaissances</i>
<i>4.2 Apprécier l'œuvre</i>	D	D	<i>4.2 Apprécier l'œuvre</i>

### Les similitudes

Cependant, les deux groupes se rejoignent dans la qualité de leur élaboration quand ils utilisent les trois stratégies, suivantes:

- *Association personnelle (2.1)*: Les deux groupes atteignent un excellent degré d'élaboration dans leur verbalisation lorsqu'ils s'appuient sur leurs expériences personnelles, lesquelles sont probablement plus riches que leurs connaissances culturelles et littéraires. Mais ce sont les groupes enrichis qui utilisent trois fois plus fréquemment cette stratégie dans l'ensemble des épisodes (7 fois contre 2 fois dans les groupes réguliers).

- *Questionner le récit (3.1)*: Les élèves des deux groupes atteignent un degré d'élaboration équivalent dans leur verbalisation lorsqu'il s'agit de questionner la logique du récit. Quand ils cherchent ensemble à expliquer les causes et conséquences des événements sur un plan logique, le fait de travailler en groupe semble favoriser l'émission de plusieurs hypothèses. Mais ce sont les groupes enrichis qui utilisent le plus fréquemment cette stratégie dans l'ensemble des épisodes (15 fois contre 10 fois dans les groupes réguliers).

- *Analyser les procédés littéraires (3.3)*: D'autre part, les deux groupes atteignent un très bon niveau d'élaboration dans cette stratégie d'analyse. Cela pourrait être attribué au fait qu'ils ont tous les deux reçu la même formation préalable pour l'analyse des procédés et qu'ils ont appris à citer le texte à l'appui. D'ailleurs, c'est dans le mode Analytique que les groupes réguliers élaborent le mieux, à l'oral comme à l'écrit.

Par contre, les deux groupes ont la même tendance à porter des jugements de goût insuffisamment élaborés pour juger une œuvre dans son ensemble (*Apprécier l'œuvre, 4.2*), alors qu'ils justifient plutôt bien ou très bien leurs jugements lorsqu'ils critiquent les œuvres. À cet effet, la critique est peut-être naturellement plus aisée à développer que la louange ou, comme disait Destouches, « La critique est aisée, et l'art est difficile. »!

### *Résumé des résultats de la partie A*

En guise de résumé de cette première tranche de nos résultats, nous répondons à nos questions de recherche 1, 2 et 4.

1. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes** et b) **stratégies de lecture littéraire** dans les cercles littéraires?
  - a) Le mode de la Compréhension littérale est plus utilisé que chacun des autres modes.
  - b) Les stratégies utilisées dans une plus grande proportion correspondent au mode de la Compréhension littérale. La stratégie la plus utilisée, et cela autant par les deux groupes, est la stratégie «*S'identifier*» (2.2).
2. Quel **Degré d'élaboration** leur verbalisation de ces stratégies atteint-elle en moyenne a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) dans chacun des modes et c) des principales stratégies de lecture? d) y a-t-il des liens de corrélation entre les Modes de lecture et les degrés moyens d'élaboration?
  - a) Dans l'ensemble des épisodes de discussions analysés, la verbalisation des stratégies atteint un degré correct d'élaboration (soit C). Dans 45% des épisodes, la verbalisation atteint un très bon ou excellent degré d'élaboration.
  - b) La verbalisation des stratégies dans les épisodes appartenant aux modes de l'Engagement et de l'Analyse atteint en moyenne un très bon degré d'élaboration, meilleur que dans les autres modes, surtout comparé aux modes de la Compréhension littérale et de l'Évaluation-critique.

- c) Les stratégies appartenant aux modes de l'Engagement et de l'Analyse sont les mieux élaborées, surtout celle de *l'Association avec ses expériences personnelles* (2.1).
- d) Il n'y a aucune corrélation entre l'utilisation de certains Modes de lecture et les Degrés d'élaboration.

#### 4. Existe-t-il des différences entre les groupes Réguliers et Enrichis?

/Q1

- a) Il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes dans les **proportions d'utilisation des modes** de lecture.
- b) Dans leur fréquence d'utilisation des stratégies de lecture, à part la stratégie « S'identifier », les élèves des groupes réguliers utilisent fréquemment *l'inférence* et le *résumé*. Alors que les élèves des groupes enrichis utilisent beaucoup la **stratégie** « *Découvrir* » (1.5), trois fois plus que les réguliers. Cette dernière stratégie est d'ailleurs la plus utilisée de toutes par les élèves des groupes enrichis.

/Q2

- a) Dans l'ensemble des épisodes, tous modes confondus, les différences ne sont pas significatives entre les groupes en ce qui concerne **le degré d'élaboration moyen à l'oral**, même si elles ont tendance à l'être à  $p=.016$ . Les groupes enrichis ont un pourcentage deux fois plus élevé d'épisodes qui atteignent un excellent degré d'élaboration (20% contre 10%).
- b) Les élèves des groupes enrichis élaborent davantage leurs verbalisations des stratégies dans le mode de l'Engagement esthétique, comparativement aux élèves des groupes réguliers.
- c) Les deux groupes atteignent en moyenne un très bon ou excellent degré d'élaboration quand ils utilisent les trois stratégies, suivantes: *Association personnelle* (2.1), *Questionner le récit* (3.1) et *Analyser les procédés littéraires* (3.3). Par contre, ils ont la même tendance à porter des jugements de goût insuffisamment élaborés pour juger une œuvre dans son ensemble (*Apprécier l'œuvre*, 4.2).

## Étude des résultats : Partie B

### 4.3 Modes de collaboration et différences intergroupes

#### 4.3.1 Les Modes de collaboration utilisés dans les cercles littéraires en première secondaire

##### a) Les Modes de collaboration dans l'ensemble des épisodes

Des 3,809 unités de sens (U/S) découpées et analysées dans les transcriptions des huit cercles littéraires retenus, nous obtenons, pour chacun des modes (exclusifs) de notre grille de départ, les pourcentages d'utilisation suivants:

*Tableau 41 : Pourcentages d'utilisation des Modes de collaboration et types d'interaction*

<b>Les modalités de collaboration en cercles littéraires</b>			
MODES DE COLLABORATION	L'aspect de la collaboration	17 types d'interaction ou intention de l'interlocuteur	%
□ <b>Rétroaction</b> aux propos des autres (MC1)	Social <b>28%</b>	R-1 Approuver	12,5
		R-2 Désapprouver	7,5
		R-3 Douter ou écoute neutre	6
		R-4 Demander une rétroaction	2
□ <b>Gestion</b> du groupe et de la tâche (MC2)	Métacognitif <b>20%</b>	G-1 Gérer les tours	4,5
		G-2 Discipliner	3
		G-3 Aider les pairs à élaborer	7
		G-4 Gérer la tâche	5,5
□ <b>Articulation</b> des sujets (7%) (MC3)	Cognitif <b>42%</b>	A-1 Lancer un nouveau sujet	4
		A-2 Revenir à un ancien sujet	0
		A-3 Dévier	1
		A-4 Abandonner	2
□ <b>Développement</b> du sujet* (35%) (MC4)		DS- Développer le sujet	35
□ <i>Divers</i>	<i>Résidu</i> <b>11%</b>	D-1 Inaudible	1
		D-2 Pensée incomplète	9
		D-3 Hors sujet	1
		D-4 Paratexte	0

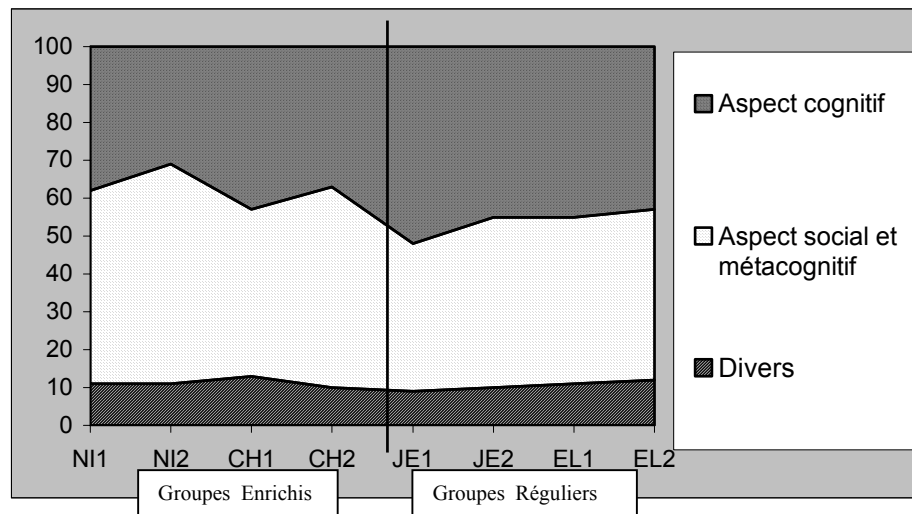
Le mode du Développement du sujet, dans l'ensemble des épisodes, est utilisé dans une plus grande proportion que les autres modes de collaboration, comme le confirment les résultats statistiques. Une analyse de variance de type Anova (4 modes de collaboration x 2 groupes) a détecté des différences entre les modes pour ce qui est de leurs pourcentages d'utilisation dans chaque épisode ( $F(3,114) = 82.59$ ,  $CME = 197.84$ ,  $p < .0001$ ). Puis un test de comparaisons multiples a posteriori (HSD Tukey) a permis de préciser que c'est le mode du Développement du sujet qui a été utilisé dans une proportion significativement plus grande que les modes de la Rétroaction ( $p < .01$ , 35% comparé à 28%), de la Gestion ( $p < .01$ , 35% comparé à 20%) et de l'Articulation du sujet ( $p < .01$ , 35% comparé à 7%) (voir calculs détaillés en *Annexe 24*).

Mais nous avons ensuite pensé regrouper les pourcentages des modes Articulation et Développement sous le même aspect cognitif, puisque tous deux regroupent des U/S où les élèves parlent du sujet discuté. Simplement, le Mode Articulation sert à en marquer les bornes et nous donne un aperçu du mouvement de la discussion, de la capacité des élèves à rester concentrés sur un même sujet. Ce mode de collaboration peut donc être considéré comme une sous-catégorie du mode Développement du sujet qui, comme son nom l'indique, regroupe les remarques des élèves centrées sur le sujet ou le texte. Alors que l'ensemble des remarques qui concernent les Rétroactions et la Gestion pourraient former à notre sens un autre ensemble de remarques, cette fois centrées sur le groupe, les lecteurs et leur contexte.

De cette manière, l'on peut constater (voir figure 11 ci-dessous), et ce dans chacune des huit discussions, un relatif équilibre entre les aspects sociaux/métacognitifs d'un côté; et les aspects cognitifs de l'autre (48% / 42%). Nous savons que cette catégorisation est beaucoup trop générale, mais nous trouvons qu'elle illustre plutôt bien l'épaisseur ou la part importante des aspects sociaux et métacognitifs qui soutiennent la co-élaboration du sens en groupe et qui sont centrés sur le sujet lecteur. Les remarques de type métacognitif, dans un

groupe de discussion, relèvent en effet de l'ordre du social puisque qu'elles concernent presque toujours le travail du groupe ou des pairs, donc des autres.

**Figure 11 : Répartition entre les aspects sociaux/métacognitifs et cognitifs**



Nous nous demandons par ailleurs si ce relatif équilibre ne pourrait pas être une configuration propre aux discussions littéraires ou, à tout le moins, aux discussions portant sur la résolution de problèmes à caractère éthique ou critique, davantage que logique. Ou, encore, si ce pourrait être là une caractéristique propre aux groupes de discussion entièrement autonomes, sans assistance aucune d'un adulte.

#### b) L'utilisation des Modes de collaboration : comparaison de nos résultats de recherche

Pour sa part, Brice (1999) avance que les recherches sur l'enseignement collaboratif, dans la lignée de celles de Slavin (1995), sont trop souvent axées sur des critères de productivité. Elles ne mesureraient la réussite d'une discussion qu'à la seule quantité d'unités de sens centrées sur le contenu à discuter, tout le reste étant peu considéré. Quant aux discussions qui s'appuient sur des jeux de rôles aux règles assez strictes, elles auraient tendance à minimiser la part de décision, d'autonomie et de responsabilité des élèves à gérer leur discussion, ce qui, du même coup, en minimiserait la complexité et la multiplicité de formes possibles (Brice, 1999 ; Cohen, 1994; Goatley et *al.*, 1995). Pour notre part, nous

ajoutons que les cercles littéraires supervisés par un adulte risquent aussi de masquer la part de gestion et de rétroactions que doivent assumer des élèves qui discutent de manière autonome. Par exemple, la recherche de Eeds et Wells (1989) rapporte que sur les 30% de remarques codées dans la catégorie *Conversation Maintenance*, 22% de celles-ci étaient faites par le professeur.

Nous avons à ce sujet tenté, tant bien que mal, de comparer nos résultats aux recherches similaires portant sur des groupes de discussion littéraires, mais toutes celles qui fournissent des pourcentages portent sur des groupes supervisés par un adulte et trois recherches sur cinq concernent des élèves du primaire. De plus, les catégories semblent encore trop exploratoires pour permettre des comparaisons, surtout en ce qui a trait à la métacognition. Par exemple, la recherche d'Eeds et Wells (1989 :13), axée sur les types de *réponses* au texte, se limite à classer dans une seule catégorie fourre-tout (*Conversation maintenance*) tout ce qui n'est pas relié directement au contenu du roman. Celle de Gilles (1991 :193) dégage neuf catégories et pas moins de 70 indicateurs. Celle de Roberts et Langer (1991 :42) ne se concentre que sur les indicateurs et ne cherche pas à dégager de patrons d'ensemble. Dans la recherche de Leal (1992 :320), rien ne concerne les remarques des élèves portant sur la gestion de la tâche ou des comportements. Enfin, Goatley et *al.* (1995 :363) tentent de distinguer les remarques portant sur les changements de sujet (*Leadership*) ou les négociations de tours (*Orchestration*), mais tout le reste est considéré comme de l'élaboration (*Response*). Ainsi, la remarque d'un élève qui demande à quelle page trouver une citation, par exemple, serait ici considérée comme une unité d'élaboration.

Cette tentative infructueuse de comparer nos résultats tient sans doute à l'état actuel de développement des recherches dans ce domaine. Comme le soulignent Almasi et *al.* (2001), les recherches sur les cercles littéraires qui, à la fois, combinent une analyse sociolinguistique de chacun des épisodes et une analyse du contenu discuté, restent encore à faire.



#### 4.3.2 Modes de collaboration : corrélations et comparaison intergroupes

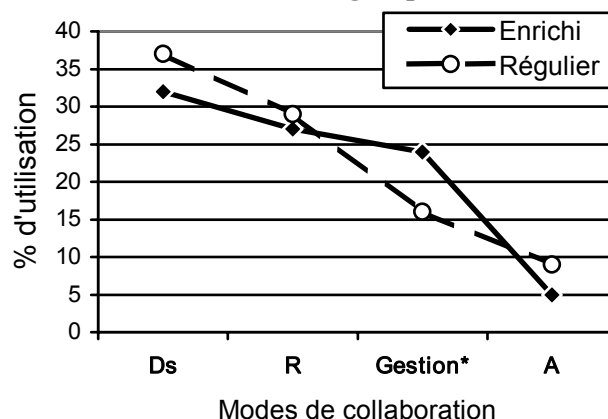
##### a) La corrélation entre les Modes de collaboration

Les analyses de corrélations révèlent que plus les différents types d'interaction associés au mode de la Gestion sont utilisés, plus la proportion des échanges pour le Développement du sujet diminue (voir tableau statistique des corrélations en *Annexe 25*). En d'autres mots, plus les élèves échangent dans l'intention de Gérer leur discussion, moins ils font de remarques relatives au sujet à Développer. Rappelons, par ailleurs, qu'il ne faut pas directement associer le mode du Développement du sujet avec la variable Degré d'élaboration, car quantité n'égale pas nécessairement qualité. Mais ce n'est qu'au niveau des indicateurs que nous pourrions mieux comprendre en quoi la corrélation entre les modes de la Gestion et du Développement du sujet peut s'avérer négative.

##### b) Les Modes de collaboration : les différences entre les groupes

Nous avons vu (figure 11) que la répartition des Modes de collaboration d'une discussion à l'autre est relativement stable. L'on peut aussi constater que les deux groupes s'équivalent quant aux proportions d'utilisation des modes relatifs au Développement du sujet, à la Rétroaction et à l'Articulation. Par contre, les groupes enrichis utilisent davantage le mode de la Gestion que les groupes réguliers. Sur le plan statistique, seules les proportions d'utilisation du mode de la Gestion diffèrent de manière significative entre les deux types de groupe (24% comparé à 16% respectivement): les groupes enrichis l'utilisent dans une plus grande proportion. Une analyse de variance de type Anova (4 modes de collaboration x 2 groupes) a détecté des différences entre les groupes pour ce qui est de leurs pourcentages d'utilisation respectif de chaque mode de collaboration ( $F(3,114) = 4.87$ ,  $CME = 197.84$ ,  $p < .01$ ). Une analyse manuelle a posteriori de comparaisons multiples (HSD Tuckey), avec une valeur de  $q$  critique = 4.37 (statistique d'écart studentisée), révèle en effet une différence significative entre les groupes enrichis et réguliers en ce qui concerne le pourcentage d'utilisation du mode de collaboration Gestion ( $p < .05$ ) (voir *Annexe 26*).

**Figure 12 : Proportions d'utilisation des Modes de collaboration dans les différents groupes**



Nous comprendrons par ailleurs mieux la nature de ces différences dans l'analyse qui suit et qui concerne les différences au niveau des indicateurs ou des différents types d'interactions.

#### 4.4 Types d'interactions et différences intergroupes

Chaque mode de collaboration se subdivise en indicateurs plus précis, que l'on désigne ici par « type d'interactions ». Dans cette prochaine section, nous allons décrire en détail les résultats qui concernent les types d'interaction, plus spécifiquement ceux reliés aux aspects sociaux et métacognitifs de la collaboration et qui se regroupent dans les modes de la Rétroaction (4.4.1) et de la Gestion (4.4.2). Nous aborderons très brièvement (4.4.3) les autres modes de collaboration (Articulation, Développement et Divers), car ils concernent plutôt l'aspect cognitif ou le contenu des discussions, lequel nous traiterons en fin de chapitre (4.5).

##### 4.4.1 Les types de RÉTROACTIONS verbales

Le mode de la Rétroaction regroupe 28% de la totalité des U/S codées dans les huit discussions. Rappelons que nous définissons une rétroaction comme étant une unité de sens totalement dépourvue d'éléments d'élaboration ou de contenu. Une rétroaction, de manière explicite ou implicite, constitue une simple réaction verbale aux propos d'un pair. Nous avons, au total, distingué quatre

types de rétroactions possibles : *Approuver*, *Désapprouver*, *Douter* ou écoute neutre et une *Demander une rétroaction*. Parmi celles-ci, ce sont les remarques visant à *Approuver* les propos d'un pair qui dominent:

**Tableau 42 : Proportions d'utilisation des différents types de rétroaction**

<i>Approuver</i>	<i>Désapprouver</i>	<i>Douter/écoute neutre</i>	<i>Demander</i>
12,5%	7,5%	6%	2%

### **Exemples de rétroactions**

À titre d'exemple, nous présentons (dans le tableau 43 ci-dessous) un extrait d'épisode qui contient chacun des quatre types de rétroaction (codées R-). Dans cet épisode, *FA* veut émettre un commentaire sur le style descriptif de l'auteur (#262), mais les autres ne l'écoutent guère puisqu'ils sont distraits par une illustration que *YO* leur montre (#264-268), alors *FA* réagit au comportement des autres en demandant une rétroaction (#263: R-4). Puis *CH*, qui l'aide d'abord à préciser son point de vue, s'oppose ensuite à l'opinion (#279 à 282: R-2) de *FA*, et il est appuyé par *JU* (#277-283: R-1). Il montre aussi à *FA* qu'il écoute ou attend son développement (#290: R-3). (N.B. Au sujet du *verbatim*, rappelons que l'écrit ne traduit pas toujours l'intention qui, à l'écoute, apparaît souvent plus clairement.)

**Tableau 43 : Exemples de divers types de *Rétroaction* (R-) dans une discussion**

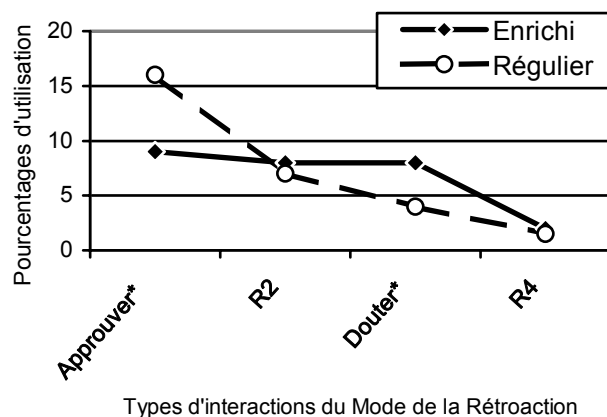
No du TP	Non-Verbal	Interlocuteurs	Groupe enrichi CH-D1	Épisode #14 (42 T/P- 45U/S)		
				Durée: 2'30		
			Sujet discuté :	Critiquer le style descriptif de l'auteur		
			% des Modes de collaboration	Cognitif : 37 % // Social : 47 % // D16%		
		Mode de lecture : 4	Évaluation	Degré	A	
261		CH	OK, FA	G-1	Gérer les tours	
262		FA	J'ai écrit qu'il y a des passages comme eh...qui décrit pas vraiment comme on a vu en français.....	A-1	Lancer un sujet	
263	^^ ^^	FA	<b>CH!</b> // J'ai écrit sur le...comme comme commentaire y'a y'a ...des parties, y'a	<b>R-4</b> D-2	Demander une rétroaction Pensée incomplète	
264		CH	C'est quelle page?	D-3	Ils rient d'une illustration (où l'on voit Vendredi nu sur un bouc). C'est tout à fait hors propos ici.	
265		YO	127	D-4		
266	^^ ^^	CH	C'est parce que ... JU vient de montrer une belle image à la page	D-4		
267		JU	Elle est pas belle	D-4		
268		CH	C'est un peu drôle, j'sais pas. OK oui FA!	D-4		
269		FA	OK, j'ai écrit que l'auteur il n'écrit pas des descriptions comme on a vu en français	DS	Développement	
270		CH	Comme par exemple?	G-3	Aider à préciser	
271		FA	Comme eh...bien écrit... ben y'en a plusieurs	D-2	Pensée incomplète	
272		CH	Ben si y'en a plusieurs c'est quoi?	G-3	Aider à préciser	
273		FA	De la première page jusqu'à la page 55... y'en a pas vraiment où y'a vraiment décrit là, où il a continué à décrire	DS	Développer	
274		CH	C'est parce que...il est...j'pense qu'il le fait par petits bouts?	DS	<i>Id.</i>	
275		FA	Ouais, parce que	D-2	Pensée incomplète	
276		CH	Les descriptions	G-3	Préciser	
277		JU	<b>Oui</b>	<b>R-1</b>	Accord avec #274	
278		AU	Comme Robinson, quand il est dans le bateau il décrit un petit peu qu'il est patient...	DS	Développement	
279		FA	C'est tout, là	<b>R-2</b>	Désaccord	
280		CH	<b>Non, mais t'sais</b> dans l'île, parce que...// sinon il décrirait pendant deux pages, puis ça commencerait à un peu t'ennuyer... si il écrivait toute sa description en deux pages puis qu'après ça il en reparlait plus... c'est mieux?	<b>R-2</b> DS	Désaccord Développement	
281		FA	<b>Non, mais pas vraiment</b> en deux pages, // juste un peu parce que lui...c'est comme trois lignes la description, même pas	<b>R-2</b> DS	Désaccord Développement	
282		CH	<b>Ben oui, mais</b> // il en fait plusieurs aussi	<b>R-2</b> DS	Désaccord Développement	
283		JU	Oui	<b>R-1</b>	Accord	
284		CH	Parce que comme, il peut, il veut, il décrit l'île à..à mesure qu'il la découvre...	DS	Développement	

285		FA	<b>Ah oui</b>	<b>R-1</b>	Accord
286		CH	Tu peux pas décrire ce que t'as pas encore découvert!	DS	Développement
287		FA	Non, mais sur eh...comme Robinson...comme...	D-2	Pensée incomplète
288		CH	Hein?	G-3	Demande de clarifier
289		FA	quand il parle de Robinson	D-2	Pensée incomplète
290		CH	<b>Ouais</b>	<b>R-3</b>	Écoute
291		FA	Ça dit pas tout	DS	Développement
292		CH	Ben y'é pas obligé de dire tout	DS	Développement
293		JU	<b>Oui</b>	<b>R-1</b>	Accord

### a) Les types de Rétroaction : différences intergroupes

Les élèves des groupes enrichis auraient tendance à moins *Approuver* (R-1) et à *Douter* davantage (R-3) que ceux des groupes réguliers, comme le confirment les résultats statistiques. En effet, une analyse de la variance, Anova 2x4 (2 groupes par 4 interactions pour le mode de la Rétroaction) nous indique qu'il y a un effet principal des interactions ( $F(3,456) = 50.66$ ,  $CME = 42.68$ ,  $p < .0001$ ). Des tests de comparaisons multiples a posteriori (HSD Tukey) détectent qu'il y a une différence entre les groupes dans leur utilisation de l'interaction *Approuver* ( $p < .05$ ), les groupes réguliers l'utilisant davantage que les groupes enrichis (16% comparé à 10%); et dans leur utilisation de l'interaction *Douter*, *écoute neutre* ( $p < .05$ ), les groupes enrichis utilisant davantage ce type d'interaction que les groupes réguliers (8% comparé à 4%) (voir détails des calculs en *Annexe 27*).

**Figure 13 : Comparaison des proportions d'utilisation des types de Rétroaction**



Dans l'ensemble, il serait donc plus difficile de faire approuver ses propos dans les discussions des groupes enrichis que dans celles des groupes réguliers. Brun et Conne (1990) ont d'ailleurs souligné, en didactique des mathématiques, que le rôle du groupe de pairs est souvent d'aider l'élève qui verbalise à ne pas trouver des réponses trop vite, ou à ne pas trouver ses propres réponses suffisantes: « *Il semble bien que l'attribution d'une signification au problème serait vite jugée suffisante s'il n'y avait la possibilité de confronter les points de vue sur le problème.* » (280).

**b) Les types de Rétroaction : comparaison de nos résultats de recherche**

Si nous prenons les indicateurs que nous avons jugés comparables dans les recherches similaires, nous constatons que nos résultats se distinguent surtout en ce qui concerne les pourcentages pour *Désapprouver* et *Douter*.

**Tableau 44 : Comparaison de nos résultats avec ceux des autres auteurs**

NOUS	Approuver	Désapprouver	Douter	Demander
	<b>12,5</b>	<b>7,5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
Roberts et Langer (1991:42)	<i>16%</i> ( <i>Agree / confirm</i> )	<i>2%</i> ( <i>Disagree</i> )	<i>3%</i> ( <i>Challenge</i> )	Nil
Leal (1992: 320)	<i>9%</i> ( <i>Confirm</i> )	<i>4%</i> ( <i>Challenge</i> )	<i>4%</i> ( <i>Neutral</i> )	Nil
Goatley (1995:363)	<i>17%</i> ( <i>Agreements</i> )	Nil	Nil	Nil

Cette différence entre nos résultats et ceux des autres chercheurs pourrait d'une part laisser entendre que nos modèles de discussion provoquaient plus de divergences chez les élèves que leurs modèles et pourrait, d'autre part, aussi s'expliquer par l'absence d'assistance d'un adulte. Almasi (1993) a en effet montré, dans sa thèse, que les groupes de discussion menés par des pairs offraient plus d'épisodes conflictuels que ceux menés par les professeurs.

À cet effet, Keefer et *al.* (2000) distinguent quatre types de discussions, soit: la discussion critique, la discussion explicative, le débat et le consensus. C'est d'après le but général de la discussion, son point de départ, les objectifs des participants et les moyens argumentatifs adoptés que l'on peut dégager le type dominant de la discussion, de la même manière que l'on distingue les types de textes selon la séquence de type dominant (Adam, 1985). Ainsi, selon eux, la discussion critique serait la formule de dialogue la plus appropriée aux cercles littéraires, dont le but devrait être, avant tout, de parvenir à comprendre des points de vue divergents et non pas d'accumuler des connaissances sur un phénomène, de gagner la partie ou de s'entendre à tout prix. À la suite de cette distinction, et pour tenter d'interpréter les différences au sujet des pourcentages des interactions de type *Désapprouver* et *Douter* que nous avons constatées entre nos deux groupes (et aussi avec les recherches citées), nous émettons l'hypothèse que ces deux indicateurs pourraient signaler une différence quant au niveau plus ou moins critique des discussions. Ainsi, un pourcentage plus élevé du type *Approuver*, comme c'est le cas dans les groupes réguliers, pourrait signifier un type de discussion moins critique.

Enfin, en ce qui a trait aux différences entre les groupes enrichis et réguliers, notamment quant au degré de convergence qui semble moins élevé dans les discussions des groupes enrichis que dans celles des groupes réguliers, nos résultats iraient dans le même sens que ceux rapportés par Mas (1999) et Gilly et *al.* (1988) qui mentionnent que les élèves plus forts auraient une meilleure compétence sociale à la confrontation socio-cognitive.

#### 4.4.2 Les types de GESTION

Le mode de la Gestion est le deuxième mode de collaboration que nous allons observer de plus près, au niveau de ses indicateurs. Ce mode regroupe 20% de toutes les U/S codées, qui se répartissent en quatre types d'interaction comme suit :

<i>Gérer les tours</i>	<i>Gérer la discipline</i>	<i>Aider les pairs</i>	<i>Gérer la tâche</i>
4,5%	3%	7%	5,5%

C'est donc le type d'interaction *Aider les pairs* qui domine dans le mode de la Gestion. S'il ne nous paraît pas utile d'expliquer en détail en quoi consistent les deux premiers types d'interaction classés dans ce mode - soit ceux relatifs à la logistique et à la discipline : (G1) *Gérer les tours* de parole (voir #261) et (G2) *Discipliner les comportements* -, nous voudrions par contre donner des exemples de ce que nous entendons par les interactions de type *Aider les autres à élaborer* (G3) et *Gérer la tâche* (G4). D'une part parce que ces deux derniers types d'interaction constituent des habiletés métacognitives que nous jugeons importantes, surtout dans le cas de groupes d'apprentissage autonomes, soit : comprendre les consignes de la tâche ou se demander ce qu'il faut faire; observer ses manières de faire; vérifier si le but est atteint et, dans le cas contraire, pouvoir réguler ses actions pour y parvenir. D'autre part, parce que ces habiletés semblent des facteurs discriminants sur le plan statistique car, comme nous le verrons plus loin, une différence significative existe entre les groupes enrichis et réguliers quant au pourcentage de remarques visant à *Aider un pair à élaborer* (G3).

##### **Aider les pairs à élaborer**

Nous renvoyons au *tableau 43* (p.204), où figure un extrait d'épisode, pour mieux voir en contexte de discussion en quoi consistent les remarques de type Gestion (codées G-). Mais nous avons ici sélectionné quelques U/S de cet épisode (#272-276-288) qui illustrent bien comment un pair (ici, le leader du groupe) peut aider (G-3) un autre pair à mieux préciser l'objet de son commentaire, cela bien souvent par une suite de questions :



**Tableau 45 : Aider les pairs à élaborer, exemples**

269	FA	OK, j'ai écrit que l'auteur il n'écrit pas des descriptions comme on a vu en français	DS	Développement, opinion
270	CH	<b>Comme par exemple?</b>	<b>G-3</b>	<b>Aider à préciser</b>
271	FA	Comme eh...bien écrites... ben y'en a plusieurs	<b>D-2</b>	Pensée incomplète
272	CH	<b>Ben si y'en a plusieurs c'est quoi?</b>	<b>G-3</b>	<b>Aider à préciser</b>
(...)				
275	FA	Ouais, parce que	D-2	Pensée incomplète
276	CH	<b>Les descriptions</b>	<b>G-3</b>	<b>Aider à préciser</b>
(...)				
287	FA	Non, mais sur eh...comme Robinson...comme...	D-2	Pensée incomplète
288	CH	<b>Hein?</b>	<b>G-3</b>	<b>Aider à préciser</b>

Par contre, dans l'exemple codé G-4 ci-dessous, une élève d'un des groupes réguliers interroge ses pairs pour vérifier leur façon de faire la tâche, mais elle ne fait pas cette remarque dans l'intention de les aider à mieux élaborer.

**Tableau 46 : Gérer la tâche, s'informer à son sujet, exemple**

27	ST	Est-ce que vous avez relu comme l'histoire comme une deuxième fois pour voir si vous avez pas sauté un paragraphe?	G-4	<b>S'informer sur une façon de faire</b>
----	----	--	-----	--

Dans cet autre exemple (*tableau 47*, ci-dessous), les pairs du groupe enrichi cherchent à identifier le type de commentaire que s'apprête à faire l'un d'eux en lui demandant quelle icône il avait utilisé dans son journal pour symboliser son type de stratégie. Rappelons que les élèves ont utilisé, pendant toute l'année dans leur journal, des icônes qui représentaient chacune des stratégies de lecture apprises (voir *Annexe 13*). Ici, il s'agit de l'icône représentant la balance de la justice, symbolisant la stratégie de porter un jugement ou une évaluation.

**Tableau 47 : S'informer sur la manière de faire, exemple**

7	NI	C'est quoi le titre eh, c'est quoi le code de ton commentaire ? C'est quoi ?	G-4	S'informer sur le type de stratégie
8	MIC	Il veut dire l'icône	G-4	
9	NI	De ton commentaire?	G-4	
10	LY	La balance	G-4	
11	LA	Balance	G-4	
12	MIC	Juger, évaluer...	G-4	
13	NI	Juger, critiquer? Ok, qu'est-ce que tu veux critiquer ?	G-3	Aider à s'exprimer en cadrant la réflexion

### **Se servir des outils intellectuels préalables pour gérer la tâche**

Mais nous avons constaté que ce type de remarques, axé sur les formalités de la tâche, peut servir d'étape préliminaire pour fournir de l'aide (G-3). Par exemple, ici, une fois posé le type de stratégie, on voit que NI essaie de cadrer le raisonnement en invitant, par une question précise (#13), l'autre élève à exprimer son jugement. Par contre, si l'élève commence à décrire une visualisation alors que tous s'attendent maintenant à écouter un jugement critique, il y a des chances pour qu'on lui fasse remarquer que cela ne correspond pas à un jugement critique.

Dans l'extrait ci-dessous (*tableau 48*), tiré d'une autre équipe du groupe enrichi, nous pouvons voir comment les outils intellectuels préalablement enseignés (sous forme d'éléments constitutifs à respecter pour élaborer chaque type de commentaire) peuvent soutenir les élèves dans l'utilisation de ces habiletés de pensée de haut-niveau et, en contexte de collaboration, aussi servir de support pour aider un pair à approfondir sa réflexion. Par exemple, une question devrait en principe être accompagnée d'une hypothèse, selon la grille de critères d'élaboration qu'ils avaient en main (*Annexes 13 et 14*):

**Tableau 48 : Exemple de l'utilisation d'outils intellectuels de raisonnement en collaboration**

60	JU	J'ai fait un commentaire sur pourquoi, lui, il est resté vivant puis les autres ils sont morts?	A-1	Lancer un nouveau sujet
61	CH	.....Ouais, c'est vrai ça!	R-1	Approuver
62	JU	Puis le chien est resté	DS	Poursuivre
63	CH	C'est quelle page? Quelle page t'as mis ça?.... Mais t'as mis un commentaire, t'as mis quoi comme commentaire, eh... quelle icône ? J'sais pas	G-4	Gestion de la tâche
64	JU	Un instant	G-4	Elle cherche dans son livre
65	AU	Question-hypothèse?	G-4	Préciser son intention
66	JU	Oui	G-4	
67	CH	<b>Et puis c'est quoi ton hypothèse?</b>	G-3	<b>Aider à approfondir</b>
68	JU	Et...je crois que lui il était à l'intérieur et les autres ils étaient sur le pont? Quand y'avait la vague (...)	DS	Développer

D'un côté, si nous pouvons fortement apprécier, en tant qu'enseignante, que les élèves en groupes autonomes manifestent ainsi des capacités certaines de gérer la rigueur de leur raisonnement, capacités traditionnellement associées au rôle du professeur, nous avons cependant remarqué, d'un autre côté, que les unités de gestion comme celles-ci, et qui concernent les aspects techniques ou formels de la tâche, ne doivent pas être trop fréquentes, car si elles peuvent servir d'échafaudage au raisonnement, elles peuvent aussi freiner le libre développement de l'expression. Tout est ici question d'équilibre...

#### a) Les types de Gestion : corrélations

Ainsi, s'il y a trop de remarques liées à la Gestion dans une discussion, cela peut aussi signifier un problème de fonctionnement. Les analyses statistiques montrent, en effet, qu'il y a une corrélation négative entre tous les indicateurs du mode de Gestion et celui du Développement du sujet (voir *Annexe 25*). Plus précisément, plus un épisode contient des remarques se rapportant à la *Négociation des tours* (G-1) et à la *Gestion de la tâche* (G-4), moins les élèves atteignent un haut degré d'élaboration dans leur épisode. Cela correspond aux résultats obtenus par Almasi et *al.*(2001), lesquels mentionnent que les bons groupes de discussion interrompent moins leurs élaborations par des remarques visant à gérer les tours de parole ou la tâche. Ces deux types d'interaction réunis

traduisent un certain degré de désorganisation, ce qui influence le degré d'élaboration.

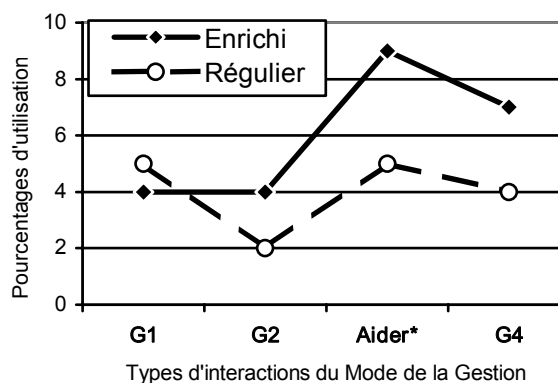
**Tableau 49 : Indices de corrélation entre les Degrés moyens d'élaboration et deux types d'interaction du mode de la Gestion**

** La corrélation est significative à $p < .01$ * La corrélation est significative à $p < .05$		Degré d'élaboration des épisodes
<b>(G1) Gérer les tours</b> (5%)	Pearson Correlation	-,267**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	116
<b>(G4) Gérer la tâche</b> (6%)	Pearson Correlation	-,200*
	Sig. (2-tailed)	,031
	N	116

#### b) Les types de Gestion : différences intergroupes

L'analyse plus fine du mode de la Gestion montre que les groupes enrichis utilisent davantage le mode de la Gestion que les groupes réguliers et surtout davantage de remarques visant à *Aider un pair à élaborer* (G-3). Nous avons par ailleurs déjà exposé un exemple de ce type d'interaction dans le tableau 45. Une analyse de la variance (2 groupes x 4 types d'interactions) révèle, en effet, que les groupes enrichis utilisent plus d'interactions dans le mode de la Gestion que les groupes réguliers ( $F(1,456) = 7.22$ ,  $CME = 63.18$ ,  $p < .01$ ). Et des analyses de comparaisons multiples a posteriori (HSD Test Tukey) détectent une différence pour l'interaction *Aider* ( $p < .05$ ), les groupes enrichis utilisant plus ce type d'interaction que les groupes réguliers (9% comparé à 5%) (voir détails des calculs en *Annexe 28*)

**Figure 14 : Principales différences intergroupes (\*=les différences significatives)**



En résumé, à propos des habiletés sociales et métacognitives associées aux modes de la Rétroaction et de la Gestion, les groupes enrichis se distinguent de manière significative des groupes réguliers surtout sur trois points: ils approuvent moins les propos des pairs (R-1), les mettent davantage en doute (R-3), mais, en revanche, ils s'aident plus (G-3).

### c) Les types de Gestion : comparaison de nos résultats de recherche

Nous avons déjà expliqué en quoi les aspects reliés à la métacognition sont encore difficiles à comparer, peu d'auteurs partageant la même définition. Tout ce que l'on peut constater, c'est qu'une discussion avec l'assistance d'un professeur, comme celle qu'ont étudiée Roberts et Langer (1991) semble contenir beaucoup plus de remarques visant à *Orchestrer les tours de parole* (19% dont 1% faites par les élèves) que les discussions comme les nôtres menées par les pairs (5%) ou celles de Goatley et al. (4%) (1995). L'un des avantages des discussions entre pairs, comme l'a souligné Brice (1999), serait justement de permettre aux élèves de trouver leur propre équilibre dans l'interaction entre les divers modes de collaboration possibles, tour à tour centrés sur l'élaboration, sur les procédures ou sur les rétroactions : « *that this variation in talk is important to students' abilities to engage in deliberative discussion.* ». Mais, surtout, les enseignants devraient reconnaître davantage le rôle central des interactions verbales visant à assurer la gestion de la tâche dans les discussions entre pairs: « *For teachers, learning to recognize « task talk » as a dynamic in the group process is important.* » (1999 :7).

Webb (1982 ; 1992), qui a pour sa part beaucoup cherché à comprendre la notion « d'aide » dans l'apprentissage en petits groupes de pairs, avance que c'est davantage le fait de verbaliser sa façon de résoudre un problème qui amène une meilleure performance, que le fait de recevoir l'aide d'un pair. Et que, dans le cas où l'élève reçoit de l'aide d'un pair, celle-ci lui est plus profitable si elle se fait sous la forme d'explications plutôt que de donner simplement la réponse. De

plus, si l'élève parle à un pair, dans le but de lui expliquer comment faire, il peut se sentir comme un expert ou un professeur et cela l'aide encore plus que s'il verbalisait à un professeur car, dans ce cas, il se sentirait un non-expert. D'ailleurs, dans l'ensemble, et toujours selon Webb, les élèves seraient plus portés à demander des explications à leurs pairs qu'au professeur.

Nous convenons cependant avec elle que l'un des défis actuels, que doivent relever les groupes de discussion autonomes, est d'apprendre aux étudiants à mieux élaborer les explications qu'ils fournissent aux autres et de les amener à donner des explications plutôt que les réponses. Nous avons d'ailleurs constaté des différences à ce sujet entre les groupes enrichis et réguliers. Les élèves des groupes réguliers avaient plus tendance à donner la réponse qu'à amener l'élève qui ne sait pas à mieux élaborer ses commentaires. Surtout lorsqu'un des membres avait déjà lu ou terminé le livre, ce qui a causé certains désagréments dans les groupes réguliers.

#### 4.4.3 Les modes Divers, Articulation et Développement

##### a) Les types d'interaction du mode DIVERS

Les phrases incomplètes constituent le type d'interaction le plus fréquemment utilisé dans le mode *Divers*. Nous pouvons voir là une des caractéristiques propres de l'oral, d'un discours dont la forme est exploratoire, inachevé et composée de nombreux chevauchements. Nous devons aussi dire que, dans des groupes multiethniques comme les nôtres, les phrases inachevées sont parfois dues à une difficulté d'expression verbale en français. Mais les deux groupes obtiennent un pourcentage identique pour ce mode résiduel.

##### b) Les types d'interaction du mode ARTICULATION

Dans le mode Articulation, qui devait marquer les grands mouvements de la discussion, on note par contre une différence entre les deux groupes qui va presque du simple au double. Les groupes réguliers *Lancent* plus souvent de nouveaux sujets et en *Abandonnent* plus souvent que les groupes enrichis.

D'ailleurs, en termes de durée moyenne, les épisodes des groupes réguliers sont beaucoup plus courts que ceux des groupes enrichis (1'13 contre 2'05 en moyenne), ce qui traduit une moins grande capacité des groupes réguliers à rester concentrés sur un même sujet pour approfondir davantage leur réflexion. Ces deux indicateurs sont d'ailleurs en corrélation négative avec le degré d'élaboration, et ce, dans les deux groupes. Almasi et *al.* (2001) précisent par contre que ce n'est pas tant le fait de changer de sujets souvent qui cause problème, mais de ne pas y revenir.

**Tableau 50 : Indices de corrélation entre les types d'articulation et le degré d'élaboration**

		Degré d'élaboration des épisodes
** La corrélation est significative à $p < .01$		
* La corrélation est significative à $p < .05$		
<b>(A1) Lancer un nouveau sujet</b> (4% : Enrichis 3%, Réguliers, 5%)	Pearson Correlation	-,401**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	116
<b>(A4) Abandonner le sujet</b> (1,5% : Enrichis 1%, Réguliers 2%)	Pearson Correlation	-,241**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	116

Par ailleurs, même si les consignes de discussion encourageaient les élèves à utiliser le journal de manière souple, nous devons dire que le fait de prendre appui sur leur travail écrit préparatoire (soit les mini-commentaires que chacun écrit dans son journal avant chaque discussion) a peut-être entraîné une certaine rigidité dans l'articulation, car ils sont ainsi moins libres d'aller au gré de leurs impressions ou encore de reprendre un sujet déjà discuté (ce qu'ils ne font presque jamais). Si nous comparons nos résultats avec ceux de Goatley et *al.* (1995), à qui nous avons emprunté la liste d'indicateurs pour cette catégorie, nous obtenons des résultats moins élevés que les siens (7% des U/S dans notre cas contre 10%).

### *Résumé des résultats de la partie B*

En guise de résumé de cette deuxième tranche de nos résultats, nous répondons à nos questions de recherche 3 et 4.

3. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes de collaboration** et b) *Types d'interaction* pour co-

élaborer le sens dans les cercles littéraires? c) Y a-t-il des corrélations inter-Modes de collaboration et inter-types d'interaction?

- a) Les remarques visant le Développement du Sujet dominant (35%). Mais l'on peut constater, et ce dans chacune des huit discussions, un relatif équilibre entre les aspects sociaux/métacognitifs associés aux modes de Rétroaction et de Gestion d'un côté (48%); et les aspects cognitifs de l'autre, associés à l'Articulation et au Développement du Sujet (42%).
- b) C'est l'interaction de type *Approuver*, appartenant au mode de la Rétroaction qui domine (13% de l'ensemble des U/S).
- c) Plus les différents types d'interaction associés au mode de la Gestion sont utilisés, plus la proportion d'échanges pour le Développement du sujet diminue. Au niveau des interactions, plus les élèves passent de temps à *Gérer les tours*, *Gérer la tâche*, *Lancer* ou *Abandonner un sujet*, moins ils font de remarques servant à Développement du Sujet, ce qui entraîne par conséquent une diminution de la qualité ou du Degré d'élaboration.

4. Existe-t-il des *différences entre les groupes Réguliers et Enrichis*?

/Q3

- a) Les groupes enrichis utilisent davantage le mode de la Gestion que les groupes réguliers ; par contre, il n'y a pas de différence significative dans leur utilisation respective des autres modes de collaboration.
- b) Il y a des différences significatives entre les groupes au niveau de trois indicateurs : les groupes enrichis auraient tendance à moins *Approuver* et à *Douter* davantage que les groupes réguliers dans le mode de la Rétroaction ; et, dans le mode de la Gestion, ils aideraient davantage leurs pairs à élaborer.



## Étude des résultats : Partie C

### 4.5 Analyse des interactions entre les variables

Pour conclure cette analyse de nos résultats, nous allons maintenant rapporter les résultats reliés à notre dernière question de recherche qui porte les corrélations possibles entre l'ensemble de nos variables. Nous avons d'abord cherché à savoir si les Modes de lecture pouvaient influencer les Modes de collaboration et les proportions des divers types d'interaction (4.5.1), ou si les Degrés d'élaboration les influençaient (4.5.2) Ensuite, nous avons suivi la piste plus étroite des trois indicateurs jugés discriminants par les analyses statistiques dans les modes de la Rétroaction et de la Gestion (soit: les pourcentages d'utilisation des interactions de types *Approuver*, *Douter* et *Aider*), afin d'essayer de voir si l'on pourrait dégager certaines modalités de co-élaboration du sens et en quoi les groupes pourraient se distinguer à ce sujet (4.5.3/ 4.5.4).

Pour ce faire, nous avons trouvé pertinent de concentrer notre observation sur les épisodes de discussion dont le degré d'élaboration moyen a été jugé excellent dans les deux groupes (soit environ 15% des épisodes). Puisque nous cherchons à mieux comprendre les modalités de co-élaboration, il convenait d'observer en priorité les épisodes où l'élaboration est très réussie. De plus, comme il s'agissait ici d'une analyse qualitative très fine et portant sur toutes les variables à la fois, nous ne pouvions nous permettre d'analyser un très grand nombre d'épisodes.

#### 4.5.1 Les liens entre les Modes de lecture et les Modes de collaboration

##### a) Globalement, au niveau des modes de lecture et ceux de collaboration

À partir d'analyses de corrélations multiples<sup>55</sup>, nous avons cherché à voir, globalement, si certains modes ou stratégies de lecture pouvaient entraîner des

---

<sup>55</sup> Aucune corrélation n'étant sortie significative, nous avons jugé inutile de fournir ici, ou en annexe, le détail des calculs statistiques effectués.

modes de collaboration particuliers. À savoir si, dans les épisodes où domine, par exemple, le mode de l'Engagement esthétique, on pourrait retrouver davantage de Rétroactions, de Gestion ou autres. Rappelons qu'à l'écrit, pour aider les élèves à mieux élaborer dans leurs journaux, nous avons tenté de définir quelles étaient les séquences textuelles dominantes correspondant à la verbalisation de chaque stratégie de lecture (par exemple, décrire une visualisation appelle majoritairement une structure descriptive). Par conséquent, nous avons aussi voulu vérifier si, à l'oral, dans un contexte de « cognition partagée », certains Modes de lecture pouvaient aussi appeler certaines structures typiques de collaboration. Nous n'avons pas trouvé de configurations de collaboration qui seraient propres à chacun des modes, ni propres à chacune des stratégies. Les pourcentages d'utilisation des Modes de collaboration restent plutôt stables d'une stratégie à l'autre ou d'un mode de lecture à l'autre. C'est le type de groupe (enrichi ou régulier) qui semblerait influencer les modalités de collaboration, plutôt que le type de stratégies discuté, puisque seules les différences intergroupes au niveau de trois types d'interactions (des modes de la Rétroaction et de la Gestion) se révèlent significatives, comme nous l'avons vu.

#### b) Au niveau des indicateurs : les types d'interactions et les modes de lecture

Plus précisément, en ce qui concerne les indicateurs ou types d'interaction jugés significatifs (*Approuver*, *Douter* et *Aider*), nous avons remarqué, dans certains Modes de lecture, des différences de comportement importantes entre les groupes et entre les modes. Par exemple, c'est dans le mode Évaluation-Critique que les élèves des groupes enrichis se fourniraient mutuellement le plus d'aide, et cela deux fois plus que les groupes réguliers (16% contre 7%). Comme il s'agit là d'un niveau difficile à atteindre pour des élèves de cet âge, selon plusieurs auteurs (Langer, 1990; Thomson, 1987; Applebee, 1978; Purves et Rippere, 1968), il est intéressant de noter que c'est aussi là que les élèves s'aident le plus. Pour ce qui est du mode de l'Engagement esthétique, c'est ici que les élèves des groupes réguliers approuvent le plus leurs pairs (ou manquent de sens critique?), et cela

presque trois fois plus que les élèves des groupes enrichis (25% contre 9%). Pour leur part, les élèves des groupes enrichis restent plus constants, d'un mode à l'autre, quant à leurs pourcentages d'utilisation de remarques visant à *Approuver*, *Désapprouver* et *Douter*.

#### 4.5.2 Les liens entre le Degré d'élaboration et les Modes de collaboration

Pour mieux comprendre s'il existe des liens entre les variables Modes de collaboration et Degré d'élaboration des épisodes, ou voir si certaines configurations de collaboration pouvaient être associées à une meilleure qualité de l'élaboration, nous avons choisi de concentrer notre observation sur les 17 épisodes (provenant de deux groupes) dont le degré d'élaboration avait été jugé excellent<sup>56</sup> (soit 15% des épisodes). Dans ces épisodes, nous avons surtout observé les trois indicateurs qui avaient été jugés discriminants, soit : les pourcentages d'utilisation des interactions de type *Approuver*, *Douter* et *Aider*. Les deux premiers indicateurs caractérisent en partie ce que de Nuchèze (1998) appelle « la relation » dans les échanges; alors que, pour juger de l'aide réciproque, nous avons calculé le type de partition du travail d'élaboration, tout en étant consciente des limites de cette transposition.

Ainsi, nous tenterons d'observer en interaction l'ensemble de nos variables pour répondre aux questions suivantes : dans le cas du corpus d'excellents épisodes retenu pour chacun des groupes, (a) Quels types de stratégies de lecture littéraire dominant? (b) Quel type de relation ou de rétroaction domine (c) Comment se partage l'élaboration ou s'organise la co-élaboration du sens entre pairs?

---

<sup>56</sup> Sujet posé et au moins 6 éléments en plus.

*Tableau 51 : Variables à mettre en interaction*

Corpus d'épisodes avec excellents Degrés d'élaboration				
Groupes	Modes de lecture		Modes de collaboration	
Enrichis/ Réguliers	<i>Stratégie de lecture</i> dominante dans l'épisode	<i>Sujet</i> <i>discuté</i>	Type de Relation dominante	Type de partage de l'Élaboration

#### 4.5.3 Les modalités de co-élaboration du sens : définition

Pour répondre à ces deux dernières questions (b et c), nous avons pensé reprendre le modèle d'analyse proposé par Gilly, Fraisse et Roux (1988), que nous avons exposé dans notre cadre conceptuel, et qui distingue quatre modalités ou dynamiques interactives possibles, allant de l'acquiescement à la confrontation argumentée:

*Tableau 52 : Typologie des dynamiques interactives en situation de co-résolution de problèmes* (selon Gilly, Fraisse et Roux, 1988)

Modalités ou types de co-élaboration	Type de partition du travail d'élaboration
o <b>Co-élaboration acquiesçante</b>	<i>Un seul des membres est actif ou verbalise; l'autre confirme ou valide</i>
o <b>Co-construction</b>	<i>Tous collaborent de concert et sont d'accord</i>
o <b>Confrontations avec désaccords</b>	<i>L'un des sujets verbalise; l'autre contredit sans argumenter son désaccord et sans rien proposer en retour</i>
o <b>Confrontations contradictoires ou conflit socio-cognitif</b>	<i>Confrontation de points de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation</i>

Nous remarquons que ce modèle tente d'articuler deux dimensions à la fois, soit : la **relation** entre les participants dans la colonne de gauche (acquiescement/confrontation), et que l'on pourrait aussi appeler relation de convergence/divergence, à la suggestion de de Nuchèze (1998); et, dans la colonne de droite, la **partition** du travail (seul/plusieurs). Nous tenons par ailleurs à rappeler ici que, pour nous, la **construction** de sens constituerait, en lecture, la

compréhension première d'un texte (sans verbalisation); alors que, dès qu'on verbalise celle-ci, on entre dans un travail **d'élaboration** du sens qui se fait nécessairement par dialogue, intériorisé ou non. Et, lorsque ce travail se fait en collaboration, nous parlons alors de co-élaboration.

### Deux axes d'analyse: la relation et la partition de l'élaboration

*« Le dialogue doit être considéré comme le lieu où le sens s'installe par la vigueur d'une parole différenciée et conjointe. »*

(Jacques, 1985, cité par de Nuchèze, 1998 :29)

Lorsque nous avons analysé les types de Rétroactions dans chaque épisode, nous avons observé la relation qui s'établit entre les participants. Et, comme nous avons déjà jugé de la qualité de chacun des éléments d'élaboration des épisodes pour en déterminer le degré, nous avons ainsi pu, par la même occasion, déterminer la partition du travail. Cela ne visait pas à comparer les participants entre eux, mais simplement à dégager des modèles d'élaboration en groupe. Par exemple, il arrive qu'un seul membre de l'équipe élabore du contenu, pendant que les autres assistent à son «solo» ou à son monologue. Alors que, dans d'autres épisodes, deux élèves en duo développent du contenu ou, encore, le font tous de concert.

Par conséquent, nous avons articulé un peu différemment les catégories proposées par l'équipe de Gilly, car cette équipe a principalement étudié les modes de collaboration en dyades. Pour cette raison, nous avons ajouté une catégorie qui correspondait au travail d'équipe à cinq membres et plus et que nous avons intitulée « Ensemble »; nous avons aussi remarqué qu'il arrivait que la relation soit très équilibrée, nous avons donc ajouté la catégorie « équilibrée ». La combinaison de ces deux axes d'analyse, soit celui de la partition du travail (répartie ou non) combiné au sens de la relation (convergent ou non), nous a donc permis de dégager un ensemble de modalités de co-élaboration du sens entre pairs que nous présentons dans le tableau suivant:

Tableau 53 : Modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires

Modalités de co-élaboration du sens			
Relation de collaboration ↑ continuum ↓	Partition du travail (↔ continuum ⇔)		
	<i>Solo</i> (Un pair élabore la majorité des éléments, les autres l'assistent légèrement)	<i>Duo ou Trio</i> (Deux ou trois pairs élaborent ensemble)	<i>Ensemble</i> (L'ensemble des pairs collabore au travail)
Convergent (Par acquiescement)			
Divergent (Par confrontation)			
Équilibré			

Pour établir le type de relation qui dominait dans chaque épisode (puisque, là aussi, il existe rarement de modalité pure), nous avons établi, à la fois par analyse qualitative et quantitative, qu'un épisode où priment les Rétroactions visant à marquer *Approuver* constitue un épisode que nous pouvons qualifier de relation convergente, où la plupart des participants collaborent en approuvant les propos de leurs pairs; dans le cas contraire, la relation sera plutôt considérée comme divergente. Si aucun type de rétroaction ne domine vraiment, on peut parler de relation mixte ou équilibrée.

Pour ce qui est du type de partition du travail, nous avons établi que lorsqu'un membre contribue à lui seul à plus de 60% du travail d'élaboration, il s'agit d'un *solo* assisté; lorsque deux ou trois membres se répartissent à peu près également la majorité des éléments, il s'agit d'un *duo* ou d'un *trio*; enfin, si au moins quatre membres sur les cinq élaborent à peu près également, c'est un *ensemble*.

Nous avons donc synthétisé nos résultats d'observations dans les deux tableaux ci-dessous (54 et 55) qui permettent de voir l'ensemble des variables à considérer dans chacun des épisodes.

**Tableau 54a : Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Enrichis**

Groupes ENRICHIS	Modes de lecture		Modes de collaboration				
	Stratégie de lecture dominante	<i>Sujet discuté</i>	Type de Relation	R-1 % (+)	R-2 % (-)	R-3 % (+/-)	Type de Partition du travail d'élaboration
CH <sup>57</sup> - D1- #07	Analyser les procédés littéraires (3.3)	Le registre de langue soutenu et le style imagé de l'auteur	<b>Divergent</b>	1	40	25	<i>Duo</i> CH fournit 65% des éléments d'élaboration et AU le confronte, 35%.
CH- D1- #14	Analyser les procédés littéraires (3.3)	Le nombre et la longueur des passages descriptifs dans le premier tiers du roman	<b>Divergent</b>	25	30	30	<i>Solo</i> CH fournit 81% des éléments de contenu en confrontant l'opinion de FA (6%), et il est légèrement assisté par AU (13%).
CH- D1- #17	Décoder le sens d'un mot (1.2)	La signification du mot « sanglier »	<b>Convergent</b>	60	10	30	<i>Trio</i> YO fournit 36% des éléments d'élaboration et est soutenu par CH, 27% et Au, 23%.

<sup>57</sup> Deux groupes de discussion provenaient de la classe enrichie et ils seront ici désignés par les abréviations CH et NI (venant des prénoms des élèves chargés d'orchestrer les tours de parole). Les deux autres groupes de discussion provenant de la classe régulière seront ici désignés, JE et EL. Par ailleurs, D1 signifie la première discussion (celle qui portait sur le premier tiers du roman) et D2, la deuxième discussion (portant sur le deuxième tiers du roman). Les numéros (#) renvoient au numéro de l'épisode dans la discussion.

CH-D1-#18	S'identifier, juger moralement (2.2)	Moi, lorsque j'attends quelqu'un...tout comme Robinson	<b>Divergent</b>	22	28	28	<i>Solo</i> CH fournit 65% des éléments et les autres répondent à ses questions, sans plus.
CH-D1-#22	Réfléchir sur soi-même (2.4)	Le rire est social, les pleurs le sont moins, pourquoi?	<b>Équilibré</b>	44	13	31	<i>Solo</i> CH fournit 70% des éléments et est assisté légèrement par FA
CH-D2-#04	S'identifier, juger moralement (2.2)	Robinson, un dictateur?	<b>Convergent</b>	50	14	29	<i>Ensemble</i> Plus de quatre participants fournissent au moins 15% du travail.
CH-D2-#06	Questionner la logique du récit, les valeurs (3.1)	Vendredi est-il l'esclave de Robinson? Valeurs du XVIII <sup>e</sup> siècle?	<b>Convergent</b>	70	0	30	<i>Ensemble</i> Plus de quatre participants fournissent au moins 15% du travail.



**Tableau 54b: Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Enrichis (suite)**

NI-D1-#09	Critiquer l'œuvre (4.3)	Trouver tout l'équipement de survie nécessaire, est-ce vraisemblable?	<b>Équilibré</b>	50	20	30	<i>Duo</i> Deux membres fournissent conjointement la majorité des éléments d'élaboration(64%), assistés par deux autres membres (24%).
NI-D2-#06	S'identifier, juger moralement (ici, les actions d'un personnage) (2.2)	Se réfugier au creux de la grotte : une drogue?	<b>Divergent</b>	28	33	22	<i>Trio</i> Trois membres fournissent ensemble plus de la majorité des éléments d'élaboration(87%), assisté d'un autre membre (13%).
NI-D2-#07	Questionner la logique du récit, les valeurs (3.1)	Pourquoi civiliser une île déserte?	<b>Divergent</b>	38	23	31	<i>Trio</i> Trois membres fournissent la totalité des éléments d'élaboration (36%, 36%, 27%).
NI-D2-#08	Associer avec soi-même, ses expériences personnelles (2.1)	Robinson est-il en droit d'exiger de Vendredi qu'il mette un pantalon?	<b>Divergent</b>	40	52	8	<i>Trio</i> Trois membres fournissent ensemble plus de la majorité des éléments d'élaboration (82%), assisté de deux autres (18%).

**Tableau 55 : Modalités de co-élaboration dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un excellent degré d'élaboration, Groupes Réguliers**

Groupes RÉGULIERS	Modes de lecture		Modes de collaboration				
	Stratégie de lecture dominante	<i>Sujet discuté</i>	Type de Relation	R-I % (+)	R-2 % (-)	R-3 % (+/-)	Type de Partition du travail d'élaboration
JE-D1-#10	S'identifier, juger moralement (2.2)	La malhonnêteté du capitaine Van Deyssel?	<b>Équilibré</b>	40	20	20	<i>Trio</i>
JE-D2-#05	Analyser les procédés littéraires (3.3)	Les détails du récit sur la mort de Tenn.	<b>Convergent</b>	60	20	0	<i>Trio</i>
JE-D2-#14	S'identifier, juger moralement (2.2)	Tenn, un chien anti-héros	<b>Convergent</b>	34	17	0	<i>Ensemble</i>
JE-D2-#06	Comparer les œuvres (4.5)	Comparer avec les descriptions de chiens de Jack London	<b>Convergent</b>	64	14	14	<i>Trio</i>
JE-D2-#07	Comparer les œuvres (4.5)	Une émission de télé similaire?	<b>Convergent</b>	65	20	10	<i>Ensemble</i>
ÉL-D2-#08	S'identifier, juger moralement (2.2)	Robinson caché dans la grotte : un comportement irresponsable?	<b>Divergent</b>	19	24	30	<i>Duo</i>

Nous cherchions, à partir de cette analyse des meilleurs épisodes pour chacun des groupes (tableaux 54-55), à mieux comprendre quelles sont les modalités de co-élaboration entre pairs dans les cercles littéraires et en quoi se distinguent les groupes à ce sujet, puisque les différences constatées dans les pourcentages d'utilisation de certains types d'interaction nous laissaient penser qu'il pouvait y avoir des différences entre les groupes enrichis et réguliers. Pour ce faire, nous avons décidé d'observer a) le type de relation qui domine et b) le type de partage de l'élaboration ou comment s'organise la co-élaboration du sens entre pairs.

### **Le types de *relations* dans la co-élaboration : résultats**

Dans les épisodes où la verbalisation des stratégies atteint un degré d'élaboration jugé excellent pour des élèves de première secondaire, nous constatons que les groupes réguliers semblent privilégier un mode de relation convergent, puisque sur les six excellents épisodes analysés, 4 ont été jugés plutôt convergents; 1 divergent et 1 mixte. Les groupes enrichis semblent adopter un mode de relation plutôt mixte ou divergent, puisque sur les onze épisodes analysés, 6 ont été jugés plutôt divergents, 3, convergents et 2 mixtes. Cela rejoint les résultats que nous avons déjà exposés quant aux différences intergroupes au sujet des types de rétroactions.

Mode de relation	Divergent	Convergent	Mixte
Groupes <b>Enrichis</b> , sur 11 épisodes	6 (55%)	3	2
Groupes <b>Réguliers</b> , sur 6 épisodes	1	4 (60%)	1

### **Le type de *partition* du travail : résultats**

L'on peut constater que les deux groupes offrent une variété assez équilibrée de types de partition du travail, allant du *Duo* à l'*Ensemble*; mais que c'est le *Trio* qui l'emporte.

Mode de partition du travail	Solo	Duo	Trio	Ensemble
Groupes <b>Enrichis</b> , sur 11 épisodes	3	2	4	1
Groupes <b>Réguliers</b> , sur 6 épisodes	0	1	3	2

Par contre, on ne note aucun *Solo* dans les excellents épisodes des groupes réguliers, contrairement à l'une des deux groupes de la classe enrichie. Cela peut s'expliquer, d'une part, par un déséquilibre dans la composition de la première équipe (celle dont le leader est CH). Déséquilibre qui peut être attribué à plusieurs types de problèmes que nous n'avons pas étudiés dans cette recherche, mais qui méritent d'être mentionnés, car ils démontrent bien toute la complexité de composer des équipes. Il s'agit de problèmes de nature : affective (l'une des membres de l'équipe n'appréciait pas l'esprit critique du leader); cognitive (le leader était un lecteur plutôt exceptionnel comparé aux autres) et linguistique (deux des membres n'avaient pas assez d'aisance en français pour pouvoir argumenter efficacement, même si l'un d'eux avait par ailleurs d'excellents résultats à l'écrit et en lecture). D'autre part, le mode de partition *Solo* peut aussi s'expliquer en fonction de la nature du sujet discuté, comme nous allons le voir.

#### 4.5.4 Le type de stratégies de lecture littéraire dans les excellents épisodes : résultats

##### a) La popularité des sujets de discussion à caractère éthique

Pour terminer l'étude de nos résultats, si nous venons d'examiner l'interaction entre deux de nos variables principales (Degrés d'élaboration et Modes de collaboration) pour comprendre les modalités de co-élaboration entre pairs, il nous reste à examiner, toujours à partir des tableaux 54-55 (p.224-227), quel peut être le rôle de la variable contenu ou celle des Modes et stratégies de lecture dans les modalités de co-élaboration que nous venons de dégager. Nous verrons que certains sujets incitent peut-être davantage que d'autres les élèves à élaborer et à partager leur verbalisation.

Il faut remarquer que la grande majorité des dix-sept excellents épisodes analysés (voir tableaux 54-55) témoigne du mode de l'Engagement esthétique (8), suivi des modes de l'Analyse textuelle (5), de l'Évaluation-critique (3) et de la Compréhension littérale (1). De plus, si l'on observe les sujets de discussion, il faut réaliser qu'environ la moitié de ceux-ci sont de nature éthique (surtout critiquer un comportement de personnage) et concerneraient tout autant le cours de morale que le cours de littérature, par exemple: *Le capitaine était-il malhonnête? Tenn, est-il un chien paresseux? Robinson est-il irresponsable, dictateur, drogué? Le rire ou les pleurs ont-ils un rôle social? Pourquoi faut-il s'habiller en société?, etc.* Devant ces résultats, nous ne pouvons ignorer que l'œuvre littéraire, en classe de secondaire, a le pouvoir certain de susciter ce type de questionnement moral (voir un exemple d'épisode à ce sujet en *Annexe29*). Cela illustre bien, comme plusieurs auteurs l'ont déjà souligné, les fonctions multiples du texte littéraire : exploratoire, socialisante, émancipatrice, fonctions trop souvent ignorées des cognitivistes. C'est la distanciation que procure la fiction qui permettrait justement aux adolescents de pouvoir envisager la résolution de problèmes humains d'une manière plus constructive (Rosenblatt, 1995; Bettelheim, 1976, etc.). Cette dimension morale du texte littéraire, qui semble incontournable avec de jeunes lecteurs dans une approche transactionnelle, souligne peut-être la nécessité, pour les professeurs de français, de travailler en plus étroite collaboration avec les professeurs de morale afin de trouver des outils de raisonnement adaptés à ce type de questionnement, qui ne trouve pas de réponse dans les théories du texte sur lesquelles s'appuient actuellement les programmes de français.

## b) D'autres sujets de discussion moins « faciles » à partager?

Si nous venons de voir des sujets qui remportent l'adhésion de la majorité, en revanche, nous avons aussi remarqué que certains sujets de discussion se prêtent peut-être moins facilement à un partage équitable de l'élaboration, notamment les sujets qui font appel aux sens, comme la visualisation, l'appréciation de la sonorité poétique des mots ou, encore, à des émotions trop personnelles. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, provenant d'un groupe enrichi, nous pouvons constater que le partage d'une sensibilité au langage poétique de l'auteur semble difficile à faire et nous pouvons voir comment un mode de lecture, au départ esthétique, peut ainsi aboutir à des questions d'ordre lexical ou littéral par manque d'encouragement ou de préparation des pairs :

**Tableau 56: Exemple d'un sujet de discussion suscitant peu de partage (Apprécier le langage poétique)**

107	CH	Ah oui, c'est page, page 13... eh, ok, j'ai remarqué que l'auteur...il utilisait...eh...plusieurs mots... eh... compliqués, pis...aussi il écrivait beaucoup imagé, comme si on lit au début de la page 13 : « <i>Une vague déferla sur la grève mouillée et vint lui lécher les pieds.</i> » .... C'est pas mal imagé, non?	Aspect esthétique, sensibilité aux images créées par le langage
108	AU	Oui	Peu de collaboration
109	JU	Oui	
110	CH	Alors j'me dis que ça va être imagé tout le long	
111	JU	Peut-être	
112	CH	Le livre	
113	AU	Hum hum	Rires...
114	CH	Mais c'est ça, traite-moi de fou AU	
115	AU	Mais non	
116	CH	C'est ça...eh... « (...) <i>jonché de poissons morts</i> »	
117	AU	Hum	
118	CH	Des choses comme ça, j'sais pas si quelqu'un sait ce que ça veut dire?	Passage au mode Littéral
119	AU	Ben oui	
120	CH	C'est-à-dire...	
121	AU	Ça veut dire qu'il y avait des poissons morts partout	
122	CH	Oui, mais non non, mais « <i>déferla</i> »... « <i>une vague déferla sur la grève mouillée</i> »	
123	AU	Mais la grève mouillée, c'est pas le sable? J'sais pas.	

Dans cet autre extrait, la scène où l'auteur décrit une bataille de rats dans les champs cultivés de Robinson a provoqué chez CH une association avec les champs de bataille décrits par Homère dans *l'Iliade*, mais cette visualisation, peut-être trop fantaisiste et personnelle, n'a pas été soutenue ou développée par les pairs, ce qui a entraîné un mode *solo* de partition de l'élaboration et aussi l'abandon du sujet par CH:

**Tableau 57 : Exemple d'une élaboration Solo non supportée par les pairs (Visualisation)**

236	CH	T'sais quand les souris ils se battent entre elles, dans le livre, t'sais quand y'a les souris qui détruisent les récoltes	Rappeler la scène du roman
		(...)	
245	JU	C'est à la page 46	
246	CH	p.46 Ils disent les rats noirs pis les rats gris?	
247	JU	Ouais	
248 (^^)	CH	Ça me fait rire parce que je pense tout le temps à eh...l'émission Red Wall où tu vois les rats qui se battent entre eux, men? Et puis des fois ça me fait penser à « <i>L'Iliade</i> » aussi. J'sais pas, j'trouve ça drôle.	<b>Visualisation et émotion</b>
249	AU	Quoi?!	Étonnement, mise en doute, contestation...
250	FA	Ils te font penser à <i>l'Odyssée</i> ?!?	
251	CH	Oui!! Les rats qui se battent entre eux, man, ça fait penser comme deux armées, regarde, il parle des rats OK	
252	AU	Ah! OK j'comprends!	
253	CH	Il parle comme s'ils étaient comme des humains, regarde, attends... « <i>L'issue du combat était prévisible...un animal</i> » blablabla, ça te fait pas un peu penser à <i>l'Iliade</i> ça?	Citer le texte à l'appui
254	FA	Ouais, un petit peu	Peu de collaboration
255	CH	Comment qu'il écrit « <i>L'issue du combat était prévisible</i> »...	<b>Sensibilité</b> au langage
256	JU	Oui	<i>Id.</i>
257	CH	J'sais pas, ça me fait tellement penser... « <i>La bataille éclata sur toute la prairie</i> »	Citer le texte
258	FA	Hum	<i>Id.</i>
259 (^^)	CH	C'est comme <i>l'Iliade</i> ! C'est trop... <i>L'Iliade</i> en miniature!!!	Il visualise et rit de ce qu'il est seul à voir...
260	AU	Hum	Aucune réaction
261	CH	OK, FA (=c'est à ton tour de parler)	Il abandonne le sujet et passe la parole à un autre.

La présence assez fréquente du mode de partition *solo* de l'élaboration, surtout constatée dans un des groupes de la classe enrichie (voir *tableau 54a*, p.223), nous a amenée à penser, comme le dit le proverbe, que, peut-être, « *Des goûts et des*



*couleurs il ne faut pas discuter*». De sorte que de tels sujets plus idiosyncrasiques seraient peut-être plus faciles à élaborer individuellement à l'écrit; ou, encore, exigeraient peut-être davantage de préparation par chacun des pairs avant les cercles littéraires.

En somme, il ne fait aucun doute à nos yeux que, malgré les limites du travail d'équipe, les cercles littéraires autonomes permettent aux élèves de développer leurs interprétations du texte et d'être exposés à une grande variété de stratégies et de sujets de lecture, que chacun des élèves n'aurait probablement pas eu la possibilité d'exploiter, en solitaire, à l'écrit. L'on peut dire que, même s'il y a des ratés, comme dans tout exercice scolaire, chaque discussion de chacune des quatre équipes a comporté au moins un excellent épisode et recelait de nombreuses autres pistes d'exploration qui auraient pu être ensuite exploitées en classe, en grand groupe ou, encore, faire l'objet d'essais individuels à l'écrit. À propos des cercles littéraires, Vanhulle (1998) parle d'ailleurs, à juste titre, de partage de « semences de lecture ». Le rôle du professeur est alors de bien vouloir aider ses élèves à jardiner seuls, plutôt que de leur servir de fines interprétations, souvent pré-emballées sous vide...

#### 4.6 Résumé des résultats de recherche

En résumé, pour conclure ce chapitre, nous rappellerons les principaux résultats de recherche que nous y avons exposés.

##### 4.6.1 Questions de recherche 1-2-3 : les résultats

- a. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes** et b) **Stratégies de lecture littéraire** dans les cercles littéraires?
- b. Quel **Degré d'élaboration** leur verbalisation de ces stratégies atteint-elle en moyenne a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) dans chacun des modes et principales stratégies de lecture?
- c. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes de collaboration** et b) *Types d'interaction* pour co-élaborer le sens dans les cercles littéraires?

Les huit cercles littéraires autonomes que nous avons analysés semblent avoir permis aux élèves d'intégrer tous les modes de lecture constitutifs de la compétence littéraire, d'utiliser une grande variété de stratégies de lecture dont la verbalisation a atteint un bon degré d'élaboration en moyenne. Plus précisément : a) le mode de la Compréhension littérale a été, à lui seul, autant employé que les trois autres modes de lecture réunis, lesquels sont plus traditionnellement associés à la lecture littéraire, soit les modes de l'Engagement esthétique, de l'Analyse textuelle et de l'Évaluation-critique; b) ces derniers modes ont par contre amené des verbalisations plus élaborées; c) le mode de collaboration visant à Développer le sujet a été le plus utilisé, mais l'on peut dire que les modes relevant des aspects social et métacognitif (*Rétroaction* et *Gestion*) ont été utilisés dans une proportion à peu près équivalente aux modes cognitifs visant à *Articuler* et à *Développer le sujet*.

#### 4.6.2 Questions de recherche 4-5 : les résultats

- d. Existe-t-il des *différences entre les équipes des groupes Réguliers et Enrichis* à propos de chacune de ces trois questions?
- e. À partir de l'étude des *corrélations entre nos trois catégories de variables*, a) peut-on dégager des modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires en première secondaire? et b) existe-t-il des *différences* entre les groupes réguliers et enrichis à ce sujet?

Quant aux différences intergroupes, les groupes réguliers emploient moins le mode de la Gestion et se distinguent des groupes enrichis par l'utilisation d'un plus fort pourcentage d'interactions visant à *Approuver les propos des pairs*, mais de plus faibles pourcentages visant à *Douter* et à *Aider les pairs*. Par ailleurs, dans les épisodes où la verbalisation atteint un excellent degré d'élaboration, les groupes enrichis semblent adopter une modalité de co-élaboration du sens plutôt divergente, alors que les groupes réguliers optent davantage pour un mode convergent. Le trio est le mode de partition du travail le plus utilisé par les deux types de groupes. Enfin, dans ces mêmes épisodes, les sujets de discussion à caractère éthique, relevant du mode de l'Engagement esthétique, occupent une part importante.

## Chapitre 5

### CONCLUSION

---

#### 5.1 Résumé de l'ensemble de la recherche

Notre objectif de recherche visait à explorer et décrire les relations entre les modalités de lecture et celles de collaboration utilisées dans des cercles littéraires par des élèves de première secondaire, issus d'une classe enrichie et d'une classe régulière (voir l'ensemble des variables et indicateurs de notre recherche dans le modèle synthèse en *Annexe 30*). L'objectif de notre démarche pédagogique consistait à appliquer une méthode d'enseignement dite transactionnelle, combinant les approches stratégique, esthétique et collaborative, afin de soutenir les élèves dans leur lecture autonome d'un roman jeunesse. Plus précisément, soutenir le développement et l'intégration (a) de tous les types d'habiletés que recouvre la compétence à « lire des textes littéraires » (MEQ, 1995), soit : la compréhension littérale, l'engagement esthétique, l'analyse textuelle et l'évaluation critique et (b) des autres compétences disciplinaires au programme (l'oral et l'écrit). Cette approche transactionnelle sur laquelle nous avons fondé notre expérimentation didactique en classe supposait l'intégration de plusieurs champs conceptuels, allant des modèles cognitifs de la compréhension en lecture aux théories sur la lecture littéraire (principalement celles du *reader-response*); des modèles d'enseignement stratégique et transactionnel aux théories de l'apprentissage social (socio-constructivisme).

Pour mieux comprendre les liens pouvant exister entre les interactions sociales et l'apprentissage de la lecture littéraire, nous avons tenté de décrire les trois niveaux d'analyse qui s'emboîtent et qui ont déterminé cette situation sociale d'apprentissage que sont les cercles littéraires. Nous avons en effet décrit notre contexte didactique, lequel déterminait en partie la nature des échanges, puis nous

avons analysé le contexte interactionnel (les modes de collaboration utilisés) en même temps que le contexte discursif (les modes de lecture utilisés) et le degré d'élaboration de la verbalisation. « *Pour une bonne description des dynamiques interactives et une bonne compréhension de leurs effets, les trois niveaux d'analyse sont donc à envisager simultanément, dans leurs articulations, complémentarités et interdépendances.* » (Gilly et al., 1999:16)

Nous avons retenu une méthodologie qualitative, principalement axée sur l'analyse du contenu des transcriptions de huit cercles littéraires, composés chacun de cinq élèves (2 groupes d'une classe enrichie, 2 d'une classe régulière). Au total, l'analyse des transcriptions a permis de dégager 116 épisodes de discussion et 3809 unités de sens qui ont été codés à trois niveaux, en fonction de nos trois variables principales : les Modes et stratégies de lecture; les Modes de collaboration et types d'interaction; le Degré d'élaboration de la verbalisation. À la suite de cette analyse qualitative du contenu, nous avons procédé à des analyses statistiques de fréquence, de variance et de corrélation.

Nous avons ainsi pu répondre à nos cinq<sup>58</sup> questions de recherche, que nous allons rappeler ci-dessous, au fur et à mesure du résumé de nos principaux résultats.

### 5.1.1 Résumé des principaux résultats

1. Dans quelles proportions les élèves de première secondaire utilisent-ils chacun des a) **Modes** et b) **Stratégies de lecture littéraire** dans les cercles littéraires?

#### Les Modes et stratégies de lecture

Les résultats montrent que les élèves emploient une variété de modes de lecture pendant la lecture d'un roman. Dans l'ensemble des épisodes analysés (et qui représentent ce qu'ils ont verbalisé pendant les discussions sur les deux

---

<sup>58</sup> Il est à noter que les résultats se rapportant à notre question 4, qui portait sur les différences inter-groupes, ont été intégrés pour le besoins de synthèse à chacune des trois principales variables.

premiers tiers du roman), le mode de la Compréhension littérale a été le plus utilisé (44%), si on le compare à chacun des autres modes pris individuellement. Cependant, si l'on regroupe les modes plus littéraires (Engagement esthétique, Analyse et Évaluation critique) en un seul ensemble, l'on constate que la proportion entre le littéral et le littéraire s'équivaut à peu près et que l'utilisation des modes plus littéraires va en augmentant, au fur et à mesure de la progression dans le roman. Nous concevons les stratégies associées au mode Littéral comme ayant été des points de départ ou encore des exercices d'échauffement, car ce sont dans les épisodes relevant de l'Engagement esthétique et de l'Analyse textuelle que la verbalisation des stratégies est la mieux élaborée. Quant à l'utilisation plus restreinte du mode de l'Évaluation-critique, ainsi que les degrés d'élaboration en moyenne moins élevés qu'y atteint la verbalisation des stratégies (et qui se rapprochent de ceux du mode littéral), ils peuvent s'expliquer en grande partie par un facteur de maturité.

Parmi les stratégies les plus utilisées, dans l'ensemble des épisodes, c'est la stratégie « *S'identifier, juger moralement* » qui a dominé. Cette stratégie, qui consiste à « vivre » avec les personnages de l'histoire, à se mettre dans leur peau et à les juger comme s'ils étaient des personnes réelles, a été utilisée de manière dominante dans 17% des épisodes. Compte tenu du fait que nous avons un éventail de 19 stratégies de lecture, ce pourcentage est relativement important. Viennent ensuite, dans l'ordre, les stratégies relatives à l'*inférence*; à la *curiosité* pour des aspects référentiels; au *questionnement de la logique du récit* et au *résumé*. Les élèves des groupes réguliers ont, pour leur part, beaucoup utilisé l'*inférence* et le *résumé*, comme s'ils avaient besoin de se raconter mutuellement l'histoire pendant qu'ils tentent d'en élaborer le sens; alors que les élèves des groupes enrichis ont, quant à eux, manifesté une curiosité marquée pour les aspects techniques ou scientifiques associés au champ référentiel, et qui étaient particulièrement nombreux dans ce récit de survie. On ne peut ici ignorer l'influence du genre de roman sur les modes de lecture (Galda, 1990; Many, 1992).

2. Quel **Degré d'élaboration** leur verbalisation de ces stratégies atteint-elle en moyenne a) dans l'ensemble des cercles littéraires et b) dans chacun des modes et principales stratégies de lecture?

### Le degré d'élaboration

On peut dire que, dans l'ensemble, 45% des épisodes de discussion analysés ont atteint un très bon (30%) ou excellent degré (15%) d'élaboration. Sur le plan statistique, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes enrichis et réguliers à ce sujet. Par contre, nous pouvons souligner que 20% des épisodes des groupes enrichis atteignent un excellent degré d'élaboration, ce qui est deux fois plus que les groupes réguliers. De plus, la différence entre les deux types de groupe est significative à l'écrit, condition dans laquelle les élèves des groupes enrichis élaborent davantage leurs verbalisations des stratégies que ceux des groupes réguliers.

C'est dans la verbalisation des stratégies relevant de l'Engagement esthétique et de l'Analyse textuelle que les élèves des deux types de groupe ont le mieux élaboré leurs commentaires, soit : *Questionner la logique du récit* et *Analyser les procédés littéraires*, mais surtout celle qui consiste à faire des *Associations entre des scènes du roman et des expériences personnelles*. En revanche, les stratégies relevant des modes Littéral et Critique procurent des commentaires moins élaborés, surtout lorsqu'il s'agit de justifier l'*Appréciation de l'œuvre*.

3. Dans quelles proportions les élèves utilisent-ils chacun des a) **Modes de collaboration** et b) *Types d'interaction* pour co-élaborer le sens dans les cercles littéraires?

### Les Modes de collaboration et types d'interaction

Pendant toutes les discussions, on découvre un constant et relatif équilibre entre les proportions d'utilisation des Modes de collaboration regroupant les aspects social et métacognitif de la tâche et ceux regroupant les aspects cognitifs. Ainsi, les modes de la Rétroaction et de la Gestion sont utilisés dans une proportion de 48 %, alors que ceux relatifs à l'Articulation et au Développement du sujet le sont dans une proportion de 42%. Cet équilibre semble peu influencé par l'une ou l'autre des deux autres variables, soit les Modes et stratégies de lecture verbalisées ou, encore, les Degrés moyens d'élaboration des épisodes. Par contre, les analyses de corrélation révèlent que, dans l'ensemble des discussions, plus les élèves des deux groupes passent de temps à *Gérer les tours*, *Gérer la tâche*, *Lancer* ou *Abandonner un sujet*, moins la qualité ou le degré d'élaboration est élevé.

Par ailleurs, des différences significatives existent entre les groupes enrichis et réguliers quant à leurs proportions d'utilisation de deux types de Rétroaction, soit *Approuver* et *Douter*: les groupes enrichis auraient tendance à moins approuver les propos des pairs et à en douter davantage que les groupes réguliers. De plus, une différence significative existe quant aux pourcentages de remarques visant à *Aider les pairs à élaborer*, qui seraient plus élevés chez les élèves des groupes enrichis. C'est dans le mode Évaluation-Critique, le mode le plus difficile à atteindre pour des élèves de cet âge, que les élèves des groupes enrichis se fourniraient mutuellement le plus d'aide, et cela, deux fois plus que les groupes réguliers.

5. À partir de l'étude des *corrélations entre nos trois catégories de variables*, a) peut-on dégager des modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires en première secondaire? et b) existe-t-il des *différences* entre les groupes réguliers et enrichis à ce sujet?

### Les modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires

Nous avons combiné deux axes d'observation pour déterminer les modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires, soit en fonction de la relation dominante (convergence/divergence) et du type de partage du travail d'élaboration (solo/ensemble). Pour ce faire, nous avons concentré notre analyse sur les dix-sept épisodes dont le degré d'élaboration avait été jugé excellent, pour des élèves de ce niveau. Nous y avons constaté que les groupes réguliers semblent privilégier une modalité convergente ou acquiesçante de co-élaboration du sens; alors que les groupes enrichis optent plutôt pour une modalité mixte ou divergente.

Quant à la partition du travail d'élaboration, les deux types de groupes offrent une variété assez équilibrée de types de partition, allant du *Duo* à *l'Ensemble*, mais c'est le *Trio* qui semble dominer comme mode de partition du travail d'élaboration dans les équipes de cinq élèves; par contre, on ne note aucun *Solo* dans les excellents épisodes des groupes réguliers, contrairement à l'un des deux groupes enrichis. Cela pourrait être attribué à un déséquilibre dans la constitution de l'équipe, dû à des facteurs tels qu'un leadership trop fort ou, encore, des inégalités trop marquées dans les habiletés de lecture et/ou d'expression de chacun des membres.

Par ailleurs, le mode de partition *Solo* pourrait aussi s'expliquer en fonction de la nature plus idiosyncrasique de certains sujets esthétiques, comme la visualisation ou l'appréciation du langage poétique. Enfin, en ce qui concerne les types de sujets qui ont amené une verbalisation plus élaborée dans les cercles littéraires, il faut souligner que près de la moitié sont de nature éthique ou morale (par exemple, le fait de critiquer le comportement d'un personnage).



## 5.2 Apports, implications et limites de la recherche

### 5.2.1 Les apports de notre démarche pédagogique

#### a) L'opérationnalisation d'une approche transactionnelle au secondaire

Les activités transactionnelles, telles que le journal dialogué et les cercles littéraires, comparées aux activités traditionnelles centrées sur le texte et les savoirs du professeur (résumé, fiches de lecture, questionnaires, exposés), ont amené, de façon très concluante dans cette recherche, la plupart des types d'élèves à s'engager d'une façon authentique et personnelle dans la lecture de leur roman. Notre observation prolongée sur le terrain nous amène à dire que ce type d'activité d'enseignement-apprentissage permet d'atteindre les principaux objectifs d'une didactique de la littérature au début du secondaire, centrée sur l'élève-lecteur: les élèves participant à cette recherche ont en effet montré une grande motivation pour ce type de travail en groupe, qui s'approche du plaisir de lire; une capacité certaine à verbaliser une variété de stratégies de lecture et à faire appel au groupe pour construire leurs interprétations de manière autonome.

D'ailleurs, les cercles littéraires plaisent aux adolescents, comme l'ont révélé les résultats d'une enquête-maison réalisée auprès des mêmes élèves deux ans plus tard. En effet, 70% des élèves ayant répondu, à la demande de la direction de l'établissement, à un questionnaire sur leurs bons et moins bons souvenirs associés à l'enseignement de la littérature depuis le début de leurs études secondaires, ont cité les cercles littéraires expérimentés en première secondaire comme étant l'activité qu'ils ont préférée parmi toutes (voir questionnaire en *Annexe 31*).

Nous croyons aussi avoir montré qu'une approche transactionnelle au secondaire est possible dans un contexte naturel d'enseignement et que des outils didactiques liés à l'enseignement explicite de la lecture esthétique peuvent être développés afin de soutenir une préparation et une évaluation rigoureuses du contenu des discussions.

### b) L'enseignement explicite des stratégies

À ce sujet, nous croyons avoir montré que l'enseignement explicite des stratégies de lecture littéraire ainsi que des moyens d'en élaborer la verbalisation peut soutenir la lecture esthétique et critique, de même qu'un enseignement plus traditionnel des notions littéraires en parallèle. Nous avons d'ailleurs pu constater que les œuvres classiques ainsi étudiées en classe ont avantageusement servi de culture commune pendant les discussions lorsque venait le temps de comparer les œuvres ou d'analyser les styles des auteurs.

Nous avons aussi fait le pari que l'enseignement stratégique pourrait servir d'échafaudage intellectuel afin de permettre aux élèves, en situation de travail autonome, d'avoir des outils de travail communs pour s'entraider à mieux élaborer. Une telle forme d'étayage nous a paru moins rigide et plus avantageuse sur le plan du transfert des connaissances que les formules de jeux de rôle suggérées par certains auteurs pour les cercles littéraires.

### c) L'intégration des modes de lecture de la compétence littéraire

Si la lecture littéraire a comme caractéristique, selon les études sociologiques sur l'acte de lire, de faire simultanément appel à trois modes de lecture (factuel-littéral; identificatoire-émotionnel et analytique-synthétique) (Leenhardt, 1980), nos résultats confirment que les cercles littéraires permettent aux élèves de les utiliser de manière intégrée. D'une part, ils nous montrent la part importante du mode littéral chez les élèves de première secondaire et, d'autre part, en quoi les modes de l'Engagement esthétique et de l'Analyse textuelle amènent les élèves à mieux élaborer leur verbalisation. Cette intégration naturelle et non hiérarchique de tous les modes de lecture constitutifs de la lecture littéraire est d'un intérêt indéniable en didactique de la littérature, car « *Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre.* » (Dufays et al., 1996:100).

#### d) Le soutien à la lecture des œuvres intégrales

Nous croyons avoir montré comment peuvent être conciliées des approches d'enseignement stratégique, esthétique et collaborative pour la didactique de l'œuvre intégrale en début de secondaire. Dans le cas d'œuvres littéraires longues et plus « résistantes », comme *Vendredi ou la vie sauvage*, les cercles littéraires entre pairs permettent non seulement de modeler les divers processus et stratégies d'interprétation, mais aussi d'accompagner les élèves *pendant* leur expérience de lecture. Ces séries de discussion ont offert un soutien et un lieu évident d'exploration et d'élaboration du sens. Et, cela, à la mesure de leurs capacités d'interprétation, de leurs questionnements et de leurs intérêts, ce qu'une pédagogie magistrale en grand groupe, centrée sur le texte et la « bonne réponse », peut très rarement atteindre.

#### e) Intérêt et limites de la collaboration entre pairs

L'étude de la dynamique interne des cercles littéraires nous a permis de mieux comprendre la variété des interactions de nature sociale, métacognitive et cognitive qui interagissent dans ce type d'activité d'apprentissage. Cela permettra d'amorcer une réflexion didactique sur les moyens d'enseigner et d'évaluer la lecture esthétique en situation de collaboration et de mieux anticiper les différences qui pourraient survenir entre les types de groupes.

Nous avons montré que les cercles littéraires permettent à tous les élèves qui y participent, qu'ils soient plus ou moins silencieux, d'être exposés à un grand éventail de stratégies de lecture littéraire qu'ils ne pourraient exploiter à eux seuls dans leur journal. Ce qui est d'autant plus intéressant lorsque l'on sait que les lecteurs non experts ne varient pas suffisamment leurs stratégies. Et l'on peut en dire tout autant pour ce qui est de la qualité de l'élaboration : en effet, la verbalisation des stratégies à l'oral a atteint un degré d'élaboration qu'une majorité d'élèves n'avait jamais atteint seuls, à l'écrit, surtout dans les classes régulières où beaucoup d'élèves élaborent difficilement leurs *réponses*.

En plus d'offrir une modélisation de nombreuses stratégies de lecture littéraire et d'élaboration du sens, ce genre de discussion modélise aussi une pensée dialectique qui reste encore très rare à l'écrit, en situation individuelle. Pourtant, la lecture littéraire repose en grande partie sur la capacité du lecteur à dialoguer avec l'œuvre et tout ce qui lui fait écho. La formule relativement souple des cercles littéraires permet des phases de régression, des temps perdus, des fausses routes et des naïvetés à l'image de la lecture littéraire elle-même. Mais, d'un autre côté, cette liberté est contre-balançée par les exigences du consensus social car, en groupe, « *une lecture personnelle est contrainte de devenir savante. Parce que, pour s'imposer, elle doit rassembler des observations, généraliser, illustrer, nommer, forger des outils, des concepts. Parce que l'interaction où il veut s'engager impose au sujet de commencer à penser, penser avec, penser contre.* » (Chabanne, 1998 : 33).

Cependant, nous avons aussi constaté que les élèves des groupes enrichis tendent à moins approuver les propos de leurs pairs et que cela leur permet plus souvent d'atteindre un meilleur degré d'élaboration de la verbalisation. Cela nous indique qu'il faudra, d'une part, tenir compte de ces différences dans notre enseignement et, d'autre part, travailler à convaincre les élèves de l'intérêt de la dialectique ou du « conflit » sur un plan intellectuel. Beaucoup d'élèves, à cause de leurs valeurs culturelles ou d'un manque d'assurance, n'en perçoivent pas l'aspect positif et hésitent à défendre fermement leurs opinions devant les pairs.

Il apparaît néanmoins incontestable que la lecture littéraire peut être, en classe, un outil de développement langagier, intellectuel, socio-culturel et personnel d'une grande richesse, peut-être encore davantage dans le cas d'un contexte multiethnique comme celui dans lequel cette expérience s'est déroulée, qui représente en lui-même certainement un des principaux défis de la classe de français des prochaines décennies.

## 5.2.2 Les implications pratiques de la recherche

### a) Le rôle de l'écrit et l'autonomie des élèves dans leur capacité à problématiser

Nous nous questionnons encore sur les modalités d'évaluation possibles du contenu des discussions. Une analyse de contenu aussi détaillée que nous l'avons faite ici n'est évidemment pas envisageable dans un contexte naturel d'enseignement. C'est peut-être par l'écriture post-discussion qu'il faudrait chercher à mesurer les apprentissages, par exemple évaluer la capacité des élèves, après la discussion, à retenir et à rapporter les problèmes discutés en groupe, à en formuler d'autres, à rapporter plusieurs interprétations et à prendre position. Nous sommes ainsi d'accord avec Beltrami et Quet (2002) pour dire qu'apprendre aux élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture, et nous ajouterions pluraliser eux-mêmes, constitue d'ailleurs l'un des enjeux de taille pour les enseignants désireux d'adopter une approche transactionnelle en classe de littérature. « *La problématisation des interprétations en lecture par les élèves eux-mêmes nous paraît être la condition nécessaire à l'instauration d'un véritable enseignement de la lecture.* » (2002:63).

Peut-être faudrait-il d'abord, comme nous avons tenté de le faire avec nos critères d'élaboration spécifiques pour chaque stratégie, mieux chercher à identifier diverses natures possibles de problèmes associés à la lecture littéraire, et voir en quoi chaque type de problème, selon sa nature (langagière, culturelle, éthique, artistique, structural, etc.), entraîne des modes de résolution et peut-être d'interactions sociales spécifiques ou différents. Mais il est clair que pour que puissent s'intérioriser les connaissances partagées en groupe, il faudrait réfléchir à des moyens de mieux articuler l'oral et l'écrit. D'une part, pour éviter des redondances inutiles (lire le journal pendant les discussions ou recopier tel quel dans le journal ce qui a été discuté en groupe) et, d'autre part, afin de pouvoir davantage tirer parti, à l'écrit, de tous les bénéfices que peut apporter la nature dialectique des discussions.

### b) Le rôle des habiletés d'argumentation en lecture esthétique

Un autre des enjeux d'une pédagogie transactionnelle se situe dans la capacité variée des élèves à verbaliser leur compréhension. À l'écrit comme à l'oral, nous avons vu que verbaliser ses stratégies de lecture littéraire exige des habiletés d'argumentation dont les rudiments mériteraient, selon nous, d'être enseignés avant la fin du secondaire, si l'on tient à exploiter davantage les avenues de la cognition partagée. Nos résultats ont montré que le mode de lecture relevant de l'engagement esthétique est celui qui a le plus incité les élèves à élaborer leur verbalisation. La subjectivité est donc un terrain très fertile et la lecture esthétique, parce que signifiante, entraîne réellement les adolescents à s'engager de manière authentique dans leur tâche. Cependant, nous espérons avoir montré qu'une évaluation rigoureuse des *réponses* plus subjectives liées à la lecture esthétique est possible et nécessaire au secondaire, et ce, au même titre que tout autre type de lecture.

Enfin, devant la forte proportion de types de sujets à caractère éthique ayant surgi dans ces cercles littéraires, il faudrait peut-être chercher des outils d'évaluation et d'enseignement du côté de la pensée critique et morale ou de la philosophie pour enfants, et davantage étudier en quoi les cercles littéraires en contexte multiethnique imposent de nouvelles grilles de lecture critique.

### 5.2.3 Les limites de la recherche

#### a) Les conditions de l'expérimentation et l'angle de recherche privilégié

Les principales limites de cette recherche tiennent au nombre restreint de discussions analysées, à l'influence difficile à mesurer du type de roman lu, au fait que les discussions ne portent pas sur la totalité du roman et que les commentaires s'appuient sur un travail préparatoire écrit répondant à des consignes formelles assez strictes qui ont, sans doute, influencé l'articulation d'ensemble des discussions.

Elles tiennent aussi à l'angle de recherche privilégié, car en nous concentrant surtout sur les aspects sociaux et cognitifs, nous n'avons pas vraiment analysé les dimensions affectives et les relations de pouvoir qui, nécessairement, « travaillent » les cercles littéraires et influencent aussi les résultats. Et nous sommes consciente que l'approche transactionnelle adoptée dans notre démarche pédagogique gagnerait à être ajustée à la lumière des théories multiculturelles de la lecture littéraire.

#### b) La méthodologie qualitative et quantitative

Bien qu'il faille souligner l'intérêt d'avoir voulu tenir compte des trois contextes (didactique, interactionnel et discursif) englobant la situation d'apprentissage analysée, l'on ne peut ignorer la lourdeur théorique et la complexité méthodologique qu'un tel empan d'analyse entraîne. Et si les principaux biais méthodologiques ont, pour leur part, été exposés dans le chapitre consacré à ce sujet, il faut souligner le coût méthodologique élevé des analyses conversationnelles en contexte naturel et multiethnique, ce qui a pour conséquence de réduire la quantité de matériel analysé ainsi que la finesse du grain d'analyse. Par exemple, nos résultats indiquent qu'il existe des différences quant au degré d'approbation et d'aide fournie aux pairs entre les deux types de groupes. Cependant, une meilleure compréhension de ces différences exigerait une analyse plus fine de ce type précis d'interactions, ce qui n'a pu se faire dans le cadre encore exploratoire de cette recherche qui comportait un trop grand nombre d'indicateurs et de variables.

Par ailleurs, les limites des analyses statistiques sont aussi à mentionner, car vouloir mesurer l'interaction entre les variables est une entreprise plus complexe que de décrire les variables une à une, et cela suppose donc des méthodes d'analyse statistiques plus poussées que nous n'avons pas pu explorer suffisamment lors de la présente recherche.

#### 5.2.4 Les apports et les implications théoriques

##### a) Les modalités de co-élaboration et les différences intergroupes

Nous avons tenté, dans le présent travail, d'analyser à la fois le contenu, sa qualité d'élaboration, et les aspects sociolinguistiques liés aux cercles littéraires, malgré les coûts méthodologiques élevés que cela entraîne. Les recherches de ce type sont encore très rares, de même que celles qui comparent les comportements des groupes réguliers et enrichis dans tous ces aspects (Almasi et *al.*, 2001). Nous avons ainsi montré, en nous inspirant des travaux de Gilly et *al.* (1988), que divers modèles de co-élaboration du sens sont possibles, des modèles divergents comme des modèles plus convergents et que les groupes enrichis et réguliers semblent différer sur ce point. Par conséquent, nous convenons avec ces mêmes auteurs du fait que la théorie du conflit cognitif comme mécanisme d'apprentissage, telle que Doise et ses associés (1981) l'ont proposée, semble insuffisante pour expliquer à elle seule les apports cognitifs possibles dans les activités de collaboration entre pairs (Beaudichon et *al.*, 1988). Cependant, et même si nous n'avons pas trouvé de corrélations entre les Modes de lecture et les Modes de collaboration, nous trouvons que les recherches futures gagneraient à continuer d'analyser la spécificité des dynamiques de collaboration dans les groupes d'apprentissage dont la tâche est de résoudre des problèmes à caractère littéraire et éthique plutôt que logique; et de chercher à mieux en comprendre les critères de réussite ou les différences intergroupes.

##### b) Les traits distinctifs de la collaboration littéraire ou l'influence du type texte

Entre autres, pour mieux comprendre les caractéristiques propres d'une discussion littéraire, nous aurions besoin de savoir en quoi celle-ci se distingue des autres types de travail collaboratif en lecture, sur les plans socio-affectif, métacognitif et cognitif. Par conséquent, les recherches futures auraient intérêt à comparer les caractéristiques des cercles littéraires à celles d'autres formules de discussion visant, par exemple, à travailler la lecture de textes informatifs. En



fait, il serait intéressant de se poser la question à savoir comment les groupes collaboratifs, travaillant à résoudre des problèmes « internes » de nature esthétique, peuvent se distinguer de ceux où la problématisation est externe ou de nature efférente. Y retrouverait-on un équilibre similaire entre les modes de collaboration de type social et cognitif? Par exemple, nous avons relevé des différences intéressantes - surtout au sujet des pourcentages d'*Approbat*ion et de *Désapprobat*ion des propos des pairs - entre nos résultats et ceux des recherches de Klingner et *al.* (1998) ou de Meloth et Deering (1994), portant sur l'effet des groupes collaboratifs sur la lecture stratégique de textes informatifs.

Dans le même ordre d'idées, il pourrait être aussi pertinent d'étudier l'influence de divers genres littéraires et types de romans sur la dynamique et le contenu des cercles littéraires. Par exemple, pour reprendre la distinction de Tauveron (1999), de voir en quoi les divers types de problèmes que soulèvent les textes de types réticent ou proliférant pourraient influencer les diverses modalités de co-élaboration du sens dans les cercles littéraires.

### c) Les types de séquences discursives dans la discussion littéraire

S'il est désormais établi qu'un texte est un amalgame de séquences textuelles différentes (et dont nous enseignons chacun des rudiments), il y aurait peut-être aussi avantage, de la même manière, à considérer les cercles littéraires comme un type de discours dont il faudrait commencer à pouvoir distinguer les divers types de séquences discursives (critique, explicative, polémique, consensuelle, etc.); et voir également sur quels types de raisonnement celles-ci reposent. Comme le soulignent à juste titre Keefer et *al.* (2000), on cherche actuellement à déterminer quels seraient les indicateurs sur lesquels on pourrait se baser pour juger de la « productivité » ou de la « qualité » d'une bonne discussion littéraire. Cela afin de mieux identifier les capacités sociales et cognitives qu'elle requiert et d'ajuster la didactique de la littérature en conséquence.

#### d) L'étayage entre pairs dans les cercles littéraires

S'il ressort, entre autres des travaux de Vygotski (1985/1934), que les processus mentaux de haut niveau, comme le sont justement les processus liés à la lecture littéraire, s'acquièrent par imitation et guidage, nous aurions encore besoin de comprendre comment peut s'opérationnaliser l'étayage par les pairs dans les cercles littéraires autonomes. Par exemple, nos résultats indiquent qu'il existe, entre les élèves des groupes enrichis et réguliers, des différences significatives quant aux proportions dans lesquelles ils fournissent de l'aide à leurs pairs. Cette indication mériterait d'être étudiée plus en profondeur, de manière à voir comment nous pourrions amener les différents types d'élèves à mieux s'entraider sur les plans intellectuel et littéraire en situation de cognition partagée entre pairs.

En **conclusion**, pour la didactique de l'œuvre intégrale au secondaire, une démarche pédagogique transactionnelle basée sur un enseignement explicite des stratégies de lecture littéraire et des aspects rhétoriques nécessaires à leur verbalisation permet de joindre l'appréciation et la compréhension des textes. De plus, cela semble fournir aux élèves des outils intellectuels pour structurer leurs échanges et soutenir l'étayage entre pairs en situation de collaboration.

Dans les cercles littéraires que nous avons observés, nos résultats ont révélé la capacité des élèves à intégrer de manière autonome tous les modes de lecture constitutifs de la compétence littéraire et à utiliser une grande variété de stratégies de lecture, ce qui constitue une modélisation du processus d'interprétation à leur mesure, dans la « zone de leurs propres possibilités intellectuelles ». Les interactions de nature sociale et métacognitive axées sur la rétroaction et la gestion supportent pour une large part ce processus d'interprétation partagée et diverses modalités de co-élaboration du sens et de partition du travail se montrent efficaces. Cependant, les différences constatées à cet effet entre les groupes enrichis et réguliers doivent continuer à faire l'objet de plus amples recherches.

## Index des notions clés

---

### A

acte de lecture (définition), 33  
 activités de lecture, 108  
 adolescent lecteur, 83  
 analyses causales, 40  
 appréciation esthétique, 4  
 apprécier / réagir, 61  
 apprentissage en groupe (problèmes),  
 117  
 approche communicative, 3  
 approche expérientielle, 11  
 approche magistrale, 2  
 approche socio-constructiviste, 109  
 approche stratégique, 3  
 approche techniciste, 3  
 approche transactionnelle, 28

### C

catégories d'interaction, 115  
 catégories de *réponses*, 88  
 cercle littéraire (définition), 26  
 cercles littéraires (déroulement), 146  
 cercles littéraires (principes), 106  
 co-élaboration (définition), 22  
 co-élaboration du sens (modalités),  
 223  
 collaboration/coopération, 21  
 commentaire de lecture, 53  
 compétence littéraire (composantes),  
 7  
 compétences littéraires, 53  
 compréhension en lecture, 8  
 compréhension littérale, 9  
 compréhension/interprétation  
 (définitions), 50  
 compréhension/interprétation  
 (problèmes de), 52  
 conception esthétique, 11  
 conception expérientielle (origine),  
 66  
 conflit cognitif, 105  
 confrontation, 21  
 connaissances antérieures, 38

consensus collectif, 111  
 construction interactive (modalités),  
 119  
 construire le sens, 7  
 co-résolution de problèmes, 120  
 courant psychanalytique, 71  
 courant textuel, 71  
 courants socio-culturels, 72  
 critères de littéarité, 76

### D

décodage, 9  
 degrés d'élaboration (critères), 160  
 didactique, 1  
 distanciation critique, 14, 110

### E

élaboration du sens (définition), 22  
 élaborer la verbalisation, 142  
 émotion / cognition, 69  
 enseignement par les pairs, 25  
 enseignement stratégique, 91  
 enseignement transactionnel, 95  
*envisonment*, 59  
 épisode, 151  
 étayage, 102  
 évaluer / critiquer, 61

### G

grammaires de récit, 36  
 groupes d'apprentissage (types de),  
 121

### H

habiletés de pensée critique, 13  
 habitudes de lecture, 15

### I

imagerie mentale, 38  
 inférences sociales, 37  
 interaction, 42  
 interaction/transaction, 49

### J

journal de lecture, 99

journal dialogué, 101  
 jugement de goût, 61  
 jugement de valeurs, 61

### L

lecture efférente/esthétique, 12, 63  
 lecture littéraire, 50  
 lecture méthodique, 18  
 lecture plurielle/méthodique, 54  
 lecture-plaisir, 16  
 légitimisation de l'interprétation, 57  
 littérature de jeunesse, 79

### M

méthodologie qualitative, 128  
 mise-en-texte littéraire, 79  
 modelage, 102  
 modèle contemporain de  
 compréhension, 47  
 modèle empirique de Langer, 59  
 modèle heuristique de Canvat, 60  
 modèle propositionnel, 35  
 modèle ternaire de Dufays, 58  
 modèles d'enseignement stratégique,  
 93  
 modèles de discussion, 103  
 modèles de lecture unidirectionnels,  
 34  
 modèles interactionnels, 35  
 modèles mentaux, 41  
 modes de collaboration, 163  
 modes de la lecture littéraire, 157  
 modes de lecture, 25

### O

œuvre intégrale, 5  
 outils intellectuels, 121

### P

partition de l'élaboration, 224  
 passages descriptifs, 40  
 pédagogie de groupe, 20  
 pédagogie du projet, 19  
 problématisation du texte, 57  
 problèmes d'interprétation, 13

problèmes de compréhension, 13  
 processus d'interprétation, 110  
 processus de lecture, 47  
 programme de français (1995), 6

### R

raisonnement dialectique, 30  
 raisonnement logico-scientifique, 30  
*reader-response*, 65  
 réagir au texte, 11  
 relation de collaboration, 225  
 relecture., 54  
 réponse au texte, 65  
 résolution de problème, 40  
 roman (spécificité du), 77  
 romans « miroir », 15

### S

stades d'engagement, 141  
 stades de la lecture littéraire, 85  
 stratégies cognitives /  
 métacognitives, 44  
 stratégies de lecture, 17  
 stratégies de lecture littéraire, 75  
 stratégies/processus, 42  
 suspens, 41

### T

texte collaborationniste, 15  
 texte littéraire, 76  
 textes « proliférants », 13, 261  
 textes « réticents », 13, 261  
 textes littéraires (fonctions), 82  
 théorie des schémas, 37  
 théories post-modernes, 70  
 transaction, 11  
 transaction / interaction, 68

### U

unités de sens, 165, 174, 200, 239

### V

variables en lecture, 48  
 verbalisation des stratégies, 20, 140  
 Vygotski, 102

## Glossaire

---

- **Appréciation (des textes littéraires).** Ce terme est classé dans la taxonomie du domaine affectif, contrairement à *évaluer* et *critiquer* qui appartiennent au domaine cognitif (Legendre, 1993). Selon la taxonomie de Burns (1972), l'appréciation est un objectif de l'ordre de l'émotif : « *Une appréciation est une prise de conscience ou une perception sensible de la valeur d'un objet ou d'un événement. La valeur ici signifie beaucoup plus que la simple valeur monétaire. Par valeur, on entend l'utilité personnelle, l'utilité sociale, l'utilité professionnelle, la beauté, le charme, la signification ou la valeur historique, la valeur scientifique, le fait de reconnaître qu'une entité a une part ou un rôle à jouer (application) ou qu'elle est assez importante pour être considérée (valeur de considération).* » (Legendre, 1993 :1315). Cette définition correspond en tout point à la conception de la lecture esthétique, telle que l'entend Rosenblatt (1995). Le *Petit Robert* distingue trois niveaux de signification du verbe apprécier, synonymes de : 1<sup>o</sup> Évaluer; 2<sup>o</sup> Juger et sentir; 3<sup>o</sup> Estimer, priser. Cette dernière et plus récente définition possède une connotation plus positive que critiquer, car apprécier signifie ici : « *Porter un jugement favorable sur; au fait d'aimer, de goûter.* »(Petit Robert, 1990:87), mais il est aussi par ailleurs précisé qu'une appréciation est un « *Jugement intellectuel ou moral qui suit un examen critique.* » (Lexis, 1989: 97). En résumé, l'appréciation des textes littéraires est une compétence du domaine affectif qui suppose à la fois la capacité de poser un jugement critique et de goûter.

- **Approche expérientielle.** L'apprentissage expérientiel, contrairement à l'apprentissage scolaire traditionnel fondé sur l'assimilation d'informations symboliques transmises par un enseignant, est centré sur le vécu et l'expérience pratique de l'élève. L'adjectif expérientiel qualifie généralement une activité d'apprentissage au cours de laquelle la personne est en contact direct avec l'objet d'apprentissage qui, dans le cas de la lecture, est le texte; ce contact direct suppose généralement que la personne est en situation d'action, et non seulement d'observation (Legendre, 1993: 595). Un processus d'apprentissage expérientiel amène l'élève à transformer son expérience vécue en savoirs, et non l'inverse.

- **Approche transactionnelle.** Pour Louise Rosenblatt (1995), le sens d'un texte dérive de la transaction entre un lecteur, un texte et un contexte spécifiques. Chaque lecteur étant unique, le sens d'un texte réside dans l'expérience qu'il en a faite et est donc nécessairement subjectif. Le sens ne réside pas dans le seul contenu du texte ou message de l'auteur, mais dans l'événement. L'approche transactionnelle de la lecture conçoit la compréhension comme un «événement» mettant en jeu des variables indissociables (lecteur/texte/contexte) et qui sont à observer, de manière ethnographique, dans toute leur dynamique et en un seul bloc. Selon l'équipe de Pressley et Brown (1995), une approche d'enseignement transactionnelle (TSI) se veut une tentative d'intégration réaliste et pratique, dans la classe, des principaux courants théoriques au sujet des processus de compréhension qui entrent en jeu dans la lecture des textes littéraires ET dans

l'apprentissage. Selon cette approche, un élève a de meilleures chances d'être un lecteur compétent, et qui développe des habitudes de lecture positives et durables, s'il est encouragé à: 1) apprendre à utiliser un répertoire de stratégies de manière flexible qui lui auront été enseignées de manière explicite (*cognitivism et métacognition*); 2) répondre esthétiquement de manière personnelle (*reader-response*); 3) développer son point de vue sur un texte en le comparant aux autres points de vue apportés par le groupe (*socio-constructivisme*); 4) relier ses connaissances littéraires nouvelles à ses expériences littéraires ou personnelles antérieures (*théorie des schémas et théories de la réception*).

- **Collaboration.** Une opération de transformation des connaissances et de découverte est attendue dans les groupes d'apprentissage en collaboration, et cela sans division hiérarchique de la tâche. En travail de collaboration, les processus cognitifs de chaque participant sont entrelacés de manière non hiérarchique. La collaboration est « (...) *une activité coordonnée et synchrone qui est le résultat d'un essai continu de construire et de maintenir une conception partagée du problème.* » (traduction personnelle à partir de Dillenbourg et al., 1996: 190), contrairement à la coopération où la tâche est divisée de manière hiérarchique en sous-tâches indépendantes.

- **Commentaire de lecture.** Dans notre recherche, les élèves devaient verbaliser les stratégies de lecture apprises, chaque stratégie verbalisée (à l'oral dans les discussions ou à l'écrit dans le journal) constituait ainsi un commentaire de lecture, donc synonyme de verbalisation d'une stratégie.

- **Compréhension en lecture.** Selon le modèle contemporain exposé par Giasson (1990), il s'agit d'une opération interactive dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et grâce à laquelle le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, des opinions personnelles et de son intention de lecture. Le lecteur utilise ainsi les informations syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques contenues dans un texte, pour appréhender le message proposé par l'auteur et, au-delà des faits et de l'information, pour construire ses propres significations, dans un contexte donné (Legendre, 1993: 229). Pour Olshavsky (1977), comprendre est une activité d'identification et de résolution de problème et qui repose sur l'utilisation de stratégies pour la compréhension des mots, des propositions et la compréhension globale de l'histoire.

- **Compréhension littérale.** Les habiletés propres à la compréhension sont souvent organisées selon une hiérarchie de niveaux de compréhension, inspirée de la taxonomie des objectifs d'éducation élaborée par Bloom (1956). Selon cette hiérarchie, le niveau le plus élémentaire serait la compréhension littérale ou la simple compréhension des informations et des idées explicitement fournies par le texte. La compréhension littérale du texte est la première lecture, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés, directement perceptibles (Dufays, 1997:32). Elle est le mode de lecture ordinaire et quasi-exclusif des messages fonctionnels, d'où son synonyme

de compréhension fonctionnelle. Elle se mesure souvent à la capacité de pouvoir rappeler ou résumer les informations principales.

- **Construction du sens.** Dans le programme de 1995 (MEQ), construire le sens du texte est un des quatre processus ou étapes de la compétence à lire. Construire le sens regroupe les habiletés suivantes: reconstituer le contenu et l'organisation du texte, en discerner le point de vue et vérifier l'efficacité de sa manière de lire. Le terme fait référence à un principe important de la psychologie cognitive selon lequel l'apprentissage est un processus actif et constructif. La personne qui apprend ne reste pas passive devant ce qui lui est présenté (Tardif, 1992). On insiste ici sur « *le rôle actif et structurant du sujet et de ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir et de la réalité.* » (Legendre, 1993 : 255).

- **Coopération.** Dans la coopération, la tâche est divisée de manière hiérarchique en sous-tâches indépendantes et la coordination du travail n'est nécessaire que dans les moments où il faut assembler les parties ou les résultats partiels (Dillenbourg et *al.*, 1996).

- **Degré d'élaboration** de la verbalisation. Selon les trois mouvements de base de l'argumentation classique (Godbout, 1989), nous avons établi que la verbalisation d'une stratégie de lecture doit, pour être compréhensible par les pairs: amener le sujet (mini-résumé) et le poser (ici, plus ou moins nommer la stratégie verbalisée); puis le développer en fonction du type de textes suggéré par la stratégie de lecture choisie (ex.: commenter sa visualisation entraîne généralement une séquence descriptive). Il est à noter que, dans notre contexte d'enseignement transactionnel, un tel type de commentaire de lecture n'est pas à considérer comme un produit fini (d'où le mot « élaboration »), il sert à rendre compte de la compréhension en lecture afin de pouvoir dialoguer avec les pairs. Les facteurs à considérer pour déterminer le degré d'élaboration d'un commentaire de lecture sont donc : la cohésion; la pertinence; la justesse; la variété et la solidité des éléments qui le composent. Pour des élèves de première secondaire, nous avons établi les seuils suivants : un commentaire qui comporte plus de cinq éléments répondant à ces critères est jugé excellent et moins de deux est jugé insuffisant.

- **Élaboration du sens.** Du latin « *elabore* » (de « *labor* », travail), élaboration signifie un travail de création long et minutieux (Lexis, 1989 : 611). ÉLABORER v. tr. XVI<sup>e</sup> siècle, au sens 1. Emprunté du latin *elaborare*, « signifie travailler avec soin, s'appliquer, perfectionner ». (Dictionnaire de l'Académie française). Dès que l'élève est amené à verbaliser les stratégies de lecture qu'il a utilisées pour mieux comprendre le roman, il entre dans un travail d'élaboration du sens qui, en situation scolaire, devra être légitimé par les pairs ou le professeur. Si bien que, en lecture littéraire, l'élaboration du sens signifie ce travail exploratoire de relecture/écriture et qui exige d'être verbalisé (à l'oral ou à l'écrit) pour témoigner de la compréhension. Si ce travail s'effectue avec des pairs, on peut alors parler de « **co-élaboration** » du sens dans les cercles littéraires.

- **Envisionment.** Selon Langer, l'interprétation d'un texte est le résultat d'une construction progressive ou évolutive (nommée « *envisionment* »), qui n'est pas statique et qui continue plutôt d'évoluer à la lumière de discussions entre pairs, d'autres lectures ou de toute autre modification du contexte. « *Envisionments develop as the reading progresses. Some information is no longer important, some is added, and some is changed. What readers come away with at the end of the reading, I call the final envisionment.* » (1990b: 812). C'est ce qui distinguerait la lecture courante de la lecture littéraire. En posture de lecture courante, le lecteur se fixe habituellement un objectif précis dès le départ (qui correspond le plus souvent au sujet principal du texte et du titre) sur lequel il greffe le sens tout au long de sa lecture. Alors que lire un texte littéraire oblige souvent le lecteur à changer sa perception du texte, à explorer simultanément une pluralité de significations possibles, et ce, même une fois qu'il en a terminé la lecture.

- **Épisode de discussion.** Ensemble d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture. Par exemple, si les élèves s'étonnent de la façon dont Robinson a réagi à la visite des Indiens en construisant une forteresse et qu'ils s'interrogent ensuite sur la signification du mot « créneau », cela constitue deux épisodes différents parce que 1) deux stratégies de lecture ont été utilisées (« Juger ou analyser » les actions d'un personnage et « Question-hypothèse » sur le sens d'un mot) et 2) chaque stratégie peut correspondre à un mode de lecture différent.

- **Interaction.** Rosenblatt associe le terme « interaction » au paradigme positiviste (1993 et 1985b). Les modèles de lecture interactifs en psychologie cognitive s'appuient essentiellement sur une vision dualiste du traitement de l'information, souvent mécaniste, où texte et lecteur sont considérés comme des entités séparées et prédéfinies qui interagissent.

- **Interprétation.** Selon la taxonomie de Bloom, l'interprétation, ou compréhension inférentielle, signifie pouvoir induire à partir des informations et des idées implicitement fournies par les textes (Legendre, 1993: 229). L'étymologie latine du mot (*interpretatio*) signifie « révélation des choses cachées » (Lexis, 1989:973). L'interprétation d'un texte vise à lui donner du sens, à rendre clair ce qui est obscur et est synonyme de commenter, d'expliquer (Petit Robert, 1990 : 1023). Interpréter c'est s'appuyer sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour « *faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, débusquer des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés.* » (Dufays, 1997). « Comprendre » ferait davantage référence à des processus automatiques et donc indépendants de la volonté consciente du lecteur (Gervais, 1993; Vandendorpe, 2001). En revanche, l'interprétation s'appuierait sur des processus conscients et délibérés et résulterait d'une volonté de résoudre un problème, un problème soulevé par le texte ou par le lecteur.

- **Lecture critique.** La compréhension critique, selon la taxonomie de Bloom, constitue une compréhension de haut niveau permettant au lecteur



d'analyser et d'évaluer l'exactitude du texte lu (Legendre, 1993). À partir de critères de validité internes (pertinence, cohérence, rigueur, etc.) et externes (culturel, etc.), il s'agit de faire l'examen d'un ouvrage, d'émettre un jugement d'appréciation pour en faire ressortir les qualités et défauts. Elle est synonyme de juger un texte.

- **Lecture de textes ou discours courants.** Elle permet l'exploration du domaine de l'information, de l'opinion et de la procédure à travers un langage précis où dominent la représentation et l'explication du réel (MEQ, 1995: 15).

- **Lecture de textes littéraires.** Elle permet à l'élève d'explorer le domaine de la création, où priment l'expression de l'imaginaire et l'esthétique du langage (MEQ, 1995: 15).

- **Lecture esthétique.** L'adjectif « esthétique », selon son étymologie greco-latine (*aisthetikos* et *aesthetica*), signifie « sentir » ou percevoir par les sens. Chez Kant, le *jugement esthétique* est celui qui considère les formes des choses de manière à en tirer un sentiment de plaisir (Lexis, 1989: 677). Ce qui se distingue de la théorie classique des Beaux-Arts pour qui l'esthétique est un ensemble de principes et règles selon lesquels on devrait juger la beauté. Pour Louise Rosenblatt (1995), la lecture esthétique est la posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience imaginaire organisée grâce à une création artistique de langage.

- **Stratégie de compréhension en lecture.** *« une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance (...) si le déclenchement d'une série d'actions devient automatique en fonction de conditions bien définies, il n'y a plus stratégie mais procédure [ou processus]. »* (Fayol, 1993 : 26). Une stratégie, contrairement à un processus, est donc une action consciente qui s'apprend, s'améliore avec la pratique, varie en fonction de la motivation et peut augmenter la compréhension si elle est adéquatement choisie, appliquée et gérée (Pressley et Afflerbach, 1995; Pressley et al., 1992, 1989; Deschênes, 1991; Garner, 1987).

- **Stratégie de lecture littéraire.** Ensemble des stratégies de compréhension utiles à l'adoption et l'intégration des modes efférent, esthétique et socio-critique de lecture.

- **Textes collaborationnistes.** Selon Tauveron (1999), dans le cas des récits, les textes collaborationnistes sont ceux qui ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (parce que l'intrigue suit la chronologie, que les relations entre les personnages sont clairement posées, etc.) et qui n'exigent aucune compétence de lecture particulière.

- **Textes résistants.** Selon Maingueneau (1990, citée par Tauveron, 1999 : 35), « Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour

sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage. ».

- **Texte réticent.** D'une part, il existe des textes qui « résistent » à la compréhension littérale parce qu'ils n'en disent pas assez. Il s'agit, selon Tauveron (1999, 2001), de textes « réticents » qui, au sens propre, en disent moins qu'ils ne le devraient et dont tous les « blancs » constituent des problèmes de lecture qui ne dépendent pas, à prime à bord, des habiletés du lecteur. Les récits « réticents » rompent les lois élémentaires de la communication, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate. Ils peuvent conduire délibérément le lecteur à une compréhension erronée (fausses pistes, etc.) ou encore empêcher la compréhension immédiate (enchâssement de plusieurs récits, etc.). Ils posent donc avant tout des **problèmes de compréhension**.
- **Texte proliférant.** D'autre part, les textes dits « proliférants », toujours selon Tauveron (1999, 2001), contrairement aux textes réticents, en disent délibérément trop et offrent ouvertement une pluralité d'interprétations. Il s'agit de textes ouverts et polysémiques qui demandent au lecteur de faire des choix interprétatifs. Ou, encore, ce sont des textes qui possèdent, souvent sous le couvert d'une intrigue simple, une forte portée symbolique, ce qui soulève des **problèmes d'interprétation**.

- **Transaction.** Rosenblatt souligne que le mot « transaction » n'a pas la coloration mécaniste du mot « interaction », et qu'il renvoie davantage aux notions de transformation, de lecture spiralaire et non linéaire, et à l'influence continue et réciproque du lecteur et du texte sur la construction du sens (1995). L'objectif d'un enseignement transactionnel de la lecture, plutôt que d'insister sur l'analyse formelle du texte pour en extraire le message de l'auteur, est d'amener le lecteur à prendre conscience et confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture. Cela peut être associé à une approche expérientielle de l'éducation. L'adjectif transactionnel, en éducation, est aussi synonyme de conversationnel, de dialogué, mais Rosenblatt insiste sur les notions de passage et de changement liées au préfixe « *trans-* ». En ce sens, la lecture littéraire, dans une approche transactionnelle, est considérée comme un dialogue dont il faut analyser l'évolution, la transformation progressive *in situ* plutôt que le résultat (voir aussi la notion *d'envisonnement*).

- **Unité de sens (U/S) :** Désigne chacun des énoncés qui traduit une intention différente dans un épisode. Par exemple, un énoncé comme: « *Oui, c'est une bonne idée // parce que Robinson est un homme...* » serait divisé en deux unités de sens (U/S) parce que le locuteur a) rétroagit aux propos d'un pair puis commence à b) Développer le sujet.

## Bibliographie

---

- Adam, J. M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan Université.
- Adam, J. M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle . E.L.A. Vol. 83, 7-19.
- Adam, J.-M. (1987). Approche linguistique de la séquence descriptive . Pratiques, (5), 3-27.
- Adam, J. M. (1985). Le texte narratif: Traité d'analyse textuelle des récits. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1984). Le récit. Paris: Que Sais-je? PUF.
- Alba, J. W. et L. Hasher (1983). Is Memory Schematic? Psychological Bulletin, 93 (2), 203-231.
- Almasi, J. F., J.F. O'Flahavan et P.Arya (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. Reading Research Quarterly, 36 (2), 96-120.
- Almasi, J. F. (1996). A New View of Discussion. *In* L. B. Gambrell (Dir.), Lively Discussions: Fostering Engaged Reading, (p.2-24). Newark:DE: IRA.
- Almasi, J. F. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-led and Teacher-led Discussions of Literature. Reading Research Quarterly, 30 (3), 314-351.
- Almasi, J. F. (1993). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-led and Teacher-led Discussions of Literature (Literature Discussions). 465p. Thèse de doctorat non publiée: University of Maryland College Park.
- Alvermann, D. E. (1996). Peer-led discussions: Whose interests are served? Journal of Adolescent and Adult Literacy, 39 (4), 282-289.
- Anderson, V. (1992). A Teacher Development Project in Transactional Strategy Instruction for Teachers of Severely Reading-disabled Adolescents. Teaching & Teacher Education, 8 (4), 391-403.
- Applebee, A. N. (1978). The Child's Concept of Story. Chicago: The University of Chicago Press.
- Armand, F. (1995). L'interaction schémas du lecteur et texte informatif. Thèse de doctorat non publiée : Université de Montréal.

- Atwell, N. (1987). In the middle : writing, reading, and learning with adolescents. Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook.
- Baffrey-Dumont, V. (2000). Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive. *In* L.Lafortune et R.Pallascio (dir.), Pour une pensée réflexive en éducation. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 11-29.
- Baker, L. (1989). Metacognition, Comprehension Monitoring, and the Adult Reader. Educational Psychology, 1(1), 3-38.
- Barthes, R. (1973). Le plaisir du texte. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1970). S/Z. Essai. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale du récit . Communications 8, (p. 7-33). Paris: Seuil (Points).
- Bateman, H. V., J.R. Newbrough, S.R. Goldman et J.D. Bransford (1999). Elements of Students' Sense of Community in the Classroom. Montréal, Canada: Conférence de l'American Education Research Association .
- Battistich, V., D. Solomon et K. Delucchi (1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. The Elementary School Journal, 94 (1), 19-32.
- Beach, R. et S. Hynds. (1991). Research on Response to Literature. *In* R.Carr et al., Handbook of Reading Research, Vol.2, (p. 453-491). New York: Longman.
- Beach, R. (1993). A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories. Urbana, Illinois: NCTE.
- Beach, R. et L. Wendler (1987). Developmental Differences in Response to a Story. Research in the Teaching of English, 21 (3), 286-297.
- Beaudichon, J. et al.(1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle . Revue De Psychologie Sociale, 1, 130-141.
- Béland, J.-P. ( 1985). Niveaux de compréhension en lecture: faut-il s'y fier? *In* M.Thérien et G.Fortier (dir.), Didactique de la lecture au secondaire, (p. 95-120). Montréal: Les Éditions Ville-Marie.
- Beltrami, D. et Quet, F. (2002). Lecture: L'espace d'un problème. Le Français Aujourd'Hui. 137):57-71.
- Benton, M. (1983). Secondary worlds. Journal of Research and Development in Education, 16 (3), 68-75.
- Berger, L. R. (1996). Reader-response journals: You make the meaning...and how. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39(5), 380-385.

- Bettelheim, B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris: Hachette-Pluriel.
- Bibeau, G. et al. (1987). L'enseignement du français à l'école, perceptions et attentes. Québec: Conseil de la langue française, Dossiers du Conseil de la langue française, no.27.
- Black, J. B. et G.H. Bower (1980). Story understanding as problem solving. Poetics, 2, 223-250.
- Bleich, D. (1979). Epistemological Assumptions in the Study of Response. In J. P. Tompkins (dir.), Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism, (p. 134-163). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.
- Brice, L. M. (1999). The Complexity of Small Group Discussion: Multiple Forms of Talk. Montréal: American Educational Research Association Annual Meeting.
- Brown, A. L. et S.S. Smiley (1977). Rating the Importance of Structural Units of Prose Passages: A Problem of Metacognitive development. Child Development, 48, 1-8.
- Brown, R., P.B. El-Dinary, M.Pressley et L.Coy-Ogan (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. The Reading Teacher, 49 (3), 256-258.
- Brown, R., M. Pressley, P.Van Meter et T. Schuder (1995). A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade Readers. Report No. 33. Illinois: National Reading Research Center.
- Brown, R. et L. Coy-Ogan (1993). The Evolution of Transactional Strategies Instruction in One Teacher's Classroom. The Elementary School Journal, 94 (2), 221-233.
- Brun, J. et F.Conne (1990). Analyses didactiques de protocoles d'observation du déroulement de situations. Éducation et Recherche, 3, 261-285.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz.
- Calvino, I. (1984). Pourquoi lire les classiques. Paris: Seuil.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation [des enseignants] et transformations de pratiques pédagogiques. Mesure et Évaluation en Éducation, (20:1), 1-24.

- Canvat, K. (1999a). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives . Enjeux, (46), 93-111.
- Canvat, K. (1999b). Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. Bruxelles: DeBoeck-Duculot.
- Canvat, K. (1998-1999). L'enseignement de la littérature: une discipline comme les autres? . Enjeux, (43/44), 3-16.
- Carugati, F. (1988). Perspectives: Interactions, déstabilisations, conflits . *In* A-N. Perret-Clermont et M.Nicolet (dir.), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, (p. 93-100). Fribourg: DelVal.
- Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la lecture . Le Français Aujourd'hui, (21), 28-36.
- Chambers, A. (1996). Tell me: children, reading and talk. Maine: Stenhouse Publishers.
- Chanel-Balas, A. (1998). La prise de conscience de sa manière d'apprendre. Thèse de doctorat non publiée : Université Grenoble II- Pierre Mendès-France, Grenoble.
- Chartier, R. (1995). Révolutions et modèles de la lecture, XV<sup>e</sup>- et XX<sup>e</sup> siècles . Le Français Aujourd'hui, 110, 6-15.
- Chevalier, B. (1985). Bien lire au collège, niveau 1. Paris: Nathan.
- Clifford J. (1990). The experience of reading: Louise Rosenblatt and Reader-Response Theory. Portsmouth: NH: Boynton/Cook.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. Review of Educational Research, 64 (1), 1-35.
- Cohen, K. (1972). Le *New Criticism* aux États-Unis (1935-1950) . Poétique, 10, 217-243.
- Collins, A., J.S. Brown et K.M. Larkin (1989). Inference in Text Understanding. *In* R.J. Spiro et al. Theoretical Issues of Reading Comprehension, (p. 385-407). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. Journal of Reading, 34(7), 510-516.

- Commeyras, M. et L. Degroff (1998). Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy: A national survey. Reading Research Quarterly, 33, 434-472.
- Commeyras, M. (1993). Promoting critical thinking through dialogical-thinking reading lessons. The Reading Teacher, 46 (6), 486-493.
- Commeyras, M. (1991). Dialogical-Thinking Reading Lessons: Promoting Critical Thinking among Learning-Disabled Students. Thèse de doctorat non publiée: University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana: Illinois.
- Cornis-Pope, M. et A. Woodlief (2001). Notes on Critical Literary Philosophy and Pedagogical Practice. Virginia Commonwealth University: <http://www.vcu.edu/engweb/home/theory.html>
- Cornis-Pope, M. (1992). Hermeneutic Desire and Critical Rewriting. NY: St-Martin's Press.
- Crowhurst, M. et M. Kooy (1986). The Use of Response Journals in Teaching the Novel. Reading-Canada-Lecture, 3(4), 256-266.
- CRDP de Rennes (1985). La lecture au collège. Rennes.
- Cunningham, J. W. et J. Fitzgerald (1996). Epistemology and reading. Reading Research Quarterly, 31 (1), 36-60.
- Daniel, M.-F. (1992). La philosophie et les enfants. Montréal: Logiques.
- Daniels, H. (1994). Literature Circles. Voice and Choice in the Student-Centered Classroom. Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- De Croix, S. et D. Ledur (2001). Compétences de lecture littéraire: analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités . In L. Collès, et al.(dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 252-258). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.
- De Koninck, G. (1993). Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal: Les Éditions Logiques.
- De Nuchèze, V. (1998). Sous les discours, l'interaction. Paris: L'Harmattan.
- Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse . Québec Français, 28-30.
- Demers, D. (1994). Du Petit Poucet au Dernier des Raisins. Montréal: Québec/Amérique Jeunesse.

- Denhière, G. et S.Baudet (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses Universitaires de France.
- Denhière, G. et D.Legros (1987). L'interaction narration/description dans le récit 1. Étude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives . L'Année Psychologique, (87), 345-362.
- Denhière, G. (1984). Il était une fois...Compréhension et souvenir de récits. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Denis, M. (1989). Image et cognition. Paris: PUF.
- Denzin, N. K. et. Y.S. Lincoln (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deschênes, A.-J. (1991). Les stratégies de lecture . *In* Les entretiens Nathan sur la lecture-Acte 1 , (p. 29-45). Paris: Nathan.
- Deschênes, A.-J. (1988). La compréhension et la production de textes. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Dillenbourg, P., M. Baker, A. Blaye et C. O'Malley. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. *In* P. Reimann et H. Spada (dir.), Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science, (p. 189-211). Amsterdam/New York: Pergamon.
- Doise, W. et G. Mugny (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: InterÉditions.
- Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école . *In* M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), La métacognition, une aide au travail des élèves, (p. 17-61). Paris: ESF.
- Dowhower, S. L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. The Reader Teacher, 52 (7), 672-688.
- Dufays, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première: état des lieux et essai de modélisation . *In* L. Collès et al.(dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 245-251). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.
- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans . Pratiques, (95), 31-52.



- Dufays, J.-L., L.Gemenne et D.Ledur (1996). Pour une lecture littéraire 1: Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français. Bruxelles: DeBoeck/Duculot.
- Duffy, G. G., L.R. Roehler, E. Sivan, G.Rackliffe, C. Book, M.S. Meloth, L.G. Vavrus, R. Wesselman, J.Putnam et D.Bassiri (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. Reading Research Quarterly, 22 (3), 347-368.
- Dugan, J. (1997). Transactional Literature Discussions: Engaging students in the Appreciation and Understanding of Literature. Reading Teacher, 51 (2), 86-96.
- Eco, U. (1985). Lector in fabula. Paris: Grasset.
- Eeds, M. et D.Wells (1989). Grand Conversations: An Exploration of Meaning Construction in Literature Study Groups. Research in the Teaching of English, 23 (1), 4-29.
- Evans, K. S (1999). Fifth-Grade Students' Perceptions of How They Experience Literature-Based Discussions . Montréal: American Educational Research Association Annual Meeting.
- Fayol, M. (1993). Quelques remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies . Enjeux, 30, 25-42.
- Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Fowler, L. A. (1996). A Qualitative Investigation of Fifth Graders's Talk in Book Club of Varying Ability Configuration. Thèse de doctorat non publiée: The University of Texas at Austin.
- Frankena, W. K. (1965). Three historical philosophies of education: Aristote, Kant, Dewey. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- Freund, É. (1987). The Return of the Reader. Reader-Response Criticism. London et New York: Methuen.
- Frochot, M., M.Fayol et D.Zagar (1987). Lire des histoires, une revue . Les Sciences de l'Éducation, 3, 5-33.
- Fuchs, L. S., D. Fuch et J. Kazdan. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students having serious reading problems. Rase: Remedial and Special Education, 20 (5), 309-318.

- Galda, L. (1990). A Longitudinal Study of the Spectator Stance as a Function of Age and Genre. Research in the Teaching of English, 24 (3), 261-278.
- Gambrell, L. B. et R.J. Bales (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. Reading Research Quarterly, 21 (4), 454-464.
- Garner, R. (1990). Children's Use of Strategies in Reading. In D. F. Bjorklund (dir.), Children's Strategies. Contemporary Views of Cognitive Development, (p.245-268). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. (1987). Metacognition and reading comprehension. Norwood, NJ: Ablex.
- Germain, C. (1991). Le point sur...L'approche communicative en didactique des langues. Montréal: CEC.
- Gervais, B. (1993). À l'écoute de la lecture. Montréal: VLB.
- Gervais, F. (1997). École et habitudes de lecture. Études sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Gervais, F. et C.Tousignant (1990). Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6e année du primaire: recherche action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques . In J.-Y. Boyer et M. Lebrun (dir.), Actualité de la recherche en lecture, (p. 175-187). Montréal: ACFAS.
- Giasson, J. (2000). Les textes littéraires à l'école. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Gilles, C. J. (1991). Negotiating the meaning: the uses of talk in literature study groups by adolescents labeled learning disabled. Thèse de doctorat non publiée: University of Missouri-Columbia.
- Gilly, M., J.-P. Roux et A.Trognon (1999). Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle . In M.Gilly, J.-P. Roux et A.Trognon (dir.), Apprendre dans l'interaction, (p. 9-39). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs . In A-N. Perret-Clermont et M.Nicolet (dir.), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, (p. 19-28). Fribourg: DelVal.

- Gilly, M., J. Fraisse et J.-P. Roux (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et socio-cognitives . In A-N. Perret-Clermont et M.Nicolet (dir.), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, (p. 73-92). Fribourg: DelVal.
- Goatley, V. J., C.H. Brock et T.E. Raphael (1995). Diverse learners participating in regular education "Book Clubs". Reading Research Quarterly, 30 (3), 352-380.
- Godbout, L. (1989). S'entraîner à raisonner juste. Paris: ESF.
- Graesser, A. C., S. Murray T.Trabasso (1994). Constructing Inferences During Narrative Test Comprehension. Psychological Review, 101 (3), 371-395.
- Hancock, M. R. (1993a). Exploring and extending personal response through literature journals. The Reading Teacher, 46 (6), 466-474.
- Hancock, M. R. (1993b). Exploring the Meaning-Making Process through the Content of Literature Response Journals: A Case Study Investigation. Research in the Teaching of English, 27 (4), 335-368.
- Hartman, D. K. (1992). Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author, and the Context. Linguistics and Education, 4, 295-311.
- Holland, N. H. (1975). Unity Identity Text Self. In J. P. Tompkins (dir.), Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism, (p. 118-133). Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.
- Houdart, V. (1997). L'oeuvre intégrale: aperçu historique et enjeux . Le Français Aujourd'Hui, 117, 3-13.
- Hould, R. (1980). Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation/Service général du développement pédagogique.
- Huberman A.M. et M.B. Miles (1994). Analyse des données qualitatives. Bruxelles: De Boeck.
- Hynds, S. D. (1985). Interpersonal Cognitive Complexity and the Literary Response Processes of Adolescent Readers". Research in the Teaching of English, 19 (4), 386-402.
- Irwin, J. (1986). Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

- Iser, W. (1974). The Implied Reader. *In* J. P. Tompkins (dir.), Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism (1980: p. 50-70). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H. R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Paris: Gallimard.
- Johnson, D. W., R.T. Johnson, P. Roy et B. Zaidman (1985). Oral Interaction in Cooperative Learning Groups: Speaking, Listening, and the Nature of Statements Made by High-Medium-, and Low-Achieving Students. The Journal of Psychology, 119 (4), 303-321.
- Johnson, N. S. et J.M. Mandler (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. Poetics, 9, 51-86.
- Jones, B. F. et al. (1987). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. Alexandria: ASCD.
- Jose, P. E. et W.F. Brewer (1990). Early Frade School children's liking of script and suspense story structures. Journal of Reading Behavior, 22 (4), 355-372.
- Jose, P. E. et W.F. Brewer (1984). Development of Story Liking: Character Identification, Suspense, and Outcome Resolution. Developmental Psychology, 20 (5), 911-924.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture . *In* C. Tauveron (dir.), Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 25-35). Paris: INRP.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zacj (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Keefer, M. W., C. Zeitz et L.B. Resnick (2000). Judging the Quality of Peer-Led Student Dialogues. Cognition and Instruction, 18 (1), 53-81.
- Kintsch, W. (1977). On Comprehending Stories. *In* M.A. Just et P.A. Carpenter (dir.), Cognitive Processes in Comprehension, (p. 33-62). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. et T.A. van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.
- Kline, F. M. et al. (1992). Implementing Strategy Instruction. *In* M.Pressley et al.(dir.), Promoting Academic Competence and Literacy in Schools, (p. 396-406). San Diego, CA: Academic Press, Inc.

- Klingner JK et S.Vaughn (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). Reading Teacher, 52 (7), 738-747.
- Kooy, M. et J. Wells (1996). Reading Response Logs. Inviting students to explore novels, short stories plays, poetry and more. Ontario: Pembroke Publishers.
- Kooy, M. (1993). The effects of implementing transactive teaching strategies on oral and written responses to the novel in secondary english classrooms (oral responses). Thèse de doctorat non publiée: Simon Fraser University, Canada.
- Kucan, L. L. (1998). Engaging students in communicating their understanding as they construct it: a comparison of the effects on comprehension of individual and group interactions with expository texts. Thèse de doctorat non publiée: University of Pittsburgh.
- Kumpulainen, K. et M. Mutanen (1999). The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. Learning and Instruction, (9), 449-473.
- Lancelot, C. (1999). Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils: quelques passerelles vers la pédagogie de demain. Vie Pédagogique, (110), 8-11.
- Langer, J. A. (1990a). The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes. Research in the Teaching of English, 24 (3), 229-257.
- Langer, J. A. (1990b). Understanding literature. Language Arts, 67, 812-816.
- Langlade, G. (1991). L'Oeuvre Intégrale. Tome 1. Toulouse: CRDP.
- Leal, D. J. (1992). The Nature of Talk about Three Types of Text during Peer Group. Journal of Reading Behavior, 24 (3), 313-38.
- Lebrun, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. In L. Collès, et al. (dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 126-131). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.
- Lebrun, M. (1997-1998). Lectures et stratégies: le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire. Enjeux, 43/44, 33-43.

- Lebrun, M. (1997). Dilemme cornélien en classe de français . M. Noël-Gaudreault (dir.), Didactique de la littérature: bilan et perspectives, (p. 49-74). Montréal: Nuit Blanche Éditeur.
- Lebrun, M. (1996a). Un outil d'appropriation du texte littéraire: le journal dialogué . In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), Pour une lecture littéraire 2: Bilan et confrontations, (p. 272-281). Bruxelles: DeBoeck/Duculot.
- Lebrun, M. (1996b). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse. Repères, 13, 69-84.
- Lebrun, M. (1994). Le Journal dialogué: pour faire aimer la lecture . Québec Français, (94), 34-36.
- Lebrun, M. et M. Le Pailleur. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits . In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, (p. 183-200). Montréal: Logiques.
- Lebrun, M. et M. Roy (1998-1999). Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 . Enjeux, 43/44, 166-189.
- Leclercq, G. (1996). Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie . L'Année de la Recherche en Sciences de l'éducation, 89-104.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin.
- Legros, G. (1995). Mais pourquoi la littérature? . Le Français Aujourd'hui, 110, 82-83.
- Legros, D. (1990). L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde . Recherches en Éducation. Théorie et Pratique Vol. 2, 9-17.
- London, J. (1987). L'Appel de la forêt. Paris: Gallimard, coll. Folio Junior.
- Long, S. A., P. Winograd et C.A. Bridge (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. Reading Research Quarterly, 24 (3), 353-372.
- Lysynchuk, L. M., M. Pressley, H. d'Ailly, M. Smith et H. Cake (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. Reading Research Quarterly, 24(4), 450-470.

- Maloch, B. (1999). Shifting to Student-Centered Classrooms: Implementing Student-led Discussion Groups Montréal: American Educational Research Association Annual Meeting.
- Maltais, M. (1983). Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension. Laval: Éditions Ville-Marie.
- Mandler, J. M. (1982). Recherches récentes sur les grammaires de récit . Bulletin de psychologie, numéro spécial, Langage et Compréhension, J.-F. Le Ny et W. Kintsch (dir.), Vol. 356, 705-715.
- Mandler, J. M. et N.S. Johnson (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. Cognitive Psychology, (9), 111-151.
- Manesse, D., L.Grellet et B.Friot, B. (1994). La littérature au collège. Paris: Nathan-INRP.
- Marcotte, G. (2000). La littérature est inutile . Le Devoir, (Cahier D), p.1-2.
- Marshall, J. D. et *al.* (1995). The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.
- Mas, M. (1999). Interactions verbales et construction de sens . Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1. Repères, (19), 183-202.
- Maxwell, F. C. (1992). Learning from at-risk students in the middle school: a qualitative analysis of a literature-based language arts curriculum. Thèse de doctorat non publiée: University of South Carolina.
- Maykut, P. et R.Morehouse (1994). Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Pratical Guide. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- McMahon, S. et T.Raphael (1997). Classroom as Communities. Features of Community Share. *In* S. McMahon, T. Raphael, V. Goatley, et L. Pardo (dir.), The Book Club Program. Theoretical and Research Foundations, (p. 3-25). New York: Teachers College Press.
- McMahon, S. I. (1992). Book club: a case study of a group of fifth-graders as they participate in a literature-based reading program. Thèse de doctorat non publiée: Michigan State University, U.S.A.
- Meirieu, P. (1996a). Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - 1. Lyon: Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1996b). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2. Lyon: Chronique Sociale.

- Mélançon, J., C. Moisan et M. Roy (1988). Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967). Québec: Nuit Blanche.
- Meloth, M. S. et P.D. Deering (1994). Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions. American Educational Research Journal, 31 (1), 138-165.
- Miall, D. (1995). Representing and interpreting literature by computer. Yearbook of English Studies, (25), 199-212.
- Miall, D. (1989). Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. Cognition and Emotion, 3 (1), 55-78.
- Miall, D. (1988). Affect and Narrative: A Model of Response to Stories. Poetics, (17), 259-272.
- Miall, D. et D. Kuiken (1995). Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. Research in the Teaching of English, 29 (1), 37-59.
- Miall, D. et D. Kuiken (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. Poetics, (22), 389-407.
- Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié . Pratiques, (97-98), 59-103.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). Programmes d'études. Le français: enseignement secondaire. Gouvernement du Québec, Direction de la formation générale des jeunes .
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994a). L'Art d'enseigner la lecture . Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994b). La lecture chez les jeunes du secondaire. Québec: ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). Lire et aimer lire au secondaire (Fascicules 1 et 2). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1993). Rapport d'évaluation du français à l'entrée en 6e. Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Mishler, E. G. (1978). Studies in Dialogue and Discourse. III. Utterance structure and utterance function in interrogative sequences. Journal of Psycholinguistic Research. 7 (4), 279-305.
- Morrow, L. M. et J.K. Smith (1990). The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading. Reading Research Quarterly, 25 (3), 213-231.



- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. Reading Research Quarterly, 23 (1), 6-50.
- Noël, B. (1991). La métacognition. Paris : Editions universitaires/Bruxelles : DeBoeck.
- Nystrand, M. et A. Gamoran (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. Research in the Teaching of English, 25 (3), 261-290.
- Olshavsky, J. E. (1976-1977). Reading as problem solving: an investigation of strategies. Reading Research Quarterly, 12 (4), 654-674.
- Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture . *In* M. Delcroix et F. Hallyn (dir.), Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte , (1993 : p. 340-350). Paris: Duculot.
- Ottevaere-van Praag, G. (1987). La littérature pour la jeunesse en Europe Occidentale (1750-1925). Berne: Peter Lang.
- Pagé, M. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture . *In* M. Thérien et G. Fortier, Didactique de la lecture au secondaire, (p. 31-74). Montréal: Les éditions Ville-Marie.
- Palincsar, A. S. et A.L. Brown (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction, 1 (2), 117-175.
- Paris, S. G., B.A. Wasik, et J.C. Turner. (1991). The development of strategic readers. *In* R. Barr, M. L. Damil, P. Mosentaht, et P. D. Pearson (dir.), Handbook of Reading Research, Vol.2, (p. 609-640). New York: Longman.
- Pastiaux-Thiriart, G. (1997). La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAFTEL . *In* M. Noël-Gaudreault (dir.), Didactique de la littérature. Bilan et perspectives, (p. 233-249). Montréal: Nuit Blanche.
- Pearson, D. P. (1984). Twenty Years of Research in Reading Comprehension. *In* R. E. Taffy (dir.), The contexts of school-based literacy, (p. 43-62). New York: Random House.
- Peklaj, C. et B. Vodopivec (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students". European Journal of Psychology of Education, 14 (3), 359-373.

- Perreault, S. et J. Giasson (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture . Cahiers De La Recherche En Éducation, 3 (2), 163-184.
- Perret-Clermont, A.-N. et M. Nicolet (1988). Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Fribourg: DelVal.
- Petitjean, A. ( 1990). Pour une didactique de la littérature . *In* A. Petitjean, C. et al.(dir.),  Perspectives didactiques du français, (p. 101-123). Metz-Cologne.
- Pierre, R. ( 1997). Enseigner à lire aujourd'hui. Fondements de la didactique de la lecture. Notes de cours, Université de Montréal.
- Pierre, R. (1990). Réflexions sur les fondements de la didactique de la lecture . *In* J-Y Boyer et M. Lebrun (dir.), L'actualité de la recherche en lecture . Acfas.
- Poslaniec, C. (1992). De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, littérature de jeunesse, enseignement. Paris: Editions du Sorbier.
- Poulin, J. (1984). Volkswagen Blues. Montréal: Québec-Amérique.
- Pourtois, J.-P., et H. Desmet (1988). Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Pressley, M. et R. Wharton-McDonald. (1997). Skilled Comprehension and Its Development Through Instruction. School Psychology Review, 26 (3), 448-466.
- Pressley, M. et P. Afflerbach. (1995). Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., F. Goodchild, J. Fleet, R. Zajchowski et E.D. Evans (1989). The Challenges of Classroom Strategy Instruction. The Elementary School Journal, 89(3), 301-342.
- Privat, J.-M. (1996). Ethno-critique et lecture littéraire . *In* Dufays et al. (dir.), Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), (p. 76-82). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Probst, R. (1988). Response and Analysis: teaching literature in junior and senior high school. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Provost, M. (1995). De la lecture...à la culture. Le plaisir d'explorer la littérature au secondaire. Montréal: Services documentaires multimédias.

- Purves, A.C et V. Rippere (1968). Elements of Writing about a Literary Work: A Study of Response to Literature. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Raphael, T. et F.B. Boyd (1997). When Readers Write. The Book Club Writing Component. *In* S. McMahon, T. Raphael, V. Goatley, et L. Pardo (dir.), The Book Club Program. Theoretical and Research Foundations, (p. 69-88). New York: Teachers College Press.
- Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter...en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. *In* C. Tauveron (dir.), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 69-79). Paris: INRP.
- Reuter, Y. (1998-1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. Enjeux, 43/44, 191-203.
- Reuter, Y. (1996a). Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire. Repères, 13, 7-25.
- Reuter, Y. (1992a). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'*Angèle*. Pratiques, 76, 7-25.
- Reuter, Y. (1991). Introduction à l'analyse du roman. Paris: Bordas.
- Rice, P. (1999). Boys' Talk and Girls' Talk: Gendered Discourse Patterns of Literature Discussions Groups. Montréal: AERA Annual Meeting.
- Robine, N. (1994). Les relations de la lecture et de l'écriture: entre psychologie et sociologie, représentations et investissement. *In* Y.Reuter (dir.), Les interactions lecture-écriture, (p. 175-186). Berne: Peter Lang.
- Rosenblatt, L. (1995:1938). Literature as Exploration. New York: The Modern Language Association of America (5<sup>e</sup> éd.).
- Rosenblatt, L. (1995). Continuing the Conversation: A Clarification. Research in the Teaching of English, 29 (3), 349-354 .
- Rosenblatt, L. (1994). The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory: Against Dualisms. College English, 55 (4), 377-386.
- Rosenblatt, L. (1991). Literature--S.O.S.! Language Arts, 68 (6), 444-48.

- Rosenblatt, L. (1988). Writing and Reading: The Transactional Theory. Technical Report No. 416. Illinois University: Urbana Center for the Study of Reading.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction--A Terminological Rescue Operation. Research in the Teaching of English, 19 (1), 96-107.
- Rosenblatt, L. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. Theory into practice, 21 (4), 268-277.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R.J. Spiro et al. (dir.), Theoretical Issues in Reading Comprehension, (p. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1984). Understanding Understanding. In J.Flood et al. (dir.), Understanding Reading Comprehension, (p. 1-20). International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1978). Toward an Interactive Model of Reading. In S.Dornic (dir.), Attention and Performance, (p. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadoski M. et al. (1993). Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text: Implications for Dual Coding Theory and Text Design. Journal of Educational Psychology, 85 (2), 291-304.
- Sadoski, M., A. Paivio et E.T Goetz (1991). Commentary: Critique of schema theory. Reading Research Quarterly, 26 (4), 465-484.
- Sadoski, M. et al. (1990). Imagination in story reading: the role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels. Journal of Reading Behavior, 22 (1), 55-70.
- Sadoski, M. et al. (1988). Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. Reading Research Quarterly, 23 (3), 320-336.
- Schallert, D. L. et al. (1999). Conversations That Lead to Learning in a Computer Age: Tracking How Individuals Make Sense of Socially Shared Classroom Conversations. Montréal: AERA Annual Meeting.
- Schlechter, S. (1999). Talk as a Way of knowing and Building Community. Promoting Student Voices: Using Talk to Learn in a Twelfth Grade High School English Class. Montréal: AERA Annual Meeting.

- Schultz, S. E., B.A. Scarloss, R.A Lotan, P.L. Abram, E.G. Cohen et N. Holthuis, (2000). Let's Give 'Em Somethin' to Talk About: Teachers' Talk to Students in Open-Ended Group Tasks. American Educational Research Association Annual Meeting.
- Slavin, R. E. (1992). When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. *In* R. Hertz-Lazarowitz et N. Miller (dir.), Interaction in cooperative groups : the theoretical anatomy of group learning, (p. 145-173). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Smagorinsky, P. et P.Fly (1993). The Social Environment of the Classroom: A Vygotskian Perspective on Small Group Process. Communication Education, 42 (2), 159-171.
- Smagorinsky, P. et C. O'Donnell-Allen (1998). The Depth and Dynamics of Context: Tracing the Sources and Channels of Engagement and Disengagement in Students' Response to Literature. Journal of Literacy Research, 30 (4), 515-559.
- Smagorinsky, P et P. Fly (1994). A New Perspective on Why Small Groups Do and Don't Work. English Journal, 83(3), 54-58.
- Soriano, M. (1975). Guide de littérature pour la jeunesse. Paris: Flammarion.
- Sorin, N. (2001). Compétence culturelle et lecture littéraire . *In* L. Collès et *al.* (dir.), Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000), (p. 235-241). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.
- Sorin, N. (2001b). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique . Tangence, (67), 81-95.
- Soussi, A. (1995). Comment lisent-ils en sixième? Lausanne: Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Spiro, R. et B. Taylor (1987). On Investigating Children's Transition from Narrative to Expository Discourse: the Multidimensional Nature of Psychological Text Classification. *In* R. Tierney et *al.*(dir.), Understanding Readers Understanding, (p. 77-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Squire, J. R. (1964). The Responses of adolescents while reading four short stories. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Stein, N. L. et M. Policastro (1984). The Concept of a Story. *In* H. Mandl et *al.*(dir.), Learning and Comprehension of Text, (p. 113-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stein, N. L. et T. Trabasso (1982). Story Structure versus Content in Children's recall. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 21, 196-206.
- Sweigart, W. (1991). Classroom Talk, Knowledge Development, and Writing. Research in the Teaching of English, 25 (4), 469-96.
- Sylvanise, S. (1993). Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième . *In* G.Chauveau, M.Remond, et M. Rogovas-Chauveau (dir.), L'enfant apprenti-lecteur , (p.205-217). Paris: L'Harmattan/INRP.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2001). Présentation- Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation: un autre « drame très parisien » . *In* C. Tauveron (dir.), Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 5-24), Paris: INRP.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. Repères, (19), 9-36.
- Thaler, D. (1996). Les collections de romans pour adolescentes et adolescents: évolution et nouvelles conventions. ACELF, 24 (1-2).
- Thérien, M. (1999). Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique . Notes de cours, Université de Montréal.
- Thomson, J. (1987). Understanding Teenagers' Reading. New York: Nichols Publishing.
- Tompkins, J. P. (1980). The Reader in History: The Changing Shape of Literary Response. *In* J. P. Tompkins (dir.), Reader-Response Criticism. From formalism to post-structuralism, (p. 201-232). Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Tournier, M. (1987). Vendredi ou la vie sauvage. Paris: Gallimard, coll. Folio Junior.
- Trabasso, T. (1991). The Development of Coherence in Narratives by Understanding Intentional Action. *In* G.Denhier et J-P.Rossi (dir.), Text and Text Processing, (p. 297-314). North-Holland: Elsevier Science.
- Trujillo, N. (1986). Toward a taxonomy of small group interaction-coding systems. Small Group Behavior, 17 (4), 371-394.
- Van der Maren. J.-M. (2001). L'analyse et l'interprétation des données qualitatives. Notes de cours, Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Van Dijk, T. A. (1977). Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. *In* Marcel Adam Just et Patricia A. Carpenter (dir.) Cognitive Processes in Comprehension, (p. 3-32). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Vandendorpe, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives . *In* C. Tauveron (dir.), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, (p. 81-101). Paris: INRP.
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter . *In* C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, (p. 159-181). Montréal: Logiques.
- Vanhulle, S. (1998). Des « transactions » du lecteur aux « Cercles de lecture ». Littérature et interactions sociales à l'école primaire . Bildungsforschung Und Bildungspraxis, 20 (2), 216-237.
- Van Manen, M. (1990). Researching Lived-Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London, Ontario: The Althouse Press.
- Veck, B. (1996). Enseignement de la littérature: valeurs, savoirs et savoir-faire . *In* J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur (dir. ), Pour une lecture littéraire 2: Bilan et confrontations, (p. 176-181). Bruxelles: DeBoeck/Duculot.
- Veck, B. (1994) (dir.). La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes? Paris: INRP.
- Veck, B. (1997) (dir.). L'oeuvre intégrale au lycée. Paris: INRP.
- Verrier, J. (1990). L'oeuvre intégrale entre lecture méthodique et réception . Le Français Aujourd'hui, 90, 23-30.
- Vigotski, L. (1985). Pensée et langage. Paris: Messidor.
- Viola, S. (1990). Les effets de l'intégration de la littérature jeunesse de fiction au programme régulier de français sur les attitudes en lecture des élèves de sixième année du primaire. Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Montréal.
- Weaver, C. (1985). Parallels Between New Paradigms in Science and in Reading and Literary Theories: An essay Review. Research in the Teaching of English, 19 (3), 298-316.

- Webb, M. N. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. Review of Educational Research, 52 (3), 421-445.
- Webb, N. (1992). Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups. *In* R. Hertz-Lazarowitz, et N. Miller (dir.), Interaction in cooperative groups : the theoretical anatomy of group learning, (p. 102-119), New York: Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A. et H. van Oostendorp (1993). Do Readers Construct Spatial Representations in Naturalistic Story Comprehension? Discourse Processes, 16, 125-143.



*Annexe 1*Programme de français 1995 (extrait)

---

*Annexe 2*Enseignement stratégique : principes généraux

---

*Annexe 3*Renseignements complémentaires sur la population

*Annexe 4*

Synopsis du roman *Vendredi ou la vie sauvage*  
de Michel Tournier

---

*Annexe 5*

Questionnaire (distribué aux élèves) pour connaître leurs  
intérêts et habitudes de lecture

---



*Annexe 6*

Tests de lecture O.I.S.E., 1981 (extrait)

---





*Annexe 7*

Six questionnaires (distribués aux élèves) pour connaître leurs  
expériences et connaissances antérieures en lecture

---

















*Annexe 8*

Enseignement transactionnel : description de la phase  
préliminaire

---





*Annexe 9*Calendrier du contexte écologique de la recherche

*Annexe 10*Exemple d'un journal d'élève

---

*Annexe 11*

Grille pour l'évaluation des stades d'engagement dans le journal (distribuée aux élèves, traduite et adaptée de Kooy et Wells, 1996)

---



*Annexe 12*

Éléments du portfolio des élèves pour les cercles littéraires  
(grilles de co-évaluation, calendrier, etc.)

---

























*Annexe 13*

Feuille-guide (distribuée aux élèves) de synthèse des stratégies  
de lecture littéraire (opérationnalisation de notre cadre  
théorique)

---









*Annexe 14*

Grille de critères d'évaluation pour l'élaboration des  
commentaires (donnée aux élèves)

---



*Annexe 15***Modèle transactionnel pour la lecture littéraire**

---

*Annexe 16*

Grille utilisée pour le codage des données (synthèse de nos  
trois instruments d'analyse)

---



*Annexe 17*

Exemple de la technique de codage pour les Modes de  
collaboration et des types d'interactions

---

*Annexe 18*

Exemple d'analyse de contenu pour déterminer le Degré  
d'élaboration d'un épisode de discussion

---





*Annexe 19*Résultats des analyses descriptives (Questions 1-2-3)







*Annexe 20*

Calculs statistiques ANOVA 2X4 pour les différences Modes de  
lecture/Degré moyen d'élaboration

---

*Annexe 21*

Calculs statistiques ANOVA 2X2 pour les différences entre les  
groupes à l'écrit (Degré moyen d'élaboration)

---

*Annexe 22*

Exemple des stratégies de lecture utilisées dans les épisodes\*  
de discussion (nettoyés des énoncés relatifs à la rétroaction ou à la gestion)

















*Annexe 23*

Fréquences d'utilisation des stratégies de lecture à l'écrit (dans les journaux) et degrés moyens d'élaboration atteints dans chacun des types de groupes

---



*Annexe 24*

Calculs statistiques ANOVA 2X4 pour les différences dans les pourcentages d'utilisation des différents Modes de collaboration

*Annexe 25*

Tableau des corrélations entre les types *d'Interaction* (de chaque Mode de collaboration) et le Degré d'élaboration

---





*Annexe 26*

Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-  
groupes dans l'utilisation des Modes de collaboration

---

*Annexe 27*

Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-  
groupes dans l'utilisation des divers types d'interaction dans le  
mode de la Rétroaction

---

*Annexe 28*

Calculs statistiques ANOVA 4X2 pour les différences inter-groupes dans l'utilisation des divers types d'interaction dans le mode de la Gestion

---

*Annexe 29*

Exemple d'un épisode de discussion à caractère éthique



*Annexe 30*

Synthèse des variables et indicateurs pour analyser les cercles  
littéraires

---

*Annexe 31*

Questionnaire d'appréciation post-expérimentation (distribué  
aux mêmes élèves, deux ans plus tard)

---



