



# BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

## Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE EN COLLABORATION  
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DE COMPÉTENCES EN LECTURE DE CÉGÉPIENS SELON DEUX  
APPROCHES CONTRASTÉES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE :  
L'APPROCHE HISTORICOFORMELLE ET L'APPROCHE SUBJECTIVE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR  
FEDNEL ALEXANDRE

DÉCEMBRE 2022

## REMERCIEMENTS

Faire un doctorat est une course dans laquelle je me suis engagé seul pour réaliser sur la ligne d'arrivée que j'ai toujours couru dans un peloton dès le début. J'aimerais donc exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont ravitaillé, encouragé, caché du vent, accompagné, remis dans le peloton... En attendant de trouver les mots justes, je passe en revue les cinq dernières années pour établir la liste de toutes ces personnes devant se partager ma gratitude.

Je pense à Judith, ma directrice, et à Geneviève, ma codirectrice, pour leur travail de capitaines d'équipe, pour leur patience, leur générosité, leur disponibilité, la pertinence de leurs conseils, leur complémentarité, leur soutien, leur amabilité, leur efficacité, leur bienveillance (Elles ont d'autres qualités, mais ça risque de faire éloge funèbre si je continue.) ;

À Val, pour son amour, sa curiosité, son intérêt, son écoute, son soutien, sa sollicitude (C'est la personne à qui j'ai le plus parlé de mon projet, c'est la personne qui m'a le plus posé de questions sur mon projet.) ;

À Johanne, toujours soucieuse de ma santé mentale, qui me propose au moment opportun de me débarrasser de mon fils pour un après-midi ou une nuit ;

À Jo, pour son élégance de se coucher tôt et de dormir son sommeil toute la nuit ;

À Pierre, pour sa relecture, pour sa culture, pour son humour. À Maia, pour ses encouragements et son amitié. À Maia et Pierre pour la résidence d'écriture ;

À Eleonora, pour sa créativité, son intelligence, sa relecture et son amitié ;

À Marie-Ève et Ambroise, pour les 5 à 7 avec mon ordinateur, mes articles et mes chapitres ;

À Marie-Marcelle, pour son soutien et pour sa foi (Elle a cru que je pouvais apprendre à utiliser Zotero.) ;

À Jessica et Isabelle, pour les *tomates* (Je peux maintenant leur avouer que je ne suis pas végétarien.) ;

À Pascal, pour son charisme de président de jury ;

À mes évaluateurs, pour leur goût du risque (Ils ont accepté de lire ma thèse sans se faire prier.) ;

À la personne qui m'a enfermé dans la bibliothèque au début de cet automne (J'ai pu ainsi terminer ma thèse.) ;

À toutes ces personnes, et à bien d'autres encore, je devrais dire merci avec les mots les plus flamboyants. Mais comme je viens de passer cinq années à faire thèse de tout mot, elles comprendront que j'ai le verbe rare.

Je me contente donc de leur demander de trouver ici l'expression d'un homme qui sait se souvenir!

## **DÉDICACE**

Pour tous mes étudiants, anciens et futurs !

## AVANT-PROPOS

Le livre n'est pas une entité close : c'est une relation, c'est un centre d'innombrables relations. Une littérature diffère d'une autre, postérieure ou antérieure à elle, moins par le texte que par la façon dont elle est lue [...]. Borges, *Enquêtes*, p. 208.

Un livre n'a pas un auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoute de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Tournier, *Le vol du vampire*, p. 10-11.

Je dois choisir mon sujet de thèse. J'hésite entre la lecture et l'écriture. J'ai un petit penchant pour l'écriture, mais j'ai du mal à me décider. Je suis intéressé par tout, mais tout le monde sait que *tout* n'est pas un sujet de thèse. Il me vient alors le souvenir d'une petite phrase apparemment anodine entendue de la bouche de plusieurs étudiants.

Je pense à une étudiante en particulier. Travailleuse. Appliquée. Organisée. Je la vois plantée devant moi, la larme à l'œil. Je l'entends prononcer cette petite phrase. C'est l'illumination ! Je vais travailler sur la lecture.

Je commence à réfléchir pour déterminer un angle. Pour circonscrire le champ lecture. Travailler sur la lecture n'a rien de précis. J'essaie alors de mettre la petite phrase en écho avec l'enseignement de la littérature au cégep. Mon sujet de thèse se dessine alors comme une évidence. Je sais ce qui m'intéresse. Je vais travailler sur les compétences en lecture des cégépiens. Parce que je crois intimement que tout le monde peut *faire* de la littérature. J'en suis la preuve, s'il en faut une.

Je suis né dans un pays où plus d'un tiers de la population n'était pas alphabétisé en 2016, malgré sa grande densité de poètes au kilomètre carré. Je suis né dans une famille où seule la bible faisait métier de livre. Je suis né dans une famille où pour tout diplôme il n'y avait qu'un certificat d'études primaires. J'étais donc *déterminé* pour tout faire, sauf la littérature, et encore moins une thèse en

didactique de la littérature. C'est du moins ce que m'enseigne la sociologie bourdieusienne et durkheimienne.

Je ne me contente pourtant pas de *faire* de la littérature. Je parle littérature. Je vis littérature. Je respire littérature. Au final, la vie est simple : il faut aimer, boire, manger, dormir. Tout le reste est littérature.

Et tout le reste, c'est beaucoup.

Je ne crois pas qu'on puisse laisser les cégépiens orphelins de tout le reste. C'est pour cela que j'ai choisi de travailler sur leurs compétences en lecture au regard des activités qu'ils vivent. Barthes disait : « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ! » Reuter a rectifié en avançant que ce qu'on enseigne sous le nom de littérature est une croyance. Je me demande comment l'enseignement de la littérature au cégep peut faire de la littérature une croyance avec croyants. Surtout quand je pense à cette petite phrase que j'ai trop souvent entendue : « J'ai lu le texte, mais je n'ai rien compris ! »

## TABLE DES MATIÈRES

|   |     |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS .....   | ii  |
| DÉDICACE.....   | iv  |
| AVANT-PROPOS .....  | v   |
| LISTE DES FIGURES.....  | xi  |
| LISTE DES TABLEAUX.....   | xii |
| RÉSUMÉ.....   | xiv |
| ABSTRACT .....  | xv  |
| INTRODUCTION.....   | 17  |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....   | 20  |
| 1.1 La formation en français, langue d’enseignement et littérature, au cégep .....                                | 21  |
| 1.1.1 Les pratiques d’enseignement de la littérature au cégep.....  | 22  |
| 1.1.2 Les prescriptions ministérielles et les compétences en lecture des cégépiens .....                          | 24  |
| 1.1.3 Les activités d’apprentissage inspirées de l’approche historicoformelle et les compétences en lecture ..... | 25  |
| 1.1.4 Les activités inspirées de l’approche subjective et les compétences en lecture .....                        | 27  |
| 1.1.5 Les compétences en lecture de lecteurs en contexte scolaire.....  | 29  |
| 1.2 Le problème spécifique, la question et les objectifs de recherche .....                                       | 32  |
| CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....   | 35  |
| 2.1 Quelques repères théoriques pour situer la lecture en didactique de la littérature .....                      | 35  |
| 2.2 Les approches historicoformelle et subjective d’enseignement de la littérature .....                          | 38  |
| 2.3 Les compétences en lecture .....  | 42  |
| 2.3.1. L’appréciation .....   | 44  |
| 2.3.2. La compréhension.....  | 47  |
| 2.3.3. L’interprétation .....   | 49  |
| 2.3.4. Le tandem compréhension-interprétation : deux modèles épistémologiques .....                               | 51  |
| 2.3.5. Synthèse .....   | 54  |
| CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....   | 55  |
| 3.1 Une recherche qualitative interprétative à visée descriptive .....  | 55  |
| 3.2 L’opérationnalisation de la recherche .....   | 57  |
| 3.2.1 Le contexte de la collecte de données.....  | 57  |
| 3.2.2 L’échantillonnage .....   | 58  |
| 3.2.2.1 Les critères de sélection de l’échantillon .....  | 59  |

|                           |  |     |
|---------------------------|--|-----|
| 3.2.2.2                   | Le processus de sélection de l'échantillon.....  | 60  |
| 3.2.2.3                   | Le profil sociodémographique des participants de la recherche .....  | 61  |
| 3.2.3                     | Les instruments de collecte de données .....   | 62  |
| 3.2.3.1                   | Élaboration des deux séquences d'enseignement .....  | 63  |
| 3.2.3.1.1                 | La séquence historicoformelle (S1) .....   | 64  |
| 3.2.3.1.2                 | La séquence subjective (S2) .....  | 67  |
| 3.2.3.1.3                 | Les productions écrites des étudiants.....   | 69  |
| 3.2.3.1.4                 | Les rétroactions à la fin des cours.....   | 70  |
| 3.2.4                     | Le processus de validation des deux séquences avant leur mise en œuvre.....  | 71  |
| 3.2.4.1                   | La notion de validité didactique.....  | 72  |
| 3.2.4.2                   | L'obtention d'un consensus fiable sur les deux séquences.....  | 72  |
| 3.2.4.2.1                 | L'élaboration du questionnaire à administrer aux experts .....   | 73  |
| 3.2.4.2.2                 | La sélection des experts .....   | 75  |
| 3.2.4.2.3                 | L'administration du questionnaire aux experts.....   | 77  |
| 3.2.5                     | Le traitement des données de la recherche et la méthode d'analyse.....   | 78  |
| 3.2.5.1                   | La grille d'analyse de contenu pour procéder au codage des données .....   | 80  |
| 3.2.5.2                   | L'analyse de contenu .....   | 84  |
| 3.2.5.2.1                 | La démarche d'analyse .....  | 84  |
| 3.2.6                     | Les considérations éthiques encadrant la recherche.....  | 87  |
| CHAPITRE 4 RÉSULTATS..... |  | 88  |
| 4.1                       | Les compétences en lecture des étudiants de la S1 .....  | 88  |
| 4.1.1                     | La compréhension de la nouvelle par les étudiants de la S1 .....   | 89  |
| 4.1.1.1                   | Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur compréhension de la nouvelle .....        | 90  |
| 4.1.2                     | L'interprétation de la nouvelle par les étudiants de la S1 .....   | 91  |
| 4.1.2.1                   | Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur interprétation de la nouvelle .....       | 94  |
| 4.1.3                     | L'appréciation de la nouvelle par les étudiants de la S1 .....   | 94  |
| 4.1.3.1                   | Les rétroactions des étudiants de la S1 sur l'apport des activités à l'amélioration de leur appréciation de la nouvelle..... | 96  |
| 4.1.4                     | Le portrait des compétences de six étudiants de la S1 .....  | 97  |
| 4.1.4.1                   | Le portrait de trois étudiants forts de la S1 .....  | 98  |
| 4.1.4.2                   | Le portrait des compétences de trois étudiants faibles de la S1 .....  | 99  |
| 4.1.5                     | Bilan.....   | 101 |
| 4.2                       | Les compétences en lecture des étudiants de la S2 .....  | 101 |
| 4.2.1                     | La compréhension de la nouvelle par les étudiants de la S2.....  | 101 |
| 4.2.1.1                   | Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à la bonification de leur compréhension de la nouvelle .....       | 103 |
| 4.2.2                     | L'interprétation de la nouvelle par les étudiants de la S2 .....   | 105 |
| 4.2.2.1                   | Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur interprétation de la nouvelle .....       | 107 |
| 4.2.3                     | L'appréciation de la nouvelle par les étudiants de la S2 .....   | 108 |
| 4.2.3.1                   | Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur appréciation de la nouvelle .....         | 111 |
| 4.2.4                     | Le portrait des compétences de six étudiants de la S2 .....  | 113 |
| 4.2.4.1                   | Le portrait des compétences de trois étudiants forts de la S2 .....  | 113 |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| 4.2.4.2  | Le portrait des compétences de trois étudiants faibles de la S2.....               | 115 |
| 4.2.5  | Bilan.....   | 117 |
| 4.3  | Le comparatif entre les deux séquences.....  | 117 |
| 4.3.1  | Les points saillants observés relativement à la compréhension.....                 | 117 |
| 4.3.2  | Les points saillants observés relativement à l'interprétation.....                 | 119 |
| 4.3.3  | Les points saillants observés relativement à l'appréciation.....                   | 121 |
| 4.3.4  | Les points saillants observés à la comparaison des étudiants forts.....            | 121 |
| 4.3.5  | Les points saillants observés à la comparaison des étudiants faibles.....          | 122 |
| 4.4  | Bilan général.....   | 124 |
| CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....   |  | 125 |
| 5.1  | Comprendre les résultats au regard des concepts de la recherche.....               | 125 |
| 5.1.1  | La compétence des étudiants à comprendre.....                                      | 125 |
| 5.1.1.1  | Une composante de la diégèse non mobilisée.....                                    | 125 |
| 5.1.1.2  | Le rôle des connaissances narratologiques pour comprendre.....                     | 127 |
| 5.1.1.3  | L'explicitation des stratégies utilisées comme indicateur de la compréhension..... | 128 |
| 5.1.2  | La compétence des étudiants à interpréter.....                                     | 131 |
| 5.1.2.1  | Une dimension parémiologique dans la construction du discours interprétatif.....   | 131 |
| 5.1.2.2  | Le questionnement pour élaborer des significations au texte.....                   | 132 |
| 5.1.2.3  | Les ressources subjectives pour interpréter le texte.....                          | 133 |
| 5.1.3  | La compétence des étudiants à apprécier.....                                       | 135 |
| 5.1.3.1  | La construction du discours appréciatif des étudiants.....                         | 136 |
| 5.1.3.2  | Comprendre le texte pour l'apprécier.....  | 139 |
| 5.2  | Comprendre les résultats au regard des activités vécues par les étudiants.....     | 141 |
| 5.2.1  | L'importance de la distanciation herméneutique avec les activités de la S1.....    | 141 |
| 5.2.2  | L'importance de l'immersion fictionnelle avec les activités de la S2.....          | 144 |
| 5.2.2.1  | L'appétence à lire et les compétences en lecture.....                              | 146 |
| 5.2.3  | L'importance des modalités de travail sur les compétences en lecture.....          | 150 |
| 5.2.3.1  | La diversité des pratiques langagières et les compétences en lecture.....          | 150 |
| 5.2.3.2  | Le travail collaboratif et les compétences en lecture.....                         | 152 |
| 5.3  | Quelques pistes de réflexion sur l'enseignement de la littérature au cégep.....    | 154 |
| 5.4  | Quelques limites de la recherche.....  | 155 |
| CONCLUSION.....  |  | 158 |
| ANNEXE A Séquence historiciformelle (S1).....                |  | 161 |
| ANNEXE B Séquence subjective (S2).....                       |  | 177 |
| ANNEXE C Lettre de sollicitation de l'enseignante.....       |  | 184 |
| ANNEXE D Formulaire de consentement.....                     |  | 186 |
| ANNEXE E Questionnaire sur le profil sociodémographique..... |  | 188 |

|   |     |
|---|-----|
| ANNEXE F Exemples de productions des participants ..... | 189 |
| ANNEXE G Nouvelle « Le K ».....                         | 207 |
| ANNEXE H Questionnaire sur les trois compétences .....  | 213 |
| ANNEXE I Approbation éthique .....                      | 214 |
| ANNEXE J Demande d'autorisation au cégep .....          | 215 |
| RÉFÉRENCES.....   | 216 |

## LISTE DES FIGURES

|   |    |
|---|----|
| Figure 2-1 Valeurs pouvant être convoquées pour apprécier un texte (Brunel et coll., 2018 ; Dufays, 2019 )..... | 46 |
|---|----|

## LISTE DES TABLEAUX

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 2.1 Synthèse des deux approches d’enseignement de la littérature.....                            | 41  |
| Tableau 2.2 Synthèse des caractéristiques de la compréhension/interprétation (Falardeau, 2003a)<br>..... | 53  |
| Tableau 3.1 Profil sociodémographique des participants.....  | 62  |
| Tableau 3.2 Séquence historicoformelle (S1) .....  | 65  |
| Tableau 3.3 Séquence subjective (S2).....  | 67  |
| Tableau 3.4 Critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019) .....                               | 72  |
| Tableau 3.5 Première version du questionnaire .....  | 74  |
| Tableau 3.6 Deuxième version du questionnaire .....  | 75  |
| Tableau 3.7 Profil des experts du panel .....  | 77  |
| Tableau 3.8 Étapes suivies pour analyser les données .....   | 79  |
| Tableau 3.9 Premier extrait de la grille d’analyse de contenu (compréhension) .....                      | 81  |
| Tableau 3.10 Deuxième extrait de la grille d’analyse de contenu (interprétation) .....                   | 82  |
| Tableau 3.11 Troisième extrait de la grille d’analyse de contenu (appréciation) .....                    | 83  |
| Tableau 4.1 Composantes de la diégèse mobilisées par les étudiants de la S1 .....                        | 89  |
| Tableau 4.2 Interprétations proposées par les étudiants de la S1 .....                                   | 92  |
| Tableau 4.3 Critères d’appréciation convoqués par les étudiants de la S1 .....                           | 95  |
| Tableau 4.4 Composantes de la diégèse mobilisées par les étudiants de la S2.....                         | 102 |
| Tableau 4.5 Interprétations proposées par les étudiants de la S2.....                                    | 105 |
| Tableau 4.6 Critères d’appréciation convoqués par les étudiants de la S2 .....                           | 109 |
| Tableau 4.7 Comparatif pour la compréhension .....   | 118 |
| Tableau 4.8 Comparatif pour l’interprétation .....   | 119 |
| Tableau 4.9 Comparatif pour l’appréciation .....   | 121 |



## RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative interprétative à visée descriptive consiste en la mise en œuvre de deux séquences d'enseignement-apprentissage contrastées, reposant respectivement sur la lecture analytique et l'investissement subjectif, afin de comprendre les compétences en lecture (compréhension, interprétation, appréciation) des cégépiens. Après leur validation didactique grâce à la méthode Delphi, les deux séquences ont été expérimentées auprès de cégépiens (n=58) répartis dans quatre groupes différents (deux groupes par séquence) du cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ). Nous avons ainsi pu collecter les productions écrites (réponses à un questionnaire et rédaction de 300 mots) des participants et leurs rétroactions écrites sur les activités qu'ils ont vécues. Nous avons recouru à l'analyse de contenu pour analyser ces données. Les résultats suggèrent que les compétences des cégépiens ayant vécu les activités favorisant l'investissement subjectif sont mieux développées. Ils révèlent également le besoin des cégépiens de réaliser des activités et d'être accompagnés pendant leur lecture afin de vivre une expérience signifiante. Les activités faisant appel au questionnement, à la créativité et à l'imagination semblent plus engageantes pour favoriser le développement des compétences en lecture des cégépiens ainsi que leur appétence. Nos résultats soulignent aussi l'importance de l'articulation de diverses pratiques langagières pour nourrir ces compétences.

Mots clés : compétences en lecture, cégépiens, séquences d'enseignement-apprentissage, approche historicoformelle, approche subjective

## ABSTRACT

This descriptive qualitative interpretative research consists of the implementation of two contrasting lessons sequencing, based respectively on analytical reading and subjective investment, in order to understand the reading skills (comprehension, interpretation, appreciation) of the college students. After their didactic validation using the Delphi method, the two lessons sequencing were tested with college students (n=58) divided into four different groups (two groups per lesson sequencing) of the course *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ). We were able to collect the participants' written productions (answers to a questionnaire and a 300 words essay) as well as their written feedback on the activities they experienced. We conducted a content analysis to analyze those data. The results suggest that the skills of the students who experienced the activities promoting subjective investment are better developed. They also reveal the need of the students to participate to learning activities and to be accompanied during their reading in order to live a meaningful experience. Activities that promoting creativity, questioning and imagination seem to be more engaging for the development of students' reading skills as well as their interest in reading. Our results also highlight the importance of articulating various language practices to nurture those reading skills.

Keywords : reading skills, college students, lessons sequencing , historical and formal approach, subjective approach



## INTRODUCTION

Selon la philosophe étasunienne Martha Nussbaum, la littérature possède une valeur éducative immanente et un pouvoir d'émancipation mis en branle par l'activité lectorale. Elle remplit ainsi une fonction éthique grâce à la portée mimétique du vécu des personnages qu'elle met en scène, car le lecteur peut tirer de leurs expériences des valeurs morales autrement inaccessibles (Nussbaum, 2006).

Cette thèse philosophique, qui fait penser à la catharsis aristotélicienne, souligne tout l'enjeu de la lecture, placée au centre de l'enseignement de la littérature au cégep (MELS, 2012). Le devis ministériel justifie la place de la littérature et de la lecture dans le cursus des cégépiens en ces termes :

La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. (MELS, 2012, p. 3)

L'argumentaire ministériel laisse à la discrétion des enseignants les activités d'apprentissage à mettre en œuvre pour amener les cégépiens à vivre cette expérience de la littérature et de la lecture. Or, des didacticiens ont constaté au cégep la prééminence d'activités inscrites dans une approche basée sur la valorisation d'une posture distanciée, sans prise en compte de l'investissement subjectif des cégépiens pourtant fondamental pour le développement d'un rapport intime, personnel et créatif à la littérature.

Par ailleurs, peu de recherches se sont intéressées aux échos des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des cégépiens, selon qu'elles favorisent la distanciation critique ou l'investissement subjectif. Plus spécifiquement, aucune recherche en didactique n'a documenté de manière globale leurs compétences en lecture (compréhension, interprétation, appréciation), alors que cela fournirait des connaissances pour amener les enseignants à opérer des choix didactiques judicieux

en vue de répondre à leurs besoins de formation. Quel est le portrait des compétences en lecture des cégépiens selon les activités d'enseignement-apprentissage qu'ils vivent? Autrement dit, quelles sont leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation d'un texte littéraire selon qu'ils réalisent des activités favorisant la distanciation analytique ou l'investissement subjectif? Notre thèse vise à essayer de répondre à ces questions et à nous permettre de mieux comprendre les compétences en lecture des cégépiens selon les activités qu'ils vivent.

Dans le premier chapitre, nous esquissons le contexte de notre recherche inscrite en didactique de la littérature. Nous présentons la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, et une recension d'écrits scientifiques sur l'enseignement de la littérature afin de démontrer la nécessité d'un portrait des compétences en lecture des cégépiens. Pour ce faire, nous mettons en perspective deux approches contrastées d'enseignement de la littérature, soit l'approche historicoformelle et l'approche subjective ; nous interrogeons les compétences mobilisées en lecture par les cégépiens au contact de l'une et l'autre approche. Nous formulons un problème spécifique de recherche et les objectifs poursuivis dans le cadre de cette thèse.

Le deuxième chapitre sert à baliser théoriquement la recherche. Nous y décrivons d'abord les deux approches historicoformelle et subjective; ensuite, nous définissons dans une perspective didactique la compréhension, l'interprétation et l'appréciation, trois compétences fondamentales en lecture. Après avoir circonscrit le cadre conceptuel de la recherche, nous exposons son opérationnalisation dans le troisième chapitre. Nous y présentons les participants, soit un total de 58 cégépiens inscrits au deuxième cours de littérature (*Littérature et imaginaire*) au moment de la recherche, les deux séquences expérimentées et leur validation didactique, les instruments de collecte de données et les outils d'analyse.

Le quatrième chapitre, consacré à la présentation des résultats de la recherche, brosse un portrait des compétences en lecture des cégépiens. Ces résultats suggèrent que les étudiants ayant vécu la séquence subjective ont développé des compétences plus fines et plus complexes que leurs camarades de la séquence historicoformelle. Ils font l'objet d'une interprétation et d'une discussion présentées au cinquième chapitre. Nous les mettons donc en dialogue avec d'autres recherches sur les compétences d'élèves du secondaire et du primaire, et nous avançons des hypothèses pour les expliquer. Cet ultime chapitre vise à mieux comprendre les résultats. Enfin, la conclusion présente

une synthèse de la recherche suivie d'un questionnaire didactique sur l'enseignement de la littérature au cégep ainsi que des limites et des prolongements de la recherche.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

« Désormais, il faut lire pour développer conjointement la participation psychoaffective à l'univers référentiel du texte et l'analyse critique de ses significations », enjoint Dufays (2017). Ce projet ne retentit pourtant pas sans conteste dans les milieux de pratique et dans la communauté scientifique : l'aspect jussif de sa formulation revêt une valeur davantage rhétorique que performative dans le sens d'Austin (1963). En effet, les approches d'enseignement de la littérature divergent selon leurs fondements théoriques. Ainsi, Picard (1986) conçoit la lecture comme un jeu entre plusieurs instances lectorales ; Gervais (1993) théorise la tension entre deux régimes de construction du sens ; Dufays et coll. (2015) promeuvent le va-et-vient dialectique entre participation et distanciation ; Langlade (2007b) privilégie l'activité fictionnalisante du lecteur. Ces divergences ont des échos sur le type de lecteur que l'école contribue à former.

Par exemple, Ronveaux (2014), avec la notion d'archiélève, vise la formation de lecteurs aux exigences communes d'un savoir légitimé par l'école, tandis que Langlade (2013a) donne à la lecture une dimension expérientielle et émancipatrice. Mais entre l'idéal théorique des approches et les pratiques d'enseignement, qu'en est-il des compétences en lecture effectivement développées en contexte scolaire, notamment au cégep ? Il nous semble que l'articulation de plusieurs approches pourrait favoriser la formation de cégépiens lecteurs à la fois connaisseurs, analytiques, sensibles, réflexifs, critiques et appétents. Or, des recherches en didactique de la littérature ont mis au jour la prévalence d'une approche analytique dans l'enseignement de la littérature au cégep (Babin, 2016 ; Sauvaire et Langlois, 2020), ce qui contraste avec l'orientation subjective défendue par la plupart des didacticiens depuis au moins les deux dernières décennies (Rouxel et Langlade, 2004). Le rapport à la lecture étant influencé par la manière dont les lecteurs apprennent à lire à l'école (Émery-Bruneau, 2010), nous nous interrogeons sur les compétences en lecture (compréhension, interprétation et appréciation) des cégépiens au regard de l'approche à la base des activités qu'ils vivent, la notion d'activité étant entendue comme ce qui sert à mettre les étudiants au contact de l'objet d'enseignement (Schneuwly et Dolz, 2009).

Dans ce premier chapitre, nous décrivons le contexte de notre recherche inscrite dans le champ de la didactique de la littérature avant de faire un état des connaissances sur l'enseignement de la littérature au cégep. Ensuite, nous déterminons l'angle de notre recherche autour de deux approches contrastées d'enseignement de la littérature, c'est-à-dire une approche historicoformelle et une approche subjective. Pour clore le chapitre, nous formulons un problème spécifique et les objectifs de recherche sous-jacents à la réalisation de la présente thèse doctorale.

### 1.1 La formation en français, langue d'enseignement et littérature, au cégep

Au Québec, le cégep désigne l'ordre d'enseignement intermédiaire entre le secondaire et l'université. Peu importe le programme d'études dans lequel ils sont inscrits, tous les cégépiens doivent suivre un ensemble de cours obligatoires faisant partie de la formation générale, à savoir des cours de français, langue d'enseignement et littérature, de philosophie, d'éducation physique et d'anglais, langue seconde. La formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, se compose de la formation générale commune et de la formation générale propre. La formation générale commune comprend trois cours obligatoires : *Écriture et littérature*, *Littérature et imaginaire*, et *Littérature québécoise*. Les contenus de ces cours correspondraient à un découpage chronologique dans la plupart des cégeps (Babin, 2016). En effet, le premier cours porterait sur un corpus d'œuvres du Moyen Âge au XVIII<sup>e</sup> siècle français. Le deuxième, *Littérature et imaginaire*, couvrirait la période du XIX<sup>e</sup> siècle français à nos jours, tandis que le troisième, *Littérature québécoise*, serait entièrement consacré à la littérature québécoise. À ces trois cours obligatoires s'ajoute un dernier, axé sur la communication orale et écrite, et appartenant à la formation générale propre, c'est-à-dire l'ensemble des cours liés à des objectifs spécifiques. En d'autres termes, il s'agit d'un quatrième cours de langue et littérature, choisi cette fois par l'étudiant à partir d'une courte liste proposée par chaque cégep. Par exemple, au cégep où nous avons réalisé cette recherche, les cégépiens ont le choix entre *Communication et paralittérature*, *Communication et théâtre*, *Communication et littérature universelle* ou *Communication et littérature régionale*. Les titres et contenus varient selon les cégeps et les cégépiens y liraient des œuvres plus contemporaines que dans les cours de la formation générale commune. À ce propos, le devis ministériel prescrit la lecture de deux œuvres littéraires par cours à la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature (MEES, 2017). Mais les cégépiens en liraient en moyenne

trois par cours (Babin et Dezutter, 2014 ; Dezutter et coll., 2012a), ce qui fait de la lecture un objet d'apprentissage central de leur formation. Or, malgré cette place dévolue à la lecture, la recherche en didactique a peu documenté les compétences en lecture des cégépiens, comparativement aux connaissances qu'elle a produites sur les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep.

### 1.1.1 Les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep

Les recherches en didactique ont essentiellement décrit les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep. Par exemple, les travaux de Falardeau (2002a, 2002b, 2003b) ont permis de comprendre l'importance d'accompagner les cégépiens et de les préparer à la lecture des textes. Ce didacticien a montré que la résolution de situations problèmes liées à des stratégies de lecture et à des notions littéraires et socioculturelles pouvait contribuer à l'amélioration de la compréhension et de l'interprétation des cégépiens. Sa recherche a donc porté sur des pratiques d'enseignement pouvant favoriser le développement des compétences en lecture de ces derniers. Dans la même perspective, Ouellet (2011, 2016) s'est intéressé au renouvellement des pratiques d'enseignement en mettant en œuvre un dispositif basé sur la prise en compte du cégépien en tant que sujet lecteur et scripteur. Sa recherche doctorale s'est articulée autour du développement d'un dispositif didactique, de la conception à la validation, susceptible de motiver les cégépiens grâce à des activités de lecture et d'écriture telles que l'écriture créative ou l'identification aux personnages. Par ailleurs, l'étude menée par Dezutter et coll. (2012b) sur la lecture des œuvres intégrales dans les trois cours obligatoires a révélé que les moments de préparation et d'accompagnement de la lecture des œuvres littéraires étaient rares, confirmant ainsi les observations antérieures de Falardeau (2002a, 2002b, 2003b).

De plus, la lecture des œuvres se déroulant essentiellement en dehors de la classe, les quelques activités les concernant prendraient la forme d'exposés magistraux où le discours expert des enseignants prédomine (Babin, 2016 ; Sauvaire et Langlois, 2020), ce que Lecavalier et Richard (2009) avaient aussi observé dans le cadre d'une recherche-intervention visant à transformer les pratiques d'enseignement de la littérature au secondaire et au cégep. Dezutter et coll. (2012b) ont également constaté que les cégépiens n'étaient sollicités lors d'interactions avec les enseignants que par des questions le plus souvent fermées ou rhétoriques, questions auxquelles les enseignants répondaient parfois eux-mêmes, laissant peu de place aux différents points de vue de sujets lecteurs

divers (Sauvaire, 2013). Les enseignants observés par Dezutter et coll. (2012b) seraient conscients de l'importance des inférences ainsi que des liens entre les contenus textuels et les connaissances générales du lecteur. Néanmoins, ils généraient eux-mêmes les inférences au lieu d'amener leurs étudiants à le faire, ce qui ne contribue pas à soutenir le développement des compétences en lecture de ces derniers.

Cette tension a également été signalée dans une recherche plus récente de Sauvaire et Langlois (2020), qui ont observé une enseignante tiraillée entre le désir de faire vivre une expérience de lecture subjective à ses étudiants et la pratique d'activités de lecture analytique. Pourtant, Sauvaire (2013) a montré que l'enseignement de la lecture pouvait contribuer à former des lecteurs réflexifs, conscients de leur parcours interprétatif et de leur investissement subjectif. Selon cette didacticienne, les cégépiens seraient capables de produire une grande diversité d'interprétations en mobilisant des ressources subjectives et en réalisant des opérations de sélection, de suppression, d'ajout et de recomposition d'éléments de l'œuvre littéraire. En outre, elle a souligné le rôle important des interactions entre pairs dans le développement du parcours interprétatif des cégépiens. Toutefois, le dispositif didactique qu'elle a expérimenté se limite à amener l'enseignant à gérer la diversité des interprétations dans la classe afin de former des sujets lecteurs divers, ce qui ne nous permet pas d'obtenir un portrait global des compétences en lecture des cégépiens. De son côté, Babin (2016) a décrit les pratiques d'enseignement de la lecture d'œuvres littéraires complètes dans le cours *Écriture et littérature*. Les principaux résultats de sa recherche font état de l'ancrage de pratiques d'enseignement où les enseignants valoriseraient un rôle d'expert de savoirs, favorisant peu l'expression d'une lecture effective de la part des cégépiens. Ils tendent à confirmer les conclusions de Maisonneuve (2002) constatant que « les approches du texte dans la classe de français sont basées sur la mise à distance du sujet lecteur. La priorité, voire l'exclusivité, du mode de lecture scolaire est analytique » (p. 14). Ils vont également dans le sens des observations de De Beaudrap et coll. (2004) auprès de professeurs de lettres au lycée français, ordre d'enseignement pouvant être considéré équivalent au cégep.

Ces recherches sur les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep nous fournissent des connaissances cruciales. Cependant, il est important de connaître les échos de ces pratiques d'enseignement chez les cégépiens afin de mieux comprendre leurs compétences en lecture, c'est-à-dire leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation des œuvres littéraires : les

apprentissages des étudiants ne dépendent-ils pas en partie des pratiques d'enseignement (Bressoux, 2012) ? Or, à part Sauvaire (2013) qui s'est intéressée aux interprétations des cégépiens dans une partie de sa thèse, la recherche n'a pas documenté leurs compétences en lecture ni les difficultés qu'ils rencontrent.

La focalisation des recherches en didactique de la littérature sur le volet enseignement n'est au demeurant pas inhérente au cégep : Dufays et Brunel (2016) déplorent le fait que peu de travaux portent sur les liens entre les enseignements et l'apprentissage de la lecture, tandis que Falardeau et coll. (2017) constatent que les compétences en lecture des adolescents sont peu documentées dans la francophonie. Notre thèse pourrait ainsi contribuer à combler ce manque de connaissances sur les compétences en lecture des cégépiens, car nous interrogeons leur appréciation, leur compréhension et leur interprétation d'un même texte, comme dans le projet Gary (Brunel et Dufays, 2017 ; Émery-Bruneau et Florey, 2020), mais au regard d'activités d'apprentissage inspirées de deux approches contrastées, soit l'approche historicoformelle et l'approche subjective. Que prévoient les prescriptions ministérielles relativement aux apprentissages des cégépiens dans les cours de littérature et aux compétences en lecture spécifiquement ?

### 1.1.2 Les prescriptions ministérielles et les compétences en lecture des cégépiens

La compétence à atteindre dans les cours de la formation générale, langue d'enseignement et littérature, est la rédaction d'une analyse littéraire ou d'une dissertation. Dans cette perspective, le devis ministériel prescrit la connaissance « des caractéristiques des genres et de certains courants littéraires [...] des procédés littéraires et langagiers » ainsi que celle « des formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques » (MEES, 2017, p. 5). Cela pourrait sans doute expliquer la raison pour laquelle la plupart des cégeps feraient de l'histoire littéraire l'axe organisateur des trois premiers cours obligatoires de littérature (Babin, 2016 ; Lecavalier et Richard, 2011). Le devis promeut également le développement de « capacités d'analyse, de synthèse et de critique » (MEES, 2017, p. 3), justifiant ainsi la prééminence du rôle d'expert de savoirs valorisé par les enseignants (Babin, 2016 ; Babin et Dezutter, 2017 ; Lecavalier et Richard, 2009), préoccupés à former des « lecteurs aptes à dégager la signification des œuvres littéraires, puis à en rendre compte dans des analyses littéraires ou des dissertations explicatives ou critiques » (Goulet, 2015, p. 271). C'est donc la lecture analytique (Ahr, 2015) qui serait privilégiée.

Les pratiques d'enseignement, centrées sur les textes (Babin, 2016 ; Goulet, 2015 ; Lecavalier et Richard, 2009) et incarnées notamment par l'usage du questionnaire et l'analyse littéraire (Babin et Dezutter, 2017), relèvent d'une approche normative de la langue et de la littérature (Daunay, 2007b). L'exercice phare de ces cours serait l'« explication de texte » (Ahr et Peretti, 2020 ; David et Graber, 2013), genre d'activité scolaire (Aéby Daghé, 2014) impliquant l'utilisation d'instruments d'analyse formelle issus de la théorie littéraire des années 1960 et des sciences du langage, ainsi que l'ont rappelé Fournier et Veck (1997). En effet, les activités d'apprentissage valorisées au cégep s'inspirent de la linguistique textuelle et des théories formalistes, structuralistes et narratologiques (Dufays et coll., 2015) ; elles préconisent une entrée en littérature par le texte, considéré comme un réseau d'éléments dont l'interprétation serait prédéterminée (Genette, 1972 ; Jakobson, 1963 ; Todorov, 1965).

Pourtant, le devis ministériel préconise aussi le développement de la capacité des cégépiens à « apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et [à] se situer par rapport à elles », à « reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde » (MEES, 2017, p. 5). Ces prescriptions ministérielles semblent offrir aux cégépiens la possibilité de vivre des expériences de lecture marquées par leur investissement subjectif. Mais les activités d'apprentissage de la littérature au cégep intègrent-elles conjointement les postures analytique et subjective de l'activité lectorale afin de viser la formation globale des cégépiens ? Favorisent-elles à la fois un accès intellectuel aux textes et l'accueil de la réception des cégépiens dans ses dimensions intellectuelle, sensorielle, imaginative, affective, axiologique, ainsi que les décline Shawky-Milcent (2020a) ? Nous pouvons en douter, car les didacticiens (Babin, 2016 ; Dezutter et coll., 2012b ; Sauvaire et Langlois, 2020) ont décrit la valorisation d'activités d'apprentissage inspirées essentiellement d'une approche historicoformelle au cégep.

### 1.1.3 Les activités d'apprentissage inspirées de l'approche historicoformelle et les compétences en lecture

En guise d'activités d'apprentissage, les cégépiens liraient les textes en les situant dans leur contexte de production, ce qui inscrit leur pratique de la lecture dans une approche historique (Roy, 2009a, 2009b) héritée des théories centrées sur le texte et dont l'objectif consiste à « décoder des formes et un sens déjà là » (Dufays et coll., 2015, p. 28). Ils mèneraient une observation supposée objective du texte dans le but d'en dégager le sens comme un lecteur-modèle, c'est-à-dire un expert

cultivé. Or, ils s'inscrivent encore dans une posture d'apprenant au cégep : peuvent-ils être considérés comme des lecteurs experts ou modèles capables de combler les espaces blancs du texte comme le théorise Eco (1985) ?

Les théories de la réception, marquant une rupture avec les théories centrées sur le texte, ont certes mis de l'avant le « lecteur implicite » (Iser, 1985) dont l'activité serait sollicitée pour remplir les espaces du texte, ou le « lecteur modèle » (Eco, 1979) auquel le texte accorderait une certaine latitude. Mais elles ne visent pas le lecteur empirique, c'est-à-dire l'étudiant avec ses compétences en lecture effectives, ce qui représente un inconvénient sur le plan didactique. Dufays et coll. (2015) ont ainsi développé le concept de lecture littéraire pour concilier les approches théoriques de la littérature centrées sur le texte et celles valorisant « le rôle essentiel du lecteur dans la production du sens » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 11). Ce faisant, ils ont déplacé la focalisation du texte et de sa problématique de littérarité pour la recentrer sur la relation texte-lecteur, perspective dans laquelle s'inscrivent aussi les travaux sur le sujet lecteur (Langlade, 2007a ; Sauvaire, 2013).

Le sujet lecteur enjoint de « dépasser le moule de la lecture-modèle, programmée, performante, désincarnée [...] » et de réhabiliter « la subjectivité de la lecture » (Rannou, 2013, p. 6). Dans cette perspective, la didactique de la littérature aurait pour objectif d'examiner les traces de lectures empiriques afin « de mieux connaître les processus de réception, de construction de l'interprétation et d'appropriation des œuvres lues » (Rannou, 2013, p. 6). L'approche didactique du sujet lecteur valorise le « rapport existant entre lecture et écriture conçues toutes deux comme subjectives » (Gabathuler, 2016, p. 41), ce qui a donné lieu à des travaux sur le « texte du lecteur » (Mazauric et coll., 2011) ou les « écritures de la réception » (Le Goff et Fourtanier, 2017), mettant en lumière le caractère expérientiel de la lecture. Or, peu de recherches ont étudié les textes de lecteurs cégépiens ou leurs écritures de la réception, à l'exception d'une partie de la thèse de Sauvaire (2013), qui a utilisé, entre autres, le carnet de lecture pour comprendre la diversité des ressources subjectives (psychoaffectives, socioculturelles, axiologiques, épistémiques, matérielles et spatiotemporelles) qu'ils mobilisent pour interpréter les œuvres. Ainsi, un portrait plus global des compétences en lecture des cégépiens, grâce notamment à la mise en œuvre d'activités sollicitant une posture de sujet lecteur, pourrait aider à mieux comprendre leur manière de lire et leurs difficultés.

De fait, les cégépiens seraient surtout amenés à analyser le traitement des thèmes des textes, à expliquer la vision du monde qu'ils proposent, à saisir les effets des procédés stylistiques utilisés par les auteurs (Babin, 2016 ; Babin et Dezutter, 2017 ; Goulet, 2015 ; Lecavalier et Richard, 2009). Ainsi, ils apprendraient à produire une lecture focalisée sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de nature méthodique pour comprendre et interpréter les œuvres littéraires, c'est-à-dire qu'ils recourent à des méthodes de travail imposées en fonction de la rédaction de l'analyse littéraire ou de la dissertation (Goulet, 2015). Pourtant, il ne suffit pas de mobiliser des savoirs pour être un lecteur compétent (Dufays, 2001a), encore faut-il que ces savoirs aident le lecteur à vivre une expérience singulière caractérisée notamment par son investissement, c'est-à-dire ses connaissances et ses représentations de la langue, de la littérature, sa mémoire intertextuelle, son engagement dans ses pratiques de lecture, son histoire scolaire, sa vision du monde, son bagage socioculturel, etc. Cet investissement traduit le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010) d'un lecteur singulier sur les plans émotionnel, esthétique, psychologique, cognitif, social, culturel et moral (Rouxel et Langlade, 2004), c'est-à-dire un lecteur capable de convoquer tout à la fois sa subjectivité pour vivre des expériences de lecture émouvantes et sa réflexivité pour transformer son rapport au texte, au monde et à lui-même. Quelles activités d'apprentissage favoriseraient donc le développement des compétences en lecture des cégépiens en les outillant pour analyser les œuvres sur les plans historique, formel et thématique, notamment, tout en les amenant à verbaliser leurs expériences singulières de lecture au sein de carnets de lecture ou durant des débats interprétatifs comme l'a montré Sauvaire (2013) ?

#### 1.1.4 Les activités inspirées de l'approche subjective et les compétences en lecture

Selon le paradigme du sujet lecteur, le lecteur posséderait un pouvoir créatif (Michel, 2011) : il

investit le texte de significations différentes selon les enjeux de sa lecture, ses connaissances encyclopédiques, sa compétence linguistique, ses sentiments et ses affects, son système axiologique et plus généralement son identité socioculturelle. (Petitjean, 2014, p. 23)

Aussi la lecture deviendrait-elle une « expérience singulière au cours de laquelle un lecteur se voit affecté, transformé par l'œuvre » (Gabathuler, 2016, p. 11). En prônant la prise en compte de l'investissement subjectif du lecteur, la didactique de la littérature a remis en question les activités traditionnellement dominantes, qui mèneraient à un cloisonnement entre littérature et lecture

(Dufays et coll., 2015), l'une étant considérée comme un corpus d'œuvres reconnues par l'institution littéraire et l'autre, servant à en révéler la valeur. Par ailleurs, les activités valorisées au cégep ne permettraient que « l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 13) ; elles ne favoriseraient pas « la construction et la connaissance du sujet par lui-même » (Goulet, 2015, p. 273), processus pourtant fondamental que privilégierait une pratique de la lecture prenant en compte la subjectivité du lecteur.

La plupart des didacticiens prônent la mise en œuvre d'activités et de dispositifs visant à favoriser l'expression du sujet lecteur. Par exemple, le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2010, 2011, 2015a, 2015b ; Sauvaire, 2013 ; Sauvaire, Falardeau et Émery-Bruneau, 2021), le journal/carnet de lecture (Ahr et Joole, 2013 ; Hébert, 2009, 2011), le dévoilement progressif (Dufays, 2014) et le cercle de lecture (Gervais, 1998 ; Hébert, 2003, 2009, 2019 ; Perreault et Giasson, 1996 ; Terwagne et coll., 2003) font partie de ces dispositifs dont les effets sont documentés au primaire et au secondaire. Le débat interprétatif, qui aurait remplacé l'exposé magistral de l'analyse du texte au primaire et au secondaire, consiste à discuter d'un ou de plusieurs problèmes d'interprétation pour s'ouvrir à la polysémie du texte (Dias-Chiaruttini, 2011 ; Sauvaire, 2013). Quant au cercle de lecture, il désigne

tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. (Terwagne et coll., 2003, p. 7)

Ces activités s'inscrivent dans une démarche dialogique favorisant l'expression personnelle et subjective des lecteurs. Dans cette perspective, Shawky-Milcent (2014) a mené des expérimentations montrant comment ce type d'activités favorise l'engagement de lycéens français dans une lecture plus riche. Elle s'est interrogée sur la notion d'appropriation des œuvres littéraires par des élèves de seconde<sup>1</sup> et les conditions de cette appropriation, c'est-à-dire le processus par lequel le lecteur s'empare d'une œuvre littéraire pour la faire sienne. Elle a ainsi dégagé des gestes professionnels à adopter par les enseignants pour amener les élèves à s'approprier les œuvres. Elle a souligné l'importance de l'écoute, de la distance réflexive, de la créativité et de l'authenticité par rapport à une didactique de l'appropriation « tournée vers des connaissances et des compétences

---

<sup>1</sup> Dans le projet Gary, la seconde (France) équivaut à la 4<sup>e</sup> année du secondaire québécois.

rationnelles » (Shawky-Milcent, 2014, p. 145). C'est donc un changement de posture que décrit la didacticienne, c'est-à-dire le passage d'un enseignement caractérisé par la transmission de savoirs à un enseignement basé sur la prise en compte des expériences singulières et subjectives des élèves. De son côté, Sauvaire (2013) a montré que la mise en œuvre d'activités tournées vers la lecture subjective pouvait amener les cégépiens à s'investir émotionnellement dans les textes tout en prenant du recul par rapport à leurs interprétations et à celles de leurs pairs, à réfléchir sur leur expérience de lecture et leur parcours interprétatif.

Néanmoins, certains didacticiens craignent que ces activités n'entraînent une dérive solipsiste ayant pour effet de conforter les étudiants dans leurs préjugés (Gabathuler, 2016). Par exemple, Dufays (2013) prévient que le fait de « limiter le travail en classe à la conception non normative » (p. 85) ferait de la lecture un « partage de subjectivités » (p. 85) ne permettant pas à l'étudiant de faire des apprentissages, ce que les résultats de Shawky-Milcent (2014) tendent à infirmer. Ainsi, un contraste s'observe entre les activités traditionnellement valorisées au cégep (Babin et Dezutter, 2017), sous-tendues par les théories formalistes, et celles élaborées dans le sillage de la théorie du sujet lecteur. D'un côté, la pratique de la lecture se réaliserait dans une posture d'analyse et de distanciation herméneutique, tandis qu'elle serait subjective de l'autre et constituerait le « signe d'appropriation du texte par le lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14). Pourtant, les activités inspirées de la lecture subjective n'ont pas encore trouvé leur place à côté de celles traditionnellement ancrées au cégep (Babin et Dezutter, 2017), ce qui ne permet pas de savoir si elles transformeraient les compétences en lecture des cégépiens ou non.

#### 1.1.5 Les compétences en lecture de lecteurs en contexte scolaire

Bien que les principaux travaux recensés soient tournés vers les pratiques d'enseignement de la littérature au cégep, quelques recherches ont cependant porté spécifiquement sur les compétences en lecture d'élèves du secondaire ou du primaire. Par exemple, Hébert (2013) a comparé les modes de lecture des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire, et de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du secondaire. Elle a montré que les modes de lecture des élèves différaient selon l'âge alors que la nature de leur activité lectorale restait la même au fil des niveaux scolaires. En outre, elle a constaté que les élèves les plus vieux adoptaient le plus souvent le mode de lecture personnel ou axiologique, c'est-à-dire qu'ils réagissaient davantage à des aspects affectifs et éthiques des textes, ce que confirment, entre autres,

les observations de De Croix et Ronveaux (2020). Cette dimension axiologique serait-elle tout aussi présente chez les cégépiens dont nous savons, par ailleurs, qu'ils peuvent être des lecteurs réflexifs, conscients de leur parcours interprétatif et de leur investissement subjectif (Sauvaire, 2013) ?

En outre, le projet Gary jette un éclairage autant sur la progression des compétences en lecture des élèves que sur les pratiques d'enseignement. Il a été mené en Belgique, en France, au Québec et en Suisse avec plus de 2000 élèves de trois niveaux scolaires, soit les niveaux 4 (élèves de 9 ans), 7 (élèves de 12 ans) et 10 (élèves de 15 ans). Plusieurs études publiées à partir des données recueillies dans le cadre de ce projet international aident à comprendre la progression des compétences en lecture des élèves au fil de leur scolarité et les liens entre pratiques d'enseignement et apprentissages.

Par exemple, Brunel et coll. (2018) ont analysé 545 questionnaires et constaté que la compétence des élèves à apprécier les textes littéraires était fortement liée à la compréhension. De plus, ils ont observé que les élèves du niveau 10 mobilisaient davantage le critère éthique (34 %) par rapport à la dimension esthétique (26 %) plus souvent privilégiée par les élèves du niveau 7. Par ailleurs, Brunel et coll. (2017) ont étudié les compétences en lecture de 518 élèves belges, français et québécois, mettant ainsi en lumière la progression des élèves entre les niveaux 7 et 10 aussi bien en compréhension qu'en interprétation et en appréciation. En s'appuyant sur l'analyse de 377 questionnaires d'élèves du secondaire, Dufays et coll. (2020b) ont observé leur progression du niveau 7 au niveau 10, les élèves du niveau 10 ayant fourni des interprétations plus diversifiées, plus riches et mieux justifiées. Les chercheurs ont constaté que « l'explication de texte » était le genre d'activité scolaire (GAS) le plus souvent utilisé par les enseignants dans les séances analysées, « l'expression d'avis sur le texte » et le « débat interprétatif » étant très peu sollicités. De même, les réponses des élèves étaient plus riches et plus importantes selon la place consacrée à l'interprétation par leurs enseignants.

Dans cette même veine, Brunel et coll. (2020) ont analysé 555 questionnaires d'élèves belges, français, québécois et suisses des niveaux 7 et 10. Les résultats de cette étude confirment la progression des élèves dans les trois compétences du niveau 7 au niveau 10. Les élèves du niveau 10 ont mieux restitué les éléments de la diégèse, ce qui confirme les observations de Brunel

et coll. (2017). Ils ont également convoqué une plus grande diversité de critères d'appréciation que leurs condisciples du niveau 7, ce qui concorde avec les résultats de Dufays et coll. (2020b). Par ailleurs, la moitié des élèves du niveau 7 ont déclaré ne pas avoir aimé le texte parce qu'ils ont eu de la difficulté à le comprendre, comparativement à trois quarts de leurs camarades du niveau 10 qui ont aimé le texte. Les élèves les plus jeunes (niveau 7) ont surtout mobilisé le critère esthétique (44 %), tandis que le critère éthique est dominant chez leurs camarades du niveau 10 à plus de 50 %, confirmant les conclusions de Brunel et coll. (2018). De même, les élèves du niveau 10 sont plus nombreux à proposer des interprétations valides que leurs camarades du niveau 7. Du côté des pratiques d'enseignement, les didacticiens ont constaté la prévalence du même schème transversal (cours dialogué), du même genre d'activité scolaire (explication de texte) et du même geste didactique (évaluation-régulation). Par ailleurs, Ronveaux et Schneuwly (2017) ont analysé 60 séquences d'enseignement sur l'exercice du résumé mises en œuvre auprès d'élèves suisses de trois niveaux scolaires différents, soit le primaire (10 ans), le secondaire I (13 ans) et le secondaire II (16 ans). Outre la conclusion selon laquelle le résumé permettrait une compréhension globale des histoires, les didacticiens ont souligné l'autonomie acquise par les élèves plus vieux comme lecteurs, contrairement aux plus jeunes, pour comprendre les textes. Ils expliquent cette autonomie par la discipline<sup>2</sup> des élèves, « rompus aux analyses méthodiques » (Ronveaux et Schneuwly, 2017, p. 46).

Ces différentes études ont analysé les compétences en lecture des élèves du primaire et du secondaire du point de vue de leur progression et de leur âge au fil de la scolarité obligatoire. En nous appuyant sur leurs conclusions, nous pourrions formuler l'hypothèse selon laquelle les compétences seraient encore en train de s'éployer chez les cégépiens, même s'ils sont plus vieux que les élèves du secondaire, étant donné que la progression en lecture peut s'observer tout au long de la vie (Dezutter et coll., 2018). Néanmoins, au lieu d'analyser les compétences des cégépiens sous l'angle de la progression scolaire, nous les décrirons à partir du contraste des activités d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons fait ressortir au fil de ce chapitre, les cégépiens réaliseraient des activités de « description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques » (Langlade, 2007a, p. 71), ce qui correspond davantage à des « logiques formalistes

---

<sup>2</sup> « Processus à travers lequel un élève est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline et se les approprie » (Ronveaux et coll., 2019, p. 143)

centrées sur des objets linguistiques » qu'à des « logiques anthropologiques centrées sur le sujet » (Demougin, 2007, p. 406). Ces activités, « dirigistes, mécaniques, standardisées » (Perret, 2019, p. 74), viseraient à amener les cégépiens à mettre en évidence les caractéristiques formelles des textes (Babin et Dezutter, 2014 ; Dezutter et coll., 2012b). En plus de les former comme des lecteurs analytiques, comment ces activités pourraient-elles contribuer à leur développement comme lecteurs sensibles et critiques, capables de convoquer leurs expériences langagières et socioculturelles dans leur pratique de la lecture pour apprécier, comprendre et interpréter les textes littéraires ? Quelles activités d'apprentissage favoriseraient la mobilisation de ressources nécessaires pour amener les cégépiens à développer leurs compétences en lecture et à en témoigner ? Ne serait-il pas nécessaire de faire vivre des activités d'apprentissage complémentaires aux cégépiens afin de favoriser le développement de leurs compétences en lecture et leur autonomie comme lecteurs en les aidant à surmonter leurs difficultés ?

## 1.2 Le problème spécifique, la question et les objectifs de recherche

Au cégep, l'étude de la littérature reposerait sur l'acquisition de savoirs relatifs aux catégories textuelles, génériques, formelles, stylistiques et linguistiques, et la réalisation d'activités de lecture analytique exigeant le repérage de figures de style, l'établissement de liens entre les œuvres et leur contexte de production, etc. Ces activités d'apprentissage, inspirées du formalisme (Langlade, 2004b) et traditionnellement dominantes au cégep (Babin, 2016 ; Dezutter et coll., 2012), instaureraient une relation distancée aux œuvres au lieu de faire du cégépien un lecteur impliqué répondant à la sollicitation du texte pour en dégager du sens (Tauveron, 2002) et de la lecture, un processus de construction identitaire et de découverte du monde (Petit, 2002 ; Rouxel, 2002). En d'autres termes, elles ne favoriseraient pas le développement d'un rapport intime, personnel et créatif à la littérature. Toutefois, la recherche en didactique n'a pas documenté l'apport de ces diverses activités d'apprentissage au développement des compétences en lecture des cégépiens. En revanche, quelques travaux ont étudié la mise en œuvre d'activités alternatives (Émery-Bruneau, 2018) ou inspirées de la lecture subjective (Babin et Dezutter, 2017), surtout au primaire et au secondaire. Ces activités donneraient plus de sens à la lecture en favorisant « l'activation de la littérature comme mode d'accès au monde » (Schaeffer, 2011, p. 117) et en privilégiant l'investissement subjectif. Or, ces activités inspirées de la lecture subjective n'ont pas encore

trouvé leur place au cégep à côté des activités analytiques, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par trois raisons principales : 1) les enseignants n'y ont pas été formés, la plupart n'ayant suivi qu'un cursus disciplinaire en études littéraires et peu ou pas en didactique ; 2) la fossilisation des pratiques d'enseignement de la littérature au cégep ; 3) la compétence à atteindre dans chacun des trois cours obligatoires est la maîtrise d'un écrit métatextuel normé (analyse littéraire ou dissertation). Quelles seraient donc les conséquences de la mise en œuvre d'activités inspirées de la lecture subjective sur le développement des compétences en lecture des cégépiens ? Apprendraient-ils à comprendre, à interpréter et à apprécier autrement un texte littéraire, selon qu'ils réaliseraient des activités qui prennent appui sur une approche historicoformelle (étude de procédés linguistiques, étude du contexte historique du texte, enseignement magistral, etc.), comme l'ont observé Babin (2016) ou Dezutter et coll. (2012), ou des activités qui sollicitent l'investissement subjectif (carnet de lecteur, cercle de lecture, débat interprétatif, notamment) ?

La recherche en didactique de la littérature ayant peu documenté les compétences en lecture des cégépiens, nous n'en avons pas un portrait global. Mais nous postulons que les activités d'apprentissage qu'ils vivent constituent un moyen pour influencer sur le développement de ces compétences. Or, comme nous l'avons montré, les activités mises en œuvre au cégep prennent appui sur une approche historicoformelle, tandis que la plupart des didacticiens promeuvent des activités inspirées de l'approche subjective. Cette discordance épistémologique et praxéologique révèle une tension entre les pratiques d'enseignement dominantes au cégep et les avancées en didactique de la littérature. Aussi formulons-nous la question de recherche suivante : quel est le portrait des compétences en lecture des cégépiens selon qu'ils vivent des activités d'apprentissage de la littérature inspirées de l'approche historicoformelle ou de l'approche subjective ? Par cette question de recherche, nous souhaitons comprendre les compétences en lecture que développent les cégépiens selon chacune de ces deux approches. Trois objectifs spécifiques découlent de cet objectif principal :

- 1) Décrire les compétences en lecture de cégépiens ayant vécu des activités inspirées de l'approche historicoformelle ;
- 2) Décrire les compétences en lecture de cégépiens ayant vécu des activités inspirées de l'approche subjective ;

- 3) Comparer les compétences en lecture de cégépiens ayant réalisé des activités inspirées respectivement de l'approche historicoformelle et de l'approche subjective.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans le chapitre précédent, nous avons cerné un problème de recherche en didactique de la littérature en interrogeant les compétences en lecture des cégépiens au regard d'activités inspirées respectivement des approches historicoformelle et subjective. Notre cadre conceptuel s'élabore autour d'un ensemble de jalons théoriques qui balisent la recherche, délimitent son champ d'interprétation et l'analyse de ses résultats (Miles et coll., 2020). Nous nous appuyons sur des concepts agencés en raison de leur affinité avec le problème de recherche et nos objectifs de recherche. D'abord, nous situons théoriquement la lecture dans le champ de la didactique de la littérature. Ensuite, nous mettons en perspective les deux approches historicoformelle et subjective à la base de l'élaboration des activités expérimentées dans les deux séquences d'enseignement décrites dans notre cadre méthodologique. Enfin, nous circonscrivons les compétences en lecture (compréhension, interprétation et appréciation) dont nous voulons dresser le portrait chez les cégépiens.

Molino (1985) considère l'herméneutique comme la science de l'interprétation et la situe, au demeurant, en amont des sciences sociales. De fait, les sciences sociales ont largement contribué à fixer la définition de l'interprétation, en lien avec la compréhension (Ahr, 2019). Nous adoptons néanmoins une perspective strictement didactique dans ce chapitre. Ce parti-pris vise à contribuer à la consolidation de l'autonomie du champ conceptuel de la didactique de la littérature. Par ailleurs, il s'explique également par le fait que notre objet de recherche a donné lieu à peu de débats didactiques au cégep : nous entendons donc placer la réflexion didactique au cœur de notre recherche.

#### 2.1 Quelques repères théoriques pour situer la lecture en didactique de la littérature

La notion de lecture littéraire, forgée pour la didactique du français, est inspirée des théories de la réception qui partagent le postulat selon lequel le lecteur est à la source de la production du sens du texte (Dufays et coll., 2009). Ce postulat est formulé à partir des travaux de théoriciens tels que

Eco (1985), Iser (1972) ou Jauss (1978); il fait écho à ceux de pionniers tels que Harding (1937) ou Rosenblatt (1938). La lecture littéraire a ainsi opéré un recentrage de la didactique de la littérature sur le lecteur au lieu d'une centration exclusive sur le texte et l'auteur (Daunay, 2007b ; Daunay et Dufays, 2016), ce qui a favorisé l'émergence d'une approche didactique spécifique de la littérature (Louichon, 2011). Nombreux sont les travaux de didacticiens centrés sur l'activité du lecteur en contexte scolaire qui visent à décrire et à comprendre sa relation avec l'œuvre. Cette relation s'appréhende à travers les postures de participation et de distanciation, et fait l'objet de trois conceptions de la lecture littéraire (Dufays coll., 2015).

La première conception, d'inspiration formaliste et structuraliste, promeut la distanciation critique, c'est-à-dire la mise à distance des affects de la lecture par l'analyse. Elle valorise l'objectivation et favorise « l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs » (Dufays, 2002, p. 4), mais elle creuse l'écart entre la lecture scolaire et les pratiques sociales de référence (Daunay, 2002). La deuxième, en réaction aux excès du formalisme, se focalise plutôt sur le rapport psychoaffectif du lecteur au texte. Elle permet un grand investissement subjectif dans la lecture, car elle implique « la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité [...] » (Dufays, 2002, p. 4). Elle éveille le goût de lire et donne du sens à la lecture, mais elle ne permettrait pas de faire de nouveaux apprentissages (Dufays, 2002). La troisième se propose de dépasser ce clivage en préconisant le va-et-vient dialectique entre participation psychoaffective et distanciation critique, ainsi que le préconisait Picard (1986) pour qui le lecteur est triple : le liseur (le lecteur physique), le lu (l'instance psychoaffective, la participation) et le lectant (l'instance intellectuelle, la distanciation). Ainsi, la lecture devient littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs qui relèvent autant de la participation psychoaffective que de la distanciation critique et permet de « penser ensemble, de manière systémique » le rapport existant entre elles (Dufays et coll., 2015).

Dans un article fort éclairant, Louichon (2011) a relevé un consensus au sein de la communauté des chercheurs en didactique de la littérature pour qui, indépendamment des débats sur ses différentes conceptions, la lecture littéraire est « centrée sur le lecteur, menée dans une classe pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée » (p. 208) ; la lecture littéraire désigne donc ce qui se passe à l'école « en termes de pratiques, d'élèves,

d'enseignants » (p. 207). Elle apparaît donc comme une activité exigeante, car elle engage le lecteur et le responsabilise (Dufays, 2011), faisant de lui un sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004).

La conception du lecteur comme « sujet » a émergé dans les réflexions et les débats sur l'enseignement de la lecture et de la littérature dès la fin des années 1990 (Bayard, 1998 ; Chabanne, 1998) avant d'être théorisée dans une perspective didactique plus tard (Rouxel et Langlade, 2004). Elle met en relief l'importance d'ancrer la lecture des œuvres littéraires dans l'expérience personnelle et singulière du lecteur empirique afin qu'il puisse en tirer profit (Langlade, 2002, 2004a). Elle postule un lecteur singulier engagé dans une expérience de lecture sur les plans émotionnel, moral, psychologique, social, culturel et esthétique. Cet engagement subjectif du lecteur amène à parler de lecture subjective (Jouve, 2004 ; Langlade, 2002 ; Rouxel et Langlade, 2004). Celle-ci ne se réduit toutefois pas à la participation psychoaffective, caractérisée par l'immédiat et le spontané, car elle implique la réflexivité (Falardeau, 2004 ; Sauvaire, 2013, 2019 ; Shawky-Milcent, 2014). En effet, les affects générés par l'œuvre doivent engendrer une réflexion chez le lecteur sur les effets textuels et inversement (Langlade, 2002 ; Fourtanier et Langlade, 2007b), sachant que les affects sont mouvants, difficilement saisissables, alors que les effets du texte sont objectivables, rationnels. Sauvaire (2019) a ainsi proposé une conception de la réflexivité du sujet lecteur qui intègre quatre dimensions : a) la mise à distance des pratiques langagières, soit les pratiques de (re) lecture, de (ré) écriture ainsi que les verbalisations métalinguistiques et les reformulations orales ; b) la mise à distance et l'appropriation des interprétations, c'est-à-dire l'aptitude du lecteur à produire, à confronter et à évaluer une diversité d'interprétations ; c) le retour sur soi-même comme lecteur, autrement dit la prise de conscience par le lecteur de la dimension subjective de ses interprétations ; d) la mise en relation des discours d'autrui, c'est-à-dire la prise de conscience par le lecteur de sa situation dans un espace dialogique de nature intersubjective et interdiscursive.

Bref, comme le rappelle Daunay (2007b), la lecture littéraire, notion heuristique, « permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur » (p. 168). En cela, elle joue un rôle de catalyseur (Louichon, 2011), car « elle ouvre un espace d'inventivité aussi bien dans les recherches théoriques que dans l'ingénierie didactique » (Daunay, 2007b, p. 168). Cette fécondité des débats sur l'enseignement de la littérature influence forcément les approches

d'enseignement. Dans la section suivante, nous présentons les deux approches à la base des activités expérimentées dans notre recherche.

## 2.2 Les approches historicoformelle et subjective d'enseignement de la littérature

Une approche peut se définir comme « un point de vue ou une manière de concevoir l'enseignement d'un objet donné [...] pour parvenir à un résultat [...] » (Dumais et coll., 2017, p. 107). Dans la perspective de l'enseignement de la littérature, l'approche privilégiée par un enseignant induit de manière particulière l'élaboration des savoirs enseignés, leur présentation et leur intégration par les étudiants (Simard et coll., 2019). Elle entraîne également la construction d'un rapport particulier entre l'étudiant et le texte. Par exemple, là où l'approche subjective, tournée vers la subjectivité et les audaces interprétatives, convie à une relation intime et à une expérience littéraire (Langlade, 2016 ; Rannou, 2013), l'approche historicoformelle, recourant à l'objectivité et à la rigueur formelle, s'attache à construire entre le texte et l'étudiant une relation fondée sur la description analytique.

Dans le cadre de cette recherche, nous désignons par « historicoformelle » l'approche inspirée des savoirs issus des théories du texte (Todorov, 1965, 1967) et, dans une certaine mesure, des théories de l'effet (Dufays, 2010). Les théories du texte considèrent le texte comme un objet clos, alors que les théories de l'effet postulent que le texte programme sa lecture (Eco, 1985 ; Iser, 1976). Les théories du texte s'inscrivent en continuité des études sémiotiques (Greimas, 1966), narratologiques (Bremond, 1973 ; Genette, 1972), stylistiques et poétiques, elles-mêmes inspirées du structuralisme et du formalisme (Jakobson, 1963 ; Propp, 1970 ; Todorov, 1965). En ce sens, l'approche historicoformelle accorde beaucoup d'importance aux formes et aux structures. Elle se transpose de manière applicationniste et techniciste dans les pratiques scolaires (Daunay, 2007b) et vise à donner une base scientifique à la lecture (Daunay, 2007b ; Dufays et coll., 2015). En effet, elle fait de la lecture une analyse objective où le langage est étudié pour lui-même dans le but de dégager, d'une part, la manière dont les différents éléments du texte construisent du sens et, d'autre part, son rapport avec certaines conventions esthétiques et d'autres textes de la tradition littéraire (Dufays et coll., 2015).

Les enseignants dont les pratiques valorisent cette approche se considèrent avant tout comme des experts de savoirs (Babin, 2016). Aussi offrent-ils un guidage très serré aux étudiants (Rouxel, 2001), car ils sont les garants du texte et de sa lecture. Par conséquent, les étudiants, ne pouvant juger que rarement le texte (Dezutter et coll., 2005 ; Sève, 1996), qui impose ses effets (Dufays, 2010), entretiennent un rapport de distanciation avec lui (Daunay, 2007b) en adoptant un point de vue objectif et une rigueur formelle. Quant aux dispositifs didactiques mis en place par les enseignants, ils visent avant tout à amener les étudiants à faire des descriptions analytiques des catégories formelles, linguistiques, textuelles, génériques et stylistiques des œuvres littéraires. Par exemple, les étudiants réalisent des activités d'écriture métatextuelle (Bourgault et Sauvaire, 2017 ; Goulet, 2000, 2015) telles que l'analyse littéraire, le commentaire de texte (Babin et Dezutter, 2018 ; Delacambre, 1989) ou la dissertation (Denizot, 2013 ; Legoff, 2009). Ces activités valorisent l'aspect normatif de la langue et de la littérature (Babin, 2016 ; Babin et Dezutter, 2017 ; Goulet, 2015 ; Langlade, 2007a ; Lecavalier et Richard, 2009) et se réalisent généralement à partir d'extraits (Gabathuler et Védrines, 2018) présentant des potentialités de faire faire des apprentissages langagiers aux étudiants (Sève, 1996). En effet, les enseignants les choisissent pour l'étude des procédés d'écriture et pour la rédaction de l'analyse littéraire (Goulet et coll., 2013).

De son côté, l'approche subjective s'appuie sur des travaux d'inspiration psychanalytique (Bayard, 1998, 2002 ; Bellemin-Noël, 2001) et sur les théories de la réception (Iser, 1976 ; Jauss, 1978). Elle valorise une conception émancipatrice de la subjectivité grâce au travail de l'imaginaire (Langlade, 2008). Elle se concentre sur le « moi » du lecteur, c'est-à-dire ses réactions subjectives basées sur des ressources psychoaffectives, axiologiques, épistémiques, cognitives, socioculturelles, spatiotemporelles et réflexives (Sauvaire, 2013, 2015). Elle fait ainsi de la lecture un travail original de création (Rouxel, 2004) où interagissent la fiction créée par le lecteur et celle que propose le texte (Langlade, 2008 ; Langlade et Fourtanier, 2007), c'est-à-dire un dialogue entre deux imaginaires : celui du texte et celui du lecteur. L'enseignant dont les pratiques s'inscrivent dans cette approche se voit comme un modèle de sujet lecteur réflexif pour ses étudiants ; il soulève des questionnements, accompagne leur engagement (Langlade, 2007a, 2016). Il est donc un médiateur entre le texte et l'étudiant, et un « bricoleur de dispositif » (Gabathuler et Védrines, 2018). Cela confère à l'étudiant, modelé par ses expériences de lectures fondatrices (Langlade, 2004a), la liberté de projeter des significations sur le texte (Dufays, 2010), ce qui fait de lui l'auteur de sa

lecture. Il est donc considéré comme un sujet lecteur vivant une expérience avec « des affects, des transferts, des reformulations, des appréciations, des plaisirs, des rejets [...] » (Rannou, 2013, p. 6).

Pour favoriser cette expérience, l'enseignant recourt généralement à des dispositifs didactiques « ouverts sur les systèmes de valeurs, les compréhensions du monde et les imaginaires de lecteurs variés » (Langlade, 2016, p. 155). Ces dispositifs favorisent l'expression des réactions subjectives et le dialogue intersubjectif. De leur côté, les étudiants réalisent des tâches et des activités susceptibles de susciter, de fixer et d'exploiter leurs expériences de lecture subjective et de favoriser des retentissements individuels (Langlade, 2007a). Dans cette perspective, les textes qu'ils lisent sont réputés capables de provoquer des réactions personnelles et des lectures plurielles grâce à leurs enjeux fantasmatiques, éthiques, etc. (Langlade, 2007a); ces textes sont aussi résistants et proliférants (Tauveron, 1999). Le tableau ci-dessous synthétise les principales caractéristiques de ces deux approches à la base des deux séquences d'enseignement expérimentées dans notre recherche.

Tableau 2.1 Synthèse des deux approches d'enseignement de la littérature

|                                       | Approche historiciformelle  | Approche subjective   |
|---------------------------------------|---|---|
| <b>Fondements théoriques</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Savoirs issus des théories du texte telles que le structuralisme et le formalisme (Jakobson, 1963 ; Propp, 1970 ; Todorov, 1965, 1967) ;</li> <li>○ Association d'une base scientifique à la lecture (Daunay, 2007b ; Dufays et coll., 2015) ;</li> <li>○ Immanence et objectivité du sens (Dufays et coll., 2015).</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ S'appuie sur des travaux d'inspiration psychanalytique (Bayard, 1998, 2002 ; Bellemin-Noël, 2001) et des théories de la réception (Iser, 1976 ; Jauss, 1978) ;</li> <li>○ Valorisation de la conception émancipatrice de la subjectivité grâce au travail de l'imaginaire (Langlade, 2008) ;</li> <li>○ Relativité du sens légitimé par la confrontation sociale (Falardeau, 2003a).</li> </ul>  |
| <b>Posture de l'enseignant</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expert de savoirs (Babin, 2016) ;</li> <li>○ Guidage très serré (Rouxel, 2001) ;</li> <li>○ Garant du texte et de sa lecture.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Modèle de sujet lecteur (Sauvaire, 2013) ;</li> <li>○ Soulève des questionnements axiologiques, accompagne l'engagement des étudiants (Langlade, 2007a, 2016) ;</li> <li>○ Bricoleur de dispositifs didactiques (Gabathuler et Védrières, 2018) ;</li> <li>○ Médiateur entre le texte et l'étudiant.</li> </ul>  |
| <b>Posture de l'étudiant</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Distanciation herméneutique au texte (Daunay, 2007b), qui impose ses effets (Dufays, 2010) ;</li> <li>○ Lecture analytique (Ahr, 2015).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Liberté de projeter des significations sur le texte (Dufays, 2010) ;</li> <li>○ Sujet lecteur vivant une expérience personnelle, mobilisant des réactions subjectives avec ses dimensions psychoaffectives, axiologiques, épistémiques, cognitives, socioculturelles, spatiotemporelles et réflexives (Sauvaire, 2013, 2015).</li> </ul>   |
| <b>Types d'activités privilégiées</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Valorisation de l'aspect normatif de la langue et de la littérature (Babin et Dezutter, 2017 ; Goulet, 2015 ; Langlade, 2007a) ;</li> <li>○ Transmission de savoirs (Dufays et coll., 2015) ;</li> <li>○ Prévalence de l'explication de texte comme principal genre d'activité scolaire (GAS) (Aéby Daghé, 2014) ;</li> <li>○ Démarche déductive.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activités susceptibles de susciter, de fixer et d'exploiter les expériences de lecture subjective et de favoriser des retentissements individuels (Langlade, 2007a) : débat interprétatif, cercle de lecture, carnets de lecture, etc.</li> <li>○ « Ouverts sur les systèmes de valeurs, les compréhensions du monde et les imaginaires de lecteurs variés » (Langlade, 2016, p. 155) ;</li> <li>○ Favorisation de réactions subjectives et du dialogue intersubjectif ;</li> <li>○ Démarche inductive.</li> </ul> |
| <b>Modalités de travail</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploitation des œuvres à l'écrit ;</li> <li>○ Valorisation du travail individuel ;</li> <li>○ Valorisation du geste didactique évaluation/régulation (Schneuwly et Dolz, 2009).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diversité des formes langagières pour exploiter les œuvres (oral, écrit, iconographique) ;</li> <li>○ Valorisation du travail collaboratif ;</li> <li>○ Valorisation de l'autorégulation, démarche de résolution de problèmes.</li> </ul>  |
| <b>Sélection des corpus</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Textes favorisant des apprentissages langagiers (Sève, 1996) et l'étude des procédés d'écriture (Goulet et coll., 2013).</li> <li>○ Corpus répondant aux critères classiques du beau, du bon et du bien (Dufays, 2019).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Textes suscitant des réactions personnelles et axiologiques, et des lectures plurielles (Langlade, 2007a) ;</li> <li>○ Textes résistants et proliférants (Tauveron, 1999).</li> </ul>  |

Les deux approches entraînent chacune un rapport spécifique aux œuvres littéraires et des modes différents d'intégration des savoirs. L'approche historicoformelle adopte un point de vue centré sur le texte, considéré comme porteur d'un programme de lecture permettant de « lever l'indétermination de ses structures » (Dufays, 2010, p. 33). Elle se rattache aux théories du texte, qui postulent l'immanence et l'objectivité du sens et subordonnent le lecteur au texte (Charles, 1977 ; Eco, 1985 ; Iser, 1985), car il joue un « rôle » présupposé par les structures textuelles. Quant à l'approche subjective, elle préconise la liberté du lecteur indépendamment des contraintes textuelles (Jauss, 1978 ; Picard, 1986). Elle postule la relativité du sens construit et les projections plus ou moins conscientes du lecteur (Dufays, 2010), qui manipule le texte au gré de ses désirs, de ses compétences et qui projette ses significations librement. C'est à travers le prisme de ces deux approches que nous avons élaboré les deux séquences d'enseignement devant nous permettre de dresser le portrait des compétences des cégépiens en lecture.

### 2.3 Les compétences en lecture

Contrairement à la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), le devis ministériel (MEES, 2017) des cours de littérature au cégep n'explique pas les compétences que les étudiants doivent développer en matière de lecture. Pour rappel, la réussite de ces cours dépend de la maîtrise d'un écrit métatextuel (analyse littéraire, dissertation). Par conséquent, nous avons limité le champ de cette thèse aux compétences fondamentales de tout lecteur d'œuvres littéraires, c'est-à-dire l'appréciation, la compréhension et l'interprétation, sachant qu'elles sont consubstantielles (Dufays, 2010). Certes, les didacticiens distinguent théoriquement ces trois compétences, mais les nuances sont parfois subtiles entre elles, la compréhension pouvant se mêler à l'interprétation, par exemple, et vice-versa (Falardeau, 2003a ; Tauveron, 1999). Il n'y a donc pas d'étanchéité entre les compétences puisqu'elles sont intrinsèquement liées et se nourrissent mutuellement (Sauvaire et coll., 2021). Cette mise au point faite, il nous paraît nécessaire de circonscrire la notion de « compétences » avant de définir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation.

Alors que certains didacticiens utilisent le terme de « capacités » (Falardeau et coll., 2014, 2017 ; Falardeau et Pelletier, 2015 ; Sauvaire et Dezutter, 2016) pour désigner la compréhension, l'interprétation et l'appréciation, d'autres parlent indifféremment d'« opérations de lecture », de

« compétences » (Brunel et Dufays, 2017 ; Dufays et coll., 2018 ; Dufays et coll., 2020b ; Émery-Bruneau et Florey, 2020) ou encore de « composantes » de la compétence littéraire (Falardeau et Sauvaire, 2015). Dans cette thèse, nous utilisons la notion de « compétence », définie comme un savoir-agir complexe qui repose à la fois sur la mobilisation et la combinaison efficaces de diverses ressources internes (connaissances, expériences, attitudes, valeurs, représentations sociales, habiletés cognitives, etc.) et externes (ce qui provient de l'environnement et du contexte) à l'intérieur d'une famille de situations (Allal, 1999 ; Tardif, 2017). Comme l'ont relevé Boyer et coll. (2018), cette acception rend compte de la complexité de la compétence, mais nous nous interrogeons sur le sens qu'elle prend en didactique de la littérature. Autrement dit, elle ne nous permet pas de savoir qui est un lecteur compétent dans un contexte scolaire. Pour cette raison, il nous a semblé pertinent de consulter des didacticiens de la littérature afin d'esquisser une définition de la notion de « compétence » qui soit spécifique à la didactique de la littérature.

Comme nous le verrons dans les prochaines sous-sections, les didacticiens ont développé un cadre théorique pour définir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation, ce qui n'est pas le cas de la notion de compétence, ainsi que l'a rappelé Quet (2015). Néanmoins, Falardeau et Sauvaire (2015) ont proposé une nomenclature de six types de ressources mobilisées par un lecteur compétent. De son côté, Sorin (2008) considère le lecteur compétent comme celui qui oscille entre la spécificité de l'œuvre littéraire et l'expérience sensible, tout en recourant à des stratégies telles que l'établissement de liens avec d'autres œuvres, la sensibilité au traitement de la langue, le questionnement. Pour Citton (2007, 2008), le lecteur compétent est celui qui sait jouer de la lettre d'un texte pour en tirer des interprétations intéressantes. Louichon (2008) a, de son côté, établi une différence entre « compétence lectorale » (a-disciplinaire) et « compétence littéraire » (disciplinaire). Pour cette didacticienne, la compétence lectorale est transversale, tandis que la compétence littéraire est spécifique à la discipline « littérature », ce qui implique qu'on ne parle pas en classe de littérature comme en classe de mathématiques. Déplorant le fait qu'il n'y a pas de compétences disciplinaires générales et de compétences disciplinaires spécifiques en littérature, Louichon (2008) plaide en faveur d'une mise en situation langagière spécifique pour la discipline « littérature » pour éviter qu'elle relève uniquement de pratiques langagières. Enfin, Dufays (2011) s'interroge sur l'enseignement de la lecture et de la littérature dans le contexte de l'implantation de la notion de compétence dans la plupart des systèmes éducatifs. Ce didacticien relève que cette

implantation a entraîné une transformation substantielle des programmes d'enseignement. S'agissant de l'enseignement de la lecture et de la littérature, les productions des élèves ne sont

plus seulement comprises comme des traces d'apprentissage en cours, mais comme des performances complexes censées réinvestir un ensemble articulé de "ressources" situées dans un contexte communicatif "porteur de sens". (Dufays, 2011, p. 227)

À défaut d'une définition commune des didacticiens de la notion de « compétence », nous utilisons celle-ci en prenant en compte sa complexité et en considérant une différence entre pratique langagière littéraire (par exemple lire une nouvelle littéraire) et pratique langagière au service de l'enseignement et l'apprentissage de la littérature (par exemple débattre du sens d'un texte, écrire la suite d'une histoire, lire un document sur la vie de l'auteur, etc.) (Louichon, 2008). Dans les sous-sections suivantes, nous présentons les trois compétences (appréciation, compréhension et interprétation) dont nous voulons dresser le portrait chez les cégépiens selon qu'ils vivent des activités inspirées de l'approche historicoformelle ou de l'approche subjective.

### 2.3.1. L'appréciation

L'appréciation désigne le fait pour le lecteur de « juger [le texte littéraire] en mobilisant une ou plusieurs valeurs » (Brunel et Dufays, 2017, p. 109). Dans le contexte scolaire, l'étudiant, « individu inscrit socialement » (Gabathuler, 2016, p. 51), peut développer cette compétence dans la classe, envisagée comme un « espace dialogique et intersubjectif » (p. 53). En ce sens, la relation entre le texte et l'étudiant est « un procès d'appréciation et/ou d'évaluation » (Gabathuler, 2016, p. 68) observable dans des jugements. Apprécier un texte littéraire consiste donc à l'évaluer, c'est-à-dire à réaliser une opération complexe relevant de la psychologie, de la sociologie et de l'esthétique selon Gabathuler (2016). Cette didacticienne a introduit une différence terminologique entre appréciation et évaluation, « deux facettes de la relation esthétique [qui] se manifestent par la formulation de jugements » (Gabathuler, 2016, p. 68). Elle a défini l'appréciation comme la « justification de ce qui fonde un jugement sur l'œuvre » (p. 68) et l'évaluation comme une négociation, issue de la confrontation de divers jugements, visant l'élaboration commune et la validation intersubjective d'un certain nombre de critères pertinents pour tel type d'œuvres ainsi que l'établissement de la présence ou pas de certains traits correspondants dans l'œuvre considérée.

Brunel et coll. (2018) et Dufays (2019) utilisent les deux notions en les situant au même niveau avec une barre oblique : le lecteur mobilise son système de référence axiologique pour attribuer des valeurs au texte, procédant ainsi à son évaluation/appréciation. Ils ont établi une typologie des valeurs et des modes d'évaluation/d'appréciation des textes littéraires en classe de littérature en quatre points. Tout d'abord, ils ont classé les valeurs en quatre catégories axiologiques fondamentales. La première, la cognition, permet de juger un texte en fonction de normes de lisibilité. Ainsi, le lecteur peut porter un jugement sur la conformité ou l'écart du texte par rapport à la « clarté », c'est-à-dire selon qu'il le trouve compréhensible ou non. La catégorie de l'éthique, la deuxième, permet de juger un texte en termes de conformité ou de transgression par rapport au « bien », c'est-à-dire des normes morales et idéologiques qui constituent pour le lecteur des standards cristallisés. La troisième catégorie, la référence, permet de juger le texte en termes de conformité ou non par rapport au « vrai ». Le lecteur convoque ainsi ses normes de vraisemblance pour évaluer les personnages, l'histoire, ses contenus, etc., et ce qu'ils suscitent chez lui. Enfin, la catégorie de l'esthétique permet de juger un texte en termes de conformité ou non au « beau ». Dans ce cas, ce sont des normes stylistiques qui sont convoquées par le lecteur, l'évaluation portant sur la poétique, les techniques, les structures, etc.

Les didacticiens ont également distingué deux niveaux d'évaluation complémentaires, souvent présents en même temps. Le premier niveau désigne le fait que le lecteur perçoit des valeurs attribuées par le texte, tandis que le second concerne les valeurs qu'il attribue personnellement au texte. Dans le premier cas, les valeurs perçues par le lecteur servent à interpréter des contenus textuels. Par exemple, c'est ce qui lui permet de dire ou d'écrire : « D'après ce que je vois dans le texte, le personnage est cupide, jaloux, etc. ». Dans le second cas, le lecteur procède à une appréciation du texte qui peut par exemple s'exprimer en ces termes : « Ce texte (ou ce personnage) me plaît parce que je le trouve cohérent/sympathique/crédible/bien écrit, etc. ». Ces deux niveaux d'évaluation/appréciation sont respectivement désignés comme interprétation des valeurs et appréciation du texte.

Cette appréciation du texte se réalise selon deux registres identifiés par Dumortier (2006) et repris par Gabathuler (2016), ce qui constitue une troisième distinction. Le premier correspond au jugement de goût, qui consiste à dire/écrire « j'aime/je n'aime pas » et qui désigne une appréciation subjective basée sur l'affectivité, la spontanéité, les émotions. Le second est le jugement de valeur,

qui désigne une appréciation réflexive corroborée par des arguments. Dans ce cas, le lecteur apprécie la valeur du texte au sein de l'institution littéraire, peu importe qu'il lui plaise ou pas. Ces deux registres peuvent s'appliquer à n'importe laquelle des quatre catégories axiologiques fondamentales présentées plus haut, c'est-à-dire ce qui représente pour le lecteur le clair, le bien, le beau et le vrai.

Enfin, des didacticiens (Brunel et coll., 2018 ; Dufays, 2019) ont distingué deux valences historiques et socioculturelles de l'appréciation. D'un côté se trouve l'appréciation classique ou dominée, ancrée dans les normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau, ce qui conduit à la valorisation de la stéréotypie et de la conformité. De l'autre, l'appréciation moderne ou dominante, ancrée dans des normes modernes du clair, du beau, du bien et du vrai, amène à valoriser l'écart et l'originalité. La figure ci-dessous (Brunel et coll., 2018, p. 281 ; Dufays, 2019, p. 10) illustre cette typologie :

Figure 2-1 Valeurs pouvant être convoquées pour apprécier un texte (Brunel et coll., 2018 ; Dufays, 2019 )

| Sources  | Types de valeurs   | Registres  |
|--|--|--|
| Valeurs attribuées<br>au texte   | COGNITION<br>(conformité /éloignement à la « clarté », à des normes de lisibilité)   | « Evaluation<br>« passionnelle » / du LU<br>/ du LECTANT<br>Evaluation « rationnelle » |
|  | ETHIQUE<br>(conformité/éloignement au « bien », à des normes morales / idéologiques) |  |
|  | REFERENCE<br>(conformité /éloignement au « vrai », à des normes de vraisemblance)    |  |
|  | ESTHETIQUE<br>(conformité/éloignement au « beau », à des normes artistiques)         |  |
| Evaluation classique ou « dominée », ancrée dans des normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de la stéréotypie et de la conformité) |  |  |
| Evaluation moderne ou « dominante », ancrée dans des normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de l'écart et de l'originalité)               |  |  |
| <b>Valence historique et socioculturelle de l'évaluation</b>   |  |  |

En définitive, la définition de l'appréciation présentée ci-dessus permet de déduire qu'il n'est pas nécessaire de comprendre entièrement une œuvre pour l'apprécier. Il n'en demeure pas moins que l'appréciation entretient des rapports avec la compréhension et l'interprétation. Selon Brunel et

Dufays (2017), la pertinence de l'appréciation et de l'interprétation est déterminée par la compréhension, les trois compétences constituant un système. De leur côté, Falardeau et Pelletier (2015) ont aussi montré que la compréhension influençait l'appréciation.

### 2.3.2. La compréhension

La compréhension implique d'abord la capacité du lecteur à se faire une image mentale de l'œuvre et à mobiliser des processus cognitifs et métacognitifs pertinents (Lewis, 2007). Pour comprendre, le lecteur entreprend une activité de construction de sens en projetant sa subjectivité dans une relation triangulaire avec le texte et le contexte afin de dégager un sens global. Néanmoins, cette création personnelle est socialement conditionnée, car elle s'appuie sur des éléments explicites et implicites du texte qui font consensus (Falardeau, 2003a ; Hébert, 2019). Dufays et coll. (2015) distinguent trois niveaux complémentaires de compréhension : le précadrage, la compréhension locale et la compréhension globale.

Le précadrage consiste à cerner le contexte de la lecture et le paratexte. Il s'agit « la plupart du temps de la projection préalable sur le texte des significations et des valeurs que l'on suppose lui appartenir » (Dufays et coll., 2015, p. 115). En ce sens, toutes les connaissances que le lecteur possède ou croit posséder sur l'auteur ou sur l'œuvre lui permettent d'aborder la lecture en élaborant des hypothèses. De même, le contexte scolaire détermine l'entrée dans le texte dont la lecture peut être associée à la réalisation d'un travail ou à l'expression du choix de l'enseignant par exemple.

De son côté, la compréhension locale est liée aux compétences linguistiques du lecteur. Toute construction de sens dépend inéluctablement du traitement des unités les plus petites telles que les graphies, les mots. Ainsi, des microprocessus, portant sur la reconnaissance des mots, et des processus d'intégration entre les phrases, permettent de repérer l'information importante. Les processus d'intégration consistent à intégrer « les mots dans une structure syntaxique et référentielle signifiante » (Simard et coll., 2019, p. 233). Ils permettent au lecteur de faire des liens entre les phrases, de « comprendre le jeu des connecteurs et des anaphores » (Hébert, 2019, p. 14). Les structures syntaxiques constituent ainsi les premières unités auxquelles le lecteur donne du

sens. Cependant, ce qu'elles permettent de comprendre littéralement doit aussitôt être réinvesti dans un schéma plus global (Dufays et coll., 2015).

La compréhension globale consiste à élaborer des hypothèses de signification qu'on intègre dans un schéma plus général. Ces hypothèses de signification peuvent se baser sur des formes langagières et génériques, des intertextes, des stéréotypes (Dufays, 2010), des thèmes, des modes d'énonciation, etc. Afin de combiner et d'intégrer ces éléments dans un schéma global, le lecteur recourt aux processus d'intégration et d'élaboration, qui servent à faire des inférences, à activer des images mentales pour se représenter l'action, à « dépasser la compréhension sémantique de base » (Hébert, 2019, p. 14). Ce faisant, il bonifie sa compréhension (Falardeau, 2003a) en complétant les implicites du texte. Il utilise également des stratégies cognitives et métacognitives qui constituent un vivier de moyens dans lesquels il peut puiser pour réguler sa lecture et ajuster sa compréhension (Sauvaire et Falardeau, 2016). Pour ce faire, il actualise ses connaissances antérieures, qu'elles soient historiques, expérientielles, socioculturelles, stéréotypiques, lexicales, etc. Il doit également établir des liens entre des éléments épars pour produire des interférences et surmonter les obstacles liés à la forme du texte, à sa structure, à l'organisation des idées, au rôle des personnages et à leurs motivations, aux grandes lignes de l'intrigue (Falardeau, 2003a ; Falardeau et Pelletier, 2015 ; Tauveron, 1999). Il peut en effet être confronté à des problèmes de compréhension de type fermé, liés à ses lacunes ou programmés par l'auteur, rappelle Hébert (2019). Toutefois, ces problèmes doivent finir par trouver une solution univoque chez les lecteurs d'une même communauté.

En effet, la compréhension dépend autant de la communauté de lecteurs à laquelle appartient le lecteur que du lecteur lui-même. Malgré sa dimension subjective, toute compréhension s'inscrit par rapport à une communauté socioculturelle :

Tout lecteur s'inscrit dans une communauté de lecteurs à l'intérieur de laquelle il est en partie conditionné par les idéologies de son groupe, les stéréotypes socialement admis qui participent à la formation de son arrière-plan culturel. (Falardeau, 2003a, p. 680)

Ainsi, la compréhension est orientée d'une certaine manière par le groupe social auquel appartient le lecteur, qui hérite par exemple de représentations stéréotypées (Dufays, 2010) à travers lesquelles il voit le sens du texte.

En définitive, la compréhension se révèle une activité holistique dont l'appréhension dépend de multiples facteurs liés tout autant au texte qu'au contexte et au lecteur (Giasson, 1990). Elle consiste à « mener, dans l'exercice d'une lecture, l'activité cognitive qui crée [le sens] » (Vandendorpe, 1998, cité par Nal, 2017, p. 3) plutôt que d'être une simple activité de repérage d'éléments. Elle implique de s'écarter des structures syntaxiques, lexicales et sémantiques pour dégager un schéma global et donner accès à une représentation du monde (Falardeau, 2003a). Celle-ci est signifiante et s'appuie autant sur les connaissances du lecteur que sur la mise en réseau des informations grâce à des inférences et sur la régulation par le lecteur de sa compréhension. Le lecteur explicite sa compréhension dans un « discours paraphrastique qui reformule le contenu » du texte (Falardeau, 2003a). C'est donc un mécanisme inférentiel grâce auquel le lecteur dégage des éléments textuels implicites et explicites faisant l'objet d'un consensus immédiat, ce qui diffère de l'interprétation.

### 2.3.3. L'interprétation

Pour interpréter, le lecteur construit une signification en déployant un « des possibles signifiants » du texte (Falardeau, 2003a, p. 675). Ainsi, l'interprétation peut être « entendue comme l'attribution au récit d'un ou plusieurs messages ou sens second » (Brunel et Dufays, 2017, p. 109). Elle se fait création, car elle « déborde du texte original » (Falardeau, 2003a, p. 675), mais elle doit se légitimer par la confrontation sociale à travers la mise en discours (Falardeau, 2003a ; Hébert, 2019). Comme le suggèrent Sauvaire et Falardeau (2016), pour être valide, elle ne recourt pas à un critère de vérité, qui découlerait de la « prétendue objectivité du sens textuel » (p. 123), mais à un critère d'acceptabilité, « construit de manière intersubjective » (p. 123) sur la base de codes partagés par un groupe socioculturel (Simard et coll., 2019). En ce sens, la classe peut être vue comme un espace discursif dans lequel toute situation de lecture devient « le fruit d'une interaction entre les différents espaces culturels, socioaffectifs et cognitifs mis en jeu » (Hébert, 2009, p. 88) par les étudiants.

En d'autres termes, le lecteur doit confronter le sens du texte à d'autres signes extérieurs tels que les références socioculturelles : stéréotypes liés aux personnages, aux symboles, aux événements ; intertextualité ; références historiques ; etc. (Falardeau, 2003a). L'interprétation requiert ainsi la mobilisation de diverses ressources d'ordre psychoaffectif, cognitif, épistémique, axiologique, socioculturel et matériel (Sauvaire, 2013, 2015). Sauvaire et Falardeau (2016) ont dégagé ces six ensembles de ressources subjectives à partir de la typologie des sources de l'activité fictionnalisante proposée par Langlade et Fourtanier (2007).

Les ressources psychoaffectives mettent de l'avant la dimension personnelle de la lecture, c'est-à-dire celle qui « s'élabore au départ des compétences et des motivations propres à chaque individu » (Simard et coll., 2019, p. 228). Elles impliquent des expériences personnelles mobilisées par le lecteur pour construire du sens au texte ; les émotions suscitées par le texte ; les phénomènes d'identification du lecteur avec le personnage. Elles relèvent donc du « lu », c'est-à-dire l'instance fantasmagorique dominée par les référents du texte (Picard, 1986). De leur côté, les ressources axiologiques consistent en des jugements de valeur du lecteur sur le texte. Ces jugements portent sur les motivations, les actions des personnages ou du narrateur, par exemple. Ils peuvent également impliquer les systèmes de valeurs, les discours idéologiques, les croyances que le lecteur attribue au texte, ce qui souligne la convocation de son bagage socioculturel. Les ressources socioculturelles proviennent des appartenances du lecteur à un ou plusieurs groupes culturels ; des représentations qu'il se fait de la diversité culturelle ; de sa prise de position par rapport à des conflits communautaires ; de ses stéréotypes culturels par rapport à des groupes, des pratiques, des classes sociales ; de son appartenance à des groupes de lecteurs scolaires ou non scolaires qui influencent sa façon d'appréhender les textes, de l'influence de passeurs culturels, etc. De leur côté, les ressources matérielles et spatiotemporelles font référence aux supports matériels de lecture tels que l'imprimé, l'électronique, etc., et à la situation de lecture dans le temps et dans l'espace.

Les ressources épistémiques regroupent un ensemble de connaissances mobilisables dans la lecture. Sauvaire (2013) et Sauvaire et Falardeau (2016) les classent en sept catégories : les connaissances générales sur la littérature ; les connaissances utiles à l'analyse textuelle ; les connaissances concernant les contextes de production et les auteurs ; les connaissances procédurales qui sont des savoir-faire disciplinaires ; les connaissances des réseaux de textes, c'est-à-dire l'appartenance générique, la connaissance de textes reliés par le thème, les procédés stylistiques, par exemple ; les

connaissances spécifiques à la dimension fictionnelle ; et les connaissances linguistiques. Enfin, les ressources cognitives se composent de plusieurs processus concomitants présentés dans la section sur la compréhension. L'ensemble de ces ressources sont mobilisées pour dégager la portée globale du texte. Le sens retenu doit être « plausible et recevable, et il relève de problèmes dits ouverts qui [...] peuvent être soulevés par le lecteur ou être programmés par l'auteur » (Hébert, 2019, p. 23).

L'interprétation consiste à spéculer sur le pluriel du texte en effectuant un travail de construction d'une signification possible devant être validée par la confrontation sociale (Falardeau, 2003a). Ainsi, elle se légitime grâce à l'accord intersubjectif entre les lecteurs (Sauvaire, 2013) et tire sa cohérence du nombre d'isotopies du texte auxquelles elle fait écho (Falardeau, 2003a). Elle soutient la polysémie du texte, qui admet plusieurs interprétations de lecteurs différents voire du même lecteur (Langlade, 2002). À l'instar de la compréhension, elle s'alimente de la biographie du lecteur. En définitive, alors que la compréhension désigne « ce que le texte dit », l'interprétation renvoie à « ce que le texte me dit » (Falardeau et Sauvaire, 2015).

#### 2.3.4. Le tandem compréhension-interprétation : deux modèles épistémologiques

La plupart des didacticiens promeuvent un rapport dialectique entre compréhension et interprétation (Brunel et Dufays, 2017 ; Burgos, 1992 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Falardeau, 2003a ; Tauveron, 1999, 2002), ce qui souligne une « conception de l'enseignement de la littérature et de sa lecture, accordant à l'élève le droit d'être un lecteur » (Burgos, 1990, citée par Ahr, 2019, p. 98). En effet, cette approche s'appuie sur des fondements anthropologiques assimilant l'interprétation à l'expérience subjective du lecteur (Ahr, 2019 ; Demougin, 2007). Ainsi, compréhension et interprétation reposent toutes les deux sur la construction d'hypothèses par le lecteur (Sauvaire, 2015 ; Simard et coll., 2019). Elles opèrent de manière itérative et concomitante, le lecteur devant s'éloigner de la microstructure lexicale et syntaxique du texte et en dégager un de ses signifiants possibles. Elles sont complémentaires, l'une alimentant l'autre, permettant ainsi au lecteur d'explorer « les possibles des signes du texte pour, en retour, enrichir sa compréhension à l'aide des nouvelles significations qu'il a lui-même créées et validées dans le texte » (Falardeau, 2003a, p. 689). Ce modèle intégrateur et dialectique du rapport entre compréhension et

interprétation décrit par les didacticiens cohabite cependant avec un autre modèle traditionnellement ancré dans les pratiques d'enseignement.

Ronveaux (2018) utilise l'expression « modèle de la construction du sens à double détente » pour désigner la manière dont on conçoit traditionnellement la relation entre la compréhension et l'interprétation, considérées comme deux compétences successives. Dans ce modèle de la compréhension à deux niveaux, le sens « émanerait des mots et se construirait par le lecteur » (Ronveaux, 2018, p. 260). Ce dernier parvient à l'interprétation et à l'appréciation, lecture de deuxième niveau, après avoir franchi le premier niveau consistant à établir la chronologie des faits et les chaînes de causalité. En ce sens, la compréhension se conçoit comme une compétence littérale de bas niveau, tandis que l'interprétation est inférentielle et de haut niveau (Gabathuler et Védrines, 2018). Cette opposition hiérarchisée entre compréhension et interprétation est entretenue par l'école (Daunay, 1998 ; Gabathuler et Védrines, 2018 ; Reuter, 1992), supputant la difficulté de la seconde par rapport à la première (Tauveron, 2002) et créant de ce fait le « mythe de la graduation de la difficulté » (Tauveron, 1999, p. 12).

La question du choix de la conception de la relation entre compréhension et interprétation est cruciale, car elle instaure un certain rapport au texte (Daunay, 2007a ; Tauveron, 1999) tout en instituant le rôle de l'enseignant et détermine un grand nombre de pratiques d'enseignement (Ahr, 2019). Dans le modèle hiérarchisé, l'enseignant « initie » les étudiants à des « rites » alors qu'il sert de médiateur dans le modèle dialectique (Gabathuler et Védrines, 2018). Les étudiants ne réagissent donc pas de la même manière au texte selon la conception du rapport compréhension-interprétation qui est valorisée dans la classe. Le tableau ci-dessous, emprunté à Falardeau (2003a), synthétise les caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation.

Tableau 2.2 Synthèse des caractéristiques de la compréhension/interprétation (Falardeau, 2003a)

| Compréhension  | Interprétation  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail sur le sens, défini comme une « perception » subjective généralement partagée par une communauté de lecteurs.</li> <li>- Travail sur les obstacles dressés par le texte et qui entravent la compréhension.</li> <li>- En compréhension, le lecteur actualise le sens, il le construit d'abord à partir des éléments du texte, en recourant à ses connaissances et à ses représentations.</li> <li>- Discours paraphrastique qui reformule le contenu.</li> <li>- La compréhension est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.</li> <li>- La compréhension est l'actualisation intérieure, personnelle d'un sens qui répond à un certain consensus social ; elle relève d'une démarche individuelle, non forcément socialisée.</li> <li>- Mouvement macroscopique : éloignement des structures lexicales et syntaxiques pour bâtir une compréhension globale, plus conceptuelle, qui exige davantage qu'une lecture linéaire.</li> <li>- Par le travail d'inférence, la compréhension cherche à combler les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites : les sous-entendus, les non-dits, les métaphores, etc.</li> <li>- La compréhension vient d'abord du texte, elle cherche à reconnaître et à organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail sur la signification, de <i>significatio</i>, qui renvoie à « l'action d'indiquer », donc à l'élection d'un élément précis à interpréter.</li> <li>- Spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes (interprétants).</li> <li>- En interprétation, le lecteur ajoute une nouvelle signification au texte polysémique ; il doit néanmoins s'inspirer des signes du texte et y rester fidèle.</li> <li>- Discours apparenté au commentaire littéraire, à l'analyse.</li> <li>- L'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.</li> <li>- L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur.</li> <li>- Mouvement microscopique : exploration minutieuse d'un des possibles récurrents du texte pour construire une nouvelle signification qui participera en retour à la compréhension si elle est reconnue socialement.</li> <li>- L'interprétation utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas ; ils sont créés, construits par l'interprète.</li> <li>- L'interprétation vient de l'extérieur du texte, elle en extrait des éléments pour explorer de nouvelles significations à l'aide de signes extérieurs.</li> </ul> |

À l'issue de ce chapitre dans lequel nous avons défini les concepts importants de notre recherche, il appert que la compréhension, l'interprétation et l'appréciation sont trois compétences dont les étudiants témoignent en mobilisant diverses ressources et en intégrant d'autres compétences orales ou écrites, ce qui fait de la lecture un objet d'enseignement-apprentissage complexe (Hébert, 2009).

### 2.3.5. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons défini les compétences en lecture (comprendre, interpréter et apprécier) comme autant d'expériences centrées sur les étudiants comme sujets, ce qui implique la prise en compte de leurs affects dans l'enseignement de la littérature. Ainsi, nous concevons les étudiants comme des lecteurs empiriques, c'est-à-dire des personnes singulières engagées socialement, psychologiquement, moralement, esthétiquement, culturellement et émotionnellement dans leur expérience de lecture. La prise en compte de cette conception favorise l'investissement subjectif des étudiants dans l'enseignement de la littérature où les compétences telles que la compréhension, l'interprétation et l'appréciation se développent dans un dialogue intersubjectif. L'appréciation correspond aux jugements que les étudiants peuvent formuler sur le texte ; la compréhension désigne « ce que le texte dit » et l'interprétation, « ce que le texte me dit ». C'est sous l'angle des deux approches historicoformelle et subjective d'enseignement de la littérature que nous analyserons ces trois compétences chez les cégépiens.

## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le chapitre précédent nous a permis de baliser théoriquement notre recherche en définissant les concepts qui la sous-tendent. Ce troisième chapitre porte sur l'opérationnalisation de la recherche. Nous avons élaboré un cadre méthodologique rigoureux en mettant en application des règles établies et partagées par la communauté scientifique relativement à la collecte et à l'analyse de données. Ce chapitre présente et justifie donc les choix méthodologiques grâce auxquels nous avons pu mettre en œuvre une démarche systématique, méthodique et rigoureuse. Dans un premier temps, nous décrivons le type de recherche réalisée, c'est-à-dire une recherche qualitative interprétative de nature descriptive ; ensuite, les instruments de collecte et d'analyse de données élaborés ainsi que la manière dont nous avons procédé pour analyser les données. Pour clore le chapitre, nous exposons les critères éthiques qui encadrent notre recherche.

#### 3.1 Une recherche qualitative interprétative à visée descriptive

Nous avons réalisé une recherche qualitative interprétative à visée descriptive. En sciences humaines et sociales, l'épistémologie interprétative, sous-jacente à la recherche qualitative, est liée à l'herméneutique, « une modalité du comprendre » (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle conçoit le monde social à travers un travail d'interprétation grâce à des méthodes qualitatives qui « mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche » (Anadón, 2018, p. 30). Ses approches, qualitatives, « reconnaissent le caractère complexe, diversifié, intersubjectif et instable des situations éducatives » (Sauvaire, 2015, p. 110) et de la réalité en général (Merriam et Tisdell, 2015). Afin de comprendre le plus finement possible ces situations, une analyse qualitative pourrait gagner à être créative en « puisant librement à un ensemble de postures, de gestes, d'opérations, avec un dosage et selon une séquence adaptés aux besoins de l'enquête » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 31).

Cette créativité est nécessaire pour cerner la réalité éducative dans toute sa complexité (Anadón, 2018) ; laquelle se reflète notamment dans les interactions des acteurs avec leur environnement.

Ainsi, la recherche qualitative interprétative offre les meilleurs outils pour comprendre les phénomènes sociaux et humains (Lincoln, 2010 ; Merriam et Tisdell, 2015). C'est du moins ce que sous-entend Lincoln (2010) lorsqu'elle écrit : « Interpretivist theories are fat with the juice of human endeavor, human decision making, zaftig with human contradiction, human emotion, human frailty » (p. 6). En outre, la recherche qualitative interprétative adopte une démarche souple qui permet au chercheur « de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Ainsi immergé dans son milieu, le chercheur entretient des liens étroits avec les participants pour mieux comprendre une dynamique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018).

L'épithète « interprétatif », associée à « qualitatif », permet de prendre en compte des données difficilement mesurables telles que les mots, les attitudes, les comportements et les dessins comme objets de connaissance (Merriam et Tisdell, 2015 ; Savoie-Zajc, 2018). La tradition épistémologique interprétative permet de s'intéresser « aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, interprété » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). Dans cette perspective, la réalité, multiple, est une construction du chercheur qui doit en fournir des descriptions riches (Merriam et Tisdell, 2015). Ainsi, notre recherche revêt une fonction descriptive, car elle tente de fournir un portrait précis des compétences en lecture des cégépiens selon les activités qu'ils ont réalisées.

Dans notre démarche, nous envisageons la science non pas comme vecteur d'innovation, mais comme moyen de connaissance et de description d'une réalité complexe. En ce sens, la connaissance fine que produit la recherche qualitative favorise les ajustements des pratiques professionnelles et, à travers elles, l'amélioration des apprentissages des étudiants (Savoie-Zajc, 2018). Par conséquent, nous souhaitons moins vérifier empiriquement si l'une ou l'autre des deux approches fonctionne effectivement en pratique que comprendre les contenus, les tâches et les formes d'enseignement plus ou moins propices au développement des compétences en lecture d'œuvres littéraires des cégépiens (Goigoux et coll., 2015). Nous nous inscrivons de ce fait dans « un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve » (Paillé, 2009, p. 219). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons opéré des choix méthodologiques cohérents par rapport à notre objet de recherche.

### 3.2 L'opérationnalisation de la recherche

Comme le rappelle Dufays (2001b, p. 8), « la crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de leur méthodologie ». Notre recherche étant qualitative, nous devons décrire de la manière la plus détaillée possible nos choix méthodologiques (Merriam et Tisdell, 2015) afin d'en assurer la rigueur et la fiabilité. Par conséquent, nous exposons dans la suite de cette section le contexte de la collecte de données, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la démarche d'analyse des données.

#### 3.2.1 Le contexte de la collecte de données

Dans notre problématique, nous avons situé les trois cours obligatoires de littérature et le quatrième cours au choix des cégépiens par rapport à leur parcours de formation. Pour rappel, les trois cours obligatoires que doivent suivre les cégépiens sont *Écriture et littérature* (601-101-MQ), *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ) et *Littérature québécoise* (601-103-MQ). Quant au quatrième cours au choix, il est axé sur la communication. Selon les cégeps, il est placé avant le premier cours obligatoire ou après le troisième.

Nous n'avons pas mis en œuvre les deux séquences d'enseignement dans le premier cours *Écriture et littérature* (601-101-MQ), car les étudiants arrivent du secondaire et ils n'ont pas encore intégré les modes de travail propres au cégep. Ils ne sont donc pas encore assez disciplinés (Ronveaux et Schneuwly, 2018) à la littérature telle qu'on l'enseigne au cégep. D'ailleurs, il y a une rupture entre le secondaire, où les apprentissages s'organisent selon une logique spiralaire et intégrative autour de compétences langagières (lire, écrire, communiquer) dans des genres discursifs littéraires et courants, et le cégep, caractérisé par des apprentissages cumulatifs et linéaires centrés sur la maîtrise de l'analyse littéraire, de la dissertation explicative et de la dissertation critique, trois exercices hérités de l'enseignement traditionnel de la littérature (Sauvaire et Dezutter, 2016). Nous avons également écarté le cours *Littérature québécoise* (601-103-MQ), le dernier cours obligatoire de la formation générale commune, car il est celui durant lequel les étudiants sont préparés à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF), l'examen officiel sanctionnant les études collégiales. Étant donné l'importance accordée à l'ÉUF par les enseignants (Babin, 2016 ; Goulet, 2000), il était peu probable qu'ils acceptent de nous accueillir pendant deux semaines dans leurs groupes-classes. Quant au quatrième cours au choix des étudiants, son contenu varie d'un cégep à l'autre, comme

nous l'avons montré dans la problématique. Il ne nous aurait pas permis d'envisager la transférabilité des résultats de notre recherche. Par conséquent, nous avons choisi le deuxième cours, soit *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ), pour la mise en œuvre des deux séquences d'enseignement. Ce cours se situe au milieu du processus de disciplination des cégépiens, c'est-à-dire le fait qu'ils sont exposés à des modes de penser, de parler et de faire propres à la discipline littérature afin de se les approprier (Ronveaux et al., 2019) et de construire un même rapport au langage (Thévenaz-Christen et coll., 2018).

Nous avons mis en œuvre les séquences nous-même (nous y revenons plus loin) au mois de novembre 2021 dans quatre groupes distincts du cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ) sur une période de deux semaines consécutives. Durant ces deux semaines, nous avons travaillé avec chacun des quatre groupes quatre fois à raison de 100 minutes par cours, pour un total de 400 minutes par groupe. Nous avons donc été à la fois chercheur et praticien pendant cette collecte de données réalisée dans l'un des 48 établissements du réseau collégial public. Ce cégep, situé hors de la grande région de Montréal, accueille un peu plus de 2000 étudiants et compte 21 programmes techniques et préuniversitaires.

### 3.2.2 L'échantillonnage

Dans une revue des écrits sur la manière de constituer un échantillon scientifiquement valide en recherche qualitative, Savoie-Zajc (2007) a dégagé chez les auteurs du corpus consulté le souci de l'élaboration de critères clairement balisés, mais souples. C'est sur la base de cette observation que nous avons délimité des critères pour échantillonner la population concernée par notre recherche, c'est-à-dire les cégépiens inscrits au cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ). Ces critères nous ont permis de nous assurer de la ressemblance de notre échantillon à la population cible (Savoie-Zajc, 2018) afin d'envisager la transférabilité de nos résultats à un contexte similaire à celui de notre recherche (Gohier, 2004). Nous avons recouru à une méthode d'échantillonnage non probabiliste étant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative dont l'objectif consiste à comprendre les compétences en lecture des cégépiens selon les activités qu'ils ont vécues. En effet, nous avons travaillé avec un échantillon de convenance, immédiatement et géographiquement accessible (Miles et coll., 2020). Ce type d'échantillon est défini selon des critères de faisabilité, de ressemblance à la population cible d'une part et des critères subjectifs, d'autre part, établis par

le chercheur. Dans la sous-section qui suit, nous décrivons la manière dont nous avons procédé pour satisfaire aux critères de faisabilité et de ressemblance. Par ailleurs, nous présentons les autres critères pris en considération pour construire notre échantillon.

### 3.2.2.1 Les critères de sélection de l'échantillon

Nous enseignons la littérature au cégep dans lequel nous avons mis en œuvre les séquences. Ce statut d'enseignant nous a facilité l'accès à la population cible et nous a permis, par conséquent, d'atteindre le critère de faisabilité. Par ailleurs, il nous a fallu établir un échantillon représentatif de la population cible. Pour cette raison, nous avons dû définir des critères de sélection liés au processus de formation des groupes-classes au cégep. Notre échantillon étant constitué de groupes-classes formés avant la recherche, nous nous sommes assuré que leur composition respectait les règles généralement établies. Ainsi, les groupes-classes de notre échantillon n'étaient pas exclusivement constitués d'étudiants d'un programme spécifique. En effet, au moment de la confection de l'horaire, les étudiants sont inscrits dans les groupes-classes selon leur emploi du temps. Ainsi, les groupes-classes sont généralement formés d'étudiants de différents programmes d'études. Le respect de ces critères devait garantir la mise en œuvre des deux séquences d'enseignement dans des conditions écologiques, représentatives de la réalité du cégep. Par ailleurs, il nous a permis de nous assurer que l'échantillon était théoriquement représentatif de la population cible. Outre la faisabilité et la ressemblance avec la population cible, nous avons établi des critères subjectifs.

Malgré notre statut d'enseignant, nous avons fait le choix d'emprunter les groupes-classes à une enseignante pour la mise en œuvre des séquences. Le fait de ne pas travailler avec nos propres groupes-classes nous a paru un facteur pouvant faciliter l'expression libre des étudiants étant donné que nous devons recueillir leurs rétroactions sur les activités d'apprentissage. Nous avons également cru que cela nous permettrait d'éviter des biais affectifs, car nous aurions déjà eu une relation autre que celle du chercheur avec les participants à la recherche si nous devions faire la collecte de données auprès des étudiants de nos propres groupes-classes. Il en va ainsi de la rigueur relationnelle de notre recherche (Anadón, 2006 ; Gohier, 2004). Par ailleurs, nous n'avons pas toujours de tâche compte tenu de notre position sur la liste d'ancienneté. En outre, quand nous avons une tâche, elle n'est pas toujours complète. Donc nous ne pouvons pas présumer que nous

aurions des groupes-classes du cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ) dans notre tâche au moment de la mise en œuvre des séquences. Les critères de l'échantillonnage étant explicités, nous décrivons dans la sous-section suivante la manière dont nous avons procédé pour sélectionner l'échantillon de la recherche.

### 3.2.2.2 Le processus de sélection de l'échantillon

Afin de sélectionner l'échantillon de notre recherche, nous avons écrit (voir annexe C) à une enseignante dont la tâche comprenait quatre groupes du cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ) au début de l'été 2021. Nous lui avons fourni un résumé de notre projet de recherche avec également les objectifs de recherche. Nous lui avons expliqué notre démarche et le déroulement des activités à mettre en œuvre dans ses groupes. Nous l'avons informée aussi de la durée des séquences, composées de quatre cours, chacun de 2X50 minutes. Nous lui avons demandé de nous prêter ses quatre groupes-classes pour la mise en œuvre des séquences. Elle a accepté.

Par la suite, nous lui avons envoyé les deux séquences d'enseignement afin qu'elle soit informée de ce que nous ferions avec ses étudiants. De plus, nous lui avons demandé de nous inviter dans ses cours afin d'établir un premier contact avec les étudiants et de leur présenter le projet de recherche. Au cours de la première semaine du semestre d'automne 2021, nous sommes allé rencontrer les quatre groupes-classes. Nous avons présenté le projet de recherche aux étudiants et nous leur avons soumis le formulaire de consentement (voir annexe D) ainsi que le questionnaire sur le profil sociodémographique (voir annexe E). Ces documents ont par la suite été déposés sur la plateforme d'apprentissage LÉA, accessible aux étudiants en tout temps. Ainsi, tous les étudiants voulant participer au projet de recherche pouvaient librement les remplir et les laisser sur la plateforme afin que nous puissions les récupérer.

En recherche qualitative, les chercheurs travaillent généralement avec de petits échantillons bien contextualisés afin qu'ils soient étudiés en profondeur (Miles et coll., 2020). Notre choix de constituer un échantillon de quatre groupes-classes visait à prévenir les incidents techniques pouvant affecter la collecte de données, car nous avons prévu de collecter des données audiovisuelles dans notre dispositif initial. Malgré tout, notre échantillon demeure qualitatif et ne

visé en ce sens qu'une représentativité théorique. Dans la sous-section suivante, nous présentons un portrait sociodémographique de notre échantillon.

### 3.2.2.3 Le profil sociodémographique des participants de la recherche

Au total, 68 cégépiens ont initialement accepté de participer à la recherche, mais ce sont 59 qui y ont effectivement participé. Sur les 59, l'une s'est absentée au dernier cours. Bien qu'elle ait réalisé les activités, elle n'a donc pas produit les données que nous avons analysées. Par conséquent, nous l'avons retirée de l'échantillon. Ainsi, les données analysées dans cette recherche proviennent d'un échantillon de 58 cégépiens faisant partie de quatre groupes-classes différents. Bien que les étudiants des quatre groupes aient suivi les cours, ils n'ont pas tous accepté de participer à la recherche.

24 (sept et 17) ont expérimenté les activités de la séquence historicoformelle (voir annexe A); ils provenaient de deux groupes-classes différents. Les 34 autres (2 X 17) ont vécu les activités de la séquence subjective (voir annexe B); ils étaient répartis également dans deux groupes-classes différents. Grâce au questionnaire sur le profil sociodémographique (voir annexe E), nous avons pu collecter quelques données qui nous ont permis d'esquisser leur portrait (tableau 3.1). Nous avons arrondi les pourcentages à l'entier inférieur pour les décimales en dessous de 0,5 et à l'entier supérieur à partir de 0,5.

Tableau 3.1 Profil sociodémographique des participants

| Caractéristiques          |  | S1 (n=24) | S2 (n=34) |
|---------------------------|--|-----------|-----------|
| <b>Genre</b>              | Homme                                  | 29 %      | 41 %      |
|                           | Femme                                  | 71 %      | 59 %      |
| <b>Programme d'études</b> | Technique                              | 79 %      | 59 %      |
|                           | Préuniversitaire                       | 13 %      | 32 %      |
|                           | Sans réponse                           | 8 %       | 9 %       |
| <b>Ont déclaré</b>        | Aimer lire                             | 38 %      | 56 %      |
|                           | Ne pas aimer lire                      | 54 %      | 35 %      |
|                           | Sans réponse                           | 8 %       | 9 %       |
| <b>Ont déclaré</b>        | Avoir des difficultés en lecture       | 8 %       | 38 %      |
|                           | Ne pas avoir de difficultés en lecture | 83 %      | 53 %      |
|                           | Sans réponse                           | 8 %       | 9 %       |

Les 24 étudiants ayant vécu les activités de la séquence historicoformelle (S1) comprenaient 7 hommes (29 %) et 17 femmes (71 %). 19 d'entre eux (79 %) étudiaient dans un programme technique ; 3 (13 %), dans un programme préuniversitaire. 2 (8 %) n'ont pas fourni cette donnée. 20 étudiants (83 %) ont déclaré ne pas avoir de difficultés en lecture ; 2 (8 %) ont affirmé éprouver des difficultés ; 2 autres (8 %) n'ont pas fourni cette donnée. 13 étudiants (54 %) ont déclaré ne pas aimer lire ; neuf (38 %) ont affirmé aimer lire ; 2 (8 %) n'ont pas fourni cette donnée. Du côté de la séquence subjective, les étudiants étaient répartis en 14 garçons (41 %) et 20 filles (59 %). 20 (59 %) étudiaient dans un programme technique ; 11 (32 %), dans un programme préuniversitaire ; 3 (9 %) n'ont pas répondu à la question. 19 (56 %) ont déclaré aimer lire par rapport à 12 (35 %) qui ont affirmé ne pas aimer lire. 3 (9 %) n'ont pas fourni cette donnée. Enfin, 13 (38 %) ont affirmé avoir des difficultés en lecture comparativement à 18 (53 %) qui ont soutenu le contraire. Trois (9 %) n'ont pas répondu à la question. Ce bref portrait des participants dressé, nous présentons dans la section suivante les instruments utilisés pour la collecte de données de la recherche.

### 3.2.3 Les instruments de collecte de données

Nous avons élaboré des instruments de collecte de données en tenant compte de nos objectifs de recherche. Afin de pouvoir analyser et décrire les compétences en lecture des cégépiens, nous avons

mis l'accent sur leurs productions écrites (voir annexe F). Dans cette perspective, les deux séquences font partie de notre démarche méthodologique, car elles nous ont permis de collecter des données pour broser un portrait inédit des compétences en lecture des cégépiens. Ces deux séquences ont été élaborées dans une perspective strictement scientifique, car leur finalité consistait à emmener les étudiants à générer des productions écrites à des fins d'analyse en vue de nous aider à comprendre ce que les activités leur ont permis de comprendre, d'interpréter et d'apprécier. En outre, nous avons collecté les rétroactions des étudiants sur les activités qu'ils ont vécues.

### 3.2.3.1 Élaboration des deux séquences d'enseignement

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons planifié deux séquences d'enseignement, c'est-à-dire deux « ensemble[s] de[s] leçons (ou moments de leçons) consacrées à un travail sur le texte à lire » (Aeby Daghé, 2008, p. 120), comme instruments de collecte de données. Leur mise en œuvre fait partie de la stratégie de collecte de données, car leur finalité consiste à nous permettre de restituer les traces de lecture indispensables pour décrire et analyser les compétences en lecture des cégépiens. Ces séquences ont été élaborées sur la nouvelle littéraire « Le K » (voir annexe G) publiée dans le recueil éponyme de Dino Buzzati en 1966. Le récit, linéaire, relate l'histoire de Stefano qui apprend, à 12 ans, qu'il ne pourra pas devenir navigateur comme son père, car un monstre marin, le K, veut le dévorer. Éloigné des côtes par son père, le jeune garçon fait de brillantes études et décroche un emploi bien rémunéré, mais il reste obsédé par la mer et le K. À la mort de son père, il prend la décision de devenir marin, mais il passe sa vie à fuir le K le poursuivant, jusqu'au jour où, subitement vieux, il décide d'aller l'affronter : le K voulait seulement lui remettre une perle qui procure richesse et bonheur.

Ce texte a servi de réactif pour décrire les modes et les processus de lecture convoqués par les étudiants pour comprendre, interpréter et apprécier un texte littéraire selon les activités d'apprentissage qui leur ont été proposées. Il présente des référents proches des étudiants puisqu'il met en scène un personnage dont le narrateur raconte la vie de la préadolescence jusqu'à la vieillesse. Il a également un véritable intérêt didactique, car il est proliférant, c'est-à-dire qu'il génère des problèmes d'interprétation (Tauveron, 1999). Par ailleurs, il peut être lu intégralement en classe en moins de 30 minutes : il est exploitable en fonction des impératifs de temps que nous

imposaient la recherche et l'accès au terrain. Cela nous a permis de le travailler avec les étudiants participant à la recherche sur deux séquences d'enseignement de 4X100 minutes chacune.

Nous avons retenu un seul texte pour analyser les compétences en lecture des cégépiens en nous inspirant des choix méthodologiques du projet Gary (Brunel et coll., 2018 ; Émery-Bruneau et Florey, 2020), de Falardeau et coll. (2014), d'Hébert (2013, 2014), de Ronveaux et Schneuwly (2018) et de Sauvaire (2013). Ce parti pris nous a permis d'une part d'approfondir nos analyses et de comparer les compétences des étudiants et, d'autre part, de mieux contrôler les variables afin de recueillir des données comparables et significatives (Émery-Bruneau et Florey, 2020). Certes, le fait d'utiliser un seul et même texte pour analyser les compétences en lecture ne constitue pas un choix méthodologique innovant. Mais la comparaison des compétences des étudiants en fonction des deux approches contrastées d'enseignement devrait offrir un nouvel angle et une perspective éclairante. Ainsi, nous tenons à souligner le contraste entre les deux approches et le fait que nous avons construit notre démarche méthodologique dans le but d'obtenir un portrait inédit des compétences que chacune des approches contribue à développer. Pour rappel, la séquence historicoformelle (S1) s'inscrit en continuité des pratiques ordinaires d'enseignement de la littérature au cégep, tandis que la séquence subjective (S2) relève de pratiques d'enseignement encore émergentes au cégep.

#### 3.2.3.1.1 La séquence historicoformelle (S1)

La séquence historicoformelle (S1) (voir annexe A) comprend quatre cours de 100 minutes chacun. Au premier, les étudiants ont travaillé sur le lexique et les thèmes du texte après avoir assisté à un exposé magistral sur le fantastique et l'auteur. Le deuxième cours était consacré à des activités sur les procédés narratifs et énonciatifs, tandis que les procédés stylistiques faisaient l'objet du troisième. Pour terminer la séquence, les étudiants ont répondu au questionnaire et composé un texte de 300 mots à partir d'une consigne d'écriture (voir annexe A).

**Objectif de la séquence : Apprécier la représentation du monde que propose le texte et se situer par rapport à elle.**

Tableau 3.2 Séquence historicoformelle (S1)

| Cours 1   |        |
|---|--------|
| Objectif : Dégager le thème principal du texte grâce à l'étude des procédés lexicaux  |        |
| Activité : Étude des procédés lexicaux  |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », questionnaire d'accompagnement   |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes   |        |
| Activités   | Durée  |
| Présentation de l'objectif et du déroulement du cours   | 5 min  |
| Exposé magistral sur le fantastique et présentation de Dino Buzzati (1906-1972).<br>Jeu <i>Kahoot</i> en guise d'évaluation des connaissances | 25 min |
| Questionnement sur les procédés lexicaux et présentation des consignes de lecture du texte  | 10 min |
| Lecture du texte individuellement à l'aide du questionnaire d'accompagnement  | 30 min |
| Validation en plénière  | 15 min |
| Rédaction d'un paragraphe (80-100 mots) sur l'apport du fantastique au traitement du thème principal  | 10 min |

| Cours 2  |        |
|--|--------|
| Objectif : Comprendre l'apport des procédés énonciatifs et narratifs à la construction de la représentation du monde proposée par le texte |        |
| Activité : Étude des procédés énonciatifs et narratifs   |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », questionnaire d'accompagnement  |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes  |        |
| Activités  | Durée  |
| Retour sur la rédaction du paragraphe  | 10 min |
| Exposé sur les procédés énonciatifs et narratifs   | 15 min |
| Exercice individuel sur les procédés énonciatifs et narratifs  | 30 min |
| Mise en commun et validation. Enrichissement des réponses  | 20 min |
| Rédaction individuelle d'un paragraphe (80-100 mots) sur l'apport des procédés au développement du thème principal du texte                | 10 min |
| Retour sur la rédaction  | 10 min |

| Cours 3   |        |
|---|--------|
| Objectif : Comprendre l'apport des procédés stylistiques à la construction de la représentation du monde que propose le texte |        |
| Activité : Étude des procédés stylistiques  |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », questionnaire d'accompagnement   |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes   |        |
| Activités   | Durée  |
| Ouverture du cours. Présentation du déroulement du cours. Questions des étudiants   | 10 min |
| Révision des procédés stylistiques  | 15 min |
| Exercice individuel sur les procédés stylistiques du texte à l'aide d'un questionnaire d'accompagnement                       | 30 min |
| Mise en commun et validation. Enrichissement des réponses   | 20 min |
| Questionnement sur l'apport des procédés stylistiques. Choix d'exemples pour illustrer les réponses                           | 15 min |

| Cours 4   |        |
|---|--------|
| Objectif : Apprécier la représentation du monde que propose la nouvelle   |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », questionnaire d'accompagnement, exercices réalisés dans les cours antérieurs |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes   |        |
| Activités   | Durée  |
| Ouverture du cours. Présentation des consignes de travail.  | 10 min |
| Réponse au questionnaire sur le texte   | 30 min |
| Rédaction d'un paragraphe de 300 mots pour expliquer la représentation du monde que propose le texte                  | 30 min |

Nous avons arrimé les activités d'apprentissage de cette séquence à l'approche historicoformelle et aux pratiques d'enseignement observées par les didacticiens dans les cours de littérature au cégep (Babin, 2016 ; Babin et Dezutter, 2014, 2017, 2018 ; Bourgault et Sauvaire, 2017 ; Dezutter et coll., 2012b ; Goulet, 2000, 2015 ; Goulet et coll., 2013 ; Lecavalier et Richard, 2011 ; Sauvaire et Langlois, 2020). Ces activités amènent les étudiants « à analyser le traitement des thèmes abordés dans des textes littéraires, à comprendre et à expliquer le propos des œuvres, à observer les procédés d'écriture auxquels l'auteur a eu recours et à en saisir les effets » (Goulet, 2015, p. 271).

### 3.2.3.1.2 La séquence subjective (S2)

Les activités proposées dans la séquence subjective (S2) (voir annexe B) contrastent avec celles de la séquence historicoformelle (S1). Au premier cours, les étudiants ont lu le texte grâce à l'activité du dévoilement progressif (Dufays, 2014). Durant le deuxième cours, ils ont préparé un débat interprétatif, qu'ils ont réalisé au troisième. Le dernier cours a consisté à répondre au questionnaire et à rédiger un texte de 300 mots à partir d'une consigne d'écriture imposée (voir annexe B).

**Objectif de la séquence : Apprécier la représentation du monde que propose le texte et se situer par rapport à elle.**

Tableau 3.3 Séquence subjective (S2)

| Cours 1  |        |
|--|--------|
| Objectif : Formuler des jugements sur le texte   |        |
| Activité : Dévoilement progressif  |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K » découpée en 6 fragments, cahier à utiliser comme carnet de lecture   |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes  |        |
| Activités  | Durée  |
| Présentation de l'objectif et du déroulement du cours. Explication du déroulement du dévoilement progressif. | 10 min |
| Le titre pour solliciter l'imaginaire des étudiants  | 5 min  |
| Premier extrait (du début à la ligne 28)   | 10 min |
| Deuxième extrait (l. 29 à 52)  | 10 min |
| Troisième extrait (l. 53 à 78)   | 10 min |
| Quatrième extrait (l. 79 à 119)  | 10 min |
| Cinquième extrait (l. 120 à 141)   | 10 min |
| Sixième extrait (l. 142 à la fin)  | 10 min |
| Entrée dans le carnet de lecture   | 5 min  |
| Mise en commun et discussion   | 15 min |

| Cours 2  |        |
|--|--------|
| Objectif : Formuler des hypothèses de lecture et les valider   |        |
| Activité : Préparation d'un débat interprétatif  |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », notes des étudiants   |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes  |        |
| Activités  | Durée  |
| Retour sur la lecture du texte. Moment d'échange où les étudiants expriment ce qu'ils ont aimé ou pas. | 15 min |
| Révision des notes prises pendant le dévoilement progressif  | 10 min |
| Présentation du débat interprétatif  | 10 min |
| Sélection de passages textuels pouvant justifier les réactions notées durant le dévoilement progressif | 15 min |
| Modélisation sur la façon de formuler des hypothèses de lecture et de les résoudre                     | 15 min |
| Identification de problèmes de lecture en équipe   | 10 min |
| Rédaction d'hypothèses de réponse individuellement   | 15 min |
| Entrée dans le carnet de lecture   | 5 min  |

| Cours 3   |        |
|---|--------|
| Objectif : Formuler des hypothèses interprétatives              |        |
| Activité : Débat interprétatif                                  |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », notes des étudiants    |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes                                 |        |
| Activités   | Durée  |
| Ouverture du cours. Rappel des principes du débat interprétatif | 10 min |
| Révision des problèmes de lecture soulevés individuellement     | 10 min |
| Débat interprétatif (équipes de 4-5 étudiants)                  | 20 min |
| Bilan du débat interprétatif (révision individuelle des notes)  | 5 min  |
| Débat interprétatif en grand groupe                             | 20 min |
| Bilan du second débat (révision individuelle des notes)         | 5 min  |
| Synthèse des débats   | 15 min |
| Entrée dans le carnet de lecture                                | 5 min  |

| Cours 4  |        |
|--|--------|
| Objectif : Apprécier la représentation du monde que propose la nouvelle                              |        |
| Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », notes des étudiants   |        |
| Durée du cours : 2 x 50 minutes  |        |
| Activités  | Durée  |
| Ouverture du cours. Présentation des consignes de travail.   | 10 min |
| Réponse au questionnaire sur le texte  | 30 min |
| Rédaction d'un paragraphe de 300 mots pour expliquer la représentation du monde que propose le texte | 30 min |

Pendant les quatre cours, les étudiants ont tenu un carnet de lecture pour documenter leur expérience. Ces activités se sont appuyées sur l'exploitation de l'engagement affectif du lecteur pour l'emmener à construire du sens au texte. De plus, elles seraient susceptibles de permettre aux étudiants d'exprimer ce qui les touche, ce qui leur plaît ou non, et de vivre une expérience subjective. Elles sont cohérentes par rapport au cadre conceptuel que nous avons présenté au chapitre précédent.

#### 3.2.3.1.3 Les productions écrites des étudiants

Grâce à la mise en œuvre des séquences, nous avons pu collecter les productions écrites (voir annexe F) des étudiants en vue d'analyser leurs compétences en lecture. Celles-ci ne s'appréhendent pas directement, mais à travers la production d'un discours oral ou écrit dans lequel le lecteur interroge le texte grâce à l'élaboration de commentaires et d'interprétations légitimées (Daunay, 1999 ; Émery-Bruneau et Florey, 2020). Cette activité de production discursive nous a donné accès aux données sur la compréhension, l'interprétation et l'appréciation du texte par les étudiants pour ensuite les décrire et les analyser. Savoie-Zajc (2018) utilise l'expression « matériel écrit » pour désigner toutes les productions textuelles et graphiques des participants à une recherche. Le matériel écrit fournit un éclairage riche sur leur expérience (Merriam et Tisdell, 2015 ; Savoie-Zajc, 2005) ; il peut inclure des réflexions, des questionnements, des idées, des citations. Selon Merriam et Tisdell (2015), ces productions révèlent des données concernant les attitudes des participants, leurs croyances et leur vision du monde ; elles soulignent donc la perspective des participants.

Afin de collecter les productions écrites des étudiants, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire (voir annexe H) sur la nouvelle à la fin des séquences et de rédiger un texte de 300 mots à partir de la même consigne. Le questionnaire est inspiré du projet Gary et de l'examen critique qu'en ont fait Émery-Bruneau et Florey (2020). Il comprend neuf questions à raison de trois par compétence. Dans leur bilan critique du projet Gary, Émery-Bruneau et Florey (2020) ont fait ressortir ses limites méthodologiques dont le fait qu'une seule question était posée par compétence. À l'instar des deux didacticiennes, nous avons donc formulé trois questions par compétence afin d'obtenir des données plus riches et susceptibles d'offrir un portrait plus complexe

et plus complet des compétences en lecture des cégépiens. Par ailleurs, les participants ont rédigé un texte de 300 mots sur une consigne identique.

Dans le cadre du cours *Littérature et imaginaire*, la compétence à atteindre est la rédaction d'une dissertation explicative, ce qui contribue à entraîner vraisemblablement la subordination de la lecture à la rédaction de cet exercice. Néanmoins, nous n'avons pas demandé aux participants de rédiger une dissertation explicative. Notre recherche étant exclusivement centrée sur les compétences en lecture, nous avons formulé la consigne de rédaction en fonction des prescriptions ministérielles relatives à la lecture. En effet, selon le devis ministériel, les étudiants doivent être capables « d'apprécier les représentations du monde qu'offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles » (MEES, 2017, p. 5). C'est donc en nous inspirant de cet extrait du devis ministériel que nous avons formulé la consigne de rédaction (voir annexes A et B). En définitive, le questionnaire et la rédaction sont deux instruments de collecte de données qui nous ont permis d'avoir des outils équivalents pour décrire et comparer les compétences en lecture des participants. Par ailleurs, nous leur avons demandé de rétroagir par écrit sur l'apport des activités qu'ils ont vécues au développement de leurs compétences en lecture.

#### 3.2.3.1.4 Les rétroactions à la fin des cours

De même que Dufays (2017) s'est intéressé aux discours d'élèves du secondaire sur la littérature, nous avons voulu collecter les rétroactions des étudiants sur les activités qu'ils ont réalisées afin d'enrichir et nuancer les résultats de la recherche. Plus précisément, nous voulions savoir si les étudiants considéraient les activités qu'ils ont vécues comme un apport ou non au développement de leurs compétences en lecture. Pour ce faire, nous leur avons demandé de répondre par écrit à cette double question à la fin de chaque cours :

1) Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre/interpréter/apprécier le texte ?

2) Pourquoi ?

En outre, nous avons réitéré le questionnement à fin du dernier cours sous la forme suivante :

1) Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ?

2) Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte ?

3) Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte ?

Les étudiants avaient trois choix de réponse : 1) Oui ; 2) Non ; 3) Un peu. En outre, ils devaient produire une justification de leur choix de réponse grâce à cette question : Pourquoi ?

En définitive, la mise en œuvre des deux séquences d'enseignement constitue un outil de collecte de données pour décrire les compétences en lecture des étudiants. Ces derniers ont répondu à un questionnaire (3 questions par compétence) et rédigé un texte à partir d'une consigne d'écriture identique. Ces deux instruments nous ont donc permis de collecter leurs productions écrites aux fins d'analyse. En outre, nous avons collecté les rétroactions des étudiants sur les activités, ce qui nous a permis de prendre en compte leur perspective dans l'analyse des résultats. Avant de mettre en œuvre les deux séquences, nous les avons validées didactiquement.

### 3.2.4 Le processus de validation des deux séquences avant leur mise en œuvre<sup>3</sup>

Compte tenu de l'incidence des séquences sur les résultats devant nous permettre de dresser le portrait des compétences en lecture des participants à la recherche, nous les avons validées didactiquement en recourant à la méthode Delphi (Alexandre et coll., sous presse). Un panel de 12 experts (enseignants de littérature au cégep, didacticiens de la littérature, doctorantes en didactique de la littérature) a collaboré à ce processus de validation didactique réalisé en deux tours, soit du 25 mars au 30 avril 2021 et du 19 mai au 11 juin 2021. Nous décrivons ci-dessous notre mise en œuvre de la méthode Delphi après avoir présenté les critères de validité didactique à partir desquels le processus de validation a été mené.

---

<sup>3</sup> Cette section est davantage détaillée dans un article documentant le processus de validation didactique des deux séquences (Alexandre et coll., sous presse)

### 3.2.4.1 La notion de validité didactique

La notion de validité didactique articule « la recherche, les prescriptions institutionnelles, les capacités réelles des élèves et des enseignants » (Sénéchal et Dolz, 2019, p. 20). Elle met ainsi en dialogue les trois pôles du triangle didactique, à savoir les objets d'enseignement-apprentissage, le processus d'enseignement dans un cadre institutionnel donné et l'appropriation des savoirs enseignés. Elle est fondée sur cinq critères définis par Sénéchal et Dolz (2019) à la suite de Dolz et Dufays (2012), Sénéchal (2016) ainsi que Schneuwly et Dolz (1997) : la légitimité, la pertinence, la cohérence, la faisabilité dans le milieu éducationnel et didactique, et les gains en termes d'apprentissage (tableau 3.4).

Tableau 3.4 Critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019)

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Légitimité</b>  | Les contenus enseignés dans un dispositif valide sont transposés de savoirs savants et dépassent les savoirs socialement disponibles.                              |
| <b>Pertinence</b>  | Dans un dispositif valide, les contenus enseignés sont adaptés aux capacités des étudiants.  |
| <b>Cohérence</b>   | Dans un dispositif valide, les contenus enseignés sont intégrés dans un ensemble cohérent et unifié. Ils sont en « solidarisation ».                               |
| <b>Faisabilité</b> | Pour être valide, tout dispositif doit favoriser la mise en œuvre des contenus à l'intérieur d'un cadre éducationnel donné, ce qui en garantit la transférabilité. |
| <b>Gains</b>       | La validité didactique implique de favoriser l'engagement des étudiants dans les tâches afin qu'ils puissent réaliser de nouveaux apprentissages.                  |

Nous avons utilisé la méthode Delphi afin d'obtenir l'accord des experts avec ces critères pensés dans une perspective intégrative et interdépendante (Sénéchal et Dolz, 2019).

### 3.2.4.2 L'obtention d'un consensus fiable sur les deux séquences

La méthode Delphi est une technique qui permet d'obtenir un consensus fiable d'un panel d'experts grâce à une série itérative de questions (Dalkey et Helmer, 1963) en vue d'en produire un examen

critique détaillé (Green, 2014). Selon Pickard (2013), sa mise en œuvre devrait prendre en considération les six principes suivants : 1) inviter seulement des experts au panel, c'est-à-dire des personnes qui ont des connaissances dans le domaine concerné ; 2) collecter toutes les données par écrit ; 3) anonymiser les experts ; 4) administrer le questionnaire au moins deux fois ; 5) dégager un consensus du panel ; 6) traiter les divergences comme des résultats de la recherche puisque le consensus n'est pas toujours possible. Toutefois, un chercheur peut omettre l'un ou l'autre des principes pour ajuster la technique aux besoins de sa recherche (Jenkins et Sekayi, 2016), ce qui en fait un outil souple et adaptable à des domaines aussi différents que les sciences sociales, les sciences de la santé ou les systèmes d'information (Okoli et Pawlowski, 2004). En éducation, la méthode Delphi a, entre autres, été utilisée pour déterminer des contenus curriculaires (Vallor et coll., 2016), identifier les caractéristiques d'une école démocratique (Eylem Korkmaz et Erden (2014) ou encore documenter le rôle de l'éducation informelle dans la maîtrise des compétences en TIC (Godin et Freiman, 2022). De son côté, Messier (2014) en a eu recours afin de proposer un réseau conceptuel pour préciser et illustrer la nature, la structure et la dynamique des concepts apparentés au terme « méthode » en pédagogie. Nous avons mis en œuvre la méthode Delphi en la structurant autour de trois étapes principales : 1) élaboration du questionnaire à administrer aux experts ; 2) sélection des experts du panel ; 3) administration du questionnaire aux experts.

#### 3.2.4.2.1 L'élaboration du questionnaire à administrer aux experts

Pour élaborer le questionnaire à administrer aux experts, nous avons formulé cinq énoncés en nous basant sur les critères de validité didactique précédemment décrits (Sénéchal et Dolz, 2019). Les cinq énoncés étaient les mêmes pour les deux séquences (tableau 3.5). Ils apparaissaient dans la première colonne du questionnaire qui en comptait trois. La deuxième colonne présentait les chiffres exprimant les cinq degrés d'accord relativement à la séquence historicoformelle (S1), tandis que la troisième colonne était consacrée à la séquence subjective (S2). Les cinq degrés d'accord de l'échelle de Likert étaient les suivants : « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Ni d'accord, ni en désaccord », « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ». Ils ont été réduits à trois par commodité au moment de traiter les données : « D'accord », « Neutre » et « Pas d'accord ».

Tableau 3.5 Première version du questionnaire

|  | <b>Séquence traditionnelle (S1)</b> | <b>Séquence subjective (S2)</b> |
|--|-------------------------------------|---------------------------------|
| Les séquences d'enseignement-apprentissage favorisent la progression des apprentissages des étudiants.   | 1 2 3 4 5                           | 1 2 3 4 5                       |
|  | Commentaires :                      | Commentaires :                  |
| Les séquences s'appuient sur une démarche pédagogique cohérente.   | 1 2 3 4 5                           | 1 2 3 4 5                       |
|  | Commentaires :                      | Commentaires :                  |
| Le matériel élaboré pour chaque séquence favorise les processus d'enseignement-apprentissage.  | 1 2 3 4 5                           | 1 2 3 4 5                       |
|  | Commentaires :                      | Commentaires :                  |
| Les séquences d'enseignement-apprentissage proposent des activités grâce auxquelles les étudiants arriveront à développer de nouvelles compétences en lecture. | 1 2 3 4 5                           | 1 2 3 4 5                       |
|  | Commentaires :                      | Commentaires :                  |
| Chaque séquence d'enseignement-apprentissage est cohérente par rapport à l'approche dont elle s'inspire.   | 1 2 3 4 5                           | 1 2 3 4 5                       |
|  | Commentaires :                      | Commentaires :                  |

À l'issue du premier tour, et en tenant compte des commentaires des experts, nous avons construit un nouveau questionnaire (tableau 3.6) sous la forme d'un tableau pour chacune des deux séquences. Les cinq énoncés se trouvaient dans la colonne de gauche. Au-dessus des cinq énoncés apparaissaient les cinq degrés d'accord (échelle de Likert). Chaque ligne était consacrée à un énoncé et contenait les chiffres correspondant aux différents degrés d'accord.

Tableau 3.6 Deuxième version du questionnaire

|  | Tout à fait d'accord | D'accord | Ni d'accord ni en désaccord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|----------------------|----------|-----------------------------|--------------|----------------------|
| La séquence repose sur des contenus transposés à partir de savoirs savants.                      | 1                    | 2        | 3                           | 4            | 5                    |
| La séquence propose des activités réalistes en termes de degré de difficulté pour les étudiants. | 1                    | 2        | 3                           | 4            | 5                    |
| Les activités proposées sont cohérentes avec l'objectif de la séquence.                          | 1                    | 2        | 3                           | 4            | 5                    |
| La séquence propose des activités dont la mise en œuvre est faisable et transférable.            | 1                    | 2        | 3                           | 4            | 5                    |
| La séquence favorise la progression des apprentissages des étudiants en lecture.                 | 1                    | 2        | 3                           | 4            | 5                    |

Les écrits recensés sur l'utilisation de la méthode Delphi ne font pas état de standardisation du degré d'accord consensuel Hasson et coll. (2000), ce qui fait qu'il varie entre 51 et 80 % selon les études. Afin de déterminer la fiabilité du consensus pour chaque énoncé, nous avons repris les quatre barèmes établis par Booto Ekionea et coll. (2011) : fort (80 à 100 %), modéré (60 à 79,9 %), faible (50 à 59,9 %) et absence de consensus (0 à 49,9 %).

#### 3.2.4.2.2 La sélection des experts

Dans une recherche avec la méthode Delphi, la qualité des résultats dépend des connaissances des experts et de leur familiarité avec l'objet d'étude (Baillette et coll., 2013, citant Isaac, 1996). Ainsi, nous avons sélectionné des experts réunissant les quatre caractéristiques associées à l'expertise : connaissances en didactique de la littérature et/ou en enseignement de la littérature au cégep ; volonté de participer au processus de validation ; disponibilité ; aptitudes communicationnelles (Skulmoski et coll., 2007, citant Adler et Ziglio, 1996). En outre, il est recommandé de constituer

un panel hétérogène afin d'enrichir la qualité des réponses (Skulmoski et coll., 2007). L'hétérogénéité des experts permet d'obtenir des évaluations non seulement riches, mais aussi variées et complémentaires. Elle fait écho à la taille du panel, qui peut être composé d'un petit nombre d'experts (Okoli et Pawlowski, 2004) ou de centaines (Landeta, 2006). Plusieurs facteurs contextuels tels que la disponibilité des experts et le temps peuvent justifier la taille du panel. En nous appuyant sur ces deux facteurs, nous avons constitué un panel dont la taille maximale serait de 17 experts (Okoli et Pawlowski, 2004, citant Paliwoda, 1983) en considérant les trois critères suivants : l'expertise, l'hétérogénéité et les facteurs contextuels de la recherche.

En effet, nous avons sollicité 17 experts. 15 ont accepté de participer au processus, mais ce sont 12 d'entre eux qui nous ont finalement envoyé leur rapport d'évaluation. Ainsi, nous avons travaillé avec un panel de 12 experts (tableau 3.7) répartis dans quatre pays francophones : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse. Nous les avons classés en trois catégories, bien que certains s'inscrivent dans deux : didacticiens de la littérature (actifs ou retraités), doctorantes en didactique de la littérature, enseignants de littérature au cégep. Cette hétérogénéité nous a permis de réaliser une triangulation des sources pour obtenir une « diversité des points de vue [...] pour dégager une vision plus riche » (Savoie-Zajc, 2019, p. 37) de la validité des deux séquences. Afin de rendre possible cette triangulation, nous avons cherché un consensus des experts sur les énoncés au lieu d'un consensus entre les experts.

Tableau 3.7 Profil des experts du panel

| Code de l'expert | Statut de l'expert                                       |
|------------------|--|
| E1               | Doctorante en didactique de la littérature               |
| E2               | Didacticienne, enseignante de littérature au cégep       |
| E3               | Didacticienne, chargée de cours                          |
| E4               | Doctorante en didactique de la littérature               |
| E5               | Didacticien, professeur à l'université                   |
| E6               | Didacticienne, professeure à l'université                |
| E7               | Didacticienne, professeure à l'université                |
| E8               | Didacticienne, professeure retraitée de l'université     |
| E9               | Didacticien, enseignant de littérature retraité du cégep |
| E10              | Didacticien, professeur à l'université                   |
| E11              | Enseignante de littérature au cégep                      |
| E12              | Enseignant de littérature au cégep                       |

#### 3.2.4.2.3 L'administration du questionnaire aux experts

Le premier tour d'évaluation s'est déroulé sur cinq semaines, du 25 mars au 30 avril 2021. Nous avons demandé aux experts d'exprimer leur degré d'accord avec les cinq énoncés et de nous transmettre leurs commentaires. Nous leur avons fourni quatre documents ainsi identifiés :

- a) Une mise en contexte présentant le projet de recherche, le déroulement du processus de validation didactique et l'échéancier à respecter par les experts ;
- b) Un tableau-synthèse des deux approches faisant état des fondements théoriques qui sous-tendent l'élaboration des deux séquences ;
- c) Les deux séquences d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire un document décrivant les objets à enseigner, les activités et leur mise en œuvre projetée ;
- d) Le questionnaire à remplir pour évaluer les deux séquences (tableau 3.5) avec un espace « commentaires » pour expliciter l'évaluation.

Les résultats de ce premier tour d'évaluation ont mis au jour un consensus faible sur les cinq critères de validité, un seul énoncé ayant obtenu un taux d'approbation de 50 %. À partir des commentaires des experts, nous avons élaboré une deuxième version des séquences d'enseignement. Nous avons également retravaillé la présentation du questionnaire pour le rendre plus facile à lire pour les experts. En effet, nous avons remarqué que certains commentaires ne concordaient pas avec la notation choisie par les experts dans l'échelle de Likert lors du premier tour d'évaluation. Pour éviter cette confusion, nous avons consacré un formulaire à chaque séquence et nous avons repris

non seulement les chiffres exprimant le degré d'accord, mais aussi la valeur associée à chaque chiffre.

Pour le deuxième tour d'évaluation, nous avons transmis sept documents aux experts et nous leur avons demandé de nous retourner leur rapport dans un délai de trois semaines (19 mai au 11 juin 2021). Nous leur avons adressé une lettre dans laquelle nous avons formulé les objectifs de notre recherche et clarifié notre démarche. En outre, nous leur avons envoyé deux séries de documents identifiés 1A, 1B, 1C et 2A, 2B, 2C. La série 1 correspondait à la séquence historicoformelle (S1) et la série 2 désignait les documents nécessaires à l'évaluation de la séquence subjective (S2). Dans chaque série, la lettre A désignait la planification de l'enseignant ; la lettre B, le déroulement des activités et la lettre C, le questionnaire à remplir par les experts. À l'issue de ce deuxième tour d'évaluation réalisé à la suite des nombreuses modifications que nous avons effectuées en tenant compte des commentaires des 12 experts lors du premier tour, nous avons observé un revirement des experts, qui ont exprimé leur accord avec les cinq critères de validité didactique pour les deux séquences. Nous avons alors décidé de mettre fin à la sollicitation des experts.

En définitive, nous avons mis en œuvre la méthode Delphi en sept étapes : 1) élaboration des critères de sélection des experts ; 2) établissement d'une liste d'experts potentiels ; 3) contact avec les experts listés pour connaître leur intérêt à participer ; 4) administration initiale du questionnaire ; 5) anonymisation des experts et production d'une deuxième version des séquences en intégrant les suggestions de modification reçues ; 6) administration du questionnaire révisé aux mêmes experts ; 7) traitement des rapports d'évaluation reçus et fin de la sollicitation des experts. À l'issue du processus de validation, nous avons mis en œuvre les séquences en vue de collecter les données de la recherche dont nous présentons les outils d'analyse dans la section suivante.

### 3.2.5 Le traitement des données de la recherche et la méthode d'analyse

Dans cette section, nous décrivons la manière dont nous avons procédé pour analyser les données de la recherche et les outils que nous avons élaborés. Avant de décrire ces outils, nous présentons ce tableau pour illustrer les différentes étapes de notre analyse :

Tableau 3.8 Étapes suivies pour analyser les données

| Étapes de l'analyse des données |  |
|---------------------------------|--|
| Étape 1                         | Élaboration de la grille d'analyse de contenu                    |
| Étape 2                         | Transcription des données et anonymisation des participants      |
| Étape 3                         | Sélection des données pertinentes à analyser                     |
| Étape 4                         | Validation de la grille d'analyse de contenu et accord interjuge |
| Étape 5                         | Saisie des données dans le logiciel NVivo                        |
| Étape 6                         | Codage des données   |
|                                 | - Réponses au questionnaire                                      |
|                                 | - Rédactions de 300 mots   |
|                                 | - Rétroactions des étudiants                                     |
| Étape 7                         | Analyse des données  |

Afin de mener des analyses systématiques, nous avons élaboré une grille d'analyse de catégories préétablies en nous basant sur notre cadre conceptuel, ce qui correspond à la première étape de notre démarche. Cette grille d'analyse contient les indicateurs permettant de mesurer les trois compétences faisant l'objet de notre recherche, à savoir la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Ces trois compétences s'opèrent de manière concomitante et les nuances entre elles sont parfois subtiles, notamment en ce qui concerne la compréhension et l'interprétation (Tauveron, 1999). Par conséquent, la distinction établie entre elles reste théorique et méthodologique, comme l'ont souligné Brunel et coll. (2020), Émery-Bruneau et Florey (2020) ainsi que Sauvaire et coll. (2021).

Après avoir construit la grille d'analyse, nous avons transcrit toutes les données collectées dans *Word* et anonymisé les participants. Dans un premier temps, nous avons utilisé des codes alphanumériques pour désigner les participants. Cependant, nous avons remplacé les codes alphanumériques par deux séries de prénoms fictifs afin de rendre le texte plus facile à lire après l'analyse. La première série comprend des prénoms débutant par la lettre H pour identifier les participants ayant expérimenté les activités inspirées de l'approche **h**istoricoformelle. Les prénoms de la seconde série commencent tous par la lettre S et désignent les participants ayant vécu les activités inspirées de l'approche subjective.

La troisième étape de notre démarche a consisté à sélectionner les données pertinentes pour notre analyse au regard de nos objectifs de recherche, car nous avons collecté tous les exercices réalisés par les étudiants et enregistré le déroulement des cours. Après avoir opéré ces choix, nous avons procédé à la validation de la grille d'analyse de contenu. Pour ce faire, nous avons choisi les deux premiers étudiants de chaque groupe (huit au total), ce qui représente 14 % des participants. Nous en avons codé les textes (questionnaire, rédaction et rétroactions). Nous avons par la suite soumis les textes codés et la grille de codage à notre comité scientifique en vue de déterminer le degré d'accord interjuge. Nous avons échangé avec notre comité scientifique et ajusté la grille de codage. Une fois la grille validée et l'accord interjuge établi, nous avons procédé à la saisie de toutes les données dans le logiciel NVivo pour en effectuer le codage uniforme. Les données ont été codées en trois étapes successives. Dans un premier temps, nous avons codé les réponses des étudiants aux questionnaires avant de passer à la rédaction de 300 mots. Nous avons terminé le processus par le codage des rétroactions des étudiants sur les activités qu'ils ont vécues. Dans la sous-section suivante, nous présentons la grille d'analyse pour illustrer le travail de codage réalisé pour les trois compétences en lecture. La première colonne de chaque tableau présente les codes utilisés et la deuxième comprend des exemples illustratifs. Afin de faciliter la présentation de la grille d'analyse de contenu, nous l'avons subdivisée en trois parties au regard des trois compétences.

#### 3.2.5.1 La grille d'analyse de contenu pour procéder au codage des données

Nous présentons la grille d'analyse de contenu en trois tableaux. Chaque tableau correspond à une compétence différente dans l'ordre suivant : compréhension, interprétation et appréciation. Dans les trois cas, la première colonne comprend les codes utilisés, alors que la deuxième contient des exemples tirés de textes de participants pour illustrer les codes. À la fin de chaque tableau, nous avons codé les rétroactions des participants sur les activités vécues relativement à la compétence. Les trois tableaux représentent chacun un extrait de la grille d'analyse.

Tableau 3.9 Premier extrait de la grille d'analyse de contenu (compréhension)

| <b>Compréhension (C)<br/>13 éléments de la diégèse</b>                | <b>Exemples d'énoncés produits par les étudiants</b>   |
|---|--|
| Rêve de Stefano de devenir marin (C1)                                 | Ce texte raconte l'histoire d'un jeune homme qui rêve d'être navigateur comme son père. (Hanna)  |
| Apparition du K (C2)  | Stefano lors de sa première expédition en mer rencontre une bête appelée « Le K ». (Harry)   |
| Renonciation de Stefano et éloignement (C3)                           | Pour protéger son fils, il l'envoya étudier en ville pour qu'il soit loin de la mer et loin du monstre K. (Hada)   |
| Succès de Stefano dans ses études et dans sa vie professionnelle (C4) | Stefano a fait de longues études et il s'est trouvé un bon travail. (Hacer)  |
| Obsession et fascination de Stefano pour la mer (C5)                  | Il avait toutefois une obsession pour ce monstre et la mer. (Hava)   |
| Mort du père de Stefano (C6)  | Quelques années après, son père décède. (Séverine)   |
| Décision de tout quitter pour devenir marin (C7)                      | Il a hérité d'une grosse somme d'argent qu'il a utilisée pour s'acheter un bateau et réaliser son rêve de naviguer. (Sacha)  |
| Prospérité de Stefano comme marin (C8)                                | XXXX   |
| Fuite continuelle de Stefano, pourchassé par le K (C9)                | Alors Stefano passa sa vie à naviguer sur les océans malgré la bête surnommée le K qui le suivait constamment. (Sean)  |
| Vieillesse subite de Stefano (C10)                                    | L'histoire se passe très vite, en quelques lignes à peine Stefano est vieux. (Sheerazade)  |
| Décision d'aller affronter le K (C11)                                 | Stefano part à la rencontre du monstre pour l'affronter. (Sarafina)  |
| Révélation des véritables intentions du K (C12)                       | Le monstre marin voulait juste donner une perle à Stefano de la part du roi des mers. (Sandrine)   |
| Mort de Stefano (C13)   | Stefano est retrouvé mort dans sa chaloupe avec seulement un petit galet arrondi. (Samantha)   |
|   |  |
| Rétroactions sur les activités en regard de la compréhension (RC)     | Les activités réalisées m'ont aidée à comprendre le texte parce que le fait de savoir les thèmes principaux et d'avoir de la théorie avant aide beaucoup. (Harlette) |

Ce premier extrait de la grille d'analyse de contenu présente les codes que nous avons utilisés pour la compétence « compréhension ». Nous avons identifié 13 éléments de la diégèse dont la restitution est nécessaire à la compréhension de la nouvelle. Ces 13 éléments sont codés dans la première colonne. La deuxième colonne comprend des exemples identifiés dans des textes de

participants. Nous avons codé les rétroactions sur leur compréhension de la nouvelle à la fin de ce premier extrait de la grille.

Tableau 3.10 Deuxième extrait de la grille d'analyse de contenu (interprétation)

| <b>Interprétations attendues (IA)</b>                            | <b>Exemples d'énoncés produits par les étudiants</b>  |
|--|---|
| Impossibilité du bonheur (IA1)                                   | De plus, Stefano n'est jamais réellement heureux. (Salvador)  |
| Nécessité d'affronter ses peurs (IA2)                            | Je retiens du texte qu'il est important d'affronter nos peurs puisqu'elles nous empêchent de vivre notre vie à fond et d'en profiter. Il arrive parfois que nos peurs sont si grandes qu'elles prennent une si grande place dans notre vie, qu'on en devient obsédé et qu'on ne remarque même plus les bonnes choses qui nous entourent. (Samira) |
| Importance de vivre ses rêves (IA3)                              | La vision du monde que le texte propose veut nous faire réfléchir au sens de la vie, car il faut vivre sa passion et les relations avec les autres. Toute personne qui ne poursuit pas sa passion sera dans une vie malheureuse. (Sébastienne)  |
| Critique de l'ignorance (IA4)                                    | Je pense aussi que le texte dénonce l'ignorance d'une partie du peuple, car si ces personnes étaient mieux informées elles ne craindraient pas le K et l'accueilleraient probablement même avec joie. (Salomon)   |
| Vision de la vie comme un échec, une fatalité (IA5)              | C'est extrêmement pessimiste. Le texte décrit la nature humaine comme quelque chose qui nous pousse vers des dangers inévitables. (Helias)  |
| Autre interprétation recevable (IA6)                             | Donc Stefano, selon ce que j'ai compris, est autant en fuite qu'à la recherche du « K ». (Sayan)  |
| Interprétation non recevable (IA7)                               | L'histoire a pour thème la mer. La majorité de l'histoire se déroule en mer. Le texte met en valeur les risques du métier de marin et les dangers de la mer. (Harley)   |
|  |   |
| Rétroaction sur les activités en regard de l'interprétation (RI) | Car j'ai appris à me poser plus de questions sur des événements présents dans l'histoire. (Sean)  |

Comme pour la compréhension, l'extrait de la grille d'analyse présenté ici illustre le codage des données relatives à l'interprétation. Dans la première colonne se trouvent les cinq interprétations attendues. De plus, un code permet de prendre en compte des interprétations non attendues, mais proposées par les participants. Nous avons également codé les interprétations non recevables de type « délire interprétatif », par exemple. Le dernier code concerne les rétroactions des participants

sur les activités. Pour rappel, la deuxième colonne contient des exemples tirés de textes de participants pour illustrer les codes.

Tableau 3.11 Troisième extrait de la grille d'analyse de contenu (appréciation)

| <b>Critères d'appréciation (CA)</b>                             | <b>Exemples d'énoncés produits par les étudiants</b>  |
|---|---|
| Référentiel (CA1)   | Les personnages étaient très réalistes et c'était facile de les imaginer aussi. (Habby)   |
| Esthétique (CA2)  | La fin par contre est assez spéciale, puisque toute cette histoire c'est pour finalement lui dire que le K était gentil et qu'il lui remet à la fin de sa vie le plus gros trésor marin. Je crois que je ne suis pas meilleure que cet auteur pour raconter une histoire, mais je ne terminerais pas ce récit de cette manière puisque je trouve que c'est décevant. (Selena) |
| Cognitif (CA3)  | De plus, les mots choisis pour ce récit sont assez familiers, donc ils ne sont pas difficiles à comprendre. (Hadra)   |
| Éthique (CA4)   | Stefano meurt donc avec le regret de ne pas avoir été à sa rencontre plus tôt dans sa vie. Cette morale nous fait donc nous questionner par rapport à nos propres peurs ; nous devrions les affronter au lieu d'attendre et de les repousser. (Sanah)   |
| Autres (CA5)  | Le texte apporte une vision représentative de la vie en général grâce à des personnages imaginaires. (Harley)   |
|   |   |
| Rétroactions sur les activités en regard de l'appréciation (RA) | Les activités réalisées m'ont permis de mieux apprécier le texte, car on est vraiment allé analyser les fondements de celui-ci. (Hadrian)   |

Dans ce dernier extrait de la grille d'analyse de contenu sont codées les données relatives à la compétence « appréciation ». La première colonne contient les quatre critères d'appréciation. De plus, le code « Autres » nous a permis de prendre en compte des énoncés inclassables dans les quatre critères d'appréciation, à savoir des énoncés incompréhensibles ou tautologiques. Comme dans les deux autres extraits de la grille, la seconde colonne contient des exemples pour illustrer les codes utilisés dans la première. Cette grille d'analyse nous a permis de réaliser une analyse de contenu de manière systématique et méthodique.

### 3.2.5.2 L'analyse de contenu

Nous avons mis en œuvre une démarche d'analyse de contenu pour analyser les données de la recherche. L'analyse de contenu consiste en une méthode d'analyse de données qualitatives applicable à tous types de données et fondée sur la déduction et l'inférence (Bardin, 2013 ; Gaudreau, 2011 ; L'Écuyer, 1990). Elle allie la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité dans un effort d'interprétation (Bardin, 2013). Par conséquent, nous avons traité tout le matériel recueilli aux fins d'analyse de manière rigoureuse (Bardin, 2013) grâce à la grille d'analyse de contenu présentée dans la section précédente afin de rendre notre analyse exhaustive et systématique. Ainsi, nous avons porté notre attention sur la recherche de signification du matériel analysé (L'Écuyer, 1990) en dégagant des thématiques et en les interprétant. En outre, nous avons produit des descriptions riches et méthodiques de notre démarche d'analyse pour la rendre objective et méthodique, ce qui pourra contribuer à la transférabilité des résultats de notre recherche (Merriam et Tisdell, 2015). Ces descriptions sont en cohérence avec notre cadre conceptuel afin d'arrimer notre analyse qualitative avec des fondements théoriques et conceptuels. Nous décrivons dans la section suivante notre démarche d'analyse de contenu inspirée des travaux de Bardin (2013) et de L'Écuyer (1990).

#### 3.2.5.2.1 La démarche d'analyse

À l'instar de Bardin (2013), nous avons adopté une démarche d'analyse de contenu organisée en trois grandes phases chronologiques constituées elles-mêmes de plusieurs opérations : 1) la préanalyse ; 2) l'exploitation du matériel ; et 3) le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

La préanalyse comprend plusieurs opérations. Ainsi, dans le cadre de notre démarche, cette première étape a consisté à choisir les données à analyser, à lire les données pour tenter de saisir leur message apparent (Savoie-Zajc, 2000), à formuler des objectifs d'analyse, à regrouper des thèmes semblables au regard de notre cadre conceptuel, à découper les données en unités comparables et à décontextualiser les thèmes. Cette première étape nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les données de la recherche et d'effectuer une première identification d'unités d'analyse en vue de l'analyse thématique.

L'exploitation du matériel correspond à l'étape au cours de laquelle nous avons appliqué notre grille d'analyse de contenu. En effet, nous avons recontextualisé les unités d'analyse afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification des données. Cet exercice a consisté à classer chaque unité d'analyse dans une catégorie préétablie (code) dans la grille d'analyse de contenu. Cette grille a été construite en deux temps : d'abord à partir d'une grille validée par l'équipe du projet Gary (Émery-Bruneau et Florey, 2020), puis à partir de concepts théoriques présentés dans notre cadre conceptuel. Mais elle a évolué au contact des données, ce qui nous a permis de prendre en compte les interprétations non attendues, par exemple. Les catégories IA6 et IA7 (interprétation) et CA5 (appréciation) sont apparues pendant la première phase du codage. Nous les avons donc intégrées dans la version finale de la grille et avons recodé l'ensemble de nos données lors d'une deuxième phase de codage de façon à nous assurer d'une cohérence interne. Nous avons donc adopté une démarche itérative (Mukamurera et coll., 2006).

La troisième grande phase de l'analyse, « traitement, interprétation et inférence » (Bardin, 2013), a consisté à rendre significatives et valides les données brutes. À cette étape, nous avons réalisé des calculs simples tels que l'établissement de pourcentages afin d'élaborer des tableaux de résultats reflétant l'analyse (Bardin, 2013). Ces pourcentages n'ont toutefois aucune valeur statistique étant donné le petit échantillon qualitatif avec lequel nous avons travaillé. Nous les avons utilisés afin de faciliter les comparaisons, car il n'y avait pas le même nombre d'étudiants pour chacune des deux séquences. Par la suite, nous avons pu avancer des interprétations au regard de nos objectifs de recherche. Nous avons donc formulé des interprétations en prenant appui sur les éléments mis au jour par l'exercice de codage, ce qui nous a permis de proposer une lecture originale et objective des données. En analyse de contenu, l'inférence est une forme d'interprétation. Selon Bardin (2013),

les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes. (Bardin, 2013, p. 100)

Notre démarche d'analyse de contenu peut être subdivisée en deux processus distincts, mais complémentaires comme tout processus d'analyse de données qualitatives : 1) l'organisation des

données, ce qui correspond à une décontextualisation et 2) leur interprétation, c'est-à-dire leur recontextualisation (Savoie-Zajc, 2000). En d'autres termes, nous avons d'une part collecté et rassemblé les données pertinentes par rapport à notre objet de recherche en les organisant dans des classes conceptuelles selon leurs ressemblances thématiques ; d'autre part, nous les avons analysées en mettant au jour des relations entre elles afin de dresser un portrait complexe et objectif, valide et cohérent des compétences en lecture des cégépiens.

Dans le but de faire émerger ce portrait de leurs compétences, nous avons misé sur des descriptions objectives, rigoureuses et précises des caractéristiques des données relativement à chacune des compétences en lecture. Dans un premier temps, nous avons décrit successivement les compétences des étudiants selon les activités qu'ils ont vécues. Après avoir dressé ce premier portrait global des compétences des étudiants, nous avons voulu affiner le grain d'analyse. Pour ce faire, nous avons choisi trois étudiants forts et trois étudiants faibles par séquence, ce qui nous a permis d'obtenir un portrait plus subtil des compétences des participants. Nous entendons par « étudiants forts » ceux qui avaient le plus grand nombre d'énoncés congruents aux catégories de notre grille de codage. En revanche, les « étudiants faibles » sont ceux qui avaient le plus petit nombre d'énoncés. Grâce à ces descriptions, nous avons pu réaliser trois comparaisons.

Tout d'abord, nous avons comparé les compétences globales (nombre d'énoncés classés dans notre grille de codage pour la compréhension, l'interprétation et l'appréciation) des étudiants des deux séquences, ce qui a mis en lumière des différences et des ressemblances. Ensuite, nous avons réalisé une comparaison plus fine en deux étapes. La première étape a consisté à comparer les compétences (compréhension, interprétation et appréciation) des étudiants faibles des deux séquences ; nous avons procédé de la même manière en comparant les résultats des étudiants forts des deux séquences. Ces différents niveaux de comparaison ont enrichi et affiné le portrait global des compétences des cégépiens. Par ailleurs, l'analyse des rétroactions des étudiants sur les activités qu'ils ont vécues a enrichi le portrait des compétences des cégépiens de leur perspective, de leur point de vue, ce qui est révélateur en termes de représentations qu'ils ont de leurs propres compétences à comprendre, interpréter et apprécier un texte littéraire.

En définitive, ces opérations nous ont permis de réaliser une triangulation en multipliant les sources de données (questionnaire, rédaction, rétroactions) et en faisant des comparaisons entre les

étudiants en fonction des séquences auxquelles ils ont participé et de leurs forces ou faiblesses respectives. Ces croisements ont contribué à assurer la fiabilité et la crédibilité de notre recherche. En effet, la triangulation s'avère une stratégie incontournable pour assurer la fiabilité d'une recherche interprétative, c'est-à-dire éviter que les résultats proviennent des intérêts et des motivations du chercheur, mais plutôt des données. Par ailleurs, le critère de crédibilité peut intervenir aussi bien dans la collecte des données que dans leur analyse et leur interprétation afin de vérifier la congruence entre le sens donné par le participant et le sens dégagé par le chercheur (Gohier, 2004 ; Savoie-Zajc, 2018). Il sert à assurer l'authenticité du portrait que fait le chercheur de ses observations : il repose sur la congruence entre le sens que donne le participant à son expérience et celui dégagé par le chercheur durant la collecte, l'analyse et l'interprétation des données (Gohier, 2004 ; Savoie-Zajc, 2018).

### 3.2.6 Les considérations éthiques encadrant la recherche

Afin de réaliser cette recherche, nous avons obtenu l'approbation (voir annexe I) du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CER-UQAT). Par la suite, nous avons fait une demande d'autorisation (voir annexe J) à la direction du cégep dans lequel nous avons mené notre recherche. Une fois cette autorisation obtenue, nous avons pu solliciter une enseignante (voir annexe C) qui a consenti verbalement à nous prêter ses quatre groupes pour la mise en œuvre des séquences.

Tous les participants ont signé le formulaire de consentement (voir annexe D) présentant, entre autres, le but de la recherche, les modalités de leur participation ainsi que leurs droits. Les étudiants n'ayant pas signé le formulaire de consentement ont suivi tous les cours. Ils ont été toutefois informés que les données les concernant ne seraient pas collectées et analysées dans le cadre de la recherche. Ils n'ont donc pas été lésés puisqu'ils ont pu recevoir l'enseignement auquel ils avaient droit.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre se compose de trois sections. Dans les deux premières, nous faisons successivement état des compétences en lecture des étudiants des deux séquences. Pour ce faire, nous présentons dans un tableau les résultats globaux obtenus pour chacune des trois compétences, soit la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Ensuite, nous dressons un portrait plus nuancé des compétences développées par les étudiants grâce à la présentation de 12 cas (trois étudiants forts et trois faibles dans chaque séquence). La troisième section est consacrée à la comparaison des compétences des étudiants pour dégager les principaux points saillants. Les résultats présentés dans ce chapitre proviennent de l'analyse de deux types de données : les productions écrites des étudiants et leurs rétroactions écrites sur les activités vécues après chaque cours. Les productions se composent d'une rédaction de 300 mots pour expliquer la représentation du monde proposée par le texte et des réponses au questionnaire. Nous avons d'abord codé les réponses au questionnaire avant de poursuivre avec la rédaction. Bien qu'il s'agisse d'une recherche qualitative, nous avons utilisé des pourcentages absolus comme outil de description des résultats afin de les rendre comparables. Par ailleurs, nous avons arrondi les pourcentages à l'entier inférieur pour les décimales en dessous de 0,5 et à l'entier supérieur à partir de 0,5 afin de faciliter la lecture du texte. Par exemple, 9,49 % a été arrondi à 9 % ; et 9,5 %, à 10 %. Nous décrivons les résultats dans ce chapitre, puis nous les interprétons dans le chapitre suivant en soulevant quelques hypothèses pour tenter de mieux les expliquer.

#### 4.1 Les compétences en lecture des étudiants de la S1

Dans cette première section, nous dressons d'abord un portrait de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation de la nouvelle par les étudiants de la S1. Ensuite, nous décrivons six portraits d'étudiants pour affiner le grain d'analyse.

#### 4.1.1 La compréhension de la nouvelle par les étudiants de la S1

Les 24 étudiants de la S1 ont restitué 12 des 13 composantes de la diégèse (tableau 4.1). De ces 12 composantes, sept ont été relevées par au moins 50 % des étudiants.

Tableau 4.1 Composantes de la diégèse mobilisées par les étudiants de la S1

| <b>Composantes de la diégèse</b>                            | <b>(n=24)</b> | <b>%</b> |
|---|---------------|----------|
| Rêve de Stefano de devenir marin comme son père             | 16            | 67 %     |
| Apparition du K   | 19            | 79 %     |
| Renonciation et éloignement de la mer sur ordre du père     | 12            | 50%      |
| Succès de Stefano dans ses études et sa vie professionnelle | 4             | 17 %     |
| Obsession et fascination de Stefano pour le K et la mer     | 8             | 33 %     |
| Mort du père de Stefano                                     | 9             | 38 %     |
| Décision de Stefano de tout quitter pour devenir marin      | 9             | 38 %     |
| Prospérité de Stefano comme marin                           | 0             | 0        |
| Fuite continuelle de Stefano, pourchassé par le K           | 15            | 63 %     |
| Vieillesse subite de Stefano                                | 16            | 67 %     |
| Décision d'aller affronter le K                             | 16            | 67 %     |
| Révélation des véritables intentions du K                   | 20            | 83 %     |
| Mort de Stefano   | 6             | 25 %     |

Restituée par 83 % des étudiants, la composante «révélation des véritables intentions du K» représente la chute de la nouvelle, ce qui pourrait expliquer la raison pour laquelle le plus grand nombre d'étudiants s'y soit intéressé. En effet, par son caractère surprenant, la chute peut dérouter le lecteur et l'obliger à reconsidérer sa lecture. Outre cette composante, l'« apparition du K » s'est également démarquée, car elle a été mobilisée par 79 % des étudiants. Cette apparition, perturbatrice, correspond à l'irruption du fantastique dans la nouvelle ; elle «représente une contradiction profonde avec les cadres de pensée et de vie» (Malrieu, 1992, p. 16) de Stefano, confronté à ce monstre patibulaire appelé le « K » et craint de tous les marins.

Trois autres composantes ont été mobilisées respectivement par 67 % des étudiants : «rêve de Stefano de devenir marin comme son père», «vieillesse subite de Stefano» et «décision d'aller affronter le K». La première correspond à l'ouverture de la nouvelle qui sert à camper le personnage dans son cadre de vie ordinaire : celui d'un garçon de 12 ans rêvant de faire le même métier que son père. La deuxième est l'une des péripéties ayant le plus attiré l'attention des étudiants puisque les deux tiers d'entre eux l'ont mobilisée. Toutefois, le caractère inattendu de la vieillesse n'a pas toujours été souligné par les étudiants. Enfin, la troisième constitue l'acmé de

l'action, juste avant la chute de la nouvelle. Ces cinq premières composantes mobilisées par le plus haut pourcentage d'étudiants marquent généralement des moments importants du récit. Il convient d'en ajouter deux autres un peu moins mobilisées par les étudiants : « fuite continue de Stefano, pourchassé par le K » (63 %) et « renonciation et éloignement de la mer sur ordre de son père » (50 %). Chacune de ces sept composantes a été restituée par au moins la moitié des étudiants.

De son côté, la composante « décision de Stefano de tout quitter pour devenir marin » n'a été restituée que par 38 % des étudiants bien qu'elle fasse écho à « rêve de Stefano de devenir marin comme son père ». C'est également le cas de la composante « mort du père de Stefano » (38 %) qui influence la décision du personnage de revenir dans son village pour concrétiser son rêve d'enfance. Dans le même ordre d'idées, seulement 33 % des étudiants ont relevé la composante « obsession et fascination de Stefano pour le K et la mer », qui constitue un motif itératif de l'histoire. Quant à la composante « mort de Stefano », considérée comme la situation finale, elle a été relevée par 25 % des étudiants par rapport à 17 % pour « succès de Stefano dans sa vie professionnelle et dans ses études ». Pour finir, aucun étudiant n'a mobilisé la composante « prospérité de Stefano comme marin ». Ce résultat tend à montrer que les différents événements qui émaillent l'intrigue de la nouvelle ont été peu mobilisés. En revanche, il suggère que les étudiants ont été en mesure d'identifier les principaux blocs sémantiques du récit.

#### 4.1.1.1 Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur compréhension de la nouvelle

Les étudiants ont rétroagi sur les activités vécues grâce à la question suivante : « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ? ». 63 % (15/24) ont répondu « oui » ; 33 % (8/24), « un peu » ; et 4 % (1/24), « non ». À la question « Pourquoi ? », ils ont fourni des justifications que nous avons regroupées en trois catégories : 1) justifications basées sur des savoirs ; 2) justifications liées aux habitudes de lecture ; 3) autres justifications.

- 88 % des étudiants (21/24) ont évoqué des savoirs procéduraux ou déclaratifs tels que l'identification de thèmes, le dégagement de champs lexicaux ou l'analyse de procédés linguistiques, comme l'illustrent les énoncés suivants : « Oui les activités que nous avons faites m'ont beaucoup aidée à comprendre le texte surtout la dernière que nous avons faite avec les procédés stylistiques, car nous devons décortiquer certaines phrases du texte et

comprendre les procédés<sup>4</sup> » (Héloïse<sup>5</sup>) ; « Elles m'ont permis de mieux comprendre comment mieux repérer les procédés » (Helias) ; « Je ne crois pas que ces activités m'aient aidée à mieux comprendre le texte, mais les activités m'ont aidée à mieux comprendre l'utilité des procédés narratifs et énonciatifs dans cette nouvelle » (Hailie). Ce premier type de commentaires renvoie à la nature des activités (analyse de procédés stylistiques, identification de champs lexicaux, analyse de procédés narratifs) proposées aux étudiants, qui devaient adopter une posture analytique. Ainsi, les commentaires justificatifs s'appuient sur la manière de repérer des procédés d'écriture, par exemple, ou sur leur identification.

- 25 % (6/24) des étudiants ont évoqué leurs habitudes de lecture : « ce genre d'activités permet d'analyser le texte en entier alors que si je n'avais pas fait ces activités j'aurais tout simplement fait un survol du texte » (Hailie) ; « Oui, parce que par moi-même je prends rarement le temps d'analyser des champs lexicaux » (Hanna). Ces justifications suggèrent que les activités ont forcé les étudiants à modifier leurs habitudes de lecture.
- 17 % (4/24) ont formulé des justifications tautologiques ou imprécises telles que celles-ci : « J'avais de la difficulté à comprendre le sens du texte, donc avec les activités j'ai mieux compris ce qu'il voulait dire » (Hadra). Hadra soutient que les activités l'ont aidée à abonner sa compréhension, mais sa justification ressemble à un truisme. L'étudiant qui a répondu « non » a justifié sa réponse en affirmant : « Je ne trouvais pas que le texte était compliqué à comprendre » (Hector). Ce dernier type de commentaires ne permet pas d'apprécier en quoi les activités vécues ont aidé les étudiants à mieux comprendre le texte.

#### 4.1.2 L'interprétation de la nouvelle par les étudiants de la S1

Dans cette sous-section, nous décrivons les interprétations des étudiants, certains en ayant proposé plusieurs. Outre les cinq interprétations attendues (tableau 4.2), la grille contient une entrée « Autres interprétations recevables » afin de prendre en considération toute autre interprétation

---

<sup>4</sup> Nous avons corrigé quelques erreurs dans les énoncés des étudiants afin d'en faciliter la lecture. Étant donné que notre attention n'était tournée que sur le contenu des désignations, et non sur leur forme, cela n'affecte aucunement l'analyse de contenu présentée ici.

<sup>5</sup> Afin de respecter l'anonymat des étudiants, nous avons utilisé des prénoms fictifs. Les prénoms commençant par la lettre H désignent les étudiants de la S1 (séquence historicoformelle), tandis que ceux de la S2 (séquence subjective) sont identifiés par des prénoms débutant par la lettre S.

congruente au texte. L'entrée « Interprétations non recevables » rassemble les propositions ambiguës, incongrues ou tout simplement délirantes (Bayard, 2007).

Tableau 4.2 Interprétations proposées par les étudiants de la S1

| <b>Interprétations proposées par les étudiants</b> | <b>n=24</b> | <b>%</b> |
|--|-------------|----------|
| Importance de vivre ses rêves                      | 3           | 13 %     |
| Critique de l'ignorance                            | 5           | 21 %     |
| Impossibilité du bonheur                           | 0           | 0        |
| Nécessité d'affronter ses peurs                    | 18          | 75 %     |
| Vision de la vie comme un échec                    | 6           | 25 %     |
| Autres interprétations recevables                  | 1           | 4 %      |
| Interprétations non recevables                     | 7           | 29 %     |

Quatre des cinq interprétations attendues ont été actualisées par les étudiants de la S1. L'interprétation « nécessité d'affronter ses peurs » a été proposée par 75 % des étudiants : il s'agit de celle qui a été la plus mobilisée. En revanche, aucun étudiant n'a signalé l'interprétation « impossibilité du bonheur ». Les trois autres interprétations attendues ont respectivement été mobilisées par un pourcentage d'étudiants somme toute ténue : « la vie comme un échec » (25 %) ; « critique de l'ignorance » (21 %) ; « importance de vivre ses rêves » (13 %). En outre, un étudiant (4 %) a proposé une interprétation non attendue, mais recevable en suggérant de lire le texte comme une métaphore de l'existence humaine. Pour finir, 29 % des étudiants (7/24) ont fait des interprétations jugées non recevables, car elles ne sont pas congruentes au texte. Ces résultats sont explicités et illustrés dans les paragraphes qui suivent.

Afin d'obtenir un portrait plus complexe et plus fin de la compétence « interprétation » chez les étudiants, nous avons examiné la manière dont ils ont formulé leurs propositions. La plupart des interprétations proposées se révèlent peu exhaustives. Par exemple, sur les 18 étudiants (75 %) à avoir interprété le texte comme la « nécessité d'affronter ses peurs », seulement cinq (28 %) ont construit un paragraphe pour développer leur justification. Autrement, ce sont des énoncés elliptiques et assertifs tels que ceux-ci : « Qu'il faut affronter ces peurs avant qu'il soit trop tard » (Hector) ; « Que si on fuit notre peur au lieu de s'en accommoder on n'avancera jamais et on passera à coté de ce qui est vraiment important » (Harold) ; « Qu'il faut affronter ses peurs » (Harley) ;

« Que nous ne devons pas attendre après quelque chose, car la mort peut toujours être près de nous. Il faut vivre notre vie pendant qu'il est encore temps » (Hannah).

Outre le manque d'exhaustivité, ces énoncés révèlent un autre aspect dans la manière dont les étudiants ont élaboré leurs interprétations. En effet, leur formulation tend à éluder le fait que celles-ci sont des significations possibles du texte : il y a peu de marques de modalisation ou de traces de l'énonciateur. Cependant, cela ne doit pas occulter les 33 % (8/24) d'étudiants qui ont recouru à ces procédés discursifs pour formuler leur interprétation : « La leçon apportée est, d'après moi, de faire face à ce qui vous fait peur au lieu de passer son temps à fuir, puisque c'est souvent moins pire qu'on le pense » (Henock) ; « Je suis plutôt d'avis avec le texte qu'il ne faut pas laisser une peur influencer notre vie, mais plutôt tout de suite la briser » (Hadrian).

Par ailleurs, les étudiants ont mobilisé des ressources subjectives (Sauvaire, 2013) pour interpréter le texte. Les interprétations proposées par les étudiants reposent largement sur la mobilisation de ressources axiologiques signalées par l'usage d'expressions telles que « il faut/il ne faut pas », « on doit/on ne doit pas », « nous devons/nous ne devons pas », « il est important de » : « Il faut suivre notre destin » (Heidi) ; « Que dans la vie on a tous notre « K » à nous que personne peut voir sauf nous, mais il est important de le régler pour ne pas avoir à vivre avec toute notre vie et être malheureux à cause de ça » (Harlette). À travers la mobilisation de telles ressources, les étudiants relient au texte des systèmes de valeurs ou font valoir des comportements qu'ils jugent exemplaires. Par ailleurs, 17 % des étudiants (4/24) ont actualisé des ressources épistémiques pour formuler leur interprétation en convoquant, par exemple, des connaissances linguistiques ou liées à l'analyse textuelle : « Dans ce texte, le thème principal est la navigation. L'intérêt de choisir ce thème pour en représenter l'existence humaine est très pertinente, car c'est très imagé. En effet, en navigation, on est toujours en mouvement, on ne peut pas arrêter. Il y a toujours une vague et du courant pour nous déplacer, que ce soit sur place ou en longueur » (Hava). Cet énoncé illustre le cas d'un lecteur qui développe ses habiletés interprétatives en saisissant la dimension métaphorique du texte.

Il est frappant d'observer que 29 % des étudiants (7/24) ont proposé des interprétations non recevables : « Texte dit qu'il faut avoir peur de l'inconnu, car cela est source de stress et cela est trop effrayant et mystérieux » (Heidi) ; « Les naturalistes ignorent le K, car ceux-ci n'ont pas la même vision du monde : ils n'utilisent pas ce genre de figure d'analogie qu'est la métaphore, car

cela est trop abstrait : ils sont dans la description de faits réels comme l'histoire de Madame Bovary » (Héloïse). Ces énoncés illustrent des cas de contresens et de confusion jugés irrecevables. Dans la sous-section suivante, nous présentons les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités vécues à leur interprétation du texte.

#### 4.1.2.1 Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur interprétation de la nouvelle

À la double question « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte ? Pourquoi ? », 75 % (18/24) des étudiants ont répondu « oui » ; 21 % (5/24), « un peu » ; et 4 % (1/24), « non ». Peu importe la réponse, la plupart des justifications sont liées à la compréhension du texte : « Un peu. Car j'ai pas encore tout compris le texte » (Harley) ; « Un peu. Il y a certaines choses que j'ai réussi à bien comprendre et d'autres non » (Hada) ; « Oui elles m'ont aidée à mieux interpréter le texte parce que sinon quand je lis un texte sans faire d'activités je ne le comprends pas » (Harlette). En revanche, certains étudiants ont formulé des justifications qui montrent que les activités les ont aidés à découvrir d'autres significations possibles au texte ou à se questionner sur le pluriel du texte pour développer leurs habiletés interprétatives : « Les activités réalisées m'ont permis de me poser davantage de questions, pour ensuite me faire une meilleure interprétation du texte » (Hadrian) ; « Parce que certains aspects du texte sont sous-entendus et les activités m'ont aidé à les comprendre selon le sens et l'histoire » (Hava). L'étudiant ayant répondu « non » s'est contenté d'une justification tautologique : « Non, mon interprétation du texte reste la même qu'avant l'activité » (Henock). En définitive, il ressort deux faits saillants de ces rétroactions : 1) le lien établi entre interprétation et compréhension ; 2) le besoin pour les étudiants de vivre des activités pour comprendre le texte.

#### 4.1.3 L'appréciation de la nouvelle par les étudiants de la S1

Afin de décrire l'appréciation de la nouvelle par les étudiants, nous avons classé leurs propositions (tableau 4.3) en fonction des critères référentiel, cognitif, éthique et esthétique (Gabathuler, 2016). En outre, nous avons ajouté une entrée « autres » pour les justifications jugées non recevables. Presque tous les étudiants ont convoqué au moins deux critères pour justifier leurs appréciations.

Tableau 4.3 Critères d'appréciation convoqués par les étudiants de la S1

| <b>Critères d'appréciation convoqués</b> | <b>n=24</b> | <b>%</b> |
|--|-------------|----------|
| Référentiel                              | 23          | 96 %     |
| Esthétique                               | 19          | 79 %     |
| Cognitif                                 | 4           | 17 %     |
| Éthique                                  | 8           | 33 %     |
| Autres                                   | 2           | 8 %      |

Tous les étudiants de la S1, sauf un, soit 96 %, ont mobilisé le critère référentiel dans leur appréciation contre 79 % pour le critère esthétique, 33 % pour le critère éthique et 17 % pour le critère cognitif.

- Avec le critère référentiel, les appréciations portent sur différents contenus textuels relatifs au protagoniste ou font ressortir des valeurs personnelles. Par exemple, les étudiants se sont identifiés au personnage principal : « Stefano est un des seuls personnages qu'on apprend à connaître lors du texte, donc on se focus sur lui. Ce qui est plaisant, car à la fin on sent qu'on a grandi avec lui et croit le connaître. » (Harmony) ; « Il est facile de s'identifier au personnage. Il a fui quelque chose qui lui faisait peur et c'est ce que la majorité d'entre nous fait tous les jours. Le texte me fait donc me questionner sur les choix que je prends et sur comment je les fais » (Hava). Par ailleurs, certains étudiants ont fait preuve d'empathie fictionnelle : « J'ai trouvé ça triste que le monsieur attende que sa mort arrive pour aller confronter le monstre et son destin » (Hannah) ; « C'est triste de voir un homme qui fuit son bonheur, fuit une bonne vie » (Hérard). D'autres ont émis des jugements axiologiques : « Si le personnage principal avait eu du courage dès le début, il aurait été riche et il aurait sauvé une vie de temps. Stefano n'aurait pas eu autant de regret à la fin de l'histoire » (Harry). Certains ont en outre souligné la vision pessimiste véhiculée par le texte : « C'est extrêmement pessimiste, décrivant la nature humaine comme quelque chose qui nous pousse vers des dangers inévitables » (Helias).
- Ceux qui ont convoqué le critère esthétique se sont intéressés d'abord à la chute de la nouvelle : « J'ai été déçu et frustré par la fin de l'histoire. Stefano fuyait le K toute sa vie en croyant que cette créature était méchante, mais finalement ce dernier était bien. » (Habby) ; « Je trouve que cette histoire est très bien structurée et la manière de la raconter

est très bien. On a un sentiment d'incompréhension à la fin, car on ne comprend pas tout de suite ce qu'il s'est passé, mais c'est en réfléchissant qu'on comprend tout » (Haicha). Ils ont aussi reconnu des qualités à la narration et à l'écriture : « J'ai aimé ça, car je trouve lorsque l'action tarde, je décroche et vis moins l'histoire, tandis qu'ici j'avais hâte de lire le dénouement de l'histoire. J'étais véritablement plongé dans celle-ci » (Hadrian) ; « L'ensemble du texte est relativement bien écrit. Par contre, selon moi le fait que le K soit le fruit de l'imagination de Stephano devrait être plus clair, parce que j'ai compris cette information que lorsque j'ai analysé le texte à l'aide des exercices. Sinon pour le reste du texte il est très bien écrit » (Hailie).

- Les appréciations liées au critère cognitif ont souligné l'accessibilité et la simplicité du vocabulaire, ce qui en facilite la lecture : « J'éprouve beaucoup de difficultés en français et je croyais que ce texte allait être similaire aux textes compliqués que j'ai lus au courant de la session. Finalement, ce texte était facile à comprendre » (Habby) ; « Ce n'est pas des mots trop difficiles à comprendre. Puisqu'il n'y avait pas trop de personnages, ce n'était pas trop difficile de suivre l'histoire » (Heidi).
- Les appréciations liées au critère éthique ont consisté à évoquer « la morale de l'histoire à la toute fin du récit » (Hadriana) et sa « leçon » (Harry), ou à considérer que « le texte incite à réfléchir au sens de l'histoire » (Harlette).
- Deux étudiantes ont proposé des appréciations jugées trop confuses pour être recevables : « Ce texte est écrit de la manière descriptive » (Hanta) ; « Le texte apporte une vision représentative de la vie en général grâce à des personnages imaginaires » (Harley).

Au terme de l'analyse, nous avons constaté la prédominance des appréciations référentielles et esthétiques. Les étudiants ont majoritairement convoqué le critère référentiel grâce à des jugements portés sur divers contenus textuels, ce qui semble souligner l'importance de leur participation psychoaffective à l'univers référentiel de la nouvelle de Buzzati.

#### 4.1.3.1 Les rétroactions des étudiants de la S1 sur l'apport des activités à l'amélioration de leur appréciation de la nouvelle

À la question « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte ? », les réponses sont très partagées : 41 % des étudiants (10) ont répondu « oui » ; 29 % (7), « un peu » ;

et 29 % (7), « non ». À la question « Pourquoi ? », ils ont fourni des justifications qui mettent d'abord en lumière des jugements de goût, c'est-à-dire qui illustrent une compréhension de la notion d'appréciation prise dans l'acception « juger bon/aimer ». C'est ce que révèlent les énoncés suivants : « Non. J'appréciais déjà le texte sans avoir fait les activités » (Haicha). Ces justifications ne permettent pas de savoir si les activités ont effectivement aidé les étudiants à mieux apprécier le texte ou non, néanmoins elles révèlent parfois leurs aptitudes à porter des jugements de valeur sur le texte à partir de critères explicites : « Non, je n'apprécie pas plus le texte après qu'avant l'activité. J'aime lire des nouvelles, mais celle-ci manquait un bon dénouement avec quelque chose qui amène un plus grand effet de surprise » (Henock). D'autres étudiants ont lié leur justification à leur compréhension du texte : « Un peu, puisque j'ai trouvé cela dur de bien apprécier le texte puisqu'il était difficile de trouver le sens et comprendre l'histoire. Ce n'est pas un texte que j'aime lire, mais l'histoire peut créer des scènes dans notre tête alors c'est amusant de s'imaginer l'histoire » (Heidi) ; « Oui. Les activités m'ont permis de mieux comprendre le message derrière le texte donc plus l'apprécier » (Harley). Ces étudiants font de l'appréciation le corollaire de la compréhension. Donc, s'ils ne comprennent pas le texte, ils ne l'apprécient pas : « J'ai un peu plus apprécié le texte parce que je l'ai plus compris » (Harry) ; « Oui, en ayant mieux compris le sens du texte, ça m'a permis de l'apprécier davantage » (Hada). En définitive, que les étudiants aient répondu « oui », « non » ou « un peu », certaines de leurs justifications montrent qu'ils ont compris la notion « appréciation » dans le sens d'un jugement positif ou négatif porté sur la nouvelle. Ainsi, nous constatons qu'ils soutiennent ne pas apprécier le texte s'ils ne le comprennent pas. Afin de nuancer les résultats présentés ci-dessus et en obtenir une compréhension fine, nous nous focalisons sur six cas d'étudiants de la séquence historicoformelle (S1) dans la section suivante.

#### 4.1.4 Le portrait des compétences de six étudiants de la S1

Dans cette sous-section, nous présentons le portrait de six étudiants en vue d'affiner le grain d'analyse. Trois de ces six étudiants sont considérés « faibles » comparativement aux trois autres qui sont « forts » au regard de la S1. Pour sélectionner ces six étudiants, nous avons pris en compte leur performance dans la grille de codage. Nous dressons d'abord le portrait des compétences des trois étudiants forts.

#### 4.1.4.1 Le portrait de trois étudiants forts de la S1

Les étudiants Hérard, Haicha et Hava étaient inscrits au cours pour la première fois au moment de la recherche. Ils ont déclaré dans le questionnaire sur le profil sociodémographique : 1) ne pas avoir de difficultés en lecture ; 2) ne pas aimer lire ; 3) avoir découvert le texte durant la recherche. Haicha et Hava sont étudiantes dans un programme technique à la différence de Hérard inscrit dans une filière préuniversitaire.

Les fichiers des trois étudiants contiennent respectivement 1635 (Hava), 1145 (Haicha) et 926 mots (Hérard), pour une moyenne de 1235 mots par étudiant. Hava a mobilisé 12 des composantes de la diégèse ; Hérard, neuf ; et Haicha, six. À la question « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ? », Hava et Hérard ont répondu « oui », alors que Haicha a choisi « un peu ». En guise de justification, les trois étudiants ont évoqué des savoirs procéduraux tels que l'analyse de procédés linguistiques et narratifs. D'un autre côté, ils ont mobilisé trois interprétations différentes : « impossibilité du bonheur » (Hava), « nécessité d'affronter ses peurs » (Hava, Haicha, Hérard), « la vie comme un échec » (Hérard). En moyenne, ils ont proposé 1,6 interprétation. Hérard et Hava ont répondu « oui » à la question de savoir si les activités les ont aidés à mieux interpréter le texte, tandis que Haicha a choisi « un peu ». Haicha a justifié sa réponse par le fait qu'elle n'a pas eu de difficulté à interpréter le texte. De leur côté, Hérard a évoqué l'analyse de procédés linguistiques et narratifs, tandis que Hava a mis en relief le fait que les activités l'ont aidée à voir la polysémie du texte.

Pour terminer, les étudiants ont mobilisé trois critères d'appréciation différents, soit le référentiel (Hava, Haicha et Hérard), l'esthétique (Haicha et Hava) et l'éthique (Hava), à travers 11 énoncés appréciatifs, ce qui donne une moyenne de 3,66 énoncés appréciatifs par étudiant. Dans l'ensemble, ils ont proposé des appréciations exhaustives (surtout Hava et Haicha). Les justifications liées au critère référentiel concernent l'identification au personnage, la tristesse provoquée par la situation de Stefano et le jugement sur la proposition du père de Stefano. Pour le critère esthétique, ces étudiants ont mentionné la structure du texte, la qualité de l'écriture, la construction de l'intrigue, la chute de la nouvelle et la description réussie du personnage qui favorisent le processus d'identification : « Je trouve que cette histoire est très bien structurée. On a un sentiment d'incompréhension à la fin, car on ne comprend pas tout de suite ce qu'il s'est passé, mais c'est en

réfléchissant qu'on comprend tout. Je trouve que le K est bien décrit comme un monstre affreux, méchant et gros et qu'enfin c'était une métaphore » (Haicha). En définitive, les justifications de ces trois étudiants montrent leurs habiletés à développer des interprétations et des appréciations valides qui s'observent dans des énoncés descriptifs.

L'analyse de la formulation des interprétations et des appréciations a permis de faire ressortir les aptitudes des étudiants à mobiliser des savoirs linguistiques et littéraires. Par exemple, dans l'énoncé qui suit, Hérard construit un discours interprétatif sur le texte en analysant le traitement du temps dans le dispositif narratif du texte. Il établit un parallèle entre la temporalité narrative et la vieillesse subite du personnage dont la vie n'aura été qu'une longue et vaine quête : « Le thème principal du texte est le temps. Il passe très vite comme Stefano qui est passé à côté de son bonheur. Cela se montre par la rapidité avec laquelle la vie du marin est racontée en prenant seulement soin de s'arrêter sur les moments décisifs de sa vie » (Hérard). De même, le discours interprétatif d'Hava s'articule autour de l'exploitation d'un procédé stylistique qu'elle a repéré : « Il est d'ailleurs intéressant de ressentir grâce à différents procédés comment le personnage peut se sentir loin de cette bête qui l'attire tant comme on peut l'observer dans ce procédé d'accumulation : "Et pourtant il savait qu'au-delà des montagnes, au-delà des bois, au-delà des plaines, le squalo continuait à l'attendre" (l. 67 à 68) » (Hava). Néanmoins, les choix énonciatifs de ces trois étudiants montrent qu'ils ont intégré des connaissances procédurales pour interpréter le texte. Leur subjectivité en tant que lecteurs singuliers disparaît au profit d'un va-et-vient entre le texte et des savoirs qui leur permettent d'adopter une posture de lecture distancée. Qu'en est-il des compétences des trois étudiants faibles ?

#### 4.1.4.2 Le portrait des compétences de trois étudiants faibles de la S1

Héloïse, Harold et Hada, étudiants dans un programme technique, suivaient le cours pour la première fois au moment de la recherche. Ils ne connaissaient pas la nouvelle avant la mise en œuvre de la séquence. Héloïse et Hada ont déclaré ne pas avoir de difficultés en lecture, contrairement à Harold. Par ailleurs, Hada a affirmé aimer lire, contrairement à Harold et à Héloïse. Ces trois étudiants ont produit respectivement des textes de 929 (Héloïse), 802 (Harold) et 956 mots (Hada), ce qui donne une moyenne de 896 mots.

Ils ont mobilisé chacun un seul élément de la diégèse. À la question « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ? », ils ont répondu « oui ». Hada et Héloïse ont justifié leur réponse en convoquant le repérage de thèmes et l'étude de procédés linguistiques. La justification de Harold est évasive. Les trois étudiants ont proposé la même interprétation, à savoir « nécessité d'affronter ses peurs ». Héloïse et Harold ont affirmé que les activités les ont aidés à mieux interpréter le texte, tandis que Hada a répondu « un peu ». Les justifications de Héloïse s'appuient sur l'analyse de procédés stylistiques, tandis que celles de Hada font référence à sa compréhension partielle du texte. Harold a fourni des justifications tautologiques. Pour l'appréciation, les trois étudiants ont mobilisé le critère référentiel à travers le processus d'identification : « Ça nous a permis de ressentir les sentiments que les personnages avaient. Les histoires où on peut se mettre à la place des personnages sont toujours plus intéressantes à lire et plus faciles à comprendre » (Hada). Harold a également mobilisé le critère esthétique en soulignant l'originalité du texte, alors que Héloïse a évoqué la morale de l'histoire. Ensemble, ils ont formulé cinq jugements de valeur liés à trois critères d'appréciation, pour une moyenne de 1,66 appréciation par étudiant. Ils ont affirmé que les activités les ont aidés à mieux apprécier le texte, car ils ont mieux compris l'histoire. Contrairement aux étudiants forts, ils ont proposé des justifications peu exhaustives.

Pour construire leur discours interprétatif et appréciatif, ces étudiants ont mobilisé des savoirs linguistiques ou narratifs sans qu'ils ne parvinssent à les exploiter de manière pertinente pour construire le sens du texte. C'est ce qu'on peut observer dans ces énoncés, par exemple : « Dans le texte, il y a plusieurs mots qui nous aident à identifier le thème principal de la navigation : « maritime », « océan », « naviguer », « marin », « capitaine », « bateau ». C'est le premier thème que j'ai identifié au sein du texte, car l'auteur en parle beaucoup et qu'il revient tout au long de l'histoire. Le narrateur est externe. C'est un personnage de l'histoire qui parle à la troisième personne » (Hada) ; « Ils ajoutent une touche au texte. Les procédés énonciatifs annoncent ou laissent penser qu'il va y avoir quelque chose qui va se produire. Les procédés lexicaux ajoutent de la richesse dans le texte. Les procédés stylistiques ajoutent un style d'écriture au texte en donnant un ton au texte » (Harold). Ces énoncés révèlent la difficulté des étudiants à exploiter de manière convaincante les savoirs linguistiques ou narratifs qu'ils ont convoqués puisqu'ils se limitent à des observations générales. De plus, ils utilisent des relatives ou des phrases elliptiques pour répondre aux questions, sans déployer un discours élaboré : « Que parfois une seule chose peut nous

emporter à avoir peur le restant de notre vie » (Hada) ; « Que si on combat ou fuit notre peur au lieu de s'en accommoder on n'avancera jamais et on passera a coté de ce qui est vraiment important » (Harold) ; « Ce que je tire du texte est la morale de l'histoire c'est-à-dire ne pas avoir peur de l'inconnu, car c'est dans l'inconnu qu'on retrouve la beauté du monde » (Héloïse). Enfin, à l'exception d'Héloïse qui utilise des modalisations (« je crois », « ce que je comprends »), leur discours interprétatif et appréciatif se construit comme une vérité absolue.

#### 4.1.5 Bilan

En somme, les résultats présentés dans cette première section tendent à montrer que les compétences des étudiants de la S1 sont marquées par un travail sur les procédés langagiers. Les étudiants semblent particulièrement soucieux de convoquer des savoirs notamment linguistiques et narratifs pour étayer leur lecture. Néanmoins, le recours à ces savoirs n'implique pas nécessairement leur réinvestissement dans l'interprétation (près d'un tiers des étudiants n'ont pas été en mesure d'en formuler) et l'appréciation du texte (largement articulée à leur compréhension).

## 4.2 Les compétences en lecture des étudiants de la S2

Dans cette section, nous décrivons les compétences en lecture des étudiants de la S2, c'est-à-dire leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation de la nouvelle. Après avoir fait état des résultats globaux, nous présentons le portrait des compétences de six étudiants pour clore la section.

### 4.2.1 La compréhension de la nouvelle par les étudiants de la S2

Les 34 étudiants de la S2 ont mobilisé 12 des 13 composantes de la diégèse (tableau 4.4). De ces 12 composantes, 10 ont été restituées chacune par au moins 50 % des étudiants.

Tableau 4.4 Composantes de la diégèse mobilisées par les étudiants de la S2

| <b>Composantes de la diégèse</b>                            | <b>n=34</b> | <b>%</b> |
|---|-------------|----------|
| Rêve de Stefano de devenir marin comme son père             | 28          | 82 %     |
| Apparition du K   | 33          | 97 %     |
| Renonciation et éloignement de la mer sur ordre du père     | 29          | 85 %     |
| Succès de Stefano dans ses études et sa vie professionnelle | 10          | 29 %     |
| Obsession et fascination de Stefano pour le K et la mer     | 19          | 56 %     |
| Mort du père de Stefano                                     | 14          | 41 %     |
| Décision de Stefano de tout quitter pour devenir marin      | 20          | 59 %     |
| Prospérité de Stefano comme marin                           | 0           | 0        |
| Fuite continuelle de Stefano, pourchassé par le K           | 23          | 68 %     |
| Vieillesse subite de Stefano                                | 23          | 68 %     |
| Décision d'aller affronter le K                             | 26          | 76 %     |
| Révélation des véritables intentions du K                   | 29          | 85 %     |
| Mort de Stefano   | 22          | 65 %     |

La composante « apparition du K », élément perturbateur et première manifestation du fantastique dans la nouvelle, a été mobilisée par tous les étudiants (97 %), sauf un. Deux autres composantes, « renonciation et éloignement de la mer » et « révélation des véritables intentions du K », se sont démarquées avec un taux de restitution respectif de 85 %. La première coïncide avec le moment où Stefano est envoyé loin de son village, ce qui souligne l'impossibilité de réaliser son « rêve de devenir marin », composante sur laquelle s'ouvre la nouvelle et mobilisée par 82 % des étudiants. La seconde constitue la chute de la nouvelle. La « décision de Stefano d'aller affronter le K » a été relevée par 76 % des étudiants, tandis que les composantes « fuite continuelle de Stefano » et « vieillesse subite de Stefano » ont été mobilisées respectivement par 68 %. 65 % se sont intéressés à la « mort de Stefano », la composante qui correspond à la situation finale. De son côté, la composante « décision de Stefano de tout quitter pour devenir marin » a été mobilisée par 59 % des étudiants par rapport à 56 % pour « obsession et fascination de Stefano pour le K et la mer ». Outre ces dix composantes relevées par au moins la moitié des étudiants, les composantes « mort du père de Stefano » (41 %) et « succès de Stefano dans ses études et sa vie professionnelle » (29 %) complètent les 12 composantes à avoir été mobilisées. Aucun étudiant n'a souligné la composante « prospérité de Stefano comme marin ». En définitive, les étudiants ont relevé dans des pourcentages très importants les principales composantes intradiégétiques.

#### 4.2.1.1 Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à la bonification de leur compréhension de la nouvelle

Nous avons posé ces deux questions aux étudiants : « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ? » Aucun étudiant n'a répondu par la négative. Les justifications qui ont émergé de leurs réponses sont regroupées en quatre catégories : 1) stratégies de lecture ; 2) habitudes de lecture et conditions spatiotemporelles de la lecture ; 3) dimension expérientielle de la lecture ; 4) échanges avec les camarades.

- 85 % des étudiants (29/34) ont formulé des justifications basées sur les stratégies de lecture qu'ils ont mises en œuvre. Parmi ces stratégies se trouvent la formulation d'hypothèses, l'annotation, la mobilisation de la fonction imageante, la recherche de liens entre le texte et leurs émotions, l'anticipation, et la gestion de leur compréhension, respectivement illustrées par les énoncés suivants : « En fait j'avais pris pour acquis que les hypothèses que je m'étais faites durant la lecture de celui-ci étaient assurément vérité absolue. Le fait d'en ressortir des questionnements individuels m'a fait m'ouvrir à d'autres perceptions » (Sammy) ; « Puisque nous avons plus de temps pour lire et relire le texte en annotant » (Sacha) ; « L'activité m'a permis de mieux comprendre le texte puisque ça travaille l'imagination » (Samira) ; « Je dois me poser plus de questions sur mes ressentis/émotions par rapport à ce que je viens de lire. Cela m'a permis de mieux comprendre le texte, je pouvais donc mieux m'interroger et comprendre ce que je venais de lire en m'interrogeant sur mes émotions ressenties » (Sanah) ; « L'activité m'a aidée à mieux comprendre le texte parce que je m'arrêtais un moment et je pouvais réfléchir à ce que je venais de lire et je pouvais anticiper le reste du texte » (Sarah) ; « Mes premières impressions ont surtout été développées et approfondies, certaines réfutées, mais surtout, elles ont été approfondies à partir de plus en plus de détails et hypothèses » (Salomon). Une justification est commune aux 29 étudiants qui soutiennent que les activités les ont poussés à s'engager dans un questionnement et une réflexion pour mieux comprendre le texte, comme l'illustrent ces énoncés : « Oui. L'approfondissement m'a aidé à me poser des questions que normalement je n'aurais pas eues » (Samuel) ; « Ces activités m'ont aidée à comprendre le texte, car les questions m'ont poussée à avoir une réflexion plus grande. Puis, j'ai pu mettre des mots

sur ce que je ressentais » (Sara-Luna) ; « Oui. Parce qu'elles m'ont offert du support de compréhension, et m'ont aidée à me poser les bonnes questions » (Salma).

- 50 % (17/34) ont fait référence à leurs habitudes de lecture ou aux conditions spatiotemporelles de la lecture. Selon ces étudiants, les activités les ont aidés à se concentrer, à consacrer le temps nécessaire à la lecture, à ne pas survoler le texte, à ne pas s'arrêter à leurs premières impressions, à s'impliquer davantage dans le processus de lecture, bref à modifier leurs habitudes de lecture : « Elles m'ont aidé à comprendre le texte, car cela me poussait à m'attarder sur certaines caractéristiques du texte sur lesquelles je ne me serais pas spécialement penché en temps normal » (Salomon) ; « J'ai aussi réalisé que ma méthode de lecture n'était pas très fonctionnelle, je lisais le texte en survol sans vraiment comprendre ce que le texte signifiait » (Séverine) ; « Un peu. Les activités que nous avons faites durant la lecture m'ont un peu aidée à comprendre le texte, car ça faisait que je prenais plus le temps de lire correctement » (Salomé).
- 44 % (15/34) ont convoqué leur parcours de lecture pour justifier leur réponse en mettant en valeur l'expérience vécue grâce aux activités : « Au départ, je voyais le texte comme une nouvelle littéraire anodine, mais après lecture, réflexions, questionnement, ce « K » est un puits sans fond de nouvelles questions et de mises en doute de notre existence même. Ce qui fut l'obsession de Stefano est maintenant mienne. Le texte aux allures fantastiques regorge en fait de profondeur et d'humanité. Avant tout quel est mon K ? Surprenant que je gardais de l'intérêt malgré la démarche plus longue » (Sayan). Tel que l'illustre cet énoncé, le parcours expérientiel de l'étudiant est évoqué dans ce type de commentaire pour justifier sa réponse ; il illustre par ailleurs un retour sur soi qui met en lumière une manifestation de la réflexivité au sens de Sauvage (2013).
- 35 % (11/34) ont justifié leur réponse en se fondant sur les échanges avec leurs camarades. Pour ces étudiants, la dimension intersubjective des activités a joué un rôle prépondérant dans l'amélioration de leur compréhension du texte : « Le fait de discuter avec mes collègues pour partager nos opinions m'a vraiment aidée » (Sheerazade) ; « Cela m'aidait à être plus intéressé par la suite de l'histoire et nous permettait de faire des retours en classe pour partager nos idées sur le texte plus régulièrement, ce qui avait pour effet de m'aider à mieux comprendre celui-ci » (Salvador).

Les justifications formulées par les étudiants semblent suggérer que les activités leur ont permis de mettre en œuvre des stratégies de lecture et d'adapter leurs habitudes de lecture. Par ailleurs, elles sous-entendent également que les étudiants ont vécu la lecture du texte comme une expérience personnelle dans un cadre sociodiscursif ayant contribué à abonner leur compréhension.

#### 4.2.2 L'interprétation de la nouvelle par les étudiants de la S2

Cette sous-section est consacrée à la description des interprétations proposées par les étudiants de la S2 (tableau 4.5). Pour rappel, cinq interprétations étaient attendues ; « autres interprétations recevables » a permis de coder les propositions non attendues, mais recevables. Dans « interprétations non recevables » se trouvent les propositions jugées non congruentes au texte. Comme certains étudiants de la S1, la plupart des étudiants de la S2 ont proposé plus d'une interprétation lorsqu'ils ont rempli le questionnaire.

Tableau 4.5 Interprétations proposées par les étudiants de la S2

| <b>Interprétations mobilisées par les étudiants</b> | <b>n=34</b> | <b>%</b> |
|---|-------------|----------|
| Importance de vivre ses rêves                       | 17          | 50 %     |
| Critique de l'ignorance                             | 12          | 35 %     |
| Impossibilité du bonheur                            | 8           | 24 %     |
| Nécessité d'affronter ses peurs                     | 30          | 88 %     |
| Vision de la vie comme un échec                     | 8           | 24 %     |
| Autres interprétations recevables                   | 4           | 12 %     |
| Interprétations non recevables                      | 5           | 15 %     |

Avec un taux de 88 % des étudiants (30/34), l'interprétation « nécessité d'affronter ses peurs » est la plus mobilisée, ce qui était également le cas des étudiants de la S1. S'en sont suivies les interprétations « importance de vivre ses rêves » à 50 % (17/34) et « critique de l'ignorance » à 35 % (12/34). Les interprétations « impossibilité du bonheur » et « vision de la vie comme un échec » ont respectivement été actualisées chacune par 24 % des étudiants (8/34). Un examen de la formulation des interprétations proposées au texte a mis en lumière quelques faits saillants.

Tout d'abord, les interprétations sont globalement assez exhaustives et reposent surtout sur la convocation de ressources psychoaffectives, axiologiques, cognitives et épistémiques. Elles sont formulées dans des paragraphes structurés dans lesquels se développe une réflexion subjectivée. D'une part, cela se voit dans le recours à des procédés énonciatifs qui signalent le caractère relatif

des significations proposées : « je pense que » (Sarafina), « je crois que » (Sayan), « selon moi » (Seth). En prenant appui sur ces marqueurs énonciatifs, les étudiants ont produit des énoncés qui montrent leur appropriation du texte et leur subjectivité lectorale : « Personnellement je vois dans cette histoire une morale qui nous dit qu'il faut affronter nos peurs puisque sinon nous allons les trainer toute notre vie. Bien souvent, on en ressort grandi et avec plein de positif quand on affronte nos peurs. Comme dans l'histoire puisqu'après avoir affronté ses peurs, il en est ressorti avec la perle de la mer qui lui apporterait plein de positif » (Samira) ; « En effet, l'auteur veut que chacun interprète l'histoire pour qu'elle ressemble à sa vie et ensuite la comparer pour se rendre compte qu'on peut facilement affronter nos peurs » (Sacha). D'autre part, la formulation des interprétations révèle la mise en œuvre d'un tissage expérientiel (Chabanne et coll., 2008). En effet, les étudiants ont eu tendance à ancrer les significations du texte dans l'intime en établissant des relations avec leur « vécu » (Chabanne et coll., 2008, p. 255), leur expérience : « Je crois que le texte signifie qu'il faut tenter d'affronter ses peurs afin d'atteindre nos objectifs, car sinon la pensée de ne pas avoir accompli notre rêve nous rongera toute notre vie. Cela m'a permis de faire un parallèle avec mon objectif personnel de devenir pharmacien, qui demande beaucoup d'efforts, puisque cela demande de très bonnes notes sans arrêt. Ce texte m'a donné espoir qu'en continuant de travailler et qu'en affrontant mes peurs, je pourrais sans doute y arriver » (Salomon) ; « J'ai donc compris que je dois affronter mes peurs au lieu de les repousser, car je pourrais avoir des regrets à la fin de ma vie. J'ai très peur des hauteurs et lorsque je suis allée en voyage au Costa Rica nous devons faire de la tyrolienne. J'ai donc vaincu ma peur et j'y suis allée. Je savais que j'allais avoir des regrets de ne pas le faire, j'ai donc affronté ma peur et je n'ai pas de regrets » (Sanah). Le texte semble ainsi avoir eu un effet cathartique sur certains étudiants, résolus à ne pas vivre la même expérience que Stefano : « L'histoire m'a fait prendre conscience qu'il faut oser et cesser de s'arrêter à nos peurs. On doit affronter ce qui nous empêche d'être 100 % heureux dans la vie. Le texte nous montre les conséquences d'une vie dans la peur et dans la fuite. De quoi fuyons-nous qui nous serait bénéfique pour le futur ? Nous ne le savons pas » (Sarah).

Il est toutefois important de mentionner que 18 % des étudiants (6/34) ont formulé des interprétations sous la forme de vérités irréfragables. Dans ce type d'énoncés se trouvent des structures phrastiques introduites par le relatif « que » ou la locution impersonnelle « il faut » : « Il faut faire face à ses peurs/craintes afin de vivre une vie sans éprouver de regrets » (Sammy). Ces

énoncés sont généralement moins exhaustifs et moins descriptifs. Par ailleurs, 12 % des étudiants ont proposé des significations non attendues, mais jugées recevables. C'est le cas de Sayan qui considère Stefano moins comme un homme en fuite qu'à la recherche du bonheur. De son côté, Seymour a interprété l'attitude du père de Stefano comme celle d'un bon père : « Le père de Stefano est un protecteur. Elle m'a permis de voir l'amour paternel et d'avoir des ambitions pour le futur » (Seymour). En revanche, 15 % des étudiants (5/34) ont proposé des significations codées dans l'entrée « Interprétations non recevables » à cause d'un contresens ou du caractère amphigourique des énoncés : « Aussi, je retiens que de voir la vie négativement, comme dans le texte, peut faire fermer les yeux sur les belles choses de la vie » (Seliane) ; « Stefano vivait dans la recherche de sensations fortes » (Selimène). La première proposition est non congruente au texte et la seconde, purement délirante.

#### 4.2.2.1 Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur interprétation de la nouvelle

Les étudiants ont répondu à deux questions pour rétroagir sur l'apport éventuel des activités à l'amélioration de leur interprétation du texte. À la première question « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte ? », 9 % (3/34) ont répondu « un peu » comparativement à 91 % (31/34) ayant affirmé « oui ». L'analyse des rétroactions a permis de dégager trois catégories de justifications.

- La première laisse entendre que les activités ont nourri un travail de réflexion chez les étudiants, engagés dans une démarche de résolution de problème : « Oui, ça m'a aidée à mieux interpréter le texte, surtout la partie dans laquelle nous devons discuter avec nos collègues pour partager notre interprétation du texte. Nous remettons en question toutes les hypothèses. Nous avons facilement soulevé plusieurs problèmes de lecture au travers de ce texte. Cela rend la lecture plus intéressante puisque le lecteur est en quelque sorte impliqué dans l'histoire, il peut se faire sa propre interprétation du texte » (Sheerazade). Dans ce type de justification, les étudiants soulignent la dimension polysémique du texte dont l'interprétation repose sur une négociation plutôt que sur un consensus immédiat (Falardeau, 2003a). Cette possibilité de construire un discours interprétatif sur le texte à l'épreuve de l'évaluation des pairs s'est démarquée comme la première justification avancée par les étudiants. Elle semble mettre en valeur l'intérêt des activités pour favoriser

l'implication des étudiants dans la lecture, car elle ne fige pas la signification du texte. Vient ensuite la dimension intersubjective grâce aux interactions verbales entre les étudiants.

- En deuxième position, les étudiants ont justifié leur réponse en évoquant la possibilité de discuter de leur interprétation avec leurs pairs : « Oui. Avec les activités, j'ai réussi à mieux interpréter le texte, puisque je me faisais mes propres interprétations et après, je pouvais entendre les interprétations des autres personnes qui m'entouraient. Certaines personnes avaient des interprétations qui ressemblaient aux miennes et d'autres qui n'étaient pas comme les miennes, mais qui m'ont poussée à me poser plus de questions sur mes interprétations » (Sarafina). Cet énoncé illustre ce deuxième type de justification où les étudiants mettent leurs propres interprétations en dialogue avec celles de leurs pairs afin d'approfondir les significations possibles du texte. Sarafina décrit une rencontre de subjectivités favorable à l'approfondissement et à l'enrichissement de son interprétation du texte. Dans cette perspective, le dissentiment semble souhaitable pour provoquer une remise en question des interprétations propres à chacun.
- D'autres étudiants ont émis des commentaires justificatifs pour souligner la prise de conscience de leurs capacités de lecteur : « Je suis maintenant capable d'établir une interprétation qui est réaliste par rapport au texte » (Seth) ; « Oui, les activités que j'ai réalisées m'ont aidée à interpréter des détails et des métaphores qui n'étaient pas écrites noir sur blanc dans le texte. Cela m'a permis de comprendre et interpréter le texte d'une autre façon, plutôt que juste en survol » (Séverine). Dans cette dernière catégorie de justification, les étudiants ont surtout souligné les aptitudes de lecteur que les activités semblent leur avoir permis de découvrir. De plus, ces justifications ont mis en lumière la prise de distance des étudiants par rapport à leurs habitudes de lecture.

#### 4.2.3 L'appréciation de la nouvelle par les étudiants de la S2

Nous avons analysé les appréciations proposées par les étudiants en fonction des quatre critères d'appréciation (tableau 4.6). Nous avons codé les propositions non congruentes au texte dans l'entrée « autres ». Pour rappel, la plupart des étudiants ont convoqué plus d'un critère d'appréciation.

Tableau 4.6 Critères d'appréciation convoqués par les étudiants de la S2

| <b>Critères d'appréciation convoqués</b> | <b>n=34</b> | <b>%</b> |
|--|-------------|----------|
| Référentiel                              | 34          | 100 %    |
| Esthétique                               | 32          | 94 %     |
| Cognitif                                 | 13          | 38 %     |
| Éthique                                  | 16          | 47 %     |
| Autres                                   | 1           | 8 %      |

Tous les étudiants ont mobilisé le critère référentiel et 94 % (32/34), le critère esthétique. 47 % des étudiants (16/34) ont proposé des appréciations liées au critère éthique, tandis que 38 % (13/34) ont eu recours au critère cognitif.

- Avec le critère référentiel, les appréciations ont porté notamment sur l'identification aux personnages, l'évocation des effets du texte, les relations des personnages et leurs actions : « Finalement l'histoire m'a touché puisque je me suis reconnu dans la solitude de Stefano, mais aussi dans celle du « K ». En effet, les 2 personnages ont cohabité toute leur existence. Pourtant ni Stefano ni le « K » n'a pris l'initiative d'engager un échange. C'est beau et triste de voir une relation si forte et pourtant inconnue » (Sayan) ; « Je me reconnais dans le personnage de Stefano, car j'ai toujours eu des indications par rapport à quels chemins ne pas emprunter sans pourtant trouver le mien. Toujours à la recherche de la meilleure version de moi-même, j'en viens souvent à rechercher le bonheur et à le voir comme inatteignable » (Sammy). À l'instar de ces énoncés, beaucoup d'étudiants ont mis le texte en écho avec leur vie en évoquant des expériences personnelles. La plupart des étudiants ont aussi mobilisé leur empathie fictionnelle en exprimant leur tristesse (Salomon ; Sanah, Sébastienne), leur angoisse (Sanah, Sabine), leur pitié (Salma, Sanah), leur déception (Salomon) ou encore leur fascination (Said) à l'endroit des personnages. Certains ont souligné l'attachement de Stefano (Samuel), sa « bravoure » (Sara-Luna), son entêtement (Sheerazade), son courage (Salomon) ; Sara-Luna a trouvé le K « touchant ». Il est important de souligner que la crédibilité de l'histoire n'a pas fait l'unanimité chez les étudiants, qui n'ont toutefois pas utilisé cette notion avec la même acception, comme le montrent ces énoncés : « Cette histoire me semble peu crédible puisqu'il n'y a aucune preuve qu'une telle créature ait déjà existé » (Samira) ; « Cette histoire ne me semble pas

crédible puisque selon moi un poisson qui parle, le K, est impossible. C'est donc une fiction » (Salma) ; « Cette histoire me semble crédible, car selon moi le K représente la peur de Stefano qui le suit » (Sanah). Comme le montrent les deux premiers énoncés, les étudiants qui ont récusé la crédibilité de l'histoire sont dérangés par sa dimension fantastique. Cela semble révéler un non-respect des règles du jeu de la fiction que Schaeffer (1999) désigne comme une « feintise ludique partagée » (p. 146) entre le lecteur et l'auteur. Pour finir, certains étudiants ont brocardé la vision du monde que semble proposer le texte : « L'auteur a une vision plutôt pessimiste de la vie, une vision plutôt négative. En effet, il y a beaucoup de négatif dans son texte, les thèmes principaux tournent autour de la mort, de la peur » (Samira).

- Les appréciations d'ordre esthétique montrent que les étudiants se sont surtout intéressés à la qualité de la narration, au suspense et à l'intrigue, au rythme de l'histoire, au pouvoir évocateur de la langue, à la description des personnages : « J'aime beaucoup la manière dont l'histoire est racontée, car l'auteur a su garder une intrigue dans son histoire nous poussant toujours à vouloir en savoir plus. Il ne dévoile pas tous les éléments de l'intrigue d'un coup et il nous surprend à la fin avec la mort du personnage » (Sanah) ; « Je trouve que l'histoire est très bien racontée, l'intrigue est très présente et nous donne le goût de lire jusqu'à la fin pour trouver réponse à nos questions. L'histoire laisse aussi beaucoup de place à l'imagination et aux multiples questionnements » (Sheerazade) ; « J'ai beaucoup aimé la façon dont l'histoire a été racontée, puisque c'était rapide, clair et extrêmement intéressant tout au long du texte » (Sebastien). En outre, deux étudiants n'ont pas aimé la chute de la nouvelle à cause de la subrogation de la monstruosité du K par son attendrissement : « Je crois que le texte était très bon et bien écrit. Malheureusement je suis un peu déçue de la fin puisque je m'attendais à une meilleure fin [...]. Je crois que je ne suis pas meilleure que cet auteur pour raconter une histoire, mais je ne terminerais pas ce récit de cette manière puisque je trouve que c'est décevant (Selena) ; « L'histoire devrait être plus intéressante si le K cherchait Stefano pour le dévorer [...]. » (Seymour). Pour finir, quelques étudiants ont déploré la description sommaire des personnages : « Il n'y a pas vraiment de personnage attachant dans le texte parce qu'il n'y a pas assez de description et que la chronologie de l'histoire est très rapide. Il n'y a pas beaucoup de description, donc le texte est ennuyeux et ne suscite pas beaucoup d'émotions » (Selia).

- Sur le plan éthique, certains étudiants se sont prononcés sur le comportement du père de Stefano : « Le père de Stefano tient à protéger celui-ci le plus possible de son mal. Bien que maladroit, c'est relatif à ce qui est observable d'une personne qui aime pour vrai » (Sammy). Autrement, ils sont restés moins précis en parlant, par exemple, d'une « grosse leçon de vie » (Sacha) ; « des morales exceptionnelles » (Séverine) ; « d'une morale très bonne et réaliste » (Said) ; « d'un deuxième sens à cette histoire, une leçon de vie » (Seth).
- Avec le critère cognitif, ils ont souligné des aspects tels que la facilité de la lecture, la richesse du vocabulaire, la clarté et la simplicité du vocabulaire : « Le vocabulaire est également une caractéristique intéressante du texte, car il est juste assez complexe pour pousser à connaître de nouveaux mots tout en comprenant bien le cœur de l'histoire » (Salomon) ; « J'ai trouvé que le texte était simple à lire, l'auteur a réussi à trouver les mots justes pour bien décrire les situations sans que les mots soient difficiles » (Séverine) ; « L'histoire est facile à lire, les mots ne sont pas compliqués et la structure des phrases est simple » (Selia).

En définitive, les étudiants ont convoqué majoritairement les critères référentiel et esthétique par ordre d'importance dans leur discours appréciatif. Viennent ensuite les critères éthique et cognitif mobilisés dans des proportions moindres.

#### 4.2.3.1 Les rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à l'amélioration de leur appréciation de la nouvelle

Les étudiants ont rétroagi sur les activités vécues à partir de ces deux questions : « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte ? Pourquoi ? » Ils ont répondu « non » à 9 % (3/34), « un peu » à 26 % (9/34) et « oui » à 65 % (22/34). Peu importe la réponse des étudiants, leurs justifications tendent parfois à mettre de l'avant l'acceptation de la notion d'« appréciation » comme un jugement de goût.

En effet, les étudiants ont répondu « oui », « un peu » ou « non » avant tout selon qu'ils ont aimé le texte ou pas : « Un peu. Les activités en quelque sorte m'ont aidée à plus aimer le texte, mais déjà lors de la première lecture j'avais bien aimé le texte » (Selena) ; « Un peu. Parce que j'ai pu mieux comprendre le texte, mais l'histoire ne m'a pas vraiment intéressée » (Ségoène) ; « Oui. Le questionnement apporté a rendu le texte plus intéressant et donc je l'apprécie plus » (Selim) ;

« Non. Le récit était intéressant, parce qu'il était dans mon type de lecture que j'aime » (Sylviane). Ces énoncés suggèrent que les justifications avancées par les étudiants concernent avant tout ce qui leur plaît, ce qui les touche. Le cas de Sylviane qui a répondu « non » est très intéressant : l'histoire correspond à ce qu'elle aime lire, donc les activités n'étaient pas nécessaires. Autrement, les rétroactions sont regroupées en trois catégories.

D'abord, la plupart des justifications semblent mettre en avant-plan le fait que les activités ont réussi à nourrir l'intérêt des étudiants : « Oui. Ça m'a aidée à mieux apprécier le texte, car l'intrigue et ma curiosité sont restées tout le long des activités que nous avons faites lors de ces ateliers même si j'avais fini de lire le texte et que je connaissais la fin » (Sarafina) ; « Oui, cela m'a permis d'apprécier davantage le texte puisque les activités rendaient le texte plus amusant à lire à cause des interactions avec les autres élèves » (Sébastien). Pour ces étudiants, les activités réalisées étaient intéressantes, ce qui semble avoir nourri leur propre intérêt pour le texte et la lecture.

Ensuite, la deuxième catégorie comprend des commentaires liés aux changements des habitudes de lecture des étudiants : « Oui, car j'étais plus curieuse de savoir la suite, je voulais savoir comment ça se terminait, alors que lorsque je lis un texte normalement, je décroche vite et je n'ai pas de concentration » (Salomé) ; « Oui, cela m'a beaucoup aidée à apprécier le texte, d'habitude je n'ai aucun intérêt à lire les textes, mais la manière d'apporter le texte m'a vraiment intéressée et je n'ai jamais été autant motivée à lire un texte et j'appréciais vraiment la lecture » (Sheerazade) ; « Oui ces activités m'ont permis de mieux apprécier le texte, car j'ai pu voir l'histoire d'une autre manière et j'ai appris entre autres que si je me pose des questions sur le texte je vais pouvoir mieux comprendre l'histoire au complet » (Sean).

Enfin, des justifications sont liées à la compréhension de l'histoire : « Oui, puisque j'ai mieux compris l'histoire, j'ai pu aussi découvrir des choses cachées dans le texte. La morale par exemple, en lisant le texte une fois, je n'aurais pas vraiment remarqué ce que l'auteur voulait dire avec cette histoire. Mais avec les activités je comprends » (Said). Pour ces étudiants, l'appréciation est conditionnelle à la compréhension.

#### 4.2.4 Le portrait des compétences de six étudiants de la S2

Nous présentons six portraits dans cette sous-section afin de dégager une image plus fine des compétences en lecture des étudiants de la S2. Comme les étudiants de la S1, ces six étudiants ont été sélectionnés en fonction de leurs résultats dans la grille de codage et ils sont répartis en trois « forts » et trois « faibles ».

##### 4.2.4.1 Le portrait des compétences de trois étudiants forts de la S2

Salomon, Sacha et Sayan sont les trois étudiants forts. Ils ont tous les trois déclaré qu'ils ne connaissaient pas le texte avant la recherche. Sacha et Salomon suivaient le cours pour la première fois au moment de la recherche, tandis que Sayan redoublait. Sacha étudie dans un programme technique, contrairement aux deux autres qui sont dans un programme préuniversitaire. Sacha et Sayan ont déclaré aimer lire et ne pas avoir de difficultés en lecture. Quant à Salomon, il a déclaré ne pas aimer lire et avoir des difficultés en lecture. Les fichiers de ces étudiants contiennent respectivement 2252 (Salomon), 2390 (Sacha) et 1312 mots (Sayan), pour une moyenne de 1985 mots par étudiant.

Pour la compétence « compréhension », Sacha a mobilisé 10 composantes de la diégèse ; Salomon et Sayan, neuf chacun. Cela équivaut à une moyenne de neuf composantes par étudiant. Les trois ont affirmé que les activités les ont aidés à mieux comprendre le texte. Pour justifier sa réponse, Sacha a souligné le fait que le déroulement des activités lui a permis d'avoir du temps pour relire et annoter le texte. De son côté, Salomon a mentionné les échanges avec ses pairs et le fait que les activités l'ont poussé à changer ses habitudes de lecture. Enfin, Sayan a justifié sa réponse en arguant que les activités ont su nourrir son intérêt : « Surprenant que je gardais de l'intérêt malgré la démarche plus longue » (Sayan). Pour la deuxième compétence, les étudiants ont proposé quatre interprétations attendues : « nécessité d'affronter ses peurs » (Sacha, Salomon et Sayan), « importance de vivre ses rêves » (Salomon) ; « critique de l'ignorance » (Salomon et Sacha) ; « vision de la vie comme un échec » (Sayan et Salomon). De plus, Sayan et Salomon ont avancé chacun une interprétation non attendue, mais recevable. Pour Sayan, Stefano est un personnage moins en fuite qu'à la recherche du bonheur ; de son côté, Salomon considère le texte porteur d'une vision optimiste du monde, qui serait moins dangereux qu'on le pense. C'est donc un total de 10 interprétations qui ont été proposées, soit une moyenne de 3,3 par étudiant. Les trois étudiants

ont déclaré que les activités les ont aidés à mieux interpréter le texte. Pour justifier leur réponse, ils ont déployé des justifications liées au fait que les activités les ont poussés à réfléchir pour résoudre des problèmes de lecture (Sacha, Salomon, Sayan) et à modifier leurs habitudes de lecture (Salomon). Sacha et Salomon ont également soutenu que les activités les ont aidés à mieux comprendre le texte, ce qui a amélioré leur interprétation. En ce qui concerne la compétence « appréciation », les étudiants ont mobilisé les quatre critères appréciatifs et formulé 28 jugements de valeur, ce qui donne une moyenne de 9 énoncés appréciatifs par étudiant. Sayan a proposé une justification éthique (1), deux référentielles (2) et quatre esthétiques (4). Quant à Salomon, il a développé des justifications référentielles (4), esthétiques (4) et cognitive (1). Sacha a formulé 12 jugements liés aux quatre critères : six jugements référentiels, quatre jugements esthétiques, un jugement éthique et un jugement cognitif. Les appréciations liées au critère référentiel leur ont notamment permis d'émettre des jugements sur leur identification aux personnages, la crédibilité de l'histoire et leur empathie pour les personnages. Les appréciations esthétiques ont porté sur la narration, les personnages, le rythme et le suspense de l'histoire, entre autres. Les trois étudiants ont affirmé que les activités les ont aidés à mieux apprécier le texte. Sacha a justifié sa réponse en soulignant la posture de lecture qu'il a adoptée grâce aux activités. De son côté, Salomon a affirmé qu'il a pu mieux comprendre le texte et mobiliser son activité imageante grâce aux activités, ce qui a contribué à améliorer son appréciation du texte. Enfin, Sayan s'est appuyé sur son intérêt pour certains contenus textuels pour étayer sa réponse.

L'analyse de la formulation des interprétations et des appréciations des étudiants a permis de dégager trois constantes : le va-et-vient entre les propositions et le texte, la mise à distance des propositions et le tissage expérientiel (Chabanne et al., 2008). Tout d'abord, les étudiants ont cherché à étayer leurs interprétations et leurs appréciations à l'aide de contenus textuels, les rendant ainsi plus exhaustives et plus descriptives. Ensuite, ils ont mis à distance leurs propositions. D'une part, ils ont utilisé dans leurs réponses diverses marques de modalisation telles que « je crois » (Sayan, Sacha), « de la façon dont j'ai compris » (Sayan), « je pense » (Sacha, Salomon), « sans doute » (Salomon), « sûrement » (Sacha), « probablement » (Sacha), « ce que je comprends » (Sacha). D'autre part, ils ont tous les trois rappelé la dimension personnelle de la lecture comme le montrent les énoncés suivants : « Avec la multitude de façon de l'interpréter nous pouvons le voir de façon très littérale. Un énorme monstre aquatique est possible. Cependant, nous pouvons aussi

le voir sous un angle très psychologique où l'histoire est une interprétation d'un évènement traumatisant ou important dans la vie de l'auteur traduit dans cette histoire à l'allure fantastique » (Sayan) ; « L'histoire est aussi racontée de manière à ce que tout le monde puisse en comprendre une leçon différente, tout en comprenant l'histoire de base. En effet, une personne de tout âge peut en tirer son interprétation » (Sacha) ; « Je pense que je raconterais l'histoire d'une manière assez semblable, car le rythme était bon, ce qui veut dire ni trop rapide, ni trop lent, et l'intrigue était dévoilée progressivement de manière à susciter l'intérêt et à laisser place à plusieurs interprétations ou plusieurs prédictions quant à la fin du récit » (Salomon). Pour finir, les trois étudiants ont mis le texte en écho avec leur propre vie. Sayan, qui « doute énormément », a cru voir dans le texte la nécessité de se faire confiance et d'apprendre à trouver le bonheur dans son entourage. De son côté, Sacha s'identifie à Stefano, car il a peur d'affronter ses peurs, comme le personnage. Il a illustré son propos en racontant une anecdote liée à la chasse. Enfin, Salomon a trouvé une motivation cathartique dans le texte pour affronter ses peurs et poursuivre ses rêves de devenir pharmacien, indépendamment des difficultés qu'il appréhende.

#### 4.2.4.2 Le portrait des compétences de trois étudiants faibles de la S2

Les trois étudiants faibles sont Selimène, Sammy et Seymour. Selimène fait des études préuniversitaires, tandis que Seymour et Sammy sont dans un programme technique. Seymour a déclaré ne pas aimer lire et avoir des difficultés en lecture ; il redoublait pour la deuxième fois au moment de la recherche. Il n'était pas présent au premier et au troisième cours. Sammy et Selimène ont affirmé aimer lire ; ils suivaient le cours pour la première fois au moment de la recherche. Contrairement à Selimène, Sammy a déclaré ne pas avoir de difficultés en lecture. Seymour connaissait le texte avant de participer à la recherche, contrairement à ses deux camarades.

Ces trois étudiants ont produit des fichiers contenant respectivement 900 (Sammy), 841 (Selimène) et 679 mots (Seymour), soit une moyenne de 807 mots par texte. Concernant la compétence « compréhension », Sammy n'a relevé qu'une seule composante de la diégèse contre deux pour Seymour et trois pour Selimène, ce qui donne un total de six composantes identifiées par les trois. Sammy et Selimène ont déclaré que les activités les ont aidés à mieux comprendre le texte ; Seymour a choisi « un peu ». Sammy et Selimène se sont appuyés sur leur parcours expérientiel de lecteur et la mobilisation de la stratégie du questionnement pour justifier leur réponse. Seymour

n'a pas fourni de commentaires. Concernant la compétence «interprétation», les étudiants ont proposé quatre interprétations attendues : «impossibilité du bonheur» (Sammy); «nécessité d'affronter ses peurs» (Sammy et Selimène); «importance de vivre ses rêves» (Sammy et Selimène); «critique de l'ignorance» (Selimène). Ensemble, les trois étudiants ont proposé six interprétations recevables pour une moyenne de deux par étudiant. Toutefois, il est important de souligner que Seymour n'a proposé aucune interprétation. De plus, Sammy a fourni une interprétation jugée non congruente au texte en supputant que Stefano «a la pression de bien faire» (Sammy). Selimène a déclaré que les activités l'ont aidée à mieux interpréter le texte en avançant une justification amphigourique. De leur côté, Sammy a répondu «oui» et Seymour, «un peu» sans fournir de justifications. Pour finir, les étudiants ont mobilisé les quatre critères d'appréciation et formulé huit jugements de valeur, pour une moyenne de 2,66 par étudiant. Seymour a formulé deux appréciations esthétiques liées à la narration et à la chute de la nouvelle. Il a également porté un jugement sur Stefano en soulignant son courage (critère référentiel). De son côté, Selimène a mobilisé trois critères d'appréciation en s'intéressant à la crédibilité de l'histoire et en s'identifiant au personnage de Stefano (critère référentiel), en relevant la clarté du texte (critère cognitif) et la qualité de la narration (critère esthétique). Sammy a mobilisé seulement le critère référentiel en exprimant son empathie pour le personnage de Stefano. Selimène et Seymour ont affirmé que les activités les ont aidés à apprécier le texte. Selimène a justifié sa réponse en affirmant que les activités lui ont donné de l'appétence pour la lecture; Seymour n'a pas fourni de commentaires. De son côté, Sammy a répondu «non», arguant que le texte lui a plu indépendamment des activités, ce qui suggère qu'il a compris la notion «appréciation» dans le sens de quelque chose qui lui plaît ou non.

Une analyse de la formulation des interprétations et des appréciations des étudiants montre qu'ils ont développé peu de justifications pour étayer leurs propositions. En effet, le discours interprétatif et appréciatif est assez peu élaboré. Néanmoins, il n'est pas formulé comme une vérité irréfragable. Ainsi, des marques de modalisation telles que «je trouve» (Seymour), «je crois» (Selimène), «selon moi» (Selimène, Sammy), «je pense», «selon moi», «telle que je la comprends» (Sammy) signalent la dimension personnelle de la lecture des étudiants. En outre, Sammy et Selimène ont mis le texte en écho avec leur propre vie pour lui trouver du sens. L'histoire trouve un écho cathartique particulièrement marqué chez Sammy : «Je me reconnais dans le personnage

de Stéfano. Je me reconnais dans celui-ci, car j'ai toujours eu des indications par rapport à quels chemins emprunter sans jamais trouver le mien. Toujours à la recherche de la meilleure version de moi-même, j'en viens souvent à rechercher le bonheur et à le voir comme inatteignable » (Sammy).

#### 4.2.5 Bilan

En guise de synthèse de cette section, les résultats semblent suggérer que les compétences des étudiants sont marquées par leur investissement subjectif dans leur lecture pour construire des significations au texte. Par ailleurs, les étudiants paraissent conscients des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour développer leur autonomie en tant que lecteurs et ils tendent à considérer que les activités les ont aidés parce qu'elles leur ont permis de réfléchir et de s'engager dans la lecture.

### 4.3 Le comparatif entre les deux séquences

Dans cette ultime section, nous rendons compte des résultats relativement à la comparaison des compétences des deux séquences et nous dégageons des points saillants de l'analyse. Nous avons d'abord comparé les résultats globaux des deux séquences pour les trois compétences successivement. Ensuite, nous avons comparé à tour de rôle les compétences des étudiants forts des deux séquences et celles des faibles. Ces comparaisons nous ont permis de mettre au jour non seulement les contrastes observés entre les résultats, mais aussi quelques similitudes.

#### 4.3.1 Les points saillants observés relativement à la compréhension

Afin de faire ressortir les points saillants qui ont émergé de la comparaison des résultats pour la « compréhension », nous avons élaboré un tableau reprenant les pourcentages d'étudiants ayant mobilisé chacune des composantes de la diégèse dans les deux séquences.

Tableau 4.7 Comparatif pour la compréhension

| <b>Composantes de la diégèse</b>                            | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>Écart</b> |
|---|-----------|-----------|--------------|
| Rêve de Stefano de devenir marin comme son père             | 67 %      | 82 %      | 15 %         |
| Apparition du K   | 79 %      | 97 %      | 18 %         |
| Renonciation et éloignement de la mer sur ordre du père     | 50 %      | 85 %      | 35 %         |
| Succès de Stefano dans ses études et sa vie professionnelle | 17 %      | 29 %      | 12 %         |
| Obsession et fascination de Stefano pour le K et la mer     | 33 %      | 56 %      | 23 %         |
| Mort du père de Stefano                                     | 38 %      | 41 %      | 3 %          |
| Décision de Stefano de tout quitter pour devenir marin      | 38 %      | 59 %      | 21 %         |
| Prospérité de Stefano comme marin                           | 0         | 0         | 0            |
| Fuite continuelle de Stefano, pourchassé par le K           | 63 %      | 68 %      | 5 %          |
| Vieillesse subite de Stefano                                | 67 %      | 68 %      | 1 %          |
| Décision d'aller affronter le K                             | 67 %      | 76 %      | 9 %          |
| Révélation des véritables intentions du K                   | 83 %      | 85 %      | 2 %          |
| Mort de Stefano   | 25 %      | 65 %      | 40 %         |

Ce tableau comparatif permet de constater que la composante « prospérité de Stefano comme marin » n'a été identifiée par aucun étudiant des deux séquences. Quant aux 12 autres composantes de la diégèse, elles ont toutes été mobilisées par un pourcentage plus élevé d'étudiants de la S2. Cette différence est particulièrement importante pour sept composantes avec un écart de 12 % ou plus entre les deux séquences : « mort de Stefano » (40 %), « renonciation et éloignement » (35 %), « obsession et fascination » (23 %), « décision de tout quitter » (21 %), « apparition du K » (18 %), « rêve de Stefano » (15 %), « succès de Stefano dans ses études » (12 %). Pour les cinq autres composantes, l'écart plus réduit se situe entre 1 % et 9 % au profit de la S2. Par ordre décroissant, il s'agit des composantes « décision d'affronter le K » (9 %), « fuite continuelle » (5 %), « mort du père de Stefano » (3 %), « révélation des véritables intentions du K » (2 %) et « vieillesse subite de Stefano » (1 %).

Nous observons par ailleurs que quatre des cinq composantes les plus mobilisées sont communes aux deux séquences. Il s'agit de « révélation des véritables intentions du K », « apparition du K », « rêve de Stefano de devenir marin » et « décision d'affronter le K ». De même, les cinq composantes les moins mobilisées dans les séquences sont identiques : « succès de Stefano dans ses études », « obsession et fascination », « mort du père », « décision de tout quitter » et « mort de Stefano ». Néanmoins, il est important de souligner que 65 % des étudiants de la S2 ont restitué le

dénouement, « mort de Stefano », contre 25 % des étudiants de la S1, ce qui donne un écart de 40 %, soit le plus grand entre les deux séquences.

Pour terminer, tous les étudiants de la S2 ont affirmé que les activités les ont aidés (ou « un peu » aidés) à mieux comprendre le texte comparativement à 96 % des étudiants de la S1. 88 % des étudiants de la S1 se sont appuyés sur la nature des activités vécues (analyse de procédés linguistiques) pour justifier leur réponse. 85 % des étudiants de la S2 ont justifié leur réponse en explicitant les stratégies de lecture qu'ils ont mobilisées grâce aux activités vécues. 50 % des étudiants de la S2 et 25 % des étudiants de la S1 ont argué que les activités vécues les ont forcés à modifier leurs habitudes de lecture. Enfin, 44 % des étudiants de la S2 ont justifié leur réponse en parlant de leur expérience de lecture, ce que nous n'avons pas observé chez leurs condisciples de la S1.

#### 4.3.2 Les points saillants observés relativement à l'interprétation

De même que pour la « compréhension », nous présentons ci-dessous une vue d'ensemble des résultats obtenus à la comparaison de la compétence « interprétation » entre les deux séquences (tableau 4.8).

Tableau 4.8 Comparatif pour l'interprétation

| <b>Interprétations proposées par les étudiants</b> | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>Écart</b> |
|--|-----------|-----------|--------------|
| Importance de vivre ses rêves                      | 13 %      | 50 %      | 37 %         |
| Critique de l'ignorance                            | 21 %      | 35 %      | 14 %         |
| Impossibilité du bonheur                           | 0         | 24 %      | 24 %         |
| Nécessité d'affronter ses peurs                    | 75 %      | 88 %      | 13 %         |
| Vision de la vie comme un échec                    | 25 %      | 24 %      | 1 %          |
| Autres interprétations valides                     | 4 %       | 12 %      | 8 %          |
| Interprétations non recevables                     | 29 %      | 15 %      | 14 %         |

Ces résultats montrent que les étudiants de la S2 ont proposé les cinq interprétations attendues contre quatre pour les étudiants de la S1, ce qui laisse sous-entendre une plus grande diversité interprétative de la part des étudiants de la S2. En effet, le pourcentage d'étudiants à avoir proposé des interprétations est plus élevé dans la S2. L'écart le plus important (37 %) concerne l'interprétation « importance de vivre ses rêves », proposée par 13 % des étudiants de la S1

comparativement à 50 % de leurs camarades de la S2. Ensuite vient « impossibilité du bonheur » non actualisée par les étudiants de la S1, tandis qu'un quart de leurs camarades de la S2 l'ont avancée. L'interprétation « critique de l'ignorance » a été retenue par 21 % des étudiants de la S1 contre 35 % de leurs camarades de la S2, ce qui représente un écart de 14 % en faveur de ces derniers. De son côté, l'interprétation « nécessité d'affronter ses peurs » a été proposée par 75 % des étudiants de la S1 contre 88 % des étudiants de la S2. Elle correspond à l'interprétation la plus mobilisée dans les deux séquences. Un autre point saillant concerne l'interprétation « vision de la vie comme un échec ». Proposée par 25 % des étudiants de la S1 contre 24 % de leurs camarades de la S2, cette interprétation est la seule où l'écart est à l'avantage de la S1. En revanche, aucun étudiant de la S1 n'a proposé l'interprétation « impossibilité du bonheur » contre 24 % de leurs camarades de la S2. Pour finir, les étudiants de la S2 ont mobilisé des interprétations non attendues, mais recevables à 8 % de plus que leurs condisciples de la S1. En contrepartie, le pourcentage de propositions non recevables est plus élevé de 14 % chez les étudiants de la S1.

Nous avons observé d'autres constantes liées à la formulation des interprétations. Chez les étudiants de la S1, les interprétations proposées, fondées surtout sur la mobilisation de ressources axiologiques et épistémiques, d'une part, et moins exhaustives d'autre part, ont un caractère apodictique. Cela contraste avec ce que nous avons constaté dans la S2 où les étudiants ont globalement éployé des justifications en mobilisant une plus grande variété de ressources subjectives. Par ailleurs, tous les étudiants de la S2 ont déclaré que les activités les ont aidés (ou « un peu » aidés) à mieux interpréter le texte contre 96 % de leurs camarades de la S1. Ces derniers ont justifié leur position en arguant que la bonification de leur compréhension leur a permis d'améliorer leur interprétation du texte. De plus, ils ont exprimé le besoin de vivre des activités pour arriver à interpréter le texte. De leur côté, les étudiants de la S2 ont appuyé leur réponse en évoquant leur engagement dans un travail réflexif, les échanges avec leurs pairs et leurs capacités de lecteur révélées grâce aux activités. De même que pour les résultats relatifs à la compétence « compréhension », les étudiants de la S2 se distinguent également en regard de la compétence « interprétation ».

### 4.3.3 Les points saillants observés relativement à l'appréciation

Dans les deux séquences, les étudiants ont mobilisé les quatre critères d'appréciation (tableau 4.9) pour émettre des jugements sur le texte.

Tableau 4.9 Comparatif pour l'appréciation

| <b>Critères d'appréciation</b> | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>écart</b> |
|--------------------------------|-----------|-----------|--------------|
| Référentiel                    | 96 %      | 100 %     | 4 %          |
| Esthétique                     | 79 %      | 94 %      | 15 %         |
| Cognitif                       | 17 %      | 38 %      | 21 %         |
| Éthique                        | 33 %      | 47 %      | 14 %         |
| Autres                         | 8 %       | 8 %       | 0            |

La première constante qui se dégage concerne les écarts entre les étudiants des deux séquences. En effet, tous les écarts sont au profit des étudiants de la S2. L'écart le plus serré (4 %) concerne le critère référentiel, mobilisé par tous les étudiants de la S2 contre 96 % de leurs camarades de la S1. En revanche, l'écart le plus ample porte sur le critère cognitif, le moins mobilisé par l'ensemble des étudiants. En effet, 17 % des étudiants de la S1 ont proposé des appréciations liées au critère cognitif contre 38 % de leurs camarades de la S2, ce qui donne un écart de 21 % au profit de ces derniers. Une autre constante s'observe dans ces résultats : tous les étudiants se sont intéressés aux critères d'appréciation dans le même ordre, peu importe la séquence. Ainsi, le critère référentiel est le plus souvent mobilisé dans les deux séquences. Suivent dans l'ordre décroissant les critères esthétique, éthique et cognitif. Dans les deux prochaines sections, nous mettons en exergue les points saillants qui émergent de la comparaison des résultats entre les 12 cas sélectionnés, à savoir les six étudiants qualifiés de « forts » et les six étudiants qualifiés de « faibles ». Ce travail comparatif entre des étudiants précis vise à produire des résultats plus fins.

### 4.3.4 Les points saillants observés à la comparaison des étudiants forts

Nous relatons quelques traits du profil sociodémographique des étudiants sélectionnés afin de mieux contextualiser les résultats. Les trois étudiants forts de la S1 affirment ne pas aimer lire et ne pas avoir de difficultés en lecture. Deux sont dans un programme technique alors que l'autre étudie dans un programme préuniversitaire. À l'inverse, deux étudiants forts de la S2 ont déclaré aimer lire et ne pas avoir de difficultés en lecture ; l'autre a assuré ne pas aimer lire et éprouver des

difficultés en lecture. Les trois étudiants de la S1 ont produit en moyenne des textes de 1235 mots contre 1985 pour leurs camarades de la S2. Concernant la compétence « compréhension », ils ont respectivement restitué une moyenne de neuf composantes de la diégèse dans chacune des séquences. Par contre, les étudiants de la S2 ont proposé une moyenne de 3,3 interprétations contre 1,6 pour les étudiants de la S1. Enfin, les trois étudiants de la S1 ont émis des jugements appréciatifs dont la moyenne s'élève à 3,6 contre 9,3 pour leurs camarades de la S2. La formulation des interprétations et des appréciations des étudiants de la S2 présente une différence remarquable avec celle des étudiants de la S1. Chez les étudiants de la S2, nous observons un va-et-vient constant entre le texte et des propositions de lecture subjectivées. Leur discours interprétatif et appréciatif repose sur la mobilisation d'un tissage expérientiel qui montre une rencontre entre des lecteurs singuliers et le texte. De leur côté, les trois étudiants de la S1 ont développé un discours interprétatif et appréciatif en opérant surtout un va-et-vient entre le texte et des savoirs linguistiques et littéraires. Ils arrivent à construire un discours critique cohérent et pertinent apparemment sans ancrage dans leur vie en tant que lecteurs singuliers. Les différentes activités proposées dans l'une et l'autre séquence semblent manifestement avoir des retombées sur les compétences en lecture développées par les étudiants. Enfin, peu d'indices énonciatifs signalent le caractère relatif des interprétations proposées par les étudiants de la S1, contrairement à ce que nous avons observé chez leurs condisciples de la S2.

#### 4.3.5 Les points saillants observés à la comparaison des étudiants faibles

Les trois étudiants faibles de la S1 étudient dans un programme technique. Deux ont déclaré ne pas avoir de difficultés en lecture ; un seul a affirmé aimer lire. De leur côté, deux des étudiants faibles de la S2 sont inscrits dans un programme technique et l'autre, dans un programme préuniversitaire. Deux ont déclaré aimer lire et deux ont estimé avoir des difficultés en lecture. Les étudiants de la S1 ont produit des textes avec une moyenne de 896 mots comparativement à 807 pour leurs camarades de la S2. La comparaison des résultats des étudiants faibles des deux séquences a permis de mettre en lumière deux constantes principales.

Concernant la compétence « compréhension », les étudiants de la S1 ont restitué une moyenne d'une composante intradiégétique chacun, comparativement à deux pour les étudiants de la S2. Par ailleurs, ils ont proposé chacun une interprétation (la même) contre une moyenne de deux pour

leurs camarades de S2. Enfin, ces derniers affichent une moyenne de 2,6 jugements appréciatifs contre 1,6 pour leurs camarades de la S1. La formulation et la justification du discours critique diffèrent aussi dans les deux séquences. En effet, les étudiants faibles de la S2 ont développé un discours interprétatif et appréciatif peu justifié, mais ils se sont montrés conscients de la polysémie du texte et de la dimension personnelle de leur lecture. Cela se voit dans leur posture énonciative et dans la mise en écho du texte avec leur vie. De leur côté, les trois étudiants de la S1 ont émis un discours critique peu justifié également. En revanche, leur posture énonciative suggère que ce discours critique se construit sans égard au pluriel du texte.

Les trois étudiants faibles de la S1 étudient dans un programme technique. Deux ont déclaré ne pas avoir de difficultés en lecture ; un seul a affirmé aimer lire. De leur côté, deux des étudiants faibles de la S2 sont inscrits dans un programme technique et l'autre, dans un programme préuniversitaire. Deux ont déclaré aimer lire et deux ont estimé avoir des difficultés en lecture. Les étudiants de la S1 ont produit des textes avec une moyenne de 896 mots comparativement à 807 pour leurs camarades de la S2. La comparaison des résultats des étudiants faibles des deux séquences a permis de mettre en lumière deux constantes principales.

Concernant la compétence « compréhension », les étudiants de la S1 ont restitué une moyenne d'une composante intradiégétique chacun, comparativement à deux pour les étudiants de la S2. Par ailleurs, ils ont proposé chacun une interprétation (la même) contre une moyenne de deux pour leurs camarades de S2. Enfin, ces derniers affichent une moyenne de 2,6 jugements appréciatifs contre 1,6 pour leurs camarades de la S1. La formulation et la justification du discours critique diffèrent aussi dans les deux séquences. En effet, les étudiants faibles de la S2 ont développé un discours interprétatif et appréciatif peu justifié, mais ils se sont montrés conscients de la polysémie du texte et de la dimension personnelle de leur lecture. Cela se voit dans leur posture énonciative et dans la mise en écho du texte avec leur vie. De leur côté, les trois étudiants de la S1 ont émis un discours critique peu justifié également. En revanche, leur posture énonciative suggère que ce discours critique se construit sans égard au pluriel du texte.

#### 4.4 Bilan général

Au terme de ce chapitre, il s'avère que les écarts sont à l'avantage de la séquence subjective pour les trois compétences. Cependant, il est intéressant de souligner que la restitution des composantes intradiégétiques, les interprétations proposées et les critères d'appréciation apparaissent globalement dans le même ordre d'occurrence dans les deux séquences. Dans l'ensemble, les étudiants estiment que les activités les ont aidés à améliorer leurs compétences dans les deux séquences. Toutefois, leurs justifications diffèrent de manière remarquable. Pour la compréhension, les étudiants de la S1 s'appuient sur la convocation de savoirs linguistiques, formels ou narratifs, tandis que leurs collègues de la S2 mettent de l'avant les stratégies auxquelles ils ont eu recours grâce aux activités. Ce contraste s'observe aussi dans les justifications que fournissent les étudiants pour étayer le fait que les activités les ont aidés à améliorer leur interprétation du texte. Pour les étudiants de la S2, leur interprétation s'est améliorée parce que les activités les ont poussés à développer leur réflexivité, à questionner le texte et leur lecture. En revanche, les étudiants de la S1 allèguent qu'ils ont mieux interprété le texte, car ils l'ont mieux compris. Par ailleurs, les étudiants de la S2 semblent avoir exploré de manière plus approfondie le pluriel du texte que leurs camarades de la S1, car ils ont proposé un plus grand nombre d'interprétations. Le discours interprétatif des étudiants de la S1 s'élabore à partir du repérage de procédés langagiers, tandis que celui de leurs condisciples de la S2 semble émerger de leur investissement subjectif dans la lecture du texte. Pour la compétence « appréciation », nous observons que le critère référentiel a été convoqué par la quasi-totalité des étudiants des deux séquences.

En définitive, qu'il s'agisse des résultats relatifs aux cas des étudiants qualifiés de « forts » ou de « faibles » ou des résultats plus globaux, nous observons que les trois compétences en lecture développées se distinguent davantage dans la séquence subjective (S2) que dans la séquence historicoformelle (S1). Nous comprenons par conséquent que les activités d'apprentissage mises en place présentent manifestement des retombées sur la manière dont les étudiants développent leurs compétences à lire un texte littéraire et à en rendre compte par écrit. Les compétences en lecture peuvent ainsi être transformées, de façon limitée ou de façon à s'inscrire dans une nouvelle zone proximale de développement, selon l'approche d'enseignement privilégiée.

## CHAPITRE 5

### INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous essayons d'interpréter les principaux résultats ayant été exposés précédemment. Le chapitre est organisé en quatre sections. La première cerne les résultats au regard des trois compétences en lecture (comprendre, interpréter, apprécier). Dans la deuxième section, nous proposons une interprétation des résultats en fonction des activités respectives vécues par les étudiants dans les deux séquences. Nous avons dégagé des pistes de réflexion pour l'enseignement de la littérature au cégep dans la troisième section, avant de clore le chapitre par la mise en perspective de quelques limites et prolongements de la recherche.

#### 5.1 Comprendre les résultats au regard des concepts de la recherche

Dans cette section, nous proposons une interprétation des résultats au regard des définitions de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation présentées dans notre cadre conceptuel. Nous nous focalisons sur des différences et des ressemblances marquantes observées entre les résultats des deux séquences. Nous interprétons ces points saillants respectivement pour les trois compétences en lecture.

##### 5.1.1 La compétence des étudiants à comprendre

Comme le rappellent Sauvaire et coll. (2021), la compréhension consiste à restituer des éléments textuels implicites et explicites faisant l'objet d'un consensus immédiat ou perçu comme tel. Elle permet au lecteur de dégager « un sens [...] à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique » (Falardeau, 2003a, p. 675). Sur cette base, nous observons que les étudiants de la S2 sont plus nombreux que leurs camarades de la S1 à relever les composantes de la diégèse et, donc, à rendre compte de leur compréhension.

###### 5.1.1.1 Une composante de la diégèse non mobilisée

Parmi les 13 composantes de la compétence « compréhension » (tableau 4.7), « prospérité de Stefano comme marin » n'a été relevée par aucun étudiant, peu importe la séquence. Pourtant, elle

actualise un thème important de la nouvelle. En effet, après avoir renoncé à son rêve de devenir marin, Stefano entreprend et réalise « ses études avec profit » (Buzzati), puis il se trouve « un emploi bien rémunéré et important » (Buzzati). Ces contenus référentiels permettent de construire le topos de la réussite sociale, qui deviendra itératif avec la concrétisation du rêve d'enfance de Stefano d'exercer le même métier que son père malgré le destin ominieux qui le menace. Ce succès fera la fortune de Stefano, mais le K lui révélera paradoxalement à la fin de la nouvelle qu'il était chargé de lui remettre une perle procurant à qui la possède « fortune, puissance, amour, et paix de l'âme » (Buzzati). Ce dénouement sous-entend que tous les efforts de Stefano n'ont finalement servi à rien puisque le bonheur, la paix d'esprit, la richesse étaient à sa portée dès le début sans qu'il s'en rende compte. Ainsi, la composante « prospérité de Stefano comme marin » représenterait une clé pour asseoir des interprétations telles que l'impossibilité du bonheur ou encore la fatalité (vision de la vie comme un échec). Y aurait-il un lien entre le fait de ne pas restituer cette composante et ces deux interprétations ?

Il importe de souligner qu'un quart des étudiants ont proposé l'interprétation « vision de la vie comme un échec » dans chacune des séquences. En ce qui concerne l'interprétation « impossibilité du bonheur », elle n'a été actualisée par aucun étudiant de la S1 contre 24 % de leurs camarades de la S2. Ces deux interprétations ont donc été les moins mobilisées par les étudiants de la S2. En revanche, l'interprétation « vision de la vie comme un échec » a été placée en deuxième position par ordre d'occurrence par les étudiants de la S1. Pourquoi les étudiants n'ont-ils pas restitué cette composante : serait-ce parce qu'elle constitue un topos, c'est-à-dire « une configuration narrative récurrente » (Weil, 2016, p. 1), dont les différentes manifestations leur auraient échappé ? D'ailleurs, une autre occurrence de ce topos de la réussite, soit « succès de Stefano dans ses études et sa vie professionnelle », est la composante la moins mobilisée dans les deux séquences (17 % pour la S1 contre 29 % pour la S2), juste avant « prospérité de Stefano comme marin ». Est-il possible que les étudiants se soient focalisés avant tout sur les grandes articulations du schéma narratif, ce qui aurait eu pour conséquence de détourner leur attention des différentes péripéties ? À cet effet, nous constatons que la plupart des composantes les plus restituées correspondent aux principaux éléments séquentiels du récit, soit la situation initiale, la perturbation et le dénouement (la chute). Il est donc possible que les étudiants aient porté moins d'attention à cette composante qui fait partie des péripéties. Cette hypothèse semble plausible au regard des taux de restitution

plus faibles des composantes autres que celles qui représentent les grands blocs sémantiques du schéma narratif. Cela nous amène à interroger le rôle des connaissances narratologiques des étudiants dans la compréhension du texte.

#### 5.1.1.2 Le rôle des connaissances narratologiques pour comprendre

Nous avons porté une attention particulière aux composantes de la diégèse les plus mobilisées dans les deux séquences. Nous avons constaté que les étudiants de la S1 ont restitué par ordre d'occurrence « révélation des véritables intentions du K » (83 %), « apparition du K » (79 %), « rêve de Stefano de devenir marin comme son père », « vieillesse subite de Stefano » et « décision d'aller affronter le K », respectivement à 67 %. Du côté des étudiants de la S2, les cinq composantes intradiégétiques les plus relevées sont les suivantes : « apparition du K » (97 %), « révélation des véritables intentions du K » et « renonciation et éloignement de la mer », ex aequo à 85 %, « rêve de Stefano de devenir marin comme son père » (82 %) et « décision d'aller affronter le K » (76 %). Quatre des cinq composantes les plus restituées sont donc identiques dans les deux séquences. Par ailleurs, ces cinq composantes correspondent aux grands éléments du schéma quinaire, outil largement utilisé pour enseigner la littérature (Baroni, 2020 ; Hébert, 2019).

En effet, « rêve de Stefano de devenir marin comme son père » représente la situation initiale où le cadre de l'histoire est posé : on rencontre Stefano et on découvre l'objet de sa quête. Cet équilibre est rompu par « l'apparition du K », ce qui contrarie la quête (devenir marin) de Stefano. La composante « révélation des véritables intentions du K » renvoie au dénouement, c'est-à-dire le moment où le problème entraîné par l'apparition du K est résolu. « Décision d'aller affronter le K » correspond à la tension narrative (Baroni, 2007, 2017), c'est-à-dire le point culminant avant le dénouement de l'intrigue. En ce sens, cette composante pourrait être associée au dénouement de l'intrigue. Enfin, « renonciation et éloignement de la mer », restituée par 85 % des étudiants de la S2, représente la première péripétie, alors que « vieillesse subite de Stefano », mobilisée par 67 % des étudiants de la S1, renvoie à la dernière péripétie de l'intrigue. Comment expliquer ces ressemblances ?

Sachant que le lecteur convoque ses connaissances antérieures pour comprendre (Falardeau, 2003a ; Giasson, 2011), il est possible que les étudiants aient mobilisé leurs savoirs relatifs à la narratologie

pour restituer les contenus textuels dans les deux séquences. Le relevé paraphrastique de ces contenus, grands axes organisateurs du récit, s'apparente à un résumé pour dégager une macrostructure de la lecture (Ronveaux et Schneuwly, 2017). Les étudiants sont tenus de restituer l'histoire de manière exhaustive lorsqu'ils rédigent une analyse littéraire ou une dissertation. De plus, ils sont censés avoir reçu un enseignement du résumé qui s'échelonne sur les quatre premières années du secondaire selon la *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'apprentissage* (MELS, 2011). Il est donc possible qu'ils aient eu recours à leurs apprentissages antérieurs sur le schéma narratif pour comprendre le texte. Dans cette perspective, les résultats de notre recherche pourraient être mis en écho avec une étude de Ronveaux et Schneuwly (2017), qui ont montré les liens entre l'exercice du résumé et la compréhension des textes narratifs au primaire et au secondaire. Les étudiants ayant été disciplinés à faire des résumés détaillés (Ronveaux et Schneuwly, 2017, 2018), il est donc possible qu'il y ait des ressemblances dans leur façon d'explicitier leur compréhension du texte. Toutefois, deux réserves s'imposent.

D'une part, la composante équivalant à la situation finale, c'est-à-dire « mort de Stefano », n'a été relevée que par un quart des étudiants de la S1 par rapport à deux tiers (65 %) de leurs camarades de la S2. De plus, certaines composantes correspondant aux péripéties ont été peu mobilisées, voire pas du tout (« prospérité de Stefano comme marin »). D'autre part, comment expliquer les écarts en faveur des étudiants de la S2, sachant que nous n'avons enseigné ni la notion de schéma narratif ni le résumé dans aucune des deux séquences ? Ces écarts s'expliqueraient-ils, par exemple, par le fait que les étudiants ayant vécu les activités de la S1 étaient de plus faibles lecteurs que leurs camarades de la S2 ? Ces écarts voudraient-ils dire, au contraire, que les activités de la S2 sont plus susceptibles d'aider les étudiants à abonner leur compréhension du texte ? Dans la prochaine sous-section, nous soulevons quelques hypothèses pour répondre à ce questionnement.

### 5.1.1.3 L'explicitation des stratégies utilisées comme indicateur de la compréhension

Malgré quelques ressemblances entre les résultats des deux séquences, ils restent quand même contrastés. Pour rappel, les étudiants de la S2 se sont montrés globalement plus performants que leurs camarades de la S1. En ce qui concerne la compétence « compréhension » spécifiquement, les écarts sont particulièrement importants entre les taux de mobilisation de certaines composantes telles que « mort de Stefano » restituée par un quart des étudiants de la S1 contre 65 % des étudiants

de la S2 ou encore « renonciation et éloignement de la mer » avec 50 % contre 85 % en faveur de la S2. Si la connaissance d'outils narratologiques des étudiants et leur discipline grâce à l'exercice du résumé semblent expliquer les ressemblances observées entre nos résultats, elles se révèlent moins éloquentes pour informer les écarts. Afin de porter un nouvel éclairage sur nos résultats, nous mettons en relief un autre aspect du concept de compréhension.

La compréhension relève d'un mécanisme inférentiel, ce qui sous-entend que le lecteur construit une représentation du monde en mettant des informations en réseau par des inférences (processus d'intégration), en gérant sa compréhension (processus métacognitifs), en activant des images mentales (processus d'élaboration) (Falardeau, 2003a). Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc utiliser, consciemment ou pas, des stratégies de lecture. Or, l'analyse des rétroactions des étudiants sur l'apport des activités à leur compréhension de la nouvelle montre une différence importante entre les justifications avancées par les étudiants de la S1 et celles de leurs camarades de la S2. 88 % des étudiants de la S1 ont convoqué des savoirs procéduraux ou déclaratifs tels que le repérage de champs lexicaux ou l'analyse de procédés linguistiques pour soutenir que les activités les ont aidés à améliorer leur compréhension du texte. En revanche, la principale justification avancée par les étudiants (85 %) de la S2 concerne les stratégies de lecture qu'ils ont déclaré avoir utilisées, sachant que nous ne leur avons pas offert d'enseignement sur les stratégies de lecture. Parmi les stratégies évoquées par les étudiants de la S2 se trouvent la formulation d'hypothèses, la mobilisation de l'imagerie mentale (processus d'élaboration), la relecture pour ajuster les stratégies, la gestion de la compréhension (processus métacognitifs). Quel lien y aurait-il entre ces justifications et la compréhension du texte ? Cette différence dans les justifications formulées par les étudiants pourrait-elle expliquer les écarts entre leurs résultats relativement à la compétence à comprendre ?

Seuls deux étudiants de la S1 ont déclaré avoir utilisé des stratégies, alors qu'il s'agit de la première justification avancée par les étudiants de la S2 par ordre d'occurrence. Par exemple, ces énoncés illustrent quelques stratégies que ces derniers déclarent avoir utilisées : « L'activité m'a aidée à mieux comprendre le texte parce que je m'arrêtais un moment et je pouvais réfléchir à ce que je venais de lire et je pouvais anticiper le reste du texte » (Sarah) ; « À force de me poser des questions, j'aimerais changer toute mon interprétation par une autre plus claire et plus pertinente. Grâce à cette activité, j'ai de plus en plus d'idées et d'hypothèses par rapport au texte, ce qui me permet de

mieux comprendre ou de comprendre différemment le texte » (Seth). Ces énoncés nous permettent d'observer des stratégies auxquelles les étudiants ont déclaré avoir eu recours pour lire le texte, le comprendre et l'interpréter. Or, il y aurait un lien entre l'utilisation de stratégies et les compétences en lecture selon Falardeau et coll. (2017). Dans cette étude sur le lien entre la motivation, l'utilisation de stratégies et les performances en lecture chez des élèves du secondaire, les chercheurs ont constaté une meilleure réussite en lecture chez les élèves qui déclaraient utiliser des stratégies cognitives et métacognitives. Par exemple, l'anticipation est une stratégie liée aux processus d'élaboration, processus de haut niveau où le lecteur mobilise, entre autres, ses connaissances pour comprendre des référents textuels (Giasson, 2011). Dans cette perspective, le dévoilement progressif travaillé dans la S2 pourrait avoir permis aux étudiants de convoquer cette stratégie, car ils ont été amenés à prédire la suite de l'histoire à la fin de chaque fragment de texte lu. Il est donc probable que les écarts observés entre les résultats de la S1 et ceux de la S2 s'expliquent en partie par le fait que les étudiants de la S2 ont été capables d'explicitier les stratégies utilisées pour lire le texte, ce qui n'est pas le cas de leurs camarades de la S1.

De leur côté, les étudiants de la S1 ont avancé comme principale justification leur travail sur les procédés langagiers pour assurer que les activités les ont aidés à mieux comprendre le texte. Ainsi, ils ont évoqué l'analyse de procédés stylistiques, le repérage de champs lexicaux, l'analyse de procédés narratifs, etc. Or, certains ont subtilement formulé leurs justifications en y glissant une nuance qui semble marquer une différence entre les deux séquences. Par exemple, ces deux étudiants ont écrit : « Elles m'ont permis de mieux comprendre comment mieux repérer les procédés » (Helias) ; « Je ne crois pas que ces activités m'aient aidée à mieux comprendre le texte, mais les activités m'ont aidée à mieux comprendre l'utilité des procédés narratifs et énonciatifs dans cette nouvelle » (Hailie). La question à laquelle les étudiants devaient répondre était ainsi formulée : « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ? » En nuançant de la sorte leur réponse, ces étudiants semblent souligner le fait que les activités les ont surtout aidés à analyser le texte au lieu de construire un discours paraphrastique reflétant leur compréhension (Falardeau, 2003a).

### 5.1.2 La compétence des étudiants à interpréter

Ainsi que nous l'avons définie dans le cadre conceptuel, l'interprétation consiste à élaborer des significations possibles du texte, ce qui actualise l'idée de la polysémie du discours littéraire. Parce que ces significations sont subjectives et plurielles, elles doivent être validées par un consensus intersubjectif et rester fidèles « aux signes du texte » dont elles s'inspirent (Falardeau, 2003a, p. 691). Nous proposons une interprétation des points saillants issus de nos résultats afin de mieux comprendre la compétence des étudiants à interpréter en commençant par la construction de leur discours interprétatif.

#### 5.1.2.1 Une dimension parémiologique dans la construction du discours interprétatif

Comme pour l'opération « compréhension », les étudiants de la S2 ont proposé plus d'interprétations que leurs camarades de la S1. De manière plus spécifique, les trois étudiants faibles de la S2 ont produit en moyenne plus d'interprétations que les trois étudiants forts de la S1. Par ailleurs, nous avons constaté que l'interprétation la plus souvent proposée par les étudiants des deux séquences était identique, à savoir « nécessité d'affronter ses peurs ». 75 % des étudiants de la S1 l'ont avancée par rapport à 88 % de leurs camarades de la S2. C'est la seule signification à avoir été actualisée par un aussi grand nombre d'étudiants. Qu'est-ce que l'actualisation de cette signification dit-elle sur la compétence des étudiants à interpréter le texte ? Ce résultat s'expliquerait-il par le fait que l'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social (Falardeau, 2003a) ?

Cette ressemblance pourrait sans doute s'expliquer par deux hypothèses. D'une part, elle semble suggérer que les étudiants ont convoqué leur bagage socioculturel à travers la reprise de discours sociaux qui les influencent. En effet, la forte occurrence de cette interprétation pourrait avoir un lien avec la mobilisation de ressources socioculturelles (Sauvaire, 2013), puisqu'elle s'apparente à un stéréotype collectivement partagé (Dufays, 2010). D'autre part, des étudiants ont donné une dimension parémiologique au texte. En effet, la plupart des étudiants de la S1 ayant proposé cette signification ont construit des énoncés dans lesquels la signification du texte est formulée sous la forme d'une vérité générale : « Je suis plutôt d'avis avec le texte qu'il ne faut pas laisser une peur influencer notre vie, mais plutôt tout de suite la briser » (Hadrian) ; « J'en comprends que tout le monde a une peur cachée et que ça ne vaut pas la peine de la fuir, il vaut mieux la confronter »

(Harry) ; « Qu'il faut affronter ses peurs avant qu'il soit trop tard » (Hector) ; « Ce que je tire du texte est la morale de l'histoire, c'est-à-dire ne pas avoir peur de l'inconnu, car c'est dans l'inconnu qu'on retrouve la beauté du monde » (Héloïse). Certains étudiants de la S2 ont également produit ce type d'énoncé : « Il faut faire face à ses peurs/craintes afin de vivre une vie avec peu de regrets » (Sammy) ; « Qu'il y a une morale dans ce texte qui nous dit que le temps passe vite, que c'est donc le moment opportun de prendre des risques et de ne pas passer à côté de l'essentiel » (Sabine). À cette dimension parémiologique chargée d'axiologie observée davantage chez les étudiants de la S1 s'oppose la stratégie du questionnement chez les étudiants de la S2.

#### 5.1.2.2 Le questionnement pour élaborer des significations au texte

Ainsi que l'ont montré Bishop et Dappe (2021), la génération de questions constitue une stratégie permettant aux étudiants de réfléchir sur le texte, transformé en objet d'investigation (Brunel, 2022), et d'en approfondir l'interprétation. Nous avons observé chez les étudiants de la S2 l'exploitation de la stratégie du « questionnement au cours de la lecture et [de] l'auto-questionnement » comme procédures pour gérer la complexité de la compréhension. Pour cela, les étudiants se sont vraisemblablement appuyés sur ce que Marin et Crinon (2017) appellent le déjà-là, c'est-à-dire des compétences et des savoirs antérieurs mobilisés pour entrer en lecture afin de se confronter à leur altérité radicale (Le Goff, 2017).

Les résultats de notre recherche suggèrent que les étudiants de la S2 se sont livrés à un exercice de formulation d'hypothèses et de questionnements pour arriver à élucider les significations du texte. C'est le premier argument qu'ils ont avancé pour justifier le fait que les activités les ont aidés à mieux interpréter le texte comme l'illustrent ces commentaires : « Ça m'a aidée à mieux interpréter le texte. Surtout la partie dans laquelle nous devons discuter avec nos collègues pour partager notre interprétation du texte. Nous remettons en question toutes les hypothèses. Nous avons facilement soulevé plusieurs problèmes de lecture. Cela rend la lecture plus intéressante puisque le lecteur est en quelque sorte impliqué dans l'histoire, il peut se faire sa propre interprétation du texte » (Sheerazade) ; « Ces activités m'ont permis de mieux apprécier le texte, car j'ai pu voir l'histoire d'une autre manière et j'ai appris entre autres que si je me pose des questions sur le texte, je vais pouvoir mieux comprendre l'histoire au complet » (Sean). Le fait de se questionner sur le texte, sur leur compréhension et de formuler des hypothèses a sans doute nourri le discours interprétatif des

étudiants de la S2. De plus, cela semble leur avoir permis de sortir de l'habitus scolaire de la bonne réponse et de considérer la lecture comme une démarche holistique et récursive. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les étudiants ont adopté une posture réflexive pour élaborer les significations du texte en mettant à distance leur interprétation. Dans quelle mesure le recours à la stratégie du questionnement peut-il expliquer les écarts des résultats au profit des étudiants de la S2 ?

Dans un article sur l'enseignement de la littérature au cégep, Lecavalier et Richard (2014) affirment :

Les jeunes ne viennent plus chercher en classe un bagage culturel utile et nécessaire. Ils interrogent plutôt l'école sur sa capacité à les préparer à la vie sociale parce qu'ils disposent aussi d'autres sources de savoir et de formation. (Lecavalier et Richard, 2014, p. 240)

L'expression « déjà-là » (Marin et Crinon, 2017) fait écho au commentaire de Lecavalier et Richard (2014) pour traduire sans doute les nouvelles conceptions de l'apprentissage et de « l'École qui [...] privilégie la construction de raisonnements et la compréhension de savoirs et de leur élaboration plus que la transmission et mémorisation » (Bautier, 2016, p. 17). Dans cette perspective, les interprétations proposées par les étudiants de la S2 pourraient avoir été mieux nourries par l'actualisation de leurs connaissances antérieures pour interroger le texte, formuler des hypothèses, réfléchir à leur lecture, ce qui entraîne une plus grande mobilisation de ressources subjectives chez eux.

### 5.1.2.3 Les ressources subjectives pour interpréter le texte

Avec le concept de lecture littéraire (Dufays et coll., 2015 ; Louichon, 2011) et le paradigme du sujet lecteur (Brillant Rannou et coll., 2020 ; Louichon et Rouxel, 2010 ; Rouxel et Langlade, 2004), les recherches en didactique de la littérature ont largement insisté sur la relation texte-lecteur comme source de la production des significations d'un texte. En ce sens, c'est l'activité du lecteur comme sujet singulier qui se trouve au cœur des préoccupations non seulement des didacticiens, mais aussi des sociologues (Collovald et Neveu, 2013 ; Lahire, 1998 ; Lévy, 2015), des historiens (Lyon-Caen, 2006) ou encore des philosophes (Nussbaum, 2010). Les résultats de notre recherche nous ont permis d'observer empiriquement la pertinence théorique de la prise en compte de la

subjectivité dans l'activité lectorale, défendue dans la plupart des travaux en didactique de la littérature depuis au moins les vingt dernières années. Nos résultats suggèrent en effet que l'investissement subjectif des étudiants de la S2, notamment par le biais de la mobilisation de leurs ressources subjectives, leur a probablement permis de bonifier leur interprétation du texte.

Les ressources subjectives désignent des connaissances, des valeurs, des représentations, des expériences dont dispose un lecteur pour interpréter le texte (Sauvaire, 2013). Les étudiants de la S1 ont montré un recours moins nourri aux ressources subjectives que leurs camarades de la S2. Par exemple, la plupart des étudiants de la S2 ont évoqué des expériences personnelles pour souligner leur identification à des contenus référentiels, mobilisant ainsi des ressources psychoaffectives, comme l'illustre l'énoncé de cette étudiante : « Ça m'a beaucoup fait réfléchir sur mes propres peurs et sur ce qu'elles m'empêchaient de faire et toutes les choses merveilleuses à côté desquelles je passais sans y prêter attention » (Samira). Samira ne bovaryse pas. Au contraire, elle utilise le texte comme médiation pour faire un retour sur elle-même, soulignant ainsi sa réflexivité (Sauvaire, 2013). Autrement dit, la lecture représente un moment réflexif où l'étudiante revient sur sa propre vie en la rapprochant de celle du personnage. Ce processus réflexif l'amène à mettre à distance son immersion fictionnelle pour mieux se comprendre. À l'inverse, lorsque les étudiants de la S1 mobilisent des ressources subjectives, ils objectivent sans nécessairement tisser de lien entre le texte et leur vécu expérientiel par exemple. Ils s'écartent moins du texte dans le but de lui créer de nouvelles significations (Falardeau, 2003a), ce qui limite la spéculation sur le pluriel du texte et sa polysémie.

Par ailleurs, le fait de proposer des interprétations centrées sur le texte ne semble pas avoir permis aux étudiants de la S1 de déployer des justifications dans lesquelles ils feraient preuve d'un plus fort investissement subjectif. Par exemple, ces deux énoncés reflètent la manière dont les étudiants de la S1 formulent leurs interprétations : « Le thème principal du texte est le temps. Il passe très vite comme Stefano qui est passé à côté de son bonheur. Cela se montre par la rapidité avec laquelle la vie du marin est racontée. Le narrateur prend seulement le soin de s'arrêter sur les moments décisifs de sa vie » (Hérard) ; « La vision du monde selon la nouvelle « Le K » serait que l'humain doit prendre des risques et sortir de sa zone de confort pour trouver le bonheur et sa réelle raison d'exister » (Hava). À l'instar de Hava et de Hérard, les étudiants de la S1 ont formulé des interprétations peu nourries de leur vie, de leurs expériences personnelles. Est-il possible que cette

posture ait limité une forte mobilisation de ressources subjectives pour interpréter le texte chez les étudiants de la S1 ? Est-ce que cela peut expliquer le fait que les étudiants se sont montrés peu conscients de leur investissement subjectif dans leur discours interprétatif ou, du moins, n'ont pas osé faire de liens avec leur réalité personnelle étant donné que seule leur posture de distanciation était sollicitée dans les activités de la S1 ? Les résultats de notre recherche tendent à montrer que les étudiants de la S2 sont généralement conscients du caractère subjectif de leurs interprétations ; ils ont également pour la plupart proposé des interprétations à partir de leurs connaissances expérientielles. La mobilisation de diverses ressources subjectives et le degré d'investissement subjectif semblent contribuer à bonifier les interprétations, voire à les raffiner et à les complexifier.

Touefois, les interprétations semblent rester peu originales, peu créatives, autant chez les étudiants de la S1 que chez leurs camarades de la S2. Avec la S1, les étudiants repèrent des éléments formels et observent le texte « objectivement » dans une démarche qui se veut rationnelle. De leur côté, les étudiants de la S2 proposent des interprétations en cherchant dans le texte ce qui leur ressemble. Cela est souligné notamment par la mise en écho de leur vie personnelle avec le texte. Ainsi, leurs interprétations tendent à se ressembler toutes et ne constituent pas de véritables événements de lecture. Langlade (2013b) définit l'événement de lecture

comme le moment historique fondateur de la prise de conscience d'une identité de lecteur et de sujet, il est vécu comme l'illumination qui éclaire de façon absolue et définitive la condition, les sentiments, la personnalité profonde de celui qui le vit. (Langlade, 2013b)

L'identité de lecteur et de sujet suppose des retentissements individuels et personnels. Or, les interprétations proposées tendent à montrer qu'il y a un filtre entre le texte et les étudiants : la facture formelle pour la S1, la limitation à l'histoire pour la S2. Comment susciter des retentissements individuels et personnels en lecture chez les cégépiens ?

### 5.1.3 La compétence des étudiants à apprécier

L'appréciation désigne le fait d'émettre des jugements sur la valeur du texte à partir de critères socialement partagés. Ces jugements peuvent être des jugements de goût et/ou de valeur portés sur le texte par l'étudiant dans un « procès d'appréciation et/ou d'évaluation » (Gabathuler, 2016, p. 68). Pour apprécier un texte, le lecteur mobilise son système de référence (Brunel et Dufays,

2017). Comme pour la compréhension et l'interprétation, l'analyse des données relatives à la compétence « appréciation » montre que les étudiants de la S2 ont été plus nombreux à mobiliser les quatre critères. Les résultats mettent en lumière des contrastes, mais aussi des similitudes que nous discutons dans la suite de cette sous-section.

#### 5.1.3.1 La construction du discours appréciatif des étudiants

Les résultats mettent en exergue un fait saillant relatif à l'ordre dans lequel les étudiants des deux séquences ont convoqué les critères d'appréciation. Autant chez les étudiants de la S1 que chez leurs camarades de la S2, ces critères ont été mobilisés dans l'ordre suivant : référentiel, esthétique, éthique et cognitif. Cela veut dire qu'il y a plus de jugements portés sur la dimension référentielle et moins sur la cognitive dans les deux séquences. Tous les étudiants de la S2 ont eu recours au critère référentiel par rapport à 96 % de leurs camarades de la S1. Cette ressemblance dans l'ordre d'occurrence des critères s'expliquerait-elle par ce que De Croix et Ledur (2001) désignent comme une lecture avec une dimension pragmatique, c'est-à-dire une lecture où le lecteur s'intéresse aux thèmes, aux effets de réel, par exemple ? Que faut-il déduire de cette ressemblance relativement à la compétence à apprécier des étudiants ?

L'ordre d'occurrence des critères d'appréciation est à mettre en dialogue avec les observations de Brunel et coll. (2017) et de Dufays et coll. (2020b). Ces didacticiens ont constaté que les élèves les plus vieux du projet Gary, c'est-à-dire ceux du niveau 10 et, donc, les plus performants, convoquaient davantage le critère éthique, tandis que le critère esthétique prévalait chez les plus jeunes. Or, chez nos participants, le critère référentiel arrive en première position dans les deux séquences, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par le choix du texte. En effet, le texte « Le K » utilisé comme réactif dans nos deux séquences semble porter moins d'enjeux éthiques pour les cégépiens. Brunel et coll. (2018) et Dufays (2019) ont distingué deux niveaux d'évaluation complémentaires, à savoir le fait que le lecteur perçoit les valeurs dont le texte est porteur et le fait qu'il attribue personnellement des valeurs au texte. Les étudiants ayant largement mobilisé le critère référentiel dans leurs énoncés appréciatifs, peut-on en conclure qu'ils se sont surtout attachés à percevoir les valeurs du texte au lieu de lui attribuer personnellement des valeurs ?

Il serait hasardeux de considérer la prévalence du critère référentiel comme le signe du déploiement de la compétence à apprécier des cégépiens, car l'ordre d'occurrence des critères d'appréciation semble lié au texte. Si la nouvelle de Buzzati porte peu d'enjeux éthiques, les étudiants peuvent ne pas avoir projeté personnellement de valeurs sur le texte. Cela peut expliquer la raison pour laquelle nos résultats diffèrent de ceux de Brunel et coll. (2017) et de Dufays et coll. (2020b).

Par ailleurs, l'ordre d'occurrence est identique dans les deux séquences. Comment comprendre cette ressemblance entre les deux séquences ? Elle pourrait être liée au fait qu'il est plus facile pour les étudiants de s'identifier aux contenus référentiels du texte. Il est possible que ces contenus soient plus facilement accessibles aux étudiants, lecteurs a priori peu assidus et ne disposant pas nécessairement de références culturelles et littéraires suffisantes pour une appréciation formelle du texte. À ce propos, Langlade (2002) s'interroge sur la manière de faire entrer en littérature « des jeunes gens qui ne connaissent pas [les auteurs] et qui n'ont par ailleurs aucune culture littéraire » (p. 10). De son côté, Brunel (2022) et Dumortier (2012) déplorent une désaffectation des jeunes pour la lecture. Au Québec, un rapport d'enquête (Morin, 2014) a révélé que les élèves du primaire et du secondaire ont peu de modèles de lecteurs dans leur entourage et peu de temps pour échanger sur leurs lectures en classe. En outre, selon ce même rapport, les élèves lisent de moins en moins au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Ces conclusions concordent avec des constats de Lebrun (2004) concernant les élèves du secondaire : leur appétence pour la lecture diminue au fil de leur scolarité. Nous ne disposons pas d'enquête spécifique aux étudiants du cégep, mais nous sommes porté à croire que leur portrait ressemble à celui des élèves du secondaire.

Dans un autre ordre d'idées, nous constatons que « apprécier » se limite au sens courant d'« aimer » pour beaucoup d'étudiants dans les deux séquences. Ainsi, nous nous interrogeons sur la disciplinisation des étudiants du cégep, c'est-à-dire « la transformation de leurs modes de penser, parler et agir » (Ronveaux et coll., 2019, p. 143), pour qu'ils construisent un même rapport au langage. Selon les programmes du primaire (MEQ, 2004) et du secondaire (MELS, 2005, 2009, 2011), les élèves ont appris à exprimer explicitement et à justifier leur appréciation des œuvres littéraires : pourquoi un tel problème de compréhension relatif à cette compétence?

Par ailleurs, certains étudiants ont été confrontés à un obstacle de lecture lié à l'apparition du fantastique dans le texte, ce qui les a amenés à juger que l'histoire n'était pas crédible. Les énoncés

suivants illustrent cette appréciation : « Cette histoire ne me semble pas crédible puisque selon moi un poisson qui parle, le K, est impossible ; c'est donc une fiction » (Salma) ; « Pour finir, cette histoire n'est pas crédible à cause des objets fantastiques tels qu'une créature marine qui parle ou une perle permettant d'altérer la réalité pour apporter puissance et fortune » (Selim). Ces énoncés illustrent des jugements de valeur sur le texte, mais les justifications qui les accompagnent laissent penser que les étudiants sont déroutés par la manifestation du fantastique. En effet, le début de la nouvelle « Le K » est ancré dans un quotidien banal, puis s'opère un glissement vers le fantastique. Malgré une présentation sur le fantastique au premier cours de la S1, certains étudiants ont jugé l'histoire non crédible à cause de l'irruption du fantastique. Cela s'expliquerait-il par le fait qu'ils ont peut-être l'habitude de lire seulement des textes réalistes ? Serait-ce parce qu'ils n'ont pas été disciplinés à la « feintise ludique partagée » (Schaeffer, 1999) ? Ou alors parce que le critère référentiel est celui qui guide toutes leurs expériences de lecture, peu importe le texte lu ? Or, d'autres étudiants ont justifié leur jugement sur la crédibilité de l'histoire de manière différente. C'est le cas de Salvador par exemple qui écrit : « Je trouve que l'histoire est crédible, car malgré le fait que je ne crois pas aux bêtes mythologiques comme le « K », s'il advenait à exister, je crois que le scénario où le père prévient son fils d'un danger, mais celui-ci se rebelle et va affronter le « K » est très crédible puisque le rôle d'un père est de protéger son enfant avec ses connaissances sur le monde et celui de l'enfant est de faire des expériences et de découvrir le monde » (Salvador). Salvador montre qu'il fait la différence entre le réel et la fiction, que son immersion dans l'univers fictionnel ne le fait pas décrocher de l'univers réel. Pour lui, l'histoire est crédible parce qu'il y croit, indépendamment de sa dimension fantastique. Il nous semble que cette immersion fictionnelle favorise l'investissement affectif et génère des jugements.

En ce sens, la plupart des étudiants ont souligné leur engagement affectif pour justifier ce qui les a amenés à apprécier le texte : « Je me sentais plus investie dans le texte à cause des hypothèses que nous devions faire » (Samira) ; « Voir une autre vision et essayer de trouver des failles dans le texte m'ont permis de trouver le texte plus intéressant » (Sarah) ; « J'ai pu mettre l'emphase sur certains points qui m'intriguaient plus et en discuter avec mes pairs. Cela m'a permis d'apprécier mieux les différents aspects auxquels l'auteur fait référence et de mieux m'identifier aux différents événements du texte » (Salomon) ; « J'étais plus curieuse de savoir la suite, je voulais savoir comment ça se terminerait, alors que lorsque je lis un texte normalement, je décroche vite et je n'ai

pas de concentration » (Salomé). Ces extraits proviennent des réponses des étudiants de la S2 à la question de savoir si les activités les ont aidés à apprécier le texte. Peu d'étudiants de la S1 ont par ailleurs formulé des justifications permettant de voir leur investissement subjectif. Par exemple, Harmony a écrit : « Oui, car après avoir compris l'évolution du personnage et la morale, je me sentais plus interpellée par le texte » (Harmony). Une comparaison entre la justification d'Harmony et celles de ses camarades de la S2 montre une différence de taille dans la posture énonciative. Les étudiants de la S2 utilisent des verbes qui soulignent ce que les activités leur ont permis de faire : « hypothèses que nous devons faire » (Samira) ; « essayer de trouver des failles dans le texte » (Sarah) ; « mettre l'emphase sur certains points » et « discuter avec mes pairs » (Salomon) ; « J'étais curieuse, je voulais savoir » (Salomé). En revanche, Harmony établit un lien de causalité entre sa compréhension et son investissement, lequel lien est souligné par l'expression de son sentiment « d'être interpellée ». Ce binôme compréhension/appréciation est particulièrement mis de l'avant par les étudiants de la S1, comme s'il était impératif de comprendre pour être en mesure d'apprécier.

#### 5.1.3.2 Comprendre le texte pour l'apprécier

96 % des étudiants de la S1 ont déclaré que les activités les ont aidés à mieux apprécier le texte. En guise de justification, ils ont soutenu que la bonification de leur compréhension a entraîné l'amélioration de leur appréciation. Ainsi, la compréhension semble devenir chez eux un préalable à l'appréciation : « Les activités m'ont permis de mieux comprendre le message derrière le texte donc de plus l'apprécier » (Harley) ; « Oui parce que sinon je n'aurais pas compris et lorsque je ne comprends pas un texte, je trouve difficile de l'apprécier » (Hava) ; « Oui. Car les activités m'ont permis de mieux le comprendre. Par le même fait, je l'ai mieux apprécié » (Harold) ; « Un peu, puisque j'ai trouvé cela dur de bien apprécier le texte puisqu'il était difficile de trouver les sens et comprendre l'histoire » (Heidi). Ces énoncés révèlent le lien entre le discours appréciatif des étudiants et leur compétence à comprendre le texte. Les étudiants auraient donc besoin de s'appropriier le texte afin de pouvoir l'apprécier. L'appropriation

désigne le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire. (Shawky-Milcent, 2020b, p. 221)

Elle se réalise grâce à la « création d'un horizon d'attente, c'est-à-dire la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées » (Falardeau, 2002a, p. 3).

Certains étudiants de la S2 ont également justifié leur réponse en évoquant leur compréhension : « Un peu. Car j'ai pu comprendre l'ensemble du texte donc mieux apprécier le texte » (Sara-Luna) ; « Oui, puisque j'ai mieux compris l'histoire, j'ai pu aussi découvrir des choses cachées dans le texte telles que la morale par exemple. En lisant le texte une fois, je n'aurais pas vraiment remarqué ce que l'auteur voulait dire avec cette histoire. Mais avec les activités je comprends » (Said) ; « Oui. Parce que j'ai bien compris le texte, alors le texte me semblait plus amusant » (Salma). Ces énoncés suggèrent, selon nous, l'importance d'articuler compréhension et appréciation dans l'enseignement de la littérature au cégep. En ce sens, nos résultats font écho aux conclusions de Falardeau et Pelletier (2015), qui ont travaillé avec des élèves québécois de la fin du secondaire afin de documenter l'impact de la compréhension sur l'appréciation de la nouvelle « Solidarité » de Calvino. Cette étude a montré que les élèves qui n'avaient pas apprécié la nouvelle n'avaient pas compris l'histoire. Dans cette perspective, nos résultats tendent à confirmer les liens qui existent entre compréhension, interprétation et appréciation, les trois formant un ensemble dans lequel elles s'influencent et se nourrissent mutuellement. Brunel et Dufays (2017) ont d'ailleurs montré que la pertinence de l'interprétation et de l'appréciation dépendait de la compréhension. Autrement dit, l'interaction entre les trois compétences qui se nourrissent l'une l'autre semble un facteur important pour favoriser l'appropriation des œuvres par les étudiants.

L'expérience esthétique des étudiants et l'élaboration de leur discours appréciatif étant liées à l'appropriation de l'œuvre, il semble que les activités susceptibles de faciliter leur investissement subjectif dans la lecture par le biais de la mobilisation de leurs expériences personnelles, de leurs émotions, de leur réflexivité, de leur système axiologique, de leurs connaissances, etc. ont permis de bonifier leur compréhension. Nos résultats suggèrent, en effet, que la dimension cognitive (avec ses savoirs déclaratifs et opératoires) serait insuffisante pour amener les étudiants à s'approprier le texte et l'apprécier. Ils auraient vraisemblablement besoin de vivre des activités leur permettant de parler de leur lecture, de vivre des émotions, de confronter leur système axiologique à celui des œuvres, de développer leur réflexivité, envisagée comme « une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 5).

## 5.2 Comprendre les résultats au regard des activités vécues par les étudiants

Dans cette deuxième section, nous interprétons les résultats sous l'angle des activités mises en œuvre dans les deux séquences. Notre objectif principal de recherche étant de comprendre finement les compétences en lecture des étudiants selon les activités qu'ils ont vécues, cette section vise à élaborer des hypothèses aux questions suivantes : Quelles sont les limites des activités de la S1 et de la S2 ? Quel lien existe-t-il entre nos résultats et ceux d'autres recherches ? Quels liens peut-on observer entre les activités et les compétences en lecture des étudiants ? Par leur caractère contrasté, les activités entraînaient une entrée en littérature différente d'une séquence à l'autre. Quels sont les points saillants observés dans les résultats sur la base des activités vécues par les étudiants ? Comment expliquer les écarts entre les performances des étudiants au regard des activités qu'ils ont vécues ? Se peut-il par exemple que l'exploitation de l'immersion fictionnelle ait favorisé le développement des compétences des étudiants ? Se peut-il au contraire que la présence de la distanciation herméneutique ait eu un lien avec ces compétences ?

### 5.2.1 L'importance de la distanciation herméneutique avec les activités de la S1

Après avoir assisté à un exposé magistral sur l'auteur et sur le fantastique, les étudiants de la S1 ont réalisé des activités sur les champs lexicaux, les procédés narratifs et énonciatifs, et les procédés linguistiques. La grande majorité des étudiants ont repéré des champs lexicaux et identifié des procédés narratifs ou linguistiques sans parvenir à les mettre en relation avec le sens du texte : « Le thème principal de la nouvelle « Le K » est la navigation, car tout au long du récit on évoque le travail des marins et leur vie » (Hadra) ; « Le champ lexical de la mer montre son importance, sa monotonie, la vie de Stefano et l'obsession qu'il a envers elle » (Helena) ; « Il y avait beaucoup de mots liés au thème de la navigation. L'auteur en a utilisé beaucoup tout au long du texte. Il a utilisé : « voilier », « navire », « bateau », « voiles », « marins », « capitaine », « eau », « mers », etc. Il a utilisé la répétition à plusieurs reprises afin de démontrer l'importance accordée à ce mot » (Hacer) ; « Le texte met en valeur le thème principal qui est la navigation. On retrouve plusieurs figures de style s'y rattachant et un champ lexical varié sur ce thème. Les procédés formels vus en classe m'ont permis une meilleure compréhension du texte et du message transmis par l'auteur » (Hadrian) ; « L'histoire parle de navigation. De plus, le monstre, qui est le K, est défini comme un animal marin, donc ce thème est très important dans cette histoire, car c'est le lieu où tout se passe » (Haïcha). Dans ces énoncés, les étudiants repèrent des champs lexicaux, des procédés stylistiques

ou narratifs, ce qui reflète leur travail d'analyse des éléments textuels. Mais il semblerait qu'ils se focalisent essentiellement sur ces savoirs métadiscursifs pour construire le sens du texte sans que ceux-ci ne les aident à vivre une expérience singulière qui se signifierait notamment par leur investissement subjectif grâce à leurs connaissances et leurs représentations de la langue, de la littérature, leur engagement dans la lecture, leur vision du monde, leur bagage socioculturel, etc. Or, lire ne consiste-t-il pas à investir un texte

de significations différentes selon les enjeux de sa lecture, ses connaissances encyclopédiques, sa compétence linguistique, ses sentiments et ses affects, son système axiologique et plus généralement son identité socioculturelle (Petitjean, 2014, p. 23)

c'est-à-dire une « expérience singulière au cours de laquelle un lecteur se voit affecté, transformé par l'œuvre » (Gabathuler, 2016, p. 11) ? Est-il possible que les activités de la S1 limitent le développement des compétences en lecture à cause de la prévalence de la distanciation herméneutique ? Nos résultats tendent à montrer que les étudiants de la S1 se sont adonnés à un travail d'analyse leur permettant d'objectiver leur lecture. Ils suggèrent également que ce travail d'objectivation favorise moins la créativité des étudiants pour explorer la polysémie interprétative du texte. Quel portrait obtiendrions-nous en combinant les activités de la S1 à des activités favorisant l'engagement affectif, à travers l'exploitation de l'immersion fictionnelle par exemple ? Quels liens peut-on observer entre la discipline des étudiants, au sens de Ronveaux et Schneuwly (2018), et leurs compétences en lecture ?

Certains étudiants de la S1 ont réussi à donner du sens au texte en mobilisant des connaissances : « Dans ce texte, le thème principal est la navigation. L'intérêt de choisir ce thème pour en représenter l'existence humaine est très pertinente, car c'est très imagé. En effet, en navigation, on est toujours en mouvement, on ne peut pas arrêter. Il y a toujours une vague et du courant pour nous déplacer, que ce soit sur place ou en longueur » (Hava) ; « Le thème principal du texte est le temps. Il passe très vite comme Stefano qui est passé à côté de son bonheur. Cela se montre par la rapidité dont la vie du marin est racontée en prenant seulement soin de s'arrêter sur les moments décisifs de sa vie » (Hérard). D'un côté, Hava convoque plutôt des critères référentiels pour interpréter le thème, elle actualise ses connaissances expérientielles pour lui donner du sens en la considérant comme une image pour représenter l'existence humaine. De l'autre, Hérard a réussi à mettre en relation des éléments épars pour inférer le sens du texte en associant la vitesse de la

narration à la vieillese soudaine de Stefano. Dans les deux cas, la construction du discours interprétatif émane de l'observation d'un élément langagier (le thème de la navigation pour Hava et celui du temps pour Hérard) que les étudiants mettent en dialogue avec leurs ressources subjectives pour donner du sens au texte. Cependant, il est à signaler que Hava et Hérard font partie des trois étudiants forts de la S1 dont nous avons analysé les cas pour affiner le grain d'analyse. Cela voudrait-il dire que les activités de la S1 ne permettent pas aux étudiants les moins habiles de bonifier leurs compétences en lecture ? Ces résultats semblent faire écho aux observations de Bautier (2009) sur les difficultés d'élèves

davantage entraînés à répondre à des questions [...] qu'habitué à produire un texte faisant dialoguer des savoirs au sein d'une discipline identifiée à l'aide d'une familiarité avec une langue et ses usages littéraires. (Bautier, 2009, p. 25).

Avec les activités de la S1, l'immersion fictionnelle ne semble pas immédiate puisqu'elle passe par le travail sur la facture formelle du texte comme nous l'avons vu plus haut avec les énoncés de Hava et Hérard. C'est du moins ce que nous dit cette étudiante de la S1 : « En travaillant les procédés stylistiques, j'ai compris mieux le texte. En étudiant les procédés, ça m'a permis de les reconnaître et de me faire des images lors de ma lecture » (Habby). Les résultats laissent sous-entendre que les activités de la S1, basées sur la transmission de savoirs disciplinaires et l'adoption de la posture de lecteur expert cultivé, ont favorisé une moins grande proximité entre les étudiants et le texte. Ces résultats rappellent une étude dans laquelle Langlade (2010) a observé des séances de lecture analytique menées par 11 enseignants stagiaires. Après avoir analysé des entretiens réalisés avec les stagiaires et des mémoires professionnels, le didacticien a montré que le métadiscours de l'enseignant se faisait au détriment de l'intrigue de l'œuvre, ce qui avait un impact sur la réception effective des lecteurs. L'étude de Waszak et Dufays (2015) a également abondé dans le même sens. Ces didacticiens ont même soutenu que la posture de lecteur expert cultivé ne développait pas le goût de la lecture chez les étudiants ; ils ont également souligné l'insuffisance de l'apport de connaissances en amont de la lecture pour aider les étudiants à développer leurs compétences en lecture. À cet effet, les résultats de notre recherche montrent que les étudiants de la S2 n'ont pas convoqué de savoirs de nature littéraire ou historique dans leur discours interprétatif et appréciatif, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par le fait que nous ne leur avons pas transmis de connaissances avant la lecture du texte. Or, le même constat s'impose chez les étudiants de la S1 auxquels nous avons fait un exposé magistral sur les caractéristiques du fantastique et la vie de

l'auteur en amont de la lecture. Ce résultat nous amène à interroger l'utilité de ces savoirs et leur apport à la lecture du texte, à l'instar de Bazile et Plissonneau (2017) ou encore de Lecavalier et Richard (2006).

Cette absence de réinvestissement des savoirs dans la lecture confirme d'ailleurs les observations de Lecavalier et Richard (2006) qui ont expérimenté une séquence sur *Le Barbier de Séville*. Dans leur recherche, les didacticiens ont constaté que les savoirs sur l'histoire littéraire, pourtant au cœur de la séquence, étaient globalement absents des écrits des étudiants. Il serait hâtif de conclure à l'inanité de ces savoirs, mais nos résultats suggèrent leur insuffisance pour amener les étudiants à développer leurs compétences en lecture. Ces observations ne sont pas sans rappeler celles de chercheurs étasuniens tels que Barone (2012) et McKenna et coll. (2012) qui ont documenté l'importance d'articuler dimension cognitive et dimension affective en lecture. Cette dimension affective pourrait sans doute être prise en compte grâce à la didactisation de l'immersion fictionnelle. Les activités de la S1 l'ont vraisemblablement peu exploitée au profit d'un accès « uniquement intellectuel au texte » (Shawky-Milcent, 2020a), ce qui peut entraîner des écueils dans la construction de la compréhension (Massol et Rannou, 2017 ; Shawky-Milcent, 2016).

### 5.2.2 L'importance de l'immersion fictionnelle avec les activités de la S2

Nous avons constaté chez les étudiants de la S2 une grande immersion fictionnelle dans l'univers de la nouvelle. Cette immersion fictionnelle se signale surtout par l'activation de leur imaginaire, leur investissement affectif ; elle semble représenter un moyen d'accès à l'univers fictionnel. L'activité de dévoilement progressif a particulièrement été révélatrice à cet effet. Les étudiants ont été nombreux à exprimer notamment leur empathie pour le personnage de Stefano, ce qui trouve des échos avec la notion d'empathie fictionnelle (Larrivé, 2014) dans l'expérience de lecture subjective. L'exploitation didactique de l'immersion fictionnelle pourrait les avoir aidés à créer des liens entre les référents textuels et à surmonter leurs difficultés de compréhension. De plus, le fait pour les étudiants de la S2 d'avoir pu aborder le texte avec leurs stéréotypes (Dufays, 2010), leurs connaissances, leurs souvenirs, leurs expériences, leurs émotions, leurs jugements, etc. leur a vraisemblablement rendu le texte plus accessible, voire plus près de leur culture première (Falardeau et Simard, 2011). Ainsi, contrairement aux étudiants de la S1, le discours interprétatif

et appréciatif des étudiants de la S2 semble émaner de leur propre subjectivité plutôt que de l'observation d'éléments textuels.

Le dévoilement progressif est la première activité à avoir été réalisée par les étudiants de la S2. Il entretient le suspense, car son fonctionnement emprunte à celui des romans policiers, des feuilletons ou des séries télévisées qui jouent sur la tension dramatique. Il est plausible que cela ait suscité la curiosité des étudiants et mobilisé leur imaginaire comme ils l'ont déclaré dans leurs rétroactions : « J'ai vraiment aimé l'intrigue qu'il y a jusqu'à la fin du texte, car tout au long de ma lecture, j'avais hâte de savoir la suite de l'histoire. De plus, le texte découpé en extraits de cette façon m'a grandement aidé à répondre aux questions et à garder ma curiosité ainsi que mon intérêt pour la lecture de ce texte. J'étais moins découragé de lire 6 petits extraits au lieu d'un seul gros texte à 8 pages où ma concentration se perdrait à la deuxième page seulement » (Salvador) ; « L'activité m'a aidée à mieux comprendre le texte parce que je m'arrêtais un moment et je pouvais réfléchir à ce que je venais de lire et je pouvais anticiper le reste du texte » (Sarah) ; « Le texte a été très intéressant. Le fait de le lire en différentes sections m'a permis de remarquer que le texte surprend souvent avec des idées inattendues. L'activité du dévoilement progressif m'a aidé à mieux lire et aimer le texte, car après chaque extrait, il y avait un suspense qui me donnait envie de continuer » (Said). L'histoire est bien racontée, les éléments sont bien placés dans le temps ; ça aide à se faire des images » (Samantha) ; « L'histoire laisse aussi beaucoup place à l'imagination et aux multiples questionnements » (Sheerazade). Ces énoncés illustrent la posture des étudiants, qui semblent avoir été totalement immergés dans leur lecture. Cette immersion fictionnelle se voit à travers des expressions telles que « j'avais hâte de savoir la suite de l'histoire » (Salvador), « je pouvais anticiper le reste du texte » (Sarah), « Après chaque extrait, il y avait un suspense qui me donnait envie de continuer » (Said).

Ces expressions suggèrent que des activités basées sur la didactisation de l'immersion fictionnelle sont susceptibles de faciliter l'appropriation du texte par un plus grand nombre d'étudiants, en les amenant à se faire une visualisation personnelle et singulière des référents textuels, et à activer des images mentales pour « dépasser la compréhension sémantique de base » (Hébert, 2019, p. 14). Comme le rappelle Lewis (2007), la compétence à comprendre implique d'abord la capacité du lecteur à se faire une image mentale de l'œuvre et à mobiliser des processus cognitifs et métacognitifs pertinents. Il s'agit donc d'une construction de sens dans laquelle le lecteur projette

sa subjectivité dans une relation triangulaire avec le texte et le contexte. La prise en compte de l'immersion fictionnelle pourrait également avoir un effet sur la motivation à lire des étudiants selon nos résultats.

#### 5.2.2.1 L'appétence à lire et les compétences en lecture

L'exploitation didactique de l'immersion fictionnelle permettrait d'augmenter l'appétence des étudiants à lire (Brunel, 2022 ; Falardeau et coll., 2017 ; Hébert, 2011), car elle sollicite leur engagement psychoaffectif. Comment se signale l'appétence à lire des étudiants de notre recherche ? Quel lien pouvons-nous observer entre les activités vécues par les étudiants et leur appétence à lire ? Et surtout, quels liens pouvons-nous observer entre l'appétence à lire des étudiants et leurs compétences en lecture ?

Nous avons constaté chez les étudiants de la S2 le recours à plusieurs éléments qui signalent le développement de leur appétence à lire. À ce propos, les commentaires de ces étudiants de la S2 sont sans équivoque : « D'habitude je n'ai aucun intérêt à lire les textes, mais la manière d'apporter le texte m'a vraiment intéressée et je n'ai jamais été autant motivée à lire un texte et j'appréciais vraiment la lecture » (Sheerazade) ; « Les activités m'ont permis de me poser plus de questions sur l'histoire, ce qui n'est pas directement dit. De plus, en faisant les activités, j'ai lu le texte plus d'une fois, ce que je ne fais pas d'habitude. Ça m'a permis de mieux interpréter le texte » (Said) ; Lire des textes obligatoires, je n'aime pas ça. Mais aujourd'hui, je peux dire qu'après les cours passés à faire les différentes activités, celles-ci m'ont beaucoup aidée à aimer ce texte » (Sélimène). Au vu de ces énoncés, il est permis de croire que les étudiants se sont engagés autant sur le plan affectif que cognitif dans cette lecture. Les activités semblent avoir nourri leur appétence, ce qui influencerait vraisemblablement leurs compétences en lecture (Lépine, 2013, 2017). Ces énoncés nous font également penser à une recherche de Falardeau (2002a, 2002b) qui insistait sur la nécessité de préparer les étudiants du cégep à entrer en lecture en vue de les aider à s'approprier les œuvres. Le didacticien remettait ainsi en question les pratiques enseignantes observées où « on prescrit la lecture, puis, une fois l'activité individuelle terminée, on entreprend le travail d'analyse avec ou sans médiation enseignante » (p. 1). Selon le didacticien, les étudiants éprouvent alors « très peu d'appétence » pour la littérature et rejettent les livres qui leur sont imposés, car ils ne parviennent pas à leur rattacher rien de connu. Or, nous observons que les étudiants de la S2,

contrairement à leurs camarades de la S1, ont fait beaucoup de liens entre le texte, leurs expériences et leurs connaissances personnelles. Il est possible que les activités (dévoilement progressif, débat interprétatif, carnet de lecture) de la S2 aient nourri leur appétence à lire.

En effet, elles semblent avoir favorisé un climat de classe tourné vers un travail de compréhension en profondeur du texte. En ce sens, plusieurs étudiants de la S2 ont mentionné le fait que les activités réalisées exigeaient plus de temps que ce qu'ils consacrent habituellement à leurs lectures : « Nous avons plus de temps pour lire et relire le texte en annotant. Normalement, quand on lit un livre, le temps est restreint pour se faire une sorte de dévoilement progressif » (Sacha) ; « Les exercices faits entre chaque partie du document développaient énormément l'intérêt de connaître la suite dans l'espoir de répondre aux questions que je me posais. Surprenant que je gardais de l'intérêt malgré la démarche plus longue » (Sayan). Si les rétroactions des étudiants de la S1 ne révèlent aucun indice sur leur degré de motivation et leur appétence, celles de leurs camarades de la S2 montrent une prise de conscience de leur engagement lorsqu'ils évoquent le temps qu'ils ont consacré à la réalisation des activités. Cet investissement en temps ne constitue pourtant pas un problème pour eux ; il leur est même paru, au contraire, nécessaire pour bonifier leur compréhension du texte. Ces observations abondent dans le sens de Chartrand (2008) qui préconise d'« en faire moins, mais mieux » (p. 31). D'ailleurs, certains étudiants ont même semblé déplorer ne pas pouvoir bénéficier de telles activités dans leur cheminement normal, trop inféodé à l'évaluation : « Les activités ont apporté différentes compréhensions sur le texte, mais cela ne changera pas les notes aux examens parce qu'on ne peut pas faire ce genre de rétroaction avec le temps donné » (Sénèque). À travers ce commentaire, Sénèque exprime sans doute un désir de vivre des activités similaires à celles qui lui ont été proposées dans la S2.

À ce propos, nos résultats font écho à la recherche de Falardeau et coll. (2017) selon laquelle lorsque les élèves du secondaire « lisent pour compléter un travail ou pour obtenir de bonnes notes » (p. 177), ils sont moins motivés à s'engager dans les activités. En revanche, lorsque le climat de classe est orienté vers des buts d'apprentissage, c'est-à-dire que les élèves lisent « pour comprendre un texte en profondeur ou pour développer leurs habiletés de lecteur » (p. 177), leur motivation intrinsèque augmente. Il pourrait en être de même au collégial et ce commentaire d'une étudiante de la S2 tend à appuyer cette hypothèse : « Je n'ai pas lu le texte seulement pour le lire, mais bien pour le comprendre et le texte avait plusieurs sens et différentes morales dont celle de prendre des

risques » (Sabine). Donc, il y aurait une dissonance entre, d'un côté, les activités de la S1 qui orchestrent une centration des étudiants sur une quête de sens inféodé au repérage et à l'analyse de procédés linguistiques et narratifs ou de liens entre le texte et des connaissances sociohistoriques et, de l'autre, les activités de la S2 orientées vers la maîtrise et la mise en œuvre de stratégies pour construire le sens du texte. Cèbe et coll. (2004) ont en ce sens affirmé que

l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. (Cèbe et coll., 2004, p.6)

Ce sentiment de contrôle évoqué par Cèbe et coll. (2004) nous paraît représentatif d'un troisième aspect important quant aux liens entre les compétences en lecture et l'appétence.

En effet, la plupart des étudiants de la S2 ont évoqué leur parcours de lecture pour justifier l'apport des activités à la bonification de leur compréhension du texte tout en soulignant la complexité de leur lecture. Par exemple, certains constatent les apprentissages qu'ils ont réalisés : « Je suis maintenant capable de comprendre et établir plusieurs hypothèses par rapport à ma lecture » (Seth) ; « Au départ, je voyais le texte comme une nouvelle littéraire anodine, mais après lecture, réflexions et questionnements, ce « K » est un puits sans fond de nouvelles questions et de mises en doute de notre existence même » (Sayan). D'autres prennent conscience du fonctionnement du processus de lecture et de leur capacité à réguler leur compréhension : « En fait, j'avais pris pour acquis que les hypothèses que je m'étais faites durant la lecture du texte étaient assurément vérité absolue. Le fait d'en ressortir des questionnements individuels m'a fait m'ouvrir à d'autres perceptions » (Sammy) ; « Mes premières impressions étaient que le K était une bête qui veut tuer Stefano. Je me suis arrêtée sur la description physique du K sans approfondir mes pensées. Maintenant, je sais que le K a aussi un sens métaphorique, qu'il représente notre peur qui nous suit et qu'on doit affronter. Pour arriver à cette impression, je me suis interrogée et j'ai relu plusieurs fois le texte pour mieux le comprendre. J'ai approfondi mes impressions pour trouver au K une autre signification, cela m'a permis de mieux comprendre le texte » (Sanah). Ces énoncés montrent non seulement un sentiment de contrôle, mais aussi l'expression d'un sentiment de compétence. Or, le fait de se sentir compétent

est un facteur qui nourrit l'appétence, la motivation à lire (Dumortier, 2012; Giasson, 2011). Mais dans quelle mesure ce sentiment de compétence est-il lié aux activités ou au texte ?

À l'inverse, l'entrée par les savoirs sur le fantastique et sur la vie de l'auteur a apparemment été moins engageante pour les étudiants de la S1, quoiqu'ils aient affirmé pour la plupart que les activités les ont aidés à bonifier leur compréhension du texte. À ce propos, 88 % des étudiants de la S1 ont évoqué des savoirs procéduraux ou déclaratifs pour justifier l'apport des activités à leur compréhension du texte. Certains ont semblé nuancer leur propos : « Les activités que nous avons faites m'ont beaucoup aidée à comprendre le texte. Surtout la dernière que nous avons faite avec les procédés stylistiques, car nous devions décortiquer certaines phrases du texte et comprendre les procédés » (Héloïse). Hailie est encore plus explicite lorsqu'elle écrit : « Je ne crois pas que ces activités m'aient aidée à mieux comprendre le texte, mais les activités m'ont aidée à mieux comprendre l'utilité des procédés narratifs et énonciatifs dans cette nouvelle » (Hailie). Ces énoncés montrent que les étudiants ont été surtout amenés à développer la dimension cognitive dans les activités de la S1. Or, outre les compétences référentielles, cognitives et métacognitives, ne s'agirait-il pas de prendre en compte l'expérience de chaque étudiant comme lecteur singulier avec son « flux incessant de sentiments, d'émotions, d'idées et de souvenirs » (Terwagne et coll., 2003, p. 10) ? Le travail pour bonifier les compétences en lecture ne devrait-il pas s'appuyer autant sur les connaissances encyclopédiques, culturelles et expérientielles du lecteur ? Ne devrait-il pas intégrer autant des aspects socioaffectifs, éthiques, esthétiques et cognitifs afin de faire de la lecture un outil pour développer l'identité des étudiants et leur rapport au monde (Hébert, 2013) ?

Les activités de la S1, ancrées notamment dans la linguistique, la sémiotique et l'histoire littéraire, valorisent la construction de savoirs culturels, langagiers, littéraires pour amener les étudiants à se repérer dans le champ littéraire et à développer un rapport distancié à leur lecture. En revanche, les activités de la S2 visent la formation d'un sujet lecteur investi émotionnellement dans sa lecture pour construire une culture littéraire (Rouxel, 2007a) et un jugement esthétique (Fourtanier et coll., 2006). Or, il nous semble qu'il serait insuffisant de fonder l'enseignement de la littérature exclusivement sur la motivation et les intérêts des étudiants, peu susceptibles de les amener à dépasser leur savoir expérientiel. Par conséquent, et en regard de nos résultats, nous soutenons que l'articulation des deux approches contribuerait à former des lecteurs compétents et appétents,

capables de recourir à des savoirs littéraires, culturels et langagiers pour déployer leurs compétences en lecture.

### 5.2.3 L'importance des modalités de travail sur les compétences en lecture

Nous avons mis en place des modalités de travail contrastées dans les deux séquences. Avec la S1, les étudiants ont travaillé individuellement et généralement à l'écrit. L'adoption de ces modalités de travail s'inspire des observations faites par certains didacticiens dans les cours de littérature au cégep où les activités relatives à la lecture se résument souvent au discours magistral de l'enseignant et à l'usage du questionnaire à des fins évaluatives (Babin et Dezutter, 2017, 2014 ; Dezutter, 2007 ; Lecavalier et Richard, 2014 ; Sauvaire et Langlois, 2020). Dans cette configuration, la lecture serait avant tout associée à un but de performance (Falardeau et coll., 2017), car elle a un rôle ancillaire au profit de la rédaction d'écrits métatextuels tels que la dissertation explicative (Babin, 2016 ; Babin et Dezutter, 2016 ; Sauvaire et Langlois, 2020). Quant aux étudiants de la S2, ils ont construit leur compréhension à travers des interactions sociodiscursives avec leurs pairs et à l'écrit. Quelles perspectives offrent ces modalités de travail contrastées sur les compétences en lecture des étudiants ?

#### 5.2.3.1 La diversité des pratiques langagières et les compétences en lecture

Les activités de la S1 ont consisté pour les étudiants à répondre à des questions par écrit. À l'issue de ces activités, nous avons dirigé des mises en commun pour permettre aux étudiants de bonifier leurs réponses ou de les corriger. En revanche, les étudiants de la S2 ont pu discuter avec leurs pairs et écrire de manière itérative. Ils ont également bénéficié de pauses durant lesquelles ils pouvaient revenir sur leurs notes après les discussions. Or, les résultats montrent que les étudiants de la S2 ont mieux performé que leurs camarades de la S1. Est-ce que ces modalités de travail peuvent avoir eu un impact sur les résultats de la recherche, c'est-à-dire sur les compétences des étudiants ? Autrement dit, est-ce que des activités recourant à l'exploitation d'une diversité de pratiques langagières favoriseraient le développement des compétences des étudiants ? Sachant que l'écriture ne reflète pas la pensée, mais que celle-ci se construit dans et par l'écriture (Vygotsky, 2013), est-ce que le recours à d'autres pratiques langagières que l'écriture, ainsi qu'à leur articulation, aiderait les étudiants à développer leurs capacités à justifier leurs interprétations et à

améliorer leurs compétences en lecture ? Pour répondre à ce questionnement, nous mettons en écho les résultats de notre recherche avec une recherche de Goigoux (2016).

Dans sa recherche *Lire-écrire* sur les performances lectorales d'élèves du primaire, Goigoux (2016) a montré que les tâches écrites n'ont eu aucune incidence sur les compétences des élèves, contrairement aux tâches orales qui les ont fait progresser. Les résultats de notre recherche tendent à s'inscrire dans ce sillon. En effet, ils suggèrent que les étudiants de la S2 ont été en mesure de bonifier leurs compétences en lecture grâce aux activités qu'ils ont vécues. Les étudiants ont particulièrement apprécié le fait de lire le texte par fragments et de discuter avec leurs pairs durant le débat interprétatif pour affiner leur interprétation et développer leur discours appréciatif. Ils ont ainsi réussi à se questionner, à formuler des points de vue pouvant être explicités, approfondis, nuancés, contestés, ce qui fait penser à l'oral réflexif (Sénéchal et coll., 2021). Hébert et Lafontaine (2012) notamment ont montré la pertinence d'articuler ces points de vue au travail sur les compétences en lecture.

Le débat interprétatif est un dispositif apparu en France au début des années 2000 pour

introduire en classe la verbalisation des processus de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire par définition résistant dont la construction du sens nécessite certaines opérations cognitives, mais aussi une culture littéraire. (Dias-Chiaruttini, 2015a, p. 2)

En ce sens, nous postulons que le débat interprétatif a favorisé chez les étudiants une exercisation à exprimer et à justifier leurs interprétations. Ils ont pu également utiliser la stratégie du questionnement et exercer leur réflexivité dans le sens de Sauvaire (2013). Dans cet ordre d'idées, Louichon (2020) s'est intéressée à la prise en compte de l'élève sous l'angle de sa parole. Elle a dégagé trois cas de figure de l'usage de la parole de l'élève comme finalité, outil pédagogique et parole de lecteur. Dans les activités de la S1, la parole des étudiants n'est pas considérée comme une finalité, car il y a peu d'interactions discursives ; elle n'est pas non plus un outil pédagogique, car elle ne sert pas à favoriser des apprentissages ou l'engagement des étudiants ; enfin, en tant que parole de lecteur, elle n'exprime pas une lecture singulière. Au contraire, les activités de la S1 amenaient les étudiants à faire écho à un discours métatextuel à l'écrit en reprenant la glose scolaire attendue. Il semble ainsi que la combinaison des pratiques langagières ait mieux soutenu le

développement des compétences des étudiants de la S2. Toutefois, il nous semble important de relever le fait que les étudiants de la S2 ont choisi eux-mêmes les sujets dont ils voulaient parler. Nous avons ainsi constaté que même les étudiants qui ont des difficultés ou qui n'aiment pas lire ont mis de l'avant la dimension transactionnelle et collaborative des activités, ce qui pourrait aussi avoir un impact sur leur motivation (Hébert, 2011) et leurs compétences en lecture.

#### 5.2.3.2 Le travail collaboratif et les compétences en lecture

Un autre facteur semble pouvoir expliquer les écarts en faveur des étudiants de la S2. Dans notre recherche, les étudiants de la S1 se sont retrouvés seuls face à la complexité des tâches qu'ils avaient à accomplir. À la fin de chaque activité, nous avons dirigé des mises en commun où les étudiants attendaient les bonnes réponses pour les noter dans leur cahier de travail. Ils n'ont donc pas bénéficié de « l'efficacité de l'enseignement collaboratif » qui repose sur quatre stratégies : la clarification, le résumé, la prédiction et la génération de questions (Bishop et Dappe, 2021). Or, il est entendu que l'interprétation, par exemple, est validée à la suite d'une négociation en vue d'un consensus sur l'ensemble des significations jugées recevables (Falardeau, 2003a). Partant de cette acception, nous constatons que les étudiants de la S2 ont pu mettre à l'épreuve leurs interprétations auprès de leurs pairs, contrairement aux étudiants de la S1, grâce à un espace commun transactionnel : le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015a ; Sauvaire et coll., 2020).

Nous avons déjà évoqué l'importance de la dimension orale du débat interprétatif pour expliquer les résultats. Cette fois-ci, c'est sa dimension collaborative que nous souhaitons mettre en perspective. Grâce à cette activité, les étudiants de la S2 ont pu coconstruire des interprétations, les éprouver, les raffiner, les complexifier en confrontant leurs points de vue afin de s'accorder sur les significations recevables et la justification de leur recevabilité. Par ailleurs, le débat interprétatif pourrait également leur avoir permis d'actualiser l'interprétation comme l'activation de significations possibles et plurielles (Falardeau, 2003a ; Sauvaire et Langlois, 2020). Cependant, nous avons dû intervenir auprès de tous les sous-groupes à un moment ou à un autre pour poser un geste didactique afin de « relancer le processus interprétatif » (Sauvaire et coll., 2020) et éviter que le débat interprétatif ne se transforme en comité de lecture, dispositif de mise en commun de lectures singulières. Ces interventions nous ont placé dans une posture d'accompagnateur, d'intermédiaire entre le texte et les étudiants, engagés dans un contexte interactif pour construire

du sens. Elles ont également consisté à aider des étudiants à formuler leurs divergences. Cet aspect nous paraît particulièrement important à souligner pour deux raisons. Premièrement, il nous semble pertinent d'amener les étudiants à cultiver la confrontation respectueuse des idées et la recherche de la nuance. La lecture représenterait ainsi un outil nécessaire et utile pour leur apprendre à soulever des objections à leurs propres hypothèses, leurs propres croyances, leurs propres certitudes. En ce sens, elle pourrait les transformer, les rendre plus critiques, plus compréhensifs, plus sensibles. Deuxièmement, nous avons observé chez les étudiants un penchant pour des consensus rapides. Serait-ce l'habitus scolaire de donner la « bonne réponse » (Sauvaire, 2015) qui a influé sur leur comportement durant le débat interprétatif? Est-ce au contraire la faute du stéréotype du Québécois adepte du consensus à tout prix (Léger et coll., 2016)? Quoi qu'il en soit, les performances des étudiants de la S2 et leurs commentaires nous portent à croire que l'activité du débat interprétatif a nourri leurs réflexions et leurs interprétations. Mais encore faudrait-il observer davantage de débats interprétatifs dans les cours de littérature au collégial pour valider une telle hypothèse, comme l'ont fait Sauvaire et coll. (2021) pour le secondaire.

Quant aux étudiants de la S1, les résultats montrent une moins grande diversité interprétative chez eux. Cela s'explique sans doute par le fait que les activités qu'ils ont vécues fixent le texte comme un objet stable : les droits du texte prévalent donc sur leurs droits de lecteurs. Les ressources pour lui donner du sens s'y trouveraient. D'une part, il s'agirait des caractéristiques génériques du texte (nouvelle fantastique) présentées aux étudiants avant d'entamer la lecture et, d'autre part, des savoirs transmis sur les procédés linguistiques, énonciatifs et narratifs. Leur repérage semble circonscrire leur travail de lecture. Ainsi, leur discours interprétatif se présente parfois comme une évidence, une vérité absolue : ils s'inscrivent définitivement dans un paradigme positiviste. À ce propos, les résultats de notre recherche font écho à ceux de De Croix et Ledur (2017) qui ont constaté les difficultés des étudiants en formation initiale à « prendre du recul par rapport à leur propre interprétation des textes et à s'ouvrir aux divergences interprétatives » (p. 117). Les activités de la S1, en opérant une centration sur le texte, sclérosent la réflexion sur le texte et sur la lecture comme processus holistique.

### 5.3 Quelques pistes de réflexion sur l'enseignement de la littérature au cégep

À la lumière des résultats de cette recherche, nous souhaitons dégager quelques pistes de réflexion pour l'enseignement de la littérature au cégep. Tout d'abord, malgré le contraste des résultats, presque tous les étudiants des deux séquences ont déclaré que les activités les ont aidés à comprendre, à interpréter et à apprécier le texte. Cela n'est-il pas éloquent sur les besoins des étudiants en matière de lecture dans les cours de littérature au cégep? Les activités de la S1, centrées plutôt sur l'analyse de procédés linguistiques et narratifs, ont vraisemblablement moins favorisé le développement des compétences des étudiants. Par ailleurs, elles privilégient ce que De Croix et Ledur (2001) appellent une lecture « littérairement ancrée ». Toutefois, les étudiants les plus habiles ont réussi à construire un discours interprétatif et appréciatif cohérent en mobilisant des savoirs littéraires ou linguistiques qui leur ont été enseignés. Cela s'explique probablement en raison de la progression dite « normale » des compétences en lecture au fil de la scolarité obligatoire (Dufays et coll., 2020b). Mais nous sommes porté à croire que d'autres activités seraient susceptibles de rendre la littérature plus accessible à un plus grand nombre d'étudiants.

Par exemple, Hébert et coll. (2015) ont réalisé une recherche avec sept classes d'élèves du primaire et du secondaire ayant effectué des cercles de lecture entre pairs sur le roman de science-fiction *Le Passeur* de Lois Lowry. L'analyse d'un échantillon de 14 cercles de lecture entre pairs et de 18 élèves-cas a montré, entre autres, que les plus faibles avaient réussi à améliorer leur utilisation de justifications, sachant que « la capacité à justifier dépend des capacités en lecture et des connaissances acquises en littérature » (Hébert et coll., 2015, p. 40). Dans une autre recherche, Hébert (2009) a étudié le cas d'un élève en difficulté d'apprentissage afin de comprendre les activités et les gestes d'enseignement les mieux adaptés pour l'aider à s'améliorer. La didacticienne a constaté que l'intégration de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans une séquence impliquant la mise en œuvre de stratégies d'enseignement variées (explicite, différenciée, collaborative) favorisait le développement des habiletés de l'élève.

Au vu des résultats de ces recherches, nous en venons à nous demander si les activités de la S1, soit les plus répandues au cégep, n'entretiennent pas des inégalités scolaires dans la mesure où elles ne permettent pas au plus grand nombre de construire des raisonnements sur le texte et de comprendre comment élaborer des interprétations pertinentes et cohérentes. C'est en ce sens que

Daunay (2007b) a évoqué l'approche de la littérature calquée sur les pratiques des élites cultivées et remise en cause par l'émergence de la didactique du français dans les années 1970. Il est intéressant de signaler que ces remises en question ont émergé dans la foulée de la systématisation de la théorie de la reproduction des structures sociales par l'École (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). Or, l'hétérogénéité des étudiants est un facteur déterminant à prendre en considération dans l'élaboration des activités pour les faire entrer en littérature. Comme le rappelle Brunel (2022), « face à un public très hétérogène, le défi est de permettre à tous d'accéder à la lecture d'œuvres littéraires et de favoriser la formation d'une communauté culturelle qui est toute à créer » (p. 13). Dans cette perspective, les activités visant à faire entrer les étudiants en littérature du point de vue culturel, socioaffectif et cognitif permettraient-elles de réduire les inégalités scolaires ?

#### 5.4 Quelques limites de la recherche

Au terme de ce processus, nous sommes en mesure de porter un regard rétrospectif sur notre objet de recherche ainsi que sur son cadrage conceptuel et méthodologique. L'atteinte de notre objectif de recherche ne doit pas occulter la complexité de la description des compétences en lecture qui échappent à toute observation immédiate. Pour cette raison, nous avons dû recourir à la médiation des productions écrites afin de pouvoir y accéder. Il serait ainsi plus précis de prétendre que nous avons analysé la manifestation des compétences des étudiants ayant participé à la recherche. Par ailleurs, il aurait été pertinent de collecter des productions orales et écrites, ce qui nous aurait sans doute fourni des données plus complexes et plus nuancées. Dans la même perspective, notre étude n'a pris en considération que les compétences des étudiants, indépendamment de leurs capacités à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Dans une recherche ultérieure, il sera donc intéressant de prendre en compte l'articulation de différentes composantes de la discipline français pour étudier les compétences en lecture des étudiants.

Dans un autre ordre d'idées, les concepts auxquels nous avons eu recours pour asseoir scientifiquement la recherche nous semblent présenter un biais. En effet, la définition des concepts de compréhension, d'interprétation et d'appréciation en vue de leur opérationnalisation dans la recherche repose sur un consensus généralement partagé par la communauté scientifique. Elle sous-entend un lecteur engagé, puisant dans sa subjectivité des ressources nécessaires pour mener sa lecture, c'est-à-dire pour développer une relation singulière et expérientielle avec le texte. Or, si

les activités de la séquence subjective (S2) semblent correspondre à cette conception, celles de la séquence historicoformelle (S1) s'en écartent par la dimension scientifique qu'elles entendent donner à la lecture (Daunay, 2007b). De ce point de vue, nous pensons que les concepts théoriques, tels que définis et conçus, concordent moins avec l'élaboration de la séquence historicoformelle comme outil de collecte de données.

Notre méthodologie est inspirée du projet Gary (Dufays et coll., 2017) dont le bilan critique des choix méthodologiques (Émery-Bruneau et Florey, 2020) a souligné, entre autres, la nécessité de bonifier le questionnaire sur le texte, ce qui nous a poussé à poser trois questions pour chacune des trois compétences en lecture. Or, ces questions devraient toujours porter sur le texte comme un tout afin de favoriser chez les étudiants la réalisation d'une tâche holistique (Giasson, 1990 ; Meyer, 2001), c'est-à-dire la construction d'une représentation de l'ensemble du texte. Le questionnaire sur le texte pourrait également contenir trois questions principales et des sous-questions permettant d'en approfondir des aspects. Cela permettrait d'éviter les questions trop ciblées obligeant les étudiants à se prononcer sur une partie spécifique du texte, ce qui les empêche d'exercer leur autonomie et leur créativité en tant que lecteurs.

Par ailleurs, cette étude a été menée à l'aide d'un seul texte (nouvelle fantastique « Le K » de Dino Buzzati). Il n'est donc pas possible de déterminer si les résultats seraient du même ordre avec un texte d'un autre genre littéraire. Il serait souhaitable d'approfondir cet objet de recherche avec des textes de genres diversifiés ou avec plusieurs textes du même genre au lieu d'en utiliser un seul comme « réactif » (De Croix et Ronveaux, 2020 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018). Par ailleurs, il est pertinent de se questionner sur l'effet du texte sur les étudiants. Dans quelle mesure les résultats ont-ils été conditionnés par le fait que les étudiants appréciaient l'histoire qui y est racontée ? Les résultats auraient-ils été différents, c'est-à-dire à l'avantage des étudiants de la S1, avec un texte patrimonial (Louichon, 2015) ?

Pour terminer, les résultats de notre recherche présentent un intérêt heuristique dans la mesure où les compétences en lecture des étudiants du cégep sont très peu documentées. Ils devront être complétés, enrichis, remis en question, voire contestés par d'autres recherches. Dans cet ordre d'idées, il serait intéressant que des recherches de grande envergure, combinant méthodes qualitatives et quantitatives, soient menées ultérieurement afin d'apporter un éclairage

complémentaire pour documenter les compétences en lecture des étudiants du cégep. En outre, ces futures recherches gagneraient à être menées en collaboration avec des enseignants. La participation des enseignants à la conception des activités à expérimenter contribuerait à leur formation en didactique de la littérature et favoriserait, à notre avis, la mise en œuvre des retombées des recherches dans les cours de littérature au cégep. Une telle circulation des savoirs (Émery-Bruneau et coll., 2022) nous paraît particulièrement crucial si nous nous situons du point de vue selon lequel

ce qui s'enseigne sous le nom de littérature [...] consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la "naturalisation" de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture. (Reuter, 1995 p. 70)

Dans cette perspective, la collaboration des enseignants aux recherches contribuerait incontestablement à déconstruire les croyances incarnées pour en construire de nouvelles.

## CONCLUSION

Au terme de cette recherche doctorale, nous avons moins de certitudes que de questions. Puisqu'il faut toutefois conclure, nous faisons une synthèse de notre recherche avant de dégager quelques pistes de réflexion didactique issues des questions qui nous habitent.

Dans le cadre de cette recherche qualitative interprétative à visée descriptive, nous avons élaboré deux séquences d'enseignement sur la nouvelle « Le K » (Dino Buzzati) que nous avons associées à deux approches contrastées d'enseignement de la littérature. D'un côté se trouve la séquence historicoformelle (S1) basée, entre autres, sur une démarche déductive et une posture de lecture lettrée. Cette approche valorise la transmission de savoirs déclaratifs et la lecture analytique. De l'autre côté, la séquence subjective (S2), inscrite dans une démarche inductive, promeut plutôt l'investissement subjectif en vue de développer chez les étudiants un rapport personnel, créatif et intime à la littérature. Nous avons construit ces deux séquences afin de brosser un portrait des compétences en lecture (compréhension, interprétation, appréciation) des cégépiens pour mieux les comprendre. Nous avons validé didactiquement les deux séquences en recourant à la méthode Delphi réalisée en deux tours de consultation auprès d'un panel de 12 experts. Ensuite, nous avons mis en œuvre les deux séquences auprès d'un échantillon (n=58) de cégépiens inscrits au cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ) au moment de la recherche. De ces 58 cégépiens, 24 (n=24) ont expérimenté la séquence historicoformelle (S1), tandis que les 34 autres (n=34) ont vécu la séquence subjective (S2). Nous avons élaboré une grille d'analyse de contenu grâce à laquelle nous avons réalisé une analyse systématique des données de la recherche après avoir obtenu un accord interjuge sur un échantillon réduit de 14 % des données.

Les résultats de notre recherche tendent à montrer que les cégépiens ayant vécu les activités favorisant l'investissement subjectif ont développé des compétences plus marquées que leurs camarades de la séquence historicoformelle (S1). Tout d'abord, ils sont plus nombreux à identifier les composantes intradiégétiques du récit. Cependant, l'ordre d'occurrence des principales composantes est commun aux deux séquences. Par ailleurs, les étudiants de la S1 se sont montrés

soucieux de repérer des procédés linguistiques et de mobiliser des savoirs déclaratifs. Cependant, il semble généralement qu'il leur est difficile de les réinvestir pour interpréter le texte. En revanche, les étudiants de la séquence organisée selon l'approche subjective (S2) ont mobilisé différentes ressources subjectives pour proposer des interprétations au texte. De plus, ils ont déclaré avoir utilisé différentes stratégies pour développer leur autonomie en tant que lecteurs, ce qui ne semble pas être le cas de leurs camarades de la S1. Or, l'interprétation du texte de Buzzati la plus proposée est identique dans les deux séquences. Il en est de même des critères d'appréciation qui ont été mobilisés dans le même ordre d'occurrence dans les deux séquences.

Les résultats suggèrent également que les étudiants ont besoin de réaliser des activités et d'être accompagnés pendant la lecture afin de vivre une expérience signifiante. En effet, presque tous les étudiants des deux séquences ont déclaré que les activités les ont aidés à comprendre, interpréter et apprécier le texte. Mais les résultats de notre recherche tendent à montrer que les étudiants ont besoin de s'investir subjectivement, intellectuellement, émotivement, axiologiquement avant de se prêter à « l'observation du jeu des formes » (Rouxel, 2007b, p. 65). En ce sens, les activités faisant appel au questionnement, à la créativité et à l'imagination paraissent plus engageantes pour favoriser un meilleur développement des compétences en lecture des étudiants ainsi que leur appétence. Nos résultats soulignent aussi l'importance de l'articulation de diverses formes langagières pour nourrir les compétences en lecture des étudiants.

Malgré l'atteinte de notre objectif de recherche, ces résultats revêtent avant tout un intérêt heuristique. Loin de valider empiriquement l'une ou l'autre approche, ils tentent plutôt de mettre au jour des contenus, des dispositifs, des activités et des modalités d'enseignement plus ou moins susceptibles de nourrir le développement des compétences en lecture des cégépiens. Ce sont des résultats qui méritent d'être contextualisés, discutés, mis en dialogue avec d'autres dans le but de compléter le portrait des compétences en lecture des cégépiens. Dans cette perspective, ils impliquent un réel questionnement didactique sur l'enseignement de la littérature au cégep : Quels lecteurs forme-t-on réellement au cégep ? Peut-on y former des lecteurs qui soient sensibles, créatifs, réflexifs, analytiques, bref des lecteurs à la fois connaisseurs et amateurs, à l'instar de ce que soutenaient Canvat et Legros (1997) relativement aux lecteurs de poésie et qu'a rappelé Émery-Bruneau (2020) ? Comment articuler les activités de la S1 à celles de la S2, sachant qu'elles ne reposent pas sur le même substrat théorique ? Autrement dit, la lecture analytique est-elle

conciliable avec une réception sensible et sensorielle des textes au cégep, comme ce que Shawky-Milcent (2020a) a observé au collège et au lycée en France où les enseignants font preuve de créativité face aux difficultés de leurs élèves et aux limites des approches formalistes qui occultent la dimension éthique et anthropologique des œuvres ?

Dans le but d'approfondir ce questionnement didactique, nous soutenons la thèse que l'articulation des approches historicoformelle et subjective contribuerait à mieux former des cégépiens lecteurs en classe de littérature. Cette articulation n'est cependant pas à envisager dans le sens du va-et-vient dialectique (Dufays et coll., 2015) qui nous paraît difficile à implanter dans une classe, les modalités du passage de la participation à la distanciation critique étant méthodologiquement et praxéologiquement indéfinies. Il nous semble qu'une troisième approche reste à construire dans une recherche ultérieure. Cette troisième approche intégrerait les approches historicoformelle et subjective en fonction des finalités de la lecture dans les cours de littérature au cégep.

Ronveaux (2014) affirme que « ce sont les finalités sociales qui configurent les contenus d'apprentissage et définissent l'activité » (p. 126), c'est-à-dire ce qui met l'étudiant au contact de l'objet d'enseignement (Schneuwly et Dolz, 2009). Le questionnement soulevé ici et la réflexion sur les finalités de la lecture au cégep contribueront certainement à nourrir la réflexion sur l'enseignement de la littérature et à compléter le portrait des compétences en lecture des cégépiens.

# ANNEXE A

## Séquence historicoformelle (S1)

### Cours 1

Objectif : Dégager le thème principal du texte grâce à l'étude des procédés lexicaux

Matériel à distribuer aux étudiants : le texte, un questionnaire d'accompagnement

Durée : 2 X 50 minutes

#### 1. Ouverture du cours (5 minutes)

Explicitation de nos attentes envers les étudiants

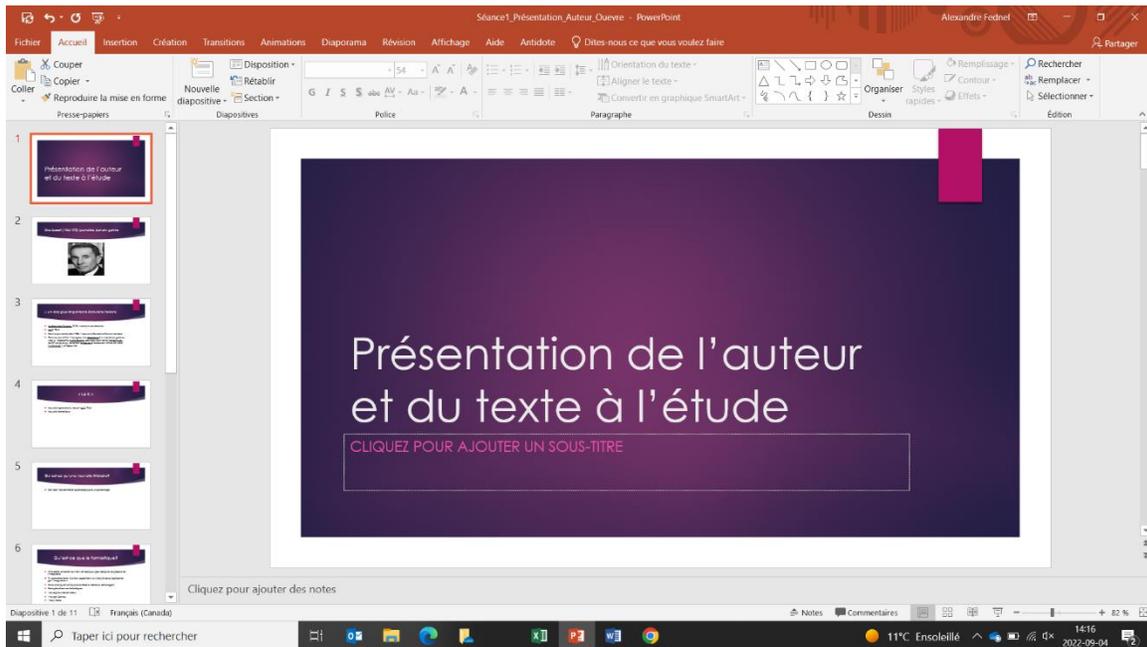
Explication du déroulement de la séquence et du cours.

#### 2. Exposé magistral avant la lecture (15 minutes)

Présentation de Dino Buzzati (1906-1972)

Présentation de la nouvelle « Le K »

Présentation du fantastique



Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Collier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section Diapositives Police Paragraphe Dessin Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Présentation de l'auteur et du texte à l'étude  
 2 **Dino Buzzati (1906-1972): journaliste, écrivain, peintre**  
 3 L'un des plus importants écrivains italiens  
 4 Le désert des Tartares (1940): succès et consécration  
 5 Le K (1966)  
 6 Comme journaliste, il transpose « les obsessions d'un monde en proie au vide, à l'incessante quête de sens, dans des récits tantôt fantastiques, tantôt ironiques qui remettent en cause le fondement même de notre inutile savoir » (JP Beaumier)

Que vous inspire ce regard? C'est un auteur avec une vision pessimiste du monde.

Diapositive 2 de 11 Français (Canada) 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Collier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section Diapositives Police Paragraphe Dessin Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Présentation de l'auteur et du texte à l'étude  
 2 **Dino Buzzati (1906-1972): journaliste, écrivain, peintre**  
 3 L'un des plus importants écrivains italiens  
 4 Le désert des Tartares (1940): succès et consécration  
 5 Le K (1966)  
 6 Comme journaliste, il transpose « les obsessions d'un monde en proie au vide, à l'incessante quête de sens, dans des récits tantôt fantastiques, tantôt ironiques qui remettent en cause le fondement même de notre inutile savoir » (JP Beaumier)

Le travail de journaliste de Buzzati influence beaucoup son écriture.

Diapositive 3 de 11 Français (Canada) 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Collier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section

Police Paragraphe Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Présentation de l'auteur et du titre de l'étude

2

3

4 « Le K »

- ▶ Nouvelle éponyme du recueil Le K (1966)
- ▶ Nouvelle fantastique

5

6

Qu'est-ce qu'une nouvelle? Qu'est-ce que le fantastique?

Diapositive 4 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

taper ici pour rechercher

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Collier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section

Police Paragraphe Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Présentation de l'auteur et du titre de l'étude

2

3

4

5 Qu'est-ce qu'une nouvelle littéraire?

- ▶ Bref récit: transformation psychologique d'un personnage.

6

Avez-vous des exemples de nouvelles littéraires? En avez-vous déjà lu?

Diapositive 5 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

taper ici pour rechercher

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Coller Reproduire la mise en forme Presse-papiers Nouvelle diapositive Diapositives

Police Paragraphe Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Éditeur

4

5

6

7

8

9

## Qu'est-ce que le fantastique?

- ▶ XIVe siècle: Utilisation du mot « fantastique » pour désigner les produits de l'imaginaire
- ▶ Du grec *phantasia*: à la fois « apparition » et « faculté de se représenter par l'imagination »
- ▶ Donc champ sémantique avec **bizarre, fabuleux, extravagant**
- ▶ Exemples d'œuvres fantastiques:
  - ▶ - Le seigneur des anneaux
  - ▶ - Hunger Games
  - ▶ - Harry Potter

Cliquez pour ajouter des notes

Diapositive 6 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

taper ici pour rechercher

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Coller Reproduire la mise en forme Presse-papiers Nouvelle diapositive Section

Police Paragraphe Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Éditeur

4

5

6

7

8

9

## Qu'est-ce que le fantastique?

- ▶ « Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles face à un événement en apparence surnaturel » (Todorov)
- ▶ Le fantastique « repose sur la confrontation d'un personnage isolé avec un phénomène, extérieur à lui ou non, surnaturel ou non, mais dont la présence ou l'intervention représente une contradiction profonde avec les cadres de pensée et de vie du personnage, au point de les bouleverser complètement et durablement ». (Malrieu)

Le fantastique est le fait de représenter un personnage devant une situation étrange face à laquelle il ne sait pas comment se comporter. Ex: <https://www.fanbook.com/lustkidd/linfranke/afidane/469MA2537RD5955/>

Diapositive 7 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 11°C Ensoleillé 14:16 2022-09-04

taper ici pour rechercher

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section Diapositives

Police Paragraphe Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt

Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

7

8

9

10

11

## Que remet en cause Buzzati?

- ▶ La société de consommation occidentale entretenue en Italie par un néo-capitalisme vigoureux
- ▶ Ainsi, fantastique: contestation implicite de la société existante
- ▶ Inquiétude et sentiment d'incertitude de l'homme à l'égard du présent ou de son avenir

Cliquez pour ajouter des notes

Diapositive 10 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 82%

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Reproduire la mise en forme Nouvelle diapositive Section Diapositives

Police Paragraphe Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt

Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

4

5

6

7

8

9

## Qu'est-ce que le fantastique?

- ▶ Définition d'un rapport existentiel
- ▶ Transgression, provocation contre la raison
- ▶ Bouleversement des réalités
- ▶ Succès lié aux grandes remises en cause dynamisent la littérature et l'écriture dans tous les pays

Cliquez pour ajouter des notes

Diapositive 8 de 11 Français (Canada) Notes Commentaires 82%

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Coller Reproducteur la mise en forme Nouvelle diapositive Section

Police Paragraphe

Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt

Organiser Styles rapides Contour Effets

Rechercher Remplacer Sélectionner

7

8

9

10

11

## Que remet en cause Buzzati?

- ▶ Dimension philosophique d'une réflexion sur l'existence et la condition humaine avec le courant de l'absurde au 20<sup>e</sup> siècle
- ▶ Sentiment de l'absurde: Découverte d'un monde hostile dans lequel l'homme est abandonné.
- ▶ Donc angoisse d'exister
- ▶ Exemples d'écrivains: Kafka, Camus, Sartre

Cliquez pour ajouter des notes

Diapositive 9 de 11 Français (Canada)

Taper ici pour rechercher

Notes Commentaires

11°C Ensoleillé 14:17 2022-09-04

Séance1\_Presentation\_Auteur\_Oeuvre - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Coller Reproducteur la mise en forme Nouvelle diapositive Section

Police Paragraphe

Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt

Organiser Styles rapides Contour Effets

Rechercher Remplacer Sélectionner

7

8

9

10

11

## Comment Buzzati le fait-il?

- ▶ Mise en scène de l'absurdité de la condition humaine dans des histoires parfois paradoxalement comiques.

Cliquez pour ajouter des notes

Diapositive 11 de 11 Français (Canada)

Taper ici pour rechercher

Notes Commentaires

11°C Ensoleillé 14:17 2022-09-04

### 3. Jeu kahoot! Pour évaluer les connaissances (10 minutes)

#### Kahoot!

1. Dino Buzzati est un auteur italien. Vrai ou Faux
2. Choisissez l'intrus. Buzzati a exercé les métiers suivants : journaliste, peintre, enseignant, écrivain.
3. Buzzati a écrit des nouvelles fantastiques. Vrai ou Faux
4. Une nouvelle est un récit bref dans lequel on assiste à la transformation psychologique d'un personnage. Vrai ou Faux
5. Le fantastique est le fait d'être confronté à un phénomène, naturel ou surnaturel, non familier. Vrai ou Faux
6. Hunger Games est une œuvre fantastique. Vrai ou Faux
7. Le fantastique est une façon de remettre en question la société. Vrai ou Faux
8. Pour Buzzati, la vie est absurde. Vrai ou Faux
9. Le sentiment de l'absurde attaché au fantastique est le fait que l'homme a l'impression de vivre dans un monde qui ne lui correspond pas. Vrai ou Faux
10. Le fantastique est né de l'angoisse de l'homme devant l'existence. Vrai ou Faux

### 4. Avant la lecture (10 minutes)

Interrogation sur les procédés lexicaux (vocabulaire, champs lexicaux, etc.)

Présentation des consignes de lecture.

### 5. Lecture du texte (30 minutes)

Lecture du texte à l'aide du questionnaire d'accompagnement :

A. Lis le texte et dresse les trois principaux champs lexicaux qui s'y trouvent.

|                                 |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|
| Thème du champ lexical          |  |  |  |
| Mots composant le champ lexical |  |  |  |

- B. En te basant sur les champs lexicaux que tu as identifiés, réponds à ces deux questions dans un bref paragraphe (30-50 mots) : De quoi parle ce texte? Quel en est le thème principal?
- C. Rédige un bref paragraphe (30-50 mots) pour répondre à cette question : Comment le thème principal est-il développé?
- D. Quelle vision du monde le texte propose-t-il? Justifie ta réponse.

**6. Validation (15 minutes)**

Mise en commun pour valider les réponses des étudiants

Rectification des réponses non valides

Bonification des réponses

**7. Lien entre le fantastique et le thème principal de la nouvelle (10 minutes)**

À partir du travail réalisé sur le lexique et des connaissances sur le fantastique, rédaction d'un paragraphe sur la question suivante : « Quel est l'apport du fantastique au traitement du thème principal de la nouvelle? »

## Cours 2

Objectif : Comprendre l'apport des procédés énonciatifs et narratifs à la construction de la vision du monde proposée par le texte

Matériel nécessaire : le texte, un questionnaire d'accompagnement

Durée : 2 X 50 minutes

### Étude des procédés énonciatifs et narratifs

#### 1. Ouverture du cours (10 minutes)

Bref retour sur le paragraphe rédigé à la fin du premier cours (ajout, suppression, etc.)

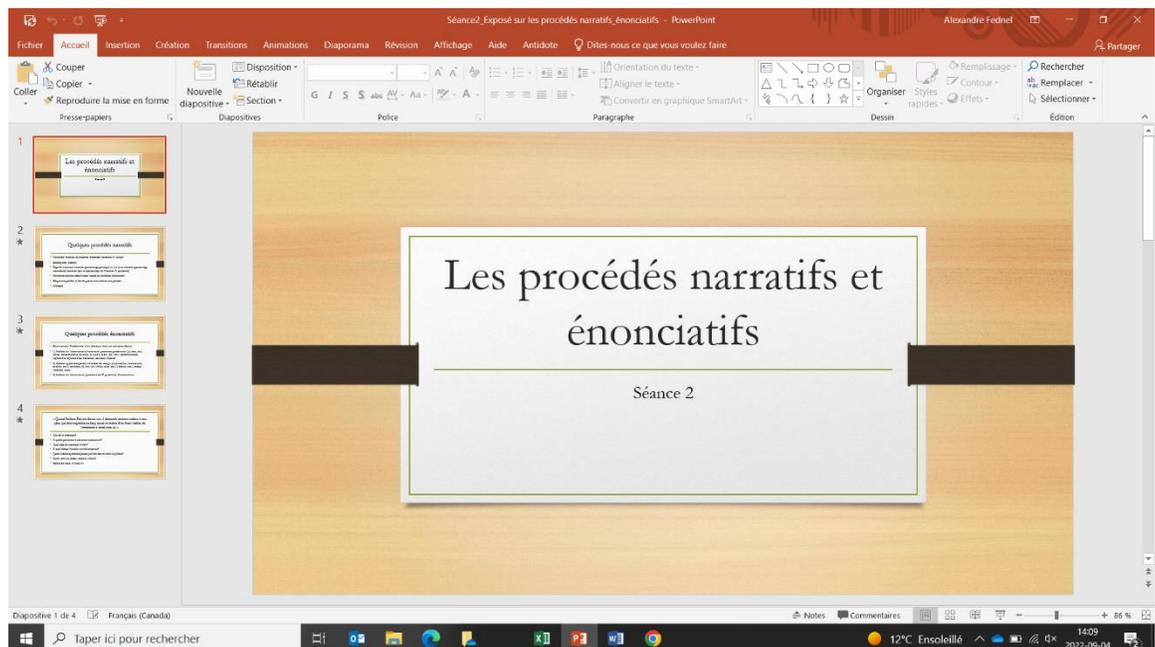
Présentation du déroulement du cours

#### 2. Bref exposé sur les procédés énonciatifs et narratifs (15 minutes)

Explication des notions de procédé narratif et de procédé énonciatif

Exercice illustratif avec la première phrase de la nouvelle pour souligner : le point de vue d'un narrateur omniscient, le relevé des indices temporels (« quand », « 12 ans »), l'usage du passé simple pour souligner la postériorité de la narration à l'action (faits non reliés au moment de l'énonciation), la prise de recul du narrateur (il), l'entrée *in media res*, qui donne au lecteur le sentiment de connaître le personnage.

- Différence entre narrateur et auteur?
- Énonciation : Qui parle? D'où? Qu'est-ce qu'on sait de lui?



Séance2\_Exposé sur les procédés narratifs\_énonciatifs - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Reproduire la mise en forme Presse-papiers Nouvelle diapositive Rétablir Section Diapositives

Police Paragraphe Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Les procédés narratifs et énonciatifs

2 Quelques procédés narratifs

3 Quelques procédés énonciatifs

4

## Quelques procédés narratifs

- Narration: manière de raconter (attention: narrateur ≠ auteur)
- Description, portrait
- Type de narrateur: **interne** (personnage principal au « je ») ou **témoin** (personnage secondaire); **externe** (pas un personnage de l'histoire: 3<sup>e</sup> personne)
- Narrateur externe: observateur neutre ou narrateur omniscient
- Ellipse temporelle: le fait de passer sous silence une période
- Dialogue

Diapositive 2 de 4 Français (Canada) Notes Commentaires 85%

Taper ici pour rechercher 12°C Ensoleillé 1409 2022-09-04

Séance2\_Exposé sur les procédés narratifs\_énonciatifs - PowerPoint

Alexandre Fednel

Fichier Accueil Insertion Création Transitions Animations Diaporama Révision Affichage Aide Antidote Dites-nous ce que vous voulez faire Partager

Couper Copier Reproduire la mise en forme Presse-papiers Nouvelle diapositive Rétablir Section Diapositives

Police Paragraphe Orientation du texte Aligner le texte Convertir en graphique SmartArt Dessin Organiser Styles rapides Remplissage Contour Effets Rechercher Remplacer Sélectionner Édition

1 Les procédés narratifs et énonciatifs

2 Quelques procédés narratifs

3 Quelques procédés énonciatifs

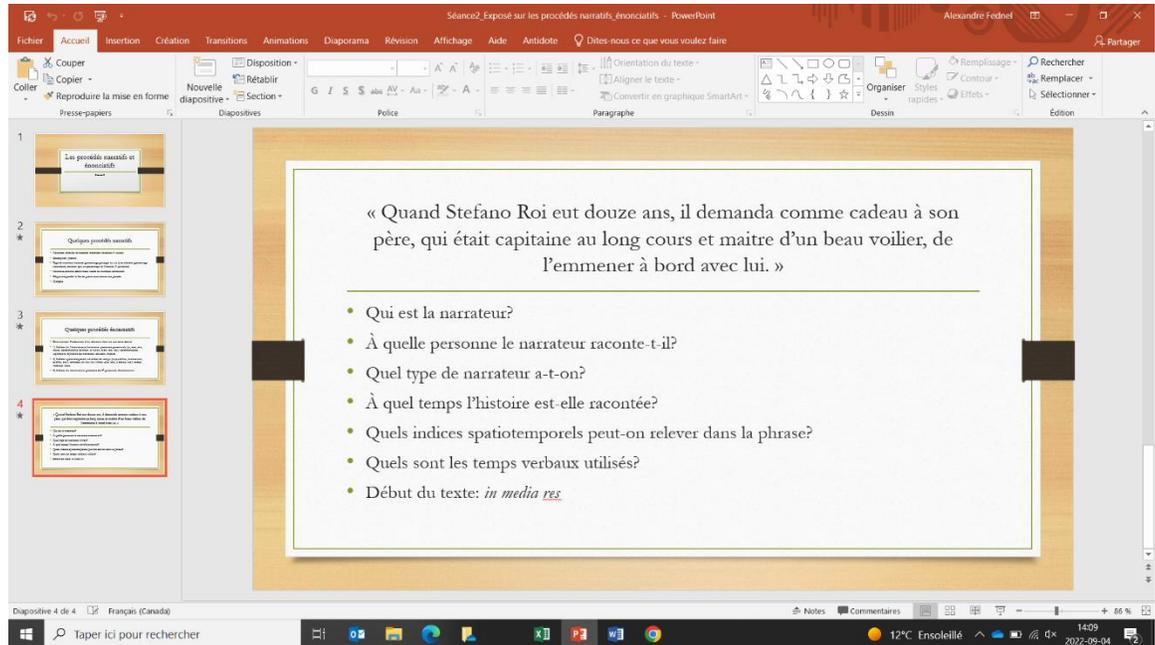
4

## Quelques procédés énonciatifs

- Énonciation: Production d'un discours dans un contexte donné
- 1) Indices de l'énonciateur/narrateur: pronoms personnels (je, moi, me, nous); déterminants (le mien, le nôtre, mon, ma, etc.); commentaires, jugements, opinions du narrateur, conseils, morale
- 3) Indices spatiotemporels: adverbess de temps (aujourd'hui, maintenant, parfois, etc.); adverbess de lieu (ici, là-bas, plus loin, à droite, etc.); temps verbaux; lieux
- 2) Indices du destinataire: pronoms de 2<sup>e</sup> personne; déterminants

Diapositive 3 de 4 Français (Canada) Notes Commentaires 85%

Taper ici pour rechercher 12°C Ensoleillé 1409 2022-09-04



### 3. Exercice sur les procédés énonciatifs et narratifs (30 minutes)

Travail individuel sur les procédés énonciatifs et narratifs

#### Étude de procédés énonciatifs et narratifs

1. Le narrateur raconte au passé, mais il utilise le présent à deux reprises dans les deux passages suivants :
  - a) « Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure. »
  - b) « Le K est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé kolomber, kahloubrha, kalonga, kalu, balu, chalung-gra. Les naturalistes, fait étrange, l'ignorent. Quelques-uns, même, soutiennent qu'il n'existe pas... »

Quelle est la valeur du présent de l'indicatif dans chacun des passages ci-dessus? Qu'est-ce que cela révèle sur le narrateur?
2. Observe les dernières paroles échangées entre le K et Stefano après que ce dernier a reçu la perle à la fin de l'histoire. Quel sentiment cet échange crée-t-il? Comment le narrateur s'y prend-il pour créer ce sentiment?
3. Relève les termes et les expressions qui montrent que le temps passe dans l'histoire.

4. À partir des indices de temps relevés à la questions 3, découpe l’histoire en trois grandes périodes correspondant à la vie de Stefano et synthétise ce qui lui arrive et/ou ce qu’il fait.

| Relève l’âge de Stefano | Synthétise ce qu’il fait ou ce qui lui arrive |
|-------------------------|---|
| Première période :      |   |
| Deuxième période :      |   |
| Troisième période :     |   |

5. Que révèle la manière dont le narrateur traite le temps?  
6. Identifie d’autres procédés narratifs et énonciatifs importants au développement de ton thème principal.

**4. Mise en commun (20 minutes)**

Validation des réponses

Bonification des réponses

**5. Rédaction (75-100 mots) (10 minutes)**

Comment les procédés narratifs et énonciatifs contribuent-ils au développement du thème principal du texte?

### **Cours 3**

Objectif : Comprendre l'apport des procédés stylistiques à la construction de la représentation du monde que propose le texte

Matériel nécessaire : le texte, un questionnaire d'accompagnement

Durée : 2 X 50 minutes

#### Étude des procédés stylistiques

##### **1. Ouverture du cours (10 minutes)**

Présentation du déroulement du cours

Retour sur le dernier cours

Questions de validation pour aider les étudiants à bonifier leur réponse

##### **2. Révision des procédés stylistiques (15 minutes)**

Interrogation à l'oral sur les procédés stylistiques présentés par type : ressemblance, opposition, insistance, amplification, atténuation, substitution.

## Révision des procédés stylistiques

| Type    | Ressemblance  | Opposition   | Insistance   | Amplification   | Atténuation  | Substitution   |
|---------|---|--|--|---|--|--|
| Exemple | <p>1) La statue de la Liberté</p> <p>2) La liberté, <u>comme un oiseau</u>, vole dans le ciel.</p> <p>3) La liberté <u>est un oiseau</u> qui vole dans le ciel.</p> <p>4) <u>Monsieur</u> le Chat imposait <u>ses quatre volontés</u> dans la maison.</p> | <p>1) Ci-gît Hercule Savinien De Cyrano de Bergerac <u>Qui fut tout, et qui ne fut rien.</u></p> <p>2) Ils lui vouaient une <u>haine cordiale.</u></p> | <p>1) Ah! Comme la neige a neigé</p> <p>2) <u>Sur</u> mes cahiers d'écolier <u>Sur</u> mon pupitre et les arbres <u>Sur</u> le sable de neige J'écris ton nom</p> <p>3) Je l'ai vu, dis-je, vu, de mes propres yeux vu</p> | <p>1) Je crois que je pourrais rester dix mille ans sans parler.</p> <p>2) Le lait tombe : adieu veau, vache, cochon, couvée.</p> <p>3) Quant aux gens que j'accuse, <u>je ne les connais pas, je ne les ai jamais vus, je n'ai contre eux ni rancune ni haine.</u></p> | <p>1) Les non-voyants/ Il nous a quittés.</p> <p>2) Je ne le hais point.</p> | <p>1) Le pays du soleil levant/ La belle province</p> <p>2) Avoir <u>un toit</u> est un besoin fondamental.</p> <p>3) Québec va imposer la vaccination obligatoire aux travailleurs de la santé. /Boire un verre</p> |
| Nom     | <p>Allégorie</p> <p>Comparaison</p> <p>Métaphore</p> <p>Personnification</p>  | <p>Antithèse</p> <p>Oxymore</p>  | <p>Répétition</p> <p>Anaphore</p> <p>Pléonasme</p>   | <p>Hyperbole</p> <p>Accumulation</p> <p>Gradation</p>   | <p>Euphémisme</p> <p>Litote</p>  | <p>Périphrase</p> <p>Synecdoque</p> <p>Méronymie</p>   |

**3. Questionnaire d'accompagnement : exercice sur les procédés stylistiques (30 minutes)**

- a) Relève les procédés stylistiques qui contribuent au développement du thème que tu as identifié et commente-les en fonction de ta compréhension de l'histoire.
- b) Le K est un animal allégorique. Que peut représenter cette allégorie? Justifie ta réponse en t'appuyant sur des éléments textuels.
- c) Identifie le procédé stylistique qui se trouve dans ces deux extraits et commente-le en fonction de ta compréhension de l'histoire :
  - a) « Naviguer, naviguer, c'était son unique pensée. »
  - b) « Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve [...] »
- d) Identifie un procédé stylistique dans cette phrase et commente-la en fonction de ta compréhension de l'histoire : « Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour, et paix de l'âme »?
- e) « C'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. » Quel procédé stylistique le père de Stefano utilise-t-il dans cette phrase? Explique la raison pour laquelle il l'utilise selon ta compréhension de l'histoire.
- f) Identifie les procédés stylistiques auxquels le narrateur a recours dans cette phrase. Commente-les en fonction de ta compréhension de l'histoire : « Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure »?

**4. Rétroaction sur l'exercice (20 minutes)**

Mise en commun en plénière

Enrichissement des réponses des étudiants

Correction des réponses

**5. Rédaction d'un paragraphe (75-100 mots) (15 minutes)**

Comment les procédés stylistiques contribuent-ils à la construction de la représentation du monde dans le texte? Donne des exemples pour illustrer ta réponse.

## **Cours 4**

Objectif : Apprécier la représentation du monde que propose le texte.

Matériel nécessaire : un questionnaire d'accompagnement, les exercices réalisés dans les séances antérieures, le texte

Durée : 2 X 50 minutes

### **1. Ouverture du cours (10 minutes)**

Explication du déroulement du cours

Présentation des consignes de travail

### **2. Réponse au questionnaire (30 minutes)**

Distribution du questionnaire sur les trois compétences aux étudiants

### **3. Rédaction d'un paragraphe de 300 mots (30 minutes)**

Rédige un paragraphe dans lequel tu expliques la représentation du monde que propose la nouvelle « Le K ». Utilise les notes que tu as prises dans les cours antérieurs pour bonifier ton texte.

### **4. Clôture de la séquence**

**ANNEXE B**  
**Séquence subjective (S2)**

**Cours 1**

Objectif : Formuler des jugements sur le texte

Activité : dévoilement progressif

Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K » découpée en six fragments, carnet de lecture

Durée : 2 X 50 minutes

Dévoilement progressif

**1. Ouverture du cours (10 minutes)**

Présentation de la séquence et du déroulement du cours

Explication du dévoilement progressif

**2. Dévoilement progressif**

**Le titre pour solliciter l'imaginaire des étudiants (5 minutes)**

Écriture du titre de la nouvelle au tableau

Interrogation des étudiants : Que vous inspire le titre de la nouvelle?

Précisions : Intérêt pour leurs émotions, leurs pensées, leurs réactions. De plus, les questions sont des pistes pour les aider à lire le texte.

**Premier extrait (du début à la l. 28) (10 minutes)**

Quelles informations la première phrase te donne-t-elle? Quelles questions t'amène-t-elle à te poser? Que ressens-tu à l'égard de Stefano? Qu'est-ce que Stefano et son père ont-ils pu voir? Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire, selon toi?

### **Deuxième extrait (l. 29 à 52) (10 minutes)**

Que t'inspire le K? Que ressens-tu pour Stefano? Que ressens-tu pour le père? Que ferais-tu si tu étais à la place du père de Stefano? Comment comprends-tu cette phrase : « C'était son K qui croisait lentement, de long en large, et qui l'attendait avec obstination »? Que va faire Stefano selon toi?

### **Troisième extrait (l. 53 à 78) (10 minutes)**

Que penses-tu de cette obsession de Stefano pour la mer et le K? Que ressens-tu pour lui? Quelle décision devrait-il prendre selon toi?

### **Quatrième extrait (l. 79 à 119) (10 minutes)**

Que ressens-tu pour Stefano dans cet extrait? Que signifie pour toi cette phrase : « Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure »? Quels sont les sentiments qui animent Stefano selon toi dans ce segment? Dirais-tu que Stefano est un homme heureux ou malheureux maintenant qu'il fait ce qu'il a toujours rêvé de faire? Pourquoi? Quel sentiment éprouves-tu devant la vieillesse soudaine de Stefano?

### **Cinquième extrait (l. 120 à 141)**

Irais-tu à la rencontre du K, comme Stefano? Pourquoi? Dans quel état d'esprit imagines-tu Stefano? Quels sentiments éprouves-tu pour lui? Imagine la suite du dialogue entre Stefano et le K.

### **Sixième extrait (l. 142 à la fin) (10 minutes)**

Que ressens-tu à la lecture de ce segment? Que penses-tu de Stefano? Quels sentiments le K t'inspire-t-il? Qu'est-ce qui t'a touché dans cette histoire? De quoi parle-t-elle selon toi?

## **3. Entrée dans le carnet de lecture (5 minutes)**

Synthétise tes premières impressions sur cette histoire.

## **4. Mise en commun (15 minutes)**

Discussion avec les étudiants sur la question suivante : Qu'est-ce qui t'a touché dans cette histoire?

## Cours 2

Objectif : Formuler des hypothèses de lecture et les valider

Activité : Préparation du débat interprétatif

Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », notes des étudiants

Durée du cours : 2 x 50 minutes

### Préparation à un débat interprétatif

#### **1. Ouverture du cours (15 minutes)**

Retour sur le dévoilement progressif

Explication du déroulement du cours

#### **2. Révision des notes prises pendant l'exercice du dévoilement progressif (10 minutes)**

Bonification des notes prises pendant le dévoilement progressif (ajout, suppression, rectification, reformulation)

#### **3. Présentation du débat interprétatif (10 minutes)**

Explication du dispositif du débat interprétatif

Explication du déroulement du débat interprétatif

#### **4. Sélection de passages textuels (15 minutes)**

Choix de passages du texte pour justifier des réactions notées pendant le dévoilement progressif

#### **5. Modélisation sur la façon de soulever des problèmes de lecture et de les résoudre (15 minutes)**

Nous expliquons aux étudiants la notion de problème de lecture et nous leur en donnons un exemple avec la première phrase du texte. Nous lisons cette première phrase avec eux, puis nous leur demandons ce qu'elle veut dire. Nous nous attendons à des réponses telles que celles-ci : « Stefano est jeune », « son père voyage beaucoup », etc. Nous leur demandons de réfléchir au non-dit de cette phrase. Nous nous attendons à ce type de réponses : « Stefano peut obtenir ce qu'il veut », « Stefano n'était jamais allé sur le bateau auparavant ». Nous formulons alors la question suivante : « Pourquoi Stefano n'était-il jamais allé sur le bateau auparavant malgré son rêve de devenir

capitaine ? » Nous écrivons les différentes réponses des étudiants au tableau. Ensuite, nous en évaluons la recevabilité et la pertinence avec les étudiants. Pour ce faire, nous identifions avec les étudiants des passages du texte pouvant faire écho aux différentes réponses possibles. Voici quelques réponses auxquelles nous nous attendons : « Stefano n'en avait jamais fait la demande à son père », « Le père de Stefano ne connaissait pas le projet de son fils », « Le père de Stefano ne veut pas que son fils devienne marin ». Nous trouvons à l'oral avec les étudiants les éléments textuels grâce auxquels établir la recevabilité des réponses.

#### **6. Identification de problèmes de lecture en équipe (10 minutes)**

Identification de 2-3 problèmes de lecture par équipe

Problèmes de lecture présentés sous forme de question ouverte

Sélection de passages difficiles à comprendre, intrigants, intéressants

#### **7. Rédaction d'hypothèses de réponse (15 minutes)**

Rédaction individuelle d'hypothèses de réponse

#### **8. Entrée dans le carnet de lecture (5 minutes)**

Nous demandons aux étudiants de garder leur travail pour le débat interprétatif du prochain cours. En attendant, ils font une deuxième entrée dans leur carnet de lecteur : « Comment tes premières impressions sur le texte évoluent-elles? »

### Cours 3

Objectif : Formuler des hypothèses interprétatives

Activité : Réalisation du débat interprétatif

Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », les notes des étudiants

Durée : 2 X 50 minutes

#### Réalisation du débat interprétatif

##### **1. Ouverture du cours (10 minutes)**

Rappel des principes du débat interprétatif

##### **2. Révision des problèmes de lecture soulevés individuellement (10 minutes)**

Les étudiants révisent leurs problèmes de lecture et leurs hypothèses de réponse pendant un bref moment avant d'entamer le débat interprétatif.

Validation des problèmes identifiés par des étudiants ayant besoin d'aide

##### **3. Premier débat interprétatif (20 minutes)**

Discussion en équipe de 4-5 étudiants sur les problèmes de lecture

Formulation collective de 2-3 nouveaux problèmes de lecture en vue d'un second débat interprétatif

##### **4. Bilan du premier débat (5 minutes)**

Révision des notes prises à l'issue du premier débat

Identification de 2-3 nouveaux problèmes de lecture à soumettre à la classe au prochain débat

##### **5. Second débat interprétatif en grand groupe (20 minutes)**

Pour ce second débat, c'est l'ensemble du groupe qui participe aux discussions. Les étudiants échangent collectivement sur les nouveaux problèmes de lecture soulevés en sous-groupe. Ainsi,

ils débattent de problèmes qu'ils n'ont pas eux-mêmes soulevés, puis valident ensemble leurs interprétations.

#### **6. Bilan du second débat (5 minutes)**

À l'issue de ce débat, les étudiants révisent leurs notes. Ils peuvent faire des ajouts, des reformulations, des suppressions, etc.

#### **7. Synthèse des débats (15 minutes)**

En grand groupe, nous animons une discussion avec les étudiants sur les problèmes de lecture qui leur paraissent les plus complexes. Au besoin, nous lançons des pistes aux étudiants : « Que représente pour toi l'obsession de Stefano? », « Que représente pour toi le K? », « As-tu un K? ».

#### **8. Entrée dans le carnet de lecture (5 minutes)**

À l'issue de la mise en commun, les étudiants font une troisième entrée dans leur carnet de lecteur : « Comment expliques-tu l'évolution de tes premières impressions? Qu'est-ce qui a le plus changé? »

## **Cours 4**

Objectif : Apprécier la représentation du monde que propose la nouvelle

Matériel nécessaire : Nouvelle « Le K », notes des étudiants

Durée : 2 X 50 minutes

### **1. Ouverture du cours (10 minutes)**

Explication du déroulement du cours

Présentation des consignes de travail

### **2. Réponse au questionnaire (30 minutes)**

Distribution du questionnaire sur les trois compétences aux étudiants

### **3. Rédaction d'un paragraphe de 300 mots (30 minutes)**

Consigne de rédaction : Rédige un paragraphe dans lequel tu expliques la représentation du monde que propose la nouvelle « Le K ». Utilise les notes que tu as prises dans les cours antérieurs pour bonifier ton texte.

### **4. Clôture de la séquence**

## ANNEXE C

### Lettre de sollicitation de l'enseignante

Rouyn-Noranda, le 10 mai 2021

Madame XXXXXXXXXXXX

Professeure de français, langue et littérature

Cégep XXXXXXXXXXXX

Objet : Invitation à collaborer à un projet de recherche

Chère collègue,

J'aimerais vous inviter à collaborer à la mise en œuvre de deux séquences d'enseignement au début de l'automne 2021 auprès d'étudiants du cours *Littérature et imaginaire* dans le cadre d'un projet de recherche.

En effet, je mène une recherche doctorale dont l'objectif consiste à comprendre les compétences en lecture littéraire des étudiants selon qu'ils réalisent des activités d'apprentissage inspirées de l'approche historico-formelle ou de l'approche subjective de l'enseignement-apprentissage de la littérature, la première désignant celle valorisée dans le réseau collégial et la seconde, celle promue par la plupart des didacticiens de la littérature depuis au moins les vingt dernières années. Pour ce faire, j'ai conçu deux séquences d'enseignement-apprentissage de la littérature de 4 séances chacune à expérimenter dans le cours *Littérature et imaginaire*. J'ai fait ce choix, car ce cours est situé au milieu du processus de disciplinisation des étudiants, c'est-à-dire le fait qu'ils sont exposés à des modes de penser, de faire et de parler propres à la littérature telle qu'elle s'enseigne au cégep.

La mise en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage respectera la pondération du cours. Par conséquent, il me faudra deux semaines consécutives, sachant que les étudiants ont 2 séances par semaine. Chaque séquence sera expérimentée dans 2 groupes-classes différents, pour un total de 4 groupes-classes. La direction du cégep m'a déjà autorisé à vous solliciter pour participer à cette collecte de données. Ainsi, une réponse favorable de votre part faciliterait grandement la réalisation du projet de recherche et favoriserait également l'avancement des connaissances en didactique de la littérature au cégep.

En effet, ce projet de recherche pourrait produire des connaissances : 1) sur les compétences en lecture littéraire telles qu'elles sont convoquées, exercées et articulées chez les étudiants; 2) sur les contenus, les tâches et les formes d'enseignement-apprentissage plus ou moins propices au développement de ces compétences; 3) pour aider les enseignants à concevoir des outils didactiques où s'articulent mieux savoirs littéraires et travail sur les textes littéraires, ce qui constitue un vecteur de développement professionnel favorisant l'évolution des pratiques d'enseignement et, à travers elles, l'amélioration des apprentissages. Par ailleurs, elle pourrait également contribuer à susciter l'appétence des étudiants pour la lecture et, par conséquent, la promotion de la littérature.

Le déroulement des séquences sera enregistré et filmé, ce qui pourrait représenter une gêne pour certains étudiants. Je m'arrangerai pour ne pas filmer ces étudiants-là de face. En outre, d'autres pourraient refuser de participer à la recherche, auquel cas nous envisagerons ensemble la meilleure façon de les prendre en charge.

Je reste disponible pour répondre à toute question que vous pourriez avoir sur mon projet de recherche ou ma collecte de données.

Cordialement,

Fednel Alexandre

# ANNEXE D

## Formulaire de consentement

ANNEXE\_D\_Formulaire\_consentement.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Fichier Edition Affichage Signer Fenêtre Aide

Accueil Outils ANNEXE\_D\_Formu...

1 / 4 57,9%

**UQAT**  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
EN ARTS ET EN SCIENCE

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Portrait des compétences en lecture littéraire d'étudiants du cégep selon deux séquences d'enseignement-apprentissage de la littérature inspirées des approches traditionnelle et subjective

|   |
|---|
| NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : FEDNEL ALEXANDRE<br>JUDITH ÉMERY-BRUNEAU (UQO)<br>GENEVÈVE MESSIER (UQAM) |
| COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucun  |
| DÉBUT DU PROJET (DATE PRÉVUE) : AVRIL 2021  |
| FIN DU PROJET (DATE PRÉVUE) : décembre 2022   |
| CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT<br>LE 12 mars 2021                   |

**PRÉAMBULE**

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique la réalisation d'activités d'apprentissage s'étalant sur 4 séances de cours de 2X50 minutes dans le cadre régulier de votre cours Littérature et imaginaire au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de l'étude, sa méthodologie, ses avantages, les risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant votre participation.

Le présent formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous recommandons de poser toutes les questions que vous jugez utiles à Fednel Alexandre et à lui demander de vous expliquer les mots ou les renseignements qui ne sont pas clairs. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

**BUT DE LA RECHERCHE**

Cette recherche vise à dresser le portrait des compétences en lecture littéraire d'étudiants du cégep en leur faisant vivre des activités d'enseignement-apprentissage de la littérature inspirées de deux approches contrastées. Elle pourrait ainsi permettre a) de comprendre

Taper ici pour rechercher

10°C Ensoleillé 10:28 2022-09-05

ANNEXE\_D\_Formulaire\_consentement.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Fichier Edition Affichage Signer Fenêtre Aide

Accueil Outils ANNEXE\_D\_Formu...

2 / 4 57,9%

**DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE**

- Vous serez entre 100 et 120 étudiants de 4 groupes-classes du cours Littérature et imaginaire;
- Vous prendrez part à 4 séances de cours de 2X50 minutes, c'est-à-dire 4 rencontres;
- Vous répondrez à un questionnaire sur la nouvelle littérature « Le X », au début et à la fin des séquences d'enseignement-apprentissage;
- Vous réaliserez des activités d'apprentissage sur la nouvelle littérature « Le X »;
- Vous serez rencontrés au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, dans votre local de cours habituel;
- Au cours des différentes rencontres, j'utiliserai des caméras et des enregistreurs afin de pouvoir observer de manière différente ce que vous aurez dit relativement à vos compétences en lecture littéraire;
- Si vous refusez de vous faire enregistrer, vous ne pourrez pas participer à la recherche;
- Vous aurez à remplir un formulaire pour fournir vos rétroactions sur les activités d'apprentissage qui vous auront été proposées et des données sur votre profil socio-démographique.

**AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION**

Cette recherche ne comporte pas d'avantages directs ou indirects pour vous. Toutefois, votre participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à la didactique de la littérature au cégep.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION**

Le temps à consacrer au projet (4 séances de cours de 2X50 minutes chacune) ne constitue pas un inconvénient associé à votre participation, car il correspond à la pondération de votre cours prévu dans votre horaire et votre plan du cours *Littérature et imaginaire*.

Les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne au cégep. Le fait d'être filmé ou enregistré pourrait provoquer de l'anxiété chez certaines personnes, tout comme la plupart des formes d'évaluation.

**ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ**

Taper ici pour rechercher

10°C Ensoleillé 10:28 2022-09-05

ANNEXE\_D\_Formulaire\_consentement.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Fichier Edition Affichage Signer Fenêtre Aide

Accueil Outils ANNEXE\_D\_Formul... x

Se connecter

3 / 4 57.9%

Pour assurer votre confidentialité, j'utiliserai un code alphanumérique associé à votre nom véritable. Les données, auxquelles je serai le seul à avoir accès avec ma directrice et ma collègue, seront conservées dans mon ordinateur protégé par un mot de passe. Les données audiovisuelles seront transcrites en vue d'une analyse de contenu à partir d'un verbatim. Il n'y aura donc pas d'analyse directe des vidéos.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

**INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**  
Aucune indemnité compensatoire ne vous sera versée dans le cadre de la participation à cette recherche.

**CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS**  
L'étudiant chercheur Fednel Alexandre impliqué dans cette recherche et l'UQAT déclarent ne pas se trouver en conflits d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

**DIFFUSION DES RÉSULTATS**  
Les résultats de la recherche feront l'objet d'une thèse de doctorat qui sera défendue publiquement. Après son évaluation par le jury, une version électronique de la thèse sera publiée dans les bases de données de l'UQAT et de l'UQAM. Les participants recevront un MID avec un lien pour accéder à la thèse.

**CLAUDE DE RESPONSABILITÉ**  
En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez Fednel Alexandre, l'UQAT et l'UQAM de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

**LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE**  
Vous n'avez aucune obligation de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part, vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer. Un refus ou un retrait de votre part ne modifiera en rien la qualité ou la quantité de services que vous recevrez et auxquels vous avez droit. Dans le cas d'un retrait de votre participation, les données sur papier vous concernant seront détruites et les données audiovisuelles, exclues. Si vous refusez de participer à la recherche, votre professeur vous prendra en charge pendant les 4 séances de cours.

Vous pouvez demander la destruction des données vous concernant en envoyant un courriel à Fednel Alexandre.

**QUESTIONS**

Taper ici pour rechercher

10:28 2022-09-05 10°C Ensoleillé

ANNEXE\_D\_Formulaire\_consentement...pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Fichier Edition Affichage Signer Fenêtre Aide

Accueil Outils ANNEXE\_D\_Formul... x

Se connecter

5 / 5 75%

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :  
Fednel Alexandre au 514-569-XXXX ou à [fednel.alexandre@uqat.ca](mailto:fednel.alexandre@uqat.ca)

**COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT**

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains  
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
445, boulevard de l'Université  
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4  
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252  
[cer@uqat.ca](mailto:cer@uqat.ca)

**CONSENTEMENT**

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude « Portrait des compétences en lecture littéraire d'étudiants du cégep selon deux séquences d'enseignement-apprentissage de la littérature inspirées de l'approche traditionnelle et de l'approche subjective ». Par conséquent, j'écris mon nom, la date et mon numéro de DA aux espaces appropriés.

Nom de la personne participante (lettres moulées) \_\_\_\_\_

Numéro de la demande d'admission \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

**CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :**

Nom du chercheur, de la chercheuse ou de l'agent ou agente de recherche (lettres moulées) \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Taper ici pour rechercher

14:09 2022-09-05 16°C Ensoleillé

# ANNEXE E

## Questionnaire sur le profil sociodémographique

ANNEXE\_E\_Questionnaire\_Profil\_socio.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)

Fichier Edition Affichage Signer Fenêtre Aide

Accueil Outils ANNEXE\_E\_Questio... x

1 / 1 100%

Nom et prénom de l'étudiant \_\_\_\_\_

1. Je suis
2. Quel âge as-tu?
3. En quelle session es-tu au cégep?
4. Choisis la réponse qui te correspond : « Je fais le cours *Littérature et imaginaire* pour la
5. Quel est ton programme d'études?
6. Te définis-tu comme quelqu'un qui aime lire?
7. Outre les lectures obligatoires, lis-tu pour le plaisir?
8. Si oui, quel est le chiffre qui représente le nombre de livres (sans compter les lectures obligatoires) que tu lis par année?
9. Considères-tu que tu as des difficultés en lecture?
10. Complète cette phrase : « Pour moi, la lecture est \_\_\_\_\_

15°C Eclaircies 15:22 2022-09-04

## ANNEXE F

### Exemples de productions des participants

Identifiant : A1-E8

#1 : Rétroactions après les cours (A1-E8-1)

- Cours 1 :

Non pas vraiment, je comprenais déjà le texte.

- Cours 2 :

Non, je l'avais déjà compris

- Cours 3 :

Il y a plusieurs sous-entendus qu'en analysant le texte on comprend mieux

#2 : Rétroactions après la séquence (A1-E8-2)

- Avais-tu déjà lu la nouvelle « Le K » avant la séquence d'enseignement-apprentissage?

Non.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte? Pourquoi?

Un peu. J'avais déjà un peu compris le texte donc je n'avais pas de difficulté.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte? Pourquoi?

Un peu. Comme à la réponse 2, je n'ai pas eu de complications.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte? Pourquoi?

Non. J'ai déjà apprécié le texte sans à avoir fait les activités.

### #3 : Rédaction d'un paragraphe (A1-E8-3)

- En guise de bilan du parcours d'activités, rédige un paragraphe de 300-400 mots sur la consigne suivante : Explique la vision du monde que propose la nouvelle « Le K ».

Selon moi, l'histoire parle de navigation. De plus, le montre, qui est le K, est défini comme un animal marin donc ce thème est très important dans cette histoire car c'est le lieu que tout ce passe. L'histoire est d'un jeune garçon qui voit une chose étrange au loin lorsqu'il était sur la mer avec son père. Son père l'a toujours protégé des maritimes car c'était dangereux pour Stefano. Il a grandi et il a enfin vu le K qui était sa peur. Le thème est très important car tout se passe en mer, exemple à la fin, lorsque Stefano voit enfin le K, c'est ce moment qu'on attend le plus dans cette histoire et c'est en mer, sur son bateau. (l.134). Les procédés narratifs et énonciatifs sont mis dans le texte pour mieux le comprendre, s'il n'avait pas ces procédés, le texte serait plus difficile pour notre compréhension, exemple sans les périodes de temps, on n'aurait pas compris la suite de l'histoire. (l.80). Pour les autres procédés, c'est un soutien pour nous aider encore plus de comprendre le texte, c'est quoi les thèmes importants, de quoi on parle vraiment dans cette histoire. Les procédés stylistiques viennent enrichir le texte avec les sens qu'on doit essayer le comprendre, exemple à la répétition à la ligne 110. Pourquoi l'auteur a mis le mot « naviguer » deux fois? C'est pour nous montrer que ce mot est mis en valeur pour montrer l'importance de la navigation dans l'histoire.

### #4 : Questionnaire-bilan (A1-E8-4)

- Que dit ce texte? (Présente ce récit en détail de telle sorte qu'une personne puisse le comprendre intégralement)

C'est un jeune garçon qui naviguait avec son père et il a vu une chose noire étranger, c'était le seul qui l'avait vu. Les années ont passé et ce jeune garçon, qui s'appelle Stefano, a voulu faire le métier que son père qui est un marin. Son père est décédé et Stefano a cherché toute sa vie ce fameux K qu'il avait vu lorsqu'il était enfant. Lorsqu'il disait qu'il avait déjà vu le K, personne ne le croyait. Un jour, quand il s'est

rendu compte qu'il était rendu vieux, il a enfin vu le K mais c'était trop tard. Il a perdu sa vie en cherchant ce monstre car il n'a rien eu de spectaculaire quand ils se sont vus. Et puis, Stefano est décédé dans sa chaloupe.

- Comment comprends-tu le fait que Stefano décide d'aller affronter le K seul sur une petite chaloupe?

Le narrateur nous fait comprendre, durant tout le texte, que le K est monstre imposant et méchant mais on comprend à la fin que c'était juste une peur à Stefano qu'il a développé depuis son enfance. On comprend que tout le monde peut avoir un K mais c'est différent pour chacun. Dans cette histoire, on le décrit avec de la négativité pour nous montrer que nos peurs peuvent être mauvais dans nos vies, ils sont toujours plus gros qu'on le pense.

- Comment comprends-tu le fait que les marins de Stefano rient et touchent du fer après que ce dernier leur a demandé s'ils avaient vu quelque chose dans le sillage de son bateau?

Les marins craignent de rencontrer leur K car on voit que c'est notre plus grosse peur qui est au fond de nous et qu'on ne veut pas qu'elles sortent. On comprend que les marins ne veulent pas rencontrer leur K car ça va les suivre toutes leurs vies et ils préfèrent de ne jamais le rencontrer.

- Que te dit ce texte? (Qu'est-ce que tu tires du texte?)

Que Stefano, depuis sa naissance, a développé une sorte de peur qu'il ne voulait jamais voir mais il l'a pourchassé toute sa vie et il n'a rien gagné au bout du compte.

- Comment expliques-tu la vision du monde que propose le texte ?

Pour chaque personne dans le monde, chacun à un genre de K enfuit au plus profond de nous.

- À la fin du texte, on apprend que les naturalistes ignorent le K. Selon toi, pourquoi l'ignorent-ils?

Car il n'existe pas vraiment et que c'est juste métaphore pour parler de nos peurs.

- Quels sont les sentiments que tu éprouves en lisant ce texte? Pourquoi?

J'ai éprouvé de la déception quand j'ai compris que le K n'était pas vraiment un monstre méchant et que c'était juste une métaphore, j'aurais aimé que ce soit vrai. J'ai éprouvé de la compensation pour Stefano car il a cherché toute sa vie c'était quoi son K et on voit à la fin que cela n'a abouti à rien. J'ai été surprise que le K n'était pas réel aussi pour les mêmes raisons que pour ma déception.

- Si tu étais à la place de Stefano quand il avait 12 ans, comment aurais-tu réagi après être débarqué du bateau? Pourquoi?

J'aurais réagi de la même manière mais j'aurais tout fait pour remonter sur le bateau pour aller voir avec mon père pour avoir le cœur net de ce que j'avais vu. J'aurais posé des questions à tout le monde pour savoir ce qu'était vraiment le K comme ça je n'aurais pas cherché toute ma vie c'était quoi ce monstre.

- Que penses-tu de la manière dont ce texte est écrit (personnages mis en scène, mots employés par l'auteur, émotions et sentiments suscités, etc.) ? Pourquoi?

Je trouve que cette histoire est très bien structurée et la manière est très bien. On a un sentiment d'incompréhension à la fin car on ne comprend pas tout de suite ce qu'il s'est passé mais c'est en réfléchissant qu'on comprend tout. Je trouve que le K est bien décrit comme un monstre affreux, méchant et gros et qu'enfin c'était une métaphore. Je trouve que tout est beau dans cette histoire, je n'aurais rien changé

Identifiant : A1-E2

#1 : Rétroactions après les cours (A1-E2-1)

- Cours 1
- Cours 2
- Cours 3

J'ai mieux compris le sens de certaines phrases en analysant les phrases

#2 : Rétroactions après la séquence (A1-E2-2)

- Avais-tu déjà lu la nouvelle « Le K » avant la séquence d'enseignement-apprentissage?

Non

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte? Pourquoi?

Oui. Oui ça m'aider à mieux comprendre qui est le K

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte? Pourquoi?

Oui. Oui car ça m'a permis de mieux interpréter le fait que Stefano est peur du K

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte? Pourquoi?

Oui. Car puisque ça m'a permis de mieux le comprendre par le même fait je l'ai mieux apprécié.

### #3 : Rédaction d'un paragraphe (A1-E2-3)

- En guise de bilan du parcours d'activités, rédige un paragraphe de 300-400 mots sur la consigne suivante : Explique la vision du monde que propose la nouvelle « Le K ».

C'est l'histoire de Stefano qui depuis son enfance craint le K et le thème principal c'est la navigation car il navigue pour esquiver le K. Que c'est la passion de Stefano la navigation et qu'il va tout faire pour accomplir sa passion et échapper au K. Ils ajoutent une touche au texte les procédés énonciatifs annonce ou laisse penser qu'il vas avoir quelque chose qui vas se produire les procédés lexicaux ajoute de la richesse dans le texte les procédés stylistiques ajoute un style d'écriture au texte en donnant un ton au texte. Comme le non, non a la ligne 38 qui donne un style au début du paragraphe qui nous donnent le ton de ce paragraphe.

### #4 : Questionnaire-bilan (A1-E2-4)

- Que dit ce texte? (Présente ce récit en détail de telle sorte qu'une personne puisse le comprendre intégralement)

C'est l'histoire de Stefano et quand il est jeune son père lui dit que le K hante tous les marins de tous les océans ensuite Stefano devient un navigateur et il décide un jour d'aller affronter le K seul a la fin on apprend que s'il n'aurait pas essayer de combattre le K il aurait vécu heureux car il est dans son imagination.

- Comment comprends-tu le fait que Stefano décide d'aller affronter le K seul sur une petite chaloupe?

Puisqu'il ne veut plus l'avoir dans sa vie il veut s'en débarrasser et puisque le K est propre a chacun personne d'autre ne voit la même chose donc il part tout seul.

- Comment comprends-tu le fait que les marins de Stefano rient et touchent du fer après que ce dernier leur a demandé s'ils avaient vu quelque chose dans le sillage de son bateau?

Car ils pensent que Stefano parle encore de son monstre invisible et donc ils s'en moquent un peu de ce qu'il peut leur dire.

- Que te dit ce texte? (Qu'est-ce que tu tires du texte?)

Que si on combat ou fuit notre peur au lieu de s'en accommoder on n'avancera jamais et on passera à côté de ce qui est vraiment important.

- Comment expliques-tu la vision du monde que propose le texte ?

C'est une vision réaliste car tout le monde a une peur en soi et donc le fait qu'il le mette en lumière a fait du sens donc j'explique cette vision par un relèvement avec notre monde réel mais avec une réaction un peu exagérée.

- À la fin du texte, on apprend que les naturalistes ignorent le K. Selon toi, pourquoi l'ignorent-ils?

Car les naturalistes sont concentrés sur ce qu'il se voit dans le monde réel et donc un phénomène de la pensée n'existe pas pour eux.

- Quels sont les sentiments que tu éprouves en lisant ce texte? Pourquoi?

Un peu de remord car si Stefano avait assimilé le K il aurait pu vivre une meilleure vie mais s'il n'avait pas eu le K il n'aurait pas eu d'histoire donc c'est normal.

- Si tu étais à la place de Stefano quand il avait 12 ans, comment aurais-tu réagi après être débarqué du bateau? Pourquoi?

Je serais resté sur terre et je serais devenu riche comme que son père lui a dit mais il avait envie d'aventure et de naviguer donc il n'est pas resté.

- Que penses-tu de la manière dont ce texte est écrit (personnages mis en scène, mots employés par l'auteur, émotions et sentiments suscités, etc.) ? Pourquoi?

Je trouve qu'il est bien écrit mais avant les explications et la compréhension j'avais du mal à bien cerner le texte mais les mots étaient bien choisis et le texte était bien écrit c'est juste moi qui ne comprenais pas le texte et l'histoire est plutôt originale je ne connais aucune autre histoire qui ressemble à ça.

Identifiant : B1-E1

#1 : Rétroactions après les cours (B1-E1-1)

- Cours 1

Dévoilement progressif : le dévoilement progressif m'a aidé à comprendre le texte puisqu'on n'était pas pressé de tout lire, on pouvait se concentrer à 100% sur le petit extrait que nous avions.

- Cours 2

Révision premières impressions : toujours les mêmes mais je trouve que les personnages amènent à se poser des questions? Oui ils m'ont aidé puisqu'on est amené à se poser plus de questions et de plus réfléchir pour mieux comprendre.

- Cours 3

Évolution des premières impressions : Ce qui a le plus changé est que maintenant, je vois les personnages et les interactions différemment puisqu'on peut souvent se poser la question : Est-ce que c'est simplement dans la tête de Stefano? On peut aussi se demander ce que les autres voient de Stefano et qui est le k réellement. Certes, c'est une métaphore, mais elle peut aussi nous amener à se questionner sur notre vie.

#2 : Rétroactions après la séquence (B1-E2-2)

- Avais-tu déjà lu la nouvelle « Le K » avant la séquence d'enseignement-apprentissage?

Non.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte? Pourquoi?

Oui. Puisque nous avons plus de temps pour lire et relire le texte en annotant. Normalement, quand on lit un livre, le temps est restreint pour se faire une sorte de dévoilement progressif.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte? Pourquoi?

Oui. Le dévoilement a fait que l'interprétation a été plus facile parce que les grandes actions étaient séparées en parties ce qui faisait que l'histoire était plus facile à comprendre.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte? Pourquoi?

Oui. Parce que le fait de séparer les grandes actions apportent une intrigue ce qui rend le texte meilleur à lire.

### #3 : Rédaction d'un paragraphe (B1-E1-3)

- En guise de bilan du parcours d'activités, rédige un paragraphe (300-400 mots) pour expliquer la vision du monde proposée dans la nouvelle « Le K ».

Ce dont je comprends le plus de l'histoire, c'est la grosse leçon de vie que chacun peut en tirer. En effet, l'auteur veut que chacun interprète l'histoire pour qu'elle ressemble à sa vie et ensuite la comparer pour se rendre compte qu'on peut facilement affronter nos peurs. J'ai compris que Stefano a été tracassé toute sa vie par le K et que même s'il était à l'autre bout du pays en train d'avoir une très belle vie, il ne faisait que pensé au K et il voulait donc certainement confronter ses peurs. En effet, il a sûrement attendu au moment où son père est décédé pour aller en mer puisque Stefano comprenait que son père n'aurait jamais voulu que le jeune ait en mer pour affronter le K. Il a décidé de laisser sa peur à sa ville natale pour pouvoir vivre une belle vie jusqu'à temps qu'il se sentait prêt pour aller l'affronter tout seul. Aussi, il a probablement attendu en fin de vie pour aller le confronter puisqu'il n'avait rien à perdre, et tout à gagner. Finalement, on peut comprendre que le jeune Stefano aurait bien dû confronter ses peurs avant puisque la perle trouvée à la fin du trésor lui aurait rapporter gros. Ensuite, ce qui m'a le plus interpellé dans le texte est le moment où Stefano décide vraiment d'aller confronter le K pour savoir pourquoi il pourchasse Stefano. C'est à ce moment que l'intrigue est à son plus haut point et Stefano veut tellement réussir à combattre sa peur avant sa mort que ce passage m'a interpellé. On comprend que même si on n'a pas réussi à combattre ses peurs par moment, on a toujours du temps pour se reprendre et finalement être fier de soi-même. Je crois que les personnages sont très bien expliqués et sont différents ce qui fait qu'on peut se rapprocher d'un de ceux-ci. En effet, leurs actions sont plutôt réservées jusqu'à la fin, ce qui fait l'intrigue. Leurs paroles sont très révélatrices des leurs caractères puisqu'elles sont descriptives et bien

détaillées. Enfin, leur attitude fait que l'intrigue est très présente puisque si Stefano avait tout de suite décidé d'aller voir le K au début de l'histoire, il n'y aurait pas eu d'histoire et c'est la même chose que si Stefano n'avait finalement pas décidé d'aller voir le K.

L'histoire est en effet présentée par un narrateur omniprésent (3e personne) et c'est ce qui fait que c'est intéressant puisque l'on peut voir ce qui se passe au village natal de Stefano pendant qu'il n'est pas là, on peut voir qu'est-ce qui se passe après sa mort, etc... L'histoire est aussi racontée de manière à ce que tout le monde peut en comprendre une leçon différente, tout en comprenant l'histoire de base. En effet, une personne de tout âge peut en tirer son interprétation. Par exemple, un enfant de 8 ans pourrait bien comprendre l'histoire puisqu'elle met en évidence un gros animal qui fait peur. L'enfant en tirerait donc conclusion que les animaux ne sont pas tous méchants et qu'on peut les approcher. Au contraire, une personne âgée comprendrait qu'elle doit affronter ses peurs puisque si on le fait à la fin de notre vie, on n'en tire pas toujours avantage. Je la raconterais similairement de la même manière puisque comme expliqué auparavant, tout le monde peut comprendre l'histoire de base, et en tirer une conclusion différente. Il est très difficile de faire ça avec une histoire et c'est donc pour cela que je ne changerais rien de majeur dans cette histoire. Le personnage que je trouve le plus attachant est le père de Stefano parce qu'il est le genre de père que l'on voudrait avoir. Dans ce cas, il n'aurait pas dû protéger son fils du K parce qu'il en aurait tiré avantage, mais si l'animal avait été méchant, il se serait senti mal de ne pas avoir protégé son enfant. Un père qui protège son fils et un père qui l'aime et c'est ce qui m'attache au texte. Même si souvent, ce n'est pas des grosses actions, ces actions sont là pour une raison et c'est ce que je trouve attachant. L'histoire ne me semble pas crédible malheureusement puisque premièrement, un animal ne peut pas parler et interagir de cette manière avec un humain. Aussi, le fait que la Perle de la Mer existe fait en sorte que le peu de crédibilité restant est éliminé.

En effet, cette histoire m'a aidé à mieux comprendre mes rapports avec les autres. En effet, quand Stefano parle du K, les autres rient de lui et ne comprennent rien de ce que Stefano veut dire. Ce que je comprends est donc qu'on devrait simplement se fier à soi-même pour des décisions personnelles puisque l'opinion des autres vient grandement affecter notre opinion. Aussi, ma vision du monde est différente puisqu'avec cette histoire, on réalise que les gens dont on ne veut pas s'approcher parce qu'ils paraissent méchants, sont plus souvent qu'autrement très gentil et on regrette de ne pas avoir été vers eux plus tôt. Je me reconnais dans le personnage de Stefano puisque comme lui, j'ai souvent une crainte d'affronter mes peurs et si je les affronte, je réalise qu'elles n'étaient pas dur à combattre et que j'aurais dû le faire bien

avant. En effet, je suis un amateur de chasse et quand mon père m'a acheté ma première carabine, j'avais vraiment peur d'en tirer au point où je ne voulais vraiment pas en tirer une balle. Ça a pris quelques semaines avant que je veule tirer la première balle et j'ai vite réalisé qu'une fois réaliser, ça ne semble pas du tout effrayant. La vision du monde que le texte apporte est celle que chaque être humain est différent et que les pensées de ceux-ci sont aussi différentes. Je pense aussi que la vision du monde proposée est celle que les peurs que l'on a sont extrêmement dur à combattre, mais qu'on doit les combattre tout de même. Je pense que le texte propose une vision du monde très vraie et réaliste.

#### #4 : Questionnaire-bilan (B1-E1-4)

- Que dit ce texte? (Présente ce récit en détail de telle sorte qu'une personne puisse le comprendre intégralement)

C'est l'histoire du jeune Stefano qui demande à son père de l'emmener sur mer avec lui pour sa fête de 12 ans. Quand Stefano est sur mer, il se rend compte qu'il y a un scintillement au loin et son père regarde avec sa longue-vue pour se rendre compte que c'est le K, un animal effrayant qui est craint de tous et qui suit sa victime pendant toute sa vie pour la dévorer. Le père de Stefano lui ordonne donc de ne plus jamais aller en mer. Son père l'a donc envoyé très loin du nid familial pour ses études. Après ses vacances à sa ville natale, il ne pensa qu'au K et c'était devenu une obsession pour lui. Quand son père est mort, il a hérité d'une grosse somme d'argent qu'il a utilisé pour s'acheter un bateau et réaliser son rêve qui était de naviguer. Il a toujours craint le K pendant ses voyages et c'est au moment où il était très vieux qu'il a décidé d'affronter le K pour combattre sa peur. Il a discuté avec le K pour finalement comprendre que le K voulait simplement lui donner la Perle de la Mer. Il a finalement été retrouvé mort dans sa chaloupe avec la perle à la main, par des pêcheurs.

- Comment comprends-tu le fait que Stefano décide d'aller affronter le K seul sur une petite chaloupe?

Il a décidé d'y aller sur une petite chaloupe pour être sûr de ne pas mettre quelqu'un d'autre en danger et de simplement combattre sa peur par lui-même.

- Comment comprends-tu le fait que les marins de Stefano rient et touchent du fer après que ce dernier leur a demandé s'ils avaient vu quelque chose dans le sillage de son bateau?

Les marins rient de Stefano puisqu'ils sont certains que le K ne suit pas Stefano parce qu'il l'aurait dévoré. Ils rient aussi parce que Stefano a l'air apeuré de cette bête. Ils touchent du fer pour que le K ne vienne pas sur eux et les dévore. L'utilisation de l'expression « toucher du fer » est la même chose que l'expression « toucher du bois » au Québec, mais en Italie. Ça désigne qu'on conjure le sort pour avoir de la chance.

- Que te dit ce texte? (Qu'est-ce que tu tires du texte?)

Je tire plusieurs leçons de ce texte. Premièrement, on ne devrait jamais croire une rumeur ou une chose dite par quelqu'un d'autre si on n'est pas sûr qu'elle existe. Ensuite, on comprend qu'on ne devrait jamais essayer de confronter nos peurs parce qu'on va toujours se retrouver contre eux. On devrait donc essayer de les combattre progressivement et d'y aller à son rythme. Les apparences sont souvent trompeuses. Ensuite, je retire surtout du texte la sagesse de Stefano d'avoir réussi à y aller progressivement pour affronter le K et faire en sorte qu'il réussisse à affronter la raison de pourquoi il est encore en mer.

- Comment expliques-tu la vision du monde que propose le texte ?

La vision du monde proposée est celle que chaque individu est différent et qu'on devrait toujours essayer de combattre ses peurs et d'y aller par soi-même. En effet, on se questionne beaucoup à travers de l'histoire sur soi-même et sur la vision de la vie que l'on a et c'est le but de l'auteur. On propose aussi le fait qu'on peut tirer beaucoup d'avantages d'une chose qu'on penserait qui nous amènerait que des désavantages. On peut aussi tirer une morale sur plusieurs éléments de la vie quotidienne, toujours en quête de combattre ses peurs.

- À la fin du texte, on apprend que les naturalistes ignorent le K. Selon toi, pourquoi l'ignorent-ils?

Les naturalistes ne croient pas l'existence du K puisqu'ils sont en constante recherche de preuves scientifiques pour expliquer des faits. Comme le K n'a jamais été observé et affronté, les naturalistes l'ignorent et pensent qu'il n'existe pas.

- Quels sont les sentiments que tu éprouves en lisant ce texte? Pourquoi?

J'ai été très surpris de voir que Stefano ait réussi à combattre sa peur. En effet, il a toujours été difficile pour lui à travers l'histoire de passer au travers du K et a finalement réussi. J'ai été allègre et saisi quand je me suis mis à la place de Stefano en train de rencontrer le K et de réaliser qu'il avait simplement une perle à lui donner. Enfin, j'ai été divertie et éblouie par la qualité de l'histoire, des actions et de la surprise de cette histoire.

- Si tu étais à la place de Stefano quand il avait 12 ans, comment aurais-tu réagi après être débarqué du bateau? Pourquoi?

J'aurais été très désespéré et abattu de voir mon rêve de marin s'écrouler. J'aurais aussi été très compréhensif de suivre les conseils de mon père sur mon futur puisqu'il a beaucoup plus d'expérience que moi sur la vie. Il est très difficile d'être compréhensif à 12 ans, mais il faut comprendre que ce qu'on pense bon pour nous est peut-être tout le contraire. Notre expérience ne peut pas vraiment nous en dire beaucoup sur le déroulement des choses.

- Que penses-tu de la manière dont ce texte est écrit (personnages mis en scène, mots employés par l'auteur, émotions et sentiments suscités, etc.) ? Pourquoi?

Je crois que l'utilisation des personnages a été bien faite puisqu'il faut tout de même que n'importe qui puisse comprendre le texte et l'utilisation d'un animal bizarre fait référence à une histoire enfantine ce qui fait que plusieurs personnes peuvent le comprendre. Les mots employés par l'auteur peuvent être compris par n'importe qui, ce qui fait la beauté de la chose. Une histoire dont l'écriture est difficile à comprendre fait que le lecteur n'accroche plus à l'intrigue. Les émotions et les sentiments suscités peuvent grandement varier d'un lecteur à l'autre, ce qui fait la beauté de la chose. En effet, le texte est écrit pour une compréhension et une interprétation de tous, ce qui fait qu'on peut lire l'histoire quelques fois et penser totalement une autre chose des personnages et ressentir des sentiments différents, ce qui fait que le texte est très instructif.

Identifiant : B2-E11

#1 : Rétroactions après les cours (B2-E11-1)

- Cours 1 :

Oui, car au début je ne comprenais rien du tout et à la fin je comprenais mieux.

- Cours 2 :

Mes premières impressions ont effectivement évolué car toutes les activités qu'on fait m'aident à mieux comprendre le texte et à me questionner sur le sujet.

- Cours 3 :

L'évolution a été efficace et facile pour mieux comprendre le texte.

Tout ma compréhension du texte/le sens du texte.

#2 : Rétroactions après la séquence (B2-E11-2)

- Avais-tu déjà lu la nouvelle « Le K » avant la séquence d'enseignement-apprentissage?

Non.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre le texte? Pourquoi?

Oui. Parce qu'au tout début du texte je ne comprenais absolument rien.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux interpréter le texte? Pourquoi?

Oui. Car je ne croyais pas que le texte parlait de marins et de rumeurs.

- Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux apprécier le texte? Pourquoi?

Oui. Car lire des textes obligatoires je n'aime pas ça, mais aujourd'hui après les cours passer à faire les différentes activités mon beaucoup aider à aimer ce texte.

### #3 : Rédaction d'un paragraphe (B2-E11-3)

- En guise de bilan du parcours d'activités, rédige un paragraphe (300-400 mots) pour expliquer la vision du monde proposée dans la nouvelle « Le K ».

C'est l'histoire d'un jeune homme qui aimerait bien suivre la tradition familiale d'être capitaine de bateau. Cependant, le père envoie son fils étudier en ville loin de la mer pour l'empêcher de se faire tuer par le K. finalement, Stefano, le fils revient plusieurs années plus tard pour enfin découvrir que le K n'est pas mauvais. Au contraire, le K voulait donner une perle à Stefano pour qu'il ait une vie remplie de bonheur et d'argent. J'aime la manière dont l'histoire est racontée. Puisque lorsqu'on la lit tout est bien expliqué et clair. Cette histoire me semble crédible puisqu'à n'importe quel endroit ou l'on se trouve, il y a toujours des histoires, des rumeurs ou encore des croyances qui resteront pour toujours.

Cette histoire, m'a fait comprendre, que nous ne devrions pas fuir nos craintes en croyant les oublier. Nous devrions plus leur faire face et apprendre d'eux. Je me retrouve surtout dans le personnage de Stefano, car j'écoute le monde et je n'affronte pas mes peurs.

### #4 : Questionnaire-bilan (B2-E11-4)

- Que dit ce texte ? (Présente ce récit en détail de telle sorte qu'une personne puisse le comprendre intégralement)

Ce texte dit qu'on devrait faire nos choix seul, sans aide ou sans écouter les opinions des personnes qui nous entourent.

- Comment comprends-tu le fait que Stefano décide d'aller affronter le K seul sur une petite chaloupe ?

Je comprends qu'il a enfin compris que c'est à lui de décider ce qu'il doit faire ou pas.

- Comment comprends-tu le fait que les marins de Stefano rient et touchent du fer après que ce dernier leur a demandé s'ils avaient vu quelque chose dans le sillage de son bateau ?

Je crois comprendre que c'est une façon d'espérer se protéger ou encore d'avoir un peu de chance de leur côté.

- Que te dit ce texte ? (Qu'est-ce que tu tires du texte ?)

Ce texte me dit que je ne devrais pas toujours écouter les autres. Puis, si j'ai le goût de faire quoi que ce soit, de ne pas hésiter et d'y aller.

- Comment expliques-tu la vision du monde que propose le texte ?

La vision du monde peut varier d'être en être. Par exemple, on ne devrait jamais dire ou expliquer quelque chose, sur laquelle nous ne savons pas la vérité.

- À la fin du texte, on apprend que les naturalistes ignorent le K. Selon toi, pourquoi l'ignorent-ils ?

Je crois que les naturalistes l'ignorent, car ils sont des scientifiques et que les scientifiques ont besoin d'une quantité de preuves pour croire en quelque chose.

- Quels sont les sentiments que tu éprouves en lisant ce texte ? Pourquoi ?

Les sentiments que j'ai éprouvés en lisant ce texte sont surtout le stress, la colère et la tristesse. Car je ne savais pas qu'était le K. La colère, car le père de Stefano lui a probablement caché la vérité sur le K. Enfin, la tristesse, car Stefano a su trop tard qu'il était dédié à avoir une vie heureuse.

- Si tu étais à la place de Stefano quand il avait 12 ans, comment aurais-tu réagi après être débarqué du bateau ? Pourquoi ?

J'aurais été triste et en colère. Puisque, je voulais tellement devenir comme mon père plus tard et maintenant je ne pourrais plus jamais.

- Que penses-tu de la manière dont ce texte est écrit (personnages mis en scène, mots employés par l'auteur, émotions et sentiments suscités, etc.) ? Pourquoi ?

Je crois que la manière dont le texte a été écrit est très bien. Puisque, selon moi, toute personne qui est capable de lire pourrait le comprendre facilement et sans problème.

**ANNEXE G**  
**Nouvelle « Le K »**

Le K

Quand Stefano Roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui.

— Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus beaux et encore plus gros que le tien.

— Dieu te bénisse, mon petit, répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour-là, il emmena le garçon à bord avec lui.

C'était une journée splendide, ensoleillée, et la mer était calme. Stefano qui n'était jamais monté sur le bateau, courait tout heureux sur le pont, admirant les manœuvres compliquées des voiles. Et il posait de multiples questions aux marins qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables. Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué, pour observer quelque chose qui émergeait par intermittence, à deux cents, trois cents mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment courût déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart. Et bien qu'il n'en comprît pas la nature, il y avait en elle un je-ne-sais-quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant. Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendit de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

— Stefano, qu'est-ce que tu fais, planté là ? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

— Papa, viens voir.

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon mais il ne vit rien du tout.

— Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

— J'ai beau avoir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien.

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vit pâlir.

— Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figure-là, dis, papa ?

— Oh ! si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi, maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit n'est pas une chose, mais bel et bien un K. C'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squalo effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut-être jamais, il choisit sa victime et une fois qu'il l'a choisie, il la suit pendant des années et des années, toute la vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille.

— C'est une blague que tu me racontes, papa !

— Non, non, et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai si souvent entendues, je l'ai immédiatement identifié. Ce mufle de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ces dents terribles... Stefano, il n'y a plus de doute possible, hélas ! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit. Écoute-moi bien, mon petit : nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que ce soit. Tu dois me le promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! à terre aussi tu pourras faire fortune.

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous le prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui. Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. À distance il apercevait un petit point noir qui affleurerait de temps en temps. C'était son K qui croisait lentement, de long en large, et qui l'attendait avec obstination.

À partir de ce moment tous les moyens furent bons pour combattre l'attrance que le garçon éprouvait pour la mer. Le père l'envoya étudier dans une ville de l'intérieur des terres, à des centaines de kilomètres de là. Et pendant quelque temps, Stefano, distrait par ce nouveau milieu, ne pensa plus au monstre marin. Toutefois aux grandes vacances, il revint à la maison et il ne put s'empêcher, dès qu'il eut une minute de libre, de courir à l'extrémité de la jetée pour une sorte de vérification qu'il jugeait superflue et dans le fond ridicule. Après si longtemps, le K, en admettant que l'histoire racontée par son père fût vraie, avait certainement renoncé à l'attaque. Mais Stefano resta médusé, le cœur battant la chamade. À deux, trois cents mètres du môle, en haute mer, le sinistre animal croisait lentement, sortant la tête de l'eau de temps à autre, et regardant vers le rivage comme pour voir si Stefano venait enfin.

C'est alors que la pensée de cette créature hostile qui l'attendait jour et nuit devint pour Stefano une obsession secrète. Dans la cité lointaine il lui arrivait maintenant de se réveiller en pleine nuit avec inquiétude. Il était en lieu sûr, oui, des centaines et des centaines de kilomètres le séparaient du K. Et pourtant il savait qu'au-delà des montagnes, au-delà des bois, au-delà des plaines, le squalle continuait à l'attendre. Et même s'il était allé vivre dans le continent le plus lointain, le K l'aurait guetté du lagon le plus proche, avec cette obstination inexorable des instruments du destin.

Stefano, qui était un garçon sérieux et ambitieux, continua ses études avec profit et, arrivé à l'âge d'homme, il trouva un emploi bien rémunéré et important dans une entreprise de la ville. Entre-temps son père était venu à mourir de maladie et le magnifique voilier fut vendu par la veuve. Le fils se trouva alors à la tête d'une coquette fortune. Le travail, les amitiés, les amusements, les premières amours : la vie de Stefano était désormais toute tracée, néanmoins le souvenir du K le tourmentait comme un mirage à la fois funeste et fascinant, et au fur et à mesure que les jours passaient, au lieu de s'estomper, il semblait s'intensifier.

Les satisfactions que l'on tire d'une existence laborieuse, aisée et tranquille sont grandes, certes, mais l'attraction de l'abîme est encore supérieure. Stefano avait à peine vingt-deux ans lorsque, ayant dit adieu à ses amis de la ville et quitté son emploi, il revint dans sa ville natale et annonça à sa mère son intention de faire le même métier que son père. La brave femme, à qui Stefano n'avait jamais soufflé mot du mystérieux squalle, accueillit sa décision avec joie. Le fait que son fils eût

abandonné la mer pour la ville lui avait toujours semblé, dans le fond de son cœur, une espèce de désertion des traditions familiales.

Et Stefano commença à naviguer, témoignant de qualités maritimes, de résistance à la fatigue, d'intrépidité. Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve, et dans le sillage de son bateau, jour et nuit, par bonace ou par gros grain, il traînait derrière lui le K. C'était là sa malédiction et sa condamnation, il le savait, mais justement pour cette raison peut-être, il ne trouvait pas la force de s'en détacher. Et personne à bord n'apercevait le monstre, si ce n'est lui.

— Est-ce que vous ne voyez rien de ce côté-là ? demandait-il parfois à ses compagnons en indiquant le sillage.

— Non, nous ne voyons absolument rien. Pourquoi ?

— Je ne sais pas... Il me semblait...

— Tu n'aurais pas vu un K par hasard ? ricanèrent les autres en touchant du fer.

— Pourquoi riez-vous ? Pourquoi touchez-vous du fer ?

— Parce que le K est une bête qui ne pardonne pas. Et si jamais elle se mettait à suivre le navire, cela voudrait dire que l'un de nous est perdu.

Mais Stefano ne réfléchissait pas. La menace continuelle qui le talonnait paraissait même décupler sa volonté, sa passion pour la mer, son ardeur dans les heures de péril et de combat. Avec l'héritage que lui avait laissé son père, lorsqu'il sentit qu'il possédait bien son métier, il acheta de moitié avec un associé un petit caboteur, puis il en fut bientôt le seul patron et par la suite, grâce à une série d'expéditions chanceuses, il put acheter un vrai cargo, visant toujours plus ambitieusement de l'avant. Mais les succès et les millions n'arrivaient pas à chasser de son esprit cette obsession continuelle et il ne songea pas une seconde à vendre le bateau et à cesser de naviguer pour se lancer dans d'autres entreprises.

Naviguer, naviguer, c'était son unique pensée. À peine avait-il touché terre dans quelque port, après de longs mois de mer, que l'impatience le poussait à repartir. Il savait que le K l'attendait au large et que le K était synonyme de désastre. Rien à faire. Une impulsion irrésistible l'attirait sans trêve d'un océan à un autre.

Jusqu'au jour où, soudain, Stefano prit conscience qu'il était devenu vieux, très vieux ; et personne de son entourage ne pouvait s'expliquer pourquoi, riche comme il l'était, il n'abandonnait pas enfin cette damnée existence de marin. Vieux et amèrement malheureux, parce qu'il avait usé son existence entière dans cette fuite insensée à travers les mers pour fuir son ennemi. Mais la tentation de l'abîme avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille.

Et un soir, tandis que son magnifique navire était ancré au large du port où il était né, il sentit sa fin prochaine. Alors il appela le capitaine, en qui il avait une totale confiance, et lui enjoignit de ne pas s'opposer à ce qu'il allait tenter. L'autre, sur l'honneur, promit. Ayant obtenu cette assurance, Stefano révéla alors au capitaine qui l'écoutait bouche bée, l'histoire du K qui avait continué de le suivre pendant presque cinquante ans, inutilement.

— Il m'a escorté d'un bout à l'autre du monde, dit-il, avec une fidélité que même le plus noble ami n'aurait pas témoignée. Maintenant je suis sur le point de mourir. Lui aussi doit être terriblement vieux et fatigué. Je ne peux pas tromper son attente.

Ayant dit, il prit congé, fit descendre une chaloupe à la mer et s'y installa après s'être fait remettre un harpon.

— Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces.

À coups de rames il s'éloigna. Les officiers et les matelots le virent disparaître là-bas, sur la mer placide, dans les ombres de la nuit. Au ciel il y avait un croissant de lune.

Il n'eut pas à ramer longtemps. Tout à coup le mufle hideux du K émergea contre la barque.

— Je me suis décidé à venir à toi, dit Stefano. Et maintenant, à nous deux !

Alors, rassemblant ses dernières forces, il brandit le harpon pour frapper.

— Bouhouhou ! mugit d'une voix suppliante le K. Quel long chemin j'ai dû parcourir pour te trouver ! Moi aussi je suis recru de fatigue... Ce que tu as pu me faire nager ! Et toi qui fuyais, fuyais... dire que tu n'as jamais rien compris !

— Compris quoi ? fit Stefano piqué.

— Compris que je ne te pourchassais pas autour de la terre pour te dévorer comme tu le pensais. Le roi des mers m'avait seulement chargé de te remettre ceci.

Et le squalo tira la langue, présentant au vieux marin une petite sphère phosphorescente. Stefano la prit entre ses doigts et l'examina. C'était une perle d'une taille phénoménale. Et il reconnut alors la fameuse Perle de la Mer qui donne à celui qui la possède fortune, puissance, amour, et paix de l'âme. Mais il était trop tard désormais.

— Hélas ! dit-il en hochant la tête tristement. Quelle pitié ! J'ai seulement réussi à gâcher mon existence et la tienne...

— Adieu, mon pauvre homme, répondit le K.

Et il plongea à jamais dans les eaux noires.

Deux mois plus tard, poussée par le ressac, une petite chaloupe s'échoua sur un écueil abrupt. Elle fut aperçue par quelques pêcheurs qui, intrigués, s'en approchèrent. Dans la barque, un squelette blanchi était assis : entre ses phalanges minces il serrait un petit galet arrondi.

Le K est un poisson de très grande taille, affreux à voir et extrêmement rare. Selon les mers et les riverains, il est indifféremment appelé kolomber, kah-loubrha, kalonga, kalu, balu, chalung-gra. Les naturalistes, fait étrange, l'ignorent. Quelques-uns, même, soutiennent qu'il n'existe pas...

Dino Buzzati (1966). *Le K*, Paris, Robert Laffont, p. 7-14.

## ANNEXE H

### Questionnaire sur les trois compétences

Utilise tes notes pour répondre à ces questions.

#### **A. Questions sur la compréhension**

- 1) Que dit ce texte? (Présente ce récit en détail de telle sorte qu'une personne puisse le comprendre intégralement)
- 2) Comment comprends-tu le fait que Stefano décide d'aller affronter le K seul sur une petite chaloupe?
- 3) Comment comprends-tu le fait que les marins de Stefano rient et touchent du fer après que ce dernier leur a demandé s'ils avaient vu quelque chose dans le sillage de son bateau?

#### **B. Questions sur l'interprétation**

- 1) Que te dit ce texte? (Qu'est-ce que tu tires du texte?)
- 2) Comment expliques-tu la vision du monde que propose le texte ?
- 3) À la fin du texte, on apprend que les naturalistes ignorent le K. Selon toi, pourquoi l'ignorent-ils?

#### **C. Questions sur l'appréciation**

- 1) Quels sont les sentiments que tu éprouves en lisant ce texte? Pourquoi?
- 2) Si tu étais à la place de Stefano quand il avait 12 ans, comment aurais-tu réagi après être débarqué du bateau? Pourquoi?
- 3) Que penses-tu de la manière dont ce texte est écrit (personnages mis en scène, mots employés par l'auteur, émotions et sentiments suscités, etc.) ? Pourquoi?

# ANNEXE I

## Approbation éthique

Référence : 2021-03 – Alexandre, F.



### Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

#### Approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

M. Fednel Alexandre

**Projet intitulé :** « *Portrait des compétences en lecture littéraire d'étudiants du cégep selon deux séquences d'enseignement-apprentissage de la littérature inspirées des approches traditionnelle et subjective* »

#### Décision :

Accepté

Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre :

#### Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 12 avril 2022

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

#### Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

| Nom                    | Poste occupé                        | Département ou discipline                         |
|------------------------|-------------------------------------|---|
| Michel Bergeron        | Membre versé en éthique             |   |
| Carole Héroux          | Membre provenant de la collectivité |   |
| Benoît Bourguignon     | Membre substitut                    | UER en sciences de la gestion                     |
| Denise Côté            | Membre régulier                     | UER en sciences du développement humain et social |
| Suzy Basile            | Membre régulier                     | École d'études autochtones                        |
| Mohamed Kadiatou Cissé | Membre étudiant substitut           |   |
| Pascal Grégoire        | Membre régulier/Président du CER    | UER en sciences de l'éducation                    |

Date : 12 avril 2021

Pascal Grégoire, Ph.D., président du CÉR-UQAT

Pour toute question : [cer@uqat.ca](mailto:cer@uqat.ca)

## ANNEXE J

### **Demande d'autorisation au cégep**

Rouyn-Noranda, le 12 avril 2021

Monsieur XXXXXXXXX

Directeur du cégep XXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Monsieur le directeur,

Pour faire suite à notre échange de janvier dernier, je vous transmets ci-joint l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains (CER-UQAT) afin que vous puissiez m'autoriser à solliciter les enseignants du département de français en vue de la collecte de données pour ma recherche doctorale.

En effet, après l'évaluation scientifique de mon projet doctoral et l'obtention de l'approbation éthique, j'en suis maintenant à me préparer pour la collecte de données prévue pour l'automne prochain. Pour ce faire, je mettrai en œuvre deux séquences didactiques, inspirées respectivement de deux approches différentes d'enseignement-apprentissage de la littérature. Les résultats de ma recherche pourraient contribuer à identifier des activités d'apprentissage plus ou moins propices pour favoriser le développement des compétences des étudiants en lecture littéraire. Ils pourraient également permettre de connaître les processus et les stratégies de lecture mobilisés par les étudiants pour comprendre, interpréter et apprécier les œuvres selon l'approche d'enseignement-apprentissage privilégiée.

Dans l'attente de votre réponse, je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma demande et vous présente mes salutations cordiales.

Fednel Alexandre

p. j. : Approbation délivrée par le CER-UQAT

## RÉFÉRENCES

- Aeby Daghé, S. (2008). *Candide, La fée carabine et les autres : Un modèle didactique de la lecture/littérature. Observation de leçons de lecture/littérature au secondaire obligatoire* [thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.
- Ahr, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé? À stabiliser? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p.89-106). Presses universitaires de Namur.
- Ahr, S. et Joole, P. (2013). *Carnet / journal de lecteur / lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Presses Universitaires de Namur.
- Ahr, S. et Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche. *Repères*, 62, 33-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.3119>
- Alexandre, F., Émery-Bruneau, J. et Messier, G. (sous presse). Utilisation de la méthode Delphi pour valider deux séquences d'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cadre d'une recherche sur les compétences lectorales d'étudiants du cégep. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation. *Raisons éducatives*, 1-2(2), 77-94. [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/7714/1572/5501/Pages\\_de\\_77\\_ENCOED.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/7714/1572/5501/Pages_de_77_ENCOED.pdf)
- Anadón, M. (2006). La recherche qualitative. De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. (2018). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 17-50). Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives* 28(1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/numero\\_complet\\_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

- Babin, J. et Dezutter, O. (2013). L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques au collégial québécois. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe et J.-F. De Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'ère du numérique — Actes du 12e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français* (p. 146-153). AIRDF.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). Le rapport des élèves à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension en lecture : un éclairage par le croisement des données. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves* (p. 87-103). De Boeck.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes : pratiques d'enseignement actuelles, *Correspondance* 19(3), 1-8. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-heureux-dun-printemps-lecture-doeuvres-litteraires-completes-quelques-pratiques-denseignement-actuelles-.pdf>
- Babin, J. et Dezutter, O. (2016). L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques au collégial québécois. Dans M. Depeursinge et coll. (éd.), *L'Enseignement du français à l'ère informatique*. Colloque tenu du 29 au 31 août 2013. Actes du 12<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. (p.146-153). <http://airdf.ouvaton.org/index.php/les-archives/item/291-2013-l-enseignement-du-francais-a-l-ere-informatique>.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2017). Des cas d'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire complète dans le premier cours de français au cégep. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 273-295). Presses Universitaires de Namur.
- Babin, J. et Dezutter, O. (2018). Le rapport d'enseignants du collégial québécois à la lecture d'une œuvre complète : le plan didactique. *Tréma*, 49, 17-27. <https://doi.org/10.4000/trema.4649>
- Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2014). Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature ? Dans N. Bizier (dir.), *L'Impératif didactique. Au cœur de l'enseignement collégial* (p. 203-223). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Baillette, P., Fallery, B et Girard, A. (2013). La méthode Delphi pour définir les accords et les controverses : applications à l'innovation dans la traçabilité et dans le e-recrutement. *18<sup>e</sup> Colloque de l'Association Information et Management (AIM)*, Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00845535>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*. The Guilford Press.
- Baroni, R. (2007). *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Seuil.



*Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-7.  
<https://doi.org/10.4000/ripes.1717>

Bremond, C. (1973). *La Logique du récit*. Seuil.

Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 208-217.  
<https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>

Brunel, M. & Dufays, J.-L. (2015). Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves. *Repères*, 51, 17-33. <https://doi.org/10.4000/reperes.873>

Brunel, M. (2022). *Introduction*. Dans M. Brunel et S. Hébert (dir.), *Lire les œuvres littéraires au collège* (p. 9-22). L'Harmattan.

Brunel, M. et Dufays, J.-L. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils? Une comparaison France-Québec. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 103-136). Presses universitaires de Namur.

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

Brunel, M., Dufays, J.-L., Brun-Lacour, I. et Fontanieu, V. (2020). Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité? *Repères* 62, 91-111. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.4000/reperes.3169>

Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays? Dans N. Rouvière (éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang.

Canvat, K. et Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne? *Pratiques*, 93, 5-29.  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1997\\_num\\_93\\_1\\_1792](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_93_1_1792)

Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. MEN-DESCO, CD ROM. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

Chabane, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF.

Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la lecture. *Le français aujourd'hui*, 117, 88-98.

- Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Seuil.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Québec Français.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Éditions Amsterdam.
- Citton, Y. (2008). La compétence littéraire : apprendre à déjouer la maîtrise. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view>
- Collovald, A. et Neveu, E. (2013). *Lire le Noir. Enquête sur les lecteurs de récits policiers*. Presses universitaires de Rennes.
- Dalkey, N. et Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science* 9(3), 458-467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Daunay, B. (1998). Paraphrase et commentaire littéraire au lycée. Activités métalangagières et enseignement du français, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354193>
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Enjeux*, 57, 9-24. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354208>
- Daunay, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 233-243). Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2007a). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français d'aujourd'hui*, 2(157), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>
- Daunay, B. (2007b). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Daunay, B. (2008). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. Dans J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 35-43). Presses universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 175-185). De Boeck.

- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1730>
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir? Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 211-232). Peter Lang.
- David, J. et Graber, S. (2013). Didactique de la littérature et microlecture scolaire : le défi d'un sens pratique. Dans J.-L. Dorier, F. Lieutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (p. 163-179). De Boeck.
- De Beudrap, A. R., Duquesne, D. et Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. CRDP Pays de la Loire.
- De Croix (2013). Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire? Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* (p. 91-108). Presses universitaires de Namur.
- De Croix, S. et Ronveaux, C. (2020). Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse. *Repères* 62, 113-133. <https://doi.org/10.4000/reperes.3184>
- De Croix, S., et Ledur, D. (2017). Quelle place accorder aux écritures de la réception dans le contexte de la formation initiale ? Du comportement des futurs enseignants face à des médiations de la lecture à l'élaboration de dispositifs de formation. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (vol. 1, p. 111-126). Presses universitaires de Namur.
- De Croix, S., Ledur, D. (2001). Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 252-258). De Boeck.
- Delacambre, I. (1989). L'apprentissage du commentaire composé : comment innover? *Pratiques*, 63, 13-36. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1989\\_num\\_63\\_1\\_1513](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_63_1_1513)
- Demougin, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 401-414. <https://doi.org/10.7202/017884ar>
- Denizot, N. (2013). La dissertation, un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, 157-158, 195-205. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3823>
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative*. Collectif CLÉ. [https://www.reseauseussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/06/Cadre-de-reference\\_2018-11-20\\_FINAL.pdf](https://www.reseauseussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2020/06/Cadre-de-reference_2018-11-20_FINAL.pdf)

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012a). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 111-120. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012b). La place des œuvres littéraires complètes dans les cours de français des collèges du Québec : quelle progression d'un cours à l'autre ? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (p. 653-672). Presses universitaires de Namur.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O., Morissette, C., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2005). Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec français*, 139, 83-85. <https://id.erudit.org/iderudit/51282ac>
- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* [thèse de doctorat]. Université de Lille 3.
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Émergence du débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture/littérature à l'école primaire française. *La lettre de l'AIRDF*, 49, 10-14. [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2011\\_num\\_49\\_1\\_1887](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2011_num_49_1_1887)
- Dias-Chiaruttini, A. (2015a). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. Dans Hassan R. et Bertot, F. (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (vol. 2, p. 123-145). Publibook.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015b). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Dolz, J. et Dufays, J.-L. (2012). Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays et B. Wiame (dir.), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* (p. 13-22). Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (1994). Stéréotype et littérature. L'inéluctable va-et-vient. Dans A. Goulet (dir.), *Le stéréotype* (p. 77-89). Presses universitaires de Caen.
- Dufays, J.-L. (2001a) Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation. Dans L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 245-251). De Boeck & Larcier.

- Dufays, J.-L. (2001b). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29. <http://hdl.handle.net/2078.1/77244>
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 1-12. <https://journals.openedition.org/trema/1579>
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences? *Pratiques*, 149-150, 227-248. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88. <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés. Dans R. Baroni et A. Rodriguez (éd.), *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* (p. 133-150). Études de lettres.
- Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma* 45. <http://journals.openedition.org/trema/3486>
- Dufays, J.-L. (2017). Apprendre la littérature, pour quoi faire? Du débat des experts aux discours des élèves. *Transpositio I*. <http://www.transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves>
- Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Recherches & Travaux*, 94. <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605>
- Dufays, J.-L. et Plane, S. (2010). *L'écriture de fiction en classe de français*. Presses universitaires de Namur.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V. et Fontanieu, V. (2020a). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères*, 22-43. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4555>
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V., Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays? Dans N. Rouvière, *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Barthélémy, M., Brun-Lacour, I., Capt, V., Florey, S. et Lépine, M. (2020b). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves

- de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants? Une étude internationale. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9434>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions De Boeck Université.
- Dufays, J.-L., Lisse, M. et Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*. Éditions Academia-Bruylant.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS034-10.pdf>
- Dumortier, J.-L. (2012). Faire lire un récit de fiction complet. Proposition visant à former l'amateur éclairé. *Linguarum Arena*, 3, 53-73. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10949.pdf>
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 34-52. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/687>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91. <https://doi.org/10.4000/lidil.3454>
- Émery-Bruneau, J. (2015). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 115-137. <https://doi.org/10.7202/1036035ar>
- Émery-Bruneau, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>

- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2020). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques. *Repères*, 62. <https://doi.org/10.4000/reperes.3154>.
- Émery-Bruneau, J. et Ronveaux, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de scolarité* (p. 19-50). Presses universitaires de Namur.
- Émery-Bruneau, J., Florey, S., Leclerc, C. S., Héту, S. et Bernatchez, J.-B. (2022). La circulation des savoirs entre le corps enseignant, les chercheuses et les chercheurs en éducation : pour une collaboration soutenue. *Une autre école est possible et nécessaire* (326-343). Del Busso.
- Eylem Korkmaz, H. et Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 107, 365-373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Falardeau et Sauvaire (2015). Les composantes de la compétence de la lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191, 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Falardeau, É. (2002a). Pistes d'entrée en lecture. Préparer la lecture de textes littéraires au collégial. *Rapport PAREA*. [https://cdc.qc.ca/parea/786892\\_falardeau\\_lecture\\_article\\_PAREA\\_2002.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/786892_falardeau_lecture_article_PAREA_2002.pdf)
- Falardeau, É. (2002b). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Falardeau, É. (2003a). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É. (2003b). Pistes d'entrée en littérature ou en lecture. *Enjeux*, 58, 83-94.
- Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans la classe de littérature. *Québec français*, 135, 38-41. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n135-qf1183720/55544ac.pdf>
- Falardeau, É. et Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui*, 3(190), 85-98. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0085>
- Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants de français*. Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, É., Pelletier, C., Pelletier, D. et Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language & Literacy*, 16(2), 69-89. <https://books.openedition.org/pun/5088?lang=fr>

- Falardeau, É., Pelletier, D. et Pelletier, C. (2017). Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire au Québec : analyse descriptive et corrélacionnelle. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 163-190). Presses universitaires de Namur.
- Fournier, J.-M. et Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95, 7-30. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1997\\_num\\_95\\_1\\_1811](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_95_1_1811)
- Fourtanier, M.-J. (2017). Sujet lecteur, texte du lecteur : des concepts dynamiques pour la formation des enseignants? Dans J.-F. Marissol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 75-87). Université Grenoble-Alpes.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. et Mazauric, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. *7èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. IUFM de Montpellier. <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazauric.pdf>.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- Gabathuler, C. et Védrines, B. (2018). Des pratiques d'enseignement de la littérature : quelques jalons historiques et analyses de pratiques effectives. Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation* (p. 43-66). Peter Lang.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Gervais, F. (1998). Le cercle de lecture autonome au primaire. *Québec français*, 109, 34-36.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficulté*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Godin, J. et Freiman, V. (2022). Comment développer ses compétences en TIC? L'expérience des personnes expertes de divers milieux du Réseau CompéTICA. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 49-77. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1257>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24gohier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf)

- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques I*(19), 9-37. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0009>
- Goulet, M. (2015). Les lieux de la lecture : du braconnage au bricolage. Dans O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *Les temps et les lieux de la lecture* (p. 271-305). Presses universitaires de Namur.
- Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O. et Babin, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. Dans S. Ahr et N. Denizot (éd.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (p. 85-98). Presses Universitaires de Namur.
- Green, A. R. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE OPEN*, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Larousse.
- Harding, D. W. (1937). The role of the onlooker. *Scrutiny* 6(3), 247-258. <http://ceeliterature.pbworks.com/f/Harding--Role+of+Onlooker.pdf>
- Hasson, F., Keeney, S. et McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing* 32(4), 1008-1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76. <https://id.erudit.org/iderudit/49499ac>
- Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 19-36. <https://doi.org/10.21230/F3MW2C>
- Hébert, M. (2009). Cercles de lecture et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8<sup>ème</sup> en difficulté. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117. <https://doi.org/10.7202/038721ar>
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture. Quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78. <https://doi.org/10.7202/1024795ar>

- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146. <https://journals.openedition.org/lidil/60>
- Hébert, M. (2014). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture: quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Fonds de recherche du Québec-Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/lenseignement-evaluation-integre-de-loral-reflexif-dans-les-situations-dapprentissage-par-les-pairs-en-lecture-quels-caracteristiques-indices-de>
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe*. Chenelière Éducation.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez les élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure 2*, 99-111. [https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_Lettrure2\\_99.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_99.pdf)
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51. <https://doi.org/10.20360/G2GC78>
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Tome 1. Minuit.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Jenkins, J. K. et Sekayi, D. (2016). Teacher perceptions of response to intervention implementation in light of IDEA goals. *Journal of the American Association of Special Education Professionals*, 66-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134853.pdf>
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : De l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Presses universitaires de Rennes.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Langlade G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Presses de l'Université Laval.
- Langlade, G. (2001). Et le sujet lecteur dans tout ça? *Enjeux*, 51-52, 53-62.

- Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- Langlade, G. (2004a). Le sujet lecteur : auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2004b). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2007a). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73. <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac>
- Langlade, G. (2007b). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. Dans M. Braud, B. Laville et B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*. (p. 163-176). Presses universitaires de Bordeaux.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Langlade, G. (2010). *Opacité linguistique, résistance stylistique et lecture des œuvres*. 11<sup>e</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. [https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Langlade%202010.pdf](https://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Langlade%202010.pdf)
- Langlade, G. (2013a). Chartreuse (s) de Parme : d'une lecture subjective à l'autre. *Recherches & Travaux*, 83, 41-53. <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/664>.
- Langlade, G. (2013b). Événement de lecture et reconfiguration des œuvres. *Fabula / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur*. <https://www.fabula.org/colloques/document1922.php#:~:text=12L%C3%A9v%C3%A9nement%20de%20lecture,de%20celui%20qui%20le%20vit>.
- Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? *Études de lettres*, 1, 1-12. <https://journals.openedition.org/edl/608>
- Langlade, G. (2016). Opacité linguistique, résistance stylistique et lecture des œuvres. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 139-156). Peter Lang.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-133). Presses universitaires de Laval.
- Larivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage* [thèse de doctorat]. Université Michel de Montaigne – Bordeaux III.

- Le Goff, J.-F. et Fourtnaier, A.-M. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Presses universitaires de Namur.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. MultiMondes.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2006). Une démarche de guidage pour ranimer l'analyse littéraire. *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*. 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature. <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Lecavalier&Richard.pdf>
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance*, 14 (3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/sursum-corda/une-demarche-strategique-pour-enseigner-la-litterature/>
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2011). L'évaluation contre la lecture – La résistance au changement en didactique de la littérature. *Diversité*, 166, 131-136.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2014). La didactique du français et l'enseignement de la littérature au collégial. Dans N. Bizier (dir.). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Léger, J.-M., Nantel, J. et Duhamel, P. (2016). *Le coque Québec*. Les Éditions de L'Homme.
- Lépine, M. (2013). Des lecteurs pour la vie. *Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)*, 26(1), 5.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Lévy, C. (2015). *Le roman d'une vie. Les livres de chevet et leurs lecteurs*. Hermann.
- Lewis, J. (2007). Academic Literacy: Principles and Learning Opportunities for Adolescent Readers. Dans J. Lewis et G. Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices* (p. 143-165). International Reading Association.
- Lincoln, Y. S. (2010). "What a long, strange trip it's been...": Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177%2F1077800409349754>
- Louichon, B. (2008). L'abstraction étonnante. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/brigitte-louichon-labstraction-etonnante/view>
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Presses universitaires de Namur.

- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Dans F. Legoff et M.-J. Fourtanier. *Les Formes plurielles des écritures de la réception : Genres, espaces et formes* (p. 23-36). Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2020). Prendre en compte la parole de l'élève en séance de littérature en CM et en 6<sup>e</sup> : un geste professionnel commun? *Repères* 62, 53-68.  
<https://doi.org/10.4000/reperes.3139>
- Lyon-Caen, J. (2006). *La lecture et la vie. Les usages du roman au temps de Balzac*. Tallandier.
- Maisonneuve, L. (2002). Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Malrieu, J. (1992). *Le fantastique*. Hachette supérieur.
- Marin, B. et Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. *Pratiques* 173-174.  
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3364>
- Massol, J.-F., avec la collaboration de Nathalie Rannou. (2017). *Le Sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA Editions.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. et Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Merriam, S.B. et Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4<sup>e</sup> éd.). John Wiley & Sons.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- 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.  
[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2481](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481)
- Michel, R. (2011). Il n'y a jamais que des contextes. *Pratiques*, 151-152.  
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1777>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis* (4e éd.). Sage Publishing.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44374>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). Programme de formation de l'école québécoise.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle\\_v2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle_v2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. [https://edu1022.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/01/MELS\\_2009.pdf](https://edu1022.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/01/MELS_2009.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/FormGenCommuneCompProgEtudesCondDEC1998-2012\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/FormGenCommuneCompProgEtudesCondDEC1998-2012_f.pdf)
- Molino, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique. *Philosophiques* 12(1), 73-103. <https://doi.org/10.7202/203272ar>
- Morin, M.-F. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la première année du primaire à la 5<sup>e</sup> année du secondaire. Rapport produit dans le cadre du Plan d'action sur la lecture à l'école (PALE)*. Université de Sherbrooke. [https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final\\_portrait-lecteur\\_2014.pdf](https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf)
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives* 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Nal, E. (2017). Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture. *Questions vives*, 28. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2521>
- Nussbaum, M. (2006). La littérature comme philosophie morale. La fêlure dans le cristal : La coupe d'or de James. Dans S. Laugier (dir.), *Éthique, littérature, vie humaine* (p. 19-52). PUF.
- Nussbaum, M. (2010). *La connaissance de l'amour : Essais sur la philosophie et la littérature*. Cerf.

- Okoli, C. et Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management* 42(1), 15-29.  
<https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Ouellet, S. (2011). *Le sujet lecteur et scripteur : Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* [thèse de doctorat]. Université de Toulouse II - Le Mirail/Université du Québec à Chicoutimi.
- Ouellet, S. (2016). Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 123-142. <https://doi.org/10.4000/dse.1295>
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd., p. 218-220). A. Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perreault, S. et Giasson, J. (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163-184.  
<https://doi.org/10.7202/1017442ar>.
- Perret, A. (2019). « L'histoire littéraire comme objet d'enseignement : l'apport des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ». Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 67-87). Presses universitaires de Namur.
- Petitjean, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue Pratiques ». *Pratiques* 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Pickard, A. J. (2017). *Research Methods in Information*. Facet Publishing.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Seuil.
- Quet, F. (2015). Des compétences en littérature pour « comprendre le présent »? *Le français aujourd'hui* 4(191), 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0057>
- Rannou, N. (2013). *Avant-propos*. Dans N. Rannou (dir.). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. *Recherches et Travaux*, 83, 5-8.
- Reuter, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire : éléments de définition. *Le français aujourd'hui*, 112, 65-71.

- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123-138). De Boeck.
- Ronveaux, C. (2018). Résumer, comprendre et interpréter une histoire. Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 257-278). Peter Lang.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2017). Discipliner la compréhension par l'exercice du résumé. *Repères* 56, 33-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.1188>
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. et GRAFELitt (2019). Discipliner par la littérature. Questions et options méthodologiques pour une approche descriptive et explicative quasi expérimentale en milieu écologique. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 139-155). Presses universitaires de Namur.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Rouxel A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2001). Lecture cursive / lecture analytique : construire la complémentarité. *Recherches en didactique de la littérature - Rencontres de Rennes* (p. 75-79). Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? Dans C. Tauveron (dir.), *Actes de l'université d'automne. La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Royat.
- Rouxel, A. (2004a). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2007a). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 45-54). Presses Universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. (2007b). Pratiques de lectures : quelle voie pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- Rouxel, A. (2012). Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature – L'avènement du sujet lecteur. *Revista Criação & Crítica*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p1-12>
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans S. Ahr et P. Joole (dir.). *Carnet/journal de*

*lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université?* (p. 115-128). Presses universitaires de Namur.

- Roy, M. (2009a). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Première partie : le cours classique. *Correspondance*, 14(3). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/sursum-corda/lenseignement-de-la-litterature-aspects-critiques-et-historiques/>
- Roy, M. (2009b). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie : la création d'un cours collégial (1967-1993). *Correspondance*, 14(4). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/renouveau-et-traditions/lenseignement-de-la-litterature-aspects-critiques-et-historiques-2/>
- Roy, M. (2009c). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Troisième partie : la réforme des programmes de 1993. *Correspondance*, 15(2). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-racines-et-des-ailles/la-reforme-des-programmes-de-1993/>
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Sauvaire, M. (2014). Quelle place pour les sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire? *Formation et profession*, 22(3), 63-66. [http://formation-profession.org/files/numeros/9/v22\\_n03\\_a47.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/9/v22_n03_a47.pdf)
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & Didactique* 9(2), 107-117. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 117-124). Presses universitaires de Namur.
- Sauvaire, M. et Dezutter, O. (2016). Quelle progression pour l'enseignement de la lecture littéraire au collégial québécois? Des prescriptions aux enjeu de formation. Communication présentée au symposium *Didactique de la lecture : quelle progression curriculaire? Des tâches d'enseignement à l'évolution des apprentissages*. 13<sup>e</sup> colloque de l'Association Internationale pour la recherche en Didactique du Français (AIRDF). <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/201702/1/AIRDF%202016%20Symposium%20Progression%20Lecture%20VD.pdf>
- Sauvaire, M. et Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, 6, 121-147. <https://doi.org/10.7202/1037507ar>
- Sauvaire, M. et Gagné, A. (2018). Former des sujets lecteurs enseignants. Une étude exploratoire des apports de l'écriture réflexive à l'appropriation de la lecture littéraire par les futurs enseignants de littérature au collégial. *Tréma* 49, 43-61. [doi.org/10.4000/trema.4577](https://doi.org/10.4000/trema.4577)

- Sauvaire, M. et Langlois, M.-E. (2020). Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9092>
- Sauvaire, M., Émery-Bruneau, J. et Falardeau, É. (2021). *L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs*. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec-Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-des-pratiques-denseignement-du-debat-interpretatif-sur-le-developpement-des-competences-en-lecture-litteraire-des-eleves-du-2e-cycle-du-secondaire-une-approche-pour-integrer-la-di/>
- Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A. et Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères*. <DOI.org/10.4000/reperes.3289>
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\*IST. *Recherches qualitatives* 20, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, (Hors-série)*, 5, 99-111. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche-qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p.191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives* 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 140-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Éditions Thierry Marchaisse.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* 15, 27-40.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Sénéchal, K. et Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans Sénéchal, K., Dumais, K. et Bergeron, R. (dir.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj, 19-41.
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- Sève, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 13, 49-68. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1996\\_num\\_13\\_1\\_2175](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2175)
- Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* [thèse de doctorat]. Université Stendhal.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF.
- Shawky-Milcent, B. (2020a). « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture analytique en classe ». *Pratiques* 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9222>
- Shawky-Milcent, B. (2020b). Appropriation littéraire. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 221-223). Honoré Champion.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanç, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.) De Boeck.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. et Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, vol. 6. <https://doi.org/10.28945/199>
- Sorin, N. (2008). Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier les œuvres littéraires au Québec. <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/noelle-sorin-prise-en-compte-du-jugement-esthetique-dans-la-competence-a-apprecier-des-153uvres-litteraires-au-quebec/view>
- Tardif, J. (2017). « Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation ». Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-37). De Boeck Supérieur.

- Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères* (19), 9-38.
- Tauveron, C. (2002). « Lire la littérature à l'école ». Dans C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique du GS au CM?* (p. 13-23). Hatier.
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). Formes de progression comme disciplinatioin des élèves et sédimentation des pratiques. Dans C. Ronveaux, C. et B. Schneuwly (éd.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatioin et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (p. 31-42). Peter Lang.
- Vallor, R. R., Yates, K. A. et Brody, M. (2016). Delphi Research Methodology Applied to Place-Based Watershed Education. *Education Sciences*, 6(42).  
<https://doi.org/10.3390/educsci6040042>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Waszak, C. et Dufays, J.-L. (2015). La lecture de romans du XIXe siècle au secondaire : analyse de pratiques enseignantes. Dans O. Dezutter et E. Falardeau (éd.), *Les temps et les lieux de la lecture* (p. 221-247). Presses universitaires de Namur.
- Weil, Michèle (2016). Comment repérer et définir le topos. *Topiques. Études sonoriennes*, 2.  
<https://journals.uvic.ca/index.php/sator/article/view/16083>