

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

CAMILLE S. LECLERC

ANALYSE DES RESSOURCES SUBJECTIVES, DES MODES OPÉRATOIRES

ET DES MANIFESTATIONS DE LA RÉFLEXIVITÉ

AU SEIN DE COMITÉS DE LECTEURS AU SECONDAIRE

JUIN 2019

## *Sommaire*

Ce mémoire a pour objectif de décrire et comprendre la relation entre trois dimensions de l'activité des sujets lecteurs : les ressources subjectives, les modes opératoires et les manifestations de la réflexivité. Notre analyse nous a permis de dégager des portraits types de comités de lecteurs, lesquels permettent de saisir comment se manifestent et s'articulent ces composantes dans le processus interprétatif. Comprendre le fonctionnement interne de ces types de comités de lecteurs pourra ensuite mener à dégager des pistes didactiques afin d'aider les enseignants à mieux accompagner leurs élèves dans la lecture et l'interprétation d'œuvres littéraires.

Nos données qualitatives sont issues de captations vidéos tournées dans deux classes de quatrième secondaire d'une école publique de l'Outaouais. Au total, 48 élèves de 15-16 ans répartis en deux classes ont lu le poème *Marine* de Jacques Ferron. Après en avoir discuté brièvement avec leur enseignante, ils ont été invités à se regrouper en comités de lecteurs afin de partager leurs interprétations du poème et trouver un consensus autour de celles qu'ils ont jugées les plus recevables. Ils ont ensuite performé leur interprétation dans une courte saynète et, enfin, ils ont confronté leur point de vue dans un débat interprétatif avec l'ensemble des élèves de la classe. Nous avons privilégié une méthode de type multicas afin d'analyser finement chacun des six comités de lecteurs, tout en les comparant pour dégager des liens et des contrastes quant aux ressources subjectives convoquées, aux modes opératoires utilisés et aux manifestations de la réflexivité.

Il se dégage de nos résultats que si la créativité a semblé contribuer à l'élaboration d'interprétations riches, le conformisme a quant à lui court-circuité le processus interprétatif tout en réduisant au minimum la réflexivité des élèves. Nos résultats nous ont aussi conduite

vers de nouvelles hypothèses de recherche à explorer, à savoir l'impact du genre de texte interprété sur les ressources mobilisées par les élèves, mais aussi quant à l'importance de la tâche et de l'accompagnement dans l'orientation du processus interprétatif.

### *Remerciements*

L'écriture de ce mémoire et la traversée de mon parcours de maîtrise n'auraient pas été possibles sans le précieux soutien de ceux qui m'entourent. D'abord, il me faut remercier mes parents et amis pour leur écoute et leurs encouragements.

Je veux aussi remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Judith Émery-Bruneau, qui a su me guider à travers les nombreux apprentissages qu'il m'a fallu réaliser avant de pouvoir conduire ma démarche à terme. Sa confiance et son soutien rigoureux m'ont permis de développer mon potentiel, notamment à travers diverses expériences de travail, mais aussi de nourrir mon intérêt pour la recherche et pour l'enseignement de la littérature.

Je remercie aussi les membres de mon comité d'évaluation, François Vincent et Martine Peters, pour leurs précieux commentaires et pour les cours qu'ils m'ont donnés et qui ont contribué à ma formation.

Je remercie également le CRIFPE-UQO et l'Équipe de Recherche en Littérature et Inclusion (ERLI) pour leurs appuis financiers.

Il me semble aussi nécessaire de remercier affectueusement les 48 élèves qui ont participé à mon projet de recherche ainsi que leur enseignante qui m'a ouvert sa porte avec courage et curiosité. La réalisation de projets comme celui-ci ne serait pas possible sans l'ouverture et la générosité des milieux scolaires.

*Table des matières*

Sommaire .....	ii
Remerciements.....	iv
Liste des tableaux.....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Évolution des approches en enseignement de la littérature au secondaire québécois .....	5
1.2 L'activité réflexive du sujet lecteur en lecture littéraire .....	8
1.3 La réflexivité : pour éviter les écueils d'une lecture pleinement affective .....	9
1.4 Les dimensions multiples du processus interprétatif .....	10
1.5 Le choix de faire lire un poème .....	13
1.6 Proposition et objectifs de recherche .....	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	18
2.1 La lecture littéraire : éléments de définition .....	19
2.1.1 Enseigner la lecture littéraire pour former des sujets lecteurs .....	24
2.2 L'apport de la subjectivité dans la lecture .....	25
2.2.1 Sept ressources subjectives mobilisées par les lecteurs .....	28
2.2.2 La réflexivité dans l'activité du sujet lecteurs.....	31
2.3 L'interprétation dans le débat interprétatif .....	32
2.3.1 L'interprétation .....	33
2.3.2 Le débat interprétatif.....	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	40
3.1 Type de recherche .....	41

3.2 Choix du poème.....	44
3.3 Sélection des participants et déroulement de la collecte de données.....	46
3.3.1 Participants.....	46
3.3.2 Déroulement de la collecte.....	47
3.4 Analyse des données.....	53
3.5 Analyse de la réflexivité.....	59
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	64
4.1 Résultats sur les ressources subjectives mobilisées.....	65
4.1.1 Les ressources cognitives.....	68
4.1.2 Les ressources épistémiques.....	70
4.1.3 Les ressources socioculturelles.....	71
4.1.4 Les ressources matérielles et spatiotemporelles.....	72
4.1.5 Les contraintes de la tâche.....	72
4.2 Résultats sur les modes opératoires.....	74
4.3 Catégorisation des cas en fonction des manifestations de la réflexivité.....	76
4.3.1 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs D.....	76
4.3.2 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs E.....	79
4.3.3 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs A.....	81
4.3.4 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs B.....	84
4.3.5 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs C.....	87
4.3.6 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs F.....	89
4.4 Synthèse des résultats.....	91
4.5 Performances poétiques de <i>Marine</i> illustrées dans une saynète.....	92
4.5.1 Résumé de la saynète créée par le comité E.....	92

4.5.2 Résumé de la saynète créée par le comité D .....	93
4.5.3 Résumé de la saynète créée par le comité A .....	93
4.5.4 Résumé de la saynète créée par le comité B .....	94
4.5.5 Résumé de la saynète créée par le comité C .....	95
4.5.6 Résumé de la saynète créée par le comité F.....	95
<b>CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>96</b>
5.1 Des comités de lecteurs se préparant à un débat interprétatif : trois portraits types .....	98
5.1.1 Les créatifs : la recherche de la signification .....	98
5.1.2 Les scolaires : le recours à un modèle.....	100
5.1.3 Les conformistes : un exemple de recours à la doxa.....	102
5.2 Résultats marquants les ressources subjectives .....	104
5.2.1 Les macroprocessus : résumer pour comprendre, avant d'interpréter .....	104
5.2.2 Les microprocessus : l'importance des mots .....	106
5.2.3 L'imagerie mentale : la traduction du texte en image.....	107
5.2.4 La fonction épistémique de l'écrit : un outil pour s'organiser .....	108
5.2.5 Les ressources axiologiques et psychoaffectives : les grandes absentes.....	109
5.2.6 Les références à la production finale : un prétexte à l'interprétation.....	110
5.3 Résultats marquants pour les modes opératoires .....	111
5.3.1 La sélection et le maintien d'une seule piste interprétative : aliénation ou consensus ? .....	112
5.3.2 Un malaise autour des suppressions.....	113
5.4 Résultats marquants pour les manifestations de la réflexivité.....	114
5.4.1 La mise à distance des interprétations : un apprentissage en progression .....	114
5.4.2 La mise à distance des pratiques langagières : entre relecture et réécriture.....	115
5.4.3 Une expérience qui reste scolaire.....	116

5.4.5 Le difficile retour sur soi.....	117
5.4.6 Conformisme et réduction de la réflexivité.....	118
5.5 Les apports et les limites de notre recherche .....	118
5.5.1 Les apports de notre recherche dans le champ didactique et dans le milieu scolaire .....	118
5.5.2 Les limites méthodologiques et didactiques .....	119
CONCLUSION .....	122
APPENDICE A POÈME.....	128
APPENDICE B QUESTIONNAIRE ÉLÈVES – PHASE 1 .....	130
APPENDICE C AIDE-MÉMOIRE – PHASE 3 .....	133
APPENDICE D MODIFICATIONS APPORTÉES AUX CATÉGORIES D’ANALYSE....	135
RÉFÉRENCES .....	139



*Liste des tableaux*

Tableau 1 : Définitions des ressources subjectives du sujet lecteur .....	29
Tableau 2 : Déroulement de la collecte .....	51
Tableau 3 Catégories utilisées pour le codage des ressources subjectives .....	55
Tableau 4 Catégories utilisées pour coder les modes opératoires .....	58
Tableau 5 Catégories utilisées pour coder les manifestations de la réflexivité .....	60
Tableau 6 Occurrences des ressources subjectives observées pendant les discussions en comités de lecteurs .....	66
Tableau 7 Modes opératoires observés pendant les discussions en comités de lecteurs .....	74
Tableau 8 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs D .....	76
Tableau 9 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs E.....	79
Tableau 10 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs A .....	81
Tableau 11 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs B .....	84
Tableau 12 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs C .....	87
Tableau 13 Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs F.....	89

## INTRODUCTION

La littérature, tant qu'on la conçoit comme un objet social, doit servir à construire des ponts entre les individus. Si elle invite les lecteurs à aller puiser dans leurs savoirs et dans leur expérience, son caractère formateur s'étend jusque dans les compétences à énoncer et à justifier pour atteindre un consensus à partir d'idées qui sont parfois sensibles. Bien entendu, pour permettre à des élèves de développer de telles compétences dans un contexte scolaire, il faut développer un enseignement de la lecture littéraire qui va au-delà des savoirs sur la forme ou sur l'histoire littéraire. Le développement des compétences à lire et à interpréter un texte littéraire nécessite que l'on tienne compte de l'activité du sujet lecteur afin d'adopter une approche plus inclusive (Daunay, 2007), c'est-à-dire une approche qui tient compte de la singularité et de la subjectivité des lecteurs.

Pour contribuer à ce que cette vision de l'enseignement de la littérature imprègne la recherche en didactique et s'inscrive progressivement dans les milieux scolaires, nous proposons de mieux comprendre les types de comités de lecteurs du secondaire. Ces portraits types, créés et décrits à partir de nos données de recherche, permettent de cerner et de caractériser le parcours interprétatif de sujets lecteurs qui discutent et débattent de leurs interprétations au sein de comités de lecture en vue de participer à un débat interprétatif. Nous aspirons à ce que nos observations de ces types de comités de lecture permettent aux enseignants de mieux anticiper les écueils qui guettent leurs élèves qui partageront leurs interprétations

d'œuvres littéraires et les valideront, ou non, auprès des lecteurs de la communauté dans laquelle ils se situent. Une telle étude permettra alors de développer des pistes pour le développement de la compétence à interpréter des textes littéraires au secondaire.

Pour rendre compte de la démarche qui nous a permis d'arriver à cerner ces types de comités de lecteurs, nous détaillons chacune des étapes de notre projet de recherche dans les chapitres qui suivent. D'abord, dans notre problématique de recherche, nous situons notre projet au cœur des enjeux didactiques et pratiques qu'il soulève. Puis, nous décrivons les concepts centraux sur lesquels nous nous appuyons pour rendre opérationnelle notre méthodologie de recherche. Nous décrivons ensuite nos résultats avant de les regrouper et d'en discuter dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 1  
PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour but de présenter notre problème de recherche de manière à en justifier sa pertinence et à en décrire les enjeux qui s'y rattachent. Nous situons d'abord nos intérêts de recherche parmi les diverses approches de l'enseignement de la littérature qui se sont succédé pendant les dernières décennies au Québec. Nous abordons ensuite la réflexivité comme partie intégrante de l'activité du sujet lecteur et nous expliquons comment elle prémunit les lecteurs contre les écueils associés à la lecture subjective. Puis, nous décrivons brièvement les composantes du processus interprétatif, montrerons comment certains dispositifs didactiques permettent de les mettre au jour et de les exposer aux élèves, mais aussi aux enseignants et aux didacticiens. Pour finir, nous justifions la pertinence d'orienter notre recherche plus spécifiquement vers la lecture de poésie.

### 1.1 Évolution des approches en enseignement de la littérature au secondaire québécois

Les approches dans l'enseignement de la littérature ont beaucoup évolué depuis la démocratisation de la scolarité au secondaire québécois, obligatoire pour tous depuis 50 ans. Avant et pendant la transition entre les collèges classiques et l'école secondaire publique, où la littérature était enseignée dans une perspective historico-culturelle tournée vers l'adoration et l'imitation des grands auteurs de la littérature canonisée, surtout française, nous avons assisté, pendant les années 1970, à une première transition d'un enseignement axé sur l'histoire littéraire à une approche axée sur la forme et la structure du texte, laquelle trouve ses origines dans le

formalisme et le structuralisme (Langlade, 1991; Lebrun et Roy, 1999; Simard et al. 2010). Ces approches tournées strictement vers l'analyse textuelle ne tenaient cependant pas compte du contexte dans lequel le texte a été publié et encore moins de sa réception par le lecteur, qu'on ne reconnaissait alors pas encore comme un sujet (Louichon, 2011). Vingt ans plus tard, dans les années 1990, émerge une approche dite communicative issue des théories cognitives. Cette approche conçoit davantage le texte comme un outil de communication qu'il faudrait apprendre à décoder pour avoir accès au message de l'auteur (Hébert, 2004). Cette approche, comme celles des années 1960 et 1970 d'ailleurs, appréhende toujours la lecture dans une perspective strictement analytique et est réduite à « une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques » (Langlade, 2004, p.87) qui laisse peu ou pas de place à la créativité et à la subjectivité du lecteur (Langlade, 2004).

L'époque des approches communicatives s'est depuis sédimentée à un nouveau paradigme dans l'enseignement de la littérature au secondaire québécois (Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017). En effet, les années 2000 ont vu émerger une approche dont la focale se situe davantage sur la compréhension du texte et sur « l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur » (Hébert, 2004, p.606; Roy, Brault et Brehm, 2008). Autrement dit, on commence à donner une place au lecteur et à son expérience lectorale en contexte scolaire – soit une expérience qui n'est désormais plus limitée à être vécue qu'en contexte de lecture personnelle.

Cette approche esthétique, transposée des théories de la réception (Iser, 1985; Jauss, 1988), a alors ouvert la voie aux travaux sur la lecture subjective, soit la lecture dans laquelle le lecteur utilise ses référents et ses affects pour construire du sens (Jouve, 2004; Daunay, 2007). Dans ses prescriptions, l'École québécoise adopte ce virage de la lecture esthétique qui apparaît entre autres dans la description de la compétence à « Lire et **apprécier** des textes variés » (nous

soulignons), qui exige du lecteur qu'il parle de son expérience de lecture, et dans les familles de situations qui sont proposées aux enseignants (MELS, 2005, 2009), tel que « donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions [et] répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde » (2009, p.34). L'école ne s'attend donc plus uniquement à ce que les élèves analysent et résument les textes, mais on souhaite aussi qu'ils y réagissent et qu'ils soient capables de verbaliser leur appréciation à l'oral ou à l'écrit. On s'attend donc désormais à ce que l'enseignement de la littérature contribue au développement d'un sujet lecteur, concept qui prend d'ailleurs son essor au même moment comme l'a montré Louichon (2011). Même si la compréhension continue nécessairement de servir les compétences des élèves en lecture, elle n'est plus l'ultime finalité et doit concéder un peu de terrain à la subjectivité qui s'intègre de plus en plus dans les pratiques d'enseignement de la littérature. La subjectivité de l'élève, loin de brouiller la lecture qu'il fait d'un texte, lui donne en effet accès à l'expérience esthétique (Brehm, 2008) qui se construit en partie sur sa créativité et sur son imaginaire (Forget, 2012), mais aussi à partir de ses interprétations, marquées notamment par ses connaissances, référents culturels et jugements sur les œuvres littéraires.

L'enseignante peut mettre en place des dispositifs qui favorisent l'émergence de la subjectivité de l'élève, par exemple, en posant des questions précisément dans le but d'inciter « l'élève à faire des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages et à leur témoigner de l'empathie, à prédire la suite des événements, à imaginer des paysages, des visages, etc. » (Hébert, 2004, 606). Un des objectifs poursuivis par l'approche esthétique est de générer une prise de conscience chez l'élève de la nature évolutive de son propre processus de compréhension (Hébert, 2004), mais aussi de la pluralité des interprétations qui peuvent être élaborées à partir d'un même texte. Il s'agit pour l'élève de prendre conscience



de sa propre posture subjective, mais aussi de la diversité des lecteurs qui constituent sa communauté, soit la classe en contexte scolaire (Sauvaire, 2013). La subjectivité permet donc non seulement à l'élève de réagir au texte et d'en développer une appréciation (de vivre une expérience esthétique), mais aussi de l'interpréter et, ce faisant, d'adopter une posture réflexive sur lui-même en tant que lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007).

Pour véritablement comprendre les implications de l'expérience esthétique en lecture littéraire et plus spécifiquement dans le processus interprétatif, il convient d'appréhender le lecteur, ici l'élève, comme sujet lecteur. En le posant comme sujet, on admet en effet le rôle que joue le lecteur dans sa propre expérience de lecture, mais aussi dans le processus de validation complexe auquel il se soumet à sa communauté de lecteurs dès lors qu'il laisse place à sa subjectivité pour interpréter un texte.

## 1.2 L'activité réflexive du sujet lecteur en lecture littéraire

Considérant l'importance de la subjectivité dans l'expérience esthétique, il devient difficile d'envisager l'enseignement de la littérature, et plus encore de la lecture littéraire, en faisant abstraction du concept de sujet lecteur. De fait, la lecture littéraire, qui sera définie plus explicitement dans le deuxième chapitre, est une manière de lire dont le propre est justement un va-et-vient itératif entre une lecture subjective et une lecture analytique (Dufays, 2005). Elle suppose donc qu'une expérience esthétique se manifeste sans pour autant exclure des opérations intellectuelles complexes prenant racine dans des connaissances littéraires (Langlade et Fourtanier, 2007; Sauvaire, 2013). Étudier l'activité du sujet lecteur permet de mieux comprendre ces opérations et d'envisager des dispositifs d'enseignement qui visent à la stimuler. Le concept de sujet lecteur découle ainsi des travaux sur la lecture littéraire et sa didactisation

est essentielle pour qui veut penser un enseignement de la littérature qui laisse place aux interprétations du lecteur.

Toute lecture peut être marquée par la subjectivité du lecteur, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou non (Lebrun et Le Pailleur, 1992; Jouve, 2004). C'est moins le texte lu qui induit la subjectivité que l'acte même de lire puisque toute lecture « est toujours en même temps lecture du sujet par lui-même » (Jouve, 2004, p.105). Loin de dissoudre l'importance de la lecture littéraire, cette omniprésence de la subjectivité en lecture rend la didactisation du sujet lecteur vitale (Jouve, 2004), surtout dans un contexte d'enseignement marqué par le désir de faire vivre une expérience esthétique aux élèves.

### 1.3 La réflexivité : pour éviter les écueils d'une lecture pleinement affective

Cette activité réflexive du sujet lecteur, que Jouve (2004) appelle « lecture du sujet par lui-même », lui permet de s'appropriier le texte, mais lui permet aussi d'éviter deux écueils associés à la lecture subjective. Une approche subjective uniquement tournée vers les réactions spontanées, sans retour sur soi et sans mise à distance de son activité de lecteur, risque de donner lieu à l'émergence de ces écueils. D'abord, le premier danger est d'essentialiser la subjectivité, c'est-à-dire de réduire l'activité lectorale à son unique dimension affective au détriment de la mise à distance du texte. Les dispositifs tels que les comités de lecteurs (Hébert et Lafontaine, 2012 ; Hébert, 2013, 2014) et les débats interprétatifs (Dias-Charuttini, 2008; Sauvaire, 2017) sont des outils stimulant la réflexivité des lecteurs et les obligent par le fait même à prendre du recul par rapport à leur interprétation du texte. La validation par une communauté interprétative – qui correspond à la classe en contexte scolaire — est d'ailleurs l'ultime autorité d'évaluation de la recevabilité d'une interprétation (Fish, 2007). L'autre risque est de remplacer la

compréhension par la réaction, ce qui reviendrait à substituer des opérations intellectuelles indispensables par le recours unique aux affects (Sauvaire, 2017), ce qui est en outre insuffisant pour le lecteur inscrit dans un contexte d'apprentissage et devant acquérir des connaissances pour développer des compétences lectorales variées. Le processus interprétatif permet cependant de réduire ce risque puisqu'il impose au lecteur de revenir constamment à sa compréhension du texte pour l'affiner et nourrir ainsi l'interprétation subjective du texte (Falardeau, 2004).

Si des mises en garde ont déjà été émises concernant l'approche subjective en lecture littéraire (Daunay, 2007, Petitjean, 2015), d'autres auteurs ont su montrer que le travail d'interprétation va bien au-delà de ces considérations réductrices (Langlade et Fourtanier, 2007; Sauvaire, 2017). En effet, Sauvaire (2017) montre que l'interprétation ne peut être réduite à l'investissement subjectif, ce qui supposerait une simple « projection d'émotions ou de préjugés sur le texte » (p.3), car elle va bien au-delà et fait intervenir des codes qui varient en fonction du contexte et du genre de texte lu (Bronckart, 2004; Bulea, 2013). Ces quelques éléments théoriques montrent l'importance d'accorder de l'attention à l'activité du sujet lecteur pendant le processus interprétatif. Le travail d'interprétation est non seulement un processus intellectuel nécessitant nombre d'opérations de lecture (Dufays, 1994/2010; Jorro, 1999; Falardeau, 2003; Jouve, 2004; Citton, 2007), mais il engage aussi le lecteur dans une démarche réflexive qui lui est inhérente.

#### 1.4 Les dimensions multiples du processus interprétatif

Dans sa recherche doctorale, Sauvaire (2013) montre que l'activité réflexive des sujets lecteurs bonifie leurs capacités interprétatives en les diversifiant et en les rendant plus riches.

Cette diversification passe entre autres par le recours à des ressources subjectives qui sont essentiellement des référents et des connaissances utilisées par les lecteurs dans la construction ou dans la coconstruction de la signification du texte. Il s'agit d'un référent qui nourrit le processus interprétatif et qui peut être d'ordre affectif, cognitif ou socioculturel, par exemple. Ces ressources subjectives seront cependant définies plus explicitement dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

Lorsqu'ils tentent de faire valider leurs interprétations, les lecteurs exposent les ressources subjectives mobilisées pendant la lecture et les mettent en relation avec les ressources subjectives mobilisées par leurs pairs au fur et à mesure qu'ils présentent leur interprétation. C'est en permettant la verbalisation et la mise en relations des ressources subjectives mobilisées par les sujets lecteurs que le débat interprétatif permet de mettre au jour la dimension intersubjective de l'interprétation (Sauvaire, 2017). L'intersubjectivité survient lorsque, au sein d'une communauté interprétative, les interprétations singulières interagissent de manière à créer une interprétation dynamique qui est celle de la communauté ou d'un comité, selon le dispositif didactique mis en place. Autrement dit, pour arriver à construire une interprétation intersubjective, les élèves doivent donc nécessairement partager et confronter leurs interprétations singulières. Est ainsi créée une interprétation *méta*, née de l'interaction entre les subjectivités individuelles et donc intersubjectives (Rabatel, 2006). Nous ne pouvons dès lors plus ignorer l'importance et la pertinence d'amener les élèves à confronter leurs interprétations au sein de leur communauté de lecteurs. Or, comme l'a observé Aeby Daghé (2014), ainsi que Capt, Brunel et Florey (2018), les comités de lecteurs et les débats interprétatifs, soit les dispositifs qui permettent de partager et de confronter des interprétations singulières pour mieux les valider, sont encore très peu présents dans les classes du secondaire, puisque le travail sur la

compréhension et l'explication de texte, surtout guidé par l'enseignant, sont les pratiques d'enseignement et d'apprentissage les plus communes en lecture littéraire. Nous avons par conséquent encore peu de connaissances quant aux manifestations de la subjectivité et de la réflexivité dans l'expérience de lecture littéraire des élèves du secondaire québécois, lesquels sont surtout sollicités dans tout le processus interprétatif.

À ces dimensions du processus interprétatif s'ajoute le processus de validation des interprétations qui est soutenu par des modes opératoires, c'est-à-dire des opérations textuelles qui permettent la « transformation des données fictionnelles de l'œuvre » (Langlade et Fourtanier, 2007, p.105). Ceux-ci sont nécessaires pour faire avancer le développement de l'interprétation commune, comme l'ont théorisé Langlade et Fourtanier (2007), même s'ils n'avaient pas au préalable mené une enquête empirique pour valider leur modèle théorique. C'est ce qu'a toutefois fait par après Sauvaire (2013), qui est arrivée à l'opérationnaliser en y intégrant ces quatre modes opératoires pour sa collecte de données, soit la sélection, l'ajout, la suppression et la recombinaison. Ces quatre opérations ont des niveaux de complexité différents, mais c'est leur utilisation en alternance qui permet à l'élève de recréer sa propre version du texte qu'on appelle le texte du lecteur (Mauzaric, Fourtanier et Langlade, 2011). Mais comment ces modes opératoires agissent-ils sur l'obtention de consensus autour d'interprétations diverses au sein de comités de lecteurs ?

Nous savons désormais que le nombre et la variété des ressources subjectives que mobilisent les lecteurs varient en fonction de l'activité réflexive des lecteurs pendant l'interprétation (Sauvaire, 2013, 2017). Or, plus l'activité réflexive est présente, plus les ressources subjectives seront nombreuses et diversifiées. En revanche, à notre connaissance, il est encore impossible de faire un lien entre les ressources subjectives et les modes opératoires

qui servent le processus de validation de l'interprétation en lecture. Bien que Sauvaire ait bien décrit dans sa thèse (2013) chacune de ces dimensions de l'expérience de lecture, elle ne l'a fait qu'avec des étudiants de littérature au cégep québécois et au lycée français, et n'a utilisé qu'un genre narratif pour observer la validation des interprétations au sein de débats interprétatifs. Or, comment se manifestent les ressources subjectives, la réflexivité et les modes opératoires chez des élèves du secondaire québécois ? Et quels résultats obtiendrait-on avec le genre qui leur est le plus résistant (Rannou, 2016), bien qu'il génère sans doute le plus d'interprétations diverses (Favriaud et al. 2011), soit la poésie?

### 1.5 Le choix de faire lire un poème

Notre projet constitue une innovation en son champ disciplinaire puisqu'il intègre la poésie, méta genre littéraire prescrit à tous les niveaux de la formation au secondaire (MELS, 2005, 2009, 2011), mais qui reste souvent boudé dans la pratique (Émery-Bruneau, 2018a, 2018b; Martin, 2010). L'énoncé même de la compétence précise qu'il faut amener les élèves à lire et apprécier des textes *variés* (MELS, 2005, 2009). Malgré cela, les corpus proposés dans les milieux scolaires restent largement dominés par les textes narratifs (Duval, 2004). Les études récentes qui se penchent sur l'activité du sujet lecteur et sur le processus interprétatif tentent aussi d'utiliser des textes de genres narratifs, que ce soit la nouvelle (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014; Sauvaire, 2013), la fable (Ronveaux et Schneuwly, 2018) ou le roman (Falardeau, 2002; Hébert, 2004). Il en résulte que nous avons aujourd'hui encore peu de données empiriques sur l'effet de la lecture de poésie sur l'activité du sujet lecteur ni sur l'interprétation de poèmes.

Émery-Bruneau (2018) observe que, lorsqu'elle est enseignée, la poésie est souvent réduite à des « savoirs historiques, stylistiques et formels, à quelques genres (haïku, sonnet, poèmes engagés, chanson et slam), à une pratique scripturale d'imitation et à une pratique lectorale distanciée, analytique et complexe (explication de texte, analyse littéraire, interprétation) » (p.8). Or, la lecture de poésie, au même titre que la lecture littéraire d'autres genres textuels, devrait appeler à une part de subjectivité et tenir compte de l'expérience poétique des élèves (Brillant-Rannou, 2010; Émery-Bruneau, 2018). Une posture strictement analytique ne peut permettre à l'élève d'interpréter un poème, elle ne peut permettre que de le déchiffrer à l'aide de codes dument appris.

Cette approche traditionnelle de l'enseignement de la poésie limite pourtant le potentiel didactique des poèmes qui sont relayés, comme l'a souligné Martin (2010), au statut de « textes patrimoniaux ou [de] modèles génériques et rhétoriques » (p. 4). Au contraire, Émery-Bruneau (2018, p. 10-11) invitent plutôt les enseignants et les didacticiens à dépasser les objets traditionnellement enseignés pour explorer le potentiel interprétatif de la poésie en y proposant diverses pistes didactiques pour amener les élèves à « habiter le poème par la lecture subjective [...] cheminer à travers les expériences poétiques pour progresser comme sujet lecteur [...] prendre conscience des transformations de son rapport aux savoirs, à la langue, à l'expérience poétique ». C'est précisément ce que nous tenterons de faire dans le cadre de ce mémoire qui propose un dispositif ouvert, c'est-à-dire un dispositif permettant aux élèves d'interagir avec le poème, mais aussi d'interagir entre eux (Martin, 2010), soit les comités de lecteurs, un dispositif non négligeable pour préparer les élèves à participer à un débat interprétatif.

## 1.6 Proposition et objectifs de recherche

Le comité de lecteurs est un dispositif qui engage les élèves dans une démarche à la fois subjective, cognitive et réflexive (Hébert et Lafontaine, 2012), ce qui permet par la même occasion d'observer les présupposés, soit les connaissances et les expériences déjà acquises par les élèves, qui teintent leur subjectivité et donc leur l'interprétation (Sauvaire, 2015). Les ressources auxquelles ont recours les lecteurs montrent leur représentation du monde (Brehm, 2008) et permettent de mieux comprendre leur activité lectorale (Hébert, 2013). L'utilité d'un tel dispositif réside dans l'accès privilégié à l'univers intime des élèves, c'est-à-dire à une part de leur subjectivité en tant que sujets lecteurs (Langlade et Fourtanier, 2007). En y ayant accès, il nous serait possible de mettre en relations le nombre et la diversité des ressources subjectives avec les modes opératoires et les manifestations du développement de la réflexivité afin de dégager des portraits de sujets lecteurs du secondaire québécois. Or, une telle recherche n'a pas été réalisée à notre connaissance, exception faite de celle de Sauvaire (2013) qui s'y était intéressée dans sa thèse de doctorat. Cependant, les participants de sa recherche étaient des étudiants du postsecondaire (cégep québécois et lycée français), ce qui présente un contexte de formation différent de celui du secondaire, ne serait-ce qu'en raison du fait qu'au postsecondaire, les élèves sont inscrits dans des cours de *littérature*, ce qui en fait un objet d'enseignement à part entière, alors que les élèves du secondaire sont plutôt en train de développer et de parfaire leurs compétences à lire des œuvres littéraires en classe de *français*, afin de pouvoir rendre compte de leur compréhension, de présenter leurs interprétations à la communauté de lecteurs dans laquelle ils s'inscrivent et de valider ensemble des interprétations variées.



Une telle recherche pourrait mettre en lumière les tendances qui s'observent à travers des comités de lecteurs, par exemple des élèves plutôt conformistes qui ne remettent pas en question des interprétations proposées par leurs pairs, ce qui ne les amène pas par conséquent à être plus réflexifs vis-à-vis d'eux-mêmes ou de leur propre interprétation; ou des élèves qui, au contraire, utilisent leur créativité pour dépasser le sens strict du poème et exploiter les symboles qui s'y trouvent, ce qui leur permet d'être très engagés dans leur lecture tout en prenant du recul par rapport aux signes du texte. Ils pourraient aussi permettre d'expliquer les différences qui caractérisent ces élèves pour voir comment ces caractéristiques influencent leur processus interprétatif. Il nous semble que mieux comprendre les différents types de comités de lecteurs pourrait, certes, faire avancer notre compréhension de l'activité du sujet lecteur, mais aussi aider les enseignants à mieux identifier comment l'activité des sujets lecteurs peut influencer le processus interprétatif des autres élèves de son comité ou de sa communauté de lecteurs.

Rappelons également que Falardeau (2002) insiste sur l'importance de préparer les lecteurs à l'étude d'une œuvre littéraire en leur proposant des situations à problème. Falardeau indique cependant que « l'apport de stratégies de lecture et d'éléments référentiels et théoriques après la lecture est certes utile à la compréhension et à l'interprétation, mais il arrive souvent trop tard, parce que, déjà, l'élève "n'a pas compris" et s'est démotivé devant des problèmes qu'il n'a pas su résoudre ou même identifier clairement » (p.4). C'est pourquoi nous nous intéressons particulièrement aux comités de lecteurs (sous-groupe de discussion) comme une activité préparatoire située à mi-chemin entre la lecture individuelle et le débat interprétatif au sein de la communauté de lecteurs (tous les élèves de la classe).

Notre réflexion s'inscrit donc en continuité de ces travaux qui défendent l'importance et la pertinence de former des sujets lecteurs à l'école, soit des lecteurs réels, investis d'une

subjectivité qui teintent leurs expériences de lecture et les amène à être plus conscients et réflexifs de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font comme lecteurs (notamment Langlade, 2004; Fish, 2007; Jouve, 2004; Daunay, 2007 Sauvaire, 2013, 2017). Et comme l'ont notamment montré Falardeau (2002), Hébert (2013, 2014), ou Hébert et Lafontaine (2012), les activités de préparation à la lecture, comme les dispositifs préparatoires au débat interprétatif, offrent un accès privilégié à ce type de données, ce qui nous a conduite à formuler l'objectif de recherche suivant :

Analyser les ressources subjectives, les modes opératoires et les manifestations de la réflexivité de sujets lecteurs du secondaire participant à un comité de lecteurs.

Les sous-objectifs sur lesquels s'appuient notre collecte et notre analyse des données sont les suivants :

1. Décrire l'utilisation des ressources subjectives, des modes opératoires et des manifestations de la réflexivité faites par les sujets lecteurs au secondaire.
2. Analyser les liens entre l'utilisation des ressources subjectives, la mise en place de modes opératoires et les manifestations de la réflexivité dans un comité de lecteurs au secondaire.
3. Comprendre le rôle des manifestations de la réflexivité dans la validation des interprétations intersubjectives au sein d'une communauté de lecteurs au secondaire.

CHAPITRE 2  
CADRE CONCEPTUEL

Tel que montré dans notre problématique de recherche, notre étude s'inscrit en continuité de travaux récents en didactique de la littérature. Elle s'appuie aussi sur des concepts issus de ce domaine, car bien qu'ils soient relativement récents, les didacticiens de la littérature sont arrivés à un certain consensus autour de concepts phares. C'est le cas, dans un premier temps, des concepts de lecture littéraire et de sujet lecteur (Louichon, 2011). Comme le concept de sujet lecteur découle des travaux sur la lecture littéraire, il semble pertinent de les définir conjointement pour montrer la pertinence de les articuler dans notre projet. Pour permettre une meilleure compréhension de nos choix méthodologiques, dont celui de conclure la séquence par un débat interprétatif préparé en comités de lecteurs, nous tenterons de cerner théoriquement les particularités de l'interprétation au sein de celui-ci. Pour ce faire, nous décrirons le processus interprétatif en lecture littéraire avant de le situer dans un genre d'activité scolaire précis, soit le débat interprétatif.

## 2.1 La lecture littéraire : éléments de définition

Dans le chapitre précédent, nous avons problématisé brièvement comment l'autorité octroyée au texte par la tradition littéraire participe à la disqualification du lecteur (Daunay, 2007) et comment le seul souci de la forme ne permet pas au lecteur de vivre une expérience esthétique. À l'instar des théories de la réception, l'émergence du concept de lecture littéraire a permis de mettre en relation le texte et l'acte de lecture en y aménageant une place pour le lecteur (Louichon, 2011). Après plus de 20 ans de modélisation (Dufays, Gemenne et Ledur,

1996/2015), le concept est assez stable pour faire consensus chez les didacticiens (Louichon, 2011) et sert surtout des finalités descriptives (théoriques) et normatives (pratique) (Dufays, 2017). La lecture littéraire a aussi mené à l'émergence du concept de sujet lecteur auquel nous reviendrons plus loin dans ce chapitre.

En 1991, Genette statuait déjà qu'une définition restreignant la lecture littéraire à la lecture de textes littéraires ne pouvait raisonnablement exister. Il semble établi que ce n'est pas la nature ni la consécration de l'objet texte qui détermine le type de lecture auquel se prête le lecteur (Dufays, 2017). Ce raccourci que pointait du doigt Genette (1991) est d'autant plus hasardeux qu'il suppose que l'on s'entende sur ce qu'est un texte littéraire, ce qui nous conduirait plus à débattre de standards sociohistoriquement construits (Vuillet et Gabatuler, 2017) qu'à se pencher vraiment sur les tensions internes complexes qui composent la lecture littéraire, soit la pratique du lecteur.

Si la lecture littéraire s'inscrit en continuité d'autres formes de lecture, elle s'en distingue surtout par l'investissement auquel elle conduit et par sa dimension réflexive (Dufays, 2017). Une vision de la lecture littéraire limitée au texte, réduite à une activité de lecture d'un texte littéraire, pose justement le problème de négliger l'activité du lecteur et sa réception (Dufays et al., 1996/2005) au détriment de la réputation littéraire du texte, puisque la lecture littéraire relève aussi de l'affectif et de l'expérientiel (Dufays, 2005; Canvat, 1999). Langlade et Fourtanier (2007) indiquent que « l'objet privilégié de la lecture littéraire est moins le texte de l'œuvre lui-même que le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur » (p.113), à savoir le « texte de lecteur ». L'activité du lecteur, sa réception, les affects et l'expérience ainsi que ses goûts et ses connaissances sont des exemples des dimensions de la lecture littéraire qui prennent d'abord racine chez le sujet lecteur et qui influencent sa lecture.

En d'autres termes, « parler de lecture littéraire est une manière de parler d'un enseignement de la littérature dans lequel la place du lecteur est affirmée » (Louichon, 2011, p.206). Ainsi, la lecture littéraire est plus envisagée comme une relation qui, même si elle inclut un texte, dépend surtout du rapport du lecteur avec le texte (Émery-Bruneau, 2010).

Dufays (1996/2005) est l'un des premiers auteurs à avoir produit une définition opérationnelle de la lecture littéraire qu'il présente d'abord comme une série de tensions vécues par le lecteur. Celles-ci se construisent à travers les tiraillements entre les référents du lecteur, qui donnent une dimension fort subjective à sa lecture, et les « valeurs liées aux formes du message » (Dufays, 2006, p. 9) qui se veulent plus objectives et fidèles à certains standards normés. Un élève qui, par exemple, se prête à la lecture littéraire d'un poème sur la forêt pourrait donc ressentir un conflit entre, d'une part, le repérage de caractéristiques associées à la forme lui permettant de conclure qu'il lit un poème et, d'autre part, les images et les émotions que la forêt évoque en lui sans même qu'elles aient été nommées dans le texte. Cette tension est un mouvement dialectique qui se vit comme un va-et-vient entre les deux pôles de la lecture littéraire : celui d'une lecture plus participative, liée aux affects (intérêt, gout, valeurs, émotions, etc.), et une lecture plus distanciée, analytique, liés aux connaissances et compétences discursives, orales ou écrites, du lecteur Dufays (1996/2005).

Dufays (2017) ne conçoit cependant pas le mouvement entre les pôles de lecture comme une série de ruptures marquant l'alternance entre une posture participative et une posture de distanciation. Il se représente plutôt la lecture littéraire comme un continuum évoluant dans un mouvement constant où « le lecteur mobilise tour à tour des *accentuations* différentes, en privilégiant tantôt l'illusion référentielle, tantôt la réflexion critique, sans avoir besoin pour autant de jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude » (Dufays, 2017, p.4). Même si l'on peut

concevoir théoriquement les pôles de participation et de distanciation, les postures adoptées par les lecteurs réels se caractérisent toujours par une part « d'impureté » (Dufays, 2017).

D'autres auteurs ont eu tendance à penser la lecture littéraire, ou ses constituants, sous le modèle d'une dualité. Par exemple, Barthes (1973) opposait le texte de plaisir au texte de jouissance. La posture du texte de plaisir est plus confortable, selon lui, car c'est celle des émotions et de la réaction qui se rapproche du pôle de participation proposé par Dufays (2006). Le texte de jouissance implique plutôt le contrôle, notamment grâce à des connaissances acquises sur le texte. C'est dans le texte de jouissance que se modifie par exemple le rapport au langage (Barthes, 1973) à cause de la réflexion induite par cette posture plus analytique. Or, si les affects se rattachent à l'engagement émotif du lecteur, les effets sont quant à eux programmés par le texte, notamment par l'usage de procédés (Langlade et Fourtanier, 2007).

Vuillet (2017) a tenté de montrer que le concept de lecture littéraire constitue un nœud idéologique, notamment quand la lecture est appréhendée comme une pratique sociale. Lorsqu'elles sont exposées aux « pratiques humaines », les expressions de la lecture littéraire sont marquées par un recours à la justesse, à une prétention, à une vérité entendue comme légitime. Lorsqu'elles se traduisent de manière observable, les pratiques associées à la lecture littéraire ont aussi tendance à « reconfigurer les espaces interactionnels engagés », comme des comités de lecteurs par exemple. À ce compte, les énigmes introduites par la lecture littéraire peuvent aussi bien favoriser ou, au contraire, freiner des rapports sociaux (Vuillet, 2017). Le genre textuel, les thèmes et le registre de langue sont des exemples de critères qui peuvent amener un lecteur à associer un texte à une culture (par exemple, à la littérature autochtone du Canada), à une idéologie (par exemple, le féminisme) ou à un groupe (par exemple, les poètes). Il peut alors se créer un lien d'affiliation ou, au contraire, de désaffiliation ou de rejet qui

influencera sa participation au texte et modifiera donc sa lecture. La lecture littéraire permet aussi au lecteur de se positionner par rapport à un groupe plus concret à savoir une communauté de lecteurs (Fish, 2007). Le rapport dynamique que le lecteur entretient avec une communauté ou un comité de lecteurs lui permet aussi de se positionner par rapport à lui-même et par rapport à son parcours personnel de lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007), car c'est précisément dans la confrontation qu'il pourra valider ses interprétations (Falardeau, 2003).

Si la lecture littéraire transforme les activités des sujets qui interagissent autour de leur lecture, l'activité de lecture du sujet est aussi transformée par ces interactions (Sauvaire, 2013; Vuillet, 2017). La réflexivité est d'ailleurs l'une des caractéristiques qui distinguent la lecture littéraire de la lecture au sens plus conventionnel (Dufays, 2017). La lecture singulière est donc modelée par l'exposition aux processus des autres lecteurs, c'est-à-dire que les lecteurs sont en mesure de s'appropriier les stratégies modélisées par leurs pairs (Sauvaire, 2017) et sont témoins des connaissances auxquelles ils se sont référés pendant leur lecture subjective (Sauvaire, 2017). Vuillet (2017) explique aussi que leur exploitation en didactique permet le développement d'une posture métaréflexive permettant au lecteur d'appréhender et de comprendre les « rationalités conflictuelles en jeu » (p.236) dans sa propre lecture, c'est-à-dire d'appréhender le même texte de différentes perspectives pour saisir la diversité interprétative qu'il peut stimuler.

Ces échanges ne marquent pas uniquement l'activité de lecture : l'investissement subjectif du lecteur transforme son expérience de lecture et contribue par la même occasion au développement global du sujet lecteur (Dufays, 2005). Déjà, en 1997, Thérien écrivait que la lecture littéraire est une « école naturelle de construction de la personnalité, moins prégnante certes que la réalité, mais par le fait même moins souffrante et souvent plus riche en possibilités » (Thérien, 1997, p. 26). Elle permet ainsi une certaine forme d'émancipation



passant par l'acte même de lecture. Cette conception rejoint l'idée de Burgos (1993) selon laquelle « lire, c'est d'abord vivre » (dans Dufays, 2006, p. 4).

Après une recension des écrits sur la question de la lecture littéraire, Louichon (2011) a abouti à la conclusion que le concept de lecture littéraire « n'est plus objet de questionnement théorique » (p. 208), qu'il s'agit d'un concept stabilisé et qu'il est désormais utilisé dans des visées plus praxéologiques, c'est-à-dire pour faire apprendre à comprendre, apprécier et interpréter un texte en contexte de classe. Si, dans cette optique, on peut difficilement douter que la lecture littéraire réside plus dans la pratique du lecteur que dans la littérarité du texte lu, il faut aussi mettre en place des dispositifs d'enseignement qui permettent l'émergence du texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Vuillet (2017) indique d'ailleurs que l'un des écueils qui guettent l'enseignement de la lecture littéraire est de réduire cette pratique à l'objet texte alors qu'il s'agit en fait de processus d'évaluation complexes et dynamiques qui transforment le lecteur à chaque expérience de lecture.

### 2.1.1 Enseigner la lecture littéraire pour former des sujets lecteurs

Pour identifier les apprentissages potentiels que la lecture littéraire permet de réaliser, cinq axes ont été identifiés par Dufays et al. (2006, p. 10) pour structurer son enseignement : 1) familiariser les élèves avec l'institution littéraire, en les familiarisant par exemple avec le système éditorial; 2) utiliser l'oralité et l'écriture pour « pratiquer la littérature », ce qui peut se réaliser entre autres à travers des performances poétiques slamées ou des activités de création littéraire; 3) initier une réflexion « méta » sur la littérature et sur le fait littéraire, notamment à travers des cours magistraux ou des cercles de lecture; 4) transmettre des référents nécessaires à la compréhension et à l'appropriation d'une culture commune, par des tâches tournées vers la

recherche d'informations concernant le contexte de production de l'œuvre, par exemple; et 5) exercer un « savoir lire » adapté à la littérature, encourageant l'élève à bonifier son rapport à la lecture à chaque expérience lectorale, notamment à l'aide de journaux de lecture, de comités de lecteurs ou de débat interprétatif. Pour permettre de réels apprentissages contribuant à transformer le rapport à la lecture littéraire, ces axes ne peuvent être travaillés sans être accompagnés d'une évaluation réflexive de sa propre lecture et de ses propres processus. Par conséquent, les finalités de l'enseignement de la lecture littéraire devraient alors être moins établies en termes de savoirs, mais plus en termes d'expérience de lecture permettant un retour sur les savoirs et sur l'activité de lecture elle-même (Langlade et Fourtanier, 2007).

En somme, nous appréhendons la lecture littéraire à titre de « travail critique » et d'« expérience subjective » (Dufays, 2017, p.3). Pendant une expérience de lecture littéraire, le lecteur aura à la fois convoqué des réactions singulières, personnelles, affectives (lecture participative) et aura réfléchi à ses affects, à ses réactions, à son rapport à soi, car il les aura mis à distance pour mieux construire sa compréhension et son interprétation du texte, et pour prendre progressivement conscience de son rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010). Ce processus de mise à distance dépasse donc la lecture littéraire pour agir sur le développement global du sujet lecteur, d'où l'importance d'articuler étroitement ces deux concepts.

## 2.2 L'apport de la subjectivité dans la lecture

Les questionnements qui ont fait émerger le concept de sujet lecteur s'inscrivent en continuité des réflexions sur la lecture littéraire dont nous avons dressé un portrait ci-dessus. Cette attention nouvelle au lecteur a été nourrie, comme l'a rappelé Louichon (2016), par de nombreux travaux tant d'ordre historique, sémiotique, psychanalytique qu'anthropologique et

participe à amener l'enseignement de la littérature vers une approche plus esthétique et plus inclusive. En effet, Daunay (2007) écrit que, bien qu'elle gagne à être nuancée et didactisée, la question du sujet lecteur répond en didactique à un « excès de formalisme dans les études littéraires, dont l'une des conséquences est l'exclusion du sujet lecteur de la sphère scolaire de la lecture » (p. 43). Cette exclusion du sujet lecteur par les normes issues d'un rapport formel au texte est avérée socialement et historiquement (Daunay, 2007) et transforme la lecture littéraire en pratique qui n'a pas de sens pour le lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007).

Malgré qu'elle puisse sembler économique (sur le plan des objets à enseigner et de l'évaluation), cette approche disqualifiante a fait émerger un mouvement reconnaissant la nécessité d'être inclusif par rapport aux lecteurs réels et appuyant la prise en compte et le recours à la subjectivité en lecture (Daunay, 2007). Jouve (2004) précise d'ailleurs que la dimension subjective inhérente à l'acte de lecture est tantôt nécessaire et tantôt accidentelle : elle convoque chaque fois des dimensions affectives et cognitives entre lesquelles le sujet lecteur se trouve tiraillé tout au long de sa lecture. Cette tension s'avère saine et constructive lors de toute lecture, mais devient fondamentale en lecture littéraire (Dufays, 1996/2015).

L'activité du sujet lecteur est centrale dans les tensions constitutives de la lecture littéraire (Dufays, 2005). La nécessité de l'implication du sujet lecteur est aussi fonctionnelle puisqu'elle sert à compléter les failles fictionnelles du texte. Les référents qui sont alors mobilisés dépassent les relations intertextuelles, car ils sont issus de la bibliothèque intérieure (Rouxel, 2010) et du bagage personnel, culturel et expérientiel du sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007). Ces ressources subjectives (Sauvaire, 2013) servent en quelque sorte de matériaux avec lesquels le lecteur peut construire ses hypothèses interprétatives et jouent donc un rôle important dans la diversité interprétative.

La tension entre les référents du lecteur et les signes du texte se manifeste quand, pendant sa lecture, le sujet lecteur doit créer des images mentales pour se représenter, par exemple, les lieux où se déroule un récit. À ce moment, le texte renvoie le lecteur à ses souvenirs qui resurgissent, conditionnés par le texte et choisis en vertu de leur charge affective (Jouve, 2004). Sur le plan intellectuel, le processus interprétatif est non moins nécessairement subjectif puisqu'il « se fonde sur des indéterminations inhérentes au texte, que l'on appelle parfois "lieux d'incertitude" » (Jouve, 2004, p.107). Tout texte est lacunaire dans la mesure où il ne peut pas, à lui seul, fournir toutes les informations nécessaires à l'activité de fonctionnalisation (Langlade et Fourtanier, 2007), ce qui rend le recours à la subjectivité vital pour la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur. Barthes (1973) notait d'ailleurs qu'une part du *plaisir du texte* provient justement des ruptures qui lui sont inhérentes, il se situe dans les brèches que la subjectivité vient combler pour que le lecteur puisse continuer à créer du sens. Le plaisir vient de la nécessité de combler un vide dans le texte (Barthes, 1973).

La subjectivité peut survenir accidentellement pendant la lecture, c'est-à-dire à des moments où elle n'est pas anticipée ni programmée par le texte. Cela peut résulter, sur le plan affectif, d'une identification à un personnage qui n'est pas le héros d'un récit ou à un sentiment d'affiliation à un élément qui est dévalorisé par le texte lu par exemple (Jouve, 2004). Sans que cette affiliation ne soit appelée ou prévue par le texte, elle aura inévitablement un impact sur la manière dont le sujet lecteur interprètera sa lecture. Dans une perspective plus cognitive, l'intégration de la subjectivité accidentelle à la lecture peut aussi relever des limites de la mémoire du lecteur (Jouve, 2004). Barthes (1973) indiquait déjà que la lecture est inégale à cause des fluctuations de l'attention, ce qui fait que, d'une lecture à l'autre d'un même texte, on peut être resté accroché sur des éléments différents. La capacité à retenir et à assimiler des

données textuelles est donc en quelque sorte limitée et est aussi orientée par les centres d'intérêts du lecteur (Jouve, 2004). Un lecteur aura donc le réflexe, sans que ce soit intentionnel, de replacer les informations perdues pendant sa lecture pour éviter les bris de compréhension. Langlade et Fourtanier (2007) décrivent cette bonification comme un dialogue interfictionnel entre les éléments du récit qui sont écrits dans le texte et les éléments de son univers intime que le lecteur ajoute au récit pendant sa lecture. Lorsqu'il entre dans la fonction mimétique, le lecteur puise des « enchainements de causalité » (p.109) au sein de ses propres représentations. L'activité fictionnalisante est donc profondément ancrée dans la subjectivité et ne peut que transformer subtilement le texte au fur et à mesure s'opère une lecture singulière chez le sujet lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007).

### 2.2.1 Sept ressources subjectives mobilisées par les lecteurs

Pour analyser finement les référents servant de matériaux au sujet lecteur, Sauvaire (2013) a identifié, à l'instar de Langlade (2007), sept ressources subjectives mobilisées par les lecteurs lorsqu'ils interprètent, soit épistémiques, cognitives, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles ainsi que matérielles et spatiotemporelles (voir tableau 1). Nous les exemplifions à partir de discours provenant d'une discussion fictive sur *le Tombeau des rois*, un poème d'Anne Hébert.

Tableau 1 :  
Définitions des ressources subjectives du sujet lecteur

Ressources subjectives <sup>1</sup>	Définitions	Exemples fictifs de ressources subjectives convoquées
Cognitives	les connaissances sur la langue, les microprocessus, les macroprocessus, l'imagerie mentale ainsi que les stratégies de lecture.	<u>Connaissance sur la langue</u> : « Non, taciturne, ça veut dire qu'il ne parle pas beaucoup, qu'il est introverti, alors on ne peut pas le faire crier. » 2. <u>Imagerie mentale</u> : « L'oiseau ne peut pas voler puisqu'elle l'a au point. »
Épistémiques	les connaissances générales sur la littérature, les connaissances textuelles ainsi que sur le contexte de production, les connaissances procédurales, la mise en réseau avec d'autres textes et les connaissances spécifiques sur la fiction.	<u>Connaissances sur le genre</u> : « Mais je pense qu'il peut y avoir aussi des personnages dans un poème. »
Psychoaffectives	les expériences personnelles, les émotions, les sensations et l'identification à un élément du texte.	1. <u>Émotions + sensations</u> : « Elle marche dans une tombe ou quoi? C'est dégueulasse, ça me fait des frissons juste à y penser ! »
Axiologiques	le jugement, le système de valeur ainsi que la recherche de comportements dans les situations narratives.	<u>Recherche de comportement</u> : « On dirait qu'il y a une espèce de rituel funéraire, mais elle ne fait rien, même pas une prière ! »
Socioculturelles	l'appartenance culturelle, la représentation de la diversité culturelle, les conflits communautaires, les pratiques culturelles, les stéréotypes, la mise en relation de contextes divers, la communauté de lecteurs scolaires ainsi que la communauté élargie et la référence à quelqu'un ayant joué le rôle de passeur culturel.	1. <u>Passeur culturel + Pratiques culturelles</u> : « Ça me fait penser à ce que le prof d'histoire nous a raconté sur les tombeaux égyptiens ou encore au jeu d'Indiana Jones auquel joue mon frère. »
Matérielles et spatiotemporelles	le matériel de support et outils auxquels le lecteur décide de se référer et la situation spatiale.	<u>Matériel de support</u> : « Pas besoin d'image pour s'imaginer le tombeau des rois, puis de toute façon, on n'a pas le temps de chercher à l'ordinateur. »

<sup>1</sup> Ces définitions ont été reprises, adaptées et reformulées à partir de la thèse de Sauvaire (2013, pages 139-140).

Sauvaire et Falardeau (2016) définissent les ressources subjectives de la manière suivante :

« L'expression "ressource subjective" (Sauvaire 2013) renvoie à l'ensemble des connaissances, des procédures, des valeurs, des représentations et des expériences dont dispose le lecteur pour interpréter le texte. Les ressources sont qualifiées de subjectives en cela qu'elles font l'objet d'une mobilisation, plus ou moins consciente, par le sujet lecteur, et ce, qu'elles soient le fruit de l'intériorisation de conduites sociales, de l'appropriation de savoirs ou d'expériences plus singulières. Elles constituent un réseau mouvant d'éléments très fortement interconnectés qu'il n'est possible d'observer que dans les discours que les lecteurs tiennent à posteriori sur leur lecture. » (p.124)

En appréhendant le lecteur comme sujet, on laisse émerger non seulement les processus cognitifs mis en place par celui-ci pendant la lecture, mais aussi les référents issus de son univers intime qui nourrissent sa lecture et plus spécifiquement son interprétation (Jouve, 2004; Langlade et Fourtanier, 2007; Louichon, 2011; Sauvaire, 2013; Sauvaire et Falardeau, 2016). On crée ainsi de l'espace pour sa lecture singulière de l'œuvre et on laisse conséquemment émerger le *texte du lecteur* (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), voire le *poème du lecteur* (Favriaud et al., 2011). La « réponse singulière qu'il fournit aux sollicitations de l'œuvre » marque l'entrée du lecteur dans le processus de lecture littéraire et le conduit à transformer une lecture partagée en textes de lecteur aussi nombreux qu'ils sont eux-mêmes (Langlade et Fourtanier, 2007, p.117) ou même plus nombreux lorsque les lecteurs émettent eux-mêmes une pluralité d'interprétations (Sauvaire et Falardeau, 2016). La lecture singulière est en quelque sorte un processus de « reconfiguration axiologique de l'œuvre » puisqu'il s'y fait déjà un travail d'interprétation et que les jugements jouent un rôle important dans le processus interprétatif (Langlade et Fourtanier, 2007, p.108; Sauvaire, 2015).

### 2.2.2 La réflexivité dans l'activité du sujet lecteurs

Selon Langlade et Fourtanier (2007), ces jugements seraient d'ailleurs une porte d'entrée pour l'implication dans le texte, elle-même nécessaire au déclenchement de processus plus complexes tels que l'activité fictionnalisante et le processus interprétatif. Les ajouts faits au texte sont aussi soumis à des jugements de valeurs qui servent à assurer la cohérence mimétique du texte du lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007). Or, si la lecture singulière implique une grande part de subjectivité, elle implique aussi une dimension réflexive qui sert à assurer la cohérence du texte du lecteur, comme l'activité fictionnalisante sert à rendre cohérent le texte de l'œuvre (Jouve, 2004). Six dimensions de l'activité réflexive des sujets lecteurs peuvent être observables (Sauvaire, 2013) : 1) la mise à distance de ses interprétations (identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective ; explicitation d'une interprétation ; évaluation d'une interprétation ; généralisation sur la validation des interprétations) ; 2) la mise à distance des pratiques langagières (la relecture ; la réécriture ; la verbalisation) ; 3) le retour sur soi (l'évocation ; la mise à distance des ressources ; l'analyse de son parcours interprétatif ; la représentation de soi comme lecteur) ; 4) la mise en relation des discours d'autrui (l'identification ; l'explicitation des modes opératoires ; l'évaluation d'une interprétation d'autrui ; le questionnement sur la relation au discours d'autrui) ; 5) la dimension interpersonnelle (ses relations interpersonnelles dans la classe ; son rôle dans la classe ; le rôle d'autrui dans la classe) ; 6) la réflexivité et l'expérience scolaire (la critique d'une activité pour soi ; la critique d'une activité vis-à-vis d'autrui ; la représentation de la lecture littéraire scolaire ; le « sens » de l'expérience scolaire). L'ensemble de ces dimensions sont explicitement décrites et illustrées dans le tableau 5 du chapitre 3.



Sauvaire (2017) a d'ailleurs montré que ces composantes de l'activité réflexive, incontournables pour la progression des lecteurs et qui reviennent le plus souvent chez les étudiants du postsecondaire sont « 1° la mise à distance par le sujet de ses propres interprétations, 2° le retour sur soi-même comme lecteur [retour réflexif] et 3° la mise en relation des discours d'autrui » (p.6). Ces composantes s'actualiseraient par des discussions au sein de communautés de lecteurs, notamment des comités de lecture ou des débats interprétatifs.

Langlade et Fourtanier (2007) proposent plutôt de « mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du lecteur dans l'œuvre » (p.110). L'intérêt de la didactisation du sujet lecteur n'est cependant pas exclusivement littéraire : la subjectivité est inhérente à l'apprentissage parce que, au-delà du rapport au savoir, elle participe également au développement des dimensions sociales, affectives, psychologiques et cognitives du sujet (Daunay, 2007). Voyant comment la subjectivité du sujet lecteur intervient dans la compréhension et dans l'interprétation du texte, il semble que ce concept soit essentiel pour saisir la diversité des interprétations qui cohabitent et se confrontent au sein d'une même communauté de lecteurs... ou d'une même classe.

### 2.3 L'interprétation dans le débat interprétatif

Dans le but de fournir une définition claire des enjeux liés au débat interprétatif et pour montrer l'importance de préparer adéquatement les élèves à y prendre part, il est utile de d'abord expliquer le rôle de l'interprétation en lecture littéraire.

### 2.3.1 L'interprétation

L'interprétation est une composante de l'activité de lecture (Falardeau, 2003). Pour définir l'interprétation, Falardeau (2003) fait allusion à la compréhension en expliquant que toutes deux agissent « en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre » (p.673). Autrement dit, en lecture littéraire, la paire compréhension-interprétation est indissociable, c'est pourquoi on ne peut se contenter d'enseigner une lecture méthodique qui appréhende le sens du texte comme le fruit d'un travail minutieux de décodage des signes qui le composent (Tauveron, 1999). Le rôle du lecteur est donc central dans la production de sens et de significations du texte. Si la compréhension survient lorsque le lecteur crée du sens à partir de l'information que lui fournit implicitement ou explicitement le texte (« ce que le texte dit », selon Falardeau et Sauvaire, 2015), l'interprétation implique des signes extérieurs au texte et issus de l'univers du sujet lecteur (par exemple, des symboles religieux ou mythologiques, des référents culturels, des connaissances quant à des comportements ou des émotions évoquées, etc.) (« ce que le texte *me* dit », selon la formule de Falardeau et Sauvaire, 2015). C'est d'ailleurs la dimension subjective qui caractérise le processus interprétatif (Jorro, 1999, Jouve, 2004). Dès lors, on ne peut établir une hiérarchie entre la compréhension et l'interprétation, puisque, comme le montre Tauveron (1999), cela conduit à un double paradoxe : 1) on ne peut pas concevoir la compréhension comme préalable à l'interprétation parce que le lecteur parvient parfois à créer du sens justement grâce à ses hypothèses interprétatives et 2) peu importe la place qui doit être laissée à l'interprétation pendant la lecture, l'objectif ultime est la compréhension du récit, du sens ou du message.

L'interprétation survient lorsque le lecteur est amené à exprimer « ce que l'œuvre lui dit, les moments d'attente qu'elle crée, les questions qu'elle déclenche, laisse ouvertes, ou auxquelles elle répond, les émotions qu'elle soulève, etc. » (Sorin, 2007, p.71-72). Il arrive que l'interprétation vienne donc en renfort à la compréhension lorsque le texte présente des lacunes trop importantes pour que le lecteur puisse en construire le sens. Dans ce cas, l'interprétation constitue une étape préalable à la compréhension puisqu'elle permet de générer des hypothèses qui constituent des pistes de solution au problème posé par le texte (Tauveron, 1999). Le lecteur devra ensuite valider ses hypothèses interprétatives avec des données fournies par le texte agissant comme des éléments de preuve (Tauveron, 1999) ou en le soumettant au jugement de ses pairs (Falardeau, 2003 ; Dias-Chiaruttini, 2010 ; Sauvaire, 2013, 2017; Sauvaire et Falardeau, 2016). Cette compréhension permettra ensuite au lecteur d'émettre d'autres hypothèses interprétatives dans une démarche itérative. Le lecteur introduit délibérément des problèmes d'interprétation lorsque sa compréhension échoue à le satisfaire et qu'il décide d'aller plus loin en quête de signification additionnelle (Tauveron, 1999). Cette conception de la lecture littéraire en niveaux fut traditionnellement valorisée pour expliquer un texte (Jouve, 2004). La lecture littéraire s'apparente alors à un jeu où le lecteur contribue lui-même à rendre le texte plus résistant. Bien qu'il soit associé au plaisir (Barthes, 1973), ce type d'interprétation suppose d'abord un travail cognitif qui relève de la compréhension et qui met les bases de la résolution du problème (Tauveron, 1999).

La dimension subjective de l'interprétation fait en sorte qu'elle est influencée par divers éléments appartenant à l'univers du sujet lecteur. C'est ce que Bedoin (2007) appelle l'*entour*, soit ce qui fait en sorte que les contours de l'interprétation restent souvent indéfinis, voire flous et qui permet de situer les objets de pensée ou de discours dans le processus

interprétatif. Cela rejoint l'idée que, comme l'interprétation exige la création de sens, elle pourrait être sans limites, bien qu'elle présente des dérives possibles (Eco, 1985, 1996; Bayard, 2001; Langlade, 2004; Dias-Chiaruttini, 2010). Il est donc essentiel de la légitimer, non seulement en se référant au texte, mais aussi en la confrontant à l'interprétation des pairs (Falardeau, 2003). Cette légitimation peut, qui plus est, être faite par la médiation qui s'opère lors de l'activité réflexive (Sauvaire, 2017). Les balises de l'interprétation doivent être dressées et légitimées par un travail de médiation, c'est donc en fonction d'un cadre déterminé qu'émerge l'erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2008), c'est-à-dire lorsqu'il y a surinterprétation du texte (Eco, 1996) ou que le lecteur perd contact avec les signes du texte. L'interprétation implique donc d'être régulée par la socialisation du discours contrairement à la compréhension qui est davantage une démarche individuelle (Falardeau, 2003; Falardeau et Sauvaire, 2015).

### 2.3.2 Le débat interprétatif

S'il est vrai que le débat interprétatif a lieu au sein d'une communauté de lecteurs, nous avons choisi de ne pas parler de *communauté interprétative* (Fish, 2007) parce que ce dernier concept réfère à quelque chose de beaucoup plus large que la classe de français : « la [communauté interprétative] excède l'ensemble des membres d'une communauté de lecteurs, elle lui préexiste et la prolonge » (Sauvaire, 2017). La communauté interprétative est donc plus difficile à identifier et il faut, pour l'observer, s'attarder à des facteurs qui dépassent largement l'école et les élèves, ce qui n'est pas l'objet de notre recherche. La communauté de lecteurs, et plus spécifiquement les comités de lecteurs, contrairement à la communauté interprétative, poursuivent clairement des finalités d'apprentissage (Sauvaire, 2017) et œuvrent surtout en contexte scolaire.

Le débat interprétatif (DI) est un genre d'activité scolaire (Aéby Daghé, 2010, 2014) qui permet la construction de la diversité subjective par le biais d'une activité discursive intersubjective. En d'autres mots, le DI contribue à l'émergence d'interprétations variées pendant la discussion et permet à la fois de prendre conscience de la pluralité des hypothèses interprétatives possibles, mais incite aussi à confronter ces hypothèses pour en valider leur acceptabilité. Ce faisant, le DI permet de faire prendre conscience aux sujets lecteurs de leur propre diversité subjective grâce à la confrontation des interprétations et invite ceux-ci à « confronter des expériences de réception diverses, dans le but de construire un espace de compréhension intersubjective » (Sauvaire, 2017, p. 10). L'intersubjectivité est donc le produit d'une mise en commun et d'une confrontation des ressources subjectives mobilisées par les lecteurs participant au débat. À mesure qu'avance le processus de validation et qu'apparaît un consensus, on peut donc assister à l'émergence d'une interprétation intersubjective plus riche et plus complexe (Sauvaire, 2017). Falardeau (2002) précise cependant qu'il est important et nécessaire de bien préparer les activités posant des problèmes d'interprétation.

Sauvaire a observé que la communauté de lecteurs donne naissance à des conflits cognitifs, axiologiques et affectifs, et que ces tiraillements sont le moment « de valoriser la tension d'un écart (entre soi et autrui, entre soi et soi-même), plutôt que la conformité de l'accord » (Sauvaire, 2013, p. 324). C'est donc cette tension réflexive, qui est aussi d'emblée introduite par le processus interprétatif (Jouve, 2004), qui crée ce déséquilibre que vivent les participants à un DI et leur permet de développer leurs interprétations et leur capacité à interpréter un texte. Boutevin (2016) écrit d'ailleurs qu'un tel dispositif introduit une prise de conscience parce qu'il permet au lecteur « d'entrer dans une activité subjective identitaire, mais aussi cognitive, parce que réflexive » (p. 220).

Lorsqu'ils débattent de leurs interprétations, c'est à la communauté de lecteurs qu'il appartient de dresser ensemble les limites d'acceptabilité des hypothèses qui y sont présentées et élaborées par des sujets lecteurs divers (Citton, 2007). Dans cette perspective, les interprétations créées ne sont jamais « fausses », elles ne peuvent qu'être jugées comme acceptables ou inacceptables au sein de la communauté où se tient le débat et le jugement d'acceptabilité peut varier d'une communauté à l'autre (Sauvaire, 2013) : « Il y a donc bien des limites à l'interprétation ; elles ne sont toutefois pas à situer dans ce qu'imposerait le texte lui-même, mais dans les normes qui définissent le fonctionnement des communautés interprétatives » (Citton, 2007, p. 63). Il est néanmoins important de distinguer le débat interprétatif du débat délibératif : ce dernier a comme objectif de convaincre alors que le DI est un processus qui doit ultimement mener à un consensus quant aux interprétations jugées recevables. On ne gagne ou ne perd pas un DI, mais les hypothèses interprétatives qui y sont débattues, elles, y gagnent en richesse et en pertinence (Sauvaire, 2017).

La confrontation des lectures subjectives à laquelle sont soumis les sujets lecteurs dans l'élaboration d'une interprétation intersubjective les amène à dépasser le retour sur soi introduit par l'acte de lecture (Jouve, 2004) et conduit vers une réflexion sur leur propre lecture (Boutevin, 2016 ; Sauvaire, 2017). C'est d'ailleurs l'intersubjectivité qui donne son dynamisme processuel et temporel à la subjectivité (Falardeau, 2003 ; Sauvaire, 2017) : « À son tour, cette activité réflexive éclaire, diversifie et enrichit les ressources subjectives mobilisées. » (Sauvaire, 2017, p.6)

La catégorisation des ressources subjectives (tableau 1, op. cit.) de Sauvaire (2013) permet d'observer le type de référent qui sert le mieux à l'élaboration d'hypothèses interprétatives par les sujets lecteurs et montre que « la diversité des interprétations subjectives

dépend en partie de la nature des ressources mobilisées, de leur nombre et des liens, implicites ou explicites, que le sujet lecteur établit entre elles » (Sauvaire et Falardeau, 2016, p.126). À la lecture d'un même texte, les lecteurs divers ne feront cependant pas le même usage de toutes les ressources subjectives et deux lecteurs qui convoquent la même ressource subjective peuvent être conduits à des hypothèses qui s'opposent, c'est-à-dire que, par exemple, deux élèves qui se réfèrent à leur système de valeurs (ressource axiologique) pourraient interpréter différemment un geste posé par un personnage ou une image suggérée dans un poème. Par exemple, l'un pourrait interpréter l'acceptation d'une situation difficile par un personnage comme de la dévotion, l'autre comme de la soumission. Dans ce cas, l'utilisation d'une ressource axiologique par deux lecteurs aura plus pour effet d'éloigner leurs hypothèses interprétatives. C'est pourquoi les hypothèses interprétatives peuvent être si diverses et que l'intersubjectivité est si riche (Sauvaire, 2017). Pendant le débat, des affiliations peuvent aussi se créer entre les participants « en fonction de leurs émotions ou de leur jugement », mais les unions ainsi créées ne sont pas figées : elles peuvent rallier d'autres participants, mourir ou continuer d'évoluer (Boutevin, 2016, p.224).

La mise en relation de ces ressources se fait à travers quatre modes opératoires qui permettent de valider les interprétations subjectives et de développer progressivement une interprétation intersubjective. Ces modes servent en quelque sorte d'outils permettant aux élèves d'affirmer leur positionnement par rapport à l'intervention qui précède, car c'est ce que doivent faire les lecteurs lorsqu'ils présentent leurs interprétations à leur comités ou communauté de lecteurs (de manière plus ou moins spontanée) (Boutevin, 2016). Les modes opératoires sont la sélection, la suppression, l'ajout et la recomposition (Langlade et Fourtanier, 2007). Il s'agit donc de sélectionner ou de supprimer des hypothèses à mesure qu'avance le débat, mais aussi

d'ajouter des éléments nouveaux à une hypothèse pour la bonifier ou d'en recomposer une toute nouvelle à partir de celles qui ont été émises par d'autres sujets lecteurs. Les ressources subjectives et les modes opératoires énoncés ci-dessus ont, du reste, un grand rôle à jouer dans notre analyse (nous l'explicitons dans le chapitre 3), car ils sont des outils opérationnels pour comprendre l'activité interprétative des sujets lecteurs.

Soulignons en terminant que les principaux écueils du débat interprétatif, que l'on peut tout autant retrouver dans les discussions réalisés au sein de comité de lecteurs, sont associés au conformisme. Sauvaire (2017) identifie en effet trois types de conformismes qui résultent de la tension se développant entre la prolifération et la sélection des interprétations au sein du débat interprétatif. Le conformisme *relativiste* survient lorsque les lecteurs adhèrent au principe de liberté individuelle, lequel place les lecteurs dans une totale liberté interprétative qui est, en fait, plutôt contreproductive parce que même si elle emprunte des signes extérieurs au texte, l'interprétation doit tout de même pouvoir se justifier à partir d'éléments de celui-ci. Le conformisme *normatif* reflète le désir d'avoir la bonne réponse. Le lecteur, dans ce cas, a davantage le souci de trouver ce qu'a voulu dire l'auteur ou ce que veut entendre l'enseignant ou l'institution scolaire que de dégager lui-même la signification que pourrait avoir le texte en fonction de ce qu'il connaît. Le conformisme *doxique*, quant à lui, présente une tendance à inhiber les interprétations marginales en les présentant comme moins pertinentes. C'est donc l'interprétation qui semble être endossée par une majorité de lecteurs qui est jugée comme étant la plus recevable. Ces écueils observés au sein de communautés de lecteurs justifient la nécessité, pour ces derniers, d'une activité réflexive consciente tout au long du processus interprétatif (Sauvaire, 2017).



CHAPITRE 3  
MÉTHODOLOGIE

La méthode utilisée dans cette étude a été développée en plusieurs étapes nécessitant de nombreux allers-retours entre les écrits sur la méthodologie, l'éthique de la recherche et les impératifs concrets liés à notre question de recherche. Les quatre sections de ce chapitre permettent respectivement de cerner le type de recherche, d'expliquer le choix du poème interprété par les élèves, de décrire chaque phase de la collecte de données et de préciser les étapes de l'analyse des données recueillies.

### 3.1 Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Ce paradigme est « animé du désir de comprendre le sens que l'individu donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2011, p.124) et fournit de la souplesse au chercheur pour qu'il puisse comprendre, de l'intérieur, les 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, 2011, p.126). En recherche interprétative, l'objectif n'est pas de trouver une preuve ou de valider une hypothèse, mais plutôt de valider un processus et d'ouvrir un espace facilitant le dialogue et la découverte (Savoie-Zajc, 2011).

On dit aussi de l'épistémologie qui soutient cette approche qu'elle est interprétative, c'est-à-dire animée par le désir de comprendre le sens donné à l'existence (Savoie-Zajc, 2011).

Cette posture ne considère donc pas les phénomènes sociaux comme des faits nécessairement mesurables ou quantifiables comme le font les positivistes par exemple (Anadon et Guillemette, 2007). Nous pensons que les données utilisées dans cette recherche doivent faire l'objet d'une analyse fine et sensible au contexte dans lequel auront travaillé les participants, ici des élèves du secondaire.

Les données recueillies sont donc de nature qualitative, en raison de la complexité du concept d'interprétation en lecture littéraire et des multiples éléments contextuels qui entrent en jeu dans la mise en place des comités de lecteurs. Il nous apparaît plus pertinent d'avoir choisi un type de données qui nous a permis de tenir compte de tous ces facteurs grâce à son « potentiel fort de décryptage de la complexité » (Miles et Huberman, 2003, p.27). Les données qualitatives sont celles qui nous ont semblé les plus appropriées pour observer le processus de validation d'hypothèses interprétatives. Ce type de données a permis de « rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin et Gagnon, 2010), ce que nous avons pu faire grâce à un protocole intégrant notre collecte de donnée dans les activités normales d'une classe de français. Les données qualitatives invitent également au dialogue et à la négociation du sens pour arriver à « une lecture consensuelle de la réalité étudiée » (Anadon et Guillemette, 2007, p.28).

C'est de l'observation effectuée dans un « environnement local » (Miles et Huberman, 2003, p.26) que sont issues les données qualitatives utilisées dans ce projet de recherche. Notre collecte de données, qui est détaillée plus loin, est divisée en trois temps qui correspondent aux trois débats interprétatifs mis en place pendant la collecte et réalisés d'abord en comités, puis avec la communauté de lecteurs. Anadon et Guillemette (2007) indiquent que la valorisation de la subjectivité dans « la construction de la réalité humaine » (p.30) est nécessaire à la production

et à l'utilisation de données qualitatives. Le chercheur doit aussi tenir compte de la réalité quotidienne et naturelle du sujet pour pouvoir comprendre la réalité socioculturelle qu'il vit (Anadòn et Guillemette, 2007). Notre collecte de données auprès des élèves s'est justement effectuée dans une classe ordinaire de français au secondaire et aucune modification n'a été apportée au groupe naturellement constitué en début d'année.

Les résultats de recherche obtenus comportent certes une part d'intersubjectivité bien réelle puisqu'ils sont à la fois teintés par une part d'interprétation des élèves (au moment de la collecte) et par celle de la chercheuse (pendant l'analyse) (Fortin et Gagnon, 2010), car comme l'ont rappelé Anadòn et Guillemette (2007, p.30) « l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine » sont aussi des conditions à la production de savoirs par le biais de données qualitatives.

Le type de recherche réalisée est l'étude multicas. Celle-ci a été retenue parce qu'elle permet d'établir des liens entre les cas étudiés « sans pour autant omettre d'analyser les particularités de chacun d'entre eux » (Yin, 1994). Ici, les six cas étudiés sont des comités de lecteurs ayant travaillé ensemble à interpréter un poème et à le transformer en saynète. Au total, huit comités ont été constitués (quatre par groupe-classe), mais des problèmes techniques survenus pendant la collecte de données ont rendu impossible la transcription des échanges pour deux comités. Néanmoins, les élèves des comités de lecteurs écartés des données analysées ont participé à la séquence que nous avons mise en place et leurs contributions ont permis d'alimenter le débat interprétatif qui a suivi les discussions en comités de lecteurs. L'étude multicas a été privilégiée parce qu'elle permet aussi de découvrir s'il existe une convergence entre les données recueillies (Savoie-Zajc, 2004) en comparant les liens, par exemple, entre l'utilisation de certaines ressources subjectives et le processus de validation de chacun des

élèves participants. Le fait d'analyser plus d'un cas permet aussi de poser un regard critique sur le phénomène à l'étude (Leurebourg, 2012), soit le développement des interprétations intersubjectives au sein de comités de lecteurs pour ce qui nous concerne.

Selon la typologie de Merriam (1998), notre travail est plus spécifiquement une étude de cas interprétative puisqu'elle fournit une description riche de chacun des cas tout en s'appuyant sur des concepts et des catégories déjà existantes (Merriam, 1998). En effet, notre travail prend appui sur les concepts de réflexivité de ressources subjectives et de modes opératoires tout en cherchant à vérifier les relations entre ces concepts afin de dégager des portraits types de comités de lecteurs, ce qui réfère à une autre caractéristique de l'étude de cas interprétative (Merriam, 1998).

### 3.2 Choix du poème

Le texte choisi pour la collecte de données est *Marine*, un poème de Jacques Ferron, écrivain québécois (première publication estimée à 1940) (appendice A). Le texte est considéré comme un outil méthodologique parce que sa fonction centrale est de soutenir la collecte de données. La sélection du texte, du reste, a été guidée par la nécessité de travailler avec un poème, comme expliqué dans le chapitre 1, en plus de respecter les trois critères méthodologiques suivants, comme l'ont fait les recherches qui ont utilisé des protocoles de recherche semblable en imposant un texte (Hébert, 2013, 2014; Sauvaire, 2013; Falardeau, Pelletier, Pelletier et Gagné, 2014; Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017; Ronveaux et Schneuwly, 2018) : il doit être résistant, il ne doit pas avoir été didactisé, il doit faire partie de la tradition littéraire québécoise.

D'abord, pour répondre à notre question de recherche, il était impératif de choisir un texte résistant (Tauveron, 1999), soit un texte permettant l'émergence d'une pluralité d'interprétations. Le texte choisi est polysémique et oblige les participants à opérer plusieurs transformations pour parvenir à l'adapter en saynète. En interprétant le texte pour remplir la tâche, les élèves ont dû bonifier le texte en fonction de la signification qu'ils lui ont donnée, ce qui amène aussi un lot de négociations.

Ensuite, *Marine*, comme d'autres textes du même auteur, est un poème reconnu et qui a été commenté par l'institution littéraire, mais qui n'a pas été didactisé à notre connaissance. C'est un enjeu important puisqu'un élève à qui le poème aurait déjà été enseigné aurait pu voir son interprétation influencée par l'analyse d'une enseignante ou celle présentée dans un manuel. Tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, les risques associés au conformisme pèsent lourd en interprétation et paralysent la réflexivité qui lui est inhérente (Sauvaire, 2017), un biais que nous ne souhaitons pas imposer aux participants de notre recherche.

En dernier lieu, *Marine* est un poème lyrique qui fait partie de la tradition littéraire québécoise. Il est donc tout à fait indiqué pour enseigner la poésie en quatrième secondaire, niveau choisi pour cette étude (MELS, 2011; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), étant donné que ce genre est prescrit pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire.

Le texte qui avait préalablement été sélectionné par l'étudiante chercheuse est *Le tombeau des rois* d'Anne Hébert. Après la première rencontre avec l'enseignante qui a participé à la recherche, cette dernière a estimé que le poème était trop difficile, notamment en raison du vocabulaire, et que ses élèves allaient être trop déstabilisés s'ils devaient travailler à partir de celui-ci. Après discussions avec l'enseignante et ma directrice de recherche, il a été convenu

qu'un choix de deux autres poèmes allait être acheminé par courriel à l'enseignante. *Que la nuit soit parfaite* d'Alain Grandbois et *Marine* de Jacques Ferron sont les deux textes qui ont été offerts pour remplacer *Le tombeau des rois* d'Anne Hébert. Tous deux répondaient également aux critères énoncés précédemment. C'est *Marine* qui fut le choix de l'enseignante.

### 3.3 Sélection des participants et déroulement de la collecte de données

#### 3.3.1 Participants

Les participants à cette étude sont les élèves de deux classes de quatrième secondaire (environ 15-16 ans), dont un groupe de 25 élèves et l'autre de 23 élèves, ainsi que leur enseignante de français qui exerce la profession depuis près de 5 ans. Dans l'une des classes, deux élèves ont refusé de participer à la collecte<sup>2</sup> et ont donc effectué une tâche individuelle qui leur a été donnée par leur enseignante. La collecte de données a eu lieu peu de temps avant le congé des fêtes, soit à la troisième semaine du mois de décembre 2017. Elle a été faite dans une école secondaire publique située dans un milieu urbain en Outaouais.

Nous avons ciblé des élèves de quatrième secondaire cheminant dans un parcours scolaire régulier. Trois raisons ont motivé ce choix. D'abord, les élèves qui poursuivront des études post secondaire suivront trois cours de littérature obligatoires pendant leur formation collégiale. Il semble donc pertinent de les former à la lecture littéraire dès les dernières années du secondaire. De plus, Falardeau, Pelletier, Pelletier et Gagné (2014) notent des lacunes en

---

<sup>2</sup> Tous les autres élèves ont consenti à participer à la recherche et ont remis une lettre signée par leurs parents à cet effet. Pour sa réalisation, la recherche a d'ailleurs obtenu une Certification éthique (n° 2671) du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

interprétation de textes littéraires au deuxième cycle du secondaire, ce qui justifie la pertinence de recueillir des données portant plus spécifiquement sur le processus interprétatif de ces élèves pour éventuellement être en mesure de savoir comment mieux intervenir auprès d'eux afin de leur permettre de progresser.

L'enseignante qui a participé à la recherche a été sélectionnée à partir d'une banque d'enseignants ayant déjà participé à une recherche sur les pratiques d'enseignement de la poésie conduite par la directrice de ce mémoire, Judith Émery-Bruneau, pour laquelle nous avons été assistante de recherche pendant toute la durée du financement (subvention CRSH-Développement Savoir, 2016-2019). Certains de ces enseignants énonçaient éprouver des difficultés à enseigner l'interprétation de poèmes et disaient manquer d'outils pour le faire. Il nous a donc semblé pertinent de travailler avec l'une d'entre eux dans le cadre de notre projet de recherche, étant donné son ouverture et son intérêt à découvrir d'autres dispositifs didactiques que l'enseignement magistral pour travailler l'interprétation en poésie. Il s'agit donc d'un échantillon par réseau (Fortin et Gagnon, 2010).

### 3.3.2 Déroulement de la collecte

La collecte de données a été divisée en trois phases qui s'inscrivaient chacune dans une période de 75 minutes successive.

#### Phase 1 (environ 60 minutes)

Nous avons d'abord demandé aux élèves de faire une lecture individuelle en classe d'un poème. Les élèves ont ensuite participé à une discussion d'environ 15 minutes en groupe classe qui a été animée par l'enseignante et dont l'objectif était de répondre aux problèmes de compréhension du poème causés par le lexique. Les passages dont le sens échappait



complètement aux élèves et les mots de vocabulaire recherchés ont fait l'objet d'éclaircissements lors des échanges en grand groupe. Ils ont ensuite été amenés à faire part à l'écrit de leur appréciation, compréhension et interprétation du texte comme ils l'auraient fait, par exemple, dans un journal de lecture. Leurs réactions écrites ont été notées sur un questionnaire (appendice B) qui leur a été remis et sur laquelle se trouvaient des questions ouvertes destinées à guider les élèves. Les élèves ont ensuite gardé ces questionnaires et ont pu s'y référer pendant les comités de lecture. Il s'agissait d'un outil pour permettre aux élèves de se préparer aux discussions en sein des comités de lecteurs, mais ces écrits d'élèves n'ont pas fait l'objet d'une analyse, puisque nous ne nous intéressons pas ici aux cas singuliers d'élèves, mais bien à la dynamique au sein des comités de lecture.

Phase 2, partie A (environ 25 minutes)

Cette phase a eu lieu pendant la séance qui suivait la phase 1. Nous avons divisé chaque groupe-classe en quatre comités de lecteurs de quatre à six élèves. À sa demande, l'enseignante a constitué elle-même les sous-groupes d'élèves pour s'assurer que ceux-ci s'impliquent le plus possible dans la tâche demandée. Une fois réunis en comités de lecteurs, les élèves ont discuté pour construire une interprétation commune du texte en partageant et en débattant de leur interprétation individuelle. Cet exercice a duré environ 25 minutes pendant lesquelles les élèves ont aussi pu s'aider du questionnaire rempli lors de la phase précédente. À l'aide des micros et des caméras vidéos que nous avons installés près de chacune des équipes, nous avons pu capter cette première partie du travail des comités de lecteurs et ainsi avoir accès aux échanges qui leur ont permis de construire une interprétation commune du poème.

## Partie B de la phase 2

Les élèves ont ensuite eu la tâche de préparer une saynète d'au plus cinq minutes qu'ils devaient présenter devant le groupe-classe et dans laquelle ils ont incarné l'interprétation qu'ils ont faite ensemble du texte. Cette tâche a nécessairement relancé les échanges entre les élèves puisque le poème choisi ne fournit pas à lui seul les éléments nécessaires à la production d'une saynète : il est court et présente beaucoup d'images, mais très peu de gestes sont suggérés pour l'incarner physiquement. Il leur a donc fallu faire des choix au fur et à mesure qu'ils ont adapté leur interprétation du poème en saynète. Soulignons que tous les élèves de chaque comité de lecteurs n'ont pas eu l'obligation de jouer un rôle dans la présentation de la saynète, mais tous ont dû participer à sa création et à son élaboration. Les consignes pour la saynète étaient assez ouvertes : elle pouvait être muette (ex. : mime, tableau vivant) ou non (ex. : dialogues, théâtre forum), au choix des élèves, selon ce qu'ils souhaitaient montrer de leurs interprétations. Les élèves pouvaient aussi utiliser les objets à leur disposition au besoin. Cette partie des échanges a aussi été filmée.

Pendant cette étape, l'enseignante et la chercheuse ont circulé entre les tables où travaillaient les comités de lecteurs pour s'assurer du bon fonctionnement de l'exercice et pour apporter leur soutien aux élèves en cas de besoin. En aucun temps, cependant, nous ne leur avons fourni des commentaires ayant pu orienter leur processus interprétatif. Si un élève nous posait une question relative à l'interprétation, nous lui expliquions que nous ne pouvions pas lui répondre.

### Phase 3, partie A (environ 45 minutes)

Cette phase de la collecte a eu lieu à la séance qui a immédiatement suivi la phase 2. Les premières 15 minutes de cette phase ont été données aux élèves pour leur permettre de se rassembler de nouveau en comités et de réviser ou de bonifier l'interprétation commune qu'ils avaient conçue à la période précédente. L'enseignante a distribué à chaque élève une feuille aide-mémoire (appendice C) sur laquelle ils étaient invités à noter les ressemblances et les différences notées entre chacune des équipes. Chaque équipe a ensuite présenté sa saynète à l'ensemble du groupe. L'ordre des présentations a été établi sur une base volontaire.

### Partie B de la phase 3 (20 minutes)

Par la suite, les élèves du groupe-classe ont discuté des interprétations illustrées dans les saynètes en les comparant entre elles, mais aussi en les comparant avec l'hypothèse interprétative qu'ils ont construite intersubjectivement avec leur comité. À cette étape, le groupe-classe a formé une plus grande communauté de lecteurs où ont été débattues les particularités des interprétations intersubjectives incarnées lors des saynètes. L'exercice a permis à chaque élève de situer les choix faits par son équipe par rapport aux choix faits par les autres comités de lecteurs, ce qui l'oblige à prendre une distance avec le travail effectué en phase 2 avec ses pairs.

Le tableau suivant décrit, étape par étape, les consignes que l'enseignante a données dans ses mots à chacun des groupes. Un plan préliminaire a d'abord été conçu par l'étudiante-chercheuse et a été présenté à l'enseignante quelques semaines avant la collecte de données. Cette rencontre visait à lui présenter le projet de manière plus détaillée et à en discuter avec elle pour accueillir ses questions et commentaires. Plusieurs modifications ont été apportées sur le plan de la

collecte sous les conseils de l'enseignante et avec entente commune en présence de notre directrice de recherche : le choix du poème, l'ajout d'une discussion pour définir certains mots de vocabulaire à la suite de la première lecture du texte, l'ajout ou la modification des consignes écrites et la création d'une fiche aide-mémoire pour orienter la réception des saynètes. Ces modifications ont surtout servi à sécuriser les élèves et à stimuler leur participation. Il nous semblait primordial que l'enseignante ait une bonne connaissance du protocole de collecte de données et qu'elle s'y sente bien pour qu'elle puisse accompagner les élèves naturellement et adéquatement. Deux rencontres ont eu lieu entre l'enseignante et l'étudiante-chercheuse avant le début de la collecte, mais elles se sont adonnées à de nombreux échanges courriel pendant les semaines qui l'ont précédée.

Tableau 2 :

Déroulement de la collecte

Phase	Consigne/Tâche	Durée
1	1. <u>Lecture du poème</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire une lecture individuelle du poème.</li> <li>- Noter ou souligner les mots de vocabulaire qui constituent un obstacle à la compréhension.</li> </ul> 2. <u>Discussion sommaire</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir les mots inconnus avec les autres élèves lors d'une discussion de groupe.</li> <li>- Au besoin, consulter un ouvrage de référence.</li> </ul> 3. <u>Fiche de lecture</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre, sur le questionnaire (appendice B), aux trois questions suivantes.               <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Présente ce poème en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connaît pas.</li> </ol> </li> </ul>	75 minutes

	ii. Ce texte t'a-t-il plu? Pourquoi? iii. Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur?	
--	---	--

2-a	1. <u>Formation des comités de lecteurs</u> - Rejoindre son groupe d'élèves à l'îlot de travail désigné et être prêt au travail. *À sa demande, l'enseignante a formé elle-même les sous-groupes d'élèves pour faciliter leur implication dans la tâche. 2. <u>Discussion en comités de lecteurs sur les interprétations que les élèves font du texte</u> - À tour de rôle, faire part de son interprétation singulière du poème. - Au besoin, s'aider du questionnaire rempli en phase 1, plus spécifiquement de la question 3. - Comparer les hypothèses interprétatives de chaque membre du sous-groupe de manière à s'entendre sur une interprétation commune du poème.	25minutes  * À ce moment, les élèves étaient divisés dans deux locaux (2 sous-groupes par local) pour atténuer le bruit.
2-b	1. <u>Élaboration de la saynète</u> - Élaborer une saynète de 3 à 4 minutes mettant en scène l'interprétation sur laquelle s'est entendu le sous-groupe. - Tous les membres du sous-groupe ne sont pas obligés de participer à la saynète. - Les élèves peuvent utiliser tout le matériel à leur disposition. - Le format de la saynète est à la discrétion de chaque sous-groupe. *Pendant ce temps, l'enseignante circule parmi les élèves.	45 minutes
3-a	1. <u>Retour sur la saynète en comités de lecteurs</u> - Rejoindre le sous-groupe d'élèves (le même que dans la phase précédente). - Revoir la saynète élaborée au dernier cours et la bonifier au besoin. 2. <u>Présentation des saynètes devant le groupe</u> - Équipe par équipe, présenter la saynète à tout le groupe à l'avant de la classe.	50 minutes

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écouter attentivement les saynètes présentées par les autres sous-groupes de la classe.</li> <li>- Noter sur sa fiche aide-mémoire les ressemblances et les différences notées entre les quatre saynètes présentées.</li> </ul>	
3-b	<p>1. <u>Débat interprétatif de groupe sur les interprétations représentées dans les saynètes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire ressortir les différences et les ressemblances que les élèves ont notées entre les saynètes (à main levée).</li> <li>- Discuter de la validité des interprétations mises en scène à partir des éléments notés par les élèves.</li> </ul> <p>*Ce débat interprétatif a été animé par l'enseignante. Le but de cet exercice est double : 1) permettre une validation des hypothèses interprétatives en grand groupe et 2) obliger les élèves à prendre conscience de la diversité interprétative qui existe au sein de leur groupe.</p>	25 minutes

### 3.4 Analyse des données

Les discussions de toutes les équipes ont été traitées, sauf celles des deux équipes que nous avons dû rejeter en raison de la mauvaise qualité de l'enregistrement sonore. Nous avons d'abord produit des transcriptions de l'enregistrement des échanges qui ont eu lieu au sein de chacun des comités de lecteurs, puis avons ensuite réalisé une analyse de contenu.

Notre analyse a suivi une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) puisque la plupart de nos catégories étaient définies avant même d'avoir fait une première lecture des données brutes. Miles et Huberman (2003) recommandent en effet de prétablir une liste de « maître [s] code [s] » constituant un point de départ avant le travail sur le terrain. « Cette liste

provient du cadre conceptuel, des questions de recherche, hypothèses, zones problématiques et variables clés que le chercheur introduit dans l'étude » (Miles et Huberman, 2003, p.114).

Nous reprenons les catégories créées et validées par Sauvaire (2013) dans sa thèse de doctorat. Ce choix aurait pu risquer d'orienter notre lecture des données en attirant notre attention sur les éléments théoriques déjà validés (Miles et Huberman, 2003), mais nous avons admis la création de nouvelles catégories et sous-catégories dans les cas où le classement préétabli ne suffisait pas à rendre compte de la réalité spécifique observée. Par exemple, devant la référence fréquente aux consignes pendant la validation des interprétations, il nous a fallu créer la catégorie « Contraintes de la tâche » qui regroupe les sous-catégories « Consignes » et « Performance » qui réfère à la production finale attendue par la tâche (la saynète). Même s'ils recommandent d'établir une liste de codes comme point de départ de l'analyse, Miles et Huberman (2003) indiquent qu'il n'est pas prometteur de s'y ranger avec trop de rigidité, c'est pourquoi nous sommes demeurées ouvertes à ajouter des catégories émergentes au fil de l'analyse. Nous estimons malgré tout que les grilles d'analyse produites par Sauvaire (2013) constituent des outils validés scientifiquement et tout à fait cohérents pour répondre à notre question de recherche.

Nous avons à priori procédé à un classement des données qui nous a à la fois permis de les rassembler par thèmes (ressources subjectives), mais aussi de les épurer pour ne garder que les données qui permettent une production de sens au regard de notre question de recherche et de nos trois objectifs (Blais et Martineau, 2006). Cette étape a permis de réduire le nombre de données, quoique les données ainsi exclues aient aussi été examinées au moment d'analyser la réflexivité des lecteurs dans les comités, car certains échanges décisifs pour l'interprétation du groupe ont eu lieu en dehors des discussions sur le texte.

Nous avons ensuite procédé à un deuxième classement permettant de saisir les dynamiques caractérisant le processus interprétatif de chacun des comités de lecteurs (par l'analyse des modes opératoires) et les manifestations de la réflexivité de chacun des élèves lecteurs. Cette analyse implique une prise de recul par rapport aux ressources mobilisées par les lecteurs, car il s'agit d'observer comment ces ressources interviennent dans le développement et la validation des interprétations intersubjectives. Plus encore, nous avons observé comment se développe la réflexivité des sujets lecteurs à mesure qu'avancait le débat et que se construisaient les consensus au sein de l'équipe. En croisant les données obtenues sur les ressources subjectives, les modes opératoires et les manifestations de la réflexivité, nous avons tenté de dégager des portraits types de comités de lecteurs de poésie.

Tableau 3  
Catégories utilisées pour le codage des ressources subjectives

<b>Les RESSOURCES de l'activité du sujet lecteur<sup>3</sup></b> (Ressources subjectives)			
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Définitions</b>
1. Cognitives	2. Microprocessus	A_01_02	Les microprocessus concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots; lecture par groupe de mots; microsélection) et les processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs; inférences fondées sur les schémas) (Giasson, 1990). Ce sont les connaissances sur le langage et son utilisation : « Le lecteur restitue une portion du texte en utilisant la même (ou presque) structure syntaxique et sémantique que l'auteur : proposition A, B, C, D et E et relations A-B, B-D, B-E. » (Giasson, 1990, p.17)
	3. Macroprocessus	A_01_03	Les macroprocessus comprennent : l'identification des idées principales, le résumé, l'utilisation de la structure du texte.
	4. Imagerie mentale	A_01_04	Les processus d'élaboration sont des inférences non prévues par le texte et le dépassent. Sous ce thème nous traiterons de l'imagerie mentale (le lecteur visualise la scène).

<sup>3</sup> Ces définitions ont été reprises et modifiées à partir de la thèse de Sauvair (2013, pages 139-140).



	5. Stratégies de lecture employées	A_01_05	Le lecteur utilise des stratégies telles que la prédiction, le décodage des mots, le repérage, le classement, la schématisation, la synthétisation, sans nécessairement les nommer.
2. Épistémiques	1. Connaissances générales sur la littérature	A_02_01	Le lecteur fait explicitement référence à des notions disciplinaires générales comme l'histoire littéraire, les courants, le genre, l'intertextualité (au sens strict de Genette).
	2. Connaissances sur l'analyse textuelle	A_02_02	Le lecteur fait explicitement référence à des notions d'analyse textuelle : connotation, récit-cadre/récit enchâssé, incipit, épilogue, point de vue narratif.
	3. Connaissances sur le contexte de production	A_02_03	Le lecteur se réfère à des connaissances sur l'auteur (biographie, autres textes), le contexte de production (écrivain migrant, la francophonie des Amériques).
	4. Connaissances procédurales	A_02_04	Le lecteur fait référence à des savoir-faire disciplinaires : faire un plan, analyser le titre, prendre des notes.
	5. Réseaux de texte	A_02_05	Le lecteur fait explicitement référence à un autre texte sans qu'il y ait de rapports intertextuels au sens strict. Exemple : <i>Antigone</i> , <i>L'Étranger</i> .
	6. Connaissances sur le monde	A_02_06	Le lecteur mentionne l'influence des connaissances qu'il possède sur le monde sur son interprétation du récit.
	7. Fonction épistémique de l'écrit		L'élève utilise des stratégies associées à la production langagière pour s'approprier le texte ou pour « coconstruire » de connaissances (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2012, p.277). Ce peut être pour stimuler le processus interprétatif ou pour transformer le texte délibérément (création de la saynète).
3. Psychoaffectives	1. Expériences personnelles	A_03_01	Le lecteur raconte une anecdote, un événement de sa vie personnelle (sur lui-même ou sur un proche).
	2. Émotions sensations	A_03_02	Le lecteur exprime une émotion : colère, dégoût, plaisir...
	3. Sensations	A_03_03	Le lecteur exprime des sensations physiques.
	4. Identification	A_03_04	Le lecteur prête des motivations psychoaffectives au personnage. Le lecteur peut s'identifier affectivement à un personnage.
4. Axiologiques	1. Jugements	A_04_01	Le lecteur juge l'attitude, le comportement ou le discours d'un personnage en termes de valeurs.
	2. Systèmes de valeurs	A_04_01	Le lecteur souligne une continuité ou une opposition entre des valeurs présentées dans le texte et ses propres valeurs.
	3. Recherche de comportement	A_04_01	À partir des situations narratives ou des actions des personnages, le lecteur s'interroge sur sa propre action, dans une situation similaire. La phrase typique est : « je me suis demandé ce que j'aurais fait à sa place », mais le lecteur peut aussi nommer les comportements attendus en se projetant dans un personnage.

5. Socioculturelles	1. Appartenance	A_05_01	Le lecteur mentionne une ou plusieurs de ses appartenances culturelles (groupes régionaux, nationaux, religieux). Cette s-c inclut aussi les mentions d'une ou plusieurs appartenances culturelles d'un personnage.
	2. Représentations de la diversité culturelle	A_05_02	Le lecteur définit ce qu'est la diversité culturelle pour lui. Les élèves parlent de double culture, de différences de modes de vie, par exemple.
	3. Conflits communautaires	A_05_03	Le lecteur prend position par rapport aux conflits entre des individus ou des communautés, en particulier le racisme.
	4. Stéréotypes	A_05_04	Le lecteur exprime un stéréotype culturel ou une représentation collective (au sens assez large).
	5. Mise en relation de contextes divers	A_05_05	Le lecteur compare une situation narrative à une ou plusieurs situations narratives ou réelles dans un autre contexte.
	6. Pratiques culturelles	A_05_06	Le lecteur mentionne des pratiques culturelles au sens large (cinéma, théâtre, danse, musique, sport, télévision, jeux vidéos, etc.).
	7. Communauté de lecteurs scolaires	A_05_07	Le lecteur mentionne l'influence d'un membre de la communauté scolaire sur sa lecture, hors du temps scolaire. Cette s-c réfère aux avis sollicités par le lecteur dans un contexte où il n'y a pas de hiérarchie entre les interlocuteurs (hors contexte de classe : dans l'autobus, à la pause, etc.).
	8. Communauté élargie	A_05_08	Le lecteur se réfère aux lecteurs potentiels du texte, à son « public ».
	9. Passeur culturel	A_05_09	Cette s-c réfère à l'influence de l'enseignante sur le travail d'interprétation des élèves. Elle inclut donc les informations données par l'enseignante lors de la phase 1.
6. Matérielles et spatiotemporelles	1. Matériel et support	A_06_01	Le lecteur fait référence aux supports <b>concrets</b> de ses activités de lecture et d'écriture (livre, cahier, ordinateur) et aux <b>outils matériels</b> qu'il a utilisés (manuels, dictionnaires, etc.). Le questionnaire rempli en phase 1 est inclus dans cette catégorie.
	2. Situation spatiale et temporelle	A_06_02	Le lecteur mentionne le <b>lieu</b> de sa lecture (salle de classe, CDI, chambre) ou s'il a eu trop ou pas assez de <b>temps</b> pour lire.
7. Contraintes de la tâche	1. Consignes et tâche	A_07_01	Le lecteur utilise des éléments en lien avec les consignes données à l'oral ou à l'écrit concernant la tâche. Les éléments en lien avec les consignes de l'école ou de la classe sont exclus de cette catégorie.
	2. Performance	A_07_02	Le lecteur utilise des éléments qui réfèrent à la performance (la participation à la saynète ou les limites des élèves, par exemple) et les consignes spécifiques à la performance (la durée minimum de la saynète, par exemple).

Tableau 4  
Catégories utilisées pour coder les modes opératoires

Les MODES OPÉRATOIRES de l'activité du sujet lecteur <sup>4</sup>		
Catégorie	Code	Définitions
1. Sélection	B_01	Le lecteur a sélectionné des passages qu'il juge pertinents ou qui ont suscité une réponse affective ou axiologique forte.
2. Ajout	B_02	Il peut s'agir de <i>marginalia</i> annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage).
3. Suppression	B_03	Les écrits intermédiaires, le récit d'un souvenir de lecture mettent en évidence les éléments supprimés, ou jugés anecdotiques par le lecteur, qui peuvent être aussi significatifs que les éléments retenus.
4. Recomposition	B_04	La recomposition partielle ou complète du texte lu consiste à mettre en relation divers éléments sélectionnés, dans le but de dégager une cohérence de l'intrigue.

Le choix et la création des catégories constituent déjà une production de sens à même le codage des données : il s'agit d'une lecture conceptuelle du matériau de recherche et va ainsi bien au-delà de la simple désignation de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012). En ce qui nous concerne, les unités de sens ont d'abord été découpées en fonction des ressources subjectives (valeurs, connaissances sur la littérature, référence à un autre texte) mobilisées par les élèves dans la justification de leurs hypothèses et dans la validation d'hypothèses interprétatives émises par d'autres élèves.

Ces regroupements ont permis de faire un premier découpage du texte et ont permis de valider notre outil de codage (Sauvaire, 2013) qui s'est ensuite vu légèrement bonifié pour mieux décrire l'impact du contexte et de la tâche sur l'interprétation des élèves. Cette

---

<sup>4</sup> Ces définitions sont reprises de la thèse de Sauvaire (2013, p.140), qui les a précisées et bonifiées à partir de Langlade et Fourtanier (2007).

perspective nouvelle nous est apparue pendant l'analyse des données (Blais et Martineau, 2008) et a conduit à l'émergence de la catégorie « Contraintes liées à la tâche » regroupant elle-même les sous-catégories « Consignes et tâche » et « Performance de la saynète ». Par exemple, l'utilisation de ressources matérielles telles que des ouvrages de référence a ainsi été distinguée de l'utilisation d'objets servant de costume ou d'accessoire pour soutenir la narration présentée sous forme de saynète. D'autres modifications plus mineures ont été faites à la grille initiale de codage (Sauvaire, 2013), il s'agit principalement d'ajout d'une sous-catégorie ou de la précision d'une définition pour mieux assurer la transparence de notre analyse (appendice D).

Les modes opératoires (Langlade et Fourtanier, 2007) et les manifestations de la réflexivité ont également été analysés en fonction des catégories et des définitions proposées et validées par Sauvaire (2013). Ces analyses ont permis de constater l'évolution du processus interprétatif à l'intérieur de chacun des comités de lecteurs ( $n = 6$ ) qui constituent nos cas. La deuxième analyse a en outre permis d'observer les ressources subjectives typiquement mobilisées, et souvent (r)assemblées par les élèves-lecteurs à travers les modes opératoires qu'ils mettent en place à mesure que se développe leur interprétation commune. La troisième analyse a permis d'observer si et comment le processus interprétatif de chacun des cas a été marqué par le recours à la réflexivité.

### 3.5 Analyse de la réflexivité

Dans le premier volet de l'analyse, les ressources subjectives mobilisées par les élèves ont été croisées avec les modes opératoires dans lesquels elles ont été mobilisées. Ce croisement nous a par exemple permis d'observer que, dans les équipes A et F, c'est en transférant des

passages sélectionnés du poème dans un autre contexte, celui de jeunes de leur âge, que les lecteurs en sont venus à les valider.

Dans le second volet de l'analyse, nous avons focalisé notre attention sur le développement de la réflexivité chez les élèves-lecteurs à mesure qu'évoluaient les échanges. Pour ce faire, nous avons encore utilisé des catégories créées et validées par Sauvaire (2013) et qui portent spécifiquement sur la réflexivité des sujets lecteurs en contexte scolaire. Dans sa thèse, Sauvaire (2013) a analysé ses données sous différents angles, soit la formation de la subjectivité, le développement de la réflexivité, l'apport d'autrui à la production des diversités interprétatives, la relecture et les procédés de validation des diversités interprétatives et les variables et contraintes encadrant l'activité des élèves. Nous avons choisi de ne conserver que la focale du développement de la réflexivité pour voir comment celle-ci se manifeste dans les échanges entre les élèves au sein des comités de lecteurs.

Tableau 5  
Catégories utilisées pour coder les manifestations de la réflexivité

<b>Le développement de la RÉFLEXIVITÉ du sujet lecteur<sup>5</sup></b>			
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Définitions</b>
1. Mise à distance de ses interprétations	1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	D_01_01	Le lecteur identifie une hypothèse ou une interprétation qu'il a émise, à un moment donné comme lui étant propre. De ce fait, il met à distance sa propre interprétation, mais il n'est pas encore capable de l'évaluer, de la justifier, ou de l'analyser.
	2. Explicitation d'une interprétation	D_01_02	Le lecteur explicite une interprétation, il développe les liens entre plusieurs éléments textuels, plusieurs pistes qu'il a formulées ou empruntées au discours d'autrui.
	3. Évaluation d'une interprétation	D_01_03	Il évalue la pertinence de son interprétation : il la juge valide,

<sup>5</sup> Ces définitions ont été reprises de la thèse de Sauvaire (2013, pages 143-144)

			erronée, à reformuler, à nuancer. Il propose une justification.
	4. Généralisation sur la validation des I.	D_01_04	Le lecteur réfléchit sur les critères de validation des diverses interprétations.
2. Mise à distance des pratiques langagières	1. La relecture	D_02_01	Le lecteur réfléchit sur la relecture comme partie de son activité. Il peut mentionner des types de relecture (linéaire/fragmentaire), des intentions (vérifier, compléter, etc.) et plus rarement des modes opératoires.
	2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	D_02_02	Le lecteur réfléchit sur la réécriture comme partie de son activité; il fait explicitement référence à un écrit intermédiaire en tant que support réflexif.
	3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	D_02_03	Pendant l'entretien, le lecteur met à distance son propre discours, par exemple en disant que l'entretien le pousse à verbaliser ou à développer un élément déjà verbalisé.
3. Le retour sur soi	1. « En évocation »	D_03_01	Le lecteur est capable de se décrire lui-même en train de lire. Il est en évocation de la tâche.
	2. Mise à distance des ressources	D_03_02	Le lecteur prend conscience des ressources subjectives qu'il a mobilisées, il décrit ses ressources, ses stratégies, il s'interroge sur les raisons de son identification ou de sa prise de distance par rapport à une scène, un personnage, etc.
	3. Analyse de son propre parcours interprétatif	D_03_03	Le lecteur nomme une posture de prédilection (participative/distancée, émotionnelle/analytique). Le lecteur élabore un raisonnement à partir de l'analyse des ressources subjectives qu'il a mobilisées.  Il est capable d'analyser les transformations de son parcours interprétatif dans la durée. Il tente de généraliser, voire de conceptualiser.
	4. Représentation de soi comme lecteur	D_03_04	Le lecteur construit une représentation de soi comme lecteur. Il nomme ses centres d'intérêt en tant que lecteur (la forme, le genre, l'histoire), ses habiletés, ses pratiques de lecture (lire au lit, aller à la librairie, etc.), son histoire de lecteur (souvenirs de lecture).
4. Mise en relation des discours d'autrui	1. Identification de la source (qui?), d'un	D_04_01	Le lecteur identifie la personne qui a influencé son interprétation : pairs,

pour construire une interprétation dans la classe	contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)		enseignant, chercheuse, dans la classe. Le lecteur identifie un élément emprunté au discours d'autrui, un élément transformé par autrui. Le lecteur identifie le moment, l'activité ou la situation d'interaction pendant lesquels son interprétation a été influencée par le discours d'autrui.
	2. Explicitation des modes opératoires	D_04_02	Le lecteur est capable de nommer avec ses propres mots un mode opératoire : sélection, ajout, suppression, reconfiguration d'éléments d'interprétation empruntés au discours d'autrui.
	3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	D_04_03	Le lecteur discute ou évalue la pertinence d'une interprétation d'autrui : il la juge valide ou erronée, importante ou secondaire, etc. Il établit une comparaison entre deux interprétations (au moins).
	4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	D_04_04	Le lecteur émet une hypothèse sur le fonctionnement intersubjectif de l'interprétation, en généralisant à partir de sa propre expérience. Il s'interroge par exemple sur la complémentarité entre ses propres discours et les discours d'autrui dans la production des interprétations.
5. Dimension interpersonnelle	1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	D_05_01	Le lecteur mentionne l'importance de ses relations avec les autres par rapport à son activité réflexive : relations affectives (amitié, confiance), intégration vs exclusion, connivence vs indifférence.
	2. Son rôle dans la classe	D_05_02	Le lecteur manifeste une intention ou fait un constat par rapport à son rôle dans la classe (par exemple : meneur, il « explique » le texte aux autres).
	3. Rôle d'autrui dans la classe	D_05_03	Le lecteur fait un constat par rapport au rôle d'autrui dans la classe (partage de la parole, individus moteurs, etc.).
6. Réflexivité et expérience scolaire	1. Critique d'une activité pour soi	D_06_01	Le lecteur prend de la distance par rapport aux activités réalisées : lesquelles sont les plus utiles? Les plus intéressantes? Les plus aidantes pour lui? etc.
	2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	D_06_02	Le lecteur prend de la distance par rapport aux activités réalisées pour autrui. Par exemple, il constate un changement d'attitude chez un pair.
	3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	D_06_03	Le lecteur exprime une représentation sur la lecture littéraire à l'école, sa nature, ses visées, son utilité (exemple : elle est plus affective, elle s'oppose à la

			lecture ordinaire).
	4. « Sens » de l'expérience scolaire	D_06_04	Le lecteur mentionne son désir de réussite, son insécurité scolaire, ses représentations de la discipline « français ».

Afin d'assurer la clarté des catégories utilisées pendant l'analyse, celles-ci ont été vérifiées par une cochercheuse (la directrice du mémoire, Judith Émery-Bruneau) qui a fait un double codage d'une partie des données (Blais et Martineau, 2008) afin d'assurer un accord interjuges. Cette triangulation a permis une réflexion critique et interpersonnelle sur la démarche (Anadòn et Guillemette, 2007, Savoie-Zajc, 2011) pour éviter une réécriture personnelle des données, détachée des faits observés ou rapportés (Blais et Martineau, 2008). Le chapitre qui suit rend compte des résultats obtenus.



CHAPITRE 4  
RÉSULTATS

Nous tenons d'entrée de jeu à souligner que les tableaux intégrés à ce chapitre n'ont aucune visée statistique, les données décrites étant de nature qualitative, mais peuvent cependant servir de complément à la description des résultats en offrant une synthèse chiffrée de ceux-ci, ce qui nous a permis de dégager des constats marquants. Les résultats présentés suivent la même logique que l'analyse des données : nous décrivons les résultats liés aux ressources subjectives mobilisées par les élèves, puis ceux portant sur les modes opératoires avant de décrire, pour chacun des comités de lecteurs, les manifestations de la réflexivité avant le débat interprétatif en grand groupe.

#### 4.1 Résultats sur les ressources subjectives mobilisées

Le tableau suivant présente le nombre de fois où chacune des ressources subjectives a été utilisée par chacun des comités de lecteurs. On peut, entre autres, y observer que certaines d'entre elles ont été substantiellement plus utilisées par l'ensemble des participants. C'est le cas des ressources cognitives et des contraintes de la tâche qui sont les deux catégories à avoir été les plus mises à contribution par les élèves. Les ressources épistémiques, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles, matérielles et spatiotemporelles, bien qu'elles aient été aussi mobilisées par certains élèves, ont été moins récurrentes dans la préparation du débat interprétatif. Après avoir présenté globalement les résultats dans cette section-ci, nous les déclinerons ensuite avec un grain d'analyse plus fin afin de mieux illustrer les résultats dans les sections subséquentes du présent chapitre.

Tableau 6  
 Occurrences des ressources subjectives observées pendant les discussions en comités de lecteurs

	<b>Comités de lecteurs</b>									
<b>Catégorie</b>	<b>Sous-catégorie</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>Grands totaux</b>	
Cognitives	Microprocessus	2	9	2	2	6	4	25	167	
	Macroprocessus	7	6	12	5	12	15	57		
	Imagerie mentale	7	4	14	2	3	45	75		
	Stratégies de lecture employées	3	4	-	1	2	-	10		
Épistémiques	Connaissances générales sur la littérature	1	-	1	3	2	2	9	106	
	Connaissances sur l'analyse textuelle	4	6	1	1	5	2	19		
	Connaissances sur le contexte de production	1	1	-	-	1	-	3		
	Connaissances procédurales	1	-	1	1	-	-	3		
	Réseaux de texte	-	-	8	-	1	-	9		
	Connaissances sur le monde	3	3	2	3	2	2	15		
	Fonction épistémique de l'écrit	6	15	7	9	6	5	48		
Psychoaffectives	Expériences personnelles	1	-	-	-	1	3	5	22	
	Émotions	-	-	-	-	-	-	0		
	Sensations	-	-	-	-	1	1	2		
	Identification	5	-	7	-	3	-	15		
Axiologiques	Jugements	1	-	1	1	-	1	4	19	
	Systèmes de valeurs	-	-	-	-	-	-	0		
	Recherche de comportement	1	2	2	1	1	8	15		
Socioculturelles	Appartenance	-	4	-	-	-	-	4	58	
	Représentations de la diversité culturelle	-	-	-	-	-	-	0		
	Conflits communautaires	-	-	-	-	-	-	0		
	Stérotypes	5	3	1	1	1	2	13		
	Mise en relation de contextes divers	4	-	1	-	1	16	22		
	Pratiques culturelles	2	-	-	-	2	3	7		
	Communauté de lecteurs scolaires	-	2	1	-	-	-	3		

	Communauté élargie	3	-	-	1	2	-	6	
	Passeur culturel	-	1	-	1	-	1	3	
Matérielles et spatiotemporelles	Matériel et support	6	1	9	8	6	6	36	55
	Situation spatiale et temporelle	2	1	4	4	2	6	19	
Contraintes de la tâche	Consigne et tâche	10	10	5	5	9	7	46	156
	Production finale	22	4	22	15	21	26	110	
<b>Total</b>		97	76	102	64	89	155	585	

Trois grandes catégories de ressources subjectives se démarquent par leur utilisation soutenue pendant les échanges qui ont eu lieu avant le débat, soit les ressources cognitives, les ressources épistémiques et les contraintes de la tâche. Les ressources cognitives ont été les plus mobilisées en général. L'imagerie mentale, les macroprocessus et les microprocessus, qui sont inclus dans cette grande catégorie, ont été mis à contribution dans tous les comités de lecture. Les contraintes de la tâche représentent la deuxième catégorie de ressources subjectives à avoir été les plus utilisées. Ce sont surtout les références à la performance finale, soit la saynète, qui ont orienté l'interprétation des élèves, et ce, à tout moment pendant les échanges. Les ressources épistémiques forment la troisième catégorie des ressources subjectives à avoir été les plus énoncées pendant les discussions. Tous les comités de lecture ont fait appel aux connaissances sur l'analyse textuelle, aux connaissances sur le monde et à la fonction épistémique de l'écrit, qui font partie de cette catégorie.

De manière générale, les ressources psychoaffectives et les ressources axiologiques ont été moins mobilisées par les élèves, une tendance qui s'observe aussi pour des sous-catégories comme la représentation de la diversité culturelle et les conflits communautaires qui sont toutes deux groupées sous la grande catégorie des ressources socioculturelles.

On constate qu'à l'intérieur des grandes catégories, les ressources subjectives sont convoquées de façon assez inégale. Par exemple, au sein des ressources épistémiques, les connaissances procédurales n'ont été utilisées que trois fois alors que les élèves ont recouru à 48 reprises à la fonction épistémique de l'écrit. En examinant les ressources socioculturelles, on voit aussi que la mise en relation de contexte divers qui a été mobilisée 22 fois au total alors que les conflits communautaires et la représentation de la diversité culturelle n'ont été mobilisés par aucune équipe; les thèmes abordés par le poème, l'amour et le bord de mer, ne faisaient référence à aucun conflit d'ordre social ou culturel, ce qui peut expliquer ces résultats.

#### 4.1.1 Les ressources cognitives

Parmi les ressources cognitives, celles qui semblent avoir le plus marqué l'interprétation des élèves sont, par ordre d'importance : l'imagerie mentale, les macroprocessus et les microprocessus. L'imagerie mentale est la deuxième ressource subjective à avoir été la plus mobilisée par les élèves. Cette tendance pourrait être induite par le texte qui, en plus d'être un poème, avait entre autres été choisi pour la richesse des images qu'il propose. La forme que devait prendre la performance finale de la tâche a aussi pu inciter le recours à l'imagerie mentale, car il s'agissait d'une performance orale, donc d'une représentation visuelle, sonore et corporelle de leurs interprétations du poème. Ainsi, les élèves peuvent avoir été portés à « visualiser la scène » pour planifier leur production. En effet, nous avons pu observer que l'utilisation de l'imagerie mentale est souvent associée aux processus réflexifs de réécriture du poème, donc de création de la saynète.

Les élèves ont aussi abondamment eu recours aux macroprocessus pendant la préparation au débat interprétatif. Dans la plupart des cas, les macroprocessus ont été utilisés

afin de reconstituer les étapes d'un récit inspiré du poème *Marine*, ce qui facilitait aussi leur préparation narrativisée de la saynète. D'ailleurs, les macroprocessus ont, dans la majorité des cas, été utilisés en concomitance avec des références à la performance finale (saynète) et avec l'imagerie mentale. L'exemple qui suit illustre comment les membres du comité C ont pu évoquer la tâche finale pour couper court à un échange, puis s'imaginer la scène avant de l'évoquer encore, mais par la chronologie des événements.

2. *Pas obligés d'expliquer tout ça là.*

4. *[Vers l'él 3] Ok, fait que scène deux, toi tu vas aller parler aux deux [él 1 et 2] puis là eux ils vont brailler.*

3. *Ok, fait que « Désolée, je suis triste de vous annoncer ça, mais elle est morte. »*

2. *Non! Elle VA mourir.*

1. *Elle va mourir dans, comme, trois mois.*

Lorsqu'ils ont mobilisé les microprocessus, les élèves se sont référés isolément aux mots et aux expressions dans le texte pour y trouver des pistes interprétatives ou encore lors des moments de relecture, comme le montrent respectivement ces deux exemples tirés du cas B

Exemple a)

4. *Mettons c'est un marin. Lui, il a remarqué l'oiseau et il croit que...*

2. *[Rires] Un marin... Ok, continue.*

*[Rires]*

3. *Bien, ça s'appelle Marine fait que...*

Exemple b)

4. *Moi, j'avais pas remarqué que, mettons dans les strophes, les trois vers, il parle à la troisième personne du singulier puis le reste il parle à la deuxième personne.*

#### 4.1.2 Les ressources épistémiques

Les trois ressources épistémiques qui s'observent le plus souvent sont, par ordre d'occurrence, la fonction épistémique de l'écrit, les connaissances sur l'analyse textuelle et les connaissances sur le monde.

Les élèves ont fait appel à la fonction épistémique de l'écrit le plus souvent après avoir obtenu un consensus autour d'une interprétation commune du texte ou d'une de ses parties. Le recours à la fonction épistémique de l'écrit permet alors aux élèves de sélectionner ce qui mérite d'être noté après des délibérations sur une même question qui ont parfois duré plusieurs minutes. Notons que, bien que des feuilles de notes aient été remises aux élèves, aucune consigne formelle ne les obligeait à avoir recours à l'écrit pendant cette discussion. Dans les comités A et B des élèves se sont autodésignées naturellement pour jouer le rôle de secrétaire et noter les consensus de leur équipe. L'exemple qui suit illustre cette spontanéité de recourir à la fonction épistémique de l'écrit que nous avons observée :

*1. Toi tu fais quoi?*

*4. J'ai écrit ce qu'on a dit que c'est. C'est ici qu'on va écrire ça. [Elle tourne sa feuille.]*

*[Soupirs]*

*4. Je fais juste écrire ce qu'on a dit.*

Les connaissances sur l'analyse textuelle ont surtout été mobilisées au début des échanges, alors que les élèves comparaient leurs pistes interprétatives. Les comités de lecture B et E sont les deux cas où les connaissances sur l'analyse textuelle ont été les plus mises à contribution. D'ailleurs, dans ces deux cas, l'attention du comité de lecture est tournée sur le fait qu'un texte peut avoir un sens explicite et un sens implicite : c'était une invitation à creuser davantage dans la signification du texte afin de générer des interprétations diverses.

Utilisées dans une moindre mesure, les connaissances sur le monde figurent malgré tout dans les ressources subjectives qui ont été utilisées plus d'une fois par toutes les équipes. Les élèves ont eu recours à leurs connaissances sur le monde pour essayer de donner du sens à l'extrait du texte auquel elles se rapportent. Par exemple, dans le comité de lecture B, une élève a expliqué à son comité que les mouettes volent souvent en cercle autour de quelque chose qui flotte ou qui agite l'eau. Le comité a ensuite interprété ce mouvement de l'oiseau comme une annonce de la venue d'Aphrodite, qu'ils imaginaient jaillissant doucement des eaux.

#### 4.1.3 Les ressources socioculturelles

Les ressources socioculturelles à avoir été les plus mobilisées sont la mise en relation de contextes divers et, à moindre raison, les stéréotypes. La représentation de la diversité culturelle et les conflits communautaires n'ont été utilisés par aucun cas pendant les discussions préparatoires.

La mise en relation de contextes divers est la ressource subjective socioculturelle à avoir été la plus utilisée, mais en raison d'un des comités de lecteurs qui en a fait un usage plus marqué en comparaison des autres comités. À vrai dire, l'idée même de la saynète de l'équipe F était d'illustrer leur interprétation du poème en l'inscrivant dans un contexte qu'ils connaissent, soit celui d'élèves du secondaire évoluant dans leur école. Sinon, d'autres élèves ont aussi utilisé la mise en relation de contextes divers pour expliquer leur interprétation à leurs pairs, l'exemplifiant dans un autre contexte que celui du texte, dans la salle de classe ou dans la salle des casiers par exemple.



#### 4.1.4 Les ressources matérielles et spatiotemporelles

Les ressources matérielles ainsi que les ressources spatiotemporelles ont été utilisées dans tous les cas, mais ce sont les ressources matérielles qui ont été les plus évoquées.

Les ressources matérielles ont été mobilisées dans toutes les équipes, surtout au moment de construire la saynète. Par exemple, lorsqu'une élève du comité de lecteurs C s'est proposée pour jouer le rôle d'un médecin, l'un de ses camarades lui a demandé d'apporter le sarrau qu'elle utilise en cours de sciences pour avoir l'air plus crédible. Contrairement au temps, qui a surtout été utilisé pour encadrer le travail tout au long de la discussion, les ressources matérielles et spatiales ont surtout été utilisées en support à la création de la production finale.

#### 4.1.5 Les contraintes de la tâche

Les contraintes de la tâche ont été au cœur des préoccupations des élèves de toutes les équipes pendant l'activité de préparation. Ce sont les références à la performance finale qui sont revenues le plus souvent à travers les échanges, entre autres pour régler la mise en scène ou pour établir les rôles joués par chacun des élèves volontaires.

*2. Ben non, t'inquiète. [silence] Au pire, je peux faire la mouette si tu veux pas.*

*3. Non j'ai pas dit ça.*

*2. Après tu fais le gars.*

*3. Non, moi je reste la mouette.*

Les références à la production finale constituent la ressource subjective à avoir la plus été mobilisée pendant les échanges, suivie des contraintes de la tâche.

Les évocations fréquentes à la performance finale et aux contraintes de la tâche montrent aussi l'importance que ces ressources ont eue dans la validation des interprétations. Dans le

comité de lecteurs D, les élèves ont choisi d'adopter en bloc l'hypothèse interprétative de l'un des leurs, et ce, strictement en fonction de la performance finale.

5. *Ok. Son affaire là [l'hypothèse de l'él 3], si on fait ça, il y a une personne qui va jouer.*

3. *Ah ouais.*

5. *Pis ça va être toi [l'él 3].*

3. *Ok.*

5. *Deal?*

2. *C'est comme l'affaire c'est la mort, après ça c'est la vie...*

3. *C'est ça que je dis...*

1. *Au pire [élève X] a fait juste faire l'ange gardien [inaudible] à la fin.*

3. *Ah pis on meurt au premier paragraphe.*

2. *Tu fais juste mourir.*

3. *Ok. Mais c'est de 3 à 4 minutes.*

2. *Meurt de 3 à 4 minutes.*

3. *Fait que je vais comme faire... ouais c'est ça!*

Dans ce cas précis, le recours aux contraintes de la tâche aura servi à justifier une forme de conformisme pour répondre au besoin de la performance plutôt qu'à justifier une hypothèse interprétative : les élèves choisissent l'hypothèse de leur camarade sans la valider pour ne pas avoir à participer à la saynète.

## 4.2 Résultats sur les modes opératoires

Tableau 7  
Modes opératoires observés pendant les discussions en comités de lecteurs

Comités de lecteurs	A	B	C	D	E	F	Total
<b>Sélection</b>	7	6	11	-	5	9	38
<b>Ajout</b>	27	16	20	18	24	35	140
<b>Suppression</b>	9	5	8	3	9	7	41
<b>Recomposition</b>	-	3	1	-	1	5	11
Total	43	30	40	22	39	56	230

Dans chacun des comités de lecteurs, les processus interprétatifs ont été marqués principalement par des ajouts au texte. Autrement dit, les élèves ont ajouté plus souvent des éléments au texte qu'ils n'en ont sélectionné pendant les échanges. Il est possible que les élèves aient sélectionné plus de passages pendant leur lecture, mais ceux-ci ne sont pas ressortis pendant l'activité.

Les ajouts ont généralement émergé quand les éléments sélectionnés dans le texte ne suffisent plus à l'interpréter ou encore à le transformer en saynète. Les élèves transforment alors les éléments sélectionnés dans le texte en les bonifiant pour leur donner une signification. C'est le cas, par exemple, de cette élève du comité de lecteurs F qui tente de donner du sens à un passage du poème où une mouette tournoie dans le ciel :

*1. Ok, bien on pourrait commencer par la première strophe. C'est qui l'oiseau?*

*4. Moi.*

*1. On peut faire comme si c'était des humains. Comme... l'oiseau pis la mer c'est des métaphores genre.*

*4. Ok.*

4. *Ok, fait que, moi, il faut que je tourne autour de toi. Comment on peut interpréter ça en saynète?*

Les ajouts, associés à différentes ressources subjectives, ont largement soutenu le processus de création de saynètes, car ce mode opératoire permet de reconfigurer le texte du lecteur pour le faire sien. Notons que le comité C n'a sélectionné aucun élément du texte pour soutenir le développement de son interprétation qui n'a été fondée que sur des ajouts. C'est d'ailleurs le cas où les élèves ont convoqué le moins de modes opératoires parmi tous. Dans le chapitre 5, nous avançons quelques hypothèses pour expliquer ce phénomène.

Même si un certain nombre de suppressions ont été observées pendant les discussions, plusieurs interprétations sont restées sans réponse. Dans ces cas, le lecteur répétait parfois son interprétation, mais finissait par abandonner si celle-ci ne faisait pas réagir les autres élèves. Il y a eu globalement plus d'idées qui ont été exclues qu'il n'y en a qui ont fait l'objet d'une suppression explicite : certaines interprétations ont donc été supprimées en les laissant sans réponse. Nous y reviendrons également dans le chapitre 5.

Quatre des six comités de lecteurs ont eu recours à la recomposition d'une interprétation à au moins une reprise pendant leurs échanges. Cela signifie que les deux autres équipes ont d'abord sélectionné une piste interprétative qu'ils ont ensuite bonifiée en y faisant uniquement des ajouts. Les comités B et F sont ceux qui ont le mieux réussi à assembler différentes pistes interprétatives pendant leurs discussions respectives. Par exemple, le comité de lecteurs B est arrivé à dégager une cohérence dans le texte au moment où les élèves arrivent à assembler deux interprétations préalablement validées entre eux, soit 1) que *Marine* parle des visites d'un marin sur la grève et 2) que *Marine* raconte la naissance de la déesse Aphrodite. Après une recomposition, les élèves s'entendent sur une interprétation voulant qu'un marin visitant la

grève assiste à la naissance d'Aphrodite annoncée par une mouette. Cette nouvelle interprétation regroupe plusieurs éléments sur lesquels s'étaient préalablement entendus les membres de ce comité. De manière générale, la recombinaison reste cependant le mode opératoire auquel les élèves ont eu le moins recours. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la recombinaison est le mode opératoire qui requiert les opérations mentales les plus complexes, selon Sauvaire (2013).

#### 4.3 Catégorisation des cas en fonction des manifestations de la réflexivité.

Les catégories dans lesquelles s'inscrivent les commentaires réflexifs émis par les élèves varient plus d'un comité de lecteurs à l'autre que parmi les élèves d'un même comité. Chacun des comités de lecteurs est donc analysé l'un à la suite de l'autre afin de caractériser distinctement leur parcours réflexif. Les cas sont présentés en ordre décroissant, soit du cas présentant le moins de manifestations de la réflexivité au cas qui en présente le plus.

##### 4.3.1 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs D

Tableau 8  
Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs D

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves					Total
	D-1	D-2	D-3	D-4	D-5	
1.1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	-	-	2	1	-	3
1.2. Explicitation d'une interprétation	-	-	-	-	-	-
1.3. Évaluation d'une interprétation	-	-	2	-	-	2
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations.	1	-	-	-	-	1

Total : Mise à distance de ses interprétations	1	-	4	1	-	6
2.1. La relecture	-	-	1	-	-	1
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	5	6	8	-	3	22
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	-	-	-	-	-	-
Total : Mise à distance des pratiques langagière	5	6	9	-	3	23
3.1. « En évocation »	-	-	-	-	-	-
3.2. Mise à distance des ressources	-	-	-	-	-	-
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	1	1	-	-	2
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	-	-	-	-
Total : retour sur soi	-	1	1	-	-	2
4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	-	-	1	-	1	2
4.2. Explicitation des modes opératoires	-	-	-	-	-	-
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	3	1	2	-	1	7
4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	-	-	-	-	-	-
Total : Mise en relation des discours d'autrui	3	1	3	-	2	9
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	-	-	-	-	-	-
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	1	-	-	1
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	-	-	-	-	-	-
Total : Dimension interpersonnelle	-	-	1	-	-	1

6.1. Critique d'une activité pour soi	3	2	1	-	-	6
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	2	-	1	-	-	3
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	-	-	-	-	-	-
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	-	-	-	-	-	-
6.5. Évocation de la tâche ou de ses composantes	8	2	5	-	1	16
Total : Réflexivité et expérience scolaire	13	4	7	-	1	25
<b>Grand total</b>	22	12	25	1	6	66

Le cas D se démarque surtout par le peu d'hypothèses interprétatives qui ont été émises pendant la discussion. En fait, dans ce comité de lecteurs, les élèves ont esquivé le débat en se conformant unanimement à l'hypothèse de l'un des membres du comité. D'ailleurs, deux élèves de cette équipe ont très peu participé aux échanges qui ont concerné bien davantage la production de la saynète que le poème ou leur interprétation. Conséquemment, les manifestations des réflexions des élèves sont plus rares et moins variées.

On remarque en effet que la participation à ce débat interprétatif a été plutôt irrégulière. Seuls trois élèves ont participé activement à la discussion qui fut écourtée, car les élèves ont estimé avoir rempli les objectifs de la production finale avant le temps qui leur avait été alloué. En ce qui concerne la saynète, justement, les critères de validation retenus par cette équipe concernent plus les contraintes de la tâche (consignes pour la présentation, durée de la saynète) que le poème à partir duquel ils ont travaillé.

## 4.3.2 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs E

Tableau 9

Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs E

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves						Total
	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	
1.1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	1	2	2	1	3	1	10
1.2. Explicitation d'une interprétation	3	2	3	-	1	1	10
1.3. Évaluation d'une interprétation	-	-	-	-	-	-	-
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations	-	-	-	1	-	-	1
Total : Mise à distance de ses interprétations	4	4	5	2	4	2	21
2.1. La relecture	-	1	-	1	-	-	2
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	8	7	8	5	3	1	32
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	-	-	1	-	2	-	3
Total : Mise à distance des pratiques langagières	8	8	9	6	5	1	37
3.1. « En évocation »	-	-	-	-	-	-	-
3.2. Mise à distance des ressources	-	-	1	-	1	-	2
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	-	1	-	-	-	1
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	-	-	-	-	-
Total : retour sur soi	-	-	2	-	1	-	3
4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	2	2	2	-	4	1	11
4.2. Explicitation des modes opératoires	-	1	2	-	-	1	4
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	3	5	5	1	1	1	16



4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	-	-	1	-	2	-	3
Total : Mise en relation des discours d'autrui	5	8	10	1	7	3	34
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	-	-	-	-	-	-	-
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	-	-	-	-	-
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	-	-	-	-	-	-	-
Total : Dimension interpersonnelle	-	-	-	-	-	-	-
6.1. Critique d'une activité pour soi	-	-	-	-	-	1	1
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	3	2	4	-	-	1	10
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	1	-	-	-	-	-	1
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	-	1	8	2	-	-	11
6.5. Évocation de la tâche ou de ses composantes	2	4	4	2	2	2	16
Total : Réflexivité et expérience scolaire	6	7	16	4	2	4	39
<b>Grand total</b>	23	27	42	13	19	10	134

Le cas du comité de lecteurs E, comme les cas B et D, montre qu'il y a eu assez peu d'hypothèses interprétatives soulevées pendant la discussion. Si une part des interprétations a été validée par les élèves qui les ont énoncées ou par un autre élève du comité, une partie d'entre elles est aussi restée en plan, sans que quiconque n'y réagisse. Cette tendance est observable dans plusieurs équipes, mais est particulièrement observable dans ce cas : pour refuser une hypothèse sans l'invalider explicitement, les élèves de ce comité de lecteurs l'ignorent et passent à l'hypothèse suivante.

Bien que cette équipe ait pris davantage de temps pour échanger sur leurs interprétations, c'est la réécriture du poème en saynète qui a mobilisé la plus grande part de la discussion.

Malgré que les élèves aient d’abord discuté de leur interprétation du texte, ils sont restés très collés au poème *Marine* pendant la réécriture sous forme de saynète comme le montre un commentaire de l’élève E-3 qui critiquait le jeu de l’un de ses camarades.

*3. Il faut qu’on voit que, son amour, c’est son vertige!*

Malgré les nombreux échanges qui ont été faits autour de la réécriture du texte pendant le débat interprétatif, au moment de créer la saynète, les élèves sont revenus vers une lecture très fidèle du poème. Dans ce cas précis, les élèves ont d’ailleurs fini par opter pour une lecture littérale du texte, accompagnée d’une performance physique illustrant leur interprétation de la trame narrative du texte.

#### 4.3.3 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs A

Tableau 10

Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs A

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves				Total
	A-1	A-2	A-3	A-4	
1.1. Identification d’une hypothèse, ou d’une interprétation subjective	8	7	9	4	28
1.2. Explicitation d’une interprétation	6	6	4	1	17
1.3. Évaluation d’une interprétation	2	-	-	-	2
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations	-	-	-	-	-
Total : Mise à distance de ses interprétations	16	13	13	5	47
2.1. La relecture	-	-	1	-	1
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	5	9	9	-	23
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	-	2	-	-	2

Total : Mise à distance des pratiques langagière	5	11	10	-	26
3.1. « En évocation »	-	-	-	-	-
3.2. Mise à distance des ressources	-	-	-	-	-
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	-	-	-	-
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	-	-	-
Total : retour sur soi	-	-	-	-	-
4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	-	4	2	-	6
4.2. Explicitation des modes opératoires	2	1	3	-	6
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	5	3	8	-	16
4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	-	-	1	-	1
Total : Mise en relation des discours d'autrui	7	8	14	-	29
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	-	-	1	-	1
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	-	-	-
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	-	1	-	-	1
Total : Dimension interpersonnelle	-	1	1	-	2
6.1. Critique d'une activité pour soi	-	-	2	-	2
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	2	-	1	-	3
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	-	1	1	-	2
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	-	-	1	-	1
6.5. Énonciation de la tâche ou de ses composantes	8	11	11	-	30
Total : Réflexivité et expérience scolaire	10	12	16	-	38
<b>Grand total</b>	38	45	54	5	142

Les élèves de ce comité de lecteurs ont été en mesure d'identifier leurs hypothèses et d'évaluer les interprétations de leurs pairs. L'élève A-3 qui a joué le rôle de meneuse à certains moments de la discussion, a émis plus de réflexions en lien avec l'évaluation d'une interprétation d'autrui que les autres membres de son équipe, mais n'en a pas moins identifié elle-même plusieurs hypothèses interprétatives.

Les élèves ont souvent manifesté le recours à la réécriture pendant le débat. L'élève A-3 jouait le rôle de secrétaire, mais travaillait à la réécriture du poème conjointement avec les autres élèves du comité de lecture. Autrement dit, c'est elle qui était en charge de rédiger leur interprétation consensuelle du poème. Comme nous l'avons aussi observé dans les cas qui suivront, le recours à la réécriture qui a marqué les parcours interprétatifs peut avoir été induit par la tâche qui impliquait la transformation d'un poème en saynète. Même si aucun texte écrit n'a été demandé aux élèves, ces derniers semblent avoir eu le réflexe de prendre des notes en vue de la production finale.

La réflexion des élèves s'est aussi beaucoup articulée autour de la tâche ou de ses contraintes. Par exemple, dans ce comité de lecteurs, les élèves ont d'abord réfléchi à la forme de la production finale et à leur rôle dans la saynète. Pendant qu'ils ont interprété le poème, les élèves ont ponctuellement réfléchi au travail qu'ils avaient à faire, aux attentes de la tâche, mais plus encore, ils ont réfléchi à la forme de leur saynète. D'ailleurs, les interventions de l'enseignante, avec ce comité de lecteurs comme avec les autres comités d'ailleurs, étaient souvent orientées vers la tâche, car pendant les débats interprétatifs, elle les a surtout aidés à encadrer leur travail.

## 4.3.4 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs B

Tableau 11

Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs B

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves				Total
	B-1	B-2	B-3	B-4	
1.1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	2	3	1	5	11
1.2. Explicitation d'une interprétation	1	3	1	-	5
1.3. Évaluation d'une interprétation	3	7	6	2	18
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations.	-	1	1	-	2
Total : Mise à distance de ses interprétations	5	14	9	7	35
2.1. La relecture	-	2	1	1	4
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	3	5	1	11	20
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	-	-	-	3	3
Total : Mise à distance des pratiques langagière	3	7	2	15	27
3.1. « En évocation »	1	-	-	-	1
3.2. Mise à distance des ressources	-	-	2	-	2
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	1	1	3	5
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	-	-	-
Total : retour sur soi	1	1	3	3	8

4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	-	3	4	-	7
4.2. Explicitation des modes opératoires	1	1	3	2	7
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	4	5	8	1	18
4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	1	-	1	3	5
Total : Mise en relation des discours d'autrui	6	9	16	6	37
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	-	-	-	-	-
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	-	-	-
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	-	1	1	1	3
Total : Dimension interpersonnelle	-	1	1	1	3
6.1. Critique d'une activité pour soi	1	1	1	2	5
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	-	4	-	1	5
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	-	1	-	-	1
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	1	-	-	1	2
6.5. Évocation de la tâche ou de ses composantes	9	5	11	7	32
Total : Réflexivité et expérience scolaire	11	11	12	11	45
<b>Grand total</b>	26	43	43	43	155

Comme dans le cas précédent, nous remarquons que le comité de lecteurs B a généralement manifesté plus de types de réflexivité liées aux catégories impliquant la mise à distance de ces interprétations, par l'évaluation d'interprétation à soi, et la mise à distance des pratiques langagières, par la relecture. En revanche, les élèves de ce comité ont évalué leurs

propres interprétations aussi souvent qu'ils ont évalué les hypothèses interprétatives de leurs pairs au sein du comité de lecteurs. C'est le cas où les élèves ont été les plus critiques envers eux-mêmes individuellement, c'est-à-dire que les élèves ont été plus portés à critiquer leurs propres hypothèses que dans les autres comités de lecteurs où les élèves ont surtout critiqué les hypothèses de leurs camarades.

Comme dans le comité de lecture précédent (A), la tâche semble avoir occupé une grande place dans les réflexions des élèves, plus que l'interprétation même du poème. Le souci de respecter les consignes et de créer une saynète assez longue (3 à 4 minutes) pour répondre aux attentes est resté présent tout au long de leur travail. En effet, cette consigne, donnée surtout à titre indicatif, semble avoir marqué les élèves qui y sont revenus à plusieurs reprises. Dans l'exemple qui suit, l'une des élèves invite ses pairs à continuer de bonifier leur interprétation commune pour arriver dans les temps.

4. Parce qu'il faut que ça dure 3 minutes.

2. « Un être divin... » [Rires]

1. Mais, ce qu'on a dit, ça peut pas durer 3 minutes.

4. Ça peut pas durer 3 minutes. C'est pas assez.

2. Ça va durer combien de temps?

1. Ça doit durer trois minutes.

4. La scène doit durer 3 minutes. Puis avec ce qu'on a écrit ici, on peut pas faire une scène de trois minutes avec ça. C'est impossible. (suite)

2. On a moins que 3 minutes?

4. Avec ce qu'on a d'écrit ici? On peut pas faire une scène de 3 minutes avec ça.

Ce souci du respect des temps a été observé dans chacun des cas. Il a généralement poussé les élèves à émettre plus de pistes interprétatives dans le but de bonifier leur travail qu'ils jugeaient insuffisant.

## 4.3.5 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs C

Tableau 12

Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs C

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves					Total
	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5	
1.1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	11	9	3	1	-	24
1.2. Explicitation d'une interprétation	9	7	3	3	-	22
1.3. Évaluation d'une interprétation	2	-	-	-	-	2
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations.	1	-	1	-	-	2
Total : Mise à distance de ses interprétations	23	16	7	4	-	50
2.1. La relecture	-	1	-	-	-	1
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	10	14	12	10	1	47
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	-	-	1	-	-	1
Total : Mise à distance des pratiques langagière	10	15	13	10	1	49
3.1. « En évocation »	-	-	-	-	-	-
3.2. Mise à distance des ressources	-	-	-	-	-	-
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	1	-	-	1	2
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	1	-	-	1
Total : retour sur soi	-	1	1	-	1	3
4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	-	-	1	-	-	1
4.2. Explicitation des modes opératoires	-	-	-	-	-	-
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	9	7	5	3	1	25



4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	-	2	-	1	-	3
Total : Mise en relation des discours d'autrui	9	9	6	4	1	29
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	1	1	2	-	-	4
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	-	-	-	-
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	1	-	-	-	-	1
Total : Dimension interpersonnelle	2	1	2	-	-	5
6.1. Critique d'une activité pour soi	1	1	-	2	1	5
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	6	5	-	1	-	12
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	-	-	-	-	-	-
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	-	-	-	-	-	-
6.5. Évocation de la tâche ou de ses composantes	3	5	14	5	4	31
Total : Réflexivité et expérience scolaire	10	11	14	8	5	48
<b>Grand total</b>	54	53	43	26	8	184

Les manifestations de la réflexivité des élèves du comité C ont été très marquées par la réécriture. À vrai dire, dans ce comité, tout le processus d'interprétation du texte a été une réécriture du poème sous forme narrative afin de le transformer en saynète. La réécriture du texte passe par la validation des hypothèses formulées tout au long des échanges. C'est dans cette optique que chacune d'entre elles a été validée, car cette équipe a commencé à travailler la production finale dès le début de la discussion. L'évaluation d'interprétations (à soi et à autrui) semble avoir marqué le débat autant que la réécriture. En effet, les élèves de ce comité ont dû passer le plus clair de la préparation au débat à proposer des ajouts à faire au texte dans le but d'écrire la saynète.

En troisième place des types de réflexions à avoir marqué le parcours interprétatif des élèves, nous trouvons encore les contraintes de la tâche qui ont servi de paramètres au développement de l'interprétation, comme dans les deux autres cas présentés avant celui-ci.

#### 4.3.6 Les manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs F

Tableau 13

Manifestations de la réflexivité dans le cas du comité de lecteurs F

Catégories : développement de la réflexivité	Élèves					Total
	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	
1.1. Identification d'une hypothèse, ou d'une interprétation subjective	2	1	2	4	-	9
1.2. Explicitation d'une interprétation	-	2	1	4	1	8
1.3. Évaluation d'une interprétation	1	1	1	1	-	4
1.4. Généralisation sur la validation des interprétations.	-	-	-	4	-	4
Total : Mise à distance de ses interprétations	3	4	4	13	1	25
2.1. La relecture	2	4	1	10	-	17
2.2. La (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs)	8	8	18	32	-	66
2.3. La verbalisation (dimension métalinguistique)	1	-	1	-	-	2
Total : Mise à distance des pratiques langagière	11	12	20	42	-	85
3.1. « En évocation »	-	1	-	1	-	2
3.2. Mise à distance des ressources	2	-	2	3	-	7
3.3. Analyse de son propre parcours interprétatif	-	1	1	-	-	2
3.4. Représentation de soi comme lecteur	-	-	-	-	-	-
Total : retour sur soi	2	2	3	4	-	11

4.1. Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?), du contexte (quand? quelle activité?)	-	2	3	4	2	11
4.2. Explicitation des modes opératoires	-	-	-	-	-	-
4.3. Évaluation d'une interprétation d'autrui	4	4	2	7	-	17
4.4. Questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	1	-	-	1	-	2
Total : Mise en relation des discours d'autrui	5	6	5	12	2	30
5.1. Ses relations interpersonnelles dans la classe	-	-	-	-	-	-
5.2. Son rôle dans la classe	-	-	-	-	-	-
5.3. Rôle d'autrui dans la classe	-	-	-	-	-	-
Total : Dimension interpersonnelle	-	-	-	-	-	-
6.1. Critique d'une activité pour soi	1	-	2	3	-	6
6.2. Critique d'une activité vis-à-vis d'autrui	3	-	2	5	-	10
6.3. Représentation de la lecture littéraire scolaire	-	-	-	-	-	-
6.4. « Sens » de l'expérience scolaire	1	-	2	1	-	4
6.5. Évocation de la tâche ou de ses composantes	2	5	1	11	-	19
Total : Réflexivité et expérience scolaire	7	5	7	20	-	39
<b>Grand total</b>	28	29	39	91	3	194

Les élèves de ce comité de lecteurs ont peu débattu de leurs interprétations personnelles. En fait, chaque membre du groupe (sauf l'élève F-5 qui était désengagé) a énoncé son hypothèse interprétative principale afin de passer ensuite au vote et ainsi déterminer la trame narrative de la production finale. Tout le travail qui a suivi a servi à réécrire le texte pour le transformer en saynète. Pendant la réécriture du texte, les élèves du cas F sont aussi restés très

collés au texte auquel ils ont tenté de rester fidèles même s'ils ont choisi de situer leur production dans le contexte de la vie d'adolescents.

L'élève F-4 a joué le rôle d'arbitre pendant les discussions et pendant la production de la saynète. C'est d'ailleurs son hypothèse interprétative qui avait d'abord été choisie par les membres du comité de lecture pour reconstituer la trame de base de leur production finale, comme en témoigne l'extrait suivant.

*4. Ok, fait que c'est quoi qu'on fait ? On prend tu notre version ou on prend votre version?*

*1. Ben, celle...*

*3. Celle de [élève 4]!*

*2. Ok, ça a du sens.*

*4. Ok, bien, c'est le temps de faire une saynète.*

*1. Ok ben on écrit là [inaudible]... Mais peux-tu juste dire un résumé comme... de ta signification ?*

*2. Est-ce qu'on l'écrit toute ?*

*1. Oui.*

Aidée des membres de son équipe, l'élève F-4 a réécrit chaque strophe du poème en s'appuyant sur les extraits jugés marquants par elle ou par ses pairs.

#### 4.4 Synthèse des résultats

En définitive, on constate que la subjectivité des élèves de chaque comité de lecteurs a surtout été marquée par des ressources cognitives et épistémiques, ainsi que par les contraintes de la tâche qui leur avait été donnée. Les ressources subjectives qui n'ont pas ou peu été mobilisées se situent dans les catégories des ressources socioculturelles, axiologiques et psychoaffectives. L'ajout est le mode opératoire qui a été mis en place le plus souvent par chacun des cas, suivi de la suppression et de la sélection. On en comprend que, pendant les

discussions préparatoires, les élèves ont été plus occupés à combler les lacunes du texte qu'à sélectionner, dans le poème, les éléments nécessaires à leur interprétation. Même si elle est apparue dans quatre comités de lecture, la recomposition reste le mode opératoire auquel les élèves ont le moins eu recours pendant leur travail. Quant aux manifestations de la réflexivité, elles suivent des tendances claires. Les grandes catégories les plus représentées sont l'expérience scolaire (dans 5 cas), la mise à distance des pratiques langagière (dans 4 cas), la mise à distance de ses interprétations (dans 3 cas) et la mise en relation des discours d'autrui (dans 3 cas). En revanche, la dimension interpersonnelle et le retour sur soi se démarquent par leur faible nombre de manifestations dans tous les cas.

#### 4.5 Performances poétiques de *Marine* illustrées dans une saynète

Les données de cette étude comprennent les enregistrements vidéos de chacune des saynètes présentées devant l'ensemble des comités de lecteurs. Rappelons que les saynètes sont des performances physiques et orales des interprétations de chacun des comités après la lecture de *Marine*. Afin de mieux comprendre le parcours interprétatif de chacun des cas, nous présentons dans cette partie une description de chacune des performances créées. Pour faciliter la lecture, les saynètes sont décrites en suivant le même ordre que dans la partie précédente.

##### 4.5.1 Résumé de la saynète créée par le comité E

Cette équipe voulait illustrer « le cycle de la vie » en mettant en scène différentes étapes d'une vie humaine « normale ». Il s'agissait d'une performance muette jouée au rythme d'une bande sonore dramatique. En marchant autour d'une table placée à l'avant de la classe, deux élèves ont d'abord imité un bébé (en marchant à genoux), puis un enfant, un adolescent, un

homme et un vieillard. Les élèves n'ont pas hésité à utiliser des démarches caricaturales pour mimer la démarche nonchalante attribuée aux adolescents ou la démarche sérieuse et rigide de l'homme adulte par exemple. À la fin de la saynète, les deux élèves se jettent au sol en faisant mine de mourir. En se relevant, l'un des deux a ouvert les bras en s'exclamant « C'est le cycle de la vie ! ».

Plus tard, les membres de ce comité de lecteurs ont expliqué leur interprétation à la suite des questions de leurs pairs issus des autres comités de lecteurs. Ils ont dit qu'ils ont voulu mimer chacune des étapes de la vie parce qu'ils estiment que le poème fait référence au cycle de la vie entre la naissance et la mort.

#### 4.5.2 Résumé de la saynète créée par le comité D

La saynète conçue par ce comité de lecteurs représentait la naissance de la déesse Aphrodite dans un contexte de bord de mer. Pendant que l'une des membres de l'équipe lisait intégralement le poème debout à l'avant de la classe, deux de ses camarades imitaient respectivement une mouette et la mer en faisant des gestes avec les bras et des bruits de bouche. Après la lecture du dernier vers, soit « Demain, vous serez Aphrodite », une quatrième élève jaillit de sous le bras de *la mer* en s'écriant « Je suis Aphrodite ! ».

Une fois la saynète terminée, les élèves ont expliqué avoir voulu jouer la déesse émergeant des eaux sous le regard d'une mouette qui survole les eaux.

#### 4.5.3 Résumé de la saynète créée par le comité A

À cause d'un manque de préparation et d'un cafouillage au début de la représentation, les élèves de cette équipe ne sont pas parvenus à présenter la saynète qu'ils ont conçue pendant

l'activité de préparation au débat interprétatif. L'une des membres de l'équipe s'est cependant proposée pour expliquer l'interprétation de son comité au reste du groupe classe. Elle a indiqué que, selon son équipe, le poème racontait l'histoire d'une jeune fille éprise d'un garçon de son âge. Le garçon la fuit d'abord, mais finit par se rapprocher d'elle et en tombe finalement amoureux. L'élève ajouta qu'il devait s'agir d'une histoire d'amour puisque, comme l'avait mentionné l'enseignante après la lecture à voix haute du poème, Aphrodite est la déesse grecque de l'amour.

#### 4.5.4 Résumé de la saynète créée par le comité B

Ce comité a eu recours à une narratrice qui a lu leur interprétation du poème à haute voix. Il s'agit du texte qu'ils ont coécrit durant le travail en comité de lecture. Deux autres membres du comité ont participé à la saynète pour incarner un oiseau battant des ailes et pour incarner Aphrodite qui jaillit des eaux à la fin de la lecture.

C'était cet oiseau, ce même oiseau qui planait encore au-dessus de cet endroit. Cette mouette que tout le monde croyait stupide l'avait prédit. Jour et nuit, il était là à voler sans se fatiguer. Il l'avait prédit, la naissance de celle qui nous rendait heureux et qui pouvait nous rendre tristes, celle qui nous donnait la force de continuer malgré tous les malheurs du monde. Elle était venue accomplir son destin, fille de Zeus, dieu des dieux et dieu des éclairs, et de Dionée, déesse de la mer et mère de tous les océans. La déesse de la beauté et de l'amour, elle était là, elle était née. La mer l'avait marquée tout autant que le ciel et dans les eaux son visage et ses bras prenaient forme. C'était clair, même très clair, c'était toujours ce même oiseau qui prédisait la naissance de tous les

Ces élèves ont donc interprété *Marine* comme la naissance impromptue de la déesse Aphrodite par rapport à laquelle ils ont choisi de se positionner comme témoins narrateurs.

#### 4.5.5 Résumé de la saynète créée par le comité C

Tous les membres de ce comité ont joué un rôle dans la performance de la saynète. Cette dernière mettait en scène une histoire d'amour tragique entre une femme malade et désespérée et un homme qui la sauve au moment où elle tente de commettre un suicide. Les deux personnages se marient ensuite, mais voient leur bonheur ruiné par la mort de la femme qui entraîne le suicide de son amant. La trame narrative de cette interprétation présente plusieurs liens avec l'histoire de *Roméo et Juliette*, à laquelle les élèves ont d'ailleurs fait allusion à plusieurs reprises pendant leur discussion. La saynète a été jouée dans un style théâtral classique où le récit était raconté à travers les dialogues entre les personnages.

#### 4.5.6 Résumé de la saynète créée par le comité F

Chaque membre de ce comité a joué un rôle dans la performance de la saynète devant le groupe classe. Les élèves ont choisi de transposer leur interprétation du poème dans un contexte d'école secondaire où les personnages sont des élèves de leur âge. Ils ont donc mis en scène une rencontre entre un garçon et une fille qui sont dans la même classe. Comme c'était aussi le cas dans l'équipe A, la rencontre est ici initiée par le personnage féminin dont la quête est de séduire son homologue masculin. À la fin du récit, les deux personnages principaux finissent aussi par s'aimer.

Dans le chapitre qui suit, nous irons au-delà de la description des résultats présentée ici : nous allons soulever quelques hypothèses qui nous permettent d'expliquer les résultats obtenus et de les mettre en discussion avec d'autres travaux dans le domaine de la didactique de la littérature



CHAPITRE 5  
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats décrits dans le chapitre précédent ont permis de dégager les éléments qui sont ressortis ou qui ont été absents des résultats obtenus. La description des résultats a aussi permis de mettre en relation les données associées à chacun des cas pour en dégager des tendances quant aux ressources subjectives, aux modes opératoires et à la réflexivité des comités de lecteurs au moment où ils se préparent à participer à un débat interprétatif. Ce chapitre permettra de reprendre les résultats les plus marquants pour les expliquer et les interpréter à la lumière du cadre conceptuel de ce mémoire et d'autres résultats de recherches, en plus de soulever de nouvelles questions ou problématiques de recherche.

Les six comités de lecteurs ont été catégorisés sous trois profils, désormais appelés « types », en vertu de leurs caractéristiques dominantes communes. Nos observations ont permis d'organiser ces cas sous trois types : *créatif*, *scolaire* et *conformiste*. Après avoir décrit ces types de comités de lecteurs, nous expliquons ensuite les résultats saillants pour chacune des dimensions de notre étude, soit les ressources subjectives, les modes opératoires et les manifestations de la réflexivité, en les mettant en écho avec des travaux récents en didactique de la littérature. Finalement, nous exposons les limites de notre étude avant de pointer des pistes de recherche qui émergent de nos analyses.

### 5.1 Des comités de lecteurs se préparant à un débat interprétatif : trois portraits types

Comme nous l'avons montré à la fin du chapitre 4, les cas se distinguent entre eux par l'approche qu'ils ont adoptée pendant la création des saynètes en comités de lecteurs. Nous avons dégagé trois types de comités de lecteurs parmi les six cas analysés : 1) le type *créatif* comprend les comités de lecteurs qui ont accordé plus d'importance à la signification du poème, en l'analysant et le découpant une strophe à la fois, puis en reconfigurant ensuite le sens pour le transformer en fonction des interprétations autour desquelles ils se sont entendus ; 2) le type *scolaire* renvoie aux cas qui en sont restés à une compréhension littérale et ont créé leur saynète en se basant sur des modèles de forme, soit à la manière d'une ode ou sous forme de théâtre classique ; 3) le type *conformiste* renvoie aux cas dont le processus de validation des interprétations s'est vu limité par le recours au vote, esquivant ainsi les nécessaires justifications pour défendre les interprétations lors du débat interprétatif. Nous nous penchons sur chaque type de comité de lecteurs pour montrer en quoi chacune des approches a influencé différemment leur processus interprétatif.

#### 5.1.1 Les créatifs : la recherche de la signification

Deux cas ont été regroupés sous ce type, soit les cas A et F. En guise de rappel, ces deux comités de lecteurs ont interprété le poème comme une histoire d'amour entre une femme et un homme, car les élèves y ont vu l'histoire d'une femme courtisant un homme dont elle est éprise. Évidemment, au moment de performer les saynètes, les récits se sont illustrés de manière différente, mais plusieurs points en commun subsistent entre ces deux cas.

D'abord, les élèves des cas A et F ont adopté des stratégies similaires pour interpréter le poème. Ces deux comités ont décortiqué le poème strophe par strophe pour en dégager la

signification au fur et à mesure afin de construire une chronologie d'évènements (Rannou, 2016). Dans le comité F, chacune des strophes a directement été transformée en un extrait de la saynète puis elles ont par la suite été mises bout à bout. Cette segmentation du texte a permis aux élèves de se concentrer tour à tour sur des parties du texte, présentant du coup moins de signes à analyser simultanément. Ils ont donc procédé du particulier (analyse microscopique) au général (analyse macroscopique).

Pour interpréter le poème, ces deux cas l'ont transformé en un récit d'amour impliquant des jeunes de leur âge. Ce transfert semble leur avoir permis de puiser dans leur propre expérience pour remplir les espaces à combler par le texte (Jouve 2004). Par exemple, lorsque les élèves du comité de lecteurs A ont lu le vers « votre amour est mon vertige », ils ont compris que le « narrateur », courtisé par une femme, sentait le besoin de prendre du recul par rapport à son aventure avec elle. Pour s'expliquer cette situation fictive, l'un des élèves a proposé que « Peut-être qu'elle voulait déjà lui présenter ses parents et tout », ce qui ancre d'avantage l'interprétation dans sa subjectivité d'adolescent étant donné que les ressources subjectives qu'il convoque renvoie à un souvenir ou une expérience qu'il a possiblement déjà vécu.

Les saynètes créées par les comités de lecteurs créatifs sont marquées par une forte présence du thème de l'amour et par l'adoption d'un mode de discours narratif dans la performance finale, alors ils ont interprété le poème comme une histoire d'amour. Dans les deux cas, le vers « demain, vous serez Aphrodite » a été interprété comme un indice de l'union entre deux amoureux. Nous observons cependant que toutes leurs discussions ont été marquées par la référence à Aphrodite qui a été décrite dès le premier cours de la séquence, par l'enseignante, comme la déesse de l'amour. Si les comités de lecteurs de type scolaire ont majoritairement interprété cette référence comme une allusion littérale à la déesse, les élèves de type créatifs

l'ont plutôt interprété comme symbolisant l'amour entre deux personnages. Cette nuance montre que la recherche de signification a permis aux cas de type créatifs de dépasser la compréhension et d'accéder ainsi à une reconfiguration du poème pour en faire leur *poème de lecteur* (Favriaud et al., 2011). Les comités de lecteurs créatifs ont ainsi appuyé leur réécriture sur le sens du texte et ont accordé moins d'importance à la forme et la structure du poème, contrairement aux cas scolaires.

### 5.1.2 Les scolaires : le recours à un modèle

Trois cas s'inscrivent dans le type scolaire (B, C et E) et deux d'entre eux ont des caractéristiques très similaires, soit les comités de lecteurs B et E. Ces cas ont en commun d'avoir atteint un niveau d'interprétation bien plus élevé pendant les discussions que dans la performance de la saynète qu'ils ont présentée aux autres élèves de la classe. Par exemple, les membres du comité E ont discuté de la relation existant entre le « narrateur » du poème et une femme dont il était amoureux. Rien dans la saynète qu'ils ont élaborée ne permettait d'observer une telle relation, ni même d'y voir émerger le thème de l'amour. À titre de rappel, la performance du comité E présentait une lecture intégrale de *Marine*, une représentation d'une mouette battant des ailes et une représentation d'Aphrodite jaillissant de derrière la mouette à la lecture du dernier vers. Les élèves de ce comité ont pourtant eu recours au dictionnaire pour chercher, s'inspirer afin de trouver des pistes interprétatives, mais ils ont malgré tout fini par performer ni plus ni moins qu'une compréhension de base du poème, en représentant littéralement le sens des mots.

Difficile de dire si c'est l'insécurité qui a incité les comités B et E à conserver la forme et le sens littéral du poème malgré la richesse des interprétations émises pendant les discussions.

Leur propre investissement subjectif n'arrive-t-il pas à s'illustrer en raison du contexte scolaire dans lequel l'expérience de lecture est réalisée ou ceux-ci ont-ils mal compris ce qui leur était demandé, c'est-à-dire de réécrire le texte et non de l'imiter ? Il faut dire que l'imitation a marqué des générations d'élèves québécois, étant donné sa cristallisation encore observée aujourd'hui dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la poésie (Émery-Bruneau et Leclerc, 2018). Dans de tels cas, l'élaboration de la saynète a-t-elle aidé les comités de lecteurs à interpréter le texte ou les a-t-elle éloignés de la signification du texte ?

Cette question devient d'autant plus pertinente lorsqu'on analyse le cas du comité C qui, pour réussir à « faire une belle saynète », s'est appliqué à imiter ce qu'ils estimaient être un exemple de théâtre et a finalement reproduit à quelques nuances près le synopsis et le style de *Roméo et Juliette*. La pièce, qui avait été lue par tous les élèves de cette enseignante plus tôt dans l'année, semble avoir marqué la conception de la représentation théâtrale d'une scène d'amour des élèves de ce comité puisqu'il en ont fait un modèle. Bref, il semble que les élèves aient progressivement accordé plus d'importance à la forme de la performance finale qu'à leur interprétation du texte.

Ces trois comités de lecteurs ont en commun d'avoir cherché à imiter la forme et le style d'un texte modèle, que ce soit le poème à l'étude ou une pièce de théâtre lue en classe plus tôt dans l'année. Plutôt que de stimuler le processus interprétatif, il semble que la performance finale ait amené ces comités de lecteurs à adopter une approche scolaire, ancrée dans des pratiques cristallisées de la discipline « littérature » (Ronveaux et Schneuwly, 2018).

### 5.1.3 Les conformistes : un exemple de recours à la doxa

Si ce type ne regroupe qu'un seul comité de lecteurs (D), celui-ci présente un exemple très parlant de conformisme. En guise de rappel, les élèves de ce comité ont interprété le poème comme un symbole du cycle de la vie. Pendant la saynète, l'un d'entre eux a ainsi mimé des démarches propres à l'enfance, à l'adolescence, à l'âge adulte et à la vieillesse en circulant autour du pupitre de l'enseignante, puis a fait mine de mourir au son d'une musique dramatique qui jouait en arrière-plan.

La piste interprétative du « cycle de la vie » a été proposée par un seul des élèves de l'équipe qui a vite réussi à faire appuyer sa proposition par le reste de son comité. En fait, même si les justifications de cet élève s'avéraient très faibles, il n'en était pas moins le seul de son comité à être en mesure de justifier son interprétation, ce qui lui conférait une longueur d'avance comparativement à ses pairs, plutôt muets, voire désengagés dans la discussion. Par exemple, il a proposé que la référence à Aphrodite dans le poème soit, en fait, une référence au monde des Dieux et donc à la mort. Cette justification, qui aurait probablement gagné à être davantage justifiée, n'a trouvé aucun opposant parmi les autres élèves du comité. Au moment de choisir la piste interprétative qui serait interprétée sous forme de saynète, le comité a complètement esquivé le processus de validation de l'interprétation et est aussitôt passé au vote. Voilà cependant que, avant de voter, une élève [élève D-5] émet la réflexion suivante : en choisissant l'interprétation de [élève D-3], le travail à faire par chaque membre du comité pour réaliser la saynète se verra significativement réduit.

*5. Ok. Son affaire là, si on fait ça là, c'est déjà fini et y'a une personne qui va jouer.*

On comprend donc que le souci qui risque d'avoir le plus influencé le vote dans le comité D est la réalisation de la tâche finale, soit la saynète. Au regard de la réalisation de la tâche, cette hypothèse présentait deux grands avantages : 1) elle remplissait les critères de validation nommés par l'enseignante avant la discussion (soit qu'une interprétation doit pouvoir être justifié à partir de connaissances ou à partir d'éléments du texte) et 2) elle simplifiait grandement la réalisation de la production finale. L'enjeu était donc plus d'arriver à réaliser la tâche demandée que d'interpréter le texte ou que de vivre une expérience poétique (Brillant-Rannou, 2010).

Le comité de lecteurs D est également le cas qui s'est avéré le plus faible globalement, c'est-à-dire qu'ils ont fait appel à moins de ressources subjectives et ont manifesté moins de réflexivité que tous les autres comités. Sont-ce les difficultés des élèves qui les ont poussés à suivre ainsi la volonté de la doxa ou est-ce le conformisme doxique qui a limité la diversité interprétative et la réflexivité manifestée au sein de ce comité ? Autrement dit, quelle est la relation entre les difficultés des élèves et leur tendance au conformisme, car ultimement, c'est la subjectivité d'un seul élève qui aura été mise en valeur dans toute la production de la saynète. Les autres élèves auront essentiellement contribué à développer la saynète, tout au plus. Cette priorisation des contraintes de la tâche au détriment de l'investissement subjectif renvoie les sujets lecteurs à ce qu'ils ne peuvent pas dépasser pour le moment, soit leur statut d'élève passif.

Si les comités de lecteurs de type créatifs ont accordé plus d'importance à la signification du poème, en mettant de l'avant les interprétations intersubjectives qui ont fait consensus au sein de leur comité de lecteurs, il semble que les cas de type scolaire aient quant à eux focalisé sur le produit de la performance finale en illustrant quasi mot à mot ce qu'ils avaient compris littéralement dans le poème. Quant aux conformistes, en plus d'avoir évité de débattre autour



d'interprétations diverses, ils ont retenu la première qui fut nommée par un élève et ils ont ensuite misé simplement sur la réalisation concrète de la tâche.

## 5.2 Résultats marquants les ressources subjectives

Les résultats sur les ressources subjectives nous ont permis d'observer que certaines d'entre elles ont été mobilisées abondamment dans tous les comités de lecteurs, alors que d'autres sont pratiquement absentes de toutes les discussions. Dans cette partie-ci, nous tenterons d'expliquer pourquoi les élèves ont autant mobilisé les macroprocessus (ressource cognitive), les microprocessus (ressource cognitive), la fonction épistémique de l'écrit (ressources épistémiques), l'imagerie mentale (ressources cognitives) et les contraintes spécifiques à la production finale. Nous commenterons également la faible utilisation de ressources axiologiques et socioculturelles qui représentent deux catégories pour ainsi dire absentes de nos données.

### 5.2.1 Les macroprocessus : résumer pour comprendre, avant d'interpréter

Les macroprocessus font référence à l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte. Comme le montrent les résultats du chapitre précédent, ces ressources ont été amplement mobilisées par les élèves, surtout en début de discussion, lorsque les élèves se sont expliqués entre eux leur interprétation subjective du texte. À ce moment, les macroprocessus ont surtout servi à résumer pour comprendre le poème, puis nommer quelques interprétations diverses. En revanche, lorsqu'ils ont été mobilisés pendant la création de la saynète, les macroprocessus ont plutôt servi à repérer et à organiser les idées principales de l'interprétation intersubjectives du comité. Cette observation n'a rien d'étonnant si on considère,

à la suite de Rannou (2016), que « Chaque poème réclame la reconfiguration d'un univers entier » (p.89). En outre, dans l'imposante recherche du GRAFELitt, Ronveaux l'a tout autant observé lorsque les élèves lisent une fable ou une nouvelle, car le modèle de « compréhension à double détente » (Ronveaux et Schneuwly, 2018, p. 261) est celui qui domine aussi : « l'élève, dans un premier temps et à un premier degré, *résume ce qu'il a compris*, puis, dans un deuxième temps et à un deuxième degré, *interprète*. »

Le recours aux macroprocessus pour créer une chronologie entre les idées du texte peut avoir servi à pallier le rapport à la temporalité et à la spatialité qui est différent dans la poésie lyrique (Rannou, 2010). Le lyrisme étant exempt de fiction, les élèves ont eu tendance à organiser les idées du texte de manière à en dégager une cohérence. La cohérence entre les idées n'apparaît pas d'emblée dans le texte poétique qui présente plutôt le sens de manière fragmentaire et isolée (Rannou, 2016). Contrairement au poème lyrique, les genres narratifs induisent des combinaisons entre les idées par la mimésis qui file le sens et la cohérence à travers la narration, ce qui facilite en quelque sorte le travail du lecteur. Le lecteur de poème, quant à lui, doit effectuer lui-même ce travail pour un faire son *poème du lecteur* (Favriaud et al., 2011).

En effet, tous les cas ont eu recours aux macroprocessus, même le comité de lecteurs E qui a réalisé une lecture intégrale du poème en faisant fréquemment usage de cette ressource subjective et le comité D qui, à la suite d'un vote parmi les membres du comité, a construit une saynète complètement à contresens de ce que peut signifier le poème. Cela nous permet de comprendre l'importance des macroprocessus pour le lecteur de poème, mais aussi du fait que cette ressource, comme toutes les autres, ne peut pas permettre à elle seule d'aboutir à une interprétation diverse ou valide (Sauvaire, 2013).

### 5.2.2 Les microprocessus : l'importance des mots

Les microprocessus renvoient à l'utilisation de mots ou de groupes de mots sélectionnés par l'élève pour créer du sens (Sauvaire, 2013). Il apparaît que cette ressource subjective fait aussi partie de celles qui ont été les plus mobilisées par chacun des comités de lecteurs. De fait, les élèves ont accordé une forte attention aux mots dans le poème, ainsi qu'à leur connotation. Certains mots, en revanche, semblent avoir particulièrement marqué la compréhension et l'interprétation de cinq des six comités de lecteurs. Il s'agit des mots ou références dont l'enseignante avait expliqué le sens immédiatement après avoir fait la lecture du poème à haute voix à l'ensemble de la classe, soit « dessein », « sceau » et « Aphrodite ». Ce constat montre bien comment les éléments du texte qui sont soulevés par l'enseignante deviennent des points de référence pour les élèves. Cette tendance pourrait être interprétée comme une forme de conformisme normatif puisque celui-ci soutend la recherche de la « bonne réponse » (Sauvaire, 2017) et que les éléments retenus par les élèves sont ceux qui ont d'emblée été validés par l'enseignante. Ainsi, malgré l'invitation donnée aux élèves d'explorer le poème, d'en discuter pour mettre en commun leur subjectivité et en rendre compte, ils semblent toujours se soumettre à la parole du maître, dont l'autorité culturelle est légitimée (Foray, 2009) et aurait donc préséance dans le travail interprétatif de la communauté de lecteurs.

Le recours aux microprocessus a été fait de manière dispersée pendant les discussions au sein des comités de lecteurs, mais toujours en relation avec d'autres ressources subjectives telles que les macroprocessus et l'imagerie mentale. Ce mouvement de va-et-vient entre les microprocessus et d'autres ressources subjectives pourrait être expliqué par une hypothèse déjà émise par Sauvaire (2015) voulant que des élèves « cherchent à créer des liens nouveaux entre

les éléments du texte et ceux qui sont empruntés aux pairs (ce qui conduit à des interprétations plus complexes et plus nuancées) » (p.116). Les microprocessus représentaient cependant le critère de validation « le plus largement partagé et le plus valorisé par l'ensemble [des] participant [s] » de sa recherche, alors que, dans notre étude, les microprocessus restent assez loin derrière les macroprocessus et l'imagerie mentale, par exemple, qui font aussi partie des ressources cognitives. En revanche, l'analyse de la réflexivité nous a permis de constater que le recours aux mots et aux groupes de mots dans le texte a incité les élèves à relire à plusieurs reprises le poème, ce qui va aussi dans le sens de l'hypothèse émise par Sauvaire (2015).

### 5.2.3 L'imagerie mentale : la traduction du texte en image

En poésie, la création d'images et la visualisation contribuent spécialement à l'investissement subjectif et à l'appropriation du texte (Boutevin, 2016 ; Rannou, 2016). L'utilisation de cette ressource semble assez exigeante pour les élèves parce qu'elle les oblige à formuler des descriptions précises d'idées parfois floues et constamment en évolution. Les images ainsi créées par les élèves sont une forme de réécriture du poème.

L'analyse des manifestations de la réflexivité pointe d'ailleurs une forte tendance à la réécriture dans les comités qui ont le plus eu recours à l'imagerie mentale. De fait, bien que tous les comités aient fait appel à cette ressource pendant les discussions, son utilisation plus abondante reste concentrée dans deux cas : les comités de lecteurs C et F. Dans ces deux cas, l'imagerie mentale semble avoir stimulé la réécriture du texte puisque c'est souvent par la visualisation que les élèves ont pu communiquer leurs interprétations au reste de leur comité. Comme Lacelle et Langlade (2007) l'ont observé avant nous, il semble que la configuration

imageante soit l'un des éléments qui favorisent le plus l'élaboration et la coélaboration de sens en lecture littéraire.

#### 5.2.4 La fonction épistémique de l'écrit : un outil pour s'organiser

Chartrand, Blaser et Gagnon (2012) définissent la fonction épistémique de l'écrit comme « le rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la coconstruction de connaissances et d'habiletés disciplinaires » (p.277). Dans tous les comités de lecteurs, les élèves ont utilisé l'écrit pour cristalliser une interprétation sur laquelle ils venaient de s'entendre oralement. Les élèves notaient généralement leurs idées dans les minutes suivant la validation d'une interprétation faisant consensus. Cette ressource épistémique semble donc avoir joué un rôle dans l'institutionnalisation des interprétations pour lesquelles les élèves ont réussi à obtenir un consensus. Les notes ainsi prises ont d'ailleurs servi de point de référence pour construire le reste de l'interprétation, comme s'il s'agissait d'un point d'ancrage à partir duquel poursuivre leur réflexion sur le texte. Ces écrits réflexifs (Chabanne et Bucheton, 1999) ont donc joué un triple rôle : cristalliser les interprétations, organiser les idées et préparer la performance orale (la saynète).

Si cette ressource apparaît de manière assez inégale parmi les cas et ne semble pas être l'apanage d'un type en particulier, c'est peut-être parce qu'elle fait appel à des processus intellectuels plus complexes que ceux qui sont requis dans l'expression orale (Schneuwly, 1988; Vygotski, 1934/2005). Il nous semble assez improbable que les élèves aient eu recours à l'écrit pour palier à une forme de surcharge cognitive puisque n'avons pas observé de lien (tant positif que négatif) entre l'investissement subjectif des élèves et leur utilisation de la fonction épistémique de l'écrit. Par exemple, le comité D, qui a esquivé le processus de validation en se

conformant en bloc à l'interprétation de l'un des leurs, est l'un de ceux qui a le plus eu recours à l'écrit pour organiser son interprétation du poème. Le problème, dans ce cas, réside dans le fait qu'aucun travail critique ou réflexif n'ait été fait en amont ; par conséquent, bien qu'ils aient aussi eu recours à l'écrit, la fonction épistémique de cette pratique langagière ne fut pas forcément convoquée au même titre que dans les autres équipes.

#### 5.2.5 Les ressources axiologiques et psychoaffectives : les grandes absentes

Deux catégories se démarquent par la rareté de leurs occurrences dans les échanges de tous les comités : les ressources axiologiques et psychoaffectives. Dans sa thèse, Sauvaire (2013) montre pourtant que le recours aux ressources axiologiques ont non seulement aidé les élèves à diversifier leurs interprétations, mais la verbalisation des valeurs mises en jeu a aussi permis aux lecteurs de prendre du recul par rapport à leur engagement subjectif et à celui de leurs pairs. Nos cas semblent au contraire avoir peu convoqué leurs valeurs dans leur cheminement interprétatif puisqu'aucun d'entre eux n'a eu recours, même une seule fois, au système de valeurs.

Cette différence pourrait s'expliquer à la fois par le choix des textes utilisés de part et d'autre et par la nature de la tâche que nous avons donnée aux élèves. En effet, « la présence de contenus culturels liés à la diversité, les enjeux axiologiques, philosophiques et anthropologiques » (Sauvaire, 2013, p.98) faisaient justement partie des critères de sélection du texte proposé aux élèves par Sauvaire alors que, dans notre cas, *Marine* a plutôt été sélectionné pour sa polysémie et pour les nombreuses images qu'il induit ; avoir choisi, par exemple, un poème engagé, aurait pu nous mener à des résultats bien différents. Ce point de comparaison montre combien le choix du texte a un impact sur l'activité et l'expérience du sujet lecteur. Il se

peut aussi que la tâche donnée aux élèves ait orienté les comités vers une lecture plus pragmatique et moins philosophique du texte, car c'est « la perspective axiologique [qui] invite à considérer la lecture littéraire comme une activité (pré) philosophique » (Rouvière, 2018).

Les ressources psychoaffectives se démarquent aussi par le peu d'utilisation que les élèves en ont fait pendant les discussions au sein des comités de lecteurs. Si l'identification d'émotions dans le poème est ressortie dans la moitié des cas, les élèves n'ont mentionné à aucun moment comment leurs propres émotions ont influencé leur lecture. Est-ce possible que la lecture du poème n'ait généré aucune émotion chez les lecteurs ou est-ce plutôt que les élèves n'ont pas jugé leurs émotions utiles dans leur travail d'analyse ? Bien que de nombreux travaux de didacticiens de la littérature rappellent l'importance de travailler en classe à la fois les émotions et les réflexions des sujets lecteurs (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005; Rouxel et Langlade, 2004; Carrier, 2008; Larrivée, 2014). Il semble que les élèves ne se sentent pas encore autorisés à recourir à des aspects psychoaffectifs de leur expérience de lecture pour justifier leurs interprétations.

#### 5.2.6 Les références à la production finale : un prétexte à l'interprétation

Les consignes relatives à la production finale, soit la performance d'une saynète devant le groupe classe, ont plus influencé le processus interprétatif des élèves que nous ne l'aurions cru avant la collecte de données. Par exemple, chaque fois que les élèves ont posé des questions à l'enseignante ou à la chercheuse pendant les discussions, c'était pour avoir des précisions sur les attentes de ces dernières quant à la performance de la saynète (souvent de nature technique). Par exemple, les comités semblent avoir été particulièrement habités par le souci de devoir respecter la durée minimum de trois minutes de la saynète. Nous avons toutefois observé dans

quatre des cas que cette consigne a incité les élèves à faire des retours dans le texte pour bonifier leur interprétation commune et ajouter des éléments à la saynète. D'ailleurs, les références aux consignes ont souvent été utilisées de pair avec l'imagerie mentale et les processus de réécriture du texte servant à enrichir l'interprétation pour qu'elle soit conforme à la consigne.

Si certaines consignes relatives à la performance finale semblent avoir stimulé le processus interprétatif des élèves (jouer une saynète, justifier leurs interprétations), il n'en demeure pas moins que les productions finales telles qu'elles ont été présentées ne sont qu'un pâle reflet de la diversité et de la pluralité des interprétations qui ont été identifiées et débattues au sein des comités de lecteurs. Heureusement, les débats interprétatifs qui ont eu lieu dans chacun des groupes à la suite de la présentation des saynètes ont permis à chaque cas d'expliquer et de justifier son interprétation auprès des autres élèves (Sauvaire, 2013). Puisque les saynètes présentées étaient toutes distinctes les unes des autres, témoignant de la richesse interprétative de chacun des comités de lecture, les élèves ont d'emblée été forcés de constater la diversité subjective existant au sein de leur communauté de lecteurs, soit le groupe classe (Sauvaire, 2017). Nous concluons donc que si les performances des saynètes n'ont pas à elles seules permis de rendre compte de la richesse subjective de chacun des comités, elles ont cependant préparé au débat interprétatif en faisant état de la richesse subjective régnant dans chacun des comités de lecteurs.

### 5.3 Résultats marquants pour les modes opératoires

L'analyse des modes opératoires a permis de caractériser l'activité des sujets lecteurs puisque celle-ci repose justement sur la sélection, l'ajout, la suppression et la recombinaison (Langlade et Fourtanier, 2007). De fait, nous avons observé deux tendances parmi les comités



de lecteurs, soit 1) sélectionner une piste interprétative en début de discussion et la bonifier jusqu'à l'obtention d'une interprétation jugée satisfaisante, ce qui limite la diversité interprétative et force les élèves à se conformer à une vision dominante du texte ; 2) ignorer les interventions jugées impertinentes pour éviter de les invalider explicitement, ce qui pourrait témoigner d'un malaise devant ce qui est jugé comme une erreur interprétative : les élèves évitant les confrontations, cette tendance ne permet pas par conséquent d'anticiper des retombées riches issues du débat interprétatif qui suivra. Nous avons également constaté que les cas qui se sont les plus investis subjectivement sont aussi les comités qui convoquent le plus de modes opératoires pendant les discussions.

### 5.3.1 La sélection et le maintien d'une seule piste interprétative : aliénation ou consensus ?

Dans chaque comité de lecteurs, les élèves ont d'abord débattu afin de choisir une interprétation à partir de laquelle travailler pour construire la saynète. Il est cependant arrivé pendant les échanges que deux hypothèses s'opposent, généralement au détriment de l'une d'entre elles. L'interprétation choisie a généralement été bonifiée à l'aide d'ajouts dans le but de la développer, mais aussi de l'adapter aux besoins de la performance finale. Le cas D, qui se présente comme une dérive à laquelle peut conduire une telle tendance, a construit toute son interprétation et a créé sa saynète sans sélectionner aucun élément du texte.

Cette manière d'interpréter s'observe à différents degrés dans tous les comités de lecteurs, le cas D étant bien entendu le plus flagrant, mais Sauvair (2013) avait aussi observé qu'une opération intermédiaire nécessitait une moins grande mise à distance que la recomposition d'interprétation. En effet, il s'est avéré assez rare que les élèves maintiennent deux interprétations jugées valides. Les recompositions, servant justement à dégager de la

cohérence en assemblant deux interprétations différentes, sont de loin les modes opératoires à avoir été les moins utilisés par les élèves. Cette tendance pourrait s'expliquer par le niveau de complexité et de réflexivité supérieur que requiert la reconfiguration par rapport aux autres modes opératoires (Sauvaire, 2013).

### 5.3.2 Un malaise autour des suppressions

Même si l'analyse des données nous a permis de trouver des exemples de suppressions explicites d'interprétations dans chacun des comités de lecteurs, elle nous a aussi permis de constater que les suppressions ne se font pas naturellement chaque fois que quelqu'un propose une interprétation erronée. En fait, il n'est pas rare qu'une idée lancée par un membre de l'un des comités soit suivie d'un silence, puis d'une autre proposition, détournant ainsi le fil de la conversation. Les élèves cherchent-ils ainsi à éviter le débat et tout l'engagement réflexif qu'il implique? Nous estimons que cette tendance peut nuire au développement de la compétence à interpréter, d'abord parce que le débat entre les lecteurs est, au dire même de ceux-ci, une des pratiques qui leur permet le mieux de développer un nouveau rapport au texte comme l'ont expliqué Langlade et Fourtanier (2004).

Les élèves semblent manifestement vivre un malaise avec l'erreur interprétative lorsqu'elle survient au sein d'un comité de lecteurs alors que dans toute démarche d'apprentissage, l'erreur est pourtant un passage obligé pour mieux construire des connaissances et consolider des compétences (Brousseau, 1980, 1998). Ce constat n'a rien d'étonnant si l'on considère, à la suite de Dias-Chiaruttini (2008), que même les enseignants se sentent parfois démunis devant des propositions d'élèves qu'elles jugent erronées. Il est pourtant essentiel que celles-ci soient relevées si on veut en faire des occasions d'apprentissage pouvant profiter à

l'ensemble des élèves (Dias-Charuttini, 2008). Sans une évaluation intersubjective systématique des interprétations proposée, la communauté de lecteurs ne peut pas jouer le rôle d'outil de validation des interprétations, comme le défendait Falardeau (2004). Ces résultats montrent une fois de plus l'importance du rôle de guide joué par l'enseignante au sein de la communauté de lecteurs, mais aussi des défis que représentent encore les délires interprétatifs (Bayard, 2007) et l'erreur interprétative, tant pour les élèves que pour les enseignants (Dias-Chiaruttini, 2008).

#### 5.4 Résultats marquants pour les manifestations de la réflexivité

Les manifestations de la réflexivité ne varient pas tellement en fonction des types de comités de lecteurs, mais affichent des tendances traversant l'ensemble des cas, à différents degrés d'intensité. Comme principaux points de convergence, nous notons une plus grande fréquence des mises à distance des interprétations, la mise à distance des pratiques langagières et des réflexions liées à l'expérience scolaire, ainsi qu'une fréquence au contraire très réduite du retour sur soi. Nous tentons ici d'expliquer ces observations, puis nous abordons le cas particulier du comité E, qui illustre bien les effets néfastes du conformisme sur la réflexivité des sujets lecteurs.

##### 5.4.1 La mise à distance des interprétations : un apprentissage en progression

Si nos résultats sont légèrement moins concluants que ceux de Sauvaire (2013) quant à la capacité des élèves à mettre à distance leurs interprétations, peut-être parce que les participants de notre étude s'inscrivaient dans un ordre inférieur (4<sup>e</sup> secondaire, soit 15-16 ans) que ceux de sa recherche (cégep et lycée, soit 17-19 ans), il n'en demeure pas moins que cette catégorie reste l'une des plus représentées dans nos données. En fait, les élèves ont des capacités

très inégales à mettre leurs interprétations à distance, comme l'avait aussi observé Sauvaire (2013), mais ils semblent pour la plupart capables d'identifier une interprétation et de la formuler oralement. Nous avons aussi observé que les élèves sont souvent capables d'expliquer leur interprétation, mais ne le font pas d'emblée. Heureusement, les élèves se sont avérés assez enclins à demander des explications pour mieux comprendre les interprétations de leurs pairs, ce qui a permis à maintes reprises l'étayage d'idées mal comprises par un ou plusieurs membres des comités. Advenant qu'un élève ne parvienne pas à expliquer son interprétation et que personne ne parvienne à l'expliquer pour lui, les comités avaient tendance à la supprimer. C'est dire l'importance du rôle de la justification qui devrait accompagner toute interprétation.

L'évaluation d'interprétations et la généralisation de la validation d'interprétation ont été beaucoup moins fréquentes dans les échanges des élèves, ce qui peut s'expliquer par le niveau de complexité qui caractérise l'évaluation de l'interprétation d'autrui et plus encore l'établissement de critères pour la validation d'interprétation (Sauvaire 2013). En effet, les élèves affichant plus d'assurance se sont davantage risqués à évaluer les interprétations de leurs pairs, mais très peu d'entre eux se sont risqués à généraliser oralement leurs critères de validation. Serait-ce possible que la rareté des réflexions sur les interprétations partagées soit liée au malaise en lien avec les interprétations jugées erronées que nous avons observées dans plusieurs des comités ?

#### 5.4.2 La mise à distance des pratiques langagières : entre relecture et réécriture

Tous les comités ont eu un recours marqué à la réécriture pour interpréter le poème et pour le transformer en saynète. L'émergence de ces nouvelles versions subjectives, qui sont en fait les textes des lecteurs (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2010), voire des poèmes des

lecteurs (Favriaud et al., 2011), permet d'observer les espaces laissés en blanc (Eco, 1980) que les élèves ont dû combler dans le poème afin de créer du sens. Le travail de réécriture a été particulièrement productif puisqu'il a sollicité des ressources subjectives telles que les macroprocessus et la mise en relation de contextes divers, surtout dans les deux comités créatifs qui ont réussi à transformer le poème en narration.

Si la tendance à la réécriture a particulièrement servi les comités de type créatif, elle a cependant pu être observée dans tous les comités à différents degrés. Ce recours généralisé à la réécriture pourrait s'expliquer par le choix du genre que nous avons fait lire aux élèves, soit un poème lyrique. Selon Rannou (2016), la lecture de poésie implique « une expérience de remise en cause de la linéarité usuelle du signifiant » (p.89), ce qui incite les élèves à remettre les idées du texte *en ordre* afin de constituer une cohérence qui n'apparaît pas toujours d'emblée.

#### 5.4.3 Une expérience qui reste scolaire

Nous avons été surpris de constater à quel point les échanges entre les élèves ont été marqués par des réflexions associées à l'expérience scolaire. La catégorie regroupant le plus de manifestations est de loin l'énonciation de la tâche et de ses composantes, principalement sur la conformité de la saynète aux critères énoncés dans la tâche présentée par l'enseignante. À titre de rappel, les principales prescriptions concernant la saynète s'appliquent à la durée de la saynète et à la participation volontaire des membres du comité à la performance finale. Il se trouve que ces consignes, traitées par les élèves comme de véritables enjeux de lecture, ont teinté l'orientation de toutes les discussions. Rappelons que les membres du comité E ont adopté unanimement l'interprétation de l'un des leurs justement sur la base qu'elle pouvait facilement être transposée en une saynète qui répondait à ces consignes. Difficile de dire si c'est l'insécurité

des élèves qui les ont poussés à utiliser les contraintes de la tâche comme ultime rempart, il aurait fallu les interroger à cet effet, ce qui est l'une des limites de notre recherche. Une chose est sûre, dans les comités de type scolaire et conformiste, la création de la saynète a maintes fois concouru avec le travail d'interprétation. Si cette tendance ne s'est pas traduite dans nos résultats sur la réflexivité, nous pouvons en observer les impacts sur la richesse et la diversité des interprétations produites par chacun de ces comités.

Bien qu'elles apparaissent moins fréquemment, les réflexions critiques des élèves par rapport à leurs activités témoignent d'un souci certain pour la prise de notes de lecture. De fait la prise de note est de loin l'activité la plus critiquée, et ce, le plus souvent pour en rappeler l'utilité. Si les critiques pour autrui servent généralement à recommander la prise de notes, les critiques pour soi servent plutôt à faire état du besoin de noter quelque chose. Quoi qu'il en soit, ces réflexions montrent une certaine prise de conscience par rapport à la fonction épistémique de l'écrit (Blaser, 2007) dans le développement de leur interprétation.

#### 5.4.5 Le difficile retour sur soi

Le retour sur soi occupe une part minime des réflexions verbalisées dans les cas à l'étude et semble avoir très peu influencé le processus interprétatif des élèves. Bien que nous ne puissions pas en déduire que les élèves n'ont pas fait de retour sur eux-mêmes, nous trouvons cette observation préoccupante puisque cette dimension de la réflexivité a été décrite par Sauvaire (2013) comme particulièrement formatrice tant pour les élèves faibles que pour les élèves plus forts. Nos observations nous portent à croire qu'il serait sans doute nécessaire de mettre en place des activités d'enseignement et d'apprentissage pour travailler de façon plus approfondie le retour sur soi dans les expériences de lecture littéraire.

#### 5.4.6 Conformisme et réduction de la réflexivité

Le comité D est un exemple de conformisme entraînant non seulement une dérive interprétative, mais aussi un appauvrissement substantiel de la réflexivité manifestée par ses membres. En effet, le débat interprétatif qui a suivi les discussions en comités de lecteurs a été salubre pour le comité E qui a alors pris conscience de la faiblesse de son argumentaire en comparaison des autres comités. Non seulement les élèves du comité n'ont-ils pas pu justifier leurs interprétations, mais ils n'ont pas non plus osé expliquer au groupe ce qui les avait conduits à l'adopter. Est-ce possible qu'ils se soient rendu compte eux-mêmes de leur dérive conformiste? L'évolution du cas E rappelle encore toute l'importance de la confrontation des interprétations au sein d'une communauté de lecteurs (Fish, 2007) pour stimuler la réflexivité (Sauvaire, 2017) et le processus de validation (Falardeau, 2003). Nous sommes portés à croire que l'autonomie donnée à tous les comités pendant notre collecte de données a peut-être aussi nui à ceux-ci, car ils auraient visiblement pu bénéficier d'un accompagnement ponctuel de l'enseignante, ce qui aurait peut-être permis d'éviter quelques dérives et erreurs interprétatives (Dias-Chiaruttini, 2008).

### 5.5 Les apports et les limites de notre recherche

#### 5.5.1 Les apports de notre recherche dans le champ didactique et dans le milieu scolaire

Notre recherche a contribué à l'émergence de savoirs nouveaux sur l'activité des lecteurs au sein de comités de lecteurs en répondant aux préoccupations récentes de la didactique de la littérature. La création de portraits types de comités de lecteurs (créatif, scolaire, conformiste) a permis de dégager des tendances qui caractérisent le parcours interprétatif de ces

cas, mais aussi de faire ressortir les particularités de certains comités en expliquant leur impact sur le parcours interprétatif des élèves. Cette typologie gagnerait à être validée et bonifiée par d'éventuels travaux sur l'activité du sujet lecteur et sur l'interprétation en lecture littéraire, et même, à être observé dans un contexte élargi (un débat interprétatif plutôt qu'un comité de lecteurs). Nous estimons malgré tout que notre proposition peut être un outil pratique dans la compréhension de l'activité du sujet lecteur, tant pour les didacticiens que pour les intervenants du milieu scolaire.

Les profils dégagés à partir de nos données permettent de caractériser l'activité des sujets lecteurs et de mieux cerner leurs acquis et leurs besoins. Nous sommes d'avis que ces portraits peuvent servir d'illustrations concrètes permettant de rassembler les notions théoriques indispensables à l'enseignement de la lecture littéraire et, plus spécifiquement, de l'interprétation. Une meilleure compréhension de l'activité du sujet lecteur au sein de comités de lecteurs ne peut que rendre les enseignants plus confiants dans leurs choix didactiques et les inciter à laisser plus de place à la subjectivité des élèves en lecture littéraire.

Notre recherche est également l'une des rares études qui portent sur les pratiques lectorales de poèmes au secondaire, particulièrement en contexte québécois (Brunel et Émery-Bruneau, 2016 ; Émery-Bruneau, 2018). À cet effet, son originalité est manifeste et son apport s'ajoute aux quelques travaux réalisés dans la dernière décennie en didactique de la poésie (dont ceux de Boutevin, Brillant-Rannou, Émery-Bruneau, Fallenbacher, Favriaud ou Martin).

### 5.5.2 Les limites méthodologiques et didactiques

Le traitement et l'analyse de nos données nous ont permis de prendre conscience des limites de notre mémoire. Celles-ci visent d'abord nos choix méthodologiques, spécialement



l'absence d'entrevues d'explicitation, puis nos choix didactiques concernant la préparation des élèves aux comités de lecteurs.

Nos données, issues de captations vidéos, ont été transcrites par la chercheuse avant d'être analysées trois fois, soit une fois pour chacune des dimensions de l'activité lectorale étudiées. À aucun moment, les élèves ayant participé à la recherche n'ont été sollicités pour valider notre interprétation des données issues de leurs échanges. Nous avons donc dû limiter notre analyse aux éléments verbalisés par les élèves pendant les comités de lecteurs, ce qui nous rend très dépendante de leurs choix énonciatifs. Dans sa thèse de doctorat, Sauvaire (2013) palliait cette limite en soumettant les participants de sa recherche à des entrevues d'explicitation pendant lesquelles elle les questionnait sur leurs interventions pendant les débats interprétatifs, ce que nous n'avons pas fait pour ce mémoire de maîtrise.

Après coup, il semble qu'il aurait aussi été pertinent pour notre recherche de mettre en place un dispositif tel que des entrevues d'explicitation afin de dégager encore plus de sens de nos données. De fait, l'entrevue d'explicitation permet au chercheur et au participant de recréer ensemble une expérience afin de lui donner une dimension réfléchie et de la rendre intelligible, tant pour le chercheur que pour le participant qui s'y soumet (Balas-Chanel, 2002). Si ce dispositif a l'avantage de déclencher la métacognition chez le participant, elle permet aussi au chercheur de valider son interprétation des données (Balas-Chanel, 2002), ce que ne nous a pas permis notre devis méthodologique.

Bien que les comités de lecteurs aient été pensés comme une préparation au débat interprétatif, il nous semble qu'ils auraient eux-mêmes gagné à être mieux préparés en amont. Le recours fréquent aux clés de compréhension données par l'enseignante avant les discussions

dans les interprétations de cinq des six cas montre le besoin des élèves d'être guidés dans leur lecture. Nous avons peut-être sous-estimé le travail de compréhension nécessaire au travail d'interprétation du poème que nous avons présenté aux élèves. Même si l'enseignement de la poésie est prescrit à tous les niveaux du secondaire au Québec (MELS, 2005, 2009, 2011), le contexte réel d'enseignement et les choix qu'il impose aux enseignants font en sorte que les élèves sont souvent très peu formés en poésie à la fin de leur formation secondaire (Émery-Bruneau, 2018). Lenoir (2000) nous prévient justement contre la décontextualisation du milieu de recherche et rappelle que « la recherche en didactique se voit ainsi confrontée à la complexité des visées et des enjeux socioéducatifs » (p.195). Dans les circonstances de notre recherche, une meilleure contextualisation de notre milieu aurait dû tenir compte du temps d'enseignement de la poésie effectivement reçu par les participants et donc de leur compétence réelle à analyser un poème de manière autonome et en sous-groupe.

Si une telle recherche était à reconduire, nous privilégierions la mise en place d'une séquence plus longue permettant l'ajout de problèmes de lecture (Falardeau, 2002) à réaliser en comité de lecteurs avant qu'aient lieu les discussions sur la production de la saynète. Bien que le travail de réécriture proposé dans notre dispositif ait permis aux élèves de questionner le texte et de confronter certaines de leurs interprétations, il nous est apparu que les connaissances des élèves concernant le processus de validation des interprétations étaient fragiles. Ça aurait du même coup peut-être permis de réduire leur anxiété quant à la tâche finale (saynète), leur permettant par conséquent de se concentrer davantage sur la verbalisation et la confrontation de leurs interprétations.

## CONCLUSION

Notre expérience de recherche nous permet d'attester à notre tour de la complexité des savoirs et des pratiques associés à la lecture littéraire, et plus spécifiquement à la lecture de la poésie. Elle nous oblige aussi à prendre conscience de la complexité de l'activité du sujet lecteur et de l'impact des tâches données aux élèves pour les engager dans un processus interprétatif des élèves. En guise de conclusion, nous résumerons les résultats saillants de notre recherche concernant les ressources subjectives, les modes opératoires et la réflexivité. Nous rappellerons ensuite brièvement les trois portraits types que nous avons pu dégager à partir des six comités de lecteurs étudiés, soit les *créatifs*, les *scolaires* et les *conformistes*. Nous ferons ensuite un rappel des principales limites de notre étude avant de dégager des pistes de recherche qui permettraient de poursuivre et d'approfondir les réflexions entamées dans ce mémoire.

L'analyse des ressources subjectives nous a permis d'observer un recours marqué aux ressources cognitives, épistémiques et aux contraintes de la tâche. D'abord, l'utilisation des ressources cognitives se concentre dans le déploiement de microprocessus (recours aux mots, à la phrase), de macroprocessus (recours au résumé, à la structure du texte) et à l'imagerie mentale (visualisation). Même si les élèves ont parfois fait appel à leurs connaissances sur le monde, c'est la fonction épistémique de l'écrit qui constitue la ressource épistémique la plus utilisée. Nous avons d'ailleurs pu observer que les écrits intermédiaires ont souvent servi à consolider des interprétations sur lesquelles les élèves venaient d'établir un consensus dans les comités de lecteurs. Le souci de respecter les consignes ainsi que les références à la production finale sont aussi ressortit de manière constante à travers les échanges, ce qui montre combien la tâche elle-même oriente les choix des élèves pendant le processus interprétatif. Les élèves ont en revanche eu très peu recours aux ressources psychoaffectives, axiologiques et socioculturelles, ce qui marque une différence majeure avec les résultats obtenus par Sauvaire (2013). Nous estimons

que le genre de texte choisi dans chacune des études peut avoir joué un rôle dans cet écart ; analyser « l'effet texte » ou « l'effet genre » sur la réception des sujets lecteurs pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une recherche qui s'inscrirait en continuité de ce mémoire.

L'ajout est le mode opératoire qui a de loin dominé l'ensemble des échanges au sein des comités de lecteurs. Ce résultat témoigne d'une tendance des élèves à construire leur interprétation par ajouts au détriment, semble-t-il, des sélections d'éléments du texte. Il est toutefois peu étonnant que les élèves aient été tentés de bonifier le poème puisque celui-ci fournissait peu d'informations permettant de le transformer en saynète. La faible quantité de suppressions observée nous invite à croire à un malaise entourant l'erreur interprétative. En effet, les élèves ont plutôt tendance à ignorer les interprétations qu'ils jugent invalides ou moins pertinentes.

De manière générale, ce sont les mises à distances des interprétations et des pratiques langagières, ainsi que la mise en relation des discours d'autrui qui ont été les grandes catégories les plus représentées dans les manifestations de la réflexivité des élèves. Autrement dit, les élèves ont plus souvent verbalisé des réflexions qui les plaçaient dans une posture de distanciation par rapport au poème, à leurs interprétations et au discours d'autrui, ce qui va dans le même sens que les observations de Duval (2004), Rannou (2010), Martin (2010), Émery-Bruneau et Leclerc (2018) et Émery-Bruneau (2018) : engager les élèves à vivre des expériences poétiques et à s'inscrire dans un rapport intime et subjectif à la poésie demeure un défi didactique. Nous avons aussi observé une tendance à évaluer la démarche interprétative en référant aux attentes de la tâche, notamment en anticipant la performance de la saynète. Toutefois, les élèves ont verbalisé très peu de réflexions sur la dimension interpersonnelle ou témoignant d'un retour sur soi. L'analyse des manifestations de la réflexivité nous a permis de

corroborer les résultats de Sauvaire (2017) selon lesquels le conformisme compromet la réflexivité chez les élèves. Dans le comité de lecteurs E, le conformisme doxique a d'ailleurs réduit au minimum le nombre et la diversité des réflexions des élèves et a conduit à une dérive interprétative.

Le choix de faire une étude multicas nous a permis de comparer les comités en fonction de leurs caractéristiques principales et d'ainsi dégager des portraits regroupant trois types de comités de lecteurs. Le premier type concerne deux comités qui se sont montrés particulièrement *créatifs* dans leur interprétation du poème. Ces élèves ont voulu créer un deuxième sens du texte en cherchant la signification de ce qu'ils en ont compris. Cette façon de questionner le poème a donné lieu à des interprétations à la fois riches et appuyées sur le texte. Les trois comités *scolaires* ont quant à eux procédé par imitation et ont réécrit le texte *à la manière de*, en imitant la forme du poème à interpréter ou en reproduisant certaines caractéristiques du théâtre classique, genre étudié plus tôt dans l'année par ces élèves. Les élèves du comité *conformiste* ont quant à eux fait appel au vote pour valider une interprétation qui, au final, n'a donc rien d'intersubjective. Nos résultats montrent combien le recours à la doxa, mais aussi le poids de la reproduction, a pesé lourd sur la diversité des ressources subjectives évoquée et sur les manifestations de la réflexivité qui s'en sont trouvées singulièrement réduites dans quatre des six comités de lecteurs.

Nos propres réflexions par rapport à cette recherche nous amènent à y relever deux limites, dont l'une est d'ordre didactique et l'autre d'ordre méthodologique. D'abord, le recours constant aux clés de compréhension données par l'enseignante et aux consignes dans la validation d'interprétation montrent une forme d'insécurité de la part des élèves. De fait, nous aurions pu faire suivre la lecture du poème de problèmes de lecture qui auraient familiarisé les

élèves avec le texte avant de l'interpréter en comités de lecteurs. Nous estimons aussi qu'une meilleure préparation des comités à la suite de la lecture aurait pu davantage nourrir la créativité et l'investissement subjectif des élèves et ainsi leur permettre se munir de paramètres qui dépassent les attentes du contexte scolaire. Ensuite, nous croyons que l'ajout d'entrevues d'explicitation à la suite de notre dispositif de collecte de donnée nous aurait permis d'apporter des réponses pertinentes aux questions soulevées par les interventions des élèves.

Notre analyse, même si elle nous a fourni un éclairage pertinent sur l'interprétation de poèmes au sein de comités de lecteurs, a également soulevé certaines questions qui restent encore sans réponse. C'est le cas des malaises éprouvés par les élèves autour de l'erreur interprétative, pour lesquels nous n'avons pas pu avoir plus d'éclairage faute d'avoir mis en place des entrevues d'explicitation. Les élèves manquent-ils de mots pour marquer leur désaccord ? Craignent-ils de froisser leurs pairs en remettant leurs interprétations en question ? Ont-ils peur du jugement d'autrui ? En répondant à ces questions, nous pourrions peut-être mieux comprendre ce malaise, puis éventuellement concevoir des pistes d'intervention didactique pertinentes. Il semble aussi impératif de continuer à documenter les conséquences du conformisme sur la diversité et la richesse des interprétations créées par les élèves. Une meilleure connaissance de cette tendance néfaste permettra de sensibiliser les milieux scolaires et de développer des approches d'enseignement de la lecture littéraire qui permettraient aux élèves de s'inscrire dans une posture davantage *créative*, marquée de sensibilité et de réflexivité à chaque moment où ils seront appelés à présenter leurs interprétations d'une œuvre littéraire, à en discuter, en débattre, pour mieux valider ou invalider les interprétations jugées recevables par la communauté de lecteurs dans laquelle ils s'inscrivent.

Sur une note plus personnelle, ce mémoire m'a permis de développer une meilleure conscience des enjeux liés à l'enseignement de la littérature, mais aussi des enjeux spécifiques à la recherche en éducation. Mon parcours de recherche m'a exposé graduellement à chaque étape de la méthode scientifique par l'expérience concrète de la recherche empirique. Il m'a aussi permis de rencontrer des chercheurs et des étudiants qui m'ont fait avancer dans ma réflexion et mon projet tout en nourrissant mon intérêt pour les sciences de l'éducation.



APPENDICE A

POÈME

## Marine (version longue)

JACQUES FERRON

Un jour de mer un seul oiseau  
Toujours cette même mouette  
Qui plane et tourne sur les eaux  
Je ne sais pas ce que vous êtes

Elle est pourtant un signe clair  
Rose de la mer fleur sans tige  
Ses pétales tombent dans l'air  
Et votre amour est mon vertige

Ce tourbillon voile divin  
Prépare un sort à la tendresse  
Le vol frôle de son dessein  
Votre figure qui se dresse

Vous naissez du trouble des eaux  
Environnée d'ailes muettes  
La mer vous marque de son sceau  
Et j'apprehende qui vous êtes

Que l'oiseau plane et tourne encor [e]  
Dans l'air d'un dieu qui palpite  
Mon cœur se forme et votre corps  
Demain vous serez Aphrodite

Texte retranscrit à partir d'un tapuscrit  
non daté, mais dont la première  
rédaction est estimée aux années 1940.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES – PHASE 1





APPENDICE C

AIDE-MÉMOIRE – PHASE 3

**ÉQUIPE 1**

Points en commun :

---

---

---

---

Différences :

---

---

---

---

**ÉQUIPE 3**

Points en commun :

---

---

---

---

Différences :

---

---

---

---

**ÉQUIPE 2**

Points en commun :

---

---

---

---

Différences :

---

---

---

---

**ÉQUIPE 4**

Points en commun :

---

---

---

---

Différences :

---

---

---

---

APPENDICE D

MODIFICATIONS APPORTÉES AUX CATÉGORIES D'ANALYSE



## Modifications apportées aux catégories après un premier codage des transcriptions

Type de modifications	Justifications des modifications apportées
<b>Suppression</b>	La sous-catégorie « Structures cognitives : la langue » a été supprimée parce qu'elle regroupait des ressources dont les limites restaient floues au regard des autres catégories.
<b>Modification</b>	<p>Les autres connaissances sur la langue ont été codées dans les microprocessus, en référence à la définition de Giasson (1990).</p> <p>Définition modifiée dans la grille (v2) :</p> <p><i>Les microprocessus concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots; lecture par groupe de mots; microsélection) et les processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs; inférences fondées sur les schémas) (Giasson, 1990). Ce sont les connaissances sur le langage et son utilisation : « Le lecteur restitue une portion du texte en utilisant la même (ou presque) structure syntaxique et sémantique que l'auteur : proposition A, B, C, D et E et relations A-B, B-D, B-E. » (Giasson, 1990, p.17)</i></p>
<b>Ajout</b>	<p>Les fragments qui ont été codés dans la sous-catégorie « Stratégies de lecture employées », mais qui contenait des ressources employées pour la <b>réécriture</b> du texte et la <b>création</b> de la saynète, ont été recodés dans la nouvelle catégorie « Épistémique : Fonction épistémique de l'écrit » (A_02_07).</p> <p>Définition proposée dans la grille :</p> <p><i>L'élève utilise des stratégies associées à la production langagière pour s'approprier le texte ou pour « coconstruire » de connaissances (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2012, p. 277). Ce peut être pour stimuler le processus interprétatif ou pour transformer le texte délibérément (création de la saynète).</i></p>
<b>Suppression</b>	La catégorie « Épistémiques : Connaissances spécifiques sur la fiction » a été supprimée car les connaissances spécifiques à la fiction seront codées dans la nouvelle catégorie « Épistémiques : Connaissances sur le monde » (A_02_06).
<b>Ajout</b>	La catégorie « Épistémiques : Connaissances sur le monde » (A_02_06) a été ajoutée et inclut les connaissances spécifiques sur la fiction.
<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Axiologiques : Recherche de comportement » (A_04_03) comprend aussi la recherche de comportement chez les personnages (projection).
<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Socioculturelles : Appartenance » (A_05_01) inclut aussi les mentions à une ou plusieurs appartenances culturelles d'un personnage.

<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Socioculturelles : Stéréotypes » (A_05_04) inclut les représentations collectives au sens large.
<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Socioculturelles : Communauté de lecteurs » (A_05_07) réfère aux avis sollicités par le lecteur dans un contexte où il n'y a pas de hiérarchie entre les interlocuteurs (hors contexte de classe : dans l'autobus, à la pause, etc.).
<b>Modification</b>	La sous-catégorie « Socioculturelles : Passeur culturel » réfère à l'influence de l'enseignante sur le travail d'interprétation des élèves. Elle inclut donc les informations données par l'enseignante lors de la phase 1.
<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Matérielles et spatiotemporelles : Matériel et support » (A_06_01) réfère exclusivement aux objets matériels qui servent aux élèves pendant leur travail d'interprétation.
<b>Précision</b>	La sous-catégorie « Matérielles et spatiotemporelles : Situation spatiale et temporelle » (A_06_02) réfère exclusivement au lieu et au temps encadrant le travail d'interprétation.
<b>Ajout</b>	La catégorie « 7. Contraintes de la tâche » a été ajoutée à la grille et regroupe les éléments liés au protocole de collecte de données qui influencent le travail d'interprétation des élèves.
<b>Ajout</b>	La sous-catégorie « Contraintes de la tâche : Consignes et tâche » (A_07_01) a été ajoutée à la grille et regroupe les éléments en lien avec les consignes données à l'oral ou à l'écrit concernant la tâche. Les éléments en lien avec les consignes de l'école ou de la classe sont exclus de cette catégorie.
<b>Ajout</b>	La sous-catégorie « Contraintes de la tâche : Performance » (A_07_02) a été ajoutée à la grille et regroupera les éléments qui réfèrent à la performance (la participation à la saynète ou les limites des élèves, par exemple) et les consignes spécifiques à la performance (la durée minimum, par exemple).



## RÉFÉRENCES

Aéby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires, *Repères*, 42, 127-144.

Aéby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.

Ahr, S. et Joole, P. (2013). Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés. *Recherches et travaux*, 83, 133-145.

Anadòn, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.

Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *S'entretenir*, 1(2), (Document non paginé). Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/159#tocto1n2>

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*, Paris, éd. Seuil.

Bayard, P. (2001). *Peut-on appliquer la littérature à la psychanalyse ?* Paris, éd. Minuit.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, éd. Minuit.

Bedoin, E. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 433-446.

Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(5), 1-18.

Boutevin, C. (2016). Interactions verbales et lecture subjective : Échanges en formation autour de « Zoo », un poème de Michel Butor. Dans *Être et devenir un lecteur de poème : De la poésie patrimoniale au numérique*, sous la direction de Nathalie Brillaint-Ranou, Christine Boutevin et Magali Brunel. Namur : Presses universitaires de Namur.

Brehm, S. (2008). *Les lieux communs de l'imaginaire : le rôle de la lecture dans l'élaboration et l'appropriation de l'imaginaire partagé* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré sur le site : <http://www.archipel.uqam.ca/1069/>

Bronckart, J.-P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. Dans J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Ed.). *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Publications de l'Université de Barcelone, Barcelone, 13-23.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 38(153), 98-108.

- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- 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 (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. (pp. 137-162). Namur : Cedocef. Presses de l'Université de Namur
- Buela, E. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. *Pratiques*, 157-158, 102-115.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.
- Capt, V., Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2018). Valeurs éthiques en jeu dans la classe francophone de littérature. Ce que font les enseignants et ce que disent les élèves (12 et 15 ans). *Repères*, 58, 99-118.
- Carrier, L.-P. (2008). L'affectivité dans la formation d'un sujet lecteur : développer la sensibilité des élèves par et pour la littérature. (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Québec.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, éd. Retz
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (1999). L'écrit et l'oral réflexif. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. AIDFLM (Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle), France.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires?* Paris, France : Éditions Amsterdam
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis, France : Presses Universitaires de Vincennes
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Dias-Charuttini, A. (2008). Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative. *Les cahiers THÉODILE*, 9, 105-130.
- Dias-Charuttini, 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.

Doubrovsky, S. et Todorov, T. (1971) *L'enseignement de la littérature*, Paris, éd. Plon.

Dufays, J.-L. (2006). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Appel aux contributions pour la 8e rencontre des chercheurs en didactique de la littérature - Louvain-la-Neuve. Repéré le 10 octobre 2016 à [http://www.fabula.org/actualites/enseigner-et-apprendre-la-litterature-aujourd-hui-pour-quoi-faire\\_15509.php](http://www.fabula.org/actualites/enseigner-et-apprendre-la-litterature-aujourd-hui-pour-quoi-faire_15509.php)

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain aux modèles théoriques », *Lidil*, 33, 79-101.

Dufays, J.-L. (2007). De la discipline déclarée à la discipline apprise en un an d'observation de deux enseignants français et de leurs élèves. Dans *Didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. Québec : Presses de l'Université Laval, p.63-82.

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : 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. Doi : 10.4000/pratiques.1747

Dufays, J.-L. (2017). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 1-10.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, 2e édition. Bruxelles : De Boeck.

Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, 135, 42-45.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset [1979].

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. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, (49), 71-91. .

Émery-Bruneau, J. et Néron, J. (2016). Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages?. *Forum Lecture suisse*, 1, 1-20.

Émery-Bruneau, J., Ronveaux, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans *L'enseignement et l'apprentissage de*

*la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, sous la dir. de Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. Namur : Presses Universitaires de Namur. p.19-50

Émery-Bruneau, J. et Leclerc, C. (2018). Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois. *Language & Literacy / Langage et Littérature*, 20(2), 20-39.

Émery-Bruneau, J. (2018a). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180, 1-15. Récupéré sur le site : <https://journals.openedition.org/pratiques/4747>

Émery-Bruneau, J. (2018b). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés? *Tréma*, 49, 29-42.

Falardeau, É. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, 16(1), 6-11.

Falardeau, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), p. 673-694.

Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.

Falardeau, E., Pelletier, C., Pelletier, D. et Gagné, M.-C. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation & didactique*, 3(8), 43-54.

Favriaud, M., Plécat-Soutjis, F., Vinsonneau, M., Panissal, N., Escuillié, C., Miossec, A. et Poletto, M. (2011). Le poème du lecteur : mémorisation, imagination, compréhension – et image de soi. Dans G. Langlade et C. Mazauric (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 175-192). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.

Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Les prairies ordinaires : Paris.

Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Télémaque*, 35, 73-86.

Forget, A. (2012). *Vers la convivialité créatrice : un parcours d'accompagnement artistique axé sur l'expérience esthétique conscientisée* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré sur le site : <http://constellation.uqac.ca/2555/>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Gabathuler, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire? *Recherche et travaux*, 83, 147-160.



Garand, C. (2009). *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières).

Genette, G. 1991. *Fiction et diction*. Coll. « Poétique ». Paris : Édition du Seuil.

Giasson, J. (1990/2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : G. Morin.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 33, 83-117.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.

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.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF éditeur.

Iser, W. (1976/1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : NRF, Gallimard.

Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.

Jouve, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. ». Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 105-114. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p.55-64.

Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée*. Toulouse : Centre régional de documentation pédagogique.

Langlade, G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la *singularité de l'œuvre* ». Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), p. 81-91. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. Dans *Didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. Québec : Presses de l'Université Laval, p.101-123.

Larrivée, 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). Bordeaux.

Lebrun, M. et Roy, M. (1999). Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990. *Enjeux*, 43-44, 166-190.

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

Lemieux, A. et Lacelle, N. (2016). Approche transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture. *Myriades : Revue d'études francophones*, 2, 1-14. Récupéré sur le site : <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-2.pdf>

Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.

Leurebourg, R. (2012). *Prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique : une étude multicas en milieu minoritaire francophone de l'Ontario* (thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Canada.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, sous la direction de Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. Presses universitaires de Namur, Namur, p.195-216.

Louichon, B. (2016). Dix ans de « Sujet Lecteur ». *Recherches Textuelles*, 14, document non paginé.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au coeur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*, 2(169), 3-14.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Berne, Peter Lang.

Ministère de l'éducation nationale. (2003). *Lire et écrire au cycle 3, document d'accompagnement du programme*. CNDP, Paris.

MELS. (2005, 2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. Québec.

MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire*. Gouvernement du Québec. Québec.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck.

Paillé, M. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> édition). Armand Collin.

Petitjean, A. (2015). Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue « Pratiques », *Publije, revue de critique littéraire* [En ligne], mis à jour le : 26/06/2015, URL : <http://publije.univ-lemans.fr/publijetest/index.php?id=83>

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

Prud'homme, L. et al. (2005). Construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.

Rabatel, A. (2006). La lecture comme activité de construction intersubjective du soi à travers l'approche interactionnelle du style. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 55-77.

Rannou, N. B. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture de poésie. Dans *Être et devenir un lecteur de poème : De la poésie patrimoniale au numérique*, sous la direction de Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 87-107.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval).

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*. 26 (1), 181-207. Disponible sur le site :

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/srichard\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/srichard_ch.pdf)

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraire : disciplinatio n et sédimentation : enquête au fil des degrés scolaires en Suisse Romande*. Bruxelles : Peter Lang.

Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères*, 58, 31-47.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Roy, M., Brault, M. et Brehm, S. (2008). Formation de lecteur : formation de l'imaginaire. *Cahiers Figura*, 20. Récupéré sur le site : <http://oic.uqam.ca/fr/system/files/garde/1620/documents/cf20-complet.pdf>

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat, Université Laval et Université de Toulouse le Mirail). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/>

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117.

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, *Polyphonie, valeurs et voix du discours littéraire*, 6, 121-147.

Sauvaire, M. (2017). Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. Dans *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, sous la dir. De Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), p. 316. Sherbrooke : Édition du CRP, Faculté d'éducation.

Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sous la dir. De T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p.123-147.

Schneuwly, B., Dolz, J., Noverraz, M., (2001) *S'exprimer en français, Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Volume IV. Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2016). *Le rôle de la littérature dans les livres de lectures de l'école obligatoire : comparaisons en Suisse alémanique et Suisse romande*. Communication présentée au congrès de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation) de 2016.

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte, *Recherches en éducation*, 3, 70-80.

Souriau, É. (2010). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Thérien, M. 1997. Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, no 104, p. 26-28.

Vuillet, Y. et Gabathuler, C. (2017). Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable. Dans *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, sous la dir. Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Vygotski, L. (1934/2005). *Pensée & langage*. Paris : La Dispute.

Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA : Sage Publishing.