

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

INTERPRÉTER UN TEXTE LITTÉRAIRE : PORTRAITS DES CONCEPTIONS ET  
DES PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTES AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DU  
SECONDAIRE

PAR

MÉLISSA PELLERIN

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

JUILLET 2021

©MÉLISSA PELLERIN, 2021

## Sommaire

Ce mémoire a comme objectif de décrire les conceptions de l'interprétation d'un texte littéraire et les pratiques déclarées d'enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons effectué une étude multicas avec neuf enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle. Elles ont participé à des entretiens semi-dirigés lors desquels nous les avons questionnées sur leurs conceptions de l'interprétation, de la lecture littéraire et de l'enseignement de l'interprétation. Ensuite, parmi les neuf enseignantes participantes, six ont accepté de remplir un questionnaire leur demandant d'explicitier leurs pratiques projetées de l'enseignement de l'interprétation en se servant d'une nouvelle littéraire qui leur était imposée, soit *Cauchemar en rouge*.

Nous avons brossé les portraits des conceptions et des pratiques déclarées et projetées des enseignantes, ce qui nous a permis de dégager les tendances et les résultats qui se démarquent. Nos résultats montrent que les enseignantes cernent quelques concepts qui sont au cœur de leur définition de l'interprétation d'un texte littéraire, comme le rôle important de la compréhension dans le processus interprétatif, ainsi que l'importance de la justification et du partage des interprétations auprès d'une communauté de lecteurs. Leurs pratiques déclarées et projetées d'enseignement sont à l'image de leurs conceptions; le travail sur la compréhension, la modélisation du processus interprétatif et le questionnement sont les pratiques majoritairement employées. Cependant, certaines pratiques d'enseignement se distinguent des autres, comme l'utilisation du débat interprétatif, de l'écriture créative ou de la mise en scène.

## Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien des personnes qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours à la maîtrise. J'aimerais d'abord remercier les enseignantes ayant accepté de me rencontrer et de participer à mon projet. Leur temps est précieux. J'apprécie énormément leur ouverture d'esprit et leur générosité. C'est grâce à des enseignantes comme elles que la recherche en éducation peut évoluer.

Je remercie sincèrement Judith Émery-Bruneau, ma directrice de mémoire. Elle a toujours eu le mot juste pour pousser ma réflexion plus loin, ou pour me sortir d'un découragement momentané. Je lui serai toujours reconnaissante pour son partage de savoir, sa grande disponibilité et sa patience infinie. Sans elle, je n'aurais pu mener ce projet à terme.

Je suis également reconnaissante envers les membres de mon comité d'évaluation, Catherine Nadon et Joanne Lehrer, pour leurs commentaires qui ont grandement aidé à la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite remercier le CRIFPE-UQO et l'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ERLI) pour leur soutien financier.

J'aimerais aussi dire merci à mes parents et à mes frères qui ont toujours su me motiver dans la poursuite de mes études supérieures. Merci à mes amis et à mes collègues pour leurs précieux conseils et leur soutien lors de moments plus difficiles. Finalement, un merci spécial à mon conjoint Mathieu pour tous ses encouragements et sa patience alors qu'il entendait constamment mes ongles claquer sur les touches de mon clavier.

## Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	x
1. Chapitre I : Problématique.....	3
1.1    Des prescriptions imprécises et un enseignement diffus.....	3
1.1.1    Les influences sur les conceptions des enseignants.....	5
1.2    Les recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire.....	6
1.2.1    L'interprétation étudiée du côté des élèves.....	7
1.2.2    L'enseignement de l'interprétation.....	8
1.2.3    L'enseignant sujet-lecteur.....	8
1.2.4    Les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire au secondaire québécois.....	9
1.3    Questions et objectifs de la recherche.....	10
2. Chapitre II : Cadre conceptuel.....	12
2.1    Les conceptions des enseignants.....	12
2.2    La lecture littéraire.....	13
2.3    L'interprétation de textes littéraires.....	17
2.4    Les pratiques d'enseignement.....	20

3. Chapitre III : Méthodologie.....	23
3.1 Type de recherche.....	23
3.2 Sélection des participants et déroulement de la collecte de données.....	24
3.2.1 Participants.....	24
3.2.2 Déroulement de la collecte de données.....	26
3.3 Analyse des données.....	29
3.4 Limites méthodologiques.....	35
4. Chapitre IV : Résultats.....	37
4.1 Portrait d’Audrey.....	37
4.1.1 L’influence de ses collègues et réflexions sur l’appétence pour la lecture.....	37
4.1.2 La lecture littéraire : va-et-vient entre plaisir et travail.....	39
4.1.3 Interpréter, c’est « combler les blancs » du texte à l’aide de ses expériences.....	40
4.1.4 Simplifier le processus interprétatif.....	40
4.1.5 L’effet du texte imposé sur ses pratiques d’enseignement.....	41
4.2 Portrait de Béatrice.....	42
4.2.1 Des conceptions de l’enseignement de la lecture qui s’appuient sur les prescriptions.....	42
4.2.2 La lecture littéraire : un mouvement dialectique entre les opérations lectorales...43	
4.2.3 Interpréter, c’est travailler avec une « valise de réponses ».....	44
4.2.4 Apprendre à verbaliser ses interprétations et à les justifier.....	44

4.2.5	L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement.....	45
4.3	Portrait de Catherine.....	46
4.3.1	L'importance d'un espace sécuritaire pour mieux réfléchir et exprimer ses interprétations.....	46
4.3.2	La lecture littéraire, c'est privilégier la participation.....	47
4.3.3	Comprendre d'abord, puis interpréter et justifier.....	48
4.3.4	Enseigner l'interprétation en modelant la lecture analytique.....	49
4.3.5	L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement.....	50
4.4	Portrait de Daphné.....	51
4.4.1	Interpréter sans connaissance, expérience et référent culturel : un défi pour la réussite.....	51
4.4.2	La lecture littéraire : un travail analytique qui mène à une réflexion sur le monde..	52
4.4.3	Comprendre d'abord, puis mobiliser des connaissances pour mieux interpréter....	53
4.4.4	Le questionnaire de lecture et la discussion en grand groupe : deux entrées pour travailler l'interprétation.....	54
4.5	Portrait d'Édith.....	55
4.5.1	Éviter les questionnaires et développer des projets pour générer de l'appétence pour la lecture.....	55
4.5.2	La lecture littéraire : un équilibre fécond entre subjectivité et réflexivité.....	56
4.5.3	Un parcours interprétatif en trois phases : comprendre, dialoguer avec le texte, puis justifier son interprétation.....	57
4.5.4	Enseigner l'interprétation : entre modélisation et contribution de la communauté de lecteurs.....	58

4.5.5	L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement.....	59
4.6	Portrait de Fannie.....	60
4.6.1	Un contexte professionnel marqué de divergences et de limites.....	60
4.6.2	Posture claire de la lecture littéraire et conceptions plurielles de la littérature.....	61
4.6.3	Interpréter, c'est « un cherche et trouve » entraînant une discussion avec la communauté de lecteurs.....	62
4.6.4	L'interprétation : une opération difficile à enseigner.....	63
4.6.5	L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement.....	63
4.7	Portrait de Geneviève.....	65
4.7.1	L'importance des CAP et de ses réflexions personnelles sur ses pratiques d'enseignement.....	65
4.7.2	La lecture littéraire : un travail analytique.....	66
4.7.3	L'importance de justifier ses interprétations.....	67
4.7.4	Enseigner le concept « interpréter » pour ensuite accompagner les élèves dans leurs interprétations.....	68
4.7.5	L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement.....	69
4.8	Portrait d'Hélène.....	70
4.8.1	Difficile de transformer ses conceptions sans équipe-cycle.....	71
4.8.2	La lecture littéraire : distanciation ou participation selon l'intention de lecture.....	71
4.8.3	L'interprétation dépend de la compréhension du texte et de la vision du monde du lecteur.....	72
4.8.4	Le questionnement et la discussion pour enseigner l'interprétation.....	73

4.9	Portrait d'Ivonne.....	73
4.9.1	Influences des programmes ministériels.....	73
4.9.2	La lecture littéraire : une activité pleinement subjective.....	74
4.9.3	Interpréter, c'est respecter les droits du texte.....	75
4.9.4	Enseigner la démarche interprétative par le modelage et la lecture guidée.....	75
5.	Chapitre V : Interprétation et discussion des résultats.....	78
5.1	Les conceptions de l'interprétation de textes littéraires.....	78
5.1.1	Les distinctions et les liens entre compréhension et interprétation.....	79
5.1.2	La justification : une pratique indissociable de l'interprétation.....	81
5.1.3	La relecture et le partage des interprétations pour valoriser la diversité interprétative.....	82
5.2	Les pratiques ordinaires déclarées.....	84
5.2.1	L'enseignement explicite pour accompagner les élèves du 1 <sup>er</sup> cycle jugés incapables d'interpréter de façon autonome.....	84
5.2.2	Des outils pour réduire les difficultés des élèves ; mais contribuent-ils à développer des compétences interprétatives?.....	87
5.2.3	Des genres d'activités scolaires qui se distinguent : la mise en scène et le débat interprétatif.....	89
5.3	Les pratiques projetées à partir d'un texte imposé.....	91
5.3.1	Avant la lecture : présentification et horizon d'attente.....	92
5.3.2	Pendant la lecture : les stratégies de lecture pour travailler la compréhension et analyser l'univers narratif.....	92
5.3.3	Après la lecture : questionnaires et discussions.....	94
5.4	Retombées pratiques et théoriques.....	97

6. Conclusion.....	99
Références.....	104
Appendice A.....	117
Appendice B.....	121
Appendice C.....	123
Appendice D.....	125
Appendice E.....	129
Appendice F.....	131
Appendice G.....	135

**Listes des tableaux**

Tableau 1	Catégories utilisées pour le codage des origines des conceptions des enseignantes.....	30
Tableau 2	Catégories utilisées pour le codage des conceptions de la lecture littéraire et du texte littéraire.....	31
Tableau 3	Catégories utilisées pour le codage des conceptions de l'interprétation.....	32
Tableau 4	Catégories utilisées pour le codage de l'enseignement de l'interprétation.....	33

Notre recherche s'inscrit en didactique de la littérature et porte sur les conceptions et l'enseignement d'une opération de la lecture qui implique non seulement la mobilisation de savoirs, mais aussi la subjectivité et la réflexivité des élèves : il s'agit de l'interprétation d'œuvres littéraires. Nous avons voulu mieux comprendre les conceptions à l'origine des pratiques qui entourent l'action « d'interpréter ». Après quelques années en enseignement au secondaire, il a été apparent qu'il n'y avait pas une définition claire de l'interprétation auprès de notre équipe-cycle et qu'il nous était difficile de l'enseigner. Nous souhaitons donc qu'une telle étude permette de rendre compte de la réalité de l'enseignement de l'interprétation au secondaire québécois.

C'est d'ailleurs une connaissance bonifiée de cette réalité qui permettra par la suite de développer des dispositifs didactiques mieux adaptés au contexte de classe dans lequel œuvrent les enseignants de français. Parce qu'en plus des cercles de lecture, répandus dans les pratiques d'enseignement depuis une vingtaine d'années (Hébert, 2004), ou le débat interprétatif, un genre d'activité scolaire qui commence à s'implanter dans le milieu scolaire québécois (Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020), la suite de ce mémoire pourrait en effet ouvrir la réflexion vers ces pratiques émergentes, ou en proposer de nouvelles, pour mieux outiller les enseignants à travailler l'interprétation des textes littéraires en tenant compte de la diversité de lecteurs à qui elles enseignent. Les portraits des enseignantes que nous présentons dans le chapitre 4 mettent en lumière leurs conceptions de l'interprétation et la manière dont elles l'enseignent. Ces portraits nous ont permis d'observer, d'une part, les consonances et dissonances dans leurs conceptions et pratiques d'enseignement, mais aussi les limites avec lesquelles elles composent et, enfin, les points de concordance et de rupture avec les travaux des didacticiens de la littérature (chapitre 5).

Mais d'abord, nous présentons notre problématique de recherche (chapitre 1) qui détaille les enjeux ainsi que l'état de la recherche sur le sujet. Par la suite, le chapitre 2 définit les concepts qui sont au cœur de nos objectifs et qui guident notre méthodologie (chapitre 3).

## **1. Chapitre I : Problématique**

Ce chapitre contextualise le sujet de notre recherche en faisant état de ses composantes et de ses enjeux. Cette problématisation montre la pertinence de notre recherche, à savoir que les enseignants doivent planifier leur enseignement sur des indications ministérielles floues qui ne tiennent pas nécessairement compte des influences à l'origine de leurs conceptions de la lecture et de l'interprétation (1.1). De plus, les différentes recherches recensées qui portent sur la lecture littéraire et l'interprétation (1.2) nous ont permis d'établir une question centrale à notre étude, en plus de formuler trois objectifs spécifiques (1.3).

### **1.1 Des prescriptions imprécises et un enseignement diffus**

L'interprétation est une composante centrale de la compétence « lire et apprécier des textes variés », bien que cette composante ne soit pas clairement définie dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (Falardeau et Sauvaire, 2015). On y souligne toutefois que, dès le primaire, les élèves doivent être capables de défendre leurs propres interprétations d'un texte (MEQ, 2001). Au secondaire, les élèves du 1<sup>er</sup> cycle doivent apprendre à justifier l'interprétation et l'appréciation d'une œuvre littéraire et à en discuter avec d'autres élèves (MELS, 2011).

Malgré ces indications du Ministère, l'enseignement de l'interprétation au secondaire est peu présent, particulièrement au 1<sup>er</sup> cycle, car les enseignants travaillent essentiellement la compréhension en lecture (notamment par les inférences et les stratégies de lecture) et le savoir-lire de base avec les élèves (Émery-Bruneau, 2014). Ils le font en recourant à des questionnaires de repérage d'informations (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012; Lépine, 2017) ou à l'enseignement réciproque, où les élèves sont amenés à reproduire un modèle de réponse ou de stratégie proposé par l'enseignant (Martel et Levesque, 2010). Les enseignants réservent donc l'interprétation pour les niveaux scolaires plus élevés (Falardeau, 2003), ce qui limite la

progression des compétences lectorales des élèves. Or, bien que la compréhension et l'interprétation soient enseignées, travaillées et évaluées différemment dans la salle de classe, « le programme ne distingue pas la compréhension de l'interprétation » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p. 75). De plus, le PFÉQ n'aborde pas précisément le « caractère subjectif de la lecture littéraire », qui est, en soit, à la base de l'interprétation (Falardeau et Sauvaire, 2015, p.73). En effet, la compréhension n'exige pas l'utilisation des mêmes dispositifs didactiques que ceux permettant de travailler l'interprétation, car comme Falardeau et Sauvaire (2015, p.74) le précisent, « comprendre serait dégager *ce que le texte dit* et interpréter serait dégager *ce qu'il me dit* » (nous soulignons). L'interprétation implique donc une subjectivité du lecteur, un engagement cognitif et émotionnel découlant d'une réception personnelle confrontée à celle des autres lecteurs (Falardeau et Sauvaire, 2015), ce qui peut, par exemple, être travaillé avec des dispositifs tels qu'un journal de lecture, un cercle de lecture (Hébert, 2013) ou un débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015; Sauvaire, 2013; Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020). La compréhension, quant à elle, amène le lecteur à présenter une vision globale du texte, à rendre compte de toutes les informations qui permettent la construction d'un « sens » (ce que permettent des dispositifs scolaires traditionnels comme le résumé ou le compte rendu de lecture, notamment) (Falardeau et Sauvaire, 2015). Ces deux opérations de lecture (compréhension et interprétation) sont toutefois complémentaires et présentes, à des degrés divers, dans chaque activité de lecture (Falardeau, 2003). Comme ces distinctions ne sont pas abordées dans le PFÉQ (Falardeau et Sauvaire, 2015), les enseignants ne peuvent recourir à des indicateurs clairs provenant des prescriptions, lesquels pourraient orienter, du moins en partie, leurs choix didactiques, leurs pratiques d'enseignement ainsi que leur capacité d'évaluer l'interprétation (Falardeau et Pelletier, 2015).

### 1.1.1 Les influences sur les conceptions des enseignants

L'interprétation, opération centrale de la lecture littéraire, peut d'ailleurs être influencée par les conceptions personnelles qu'ont les enseignants de la lecture (Émery-Bruneau, 2010, 2014). Par exemple, tous les enseignants n'ont pas nécessairement la même formation universitaire : certains ont obtenu un baccalauréat en enseignement du français au secondaire, d'autres ont d'abord étudié en études littéraires avant d'obtenir un certificat en enseignement, et certains ont même une formation de 2<sup>e</sup> cycle qui s'ajoute à leur formation initiale (maîtrise en éducation ou en études littéraires, diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en didactique) (Kamansi et al., 2006). Ces différences de formations et de pratiques personnelles de lecture sous-tendent alors que les enseignants n'ont pas la même bibliothèque intérieure (Bayard, 2007), ce qui signifie qu'ils n'ont pas lu les mêmes œuvres ou ne les ont pas travaillées de la même façon avec leurs élèves (Babin, 2016; Émery-Bruneau, 2010; Langlade et Rouxel, 2004; Louichon et Rouxel, 2010). De plus, ils n'ont pas le même rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010) et ils n'ont pas les mêmes représentations de la littérature et de son enseignement (de Beaudrap, Duquesne et Houssais, 2004). Même chez les théoriciens et les didacticiens, la définition de la lecture littéraire et de l'interprétation n'est pas « un ensemble homogène » (Gervais et Bouvet, 2007, p.3), ce qui signifie que les enseignants ne sont pas en mesure d'avoir des assises précises à l'origine de leurs conceptions. Ainsi, ils n'enseignent pas la lecture littéraire de la même façon à leurs élèves, notamment en raison de leur formation (initiale et continue), de leurs connaissances de la littérature, de leur choix de corpus à enseigner et des conditions sociales et matérielles dans lesquelles ils exercent leur profession (sélection des élèves, programmes de classes ordinaires ou enrichies, financement pour acheter des œuvres littéraires) (Émery-Bruneau, 2014). La diversité de leur rapport à la littérature n'est pas un problème, au contraire; cela enrichit le dialogue au sein

de différentes communautés de lecteurs (Fish, 2007). En revanche, ces différences pourraient avoir des effets sur leurs conceptions de la littérature et de la lecture littéraire qui devraient selon eux être exercées en classe de français (Miquelon, 2013) et plus particulièrement sur leur manière d'accompagner les élèves dans leur parcours interprétatif (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010).

## **1.2 Les recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire**

Ces réflexions concernant le programme et la singularité de chaque enseignant nous amènent à nous interroger sur la manière dont les enseignants travaillent l'interprétation en classe. À l'instar d'autres travaux qui ont étudié les liens entre les conceptions d'enseignants de français et leurs pratiques d'enseignement (dont de Beaudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Lépine, 2017), nous sommes portées à penser que la façon dont les enseignants conçoivent cette opération de la lecture littéraire pourrait avoir des effets sur l'enseignement de celle-ci en classe, ainsi que sur le développement des compétences lectorales des élèves.

Cette recherche vise donc à mettre en lumière les conceptions des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire québécois et leurs pratiques d'enseignement en regard de l'interprétation d'un texte littéraire. À notre connaissance, peu de recherches se sont concentrées sur ce sujet, contrairement à celles qui ont porté sur les compétences interprétatives des élèves (Aeby Daghé, 2010; Sauvaire, 2013; S. Leclerc, 2019), sur la compréhension des élèves en lecture (Martel et Levesque, 2010) ou sur les pratiques déclarées d'enseignement de l'appréciation d'œuvres littéraires (Falardeau et Pelletier, 2015; Lépine, 2017), laquelle se distingue de l'interprétation bien qu'elle en soit complémentaire.

### 1.2.1 L'interprétation étudiée du côté des élèves

Certes, la diversité interprétative des élèves a été explorée par l'emploi de dispositifs particuliers. Sauvaire (2013) a d'ailleurs soulevé la nécessité de faire naître une « communauté interprétative » en salle de classe qui permettrait un échange libre d'interprétations selon différentes dimensions (subjective, intersubjective, historique). Sauvaire (2013), Dias-Chiaruttini (2015) et S. Leclerc (2019) ont toutes trois recourus au débat interprétatif, dispositif didactique utilisé dans le but de mieux comprendre comment des élèves justifient leurs interprétations sur une œuvre choisie. Alors que Sauvaire (2013) a utilisé ce dispositif pour analyser les interprétations subjectives diverses des élèves, Dias-Chiaruttini (2015) a modélisé ce dispositif à partir d'une ingénierie didactique développée auprès d'enseignants du primaire en France. Cette dernière a d'ailleurs montré que l'enseignant a un rôle important à jouer dans le processus d'interprétation des élèves, soit celui de médiateur, car il « doit susciter » des interprétations et en suggérer (Dias-Chiaruttini, 2015; Émery-Bruneau, 2010). De son côté, S. Leclerc (2019) s'est servie du débat interprétatif articulé à la saynète pour mieux comprendre l'emploi des ressources subjectives, des modes opératoires et des manifestations de la réflexivité chez les élèves-lecteurs lors du processus interprétatif. Or, dans ces trois recherches récentes qui ont porté sur la participation des élèves à un débat interprétatif, la question de fond à savoir ce que signifie « interpréter » pour les enseignants n'a pas été étudiée. En outre, ces chercheuses ont proposé aux participants d'utiliser des dispositifs didactiques issus de leurs travaux, soit le débat interprétatif et la mise en scène; elles n'ont donc pas pu documenter les pratiques ordinaires d'enseignement de l'interprétation, soit celles que mènent les enseignants en situation authentique.

### **1.2.2 L'enseignement de l'interprétation**

Plusieurs recherches ont observé les tâches proposées en lecture littéraire, car il s'avère que la manière dont les enseignants introduisent une œuvre littéraire et les tâches qui y sont associées ont d'importants effets sur l'interprétation des élèves (Aeby Daghé, 2014). Ainsi, les tâches qui se servent de dispositifs comme le cercle de lecture (discussion entre les élèves sur un texte ou un chapitre de roman, par exemple (Hébert, 2013; Peplow, 2011)) et qui se basent sur le déroulement d'une histoire génèrent plutôt des résumés et des inférences, stratégies qui aident à la compréhension et à l'appréciation d'une œuvre littéraire (Hébert, 2013). En revanche, lorsque la tâche se concentre sur les thèmes, les élèves réagissent en proposant des interprétations (McCarthy et Goldman, 2014). Ces recherches sur les tâches en lien avec la lecture proposée par les enseignants ont porté, comme les autres travaux recensés, sur les interprétations des élèves plutôt que sur celles avancées par les enseignants.

Sinon, une recherche collaborative récente (Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020) a spécifiquement porté sur les gestes didactiques d'enseignantes du secondaire animant des débats interprétatifs. Bien que leur grille d'analyse permette de documenter les gestes didactiques et les interactions verbales pendant un débat interprétatif, encore une fois, cette recherche n'a pas permis de mieux connaître les conceptions des enseignantes en amont de leur pratique ni leurs pratiques ordinaires (déclarées, projetées ou effectives). Cette recherche collaborative a plutôt permis de former des enseignantes à un genre d'activité scolaire précis (le débat interprétatif) et à en observer sa mise en œuvre et ses retombées sur les parcours interprétatifs des élèves.

### **1.2.3 L'enseignant sujet-lecteur**

Ajoutons également que le concept de sujet-lecteur a été travaillé chez les futurs enseignants de français au secondaire. Ce concept, qui est au cœur des travaux sur la lecture

subjective, laquelle inclue autant le rôle de la subjectivité (Langlade et Rouxel, 2004) et de la réflexivité des lecteurs dans leurs démarches interprétatives (Sauvaire, 2013), a été repris afin de concevoir le rapport à la lecture comme multidimensionnel (Émery-Bruneau, 2010). En fait, un lecteur ne fait pas que « lire avec ses yeux », il crée une relation avec l'œuvre, impliquant entre autres sa propre personne, ses connaissances, ses référents culturels, ses intérêts, l'environnement dans lequel il évolue et le contexte dans lequel il exerce sa lecture (Émery-Bruneau, 2010). Émery-Bruneau (2010) précise que les enseignants, qui sont aussi des lecteurs, ont de la difficulté à expliquer leur propre rapport à la lecture et reproduisent souvent ce qu'ils ont eux-mêmes vécu et appris, sans toujours avoir une distance critique vis-à-vis de leur manière de concevoir l'enseignement de la lecture littéraire. L'importance de connaître les conceptions de la lecture littéraire qu'ont des enseignants a donc été soulignée par Émery-Bruneau (2010, 2014, 2018), qui a alors rappelé qu'une rupture apparaît entre leur façon personnelle de lire et une façon didactique de travailler les œuvres littéraires, car les futurs-enseignants, comme les enseignants en exercice d'ailleurs, sont des « sujets-lecteurs-enseignants ». Or, en quoi les conceptions personnelles qu'ont les enseignants de l'interprétation influent-elles sur leurs pratiques d'enseignement de cette opération de la lecture littéraire ?

#### **1.2.4 Les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire au secondaire québécois**

Deux autres recherches québécoises récentes qui se rapprochent de l'étude des conceptions et de l'enseignement d'une opération de la lecture sont celle de Lépine (2017), portant sur les conceptions d'enseignants du primaire sur l'appréciation (une compétence qui convoque le jugement ou la critique d'une œuvre), et la thèse de Babin (2016), traitant de l'enseignement d'œuvres littéraires au collégial (cégep). Ce contexte est d'ailleurs fort différent de celui des

enseignants du secondaire, étant donné la visée de formation (d'abord littéraire, plutôt que langagière), en plus d'avoir une formation initiale des enseignants qui se distingue aussi.

Ainsi, l'interprétation a été largement étudiée du côté des élèves (Aeby Daghé, 2010, 2014; Dias-Chiaruttini, 2015; Hébert, 2013; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010; McCarthy et Goldman, 2014; Sauvaire, 2013; S. Leclerc, 2019), mais peu de travaux ont analysé l'acteur au centre l'enseignement de l'interprétation de textes littéraires : l'enseignant.

### **1.3 Questions et objectifs de la recherche**

Cette problématique concernant l'enseignement de l'interprétation permet d'établir la pertinence de cette recherche dans les contextes scolaire et social québécois. Bien que, au Québec, le rapport à la lecture littéraire des futurs enseignants du secondaire (Émery-Bruneau, 2010), des élèves du secondaire (Miquelon, 2013) et des étudiants du collégial (Sauvaire, 2013), ainsi que des enseignants du primaire (Lépine, 2017) et du collégial (Babin, 2016) ait été étudié, une telle recherche, spécifique à l'interprétation des textes littéraires, n'a pas été faite auprès des enseignants du secondaire québécois. Ainsi, cette recherche descriptive à visée compréhensive et interprétative permet d'obtenir un portrait des conceptions et des pratiques d'enseignement de l'interprétation en classe de français, sans l'influence d'un dispositif suggéré par un chercheur dans, comme l'ont entre autres fait Sauvaire (2013), Dias-Chiaruttini (2015) ou Aeby Daghé (2014). Ainsi, nous voulons nous rapprocher le plus possible des conceptions authentiques et pratiques ordinaires d'enseignement de l'interprétation.

En constatant le peu de recherches qui abordent ce sujet et le clivage possible entre la réalité en salle de classe et les conceptions des enseignants, il est possible de se demander : comment les enseignants de français du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire conçoivent-ils et enseignent-ils l'interprétation d'un texte littéraire?

Afin de connaître leurs conceptions et leurs pratiques déclarées, il est nécessaire d'orienter notre recherche en fonction des objectifs suivants :

1. Décrire les conceptions des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire de l'interprétation de textes littéraires.
2. Décrire leurs pratiques déclarées de l'enseignement de l'interprétation de textes littéraires.
3. Décrire leurs pratiques projetées de l'enseignement de l'interprétation de textes littéraires qui prennent appuie sur un texte réactif.

## **2. Chapitre II : Cadre conceptuel**

Notre recherche vise à comprendre les conceptions de l'interprétation d'un texte littéraire qu'ont des enseignants, ainsi que leurs pratiques déclarées et projetées entourant cette opération lectorale. Pour répondre à la question de cette recherche et analyser nos données à l'aide de concepts opérationnels, nous décrivons dans ce chapitre quatre concepts centraux, soit les conceptions des enseignants (2.1), la lecture littéraire (2.2), l'interprétation (2.3), et les pratiques d'enseignement (2.4). Étant donné que nous définissons ces concepts en fonction de leur actualisation en contexte scolaire, précisons que cette conceptualisation s'inscrit dans le champ de la didactique de la littérature.

### **2.1 Les conceptions des enseignants**

Pratt (1992) définissait le terme « conception » comme le sens qu'une personne rattache à une situation, un concept ou un objet. C'est le point de vue d'un individu sur le monde ; celui-ci changera selon sa compréhension ou le sens qu'il donne. En effet, une conception concerne la façon dont, inconsciemment, une personne comprend et interprète ce qui l'entoure (Langevin, 2007). Il s'agit de « constructions mentales », basées sur ses observations, sur ses expériences et sur ses objectifs (Charlier, 1998). Les conceptions ne sont pas « circonstancielle »; nous distinguons, tout comme Charlier, les conceptions des représentations (p.25). En d'autres mots, il s'agit de « [l'influence] sur nos attitudes et nos actions quotidiennes. [Les conceptions] se construisent en fonction du vécu, du milieu social, ou encore du milieu professionnel » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, p.57). Cependant, contrairement aux croyances, les conceptions relèvent de l'ordre cognitif et ne reposent pas uniquement sur une dimension affective (Dole et Sinatra, 1998). Ainsi, les conceptions des enseignants en ce qui concerne l'interprétation d'un texte littéraire sont les façons dont ils « pensent » cette opération de la lecture et la manière

dont ils doivent l'enseigner aux élèves (Wirthner, 2011 citée dans Lépine, 2017); il s'agit donc de leur conceptualisation non seulement de l'objet d'enseignement et de leurs compétences, mais aussi des habiletés des élèves.

Comme mentionné dans le premier chapitre, chaque enseignant est formé différemment (Kamansi et al., 2006), n'a pas la même bibliothèque intérieure (Bayard, 2007; Langlade et Rouxel, 2004; Louichon et Rouxel, 2010), n'a pas les mêmes conceptions de la lecture littéraire (de Beudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010) et n'enseigne pas dans les mêmes conditions (Émery-Bruneau, 2014). Ces éléments forgent une conception particulière sur le savoir à enseigner, sur l'enseignant lui-même et sur l'élève et peuvent avoir un impact sur les pratiques d'enseignement (Bawden et Duffy, 1979; Duffy et Anderson, 1982). Toutefois, cela n'est pas toujours le cas; Raymond (1997) a d'ailleurs souligné qu'un enseignant ayant peu d'expérience pourrait adopter des pratiques qui ne s'alignent pas nécessairement avec ses conceptions parce que celles-ci sont encore en évolution.

En somme, leurs conceptions des opérations de la lecture (comme l'interprétation) peuvent varier, ce qui peut influencer les pratiques des enseignants (Trigwell et Prosser, 1996; Langevin, 2007). C'est ce qui explique, entre autres, qu'ils n'utilisent pas les mêmes dispositifs, ne proposent pas les mêmes tâches et ne posent pas les mêmes questions aux élèves, car ils conçoivent les objets d'enseignement et l'archiélève, lecteur (élève type) différemment.

## **2.2 La lecture littéraire**

La lecture littéraire est une pratique langagière qui renvoie à la manière de lire une œuvre littéraire. À l'origine du concept, Picard (1986) voyait la lecture littéraire comme un « rapport oscillatoire » du lecteur avec le texte littéraire (Dufays, Gemenne et Ledure, 2015). En effet, Picard invoquait les trois postures d'un lecteur littéraire, soit celle de « liseur » (l'acte de lire, la manière

dont le lecteur lit un texte), de « lu » (la subjectivité du lecteur) et de « lectant » (la réflexion, les interprétations du lecteur). Il y a alors une exploration « de la densité du texte » (Gervais, 1998) par le lecteur ; ces postures lui permettent de convoquer les différentes opérations de lecture (compréhension, interprétation, réaction, appréciation), tout en prenant en considération les caractéristiques d'une œuvre littéraire (Dufays, 2006).

Les critères définissant un texte littéraire ne font pas l'unanimité chez les théoriciens. Dufays, Gemenne et Ledur (2005) proposent une division du « phénomène littéraire » en deux approches : l'approche interne et l'approche externe. D'une part, l'approche interne fait référence aux « qualités intrinsèques d'une œuvre » (Mercier, 2010, p.179) et est divisée en trois catégories. Il y a d'abord l'approche formelle, qui renvoie entre autres aux critères de littérarité de Jakobson (1963), Barthes (1964), Genette (1966) et Todorov (1966). Cette approche, trouvant ses origines chez les formalistes russes et les structuralistes tchèques, définit le texte littéraire selon ses « spécificités linguistiques » comme le lexique, la syntaxe, les figures de style et la structure narrative (Dufays et al., 2005, p. 76), en plus de répondre à des conventions appartenant à d'autres textes du même genre (« architexte »), des textes plus anciens (« intertextualité ») et d'offrir une richesse de sens. Ensuite, l'approche référentielle aborde le texte littéraire comme un monde en soi, où est présentée une sorte de « réalité fictive » qui est créée par l'auteur (Smith, 1978). Il s'agit d'une vision particulière de ce monde (Hamburger, 1986) et, en l'occurrence, de la vie réelle (Dufays et al., 2005). Cette approche permet ainsi d'observer les thèmes et référents abordés dans une œuvre (Dufays, Lisse et Meurée, 2009). La troisième approche interne, l'approche dialogique, puisant ses origines dans les travaux de Bakhtine (1978) et Todorov (1966), met en évidence « l'intertextualité » (Kristeva, 1969) au sens large, « carrefour de citations, d'allusions, de

parodies, etc., soit le caractère dialogal de la littérature [...], et donc la polyphonie, l'entrelacement des voix de divers personnages. » (Dufays, Lisse et Meurée, 2009, p.26).

Pour ce qui est d'une définition du texte littéraire par des approches externes, le lecteur peut être vu comme élément central, notamment selon l'approche lectorale, où le lecteur décide de ce qui est littéraire par sa réception singulière d'une œuvre; Iser (1976) parlait « d'effet esthétique » et Jauss (1978), d'« esthétique de la réception » (Dufays et al., 2005, p.79). Cependant, un texte peut aussi être défini comme littéraire si cet « effet individuel » devient un « effet de champ » lorsque la réception est partagée par « les critiques, les grands éditeurs, les membres des académies et des jurys littéraires et les auteurs reconnus » (Dufays, 2005, p.79) ; cela relève de l'approche institutionnelle, dans laquelle s'inscrivent la sociocritique et la sociologie de la littérature. Finalement, l'approche polysystémique tend à « relier l'étude du fait littéraire à l'ensemble des codes, non seulement institutionnels, mais aussi génériques, linguistiques, culturels qui interviennent dans la constitution de ses effets » (Dufays, Lisse et Meurée, 2009, p. 31). Ces approches internes et externes offrent ainsi différentes méthodes dans lesquelles le lecteur peut puiser pour analyser les œuvres ; il n'est pas dans l'obligation d'adhérer entièrement à une approche plus qu'à une autre. Cela dit, l'approche qu'il privilégie va de pair avec ses conceptions de la littérature.

Le « caractère pluriel » de la lecture littéraire a nécessité une stabilisation dans le champ de la didactique du français afin que son enseignement puisse l'être aussi (Louichon, 2011). En didactique, comme Louichon l'a expliqué dans sa synthèse, c'est la relation entre le texte littéraire et le lecteur dans un contexte scolaire qui doit être observé. La lecture littéraire peut alors être vue comme un modèle se subdivisant en deux pôles, soit la « distanciation » et la « participation » du lecteur avec le texte, termes qui renvoient aux travaux de Picard (1986), car ils décrivent les actions

concrètes de ce « mouvement dialectique » (Dufays, 2006), soit ce va-et-vient constant du lecteur entre ces deux pôles lorsqu'il lit un texte littéraire. Ainsi, la distanciation implique non seulement l'action de lire (Tauveron, 1999), mais surtout de mettre à distance le texte et soi-même comme lecteur, de façon à mieux intellectualiser son expérience de lecture, à y réfléchir, à juger de la qualité de sa compréhension. Le lecteur mobilise alors des « activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs » (Dufays, 2002, p. 19). Quant à la participation, elle est nécessaire et complémentaire à l'expérience de lecture littéraire, car elle met « en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité » (Dufays, 2002, p. 19). C'est dans cet acte subjectif que peut se retrouver l'interprétation (Rouxel, 1996).

Cette manifestation de la subjectivité du lecteur a mené au développement du concept de « sujet-lecteur » en contexte de la didactique de la lecture par Langlade et Rouxel (2004). Le sujet-lecteur est l'acteur au centre de la lecture littéraire. Lorsqu'il participe pleinement en sa lecture d'un texte, il est appelé à se servir de son « feuilletage identitaire », qui regroupe notamment ses expériences de lecture (Langlade et Fourtanier, 2007, p.102), ses goûts, ses connaissances, etc. Le sujet-lecteur entre alors en relation avec l'œuvre, il crée des liens afin de l'analyser et de réfléchir à son expérience de lecture, il interagit avec le texte. Sans cette création de liens et d'interactions (qui varie évidemment selon le lecteur, vu que chaque expérience lectorale est unique selon Langlade et Fourtanier (2007)), le texte est incomplet, car il lui manque le sens que seul un lecteur peut lui accorder (Bayard, 1998).

Cette perspective didactique pour définir la pratique lectorale va donc plus loin que celle des psychocognitivistes (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014; Giasson, 2008) qui cherchent à comprendre ce qu'il y a dans la tête du lecteur ou les gestes qu'il met en œuvre pour construire sa

compréhension. La lecture littéraire s'oppose en outre à la lecture dite « ordinaire », qui, selon des travaux en psychologie cognitive, implique le lecteur, placé dans un contexte particulier, qui entre en relation avec un texte et qui en construit le sens à l'aide de stratégies de lecture (Giasson, 2011).

Ainsi, la lecture littéraire s'observe selon ce mouvement dialectique entre la réflexion du lecteur par rapport au texte (distanciation) et son rôle de sujet-lecteur, qui s'approprie le texte et vit une expérience de lecture singulière selon sa subjectivité (participation) (Langlade et Rouxel, 2004). Cette posture du lecteur, qui entre en relation avec un texte littéraire, implique notamment l'opération de la lecture étudiée dans cette recherche, soit l'interprétation.

### **2.3 L'interprétation de textes littéraires**

Les définitions de l'interprétation littéraire sont variées ; il est donc nécessaire d'en cerner une qui convienne à notre recherche afin d'avoir recours à des assises théoriques opérationnelles lors de l'analyse des conceptions de l'interprétation des enseignants.

Vandendorpe (1992) voyait l'action d'interpréter un texte littéraire comme un travail qui s'effectue en deux temps. Tout d'abord, le lecteur comprend le texte et l'interprète sur un premier niveau (qui s'apparente à la compréhension), développant ensuite une interprétation de second niveau, plus poussée. Il y aurait alors « différentes couches de signification » (Vandendorpe, 1992, p.176) dont il faut tenir compte afin d'interpréter l'ensemble de l'œuvre. D'autres théoriciens, dont Grossmann (1999), étaient en accord avec ce principe d'une première et d'une seconde interprétation. Le travail d'interprétation dépasse alors la compréhension (« sens littéral ») de deux façons : soit d'une façon « machinale » et subjective au départ pour ensuite interpréter le texte de façon « consciente », c'est-à-dire que le lecteur entreprend une démarche volontaire de recherche de significations variées ; il est plus près de la posture de distanciation au sens de Dufays, Gemenne

et Ledur (2015). Cette deuxième interprétation, qui approfondit aussi sa compréhension, pousse le lecteur à se questionner sur les intentions possibles de l'auteur et sur les interprétations des autres lecteurs (Grossmann, 1999).

Les théories sur les différents niveaux d'interprétation ont mené à un questionnement quant à la place de l'interprétation lors de la lecture d'un texte. En effet, Tauveron (1999) et Falardeau (2003) se sont demandés si l'interprétation, l'acte de chercher une « signification » personnelle et socialement acceptée d'une œuvre, s'actualise avant, pendant, après ou en complémentarité de la compréhension (Falardeau, 2003; Tauveron, 1999). Ces deux didacticiens considèrent dès lors que l'interprétation est incluse dans « le processus de compréhension » (Tauveron, 1999). Cette dynamique se réalise par un va-et-vient continu entre la compréhension et l'interprétation. Falardeau (2003) précise en effet que « la compréhension du contenu d'un texte facilite le travail interprétatif qui nourrit la compréhension qui, en retour, enrichit l'interprétation » (p.692). Cet aller-retour constant du lecteur entre compréhension et interprétation, sans hiérarchisation notoire entre les actions du lecteur, nécessite néanmoins une compréhension minimale du texte, générée par une lecture d'abord distanciée pour que le lecteur puisse ensuite pleinement expérimenter sa lecture subjective.

D'un autre côté, Jorro et Crocé-Spinelli (2010), en étudiant les gestes professionnels des enseignants qui travaillent l'interprétation avec leurs élèves au primaire, sont venues à la conclusion que l'interprétation ne sert pas à reformuler « un sens caché », mais à « interpréter le texte au sens de Ricoeur (1986) dans une dialectique compréhension-explication (arc herméneutique) » (p. 134). Le lecteur qui interprète doit nécessairement être capable d'expliquer sa vision du texte, de rendre explicites les éléments compris en profondeur. Ainsi, après la création d'un sens commun du texte, le sujet-lecteur doit émettre des hypothèses autour d'« un scénario

général qui englobe l'ensemble des hypothèses particulières » (Simard, Dufays et Dolz, 2010, p. 231). Ces hypothèses particulières peuvent renvoyer à différentes significations d'un texte. En effet, le lecteur, dans sa subjectivité, retire des éléments plus « intrinsèques » au texte afin de les expliciter, montrant alors son opinion (Falardeau, 2003). Pour faire cela, le lecteur doit comprendre et interpréter simultanément.

Ainsi, les auteurs ne semblent pas toujours s'entendre sur le rôle de l'interprétation dans le travail du lecteur. Les premiers travaux en didactique concevaient que la compréhension est nécessaire avant d'entamer l'interprétation (Grossman, 1999; Vandendorpe, 1992), alors que depuis les années 2000, les travaux placent ces opérations lectorales en complémentarité l'une de l'autre (Falardeau (2003), Tauveron (1999), Dufays (2006), Jorro et Crocé-Spinelli (2010)). Nous nous inscrivons également dans cette perspective.

Un autre point de divergence chez les auteurs concerne l'intention (ou le but) de l'interprétation : celle de l'auteur, celle du texte et celle du lecteur. D'abord, certains théoriciens comme Hirsch (1967) et Juhl (1980) sont d'avis qu'il n'y a qu'une seule interprétation qui soit possible et c'est l'intention de l'auteur. D'autres indiquent plutôt que le texte détient la réponse, ce qu'on nomme « les droits du texte », car l'auteur lui-même n'est pas nécessairement en mesure de contrôler l'effet qu'il aura sur le lecteur (Ricoeur, 1986; Vandendorpe, 1992). Pour ce qui est de l'intention du lecteur, celle-ci part de l'expérience même de la lecture et repose sur la réception du lecteur, à l'origine du sens accordé au texte et donc de son interprétation (Jauss, 1978). Cette troisième acception renvoie aux « droits du lecteur ».

Malgré la subjectivité de cette action, l'interprétation présente des limites (Eco, 1992). Tant qu'une interprétation n'est pas « remise en question par un autre point du texte », elle peut être confirmée (Eco, 1992, p.40). Une confrontation de son interprétation avec d'autres lecteurs est

alors nécessaire, car elle doit être validée auprès d'une communauté (Falardeau, 2003; Dias-Chiaruttini, 2010; Sauvaire 2013, 2017). Le lecteur doit alors communiquer précisément son point de vue afin que les autres lecteurs accueillent favorablement son interprétation. Ceci peut se faire avec différents dispositifs didactiques et genres d'activités scolaires, par exemple, des discussions, des cercles de lecture ou des débats interprétatifs.

Bien qu'il y ait une disparité théorique en ce qui concerne la définition du concept de l'interprétation, certaines notions qui s'y rattachent convergent. Ainsi, l'accomplissement du « travail interprétatif » est possible grâce à un certain type de texte (Falardeau, 2003), car comme l'a expliqué Tauveron (1999), l'interprétation peut être faite avec un texte « proliférant », polysémique et donc résistant, puisqu'il génère plusieurs interprétations. Ces textes permettent au lecteur de réfléchir plus profondément au sens, car ils « présentent de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p. 20). Afin de permettre l'approfondissement du sens du texte par le lecteur, ce type de texte est essentiel, car il présente un défi en ce qui concerne la production de significations particulières.

Bref, en tenant compte des diverses conceptualisations de cette notion et du contexte scolaire de notre recherche, l'interprétation peut donc être vue comme étant un travail continuuel d'approfondissement et de validation d'un point de vue qu'un lecteur porte sur un texte « proliférant » (Tauveron, 1999).

## **2.4 Les pratiques d'enseignement**

Les pratiques d'enseignement peuvent être liées aux conceptions d'objets de savoir et des élèves à former. Ainsi, les pratiques d'enseignement peuvent être définies comme les actions de l'enseignant lorsqu'il enseigne en classe et non lors de la planification (sinon, nous aurions choisi

le concept de « pratiques enseignantes », qui inclut aussi l'avant-enseignement) (Bru et Talbot, 2001). Ces actes sont observables dans la salle de classe (Altet, 2002; Bronckart, 2001; Legendre, 2005) et impliquent « des choix et des prises de décisions » (Lépine, 2017). Les pratiques d'enseignement regroupent alors ce que l'enseignant choisit comme objets d'enseignement, les apprentissages à effectuer par ses élèves et la manière dont il s'y prend, ainsi que les « problèmes [qu'il rencontre] dans la gestion de [ses] pratiques, en fonction de [ses] propres représentations des situations » (Bru, 1993, p.139).

Cette relation entre l'enseignant, le savoir et les élèves est nécessairement à la base de la didactique (Halté, 1993) et est d'ailleurs représentée en grande partie par les gestes didactiques des enseignants, donc l'utilisation de dispositifs (Altet, 2000) et d'interactions avec les élèves (Aeby Daghé, 2010; Schneuwly, 2000). Par exemple, l'enseignant peut « mettre en place des dispositifs », faire « appel à la mémoire », pointer « les dimensions de l'objet à enseigner et à apprendre », réguler « les interventions des élèves » et « [institutionnaliser] les dimensions de l'objet enseigné » (Aeby Daghé, 2010, p. 4-5). Ces gestes didactiques permettent notamment à l'enseignant de rendre le savoir accessible (dans ce cas-ci, les notions entourant l'interprétation) (Schneuwly et Dolz, 2009).

Étudier les pratiques d'enseignement permet aussi observer les genres d'activités scolaires utilisés pour travailler spécifiquement la lecture, comme l'explication du texte, le débat interprétatif, la discussion thématique, l'étude de dimensions de grammaire textuelle, la formation d'avis personnels sur le texte, la mise en réseau, la présentation du texte, le travail sur la compréhension, le résumé, la lecture à haute voix, la production de texte et la lecture à la maison (Aeby Daghé, 2010). Ces activités scolaires « désigne[nt] tout ce que l'élève est censé faire » (Ronveaux, 2017, p.126). Bien que les pratiques puissent être observées in situ (elles peuvent alors

être nommées « pratiques constatées » ou « pratiques effectives » (Clanet et Talbot, 2012), il est aussi possible d'associer aux pratiques d'enseignement les pratiques déclarées ou projetées (énoncées par l'enseignant) pour mieux comprendre les gestes et activités mis en œuvre.

Afin de choisir les gestes qui seront mis en œuvre et les activités qui seront menées, l'enseignant imagine un élève type, un « archiélève » (Franck, 2017a; Ronveaux, 2014). Lors de sa planification, de son enseignement et de ses interactions, l'enseignant place sa propre conception de l'archiélève qui lit (archiélève lecteur) en relation avec le savoir par l'entremise de dispositifs didactiques en lecture. L'archiélève lecteur pourrait avoir un effet sur les choix de l'enseignant quant à l'utilisation de certains gestes didactiques ou lors de la mise en œuvre d'activités. Bref, il tient compte non seulement du niveau de difficulté du texte, du niveau de l'élève (et de la différenciation à effectuer), de ses connaissances et de ses stratégies, mais aussi de ses attentes basées sur ses conceptions personnelles et professionnelles (Ronveaux, 2014). L'archiélève lecteur est donc un mélange entre son idéal, l'objectif final, ce qui doit être appris, ses observations et ce que l'élève est concrètement capable de faire, et c'est ce qui guide ses pratiques (Franck, 2017b).

En somme, ce cadre conceptuel cerne les concepts au centre de nos objectifs de recherche et qui ont guidé l'analyse des données recueillies. En effet, ces définitions de conception, de lecture littéraire, d'interprétation de textes littéraires et de pratiques d'enseignement ont servi d'assises à l'élaboration des outils d'analyse (voir notamment les tableaux 1 à 4 dans le prochain chapitre ; des éléments de définition sont repris et des exemples sont donnés afin d'illustrer l'opérationnalisation de ce cadre conceptuel).

### **3. Chapitre III : Méthodologie**

Nos choix méthodologiques tiennent compte de nos objectifs de recherche et servent à répondre à notre question de recherche. Dans ce chapitre, nous justifions le type de recherche choisi (3.1) et présentons les critères de sélection de nos participants ainsi que le déroulement de la collecte de données (3.2). Finalement, nous abordons le processus d'analyse des données (3.3) et les limites méthodologiques de cette recherche.

#### **3.1 Type de recherche**

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, soit la description des conceptions et des pratiques d'enseignement de l'interprétation chez les enseignants de français du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, nous avons réalisé une recherche de type interprétatif. Ce choix méthodologique s'est imposé par le « désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Ainsi, ce type de recherche tient compte de la « vision de la réalité » exprimée non seulement par les participants, mais aussi celle conçue par les chercheurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 128). Puisqu'une conception préalable de l'interprétation n'a pas été suggérée aux enseignantes avant la collecte de données, par exemple, il ressort de cette recherche « la connaissance [vue] à travers la subjectivité » (Fortin et Gagnon, 2016, p.29); la description de leurs conceptions peut changer selon plusieurs facteurs, comme les contextes individuel et social de l'enseignante (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), ainsi qu'au sens qu'elles accordent aux différents concepts (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). La complexité et la singularité du sujet à l'étude nécessitent donc une utilisation de données qualitatives, car il est difficile de quantifier cette réalité. Le but d'une recherche interprétative-descriptive est d'étudier en profondeur un sujet, sans attente ou hypothèse, afin de décrire une réalité n'ayant pas été vue de cette façon auparavant (Denzin et Lincoln, 2005).

Par conséquent, puisque la description des conceptions et des pratiques d'enseignants relève d'une exploration, nous avons réalisé une étude de cas multiple de catégorie descriptive (Merriam, 1988). En effet, d'une part, cette méthodologie nous a permis d'analyser les différents cas (neuf enseignantes de français du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire du Québec) afin d'observer des tendances communes, tout en considérant les « particularités de chacun des cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 235). Les portraits de ces neuf enseignantes (chapitre 4) nous a permis de comprendre « comment » les enseignants conçoivent et enseignent l'interprétation d'un texte littéraire, puis l'interprétation de ces résultats (chapitre 5) nous a mené à réfléchir à « pourquoi » ils le font ainsi (Fortin et Gagnon, 2016, p. 198; Yin, 2014). Bref, mener une étude multicas descriptive de nature imbriquée a permis de ressortir les « tendances et [l]es thèmes » (Fortin et Gagnon, 2016, p.199) en lien avec nos objectifs lors de l'analyse de contenu des entretiens et du questionnaire sur l'enseignement d'un texte imposé.

### **3.2 Sélection des participants et déroulement de la collecte de données**

Comme notre recherche est une étude multicas, nous avons réduit notre population cible (les enseignants de français du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire du Québec) à un échantillon de neuf cas, ce qui correspond au nombre de participants visés dans un tel devis de recherche (soit entre six et 10 participants (Merriam, 1998) pour assurer une analyse profonde des données recueillies lors d'entretiens enregistrés et de réponses dans des questionnaires écrits.

#### **3.2.1 Participants**

Les participantes ont été sélectionnées parmi les enseignants volontaires selon des critères précis ; notre échantillonnage est alors de type non probabiliste et intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016). Au départ, nous visions uniquement les enseignants de 1<sup>er</sup> cycle en pratique depuis au moins un an dans une école secondaire d'un centre de services scolaire de la région de l'Outaouais en

raison de la proximité de notre lieu de résidence, ce qui facilitait la collecte des données (en plus d'entretiens, nous voulions effectuer des observations en salle de classe). Or, la fermeture des écoles en raison de la propagation de la COVID-19 en mars 2020 a engendré un changement dans le déroulement de la collecte de données (et dans un objectif spécifique). Nous avons choisi de procéder par questionnaire écrit (pratiques projetées) au lieu d'observations dans le milieu (pratiques effectives)<sup>1</sup>. Nous avons donc modifié le critère de lieu de résidence afin de l'élargir à l'ensemble du Québec, recrutant des enseignantes à l'aide de pages dédiées à l'enseignement du français sur les réseaux sociaux, étant donné que les entretiens devaient être réalisés à distance (Skype). Ainsi, notre échantillon de convenance est composé en majorité d'enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle de l'Outaouais (soit six des neuf enseignantes), alors que les trois autres enseignantes proviennent de Lanaudière, de Montréal et de la Côte-Nord.

Nous avons aussi pris la décision de n'accepter que les enseignants de classes contrastées (ordinaires ou en programme concentré, comme en concentration musique ou arts). Nous avons donc écarté les groupes enrichis composés d'élèves des programmes d'éducation intermédiaire ou internationale, car nous voulions brosser un portrait plus général des conceptions et des pratiques d'enseignement. En effet, la majorité des élèves du Québec font partie des classes ordinaires ou concentrées (MELS, 2015).

Ainsi, compte tenu nos critères (années d'expérience et type de classe), en plus du fait que la majorité des participantes proviennent de la région de l'Outaouais et sont toutes des femmes, notre échantillon n'est pas nécessairement représentatif (les résultats ne seront donc pas

---

<sup>1</sup> Nous avons comme 3<sup>e</sup> objectif spécifique de décrire les pratiques effectives d'enseignement de l'interprétation. Nous avons, à l'aide du questionnaire, plutôt décrit les pratiques projetées.

généralisables à l'ensemble des enseignants du Québec), mais il présente les caractéristiques de la population choisie pour cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

### **3.2.2 Déroutement de la collecte de données**

Après avoir soumis le formulaire de déclaration éthique ainsi que le certificat éthique et obtenu l'approbation du projet de recherche par le comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), nous avons amorcé le processus de recrutement des participants par courriel. Les deux parties de la collecte de données, soit les entretiens semi-dirigés (3.2.2.1) et les questionnaires écrits (3.2.2.2) se sont déroulées entre septembre 2019 et décembre 2020. Chaque enseignante participant au projet a donné son consentement écrit et a signé un formulaire de consentement.

#### **3.2.2.1 Entretiens semi-dirigés**

L'instrumentation de cette recherche a été choisie en fonction du désir de comprendre les conceptions des enseignantes et de décrire leurs pratiques. Les enseignantes qui font partie de l'échantillon ont par conséquent participé à des entrevues semi-dirigées. Ces entretiens ont permis d'explorer les thèmes liés à nos objectifs, soit leur rapport à la lecture littéraire, leur définition de l'interprétation, les liens entre compréhension et interprétation, et leur façon d'enseigner la lecture et particulièrement l'interprétation. Cela nous a permis de mieux définir le phénomène (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132) en favorisant un « contact direct [qui] vise la compréhension de la pensée de chaque participant[e] afin d'atteindre nos objectifs de recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Les questions ouvertes qui nous ont permis de dresser un portrait des contextes particuliers et des conceptions de l'interprétation des enseignantes ont été recueillies à l'aide d'un guide d'entretien (appendice A), lequel s'inspire de recherches semblables (de Beaudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Lépine, 2017).

Cette entrevue d'une durée approximative de 45 minutes nous a permis de questionner l'enseignante sur sa manière de lire des œuvres littéraires, sur sa manière d'enseigner la lecture littéraire et, plus spécifiquement, sur ses conceptions et pratiques d'enseignement de l'interprétation, ce qui a facilité l'atteinte de nos premier et deuxième objectifs, soit la description des conceptions de l'interprétation et des pratiques déclarées. Nous les avons d'abord questionnées sur leur formation initiale et leur contexte d'enseignement afin de créer une relation de confiance avec les participantes tout en obtenant des données sociodémographiques. Puis, la première partie de l'entrevue visait à les questionner sur leur rapport à la lecture littéraire, leurs propres expériences de lecture littéraire, les œuvres qui font partie de leur bibliothèque intérieure, leur manière d'apprécier et d'interpréter des œuvres, etc. Dans une deuxième partie de l'entrevue, les questions ont plutôt porté sur leur conception de l'interprétation et leurs pratiques déclarées : comment la définissent-elles dans leurs mots ; quel rôle joue, à leur avis, l'interprétation dans l'expérience de lecture littéraire ; comment en discutent-elles avec leurs collègues pour planifier les tâches à présenter aux élèves ; quels activités, tâches ou dispositifs privilégient-elles pour enseigner l'interprétation?

### **3.2.2.2 Questionnaire écrit**

Par la suite, nous avons demandé aux enseignantes de lire une nouvelle littéraire intitulée *Cauchemar en rouge* afin qu'elles répondent à un questionnaire écrit qui leur a été envoyé par courriel. Ce questionnaire (appendice B) avait pour but d'atteindre notre troisième objectif, soit la description des pratiques projetées de l'interprétation de textes littéraires, à l'aide d'un texte « réactif » (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Le questionnaire était divisé en trois parties : avant, pendant et après la lecture du texte. Ainsi, à défaut de pouvoir l'enseigner en situation authentique (pratiques effectives qui n'ont pu être analysées en raison de la fermeture des écoles entraînée par

la pandémie), les enseignantes devaient décrire comment elles présenteraient *Cauchemar en rouge*, la manière dont elles feraient lire le texte et les activités qu'elles mèneraient avec les élèves.

*Cauchemar en rouge* (appendice C) a été recommandé lors d'une observation préliminaire par une enseignante ayant plus de 13 ans d'expérience, car il rencontre les critères de polysémie et de résistance (Tauveron, 1999). De plus, ce genre de texte à dominante narrative est relativement court, ce qui permettait aux enseignantes de concevoir une séquence d'enseignement pouvant se dérouler lors d'une période d'enseignement. Malgré que la nouvelle littéraire soit un genre de texte qui n'est pas prescrit au premier cycle du secondaire (MELS, 2011), les élèves pourraient déjà avoir lu des nouvelles littéraires au primaire, car le programme du primaire précise, dans une « liste de propositions incitatives », qu'on peut utiliser ce genre textuel et le faire découvrir aux élèves (MEQ, 2001, p. 86). Soulignons par ailleurs que des recherches qui se sont intéressées aux compétences lectorales des élèves ont aussi eu recours à ce genre littéraire dans les premiers degrés du secondaire (Brunel, Émery-Bruneau et Dufays, 2017; Falardeau et al., 2014; Ronveaux et Schneuwly, 2018). Nous avons fait le choix d'imposer l'œuvre travaillée afin d'en faire une variable constante, comme dans les travaux de Hébert (2013), Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014), Ronveaux et Schneuwly (2018), ainsi que Brunel, Dufays et Émery-Bruneau (2017), ce qui facilite la comparaison entre les questionnaires remplis, ce que nous n'aurions pas pu faire si nous avions donné le choix du texte aux enseignantes. Le choix de l'œuvre n'a donc pas été une variable additionnelle dont nous devons tenir compte. Ceci a aussi facilité le travail de l'enseignante, car elle n'a pas ressenti de pression quant au choix du texte (les critères de choix des corpus n'étant d'ailleurs pas un objectif de cette recherche). En revanche, l'enseignante a dû se l'approprier de façon à se sentir suffisamment à l'aise pour s'imaginer l'enseigner. Rappelons

que nous ne visions pas à évaluer les pratiques d'enseignement de cette nouvelle ; nous voulions comprendre comment les enseignantes travaillent l'interprétation avec leurs élèves.

### **3.3 Analyse des données**

L'analyse des données recueillies a mené vers une meilleure compréhension des conceptions et des pratiques des enseignantes en ce qui concerne l'interprétation d'un texte littéraire. Nous avons d'abord transcrit littéralement chaque entretien audio (verbatim, voir appendice D pour un exemple) afin de faciliter l'analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016). Notons que cette étape n'était pas nécessaire pour ce qui est des questionnaires écrits (voir appendice E pour un exemple). En transcrivant nous-mêmes les entretiens, nous avons pu nous familiariser avec leur contenu, ce qui a permis de valider que les données recueillies répondaient à notre question de recherche et servaient à atteindre nos objectifs (Fortin et Gagnon, 2016, p.360).

L'analyse de contenu (Bardin, 2013) a été effectuée à l'aide de catégories préétablies et est donc inductive modérée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, ces catégories, conçues à partir de notre cadre conceptuelle et de recherches semblables, « balise[nt] de façon générale le phénomène étudié » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Toutes les catégories ont été rassemblées dans des tableaux (tableaux 1, 2, 3 et 4) qui ont permis la codification des unités de sens pour mieux répondre aux objectifs de la recherche au moment de réaliser l'analyse des données. Ces tableaux ont été modifiés lors d'une analyse préliminaire, effectuée lors de la transcription des entretiens et la lecture des réponses aux questionnaires, afin d'y ajouter des catégories émergentes. Par exemple, nous avons ajouté une catégorie intitulée « But de l'interprétation » avec les sous-catégories « Intention de l'auteur », « Intention du texte » et « Intention du lecteur », car les enseignantes expliquaient souvent pour quelles raisons un lecteur interprète un texte.

Tableau 1

Catégories utilisées pour le codage des origines des conceptions des enseignantes

<b>Origines des conceptions</b>				
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Éléments de définitions</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
1. Formation	Initiale	OC-1.1	Programme universitaire	J'avais étudié en enseignement, mais j'ai aussi fait une maîtrise en littérature québécoise.
	Continue	OC-1.2	Formations dans le cadre professionnel	On a eu des formations sur comment enseigner la lecture avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage.
2. Milieu professionnel	Composition des classes	OC-2.1	Types de groupes, capacités des élèves	J'ai l'impression que je ne peux pas faire de cercles de lecture avec mes groupes, parce qu'ils n'écoutent pas.
	Équipe-école	OC-2.2	Travail entre collègues, influences des collègues	À chaque fois qu'on veut présenter un nouveau roman, l'équipe s'assoit ensemble pour l'analyser et l'interpréter.
	Prescriptions ministérielles	OC-2.3	Prescriptions et définitions ministérielles (PFEQ et PDA)	Je vérifie toujours dans la PDA afin de m'assurer que je ne vais pas trop loin avec les élèves en lecture ou en écriture.
3. Bibliothèque intérieure (Bayard, 2007; Langlade et Rouxel, 2004; Louichon et Rouxel, 2010)	Œuvres lues : sphère scolaire	OC-3.1	Romans, textes, réseaux lus lors de la scolarité de l'enseignant (cégep, université)	Au cégep, j'avais appris à mieux interpréter grâce au roman <i>Germinal</i> .
	Œuvres lues : sphère professionnelle	OC-3.2	Romans, textes, réseaux lus par l'enseignant pour le développement professionnel.	Je ne lis que des romans jeunesse parce que je veux être à jour.
	Œuvres lues : sphère privée	OC-3.3	Romans, textes, réseaux lus par intérêt personnel.	J'adore les romans de science-fiction et j'en lis beaucoup, c'est pour mon simple plaisir, car c'est clair que je ne vais pas enseigner ça.

Tableau 2

Catégories utilisées pour le codage des conceptions de la lecture littéraire et du texte littéraire

<b>Conceptions de la lecture littéraire</b>				
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Éléments de définitions</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
1. Processus de la lecture littéraire (Dufays et al., 2006)	Distanciation (Picard, 1986)	CLL-1.1	Lecture intellectualisée, analytique	C'est important de prendre le temps d'analyser, de relire et de tout décortiquer.
	Participation (Langlade et Rouxel, 2004)	CLL-1.2	Lecture affective, appréciative, émotive	Je suis toujours proche de mes émotions et de mes pensées quand je lis puis j'invite mes élèves à faire comme ça aussi.
	Va-et-vient (mouvement dialectique) (Dufays, 2006)	CLL-1.3	Lecture impliquant la réflexion et la subjectivité	On ne peut pas seulement être dans notre « moi » quand on lit. À un moment donné, le cerveau embarque.
<b>Conceptions du texte littéraire</b>				
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Éléments de définitions</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
2. Définition de texte littéraire (Dufays et al., 2009)	Approche formelle	CTL-1.1	Forme du texte (style, esthétique, symboles, figures de style, champs lexicaux)	C'est en analysant les figures de style, le style de l'auteur qu'on voit vraiment la nature d'un texte littéraire.
	Approche référentielle	CTL-1.2	Représentation particulière du monde et de la vie	Pour moi, un texte est littéraire quand il offre quelque chose de différent au lecteur, de nouvelles façons de voir le monde qui nous entoure.
	Approche dialogique	CTL-1.3	Relations entre les différents textes et leurs thématiques, idées (intertextualité)	C'est difficile de définir un texte littéraire sans comparer des textes. C'est pourquoi je demande à mes élèves de le faire.
	Approche lectorale	CTL-1.4	Réception du lecteur	La littérature, c'est tout ce qui me fait vibrer et ressentir des émotions. C'est moi qui décide de ce qui est littéraire.
	Approche institutionnelle	CTL-1.5	Milieu social, reconnaissance du texte de l'institution littéraire	J'essaie de faire lire aux élèves des œuvres reconnues, des « à lire avant de mourir ».
	Approche polysystémique	CTL-1.6	Vision particulière de l'auteur	C'est l'auteur qui fait qu'une œuvre est littéraire. Il a sa réponse, il est différent. Il y en a beaucoup qui sont morts aujourd'hui.

Tableau 3

Catégories utilisées pour le codage des conceptions de l'interprétation

<b>Conception de l'interprétation d'un texte littéraire</b>				
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Éléments de définitions</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
1. Processus de l'interprétation	Comprendre et ensuite interpréter (Vandendorpe, 1992)	CITL-1.1	Compréhension initiale du texte qui est nécessaire avant une interprétation	L'élève doit comprendre le texte avant de faire autre chose, avant d'aller plus loin.
	Comprendre et interpréter simultanément (Falardeau, 2003)	CITL-1.2	Va-et-vient continuuel entre compréhension et interprétation. Complémentarité des deux opérations	Je pense que l'interprétation est au service de la compréhension; on se pose toujours des questions et on approfondit la compréhension.
	Interpréter en deux temps (première et deuxième interprétations) (Grossmann, 1999)	CITL-1.3	Première interprétation plus machinale et subjective. Deuxième interprétation consciente	Je vois les élèves avoir des premières réactions en lisant rapidement un texte. Ils trouvent des réponses, mais en allant plus loin, ils se rendent compte que ça ne fonctionne pas, ils doivent réfléchir un peu plus.
	Faire des hypothèses (Simard et al., 2010)	CITL-1.4	Première proposition d'interprétation qui doit être prouvée	Selon moi, on peut avoir n'importe quelle hypothèse ou idée à propos d'un extrait. Mais on doit prouver ce qu'on avance.
	Confronter ses interprétations (Falardeau, 2003)	CITL-1.5	Présentation de l'interprétation aux autres membres d'une communauté de lecteurs	Une interprétation ne peut être bonne si elle reste dans notre tête. Les élèves doivent partager tout ça et débattre leurs idées.
2. Type de texte (Touveron, 1999)	Texte proliférant	CITL-2.1	Texte qui présente de nombreuses interprétations	Quand je fais lire un texte aux élèves, je veux qu'il y ait plein d'interprétations, de thèmes différents.
	Texte réticent	CITL-2.2	Texte qui propose des problèmes de compréhension	Les élèves doivent travailler pour comprendre un texte. Les textes trop simples sont plates.
	Texte polysémique	CITL-2.3	Texte qui implique divers sens, plusieurs significations	Un texte peut représenter différentes choses pour l'élève, ça dépend surtout de son vécu, de ses expériences. Le texte doit offrir ça.
3. But de l'interprétation (Eco, 1992)	Intention de l'auteur	CITL-3.1	Chercher ce que l'auteur voulait laisser entendre dans le texte	L'auteur qui l'a écrit, qu'est-ce qu'il voulait nous dire?
	Intention du texte	CITL-3.2	Chercher ce que le texte permet de dire, sans tenir compte des intentions de l'auteur	Dans le fond le texte te dit quelque chose, mais le lecteur a sa vision du monde; il va y avoir un échange entre le texte et le lecteur.
	Intention du lecteur	CITL-3.3	Donner sa propre interprétation selon ses connaissances et sa compréhension	Pour moi, interpréter, c'est remplir les blancs à l'aide de soi-même.

Tableau 4

Catégories utilisées pour le codage de l'enseignement de l'interprétation d'un texte littéraire

<b>Enseignement de l'interprétation d'un texte littéraire</b>				
<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Éléments de définitions</b>	<b>Exemples d'unités de sens</b>
1. Archiélève (Franck, 2007; Ronveaux, 2014)		EITL-1	Conception des capacités de l'élève type de l'enseignant par rapport à l'interprétation de textes littéraires (difficultés, forces)	La plupart de mes élèves ne comprennent pas vraiment comment utiliser les stratégies pour aider à formuler une interprétation, selon moi.
2. Gestes didactiques (Aeby Daghé, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 2009)	Présentification	EITL-2.1	Montrer les notions entourant l'interprétation de textes littéraires avec des supports	Je fais du modelage, je montre des exemples de d'autres élèves pour qu'ils voient ce que c'est, interpréter.
	Pointage	EITL-2.2	Mettre en évidence un élément précis de l'interprétation de textes littéraires	Je prends beaucoup de temps pour montrer la notion d'hypothèse, comment trouver une hypothèse plausible et leur faire observer des exemples.
	Formulation de tâches	EITL-2.3	Établir des consignes de travail et des stratégies qui permettent de travailler l'interprétation	Ils apprennent qu'il y a un type de question qui implique l'interprétation.
	Mise en place de dispositifs didactiques	EITL-2.4	Exercices et activités qui entourent l'emploi de l'interprétation de textes littéraires	Je donne un questionnaire à la fin de la lecture d'un texte.
	Appel à la mémoire	EITL-2.5	Ressortir les connaissances des élèves	Avant de répondre commencer à interpréter, je demande aux élèves de se rappeler des étapes importantes à la formulation d'une interprétation.
	Régulation	EITL-2.6	Examiner la progression des élèves au début, pendant ou après l'enseignement	Je leur donne au moins une question d'interprétation à la fin de chaque texte, je peux voir comment ils progressent.
	Institutionnalisation	EITL-2.7	Mise en évidence des apprentissages	Je leur rappelle souvent qu'ils interprètent même dans leur cours d'histoire!
3. Genres d'activités scolaires (Aeby Daghé, 2014)	Explication du texte	EITL-3.1	Identifier l'idée principale, dégager le style, établir un plan	Ils doivent montrer qu'ils voient le style de l'auteur, avec des figures de style ou des champs lexicaux.
	Débat interprétatif	EITL-3.2	Confrontation entre élèves de représentations, interprétations d'un texte	Je les place en petites équipes et ils doivent préparer des arguments solides pour appuyer leur interprétation de l'extrait.

3. Genres d'activités scolaires (Aeby Daghé, 2014)	Discussion thématique	EITL-3.3	Identifier et discuter les différents thèmes présents dans un texte ou une œuvre	Différents thèmes sont donnés pour faciliter la discussion en cercle de lecture. Ils peuvent aussi en soulever d'autres.
	Étude de dimensions de grammaire textuel	EITL-3.4	Analyse de l'organisation du texte, de l'énonciation	On regarde ensuite les verbes pour voir si l'auteur ne voulait pas dire plus, par exemple avec le conditionnel.
	Formation d'avis personnels sur le texte	EITL-3.5	Réaction et appréciation du texte	Je leur demande toujours ce qu'ils en pensent, on pratique l'appréciation, avec les différents critères et tout.
	Mise en réseau	EITL-3.6	Mise en relation de divers textes afin de les comparer	Les élèves aiment pouvoir dire qu'ils ont déjà lu quelque chose comme ça ou que deux textes sont différents, alors je leur propose souvent de mettre en relation deux textes.
	Présentation du texte	EITL-3.7	Premier regard sur le texte (auteur, survol)	Avant tout, il faut présenter le texte et l'auteur aux élèves pour qu'ils comprennent le sujet.
	Travail sur la compréhension	EITL-3.8	Utilisation de stratégies de lecture pour mieux comprendre le texte	Je demande aussi aux élèves de trouver les définitions de certains mots, de faire des schémas pour comprendre les personnages.
	Résumé	EITL-3.9	Reformuler le texte de façon abrégée	Les élèves doivent toujours faire un résumé; ça leur permet de ressortir les grandes lignes.
	Lecture à voix haute	EITL-3.10	Lire le texte à voix haute	Lire le texte à voix haute avec les élèves, ça permet d'entendre les intonations, comme le sarcasme possible dans une phrase.
	Production de texte	EITL-3.11	Rédaction de texte après la lecture	Les élèves font souvent des pastiches, du genre ils doivent écrire une nouvelle fin selon le style de l'auteur.
	Lecture individuelle	EITL-3.12	Lire le texte seul	Les élèves doivent lire le texte en silence.
4. Outils utilisés	De référence	EITL-4.1	Dictionnaires, grammaires	Je trouve que c'est important que le dictionnaire soit à portée de main des élèves pour chercher des définitions.
	Didactiques	EITL-4.2	Manuel scolaire, cahier d'exercice, matériel reproductible, matériel créé par l'enseignant, extraits de texte, romans	J'utilise souvent le manuel parce que les questions sont bien formulées selon les exigences du programme.

Nous avons effectué une première réduction des données en éliminant les énoncés qui ne s'associaient pas à nos objectifs de recherche dans les verbatims et les questionnaires pour ensuite

coder ce qui a été retenu (voir appendice F pour un exemple de codage manuel) en se servant des catégories préétablies. Nous avons aussi procédé à une « révision et [un] raffinement des catégories » (Blais et Martineau, 2006, p.8) à partir des données afin d'ajouter ou de modifier certaines catégories ou sous-catégories. Par exemple, peu d'enseignantes proposaient la lecture à la maison pour travailler *Cauchemar en rouge* en classe ; ainsi, nous avons modifié cette sous-catégorie pour qu'elle devienne « Lecture individuelle ».

Par la suite, nous avons classé les données codées dans un tableau qui précise le nombre d'énoncés selon nos sous-catégories (appendice G) afin d'être en mesure d'observer les tendances qui se dégagent de nos données. Nous avons alors été en mesure de faire ressortir dans des portraits de chaque enseignante (chapitre 4) ce qui marquait leurs conceptions de l'interprétation et leurs pratiques d'enseignement déclarées de cette opération lectorale.

Afin d'assurer le maintien d'une rigueur scientifique et une validité à nos analyses, notre directrice de recherche a aussi effectué une analyse des données sur une portion des verbatims (analyse interjuge), de façon à valider l'opérationnalisation de nos catégories et à s'assurer d'une cohérence interne dans notre codage (Blais et Martineau, 2006). Ces analyses intra et interjuge consolident la validité de nos résultats, lesquels sont présentés dans le prochain chapitre, sous forme de portraits d'enseignantes.

### **3.4 Limites méthodologiques**

Bien que notre recherche maintienne une rigueur scientifique et que notre méthodologie s'inspire de nombreuses recherches semblables (de Beaudrap et al., 2004; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Lépine, 2017), nous reconnaissons qu'il y a tout de même des limites méthodologiques présentes. D'abord, notre échantillonnage est composé de neuf enseignantes volontaires,

provenant en majorité de la région de l'Outaouais, ce qui rend sa généralisation à l'ensemble de la population cible (les enseignants de français du Québec) impossible (Fortin et Gagnon, 2016). En ce qui concerne l'instrumentation de notre recherche, il pourrait y avoir l'effet de « désirabilité sociale » (Allaire, 1988), notamment lors de l'entretien semi-dirigé. En effet, les enseignantes pourraient avoir répondu en fonction de ce qu'elles croyaient être nos attentes (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). De plus, autant l'entretien que le questionnaire ne nous a permis d'obtenir que les pratiques déclarées et projetées des enseignantes (Charron, 2004). Malgré que cela réponde à nos objectifs de recherche, nous n'avons pas vérifié ces pratiques à l'aide de travaux d'élèves ou d'observations, par exemple (Charron, 2004). Pour ce qui est du questionnaire écrit, nous ne pouvions pas relancer l'enseignante si elle ne répondait pas complètement à la question et nous ne pouvions pas donner de précisions si elle en nécessitait (Fortin et Gagnon, 2016).

Bref, nonobstant les limites méthodologiques de notre recherche, nous sommes parvenues à obtenir des résultats permettant de répondre à nos objectifs de recherche, soit la description des conceptions et des pratiques déclarées et projetées de l'interprétation de la part des enseignantes participantes. Ces résultats sont présentés dans le chapitre suivant.

## **4. Chapitre IV : Résultats**

Dans ce chapitre, nous traçons les portraits des neuf enseignantes ayant participé à notre recherche (Audrey, Béatrice, Catherine, Daphné, Édith, Fannie, Geneviève, Hélène et Ivonne<sup>2</sup>). Afin de répondre aux objectifs de notre recherche, soit la description des conceptions et des pratiques déclarées de l'enseignement de l'interprétation, nous présentons les informations obtenues lors des entretiens individuels : les influences sur leurs conceptions, leur vision de l'interprétation et leurs pratiques déclarées. De plus, pour six des neuf enseignantes, soit Audrey, Béatrice, Catherine, Édith, Fannie et Geneviève, nous décrivons leurs pratiques projetées selon le texte imposé, *Cauchemar en rouge*, lesquelles ont été expliquées dans le questionnaire qu'elles ont rempli.

### **4.1 Portrait d'Audrey**

Audrey est une jeune enseignante récemment diplômée du baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Au moment de l'entretien, elle venait d'intégrer officiellement une nouvelle équipe-cycle pour sa première année d'enseignement, après quelques contrats de remplacement qu'elle avait déjà obtenus au 1<sup>er</sup> cycle dans une autre école de la région de l'Outaouais.

#### **4.1.1 L'influence de ses collègues et réflexions sur l'appétence pour la lecture**

Toujours en apprentissage de pratiques d'enseignement, selon elle, Audrey se fie énormément à ses collègues de travail. « [Dans] mes quelques expériences auparavant, je n'ai jamais enseigné l'interprétation [et les] dimensions de la lecture. Mes collègues de l'année passée [ne les] ont jamais enseignées. » Son équipe-cycle actuelle lui a donc appris à travailler les

---

<sup>2</sup> Noms fictifs donnés afin de préserver l'anonymat.

opérations lectorales « de façon explicite » avec ses élèves. D'ailleurs, ses collègues se rencontrent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour discuter des manières d'aider les élèves à développer leurs réponses aux questions d'interprétation. Toutefois, elle constate que son équipe ne travaille pas régulièrement l'interprétation de textes :

[Le travail d'interprétation] se fait de façon individuelle [...] parce que je sais que ça a été travaillé dans les années précédentes en CAP, je n'étais pas là. [...] Si on décide de travailler un texte, on ne voit pas en équipe [ce qu'est] une bonne interprétation, [quels sont] les choix possibles.

S'appropriier les textes ensemble, puis discuter entre collègues des différentes interprétations de ces textes pourrait aussi les aider à mieux comprendre le manque de motivation des élèves en lecture, comme le croit Audrey. En effet, bien que les élèves de ce niveau comprennent en général ce qu'ils lisent, ils n'aiment pas lire :

La lecture c'est zéro, ils ne veulent rien savoir de la lecture, autant de simples textes, autant de romans. Tu leur parles de romans [et] tout de suite : c'est quoi la grosseur [...], est-ce que ça va se lire rapidement?

Elle se questionne énormément sur ce manque de motivation : est-ce le choix des romans à l'école qui n'intéresse guère les élèves ? Si c'est le cas, elle souhaite découvrir et lire plus de romans jeunesse afin de proposer des œuvres à ses élèves qui pourraient déclencher un plus grand intérêt pour la lecture. C'est donc ce plaisir de lire qu'elle souhaite développer chez ses élèves du 1<sup>er</sup> cycle. Audrey semble d'ailleurs beaucoup se projeter en eux dans la mesure où elle a personnellement développé son goût pour la lecture alors qu'elle était en 2<sup>e</sup> secondaire. « *Jeanne, fille du Roy*, que j'ai lu en 2<sup>e</sup> secondaire, [a été mon coup de cœur littéraire]. C'est le premier livre historique que j'ai lu et que je suis capable de relire et que je vais *tripper* autant. » Pour Audrey, il semble que la discussion avec les pairs, ainsi que l'appétence, contribueraient à stimuler les compétences interprétatives.

#### 4.1.2 La lecture littéraire : va-et-vient entre plaisir et travail

Lorsqu'il lui faut définir la lecture littéraire, Audrey indique qu'elle se rappelle que c'était une notion apprise lors d'un « cours de lecture » à l'université, mais qu'elle n'a « jamais connu la réponse ». Elle indique que c'est difficile de définir ce concept, car tout lui vient automatiquement en tant que lectrice expérimentée. Cependant, elle croit que pour lire de façon littéraire, il faut prendre ses « yeux de *prof* » : elle lit une première fois pour le plaisir et ensuite, elle feuillète à nouveau l'œuvre afin d'inscrire ses « notes mentales », soit des éléments d'analyse effectués lors de la première lecture. Elle s'inscrit donc dans un mouvement dialectique entre une lecture plus personnelle, proche des émotions, et une lecture qui implique un travail analytique du texte. Ainsi, elle privilégie la lecture pour le plaisir afin de motiver ses élèves, de nourrir leur appétence, mais soutient que ce but ne peut être atteint sans une véritable appropriation du texte qui passe par l'analyse : il faut alors « apprendre le *fun* de lire ».

Pour bâtir ce lien entre plaisir et travail, le lecteur doit lire un texte qui raconte « une histoire », fictive ou réelle, permettant d'en apprendre plus sur la vie. En effet, Audrey croit que ce type de lecture devrait encourager les « prises de conscience » chez le lecteur. Elle nomme d'ailleurs plusieurs exemples de romans qui abordent des problématiques vécues par des adolescents, comme *Le cri* de Martine Latulippe, un roman sur l'intimidation qui pousse les élèves à réfléchir « aux conséquences [des actions] qu'[un élève] fait à l'école ».

Bref, sa conception de la lecture littéraire réunit subjectivité, analyse et réflexion, car elle croit que le texte littéraire amène le lecteur à découvrir différentes visions d'un même enjeu et à y réfléchir, ce qui lui permet par la même occasion d'approfondir ses connaissances.

### **4.1.3 Interpréter, c'est « combler les blancs » du texte à l'aide de ses expériences**

L'interprétation, selon Audrey, est un moyen de « lire entre les lignes », de cerner ce que l'auteur n'écrit pas, mais qui est sous-entendu. Pour s'expliquer, elle souligne que les inférences sont une partie intégrante de l'interprétation : « C'est la même chose, inférence, c'est lire entre les lignes, aller chercher l'élément manquant [...] à l'aide des indices du texte. » La compréhension est selon elle nécessaire afin d'être en mesure d'interpréter, car c'est en comprenant le texte qu'un lecteur peut mieux justifier son interprétation.

La justification approfondie est cruciale, selon elle : « [...] ce ne sont pas toutes les interprétations qui sont bonnes. Si tu arrives à me la justifier puis que ça a du sens, c'est une bonne interprétation, sinon, tu es un peu dans le champ. » L'enseignante précise que la justification peut être grandement teintée par le vécu du lecteur, car interpréter, c'est « remplir les blancs à l'aide de soi-même ». Un élève n'aura donc pas la même interprétation qu'elle et, même si c'était le cas, elle ne sera pas nécessairement justifiée de la même façon. En somme, c'est l'intention du lecteur, donc ses connaissances, sa compréhension, qui ressort de sa définition de l'interprétation: « [...il y] a plusieurs points de vue qui se valent. »

### **4.1.4 Simplifier le processus interprétatif**

Pour enseigner l'interprétation, Audrey croit qu'il faut procéder de manière graduelle. De toute façon, elle est d'avis que les élèves ne comprendront pas nécessairement ce que c'est à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire parce qu'à ce niveau, ils doivent passer plus de temps sur la compréhension du texte. L'élève du 1<sup>er</sup> cycle a encore besoin d'accompagnement selon elle, car c'est « surtout à travers les questions [posées par] l'enseignante que les élèves interprètent. [...] Ce n'est pas encore un automatisme ».

Pour éviter de passer trop de temps sur le travail de compréhension, cette enseignante utilise beaucoup de vidéos afin de faire interpréter ses élèves. Ces vidéos, surtout de courts-métrages animés, lui permettent de rapidement interroger les élèves en grand groupe afin qu'ils nomment leurs premières interprétations, car ils ne « s'attarde[nt pas] à la compréhension du message, la compréhension du personnage [à] imaginer ». Elle indique que cette méthode lui a été apprise par une de ses collègues, comme quoi l'équipe-cycle influence manifestement ses pratiques d'enseignement de l'interprétation.

Quelle que soit la modalité utilisée (texte ou vidéo), Audrey croit que l'interprétation est suscitée par le questionnement : « Pourquoi que tu penses que ça va se passer, ça ? Parce qu'on a vu telle [ou] telle affaire dans le texte [ou] dans la vidéo, le personnage a fait tels gestes, a dit telles paroles. » Cette régulation permet en outre aux élèves en difficulté de tenir compte de tous les indices donnés. En interrogeant ainsi les élèves, elle se sent en mesure de les aider à élaborer leurs hypothèses et de les amener à les justifier en se référant spécifiquement au texte ou à la vidéo.

#### **4.1.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Lorsqu'elle travaille un texte littéraire avec les élèves, comme *Cauchemar en rouge*, Audrey semble mobiliser toutes les opérations lectorales (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) pour l'analyser. En effet, si elle devait enseigner ce texte, elle miserait d'abord sur la compréhension des caractéristiques du genre et du contexte de production. Par exemple, avant la lecture du texte, elle le survolerait en parlant de l'auteur et du genre de texte, en précisant qu'une nouvelle littéraire se termine souvent par une chute.

Par la suite, elle le lirait à haute voix avec les élèves (ou ils le liraient à tour de rôle) pour modéliser avec eux des stratégies de lecture qu'elle juge importantes pour leur permettre de

comprendre (rechercher des mots plus difficiles à comprendre, créer un tableau de caractéristiques de personnages et de leurs sentiments, identifier les indices de temps et de lieux, diviser le texte en fonction du schéma narratif, résumer les paragraphes, etc.).

Après un premier travail de compréhension, Audrey poserait des questions aux élèves pour faire ressortir leurs interprétations. Elle les inviterait à travailler en équipe, car cela permet aux élèves de confronter leurs idées, sans toutefois créer un débat interprétatif comme tel ; il s'agit plutôt de groupes de discussion. La discussion est un dispositif qu'elle privilégie lorsqu'il s'agit d'enseigner l'interprétation.

Finalement, elle travaillerait la réaction et l'appréciation critique, ce qui semble être le but de la séquence décrite. Elle est d'avis qu'il est nécessaire de bien comprendre le texte et d'explorer diverses interprétations afin d'être en mesure de bien y réagir et de l'apprécier. Elle aiderait les élèves à identifier les différents critères à convoquer pour réagir et apprécier le texte, afin qu'ils rédigent un court paragraphe qui expliquerait leur opinion.

## **4.2 Portrait de Béatrice**

Après des études universitaires en histoire, Béatrice a obtenu son baccalauréat en enseignement du français au secondaire vers la fin des années 1990. Par la suite, elle a entamé une maîtrise en administration publique, qu'elle n'a pas complétée. Elle a plus de 10 ans d'expérience en enseignement, surtout au 1<sup>er</sup> cycle. Elle a aussi été conseillère pédagogique et chargée de projets à un centre de services.

### **4.2.1 Des conceptions de l'enseignement de la lecture qui s'appuient sur les prescriptions**

Son expérience professionnelle dans divers domaines de l'éducation a permis à Béatrice de forger des conceptions de la lecture et de l'interprétation assez solides, selon elle. Son équipe-

cycle se base principalement sur la *Progression des apprentissages* (PDA) afin de cerner les notions essentielles à enseigner, surtout en lecture. Malgré les bienfaits de cette cohésion, Béatrice indique qu'elle aimerait que son équipe prenne le temps de discuter davantage de leurs conceptions de la lecture littéraire. Ainsi, elle croit en l'importance du partage des idées, car c'est ce qui mène au questionnement des pratiques d'enseignement.

Un autre facteur à l'origine de ses conceptions de l'interprétation concerne les compétences lectorales des élèves. En effet, selon elle, la pratique éducative préventive (PEP) aurait dû générer de meilleurs lecteurs en sortant du primaire, car il s'agissait d'un moyen efficace de prévenir les difficultés en lecture en permettant notamment de « diagnostiquer les élèves en difficulté » et de « donner de l'orthopédagogie rapidement pour rattraper un certain niveau ». Ce programme a été présenté en CAP et aurait été implanté, selon elle, dans plusieurs écoles primaires (Lefebvre, 2007). Parce qu'elle juge que ce programme préventif n'a pas engendré les résultats escomptés, Béatrice a choisi comme objectif principal d'aider ses élèves à développer leurs compétences en lecture.

#### **4.2.2 La lecture littéraire : un mouvement dialectique entre les opérations lectorales**

Béatrice voit la lecture comme « la base de tout ce qu'on peut comprendre ». Plus précisément, la lecture implique selon elle toutes les opérations lectorales (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) et sert à « s'évader » tout en développant l'esprit critique du lecteur. Pour elle, la lecture littéraire peut s'effectuer à tout moment, peu importe la discipline scolaire, le contexte ou le type de texte : « ça peut être narratif ou descriptif [...] ». Bref, d'après cette enseignante, le texte littéraire ne se définit pas selon des caractéristiques précises, mais doit permettre au lecteur d'exploiter sa subjectivité afin de s'engager dans une lecture cognitive.

### 4.2.3 Interpréter, c'est travailler avec une « valise de réponses »

Pour Béatrice, l'interprétation d'un texte littéraire comprend un ensemble de réponses possibles selon la perception et le vécu du lecteur, même si paradoxalement, l'auteur avait probablement défini une seule réponse. Pour expliquer la différence entre l'intention du lecteur et de l'auteur, elle donne l'exemple de l'interprétation d'un événement historique :

[L'auteur] a interprété [ce fait historique], il l'a mis en images ou il l'a écrit d'une certaine façon [...] Je vais voir le fait historique puis après ça, je me dis que moi je trouve [qu']au contraire, il aurait pu faire telle affaire. [...] J'aime mieux me nourrir des autres puis après ça, aller chercher ce que moi je pense.

L'intention de l'auteur peut donc faire partie des interprétations possibles, ce qu'elle compare à une « valise » : « Ce n'est pas n'importe quelle réponse, mais il y a une quantité de réponses possibles. C'est les possibilités que j'appelle la valise [...], tu choisis ce que tu veux. »

Pour cerner ces différentes interprétations, il est nécessaire d'effectuer plusieurs lectures. Selon elle, une deuxième lecture approfondit une première interprétation ou permet d'en trouver une autre. Elle souligne que cela peut d'ailleurs être difficile à faire au 1<sup>er</sup> cycle, car les textes sont moins complexes, donc moins proliférants et polysémiques.

En somme, à cause de sa nature plurielle et évolutive, elle voit la nécessité du partage des interprétations. D'après elle, la confrontation d'idées est importante afin d'approfondir ses interprétations. Or, Béatrice croit que les élèves ne se rendent pas compte des bienfaits d'échanger entre eux parce qu'ils demeurent encore avec peu d'expérience en tant que lecteurs.

### 4.2.4 Apprendre à verbaliser ses interprétations et à les justifier

Béatrice enseigne surtout l'interprétation par le questionnement et la discussion, qui se font en grand groupe, en petites équipes ou en dialoguant avec l'enseignante. Pour ce faire, elle utilise

des cartons qui présentent des questions qui peuvent être posées peu importe le texte travaillé : « Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que tu comprends ? Quels sont les mots [choisis], le champ lexical ? Qu'est-ce que l'auteur a voulu dire ici ? » En les amenant à « se questionn[er] sur comment leur cerveau fonctionne » (métacognition), elle les aide à mieux cibler ce qui pourrait servir à approfondir leurs interprétations. De plus, cela motive les élèves à chercher activement d'autres possibilités dans leur « valise », à choisir la meilleure interprétation selon les preuves du texte.

Ainsi, elle soutient que cette verbalisation de réponses sert de régulation et donne confiance aux élèves, car ils ont parfois peur d'avoir la mauvaise réponse : « Dans le fond, ils sont capables [d'interpréter], mais ils ne savent pas, ils ont comme peur de le dire ou de ne pas être correct ou ils ne savent pas comment l'écrire. Mais des fois oralement, ils sont capables. » Peut-on alors comprendre que, selon elle, les élèves peuvent interpréter, mais qu'ils peinent encore à faire un travail de mise à distance, de réflexivité sur leur pratique lectorale ?

#### **4.2.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Avant de demander aux élèves de lire *Cauchemar en rouge*, Béatrice affirme qu'elle ferait une présentation de l'auteur et du genre textuel (nouvelle littéraire). Elle demanderait ensuite aux élèves de donner une première hypothèse quant au déroulement de l'histoire.

Lors d'une première lecture individuelle, elle inviterait les élèves à utiliser leurs stratégies de lecture pour mieux comprendre le texte (chercher les mots difficiles, noter les réactions et les hypothèses, diviser le texte selon les étapes du schéma narratif, identifier les séquences descriptives, résumer les paragraphes). Un retour en grand groupe s'ensuivrait, lors duquel elle interrogerait les élèves : « Qui est le personnage principal, quelles sont ses caractéristiques

psychologiques et physiques ? Quels choix fait-il ? Que voit-il ? » Ces questions pousseraient les élèves à émettre leurs hypothèses en analysant les éléments « bizarres » (le mot TILT, les poteaux qui le poussent à courir, la manière dont il se réveille). Puis, elle les inviterait à travailler en dyade afin de discuter de leurs réponses.

Finalement, Béatrice demanderait aux élèves de partager leurs réponses en grand groupe et de relire le texte une autre fois, après ce partage. Elle donnerait aussi la « réponse » de l'auteur, ou du moins, « celle que "le monde" aura privilégiée » afin de renforcer les idées de démarche, de nombreuses possibilités, et pour montrer que ce n'est pas seulement l'enseignante qui a la « solution ».

### **4.3 Portrait de Catherine**

Catherine possède également un baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Elle a 14 ans d'expérience en enseignement, toujours dans la même école, toujours au même niveau (mise à part une année lors de laquelle elle avait un groupe de 4<sup>e</sup> secondaire). Ainsi, elle travaille depuis longtemps avec la même équipe au 1<sup>er</sup> cycle, car la majorité des enseignants de son équipe-cycle est restée au même niveau.

#### **4.3.1 L'importance d'un espace sécuritaire pour mieux réfléchir et exprimer ses interprétations**

Catherine indique que remettre en question ses conceptions de la lecture et des opérations lectorales peut être complexe à faire avec des collègues d'expérience, car il ne faut pas dire que leur point de vue est mauvais, ou moins pertinent que le sien. Parce qu'ils n'ont pas tous le même vécu ou les mêmes expériences en lecture, elle soutient qu'il peut être difficile d'être en accord en ce qui concerne l'interprétation d'un texte :

C'est souvent difficile parce qu'on se dit : est-ce que c'est vraiment une interprétation possible, ton interprétation [est-elle valide] ou c'est parce que tu as mal compris ? [Il peut y avoir] des interprétations différentes selon les profs, soit parce que justement ils l'avaient pas vu de même, pas parce que nous on avait raison pis la personne avait pas raison.

C'est un phénomène qui est d'ailleurs semblable à celui d'enseigner l'interprétation aux élèves, selon elle, car il peut y avoir plus d'une interprétation possible à un même texte. D'ailleurs, Catherine se rappelle qu'à l'université, un de ses professeurs lui avait dit que « l'auteur est mort ça fait 300 ans, on ne pouvait pas savoir qu'est-ce qu'il a voulu dire ». Ce n'est donc pas l'intention de l'auteur qui doit être cherchée (même si un lecteur peut décider d'essayer de la trouver), car c'est plutôt le lecteur qui donne un sens à ce qu'il lit.

Cette importance accordée à la subjectivité est ce qu'elle souhaite aussi encourager chez ses élèves. En effet, elle croit qu'ils doivent apprendre à avoir un regard métacognitif sur le processus de la lecture. Selon elle, au 1<sup>er</sup> cycle, les élèves ne sont pas « actifs » lorsqu'ils lisent des textes littéraires : « [Il n'y a pas que] des mots [que] tu lis puis [...] c'est de la magie. Surtout les élèves qui sont en difficulté, parce que c'est ça qu'ils ont de la misère à faire, les processus de lecture. » Son objectif est alors de développer ce processus en créant un espace sécuritaire et en leur donnant tous les outils nécessaires pour vivre une expérience singulière de sujet-lecteur.

#### **4.3.2 La lecture littéraire, c'est privilégier la participation**

Ce désir de vivre une « expérience » comme lecteur transparait aussi dans sa conception de la lecture littéraire. Ainsi, pour Catherine, une lecture dite littéraire doit faire vivre des sentiments au lecteur, celui-ci doit donc s'investir émotionnellement afin d'apprécier l'œuvre. Le texte littéraire ne peut donc pas être un texte courant qui sert seulement à informer. Il doit permettre d'apprendre davantage sur le monde et les relations humaines en suscitant les émotions du lecteur.

Pour elle, l'interprétation et la réaction sont par conséquent des opérations lectorales nécessaires. Lorsqu'un lecteur s'en tient uniquement à la compréhension du texte, il est très difficile de vivre une expérience à part entière. Catherine donne l'exemple d'une lecture personnelle, *Guerre et paix* de Leon Tolstoï : lorsqu'elle a lu cette œuvre littéraire, elle était constamment en train de réagir à l'œuvre, de se questionner et d'effectuer des liens entre différents passages pour mieux reconfigurer le sens du texte. « Je me paie une *traite* [avec ce roman], puis je plonge dans la spirale de l'univers et les images me restent dans la tête toute la journée. » Bref, pour cette enseignante, la lecture littéraire est une pratique très personnelle et s'apparente à l'action de bâtir une nouvelle relation lecteur-texte.

### 4.3.3 Comprendre d'abord, puis interpréter et justifier

Catherine croit en la multiplicité des interprétations d'une même œuvre. Ainsi, chaque lecteur peut interpréter un même texte de différentes manières. Toutefois, elle souligne que l'auteur devait avoir une intention précise lorsqu'il a rédigé l'œuvre. « Il a été écrit dans quel but ? L'intention, c'était qu'on nous fasse vivre quoi ? L'auteur qui l'a écrit, dans quel état était-il ? » Elle croit qu'un lecteur d'expérience sera tenté de découvrir cette intention. Or, elle se questionne quant à la pertinence de cette analyse :

J'ai tendance à croire qu'il y a une vision commune, puis c'est ça. Mais plus ça va, plus je me dis : même si l'autre à côté a une autre interprétation... c'est tu vraiment important de savoir qui a raison? À moins que l'interprétation soit basée sur des pistes complètement erronées.

Chaque interprétation doit alors être bien justifiée pour être acceptable. Pour ce faire, Catherine soutient qu'il faut comprendre le texte avant même de l'interpréter. Selon elle, il y a « des dimensions qui s'emboîtent les unes dans les autres, mais qu'il y en a qui sont au service d'autres qui permettent de vraiment t'approprier le texte ». La compréhension permet d'accéder à ce

deuxième niveau d'analyse qu'est l'interprétation. Elle croit aussi que les interprétations peuvent se bonifier, voire se complexifier, dans la mesure où « l'interprétation peut être au service de l'interprétation ». Il y aurait alors différents niveaux d'interprétation qui peuvent être atteints en ayant un bagage plus grand comme lecteur. Catherine est donc d'avis que parmi les interprétations possibles, un lecteur peut chercher ce que l'auteur a voulu sous-entendre, mais ce qu'elle privilégie d'abord, c'est qu'il faut accepter toutes les hypothèses interprétatives, tant qu'elles sont adéquatement justifiées.

#### **4.3.4 Enseigner l'interprétation en modelant la lecture analytique**

D'après elle, enseigner l'interprétation n'est pas une tâche facile. En effet, au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les élèves ne sont pas en mesure d'interpréter une œuvre de façon autonome. D'une part, la compréhension d'un texte présente encore un grand enjeu pour ses élèves. D'autre part, les élèves ont de la difficulté à créer des liens entre une œuvre et leurs connaissances afin de justifier leurs hypothèses :

Il y a des élèves [qui] ont de la misère à l'interpréter. Tu leur donnes des faits puis tu leur demandes d'expliquer, puis ils ne font pas des liens [...], ils n'ont pas accès à ça. On dirait que c'est comme le processus qui n'est pas clair.

Catherine a l'habitude d'aborder cette opération lectorale en montrant la structure d'une réponse à une question d'interprétation. Il faut faire beaucoup de modelage : l'enseignante dévoile sa propre interprétation d'un texte, afin que les élèves voient comment elle s'est rendue à cette « réponse » lors de l'analyse de l'œuvre ou d'un extrait. Ainsi, elle explicite les stratégies employées pour comprendre le texte et pose des questions qui mènent vers les hypothèses possibles. Pour montrer ce processus, elle se sert de tâches décontextualisées (interpréter les motivations de personnages dans de courts paragraphes ou interpréter à l'aide de courts-métrages).

Cette introduction à l'interprétation mène à l'emploi de différents dispositifs didactiques afin que ses élèves intègrent l'interprétation et le questionnement à leurs habitudes de lecture. Par exemple, elle aime utiliser la mise en scène, surtout lors de la lecture d'une bande dessinée, pour montrer comment une même œuvre peut mener à des interprétations différentes, selon la compréhension initiale qui en est faite et du travail d'interprétation effectué par la communauté de lecteurs.

#### **4.3.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Pour enseigner l'interprétation en se servant du texte *Cauchemar en rouge*, Catherine commencerait par présenter l'auteur et le « concept » des couleurs qui est au centre de ses nouvelles littéraires. Elle expliquerait aussi brièvement aux élèves ce qu'est une nouvelle littéraire.

Lors de la première lecture expressive, elle demanderait aux élèves de suivre avec les yeux leur propre texte sans l'annoter. Ensuite, elle le relirait afin de travailler leur compréhension à l'aide de stratégies de lecture ; ils chercheraient les mots inconnus et résumeraient les paragraphes. Ils souligneraient aussi les liens possibles avec le titre du texte et le dénouement de l'histoire. Avec ces indices, elle dessinerait au tableau leur compréhension de texte sous forme de bande dessinée, par exemple.

Afin d'aider les élèves à formuler leurs premières hypothèses, Catherine leur demanderait de lire *Cauchemar en jaune*, un texte du même auteur qu'elle juge moins résistant. Ils réinvestiraient individuellement les stratégies de lecture travaillées en grand groupe. En équipe de deux ou trois élèves, les élèves rédigerait leur explication de la fin de l'histoire, en précisant le lien avec la couleur nommée dans le titre.

À la fin de l'exercice en équipe, elle reviendrait en grand groupe avec les élèves afin de consolider leurs apprentissages. Ils discuteraient des liens possibles entre *Cauchemar en rouge* et *Cauchemar en jaune* en présentant leurs différentes interprétations.

#### **4.4 Portrait de Daphné**

Daphné a débuté sa formation initiale en enseignement au primaire, mais après trois sessions universitaires, elle a décidé que ce n'était pas ce qui l'intéressait vraiment. Elle a alors changé de programme, ce qui l'a amené à compléter un baccalauréat en sciences sociales. Après quelques années, elle a fait le choix de retourner se former à l'enseignement, au secondaire cette fois-ci. Elle a suivi sa formation en Ontario. Daphné enseigne désormais depuis 10 ans le français au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire en Outaouais.

##### **4.4.1 Interpréter sans connaissance, expérience et référent culturel : un défi pour la réussite**

Depuis deux ans, Daphné s'intègre à une nouvelle équipe-cycle après un changement d'école. Cette équipe se rencontre régulièrement en CAP afin de discuter de l'enseignement de la lecture, plus précisément à propos de la réaction et de l'appréciation critique. Or, pour mieux cibler ce qui devrait être discuté lors des réunions de CAP, cette enseignante croit qu'il serait préférable de choisir le thème en fonction des résultats des élèves. Ainsi, en prenant appui sur les résultats provenant des évaluations de ses élèves, c'est selon elle l'interprétation qui poserait problème et qui devrait par conséquent être discutée et travaillée dans la CAP. Toutefois, son équipe ne partage pas le même point de vue sur « la priorité des choses » :

Avant que j'arrive, mes collègues avaient déjà commencé quelque chose, [...] je pense qu'elles n'avaient pas terminé de faire leurs recherches là-dessus, sur le jugement critique et la réaction en lecture. Puis c'est là où des fois on a [...], je ne dirais pas un conflit, [...], je pense qu'on a des mésententes [...].

Elle trouve donc difficile de défendre son point de vue auprès d'une équipe qui semble soudée depuis très longtemps.

Daphné constate que les élèves au premier cycle manquent « de vocabulaire, d'expériences de vie » et de connaissances générales. Ils ont alors autant de difficultés avec la compréhension des textes qu'avec leur interprétation. Ce problème est apparent lors des évaluations : elle observe qu'ils peinent à faire des liens avec des référents culturels ou des connaissances extratextuelles. C'est pourquoi elle mise sur le travail individuel, selon le profil de chaque apprenant, car ils n'ont pas tous les mêmes habiletés en lecture. Tenir compte du portrait de l'élève (culture, engagement des parents, niveau de motivation) est crucial d'après elle, car cela a une grande influence sur les compétences des élèves et donc, sur leurs résultats. Sans cette culture générale dans laquelle les élèves pourraient puiser, elle demeure pessimiste quant à leur compétence à interpréter de façon autonome.

#### **4.4.2 La lecture littéraire : un travail analytique qui mène à une réflexion sur le monde**

Pour Daphné, les textes littéraires contribuent à l'acquisition d'une culture générale. En effet, une œuvre littéraire comprend un univers narratif qui permet au lecteur de « réfléchir par rapport à la société ». Elle est d'avis que les textes littéraires poussent le lecteur à « se comparer à d'autres histoires vécues, à faire des liens, [...] à se libérer, aussi ». Cette façon de concevoir la littérature s'inscrit dans une approche référentielle et représentationnelle de la littérature, comme quoi l'œuvre est un reflet de la société et, par conséquent, devrait permettre au lecteur de s'identifier, de se comparer et d'apprendre sur le monde.

La lecture littéraire devient alors l'outil qui mène à cette ouverture sur le monde et implique une analyse approfondie de tous les aspects d'une œuvre. Par exemple, Daphné souligne que « si

tu viens chez moi, t'ouvres ma bibliothèque, tu vas prendre un de mes livres, tu vas voir des post-it, des notes... ». Il lui est essentiel de rendre visible son raisonnement à travers les questionnements qui l'habitent au fil de sa lecture d'une œuvre et des commentaires qu'elle ajoute en marge du texte. Elle croit aussi que la relecture d'une œuvre est primordiale pour bien se l'approprier. Bref, la lecture littéraire semble une activité dénudée d'émotions pour Daphné qui privilégie manifestement le pôle de la distanciation lorsqu'elle est appelée à vivre des expériences de lecture littéraire.

#### **4.4.3 Comprendre d'abord, puis mobiliser des connaissances pour mieux interpréter**

Daphné croit qu'il peut y avoir une multitude d'interprétations pour un même texte, car c'est véritablement le lecteur qui donne du sens à l'œuvre. Elle se prend en exemple afin d'expliquer son point de vue : « À force de vivre des expériences de vie, je me rends compte qu'[en relisant une œuvre], je n'ai pas la même interprétation. » Pour elle, le vécu du lecteur est donc au centre de l'interprétation d'une œuvre.

Cependant, avant d'interpréter, elle précise qu'il faut nécessairement comprendre et travailler les inférences. « D'abord tu lis l'ensemble, tu lis la coquille de l'œuvre. Tu comprends la mécanique de l'œuvre, puis après ça, je pense que tu entres dans l'analyse, dans l'interprétation. » C'est d'ailleurs cette conception qui l'amène à penser que beaucoup d'élèves ont de la difficulté avec l'interprétation, car ils n'ont pas toutes les connaissances requises pour effectuer toutes les inférences qui mènent à l'interprétation de textes littéraires.

Ainsi, parce que ce ne sont pas tous les lecteurs qui ont les mêmes connaissances, il est important, selon elle, de confronter les interprétations des lecteurs, car il faut s'assurer qu'ils s'appuient sur le texte afin de développer un raisonnement solide. D'ailleurs, elle précise qu'il faut

aussi tenir compte du contexte d'écriture (époque, vécu de l'auteur, lieu) d'un texte afin de l'analyser adéquatement tout en faisant des liens avec sa propre vie.

Bref, en transposant sa conception de l'interprétation à ses élèves-lecteurs, elle indique qu'il est possible de voir leur cheminement, leur processus interprétatif dans leurs réponses aux questions d'interprétation. Malgré qu'ils n'aient pas tous les mêmes expériences ni connaissances, ils apprennent à partager leurs interprétations et à en discuter avec leurs pairs.

#### **4.4.4 Le questionnaire de lecture et la discussion en grand groupe : deux entrées pour travailler l'interprétation**

Pour enseigner l'interprétation d'un texte littéraire, Daphné croit d'abord que l'élève doit comprendre le « mécanisme », donc comment formuler une réponse à une question d'interprétation. D'après elle, cela se fait beaucoup en 1<sup>re</sup> secondaire. Ainsi, en 2<sup>e</sup> secondaire, elle accompagne moins les élèves en ce sens; ils peuvent travailler sur l'acquisition de connaissances, sur la verbalisation de leurs questionnements et de leurs réponses. « C'est voler de ses propres ailes pour être capable [...] d'avoir ses interprétations. » Pour ce faire, elle utilise principalement deux dispositifs didactiques : le questionnaire de lecture et la discussion en grand groupe.

Le questionnaire de lecture doit, selon elle, être divisé en quatre pour distinguer les quatre opérations lectorales (comprendre, interpréter, réagir, apprécier). Ceci lui permet de vérifier quels aspects ses élèves doivent retravailler. Elle bâtit ses questionnaires à partir de réseaux de textes; d'après cette enseignante, différentes époques, différents lieux ou différents auteurs ne nécessitent pas de présenter aux élèves les mêmes connaissances ou référents culturels :

Par exemple, quand j'enseigne les *Fables de la Fontaine*, moi je vois tout le contexte de Jean de la Fontaine avant, pour essayer de montrer un petit peu cette époque-là, comment ça se passait à la cour, comment la royauté réfléchissait, comment le peuple était traité.

En grand groupe, elle travaille l'interprétation de textes littéraires en posant des questions à ses élèves. Elle modélise son propre questionnement (par exemple, « pourquoi ce personnage a-t-il choisi de faire cela ? »); ce geste didactique leur permet d'apprendre à développer cette habitude lors de leurs lectures. Daphné croit que l'interprétation ne doit pas être décontextualisée, il faut l'intégrer à tout moment lorsque les élèves lisent un roman, un court texte, un poème, etc.

*L'enseignante n'a pas été en mesure de participer à la deuxième partie de la collecte de données; par conséquent, nous ne pouvons pas présenter de résultats en ce qui concerne ses pratiques projetées pour enseigner Cauchemar en rouge.*

#### **4.5 Portait d'Édith**

Édith a un long parcours universitaire. Elle a d'abord obtenu un baccalauréat en littérature française et en linguistique, ainsi qu'un certificat en études classiques. À partir de là, elle a enseigné le français langue seconde en même temps qu'elle effectuait sa maîtrise en didactique de la grammaire. Finalement, au moment de l'entrevue, elle terminait une maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire. Depuis deux ans, Édith enseigne le français au 1<sup>er</sup> cycle dans une école de Lanaudière.

##### **4.5.1 Éviter les questionnaires et développer des projets pour générer de l'appétence pour la lecture**

Édith croit que l'enseignement de la lecture passe principalement par la motivation des élèves; elle développe d'ailleurs, dans le cadre de sa maîtrise, des projets qui servent à augmenter leur motivation en la lecture. En effet, elle est d'avis que l'utilisation de questionnaires de lecture, surtout au primaire, a empêché le développement du plaisir de lire chez de jeunes lecteurs. Toutefois, même en leur offrant des projets qu'elle croit stimulants, Édith constate que les élèves ne sont pas intéressés : « Je ne fais aucun questionnaire de lecture à la fin d'une [œuvre]. Mais tu

vois, à chaque fois que je leur propose un projet, c'est "pfft". [...] C'est zéro participation, il faut toujours que je les motive. »

Malgré qu'elle choisisse de ne pas donner des questionnaires aux élèves après la lecture d'un roman, elle en utilise lorsqu'ils lisent de courts textes, parce qu'elle n'a pas beaucoup de matériel et d'expérience en enseignement ; elle « [prend] ce qu'elles me donn[ent], les permanentes ». Elle discute alors avec son équipe-cycle de la formulation des questions de « compréhension de lecture », mais souligne qu'ils ne se concertent pas forcément en ce qui concerne leurs interprétations d'une œuvre : « Pour des œuvres littéraires [on ne se consulte pas], [...] c'est plus un *free-for-all*. », ce qu'elle déplore.

#### **4.5.2 La lecture littéraire : un équilibre fécond entre subjectivité et réflexivité**

Édith ne conçoit pas le texte littéraire comme le résultat d'un auteur renommé ou provenant d'une autre époque. Elle ne s'appuie donc pas sur ces critères pour sélectionner les œuvres qu'elle lira. En effet, elle indique que cela « dépend de [son] état d'esprit ». Elle choisit alors ses œuvres selon son humeur du moment : parfois, elle veut lire une œuvre qui n'implique pas une grande analyse, simplement pour le plaisir, d'autres fois, elle se réfère à des « classiques » (lus surtout pendant ses études universitaires) :

J'ai essayé de lire un livre plus *mollo* l'autre jour, puis finalement j'ai arrêté de lire, pas parce que je ne l'aimais pas, mais parce que mon cerveau n'était pas capable de ralentir à ce point-là. Je suis très hyperactive en ce moment, j'ai besoin de quelque chose qui roule.

C'est le lecteur qui donne vie au texte littéraire, selon elle, lui permettant de vivre une expérience enrichissante et stimulante. Tout d'abord, lorsqu'un lecteur lit de façon littéraire, selon elle, il y a une interaction du lecteur avec le texte de façon subjective, émotive, qui mène ensuite à une

ouverture sur le monde, à une réflexion : « La lecture littéraire implique que l'élève doit travailler un peu, [il] doit aller au-delà de juste lire pour le plaisir. [II] faut que ça les amène un peu ailleurs. »

Les élèves n'ont pas, selon elle, le réflexe d'interpréter lorsqu'ils lisent un texte littéraire. Cela dit, Édith est d'avis que parfois, une lecture peut n'être faite que pour le plaisir, mais qu'à l'école, une « lecture scolaire » nécessite que ce va-et-vient entre subjectivité et réflexivité soit établi ; tout dépend de l'intention de lecture.

#### **4.5.3 Un parcours interprétatif en trois phases : comprendre, dialoguer avec le texte, puis justifier son interprétation**

Selon Édith, le lecteur a un énorme pouvoir sur sa réception littéraire. Ce point de vue se perpétue dans sa conception de l'interprétation d'un texte. Elle soutient qu'« il y a le droit du texte et le droit du lecteur », comme quoi le texte « parle », mais que c'est au lecteur de décider ce qu'il entend en se servant de ses propres expériences :

Dans le fond le texte te dit quelque chose, mais après ça, toi tu as ta vision du monde, ton expérience du monde, tes connaissances antérieures, puis il va y avoir un échange entre le texte et toi-même, donc entre ce que l'auteur veut te dire et toi-même.

C'est donc au lecteur d'établir ces liens entre le texte et lui-même. Ainsi, Édith soutient qu'il peut y avoir une multitude d'interprétations pour un même texte, parce que chaque lecteur crée des liens à sa façon. Elle souligne néanmoins que la justification de l'interprétation est importante. Le lecteur doit donc être capable de prouver ses interprétations en prenant appui sur le texte, en ciblant des exemples précis.

Pour ce faire, cette enseignante est d'avis qu'il est essentiel de bien comprendre un texte avant de l'interpréter. Par exemple, elle indique qu'une compréhension des personnages

(caractéristiques physiques, sociales, psychologiques) est nécessaire avant d'interpréter ses motivations :

J'ai compris qui était le personnage, j'ai compris deux-trois informations sur lui, j'ai lu deux-trois de ses paroles, deux-trois de ses gestes [...]. Dans *Le cri* [de Martine Latulippe], par exemple, [...] le personnage est pas capable de garder le silence, elle n'ose pas parler parce qu'elle veut faire partie d'une *gang* [...]. J'ai discuté avec [les élèves] du sujet, très rapidement, je les ai amenés à interpréter. Du moment que j'avais dit : c'est quel genre de personnage, selon vous ? [...] On était en train d'interpréter le type de personnage auquel on avait à faire.

Il est selon elle primordial de s'arrêter lors de sa lecture afin de vérifier et valider sa compréhension. Édith privilégie l'importance d'une compréhension initiale avant d'engager ses élèves dans une interprétation qui devra être adéquatement justifiée.

#### **4.5.4 Enseigner l'interprétation : entre modélisation et contribution de la communauté de lecteurs**

Il est important pour Édith que les élèves aient d'abord une définition de ce qu'est interpréter, alors elle utilise des mots qu'elle juge précis tels que « hypothèse » et « indice ». Elle souligne que sa formation didactique l'amène bien souvent à employer ces mots avec ses élèves. Afin de modéliser le processus qui mène à l'interprétation, elle fait une lecture guidée et explicite ses questionnements en « s'arrêt[ant] à chaque fois qu'[elle] se mettai[t] à réfléchir ». Elle leur montre aussi des exemples de réponses modèles :

On a une belle feuille à accrocher dans chacune de nos classes qui décrit un peu les dimensions [de la lecture] puis le genre de réponses auxquelles on s'attend, puis j'aime bien m'y référer auprès des élèves pour leur faire comprendre.

Pour travailler l'interprétation avec ses élèves, elle utilise plusieurs dispositifs didactiques différents qui permettent bien souvent le partage des interprétations des élèves. Par exemple, elle organise des « *speed-dating* littéraires » (où les élèves doivent résumer rapidement leur lecture à un autre élève, mais aussi décrire des thèmes prédéfinis) et des cercles de lecture lors desquels ils

discutent de leurs interprétations. Ces activités de partage sont parfois accompagnées d'une réflexion écrite dans un journal de lecture.

#### **4.5.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Sa séquence d'enseignement entourant *Cauchemar en rouge* débiterait par une présentation de l'auteur pendant laquelle elle soulignerait qu'il est un auteur de science-fiction qui emploie souvent l'humour dans ses textes, selon elle.

Lors de la première lecture individuelle, Édith leur demanderait de lire et de diviser le texte en fonction du schéma narratif, puis d'identifier les mots inconnus. Par la suite, une deuxième lecture permettrait d'identifier les mots formant un champ lexical relié au thème principal, aux lieux et aux caractéristiques des personnages. Pendant cette tâche, les élèves devront se poser les questions suivantes : Qui est le personnage principal ? Où se trouve-t-il ?

Ensuite, elle proposerait aux élèves de travailler en équipe afin de répondre à des « questions étiquettes » qui sont divisées selon les quatre opérations lectorales, soit comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Par exemple, en compréhension, elle demanderait de résumer les caractéristiques des personnages. En interprétation, il s'agirait d'aborder l'atmosphère créée par l'auteur. Pour ce qui est de la réaction, l'enseignante indiquerait aux élèves de se mettre à la place du personnage et d'expliquer les sentiments qu'ils pourraient ressentir. Finalement, elle les inviterait à donner leur opinion sur la fin d'un texte. Malgré qu'Édith dise qu'elle n'aime pas les questionnaires de lecture, elle utilise tout de même des questions semblables à celles qui se trouveraient dans ce type de dispositif. Cette discussion menée en équipe serait minutée et chaque élève aurait un rôle précis (animateur, secrétaire, minuteur, chercheur).

Finalement, elle ferait un retour en grand groupe afin de mettre en commun leurs réponses et de préciser leurs hypothèses. Elle soulignerait aussi comment le paratexte (les informations sur l'auteur) pourrait diriger leurs interprétations. À la fin de cette courte séquence d'activités, elle leur demanderait de s'inspirer de *Cauchemar en rouge* pour rédiger une séquence descriptive du point de vue d'un pion de jeu.

## **4.6 Portrait de Fannie**

Fannie se décrit comme une « fille de théâtre », car elle a fait ses études collégiales dans ce domaine avant d'obtenir un baccalauréat en littérature. Par la suite, elle a terminé sa maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire et, au moment de l'entrevue, elle entamait une deuxième maîtrise, cette fois-ci sur l'enseignement de la lecture au secondaire. Elle enseigne depuis deux ans dans une école secondaire montréalaise.

### **4.6.1 Un contexte professionnel marqué de divergences et de limites**

Fannie est d'avis que sa formation littéraire influence grandement ses conceptions de l'enseignement de la lecture. D'abord, elle croit que la vision dominante dans le milieu de l'éducation sur les différentes opérations de la lecture est erronée; selon elle, les enseignants et conseillers pédagogiques qui inventent des questions d'interprétation, par exemple, ne sont pas « des spécialistes de la littérature ». Leurs questions d'interprétation glissent souvent vers la compréhension ou la réaction. Alors, il est difficile de s'entendre entre collègues sur des pratiques d'enseignement de l'interprétation parce que leurs formations et leurs conceptions sont trop divergentes. Bien que Fannie ait une volonté d'en discuter avec son équipe-cycle, elle déplore qu'il n'y ait pas de temps alloué dans leurs tâches pour se concerter. Toutefois, lorsqu'il s'agit de lectures personnelles, elle indique être en mesure d'en discuter avec une autre enseignante du 1<sup>er</sup> cycle :

Il y a deux éléments, le niveau personnel et le niveau collègues. Cette année, je suis tombée sur une collègue [...] qui] passe à travers un nombre phénoménal de livres. [...] Entre nous, on parle de notre interprétation, [...] on pratique l'interprétation. Je dis ça comme si c'était un sport !

Le genre de textes lu au 1<sup>er</sup> cycle influence aussi sa vision. Selon Fannie, les séries-classes disponibles à l'école sont peu intéressantes et motivantes, alors les échanges approfondis entourant ces œuvres ne sont pas envisageables, tant entre collègues qu'avec ses élèves : « Nos séries-classes sont épouvantables et n'ont pas été renouvelées depuis vraiment longtemps. [...] c'est des années 90 [...], puis la moitié c'est des [romans jeunesse édités par] Soulières, car il y avait une enseignante qui *trippait* sur les Robert Soulières. » Elle souhaite donc travailler la lecture et l'interprétation avec des œuvres plus complexes et polysémiques.

#### **4.6.2 Posture claire de la lecture littéraire et conceptions plurielles de la littérature**

Fannie définit la lecture littéraire en fonction de deux concepts clés : la réflexion et la subjectivité du lecteur. En effet, elle indique tout d'abord que cette « posture » employée par un lecteur lui permet de se servir de « concepts littéraires » afin d'analyser un texte. Or, la posture réflexive du lecteur ne sera pas maintenue s'il ne s'investit pas dans sa lecture selon cette enseignante, ce qui rappelle l'importance que l'œuvre fasse ressentir des émotions au lecteur. Cette conception reflète d'ailleurs sa vision du travail effectué par l'équipe-cycle sur les textes travaillés en classe : parce qu'ils ne la font pas « vibrer », il est difficile de procéder à une lecture plus analytique.

Elle nomme plusieurs « concepts littéraires » pour décrire les diverses manières d'analyser un texte. D'une part, elle aborde l'approche formelle en notant l'importance des « figures de style », du « style de l'auteur » et du « paratexte ». D'autre part, elle évoque une conception institutionnelle du texte littéraire, tout en s'interrogeant sur sa pertinence :

[Il y a la] littérature avec un grand *L* versus la littérature avec un petit *L*, mais je trouve qu'on ne s'en sort jamais de ça, il y a des œuvres qui ne méritent pas de faire partie de cette littérature-là. J'ai de la misère avec le concept, qu'on puisse comparer ça à des bijoux, des perles.

Enfin, elle croit aussi que le texte littéraire doit mener à une réflexion sur le monde et la vie. Ainsi, si les œuvres rencontrent ces critères, l'expérience de lecture littéraire sera selon elle plus riche pour les lecteurs.

#### **4.6.3 Interpréter, c'est « un cherche et trouve » entraînant une discussion avec la communauté de lecteurs**

Malgré que de telles expériences de lecture littéraire puissent être difficile à faire vivre au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (rappelons que les œuvres travaillées offrent peu de polysémie, selon elle), Fannie croit qu'il est important que le texte choisi soit proliférant, parce qu'il faut que le lecteur soit en mesure de ressortir plusieurs interprétations. Pour ce faire, le lecteur doit avoir une compréhension générale de l'œuvre, qui peut être retravaillée lorsqu'il émet ses hypothèses. Ainsi, ces « allers-retours » entre la compréhension et l'interprétation permettent d'approfondir ses premières interprétations afin d'en produire davantage qui sont plus abouties et plus conscientes : « Il ne fa[ut] pas que ce soit quelque chose qui soit apparent nécessairement au premier regard, mais c'e[st] souvent quelque chose qui apparai[t] avec plusieurs relectures, avec beaucoup de réflexion. » Elle soutient que tout ce qui sert à justifier une interprétation se retrouve dans le texte.

En fait, interpréter signifie pour Fannie un « cherche et trouve » :

Cherche et trouve entre l'œuvre et la vie de l'auteur, cherche et trouve entre texte et d'autres textes, [...] cherche et trouve les figures de style, cherche et trouve le sens, parce que souvent c'est hermétique, on ne comprend pas nécessairement avec la première lecture.

Pour atteindre ce niveau d'interprétation, elle est d'avis que la confrontation entre lecteurs est essentielle :

[...] Il faut en parler, confronter les autres, parce qu'on a de la lecture que l'école peut apporter à l'élève qu'il aurait moins à la maison. Le soutien de la famille n'est pas toujours là, les parents n'ont pas les capacités d'aider les enfants à aller aussi loin dans leur réflexion, qu'avec leurs pairs ou dans leur classe.

Bref, ce ne sont pas tous les élèves qui ont les expériences, connaissances ou référents qui leur permettent de justifier une interprétation, selon elle. C'est pourquoi la communauté de lecteurs dans laquelle ils s'inscrivent peut grandement les aider.

#### **4.6.4 L'interprétation : une opération difficile à enseigner**

Malgré la longue formation universitaire de cette enseignante, elle ne pense pas enseigner adéquatement l'interprétation de textes littéraires, car cela « requiert un bagage de connaissances assez impressionnant » et elle ne souhaite pas « instrumentaliser les activités de lecture ». Elle indique que sa manière d'enseigner l'interprétation dépend du texte à l'étude. Par exemple, lorsque Fannie a demandé à ses élèves de lire des extraits de *Notre-Dame de Paris*, elle a insisté sur les figures de style et l'atmosphère créée par l'auteur (comme le choix des mots pour préciser les sentiments du Bossu ou les séquences descriptives de lieu). Travailler l'interprétation de textes littéraires implique alors un accompagnement des élèves du 1<sup>er</sup> cycle dans la découverte des diverses notions qui permettent d'émettre des hypothèses, parce qu'il s'agit d'une opération lectorale complexe, même pour un enseignant avec une solide formation en littérature.

#### **4.6.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Avec *Cauchemar en rouge*, Fannie souligne d'abord qu'elle ne parlerait pas de l'auteur aux élèves, sinon pour mentionner qu'il a écrit d'autres textes qui présentent des cauchemars, tous nommés par des couleurs différentes.

Elle débiterait son enseignement en insistant sur l'importance qu'elle accorde à la « flexibilité ». Pour elle, il s'agit d'être ouvert en tant que lecteur à de nouvelles interprétations ou « représentations mentales » qui pourraient se développer tout au long de leur lecture.

Par la suite, elle les inviterait à faire un survol du texte en précisant de prêter une attention particulière au titre qui, selon elle, évoque la peur ou la violence. Lors de leur première lecture individuelle, les élèves utiliseraient leurs stratégies de lecture afin de cerner les mots qu'ils ne comprennent pas. Ils les noteraient ensuite dans un tableau en identifiant la stratégie utilisée pour trouver la définition du mot (dictionnaire, contexte, etc.). C'est aussi lors de cette première lecture qu'elle demanderait aux élèves de développer leurs premières hypothèses, qu'ils sépareraient en deux catégories : hypothèses réalistes et irréalistes (parce que le récit change rapidement et devient invraisemblable).

Une fois les premières hypothèses trouvées, Fannie mènerait une discussion en grand groupe. Elle leur demanderait ce qui les frappe dans ce texte. Pour poursuivre leur analyse, elle leur ferait observer les caractéristiques de l'atmosphère créée par l'auteur, comme le choix du type de phrases (« Qui pose des questions dans ce texte ? Quel effet cela crée-t-il ? ») et le rythme de celles-ci (« Y a-t-il des mots qui se répètent ? Pourquoi est-ce que l'auteur choisit de répéter ces mots-là ? »).

Finalement, elle utiliserait comme dispositif didactique le journal de lecture (dont elle se sert régulièrement). Les élèves rédigeraient un court paragraphe explicitant la stratégie de lecture « juger/évaluer » afin d'aborder leurs réactions par rapport à la fin de *Cauchemar en rouge*.

## **4.7 Portrait de Geneviève**

Geneviève a débuté ses études post-secondaires en sciences humaines. Puis elle a complété un baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Pendant ce temps, elle accumulait de l'expérience de travail dans les écoles secondaires de l'Outaouais en tant que suppléante. Elle en est maintenant à sa 7<sup>e</sup> année d'enseignement, toujours au 1<sup>er</sup> cycle, toujours à la même école secondaire.

### **4.7.1 L'importance des CAP et de ses réflexions personnelles sur ses pratiques d'enseignement**

Puisqu'elle travaille depuis de nombreuses années auprès de la même équipe-cycle, Geneviève constate que l'équipe du 1<sup>er</sup> cycle, surtout celle de la 1<sup>re</sup> secondaire, est très soudée, voire « merveilleuse ». Les enseignants travaillent de concert en CAP. Selon elle, ses conceptions de la lecture et des opérations lectorales ont grandement été influencées par celles de ses collègues, car en dehors de ces discussions, elle dispose de peu de temps pour réfléchir à ses compétences professionnelles et lire des recherches. C'est pourquoi elle prône l'importance de la CAP, car c'est lors de ce temps prescrit dans sa tâche qu'elle enclenche une analyse plus théorique de ses conceptions de la lecture et de son enseignement.

Malgré cette grande influence de son équipe-cycle, Geneviève se questionne constamment sur sa façon d'enseigner l'interprétation et les autres opérations lectorales à ses élèves : « [...] Ils ont peu travaillé ces dimensions-là au primaire, je pense que ça fait beaucoup pour eux. » Par exemple, elle remarque que selon les groupes d'élèves, ceux-ci ont plus ou moins les habiletés requises afin de bien justifier une interprétation. Dans des groupes qui s'entraident et qui veulent partager leurs interprétations diverses, cette étape se fait plus rapidement. C'est alors avec ses

élèves ayant plus de difficultés qu'elle croit qu'il est essentiel de revoir le concept d'interprétation : « [c'est] une notion que [...] j'aurais pu voir en un cours, [mais avec] eux il fallait que je prenne au moins deux cours pour revoir, modéliser beaucoup, donner des exemples, des contre-exemples [...] pour vraiment rendre ça concret. »

Ainsi, son souci de bien enseigner l'interprétation est toujours présent et elle est constamment à la recherche de nouvelles façons de l'enseigner. Lire des romans jeunesse lui permet d'ailleurs d'atteindre cet objectif :

[...] quand je lis un roman ado, je ne suis pas capable [d'éviter de penser aux élèves]. Je lis et j'ai déjà des questions qui me viennent en tête. Je [pense] déjà [à] comment on pourrait interpréter, j'ai déjà un projet qui me vient en tête.

#### **4.7.2 La lecture littéraire : un travail analytique**

Pour définir ce qu'est un texte littéraire, Geneviève établit d'abord qu'il doit être à dominance narrative, sans toutefois s'y restreindre. En effet, bien qu'elle nomme la conception de « grande littérature avec Maupassant, Baudelaire », elle ne se limite pas à une vision institutionnelle de la littérature, car « on est rendu en 2020, [il] faut arrêter de se mettre dans l'idée que tout ce qui est littéraire est passé ». Elle privilégie alors une conception où le littéraire est synonyme de réflexion; il doit mener à une confrontation d'idées, à une découverte de nouvelles façons de penser. De là toute l'importance, pour elle, de savoir interpréter et de présenter différents points de vue afin d'en discuter.

Cette façon de concevoir le texte littéraire s'inscrit d'ailleurs en pleine cohérence avec sa vision de la lecture littéraire, une activité qu'elle considère surtout analytique, la comparant à « un casse-tête ». En trouvant les bons morceaux et en relisant pour créer des liens entre divers éléments du texte (« refouiller dans la boîte » du casse-tête), le lecteur peut en faire une analyse détaillée.

En somme, Geneviève exprime la nécessité de se distancer du texte, afin de mieux se l'approprier pour être ne mesure de l'interpréter judicieusement.

### **4.7.3 L'importance de justifier ses interprétations**

Cette enseignante conçoit l'interprétation comme un travail d'analyse d'indices laissés dans le texte et expliqués par un lecteur qui a ses propres connaissances ou son « bagage » (ce qui rappelle le lecteur modèle d'Eco). Pour ce faire, le lecteur doit, selon Geneviève, avoir une compréhension initiale du texte. Toutefois, elle précise que « la ligne est très mince » entre la compréhension et l'interprétation, car chacune de ces opérations lectorales est au service de l'autre. Elle voit leur complémentarité : selon elle, il faut comprendre ce qui est écrit avant de tenter de justifier ses interprétations, bien que l'interprétation puisse aussi approfondir la compréhension. En comprenant mieux le texte, il est possible que l'interprétation soit plus poussée; elle compare le lien entre la compréhension et l'interprétation à un croquis qui peut toujours être retravaillé, comme une interprétation peut toujours être mieux justifiée : « Je pense que l'interprétation, on pourrait le dessiner au fur et à mesure, ça pourrait finir par être un croquis de quelque chose, que tu défasses quelque chose et que tu recommences parce que tu as d'autres indices. »

D'ailleurs, c'est la justification, par la recherche « d'indices » dans le texte, qu'elle croit être l'étape la plus importante, suivie du partage des interprétations d'une œuvre avec d'autres lecteurs. Geneviève ne croit donc pas qu'il soit nécessaire de chercher l'intention de l'auteur afin d'émettre une interprétation possible d'une œuvre, car « l'auteur, il ne le sait peut-être même pas, la réponse ». Elle précise toutefois que la recherche de « la réponse », soit l'intention de l'auteur, peut être effectuée, mais que ce n'est pas nécessaire (et peut-être pas possible) au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire :

[...] Nous on est au premier cycle, [...] mais quand on arrive dans la lecture littéraire au niveau du cégep, par exemple, [on] s'attend à ce que tu réponde une seule réponse, l'auteur que t'analyses, il est né en quoi, en 1800? Il n'y a personne qui va aller chercher la validation [...] de sa pensée. Il a vraiment voulu dire ça?

Bref, pour Geneviève, avoir une interprétation approfondie signifie la justifier à l'aide d'extraits du texte, sans quoi elle n'est pas valable.

#### **4.7.4 Enseigner le concept « interpréter » pour ensuite accompagner les élèves dans leurs interprétations**

Ses pratiques d'enseignement déclarées de l'interprétation impliquent une définition initiale en séparant cette opération des autres opérations lectorales (comprendre, réagir, apprécier).

Geneviève affirme ne pas s'attendre à ce qu'ils les apprennent toutes en même temps.

[...] Pourquoi est-ce que, en arrivant dans les premières semaines, je leur demande c'est quoi les quatre dimensions de la lecture, puis j'ai peut-être 80 % des groupes qui ne sont pas capables de me les nommer. Pourquoi ? Est-ce que c'est parce qu'on en a trop vu, alors ils ont oublié ?

La division explicite des quatre opérations de la lecture aide les élèves en difficulté et facilite la présentification de chaque élément nécessaire lorsque l'élève interprète. D'après elle, cela « leur perm[et] justement d'avoir un portrait, savoir où s'enligner ». Pour ce faire, elle présente l'action d'interpréter comme une hypothèse qui doit être prouvée. Elle leur montre plusieurs exemples de réponses à des questions d'interprétation. Elle associe ensuite ces différentes réponses à des résultats sur une grille, qui portent des libellés bien précis par rapport à la structure de la réponse (hypothèse, preuves et explications). Elle précise toutefois que les « élèves plus forts » n'ont pas besoin de cette « recette » et qu'il ne faut pas les pénaliser s'ils choisissent d'omettre cette façon de faire, mais qu'ils réussissent tout de même à présenter des interprétations bien formulées et justifiées.

Cette introduction au concept de l'interprétation d'un texte littéraire est suivie d'une modélisation. Elle morcèle le texte, elle pose des questions, elle demande aux élèves d'aller chercher des exemples dans le texte afin de justifier leurs hypothèses. Selon Geneviève, l'accompagnement lors de cette étape est très important, car les élèves ne savent pas comment chercher les extraits pertinents afin d'étayer leurs réponses. Pour ce faire, elle privilégie les textes plus courts, car c'est plus facile que dans un roman de trouver des preuves pour appuyer ses interprétations. Malgré cela, elle travaille parfois l'interprétation dans un roman, mais elle le fait en lecture guidée, questionnant ses élèves tout au long de celle-ci.

Elle tente de varier ses dispositifs didactiques en se servant du débat interprétatif, par exemple. La confrontation des idées est importante, selon elle. D'ailleurs, elle demande souvent aux élèves de travailler en petites équipes, ce qui favorise les échanges.

En résumé, ses pratiques déclarées de l'enseignement de l'interprétation au 1<sup>er</sup> cycle montrent l'importance accordée à la structure de la réponse et à la justification, qui semblent être la base d'une interprétation digne d'être partagée.

#### **4.7.5 L'effet du texte imposé sur ses pratiques d'enseignement**

Pour enseigner *Cauchemar en rouge*, Geneviève indique qu'elle le travaillerait avec ses élèves de la même manière qu'elle le fait habituellement. Avant la lecture du texte, elle l'afficherait au tableau afin de permettre aux élèves de le survoler en prêtant une attention particulière au titre. Elle leur demanderait par la suite d'émettre une hypothèse quant au déroulement de l'histoire. Afin de les aider à peaufiner leurs « prédictions », elle préciserait le genre de texte à l'étude (une nouvelle littéraire).

Une première lecture en grand groupe s'ensuivrait lors de laquelle elle poserait des questions : « Qui est le personnage principal ? Que fait-il ? Quel type de narrateur raconte l'histoire? » Ce questionnement sert de modélisation et mène à une remise en question de leur hypothèse.

Par la suite, Geneviève demanderait aux élèves de lire individuellement et d'utiliser leurs stratégies de lecture (« résumer les étapes du schéma narratif, identifier les personnages et les actions ou comportements qui permettent de définir les traits de caractère, identifier les lieux et les indices de temps »).

Après la deuxième lecture de *Cauchemar en rouge*, elle inviterait les élèves à partager, en grand groupe, leurs annotations pour créer un « schéma de compréhension ». Elle précise que cela permet de mieux cerner les liens entre les différents éléments du texte. Pour approfondir ce schéma, elle leur demanderait de travailler en équipes de quatre élèves afin d'en discuter. Elle leur proposerait de faire un petit débat interprétatif en tentant de répondre à une question spécifique : « Ce récit se passe-t-il dans un monde réel ou virtuel ? » Pour y répondre, les élèves devront trouver les « indices » dans le texte, les surligner, puis y recourir pour justifier leur réponse.

L'activité se consoliderait par un retour en groupe lors duquel chaque équipe présenterait son interprétation, permettant à la communauté de lecteurs de comparer leurs interprétations et de les (in)valider ensemble.

#### **4.8 Portrait d'Hélène**

Hélène est une jeune enseignante qui travaille depuis quatre ans dans des écoles primaires et secondaires d'une région éloignée, soit la Côte-Nord. Ainsi, après avoir débuté un baccalauréat

en enseignement du français au secondaire, elle s'est redirigée en enseignement du primaire. Toutefois, depuis un an, c'est au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire qu'elle enseigne.

#### **4.8.1 Difficile de transformer ses conceptions sans équipe-cycle**

Parce qu'elle travaille dans une région éloignée, l'école dans laquelle elle enseigne est petite; elle n'a donc pas d'équipe-cycle. Ainsi, Hélène trouve difficile de se développer professionnellement, car elle ne peut pas discuter de ses pratiques d'enseignement avec d'autres collègues, ce qu'elle valorise dans le domaine de l'enseignement. Alors, ses conceptions de la lecture et des opérations lectorales ont grandement été influencées par les groupes d'enseignants sur les réseaux sociaux. Elle tente donc de s'informer et de se remettre en question en lisant des livres sur l'enseignement de la lecture, par exemple. Elle indique que ce n'est toutefois « pas la même dynamique que d'être en personne ».

Par ailleurs, Hélène se questionne sur la meilleure façon d'enseigner à ses élèves qui vivent une situation particulière. En effet, ils se retrouvent dans un village majoritairement anglophone, alors leurs compétences en français ne sont pas au même niveau que d'autres adolescents ailleurs au Québec. Il est alors difficile pour elle de leur faire comprendre l'importance du cours de français, car ce n'est pas la langue principalement employée à la maison. Bref, cette enseignante se sent souvent seule face à ses défis. Ses conceptions des différentes notions entourant la lecture littéraire et l'interprétation ne sont guère influencées par des collègues, mais plutôt par son autoformation volontaire.

#### **4.8.2 La lecture littéraire : distanciation ou participation selon l'intention de lecture**

Pour Hélène, la manière dont la lecture littéraire s'effectue dépend de l'intention du lecteur. Avant tout, elle est d'avis que ce type de lecture réside dans le ressenti du lecteur, il doit permettre de

« s'évader ». Il vit des émotions et réagit à ce qu'il lit. Cependant, selon elle, la première lecture d'une œuvre implique souvent une analyse approfondie de celle-ci; il faut se questionner, relire et décortiquer afin de comprendre et d'apprendre :

Ça se peut qu'il y ait un mot qu'on ne comprend pas, ça nous arrive à nous aussi [les enseignants], de se questionner là-dessus. Ce n'est pas rare que je sorte le dictionnaire, [...] je vais prendre des notes sur ce que j'ai lu des fois, sur ce que je n'ai pas compris, sur ce qui m'intrigue. Ça m'arrive très souvent de mettre du crayon fluo sur les idées que je trouve intéressantes.

Ainsi, Hélène voit la nécessité d'une lecture distancée pour effectuer une analyse plus fine de l'œuvre, mais privilégie la lecture participative pour s'épanouir pleinement en tant que lectrice.

### **4.8.3 L'interprétation dépend de la compréhension du texte et de la vision du monde du lecteur**

En ce qui concerne sa conception de l'interprétation, cette enseignante croit pleinement aux droits du lecteur. Elle insiste sur la multitude d'interprétations possibles, car elles dépendent toutes des « perceptions » du lecteur et de sa compréhension de l'œuvre :

Ça dépend toujours de ton intention, de ce que tu as montré à l'élève. [...] souvent les enfants interprètent les choses d'une façon différente. Je ne sais pas si c'est [parce que ce sont] les yeux d'un enfant qu'on voit ça différemment. [Parfois], je me dis [que] j'ai zéro vu ça de cette façon-là, mais finalement, [...] ce n'est pas fou ce qu'il a écrit. Il a une partie d'interprétation de faite que moi j'avais zéro vu.

En fait, elle accorde un intérêt particulier à la démarche interprétative, qui doit être maîtrisée par un lecteur d'expérience. Selon elle, le concept d'interprétation engendre éventuellement un automatisme où le lecteur est en mesure de comprendre et d'interpréter simultanément. Afin d'atteindre ce niveau d'expérience en tant que lecteur, la confrontation des interprétations est nécessaire, sous forme de discussion. Cela permet notamment le partage du processus de validation des interprétations.

#### **4.8.4 Le questionnement et la discussion pour enseigner l'interprétation**

Hélène souhaite que ses élèves développent des réflexes en tant que lecteurs, comme quoi ils doivent être en mesure de se questionner et d'interpréter, peu importe le contexte de lecture. Ainsi, elle modélise le concept d'interpréter et travaille énormément la métacognition par le questionnement et la discussion. Selon elle, il est important que ses élèves écrivent leurs réponses aux questions d'interprétation, car il est plus facile de retravailler la démarche de cette façon : « Je pense que le processus écrit est aussi important, parfois ça nous fait réaliser des choses. » Toutefois, elle ne pense pas qu'au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, cela est possible qu'ils mettent aisément en œuvre les opérations lectorales. Selon elle, ils n'ont ni assez de vécu, ni assez d'expérience en tant que lecteur.

*L'enseignante n'a pas été en mesure de participer à la deuxième partie de la collecte de données; par conséquent, nous ne pouvons pas présenter de résultats en ce qui concerne ses pratiques projetées pour enseigner Cauchemar en rouge.*

#### **4.9 Portrait d'Ivonne**

Ivonne a obtenu son baccalauréat en enseignement du français et de la morale au secondaire au début des années 2000. Elle est enseignante dans la même école secondaire de l'Outaouais et au même niveau depuis sa diplomation; elle se décrit comme la « doyenne » de la 2<sup>e</sup> secondaire.

##### **4.9.1 Influences des programmes ministériels**

Depuis trois ans, de nouveaux membres s'ajoutent à son équipe-cycle, car le nombre d'élèves fréquentant son école secondaire augmente. Ce changement dans l'équipe a eu un impact indéniable sur leurs conceptions : chacun se retrouve de plus en plus dans sa « bulle », ce qui fait qu'ils ne partagent pas une vision commune des notions à enseigner : « Encore là, c'est une

question de connaissances. On n'a pas tous les mêmes connaissances, on n'a pas tous le même vécu, les mêmes expériences d'enseignement. » En ayant des expériences de travail diversifiées (certains collègues sont nouvellement diplômés ou ont des formations différentes, d'autres arrivent de régions ou pays différents), tous les enseignants pourraient bénéficier d'en apprendre davantage sur les points de vue des autres. Pour cela, il faut du temps alloué à ces discussions ; ce qui n'est pas accordé dans leurs tâches officiellement reconnues.

Parce qu'il est plus difficile de se rencontrer entre collègues, Ivonne se fie aux différents programmes ministériels ou aux documents sur la lecture offerts par le centre de services. Elle les utilise afin de s'arrimer aux notions sujettes aux évaluations. Elle se questionne toutefois sur la nécessité de différencier, par exemple, les questions de compréhension, d'interprétation, de réaction et d'appréciation. Elle souligne qu'en 2<sup>e</sup> secondaire, les élèves devraient déjà connaître la méthode à appliquer dans chacun de ces types de questions.

D'ailleurs, à partir de ce niveau scolaire, elle juge qu'il n'est plus requis d'effectuer du modelage pour les élèves plus forts. Ils emploient déjà les stratégies apprises dans les années précédentes : « Je n'en revenais pas, [...] je leur montrais quelques affaires d'annotation, des petites techniques, puis je passais dans les rangées, puis je me suis rendu compte qu'ils en faisaient plus que ce que j'avais demandé. » Elle nuance ses propos en rappelant néanmoins que les élèves ayant plus de difficultés demandent souvent à revoir les mêmes stratégies de lecture, car leur utilisation n'est pas encore acquise.

#### **4.9.2 La lecture littéraire : une activité pleinement subjective**

Selon Ivonne, la lecture littéraire est une expérience émotionnelle qui sert à s'approprier pleinement un texte. Ainsi, le lecteur apprend à « extérioriser ce qu'il a en-dedans ». Il doit

nécessairement s'arrêter afin d'imaginer tous les détails de l'histoire : « Je m'attarde à tout. Je m'attarde à tous les mots, je m'attarde à imaginer, [...] des fois je me perds même, je me perds dans ma lecture. Je tombe vraiment dans un autre état là. » Bref, la lecture littéraire nécessite la participation du lecteur; il ne faut pas forcer la lecture.

### **4.9.3 Interpréter, c'est respecter les droits du texte**

Pour interpréter, le lecteur doit d'abord comprendre le texte, car c'est ce qui permet de créer des liens et de les interpréter. Sans cela, le lecteur est bloqué, il ne pourra pas interpréter, parce que le but de l'interprétation est de « remplir les lignes », selon Ivonne. En effet, le lecteur doit être en mesure d'utiliser son imaginaire, mais surtout de se servir des indices laissés dans le texte, pour rendre « explicite » le non-dit. L'important, selon elle, c'est de se fier au texte afin d'émettre des interprétations :

On parle de réponses qui sont plausibles. Je n'ai pas dit possibles, j'ai bien dit plausibles, pour cette œuvre. [Par exemple,] on est en ruines, on entend des bruits, au loin... [...] Est-ce que ça se peut que ce soit en temps de guerre? Tout à fait. Mais si je te dis que c'est parce qu'il y a eu une avalanche, est-ce que tu as bien interprété ? Non, il n'y a même pas de neige dans le texte.

Ainsi, ces interprétations doivent respecter les droits du texte et doivent être justifiées adéquatement.

### **4.9.4 Enseigner la démarche interprétative par le modelage et la lecture guidée**

Au 1<sup>er</sup> cycle, les élèves ont de la difficulté avec le « décodage », mais elle ne veut pas prendre trop de temps en classe là-dessus :

J'ai laissé tomber le volet comprendre, mais la compréhension, ils en font depuis qu'ils sont à l'école. [Alors] un enfant qui est rendu au secondaire, [il a] vu le processus de la compréhension, quelle est la couleur du cheval blanc de Napoléon là, bon.

Ivonne croit qu'enseigner l'interprétation, c'est difficile, car les élèves veulent souvent avoir la « réponse ». Elle croit d'ailleurs qu'au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les élèves n'ont pas assez de connaissances générales, d'expérience de vie, afin d'effectuer un processus interprétatif complet :

Il y a [des élèves] qui essaient toujours de mettre ça avec quelque chose qu'ils ont vécu. C'est impossible. C'est impossible que vous puissiez faire ça. Parce que vous n'avez pas assez de vécu. On y va avec ce qu'on a vu, ce qu'on a entendu. Si tu as vécu quelque chose de similaire, ça va. Mais je pense que [pour] l'interprétation, ils n'ont pas assez d'expérience [de vie], pas assez d'expérience de lecteur non plus.

De cette façon, elle indique l'importance d'avoir des attentes réalistes quant au résultat des interprétations des élèves.

Il faut donc débiter avec des assises solides, selon Ivonne, comme quoi un modelage du processus interprétatif doit être fait. Elle leur propose une définition de l'interprétation en disant qu'il faut « lire entre les lignes ». Ensuite, afin qu'ils soient plus autonomes, elle leur montre comment reconnaître une question d'interprétation dans une évaluation de lecture, par exemple. Ivonne souligne qu'en 1<sup>re</sup> secondaire, les élèves ont déjà appris la structure de la réponse, mais qu'en 2<sup>e</sup> secondaire, ils doivent être capables de se poser la question : quel genre de réponse est attendue ici ? Ceci fait partie de la démarche, selon elle.

Pour enseigner cette démarche, Ivonne utilise des dispositifs tels la lecture guidée et le questionnement. Elle enseigne alors comment employer efficacement la création de liens entre différentes parties d'un texte, comment effectuer un travail approfondi de compréhension et d'appropriation du texte. Par ailleurs, elle souligne à quel point il est primordial de faire réaliser aux élèves que l'interprétation ne sert pas uniquement dans un contexte littéraire et scolaire, mais bien dans toutes les sphères de la vie :

Je leur dis qu'interpréter, c'est un peu comme le jeu du téléphone. [...] J'ai donné un mot à quelqu'un, alors toi, tu penses que ça sort comment à l'autre bout ? Ou juste une face, si je te fais une face, tu interprètes ça comment ? Je suis de bonne

humeur, pas de bonne humeur ? Tout d'un coup que moi ma face de bonne humeur, c'est ça, ça va mal là.

Bref, elle croit en l'importance de modéliser le processus de l'interprétation par le questionnement, en faisant le parallèle entre interpréter dans un texte et interpréter les mimiques ou gestes, entre autres, dans une situation de communication.

*L'enseignante n'a pas été en mesure de participer à la deuxième partie de la collecte de données; par conséquent, nous ne pouvons pas présenter de résultats en ce qui concerne ses pratiques projetées pour enseigner Cauchemar en rouge.*

## **5. Chapitre V : Interprétation et discussion des résultats**

Rappelons que, dans le chapitre précédent, nous avons décrit les portraits des neuf enseignantes en faisant ressortir leurs conceptions de l'interprétation et leurs pratiques d'enseignement déclarées. En cernant les tendances et les résultats qui se démarquent (voir appendice G), nous sommes en mesure de les mettre en écho avec d'autres recherches et de soulever de nouvelles questions et enjeux par rapport à l'enseignement de la lecture, et particulièrement de l'interprétation de textes littéraires. Dans ce chapitre-ci, nous présentons nos interprétations des résultats en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche, soit leurs conceptions de l'interprétation (5.1), leurs pratiques ordinaires déclarées de l'enseignement de l'interprétation (5.2) et leurs pratiques projetées d'enseignement de la lecture d'un texte littéraire imposé et générant un travail interprétatif (5.3). Finalement, nous rappelons les apports de notre recherche dans le cadre du milieu scolaire et du champ didactique (5.4).

### **5.1 Les conceptions de l'interprétation de textes littéraires**

Les enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire ayant participé à cette recherche ont des définitions qui diffèrent quelque peu pour ce qui est de l'articulation des différentes opérations de lecture, notamment la compréhension et l'interprétation (5.1.1). Cependant, il est possible de ressortir des composantes semblables de leurs conceptions telles le but de l'interprétation et l'importance de la justification (5.1.2), ainsi que la nécessité de la relecture et du partage (5.1.3). Dans cette section, nous interprétons et discutons de ces aspects qui ont marqué les résultats obtenus quant aux conceptions de l'interprétation des enseignantes dont les portraits sont décrits dans le chapitre 4.

### 5.1.1 Les distinctions et les liens entre compréhension et interprétation

Avant tout, cinq des neuf enseignantes soulignent l'importance de comprendre avant d'interpréter. Il faut selon elles une compréhension initiale (qui implique notamment le décodage, les mots de vocabulaire et la structure narrative du texte), pour ensuite passer à une opération lectorale plus complexe, comme l'interprétation. C'est en comprenant le texte et en étant en mesure de s'y référer qu'un lecteur peut justifier de manière solide une interprétation, ce qui est décisif pour en déterminer sa pertinence. Ce mode de lecture distanciée est d'ailleurs la base de l'enseignement de la lecture, selon elles; c'est pourquoi elles accordent beaucoup de temps sur l'explicitation des stratégies de lecture lorsqu'elles enseignent, ce que d'autres travaux ont aussi montré (Brunel, Dufays, Émery-Bruneau, 2017; Ronveaux et Schneuwly, 2018) (nous y reviendrons dans la section 5.2). Leur insistance à se tourner vers l'enseignement des stratégies de lecture laisserait-elle sous-entendre une valorisation de l'enseignement explicite (Falardeau et Gagné, 2012), ce qui expliquerait pourquoi les enseignantes recourent souvent au modelage et aux pratiques guidées? Nos résultats montrent qu'elles semblent peu inviter les élèves à explorer les textes à leur manière et à en faire émerger des interprétations qui, même si elles peuvent s'avérer parfois délirantes (Bayard, 2007), mobilisent tout de même les ressources subjectives et les manifestations de la réflexivité des lecteurs, comme l'ont entre autres observé Sauvaire (2013) ainsi que S. Leclerc et Émery-Bruneau (2021).

Néanmoins, certaines enseignantes se questionnent par rapport à la distinction entre compréhension et interprétation. Par exemple, Geneviève souligne que « la ligne est mince entre les deux » opérations, car une interprétation peut aussi contribuer à approfondir sa compréhension. Cette conception, qui associe les inférences aux interprétations, rencontre la perspective de Grossmann (1999). De cette façon, dès que le lecteur emploie ses connaissances ou ses expériences

lors de la lecture et ne se fie plus uniquement qu'à ce qui est écrit, il exprime une pensée autonome et, somme toute, interprète, comme l'a montré Fourgnaud (2018) qui a justement expérimenté comment les interprétations et les appréciations des lecteurs réels sont déterminées par leurs catégories de pensée et par les scénarios qui imprègnent leurs imaginaires.

Enfin, trois des neuf enseignantes décrivent ce « va-et-vient » entre les deux opérations, comme l'a montré Falardeau (2003). Toutefois, elles l'expliquent peu et indiquent qu'elles ont parfois de la difficulté à les différencier. Serait-ce parce que, justement, ces deux opérations de lecture sont si imbriquées, tissées serrées l'une avec l'autre, qu'elles sont systématiquement en action et que les distinguer reviendrait à rendre l'expérience lectorale platonique, scolaire, voire mécanique? Ou bien serait-ce aussi parce que cette distinction n'apparaît pas dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2005)? En effet, Falardeau et Sauvaire (2015) ont constaté que la compréhension et l'interprétation ne sont pas nécessairement divisées dans les documents ministériels. En revanche, et c'est paradoxal à cet effet, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) pour la discipline français distingue les quatre opérations de lecture (comprendre, interpréter, réagir, apprécier), lesquelles constituent les quatre critères d'évaluation prescrits. Les enseignantes se retrouvent donc à devoir les distinguer clairement dans les questions d'examens de lecture imposés aux élèves, mais on ne leur prescrit pas de le faire dans leur enseignement de la lecture littéraire.

Dans tous les cas, ces trois visions, quant aux liens compréhension-interprétation, portent à croire que malgré le fait qu'il soit attendu que les enseignantes doivent savoir les distinguer pour évaluer adéquatement leurs élèves, les conceptions relatives à ces concepts apparaissent plus ou moins stabilisées. Or, n'est-ce pas encore aussi le cas pour les chercheurs et les didacticiens qui, selon qu'ils s'appuient sur Vandendorpe (1992), Grossman (1999) ou sur Falardeau (2003), entre

autres, adopteront l'une ou l'autre posture défendue par ces enseignantes? Les débats sur les définitions et composantes de ces opérations de lecture demeurent dans le milieu scientifique, alors il va de soi que leur transposition didactique s'en trouve teintée, selon la formation initiale et continue que les enseignantes auront reçues, les articles qu'elles auront lus sur le sujet, leur manière de réfléchir à leurs expériences de lecture, les discussions qu'elles auront eues, ou non, avec leurs collègues, etc.

### **5.1.2 La justification : une pratique indissociable de l'interprétation**

Selon la majorité des enseignantes interrogées, interpréter signifie créer des liens entre le lecteur et le texte afin de cibler ce que le texte tente vraiment de *dire* ou bien ce que le lecteur perçoit. Le texte littéraire étant polysémique, c'est donc le lecteur qui définit la signification qu'il souhaite donner au texte selon « [s]es émotions, [s]es idées, [s]es valeurs, [s]es expériences, [s]es goûts, [s]es connaissances » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p.74). Il n'existe donc pas une seule réponse possible, car la lecture littéraire est une expérience personnelle, voire « singulière » (Langlade et Fourtanier, 2007). Comme l'indiquait Catherine, « [...] si l'autre à côté a une autre interprétation... c'est tu vraiment important de savoir qui a raison? À moins que l'interprétation soit basée sur des pistes complètement erronées ». Cet énoncé propose deux composantes cruciales à l'interprétation : la polysémie du texte (plusieurs interprétations possibles) et la réception du lecteur qui, pour être valide, doit être justifiée. L'importance de justifier est répétée à plusieurs reprises lors des entretiens, car les enseignantes déterminent la pertinence d'une interprétation par une justification étoffée, laquelle prend généralement appui selon elles sur des passages spécifiques dans le texte et des connaissances du lecteur relatives aux thématiques ou au sujet. Ceci rejoint les résultats de Lépine (2017) dans lesquels nous découvrons que la justification est un des critères les plus importants pour les enseignantes dans l'évaluation de l'appréciation

critique. De même que pour l'appréciation, la justification semble donc indissociable du processus interprétatif selon ces enseignantes, comme l'ont aussi montré Sauvaire et coll. (2020) dans leur étude sur les débats interprétatifs.

En outre, parce qu'interpréter consiste en une opération subjective, selon les enseignantes, trouver le sens donné initialement par l'auteur est plus ou moins primordial, car il fait partie de la « valise de réponses » de chaque lecteur (comme l'a souligné Béatrice), donc plusieurs interprétations demeurent possibles (Eco, 1992), étant donné que la classe est composée de sujets lecteurs divers qui convoquent maintes ressources subjectives pour rendre compte de leur interprétation (Sauvaire, 2013).

### **5.1.3 La relecture et le partage des interprétations pour valoriser la diversité interprétative**

La majorité des enseignantes interrogées soulignent l'importance de la relecture et du partage des interprétations au sein d'une communauté de lecteurs afin de bonifier et de nuancer ses justifications. Fannie rappelle d'ailleurs que l'interprétation, « c'e[st] souvent quelque chose qui apparai[t] avec plusieurs relectures, avec beaucoup de réflexion ». Ainsi, les premières interprétations ne seraient pas assez approfondies selon elles et requièrent non seulement un retour continué au texte (ce qui renvoie à la notion de premières et deuxièmes interprétations de Grossmann, 1999), mais aussi un dialogue avec d'autres lecteurs. La nécessité de partager non seulement ses interprétations, mais aussi ses justifications, a été constatée par Hébert, Guay et Lafontaine (2015, p. 44), car les échanges lors de cercles de lecture permettaient aux lecteurs de « reformul[er] et justifi[er] davantage et de façon plus variée leurs propos ». La communauté de lecteurs, selon les enseignantes qui ont participé à notre recherche, contribue à valider les interprétations et confirme l'importance de prendre en compte la diversité interprétative (Sauvaire, 2013, 2015; Leclerc et Émery-Bruneau, 2021).

Malgré qu'elles défendent toutes la nécessité de discuter de ses interprétations, nous notons que cette action n'est pas un réflexe chez les enseignantes rencontrées, notamment au sein de leur équipe-école. Pour cinq d'entre elles, il s'agit d'un manque de temps alloué dans la tâche ; en ayant du temps prescrit comme en CAP, par exemple, il serait selon elles plus simple de mettre en commun leurs interprétations des textes à enseigner afin de se sentir plus solide pour accueillir les interprétations diverses de leurs élèves. En effet, il a été montré que l'implantation d'une CAP augmente le sentiment d'efficacité et de compétence, car elle permet le partage des connaissances et la validation avec la recherche (Moreau, Leclerc et Stanké, 2013). Toutefois, les CAP ne sont pas implantées dans toutes les écoles du Québec, les manières dont elles sont implantées n'invitent pas toujours les enseignants à y participer de façon volontaire et engagée en fonction de leurs besoins de formation (Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007) et les sujets discutés lors de telles rencontres ne se concentrent pas que sur l'interprétation. En revanche, certaines enseignantes croient que la concertation à ce sujet peut être laborieuse et qu'établir une conception commune de l'interprétation représente un défi, vu leurs formations et expériences diversifiées. Ivonne a par exemple expliqué cette peur en indiquant que les enseignants « n'ont pas tous les mêmes connaissances, [...], le même vécu, les mêmes expériences d'enseignement ». Cependant, malgré leurs conceptions variées de la relation entre la compréhension et l'interprétation, les enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire semblent déjà avoir une vision commune quant à l'importance de justifier les interprétations. Faudrait-il alors que leurs définitions de la compréhension et de l'interprétation soient aussi semblables? N'y aurait-il pas là un risque de dérive normative? Or, au même titre que toutes les enseignantes sont ouvertes à accueillir des interprétations diverses, pour autant qu'elles sont justifiées, comment se fait-il qu'elles valorisent la mise en commun de leurs propres interprétations et de leurs pratiques d'enseignement, mais qu'elles hésitent à le faire avec

l'ensemble de leurs collègues? Certes, elles n'ont pas toutes du temps dégagé dans leur tâche pour en discuter, mais au-delà de ce facteur, est-ce la peur de l'erreur ou du jugement des pairs à l'égard de leur propre compétence interprétative qui génère un tel inconfort?

En somme, en dépit de conceptions diverses sur le rôle de la compréhension au sein du processus interprétatif, les enseignantes interrogées accordent toutes une grande importance à la relecture et à la discussion des interprétations diverses, ainsi qu'à leur justification afin qu'elles soient validées par la communauté de lecteurs. Ces conceptions de l'interprétation teintent nécessairement leurs pratiques d'enseignement, lesquelles sont discutées dans la prochaine section.

## **5.2 Les pratiques ordinaires déclarées**

Cette section regroupe nos interprétations des résultats obtenus quant aux pratiques ordinaires déclarées des enseignantes. Nous constatons qu'une conception commune de l'archiélève du 1<sup>er</sup> cycle émerge et a un effet considérable sur leurs pratiques d'enseignement, comme nous l'expliquons dans la section 5.2.1. La vision de l'archiélève a aussi une incidence sur le choix des textes ou autres outils didactiques communs utilisés pour enseigner l'interprétation (5.2.2). Bien entendu, même si elles se rejoignent sur plusieurs points, certaines enseignantes se distinguent et emploient des dispositifs didactiques variés (5.2.3).

### **5.2.1 L'enseignement explicite pour accompagner les élèves du 1<sup>er</sup> cycle jugés incapables d'interpréter de façon autonome**

D'abord, notons que toutes les enseignantes décrites dans le chapitre 4 utilisent la modélisation pour enseigner la lecture, et particulièrement l'interprétation. En ce sens, Daphné parle de « mécanisme » et suggère une structure de « réponse » ; les enseignantes expliquent aux

élèves ce qu'est l'interprétation et comment interpréter, car elles croient que si leurs élèves ne comprennent pas cette notion, ils ne seront pas capables d'interpréter (ou de répondre correctement à un questionnaire?). En effet, selon elles, l'archiélève du 1<sup>er</sup> cycle n'a ni les expériences, ni les connaissances lui permettant d'interpréter adéquatement ou, du moins, de justifier ses interprétations en identifiant les extraits d'un texte à utiliser, par exemple. Ce point de vue oriente leurs pratiques ; toutefois, les enseignantes sous-estiment peut-être les compétences de leurs élèves (Ronveaux, 2014). Plutôt que de prendre appui sur leurs croyances ou sur des prescriptions de la PDA, devrait-on davantage les inviter à partir des capacités réelles de leurs élèves qui, pourtant, sont capables d'interpréter de façon autonome dès la première année du secondaire (Hébert, 2013; Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017; Schneuwly et Ronveaux, 2018)?

De plus, elles jugent le processus interprétatif complexe (rappelons qu'elles ne s'entendent pas à cet égard), alors elles ressentent le besoin d'enseigner explicitement les stratégies de lecture, ce qui suit le courant positiviste de Falardeau, Guay et Valois (2014). Ces stratégies peuvent néanmoins être mobilisées lors de cercles de lecture et dans un journal de bord, comme l'indiquent Édith et Fannie. En fait, elles soulignent la difficulté encore trop présente de plusieurs élèves du 1<sup>er</sup> cycle qui, au régulier surtout, en sont encore à décoder ou à ne pas être en mesure de comprendre un texte. Comme elles sont en majorité d'avis qu'il faut comprendre avant d'interpréter, les stratégies de lecture permettent de palier ce défi selon elles. Pour ce faire, la lecture guidée est le genre d'activité scolaire qu'elles privilégient. C'est lors de cette activité qu'elles questionnent constamment les élèves, car comme le constate Audrey, c'est « surtout à travers les questions [posées par] l'enseignante que les élèves interprètent ». Ronveaux et Paquier (2014) soulèvent d'ailleurs que la lecture à voix haute permet de créer un sens au texte lu. Pour la majorité des enseignantes, faire la lecture guidée et questionner les élèves permet d'insister sur des habitudes

de lecteurs autonomes (Giasson, 2000), comme adopter une posture distanciée en employant des stratégies de lecture, relire un texte afin de cerner des indices menant à une justification détaillée et partager ses interprétations (la plupart du temps en grand groupe) pour constater la diversité interprétative. Établir de telles habitudes servirait-il à développer l'autonomie des élèves en tant que lecteurs, ou bien ces approches les préparent-ils plutôt à répondre à des questionnaires de lecture en explicitant le genre de réponses attendues sous forme de « recette », comme l'indiquait Geneviève? L'enseignement explicite d'une certaine méthode interprétative n'enlèverait-il pas le côté subjectif et diversifié de leur expérience de lecture littéraire et de l'interprétation dans la mesure où cette approche se rapproche d'un enseignement formel vivement critiqué par les didacticiens de la littérature depuis 20 ans (Langlade, 2004)?

La « routine » lire-annoter-questionner crée des attentes chez les élèves ; ils savent que bien souvent, la lecture d'un texte signifie qu'il faudra répondre à un questionnaire de lecture, comme l'ont aussi constaté Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014), ainsi que Lépine (2017). Bref, l'interprétation est enseignée explicitement et modélisée par les enseignantes dans le but d'accompagner étroitement les élèves (et pour les préparer aux évaluations), car les enseignantes jugent qu'ils ne sont pas capables de le faire seuls, au 1<sup>er</sup> cycle. Nous sommes portées à croire que cette observation serait peut-être due au fait qu'elles ne se sentent pas suffisamment confiantes en leur propre maîtrise de cette opération de lecture à travailler avec les élèves. Fannie est particulièrement éloquente à cet effet lorsqu'elle explique qu'elle ne se sent pas en mesure d'enseigner cette opération: « [enseigner l'interprétation] requiert un bagage de connaissances assez impressionnant. » Les enseignantes recourent alors à une structure préétablie pour s'assurer de répondre aux critères d'évaluations ministériels et rencontrer les taux de réussite visés.

## **5.2.2 Des outils pour réduire les difficultés des élèves ; mais contribuent-ils à développer des compétences interprétatives ?**

Comme présenté dans la section précédente, et que d'autres chercheurs ont aussi observé avant nous, de façon générale, les enseignantes utilisent le questionnement et les questionnaires de lecture pour enseigner la littérature (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012; Lépine, 2017) et pour évaluer l'interprétation (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Certaines enseignantes précisent que travailler l'interprétation avec des élèves du 1<sup>er</sup> cycle nécessite l'emploi d'outils didactiques particuliers (grilles d'évaluation, journal de bord, recueil de textes). Néanmoins, elles ont l'impression que les outils disponibles ou couramment utilisés au 1<sup>er</sup> cycle ne permettent pas de travailler la justification ou de valoriser la diversité interprétative, deux composantes qu'elles considèrent pourtant essentielles au travail interprétatif. D'un côté, Béatrice, Fannie et Geneviève croient que l'enseignement de l'interprétation s'effectue notamment par le biais de textes plus courts, ce qui permet de réduire le temps alloué à la compréhension initiale qui, rappelons-le, est, selon la majorité des enseignantes, prioritaire avant d'entamer une interprétation. Ainsi, travailler avec un texte court permettrait selon elles de faire une relecture rapide afin d'identifier des « preuves » ou « indices » qui prouvent une hypothèse interprétative (notons encore une fois l'importance accordée à la justification). D'un autre côté, elles reconnaissent qu'un texte plus court n'est pas nécessairement proliférant (qui offrirait la « valise » de réponses souhaitée), ce qui n'encourage pas la diversité interprétative, comme l'indiquent Béatrice et Fannie. Malgré cela, elles semblent choisir d'accélérer l'accès des élèves à l'interprétation en facilitant d'abord leur compréhension du texte pour ensuite miser sur un enseignement plus rapide et efficace des notions afin d'apprendre essentiellement aux élèves à structurer une réponse à une question d'interprétation. Elles proposent alors des lectures moins résistantes, qui sont plus ou moins

polysémiques, pour les encourager à travailler leurs interprétations ou plus particulièrement leur manière de répondre à des questions d'interprétation. Par contre, l'interprétation ne serait-elle pas une tâche plus ardue lorsqu'un texte n'est pas nécessairement proliférant? C'est du moins ce qu'avance Tauveron (1999), mais aussi Sauvair (2020) qui s'intéresse à « l'effet texte » sur les interprétations diverses.

Une autre solution permettant d'outrepasser l'étape de travail sur la compréhension est, selon Audrey et Catherine, le visionnement de courts-métrages. Parce que les élèves n'ont pas besoin de décoder des mots, car les images racontent l'histoire, les enseignantes peuvent questionner immédiatement les élèves sur leurs interprétations et montrer que celles-ci surviennent non seulement en contexte de lecture, mais également dans plusieurs aspects de leur vie. Or, visionner une vidéo inscrit plutôt les élèves dans une posture d'écoute (Lafontaine, 2006), ce qui les amène dès lors à travailler l'oral, et non la lecture. Cette transposition du travail interprétatif en lecture à des contextes de communication verbale ou gestuelle est aussi utilisée par Béatrice et Ivonne. Cette dernière indique d'ailleurs que cette opération sert aussi dans les relations interpersonnelles : « [...] si je te fais une face, tu interprètes ça comment ? » Ce recours à des images complète bien souvent l'enseignement de l'interprétation, car il rend les notions apprises sur l'interprétation « transférable[s] dans un autre contexte » (Aeby Daghe et Dolz, 2008, p.86).

Selon les pratiques déclarées des enseignantes, nous comprenons que l'enseignement de l'interprétation ne se fait pas uniquement avec des textes, mais aussi avec des outils visuels tels les courts-métrages. Cette pratique a comme but de faciliter l'enseignement du concept « interpréter » et d'éviter de prendre trop de temps pour construire le sens du texte avec les élèves. Cependant, le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire sert justement au développement d'« habitudes » de lecture, en termes d'appétence et de compétence (Dumortier, 2001; Lépine, 2017; Hébert, 2019). Ainsi, au 1<sup>er</sup> cycle,

les enseignants se concentrent principalement sur le développement du savoir-faire, car leurs « finalités [...] poursuivies [sont] plutôt d'ordre psychoaffectif et cognitif » (Émery-Bruneau, 2014, p.24). Or, choisir des textes moins résistants, qui posent d'entrée de jeu moins de difficultés pour les lecteurs, permettrait-il de motiver davantage les élèves ayant des difficultés en lecture pour atteindre cet objectif psychoaffectif, car s'ils « ne se perçoivent pas comme étant compétent[s] », ils ne tenteront pas d'effectuer une tâche qui requiert un travail plus cognitif (Cartier, 2006, p.442)? En ayant recours à de telles stratégies de détournement pour enseigner l'interprétation (éviter de travailler la compréhension qui, pourtant, va de pair avec l'interprétation ; privilégier l'écoute plutôt que la lecture), nous craignons néanmoins que les élèves développent peu de compétences en interprétation, ce qui contribue à freiner leur progression, comme l'ont rappelé Chartrand et Lord (2013), étant donné que ces apprentissages devront être développés dans les années subséquentes.

### **5.2.3 Des genres d'activités scolaires qui se distinguent : la mise en scène et le débat interprétatif**

Lors de l'analyse des entretiens, nous avons remarqué que quelques enseignantes ont des pratiques d'enseignement qui se distinguent de la majorité. D'abord, Catherine utilise la mise en scène, ce qui permet aux élèves de montrer leur interprétation du texte à la classe. Tel un metteur en scène, l'élève doit illustrer avec son corps et sa voix sa propre vision de l'œuvre, par exemple en faisant *vivre* une bande dessinée, comme le fait Catherine, ou un dialogue dans un roman. Ainsi, ce dispositif ne vise pas à évaluer de manière « traditionnelle » (questionnaire de lecture, journal de bord), mais permet d'observer le résultat du processus interprétatif des élèves et de le confronter aux autres lecteurs de la communauté (Tauveron, 2002). Si la mise en scène des interprétations s'avère un dispositif pertinent et valide pour illustrer les interprétations d'un texte lu, comme l'a

aussi montré S. Leclerc (2019), pourquoi cette approche n'est pas employée davantage? Serait-ce en raison de la réticence des enseignants vis-à-vis du genre théâtral en classe (Dardaillon, 2009)? L'enseignement explicite et le « formatage » des élèves à apprendre une structure de réponse nuiraient-ils à l'utilisation d'une telle pratique, plus expérientielle que formelle, en raison des attentes en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages? Comme l'a montré Émery-Bruneau (2018, p.8), « ces pièges de l'évaluation conduisent à se demander si ce qui est évalué par les enseignants est davantage tourné vers les capacités des élèves à imiter, reproduire ou repérer plutôt que celles d'interpréter ».

Nous avons aussi constaté que le débat interprétatif est un genre d'activité scolaire peu utilisé, ce qui croise les résultats d'Aeby-Daghe (2010). Peut-être les enseignantes l'associent-elles de surcroît à une pratique du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, où les œuvres sont lues avec une posture « esthétique et culturel[le] » (Émery-Bruneau, 2014, p.24) et où le genre argumentatif est prescrit selon les documents ministériels (MEQ, 2009, 2011) ? Pourtant, le débat interprétatif n'a pas une visée délibérative ou argumentative visant à convaincre, ce qui est un objet à travailler à la fin du 2<sup>e</sup> cycle. Le débat interprétatif vise à rechercher collectivement des interprétations recevables, parfois contradictoires : par ce dispositif, les élèves apprennent à exprimer leur empathie envers les personnages, à nuancer leur compréhension de situations humaines complexes, à reconnaître la validité d'autres interprétations que les leurs, à intervenir de manière régulée dans une controverse constructive (Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020). Cet exercice nécessite de recourir à la justification (prescrite au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire dans la PDA). L'absence de ce dispositif dans les pratiques s'explique-t-elle parce que les enseignantes sous-estiment les habiletés interprétatives de leurs élèves, comme nous l'avons montré dans la section 5.2 ? Ou parce qu'elles n'ont pas été encore formées à ce genre d'activité scolaire (Sauvaire et coll., 2021) et se

sentent plus ou moins solides pour accueillir les interprétations diverses de leurs élèves et animer un débat interprétatif ? Rappelons que seule Geneviève a mentionné, quoique rapidement, ce dispositif lors de notre rencontre. En fait, elle s'en sert notamment lorsque les élèves travaillent en petits groupes et qu'ils ont déjà élaboré des interprétations personnelles. Pourtant, au cœur du processus interprétatif, les enseignantes s'entendent sur l'importance de la justification ; or, ce mode de discours est, rappelons-le, au centre des débats interprétatifs, car c'est par la justification qu'on arrive à juger valable, ou non, une interprétation. Faudrait-il alors mettre en place des formations pour les enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle afin de leur faire découvrir et expérimenter ce dispositif ?

Nous constatons enfin que les pratiques ordinaires déclarées des enseignantes se résument aux mêmes genres d'activités scolaires, tous reliés à l'enseignement explicite de l'interprétation, soit le travail sur la compréhension à l'aide de stratégies de lecture, ainsi que l'explication du texte et la discussion lors de laquelle l'enseignante est bien souvent celle qui modalise la manière de répondre à un questionnaire de lecture. Nous reconnaissons aussi que certaines enseignantes tentent de se détacher de ces pratiques d'enseignement explicite en se tournant vers la mise en scène (Catherine) ou en s'inspirant du débat interprétatif (Geneviève).

### **5.3 Les pratiques projetées à partir d'un texte imposé**

Cette section porte sur nos interprétations des résultats provenant des questionnaires remplis par les enseignantes quant à leurs pratiques projetées de l'enseignement du texte *Cauchemar en rouge* (rappelons que six des neuf enseignantes ont participé à cette partie de la recherche, soit Audrey, Béatrice, Catherine, Édith, Fannie et Geneviève). Nous avons observé qu'avant la lecture d'un texte, la plupart des enseignantes en feraient la présentation (5.3.1), précédant ainsi une première lecture guidée ou individuelle reliée à l'opération comprendre (5.3.2).

Enfin, après la lecture, la discussion en sous-groupes ou en grand groupe domine, malgré quelques pratiques qui s'en distinguent (5.3.3).

### **5.3.1 Avant la lecture : présentification et horizon d'attente**

La majorité des enseignantes débuteraient leur enseignement de *Cauchemar en rouge* par une présentation de l'auteur et du genre (nouvelle littéraire). D'une part, certaines d'entre elles, dont Catherine et Fannie, précisent l'importance d'informer les élèves du « concept » des couleurs au centre de diverses publications de cet auteur. Cette information servirait à guider les élèves dans l'élaboration de leurs hypothèses, surtout en fonction du titre. D'autres enseignantes, comme Édith, mettraient l'accent sur le style d'écriture de l'auteur, comme quoi l'humour noir est souvent employé dans ses œuvres.

D'autre part, expliquer le genre littéraire aux élèves serait essentiel pour quatre des six enseignantes questionnées, parce que ce n'est pas un genre nécessairement vu au 1<sup>er</sup> cycle, si elles se fient à la PDA qui le prescrit plutôt pour la 4<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2011). Elles souligneraient la présence probable d'une chute ou d'une fin inattendue pour, encore une fois, faciliter la compréhension des élèves et guider leur lecture. Cette pratique générerait un horizon d'attentes chez les élèves et, comme pour les autres informations expliquées par les enseignantes (l'attention portée au titre, la présence d'un humour particulier), limiterait les interprétations possibles.

### **5.3.2 Pendant la lecture : les stratégies de lecture pour travailler la compréhension et analyser l'univers narratif**

Qu'il soit lu à haute voix par l'enseignante ou individuellement par l'élève, nous constatons que la première lecture du texte aurait pour but d'accompagner les élèves dans une compréhension initiale en employant des stratégies de lecture. Celles-ci serviraient à cerner d'abord le vocabulaire

plus difficile, car, comme le souligne Ronveaux (2010), le travail lexical aide à la « contextualisation » et à accéder au sens du texte. À cet effet, se pourrait-il que les enseignantes encadrent encore plus les interprétations des élèves en effectuant la lecture à haute voix ou guidée (contrairement à la lecture individuelle et autonome), car « l’oralisation d’un texte littéraire [...] prend des significations différentes à ressources égales » (Ronveaux et Paquier, 2014, p. 22)?

À cette étape, la majorité des enseignantes proposeraient aussi de diviser le texte selon les étapes du schéma narratif et d’en résumer les différentes parties, ce qui démontre l’aspect « routinier » et structuraliste de l’enseignement de la lecture littéraire (Ronveaux et Schneuwly, 2018). Bref, nous pouvons observer l’importance accordée à la compréhension du texte avant même d’entamer une interprétation ; ceci rejoint leurs conceptions de cette opération lectorale. Ainsi, beaucoup de temps est accordé à la compréhension et les élèves sont généralement grandement accompagnés à cet égard afin d’établir une compréhension commune.

Une première lecture de *Cauchemar en rouge* pourrait aussi permettre une identification des caractéristiques du temps, des lieux et des sentiments du personnage, comme le proposent Audrey, Béatrice, Édith et Geneviève. Ceci mènerait vers des premières hypothèses, car les enseignantes questionneraient les élèves sur les réactions et les actions du personnage. On constate ainsi que « l’effet texte » a peu d’incidence sur les pratiques. Ronveaux et Schneuwly (2018) sont arrivés à la même conclusion dans leur recherche, à savoir que les enseignants exploiteraient les mêmes stratégies telle l’élaboration d’un résumé, quel que soit le texte utilisé (même un texte « réactif »), engendrant la « mise en œuvre d’une méthode » par les élèves. Ainsi, les pratiques semblent davantage régulées en fonction de l’archiélève ou des prescriptions (le schéma narratif, le cadre spatiotemporel, les émotions des personnages) au 1<sup>er</sup> cycle (MELS, 2011) qu’en fonction du caractère polysémique de ce texte.

### 5.3.3 Après la lecture : questionnaires et discussions

L'accompagnement serré lors de la première lecture continuerait pour la majorité des enseignantes. En effet, après la lecture du texte, elles poseraient des questions aux élèves, qui seraient placés en petites équipes, dans le but de cerner le lieu et les caractéristiques du personnage, par exemple. Pour certaines, comme Audrey, Béatrice et Édith, cette étape se résumerait à un questionnaire de lecture oralisé : qui est le personnage principal ? Que voit-il ? Est-il dans un monde réel ou virtuel ? Ces questions révèlent l'insistance des enseignantes pour le travail sur la compréhension. Béatrice et Édith évoquent même l'idée de « questions-étiquettes » qui formatent les élèves à travailler leur réponse à des questions liées aux critères d'évaluation de la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Audrey souligne d'ailleurs que l'enseignement du texte *Cauchemar en rouge* lui servirait davantage à revoir l'appréciation critique avec ses élèves que l'interprétation comme telle. Ceci renforce l'idée de « routine » en enseignement de la littérature au 1<sup>er</sup> cycle, peu importe que la finalité soit d'enseigner l'interprétation ou non. Est-ce parce que, justement, enseigner l'interprétation n'est pas une fin pour les enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle, trop concentrées sur le travail de compréhension avec leurs élèves ? Nous avons déjà constaté que la majorité des enseignantes conçoivent une hiérarchisation des opérations lectorales en ce qui a trait à la compréhension et l'interprétation (cette dernière étant vue comme plus complexe et approfondie que la simple compréhension), alors serait-il possible d'avancer que la réaction et l'appréciation sont vues comme des opérations nécessitant une capacité cognitive plus poussée, ce qui expliquerait pourquoi elles considèrent que leurs élèves du 1<sup>er</sup> cycle ont peu de capacités à interpréter ? Certes, les élèves du 2<sup>e</sup> cycle arrivent à davantage interpréter que ceux du 1<sup>er</sup> cycle, comme l'ont montré Brunel, Dufays et Émery-Bruneau (2017 ; 2020), mais cette équipe de chercheurs a aussi montré sur des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sont tout de

même capables d'interpréter et d'apprécier un texte résistant de façon autonome ; ils en ont les compétences.

Les discussions en petites équipes se consolideraient dans la plupart des cas par un retour en plénière, dirigée par l'enseignante. Ce moment permet aux élèves de partager leurs interprétations, ce qui rejoint le concept de « communauté de lecteurs » (Fish, 2007). Étonnamment, la seule enseignante qui oserait dire sa propre interprétation, ou en fait, celle que « "le monde" aura privilégiée », est Béatrice. En faisant cela, elle souhaite promouvoir la diversité interprétative. Cette pratique rejoint sa conception de l'interprétation présentée dans le chapitre 4 ; l'intention de l'auteur est aussi importante que celle du lecteur et fait partie des « réponses » possibles. Toutefois, en présentant un « vrai » sens au texte, en proposant « la bonne réponse », l'enseignante ne freine-t-elle pas la pertinence même du parcours interprétatif, du partage et de la validation de diverses interprétations ? Ainsi, les élèves ne valoriseraient-ils pas simplement la « bonne réponse » de l'enseignante, ce qui les conforterait dans le conformisme normatif (Sauvaire, 2017). Cela dit, l'enseignante est aussi lectrice ; peut-être s'agit-il de sa façon de s'inscrire dans la communauté de lecteurs ?

Même si la plupart des enseignantes proposent la discussion comme genre d'activité scolaire en fin de séquence, Fannie s'en servirait afin d'approfondir les premières interprétations des élèves (après qu'ils les auront divisées en « réalistes » et « irréalistes », à savoir en des interprétations qui feront consensus, ou non, auprès des lecteurs concernés). Elle concentrerait la discussion sur leurs réactions et le style de l'auteur. Par après, elle emploierait le journal de lecture pour qu'ils détaillent leurs réactions par rapport à la fin du texte (elle indique que ce serait libellé comme la stratégie de lecture « juger/évaluer », ce qui pourrait être associé à l'appréciation). Ici, il semble que cette pratique vise à articuler les différentes opérations lectorales, par la formulation

de jugements esthétiques, éthiques et émotionnels ainsi que sur la construction d'interprétations, comme l'ont observé à plus grande échelle Gabathuler et Schneuwly (2014).

Édith ajoute néanmoins une activité qui se distingue des autres enseignantes : l'interprétation de *Cauchemar en rouge* serait une amorce pour la rédaction d'une création littéraire. Les élèves auraient à décrire un jeu de société comme s'ils étaient un pion. Ainsi, elle est la seule qui articulerait la lecture et l'écriture. Langlade (2007) soutient d'ailleurs que l'articulation des trois compétences en français lors de la lecture analytique permet d'accentuer l'implication de l'élève dans sa lecture ; y participer, c'est subjectif en soi.

En fait, une seule des six enseignantes tiendrait compte du texte, sans appliquer les mêmes gestes didactiques et routines d'enseignement de la lecture, nonobstant le texte travaillé. En effet, Catherine se servirait d'un réseau de textes rédigés par le même auteur, notamment de *Cauchemar en jaune*, pour aider les élèves à mieux comprendre le style de l'auteur et son utilisation des couleurs comme thèmes dans ses récits. Ce deuxième texte, qu'elle juge moins réticent, servirait de pont afin d'accéder plus facilement à *Cauchemar en rouge*. De plus, elle aurait recouru au dessin, ou plus précisément à la création d'une courte bande dessinée, ce qui permettrait aux élèves de mieux visualiser leur compréhension et interprétation de l'histoire (rappelons que cette même enseignante utilise les courts-métrages pour la même raison). Elle ne s'en tient donc pas au résumé « classique » de l'histoire (Ronveaux et Schneuwly, 2018). La concrétisation imageante du sujet lecteur, identifiée par Langlade et Fourtanier (2007), est une activité qui, selon les pratiques de Catherine, semble présenter un atout sur le développement des compétences lectorales des élèves.

Ainsi, il semble que le questionnaire de lecture et la discussion sont les dispositifs privilégiés après la lecture du texte imposé. D'un côté, qu'il soit oral ou écrit, le questionnaire renvoie au mode d'évaluation favorisé et à une structure de réponse attendue et enseignée.

Rappelons ici la « routine » qui domine l'enseignement littéraire au 1<sup>er</sup> cycle (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014). D'un autre côté, l'utilisation de la discussion comme dispositif montre l'importance accordée à la diversité interprétative, bien que parfois, les réflexions des élèves sont si dirigées par l'enseignement explicite du texte qu'il n'en ressort que quelques « réponses » acceptables. La formation continue ou la tenue de CAP (comme discuté dans la section 5.1.3) pourraient-elles mener à une diversification des pratiques reliées à l'enseignement de l'interprétation, comme le fait Catherine, qui tenait compte de « l'effet texte » et comme le fait en partie Édith où le texte a comme rôle d'articuler la lecture et l'écriture sous forme de pastiche ? Une autre avenue pourrait aussi être la recherche-collaborative, qui semble avoir donné des résultats intéressants pour le débat interprétatif (Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020), mais qui présente des limites importantes en termes de temps à investir pour les enseignantes, de financement à obtenir pour les dégager et du peu d'enseignantes qui peuvent participer à un tel projet chaque année.

#### **5.4 Retombées pratiques et théoriques**

Les portraits des enseignantes ayant participé à cette recherche (chapitre 4), nous ont permis d'entamer plusieurs réflexions dans le présent chapitre. Nous avons été en mesure de décrire ce qui se distingue des conceptions et pratiques d'enseignement de l'interprétation des enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle. Ceci offre une meilleure connaissance du contexte réel vécu par ces enseignantes et, par le fait même, permet de constater de quelles façons leurs conceptions de cette opération lectorale influencent leurs pratiques. Du côté du milieu de l'éducation, notre recherche pourrait mener à l'élaboration d'une formation bonifiée des enseignants, orientée par des besoins en développement professionnel, comme des formations sur l'utilisation de nouveaux dispositifs didactiques, par exemple, tels que le débat interprétatif et la mise en scène, ou sur l'articulation

des différentes compétences langagières par le biais de l'écriture créative. De plus, notre recherche relate les besoins possibles en matériel didactique adapté au 1<sup>er</sup> cycle et l'importance accordée à certaines notions entourant l'enseignement de l'interprétation (par exemple, l'importance de la justification de ses hypothèses interprétatives). Notre mémoire confirme aussi le questionnement de Falardeau et Sauvaire (2015) quant au contenu des programmes qui n'offrent parfois pas les clarifications nécessaires en ce qui concerne la définition de l'interprétation, notamment la distinction entre compréhension et interprétation, laquelle est attendue en situation évaluative.

Nous relevons aussi des retombées théoriques à l'égard du champ de la didactique du français. Notre étude étant spécifique aux enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et centrée sur leurs conceptions et pratiques d'enseignement de l'interprétation, elle constitue une des premières recherches en son genre. En effet, bien que plusieurs recherches aient été menées en lien avec l'interprétation des élèves (Aeby Daghé, 2010, 2014; Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017; Dias-Chiaruttini, 2015; Hébert, 2013; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010; McCarthy et Goldman, 2014; Sauvaire, 2013; S. Leclerc, 2019), elles n'approfondissent pas comment les enseignants conçoivent cette opération, ni comment ils l'enseignent de façon ordinaire, c'est-à-dire sans qu'on leur suggère un dispositif, comme dans les recherches de Sauvaire (2013), Dias-Chiaruttini (2015) et Aeby Daghé (2014). Bref, nous souhaitons que notre recherche ouvre aussi la porte à des recherches futures, lesquelles seront suggérées dans la conclusion de mémoire.

## 6. Conclusion

La conduite de notre recherche a été motivée par le désir de connaître la vision d'enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire par rapport à l'interprétation de textes littéraires. Dans cette conclusion, nous proposons une synthèse des résultats et de nos interprétations de ceux-ci. Ensuite, nous rappelons quelques limites de cette recherche pour finalement mettre en lumière les prolongements possibles qui permettraient de poursuivre nos réflexions.

Les entretiens semi-dirigés effectués avec neuf enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle ont d'abord montré les éléments au centre de leurs conceptions de l'interprétation. D'une part, la majorité des enseignantes placent la compréhension comme première étape du processus interprétatif. L'importance accordée aux stratégies de lecture qui permettent de construire une compréhension du texte témoigne de cette partie de leur conception de l'interprétation. Néanmoins, quelques enseignantes se questionnent sur la place de la compréhension par rapport à l'interprétation et conçoivent les deux opérations comme imbriquées. D'ailleurs, la compréhension est essentielle afin d'être en mesure de justifier l'interprétation, ce que la majorité des participantes considère comme la base même d'une interprétation jugée recevable. Pour être en mesure d'énoncer sa propre vision du texte et de faire part de l'expérience personnelle vécue lors de la lecture, le lecteur doit se justifier en prenant appui sur le texte. Les enseignantes défendent par conséquent l'importance d'un certain équilibre entre les droits du lecteur et les droits du texte. Même si quelques-unes conçoivent que l'intention de l'auteur est indéniable et doit être saisie, c'est surtout à la réception du lecteur qu'elles associent l'interprétation. Pour elles, la lecture littéraire est une expérience qui se vit singulièrement en raison des émotions, valeurs, perceptions et connaissances particulières du lecteur. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elles valorisent le partage et la confrontation des interprétations pour rendre compte du caractère subjectif de chaque

interprétation et pour les valider auprès d'une communauté de lecteurs. Bref, ces enseignantes conçoivent que l'interprétation est fortement liée à la compréhension. L'interprétation permet notamment, selon la majorité d'entre elles, de faire part du sens donné à un texte tel que *vu* par le lecteur, confirmant donc qu'il peut y avoir plusieurs interprétations possibles, pourvu qu'elles soient justifiées convenablement et validées par une communauté de lecteurs.

Ces entretiens nous en ont aussi appris sur les pratiques ordinaires déclarées des enseignantes. En fait, toutes les enseignantes interrogées emploient l'enseignement explicite et la modélisation, car elles croient que l'archiélève du 1<sup>er</sup> cycle n'est pas en mesure d'interpréter par lui-même, de façon autonome et sans guidage. Elles montrent alors aux élèves comment structurer une réponse à une question d'interprétation. Pour ce faire, elles se servent de la lecture guidée comme genre d'activité scolaire, modélisant ainsi les habitudes de lecteurs autonomes (Giasson, 2000). Certaines enseignantes suggèrent aussi l'utilisation de cercles de lecture et de journaux de bord, dispositifs permettant aux élèves de répondre différemment aux questions d'interprétation habituellement posées dans un questionnaire de lecture. Le traditionnel questionnement pendant ou après la lecture d'un texte littéraire est alors au centre de l'enseignement de l'interprétation au 1<sup>er</sup> cycle et il est attendu que l'élève réponde aux questions selon la structure, ou « recette », enseignée.

Pour faciliter le travail interprétatif chez leurs élèves, les enseignantes favorisent la lecture de textes courts qui sont moins résistants afin d'accélérer le processus de compréhension-interprétation et de simplifier la recherche d'extraits justificatifs (rappelons qu'elles jugent la compréhension de textes littéraires difficile chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle). Deux enseignantes proposent même l'utilisation de courts-métrages, ce qui diminue le temps passé à la compréhension en lecture (les élèves n'ayant pas besoin de décoder de mots), étant donné qu'il

s'agit plutôt d'une écoute à l'oral. Enfin, deux enseignantes proposent des genres d'activités scolaires plus novateurs et centrés sur l'interprétation, soit la mise en scène et le débat interprétatif.

Après les entretiens semi-dirigés, six enseignantes ont participé à la deuxième partie de notre recherche : elles ont alors répondu à un questionnaire sur leurs pratiques projetées à partir d'un texte imposé (*Cauchemar en rouge*). Les enseignantes devaient détailler une séquence d'enseignement en expliquant ce qu'elles feraient avant, pendant et après la lecture du texte. Ainsi, avant même de lire le texte, la majorité d'entre elles présenteraient le texte aux élèves : elles aborderaient le thème, feraient un survol en attirant leur attention sur le titre, parleraient de l'auteur et de son style d'écriture ou définiraient le genre de la nouvelle littéraire. Par la suite, pendant une première lecture du texte, les enseignantes guideraient les élèves dans l'utilisation de leurs stratégies de lecture (identifier les mots inconnus, résumer les étapes du schéma narratif, définir les caractéristiques du temps, des lieux et des personnages), que ce soit pendant une lecture guidée (ce que la majorité des enseignantes feraient) ou une lecture individuelle. Après la lecture du texte, la pratique du questionnement revient. Celui-ci serait fait en grand groupe par l'enseignante, en discussion dans des petites équipes, ou par l'entremise du journal de bord. Ce questionnement guiderait les élèves dans leur interprétation, les aidant à bien la justifier pour ensuite la partager avec les autres élèves. Ainsi, nous remarquons que malgré le texte réactif que nous leur avons imposé, la majorité des enseignantes proposent les mêmes pratiques d'enseignement ; « l'effet texte » ne semble pas bousculer leurs façons de penser leur enseignement de la lecture littéraire. Néanmoins, deux enseignantes ont indiqué qu'elles procéderaient différemment ; l'une à l'aide de l'écriture créative, car elle demanderait aux élèves de rédiger une description du point de vue d'un pion de jeu, l'autre en travaillant un texte moins réticent du même auteur pour aider ses élèves à se familiariser avec son style d'écriture.

Ce mémoire confirme que les conceptions de l'interprétation des enseignantes ont un effet sur la manière dont elles enseignent cette opération de lecture. En effet, selon elles, la compréhension d'un texte est nécessaire avant l'interprétation ; c'est pourquoi elles accordent beaucoup de temps à la compréhension ou qu'elles utilisent des raccourcis (lire des textes courts ou visionner des courts-métrages, par exemple). De plus, elles soulignent l'importance de la justification (qu'elles encadrent par le questionnement et la réponse structurée) et de l'ouverture aux différentes interprétations possibles par leur partage en communauté.

Ces constats ne sont toutefois pas généralisables à l'ensemble des enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire québécois, notre étude multicas présentant un échantillon restreint. Il s'agit d'une des limites de notre recherche. Nous reconnaissons aussi qu'il se pourrait que les enseignantes aient répondu à nos questions avec le souci de « désirabilité sociale » (Allaire, 1998), tant lors de l'entretien que dans le questionnaire écrit. Enfin, les pratiques ordinaires déclarées et projetées ne sont pas une garantie de ce que pourrait révéler l'observation de leurs pratiques effectives.

Par conséquent, la continuité de ce mémoire pourrait décrire les pratiques effectives de l'enseignement de l'interprétation au 1<sup>er</sup> cycle dans les écoles du Québec, à une plus grande échelle. Autre réflexion importante à la lumière de notre étude : pourquoi les enseignantes s'en tiennent-elles à une structure établie, une sorte de routine dans l'enseignement de l'interprétation, laquelle se rapproche d'un certain formatage à une manière de répondre à des questions ? Est-ce, comme nous l'avons soulevé dans le chapitre précédent, par manque de confiance en leur propre définition de l'interprétation ? Est-ce par méconnaissance d'autres dispositifs didactiques permettant d'enseigner l'interprétation ? Est-ce pour uniformiser les réponses afin de faciliter l'évaluation ? Enfin, tout comme les recherches récentes sur les débats interprétatifs au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (Aeby Daghé, 2014; Sauvaire, Falardeau, Gagné et Émery-Bruneau, 2020), des

recherches collaboratives, des recherches-développement ou des recherches-formation, ancrées spécifiquement au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, et portant sur des dispositifs novateurs comme le débat interprétatif ou la mise en scène, pourraient aussi être un prolongement à la présente étude, ce qui contribuerait à mieux outiller les enseignants quant à l'enseignement de l'interprétation de textes littéraires.

## Références

- Aeby Daghé, S. (2010). Comprendre et interpréter un texte littéraire: vers des gestes didactiques spécifiques. *Congrès international de DIDACTIQUES*.
- Aeby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères* (42), 127-144. doi: 10.4000/reperes.255
- Aeby Daghé, S. (2014). «Candide», «La fée carabine» et les autres: Vers un modèle didactique de la lecture littéraire. Peter Lang AG.
- Aeby Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allaire, D. (1988). Questionnaires: mesure verbale du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., p. 229-375). Saint-Hyacinthe: Edisem.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (p. 15-33). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Baribeau, C. (2004). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Hors-Série, 2*, 98-114.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1964). Éléments de sémiologie. *Communications, 4*, 91-135.
- Bawden, R. et Duffy, G. (1979). Teacher conceptions of reading and the impact on instructional behavior. Washington: Michigan State University.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Éditions de Minuit.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on a pas lus*. Paris: Collection Paradoxe.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26(2)*, 1-18.
- Bronckart, J.-P. (2001). Tâches, enseignement et recherche : quelques questions. *La lettre de la DFLM, 29*, 17-18.
- Brown, F. (2002). *Fantômes et Farfaouilles* (traduit par J. Sendy). Folio SF
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes - une visée, des regards. Questions. Réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5*, 5-7.

- Brunel, M., Émery-Bruneau, J. et Dufays, J.-L. (2017). Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans: quels apprentissages et quels dispositifs? Regards croisés France, Belgique, Québec. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, 1-14.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Repéré à [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf)
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*(168), 86-88.
- Clanet, J. (2012). *Pratiques Enseignantes - Quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* Paris: Éditions L'Harmattan.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. *Phronesis*, 1(3). doi: 10.7202/1012560ar

- Dardaillon, S. (2009). *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques*. (Thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours).
- de Beudrap, A. R., Duquesne, D. et Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement: étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Pays de la Loire CNDP.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. doi: 10.7202/1017288ar
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2). doi: 10.3917/savo.023.0051
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61), 111-120. doi: 10.4000/ries.2690
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Dole, J. A. et Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 109-128. doi: 10.1080/00461520.1998.9653294

- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. doi: 10.1016/j.prps.2004.01.004
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma* (19), 5-16. doi: 10.4000/trema.1579
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dufays, J.-L., Lisse, M. et Meurée, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*. Belgique: Academia.
- Duffy, G. et Anderson, L. (1982). *Conceptions of reading*. Michigan: Michigan State University.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction-Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. France: Grasset.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *LE RAPPORT A LA LECTURE LITTERAIRE Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. (Université Laval, Québec).
- 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*, 49, 21.

- Émery-Bruneau, J. (2018). Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois. *Language and Literacy*, 20(2), 20-39. doi: 10.20360
- Émery-Bruneau, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 22. doi: 10.7202/011409ar
- Falardeau, É. et Gagné, A. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- Falardeau, É., Guay, F. et Valois, P. (2014). Chapitre 8. L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'élèves du secondaire. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves* (1<sup>re</sup> éd., p. 139-156). France: De Boeck Supérieur.
- Falardeau, É., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique*, 8(3), 43-54. doi: 10.4000/educationdidactique.2022
- Falardeau, É. et Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui*, 190(3). doi: 10.3917/lfa.190.0085
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4). doi: 10.3917/lfa.191.0071
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'Autorité des communautés interprétatives*. Paris: Les Prairies Ordinaires.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal.
- Fournaud, M. (2018). Développer une posture de lecture critique chez des élèves de seconde à partir d'un conte philosophique de Rousseau. *Repères*(58), 137-153.
- Franck, O. (2017a). L'archiélève lecteur dans le discours d'enseignants sur leur planification. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 79-100). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Franck, O. (2017b). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification: rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. (Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève).
- Gabathuler, C. et Schneuwly, B. (2014). Relations esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. *Lidil*(49), 153-176. doi: 10.4000/lidil.3499
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris: Seuil.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal: XYZ.
- Gervais, B. et Bouvet, R. (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *Lecture: de la théorie à la pratique*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin.

- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(Comprendre et interpréter les textes à l'école), 139-166.
- 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). doi: 10.7202/012084ar
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1). doi: 10.7202/1024535ar
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal: Chenelière.
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral: différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale* (p. 209-248). Paris: Minuit.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*(145-146), 125-140. doi: 10.4000/pratiques.1527
- Juhl, P. (1980). *Interpretation: An Essay in the Philosophy of Literary Criticism*. Princeton: Princeton University Press.

- Kamansi, P., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2006). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. (Montréal).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, Étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal.
- Kristeva, J. (1969). *Sémiotikè. Recherches sur une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Lafontaine, L. (2006). *Enseigner l'oral au secondaire: Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Langevin, L. (2007). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir des lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85-86.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français* (p. 101-123). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Huot-Berger, A. (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*. Québec: Université du Québec en Outaouais.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).

- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (Vol. 4, p. 273). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Martel, V. et Levesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27.
- McCarthy, K. S. et Goldman, S. R. (2014). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608. doi: 10.1080/0163853x.2014.967610
- MELS (2005). *Programme de formation de l'école québécoise, Français, premier cycle du secondaire*. Québec.
- MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français langue d'enseignement*. Québec.
- MELS (2011). *Progression des apprentissages, secondaire, français, langue d'enseignement*.
- MELS (2015). *Statistiques de l'éducation*. Québec.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, primaire*. Québec.
- Mercier, J.-P. (2013). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196. doi: 10.7202/1017289ar
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miquelon, A. (2013). *Profils de représentations des élèves du secondaire de la littérature en classe de français: une analyse des classes latentes*. (Université de Montréal, Montréal).

- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littérature et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61. doi: 10.7202/1021026ar
- Neuman, W. L. (1991). *Social research methods : Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Peplow, D. (2011). 'Oh, I've known a lot of Irish people': Reading groups and the negotiation of literary interpretation. *Language and Literature*, 20(4), 295-315. doi: 10.1177/0963947011401964
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pirès, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morin.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Maragada.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. doi: 10.1177/074171369204200401
- Todorov, T. (1966). Recherches sémantiques. *Langages*, 1, 5-43.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. doi: 10.1080/03075079612331381211
- Raymond, A. (1997). Inconsistency between a Beginning Elementary School Teacher's Mathematics Beliefs and Teaching Practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576.

- Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action. *Essais d'herméneutique générale, II*. Paris: Seuil.
- Ronveaux, C. (2014). Chapitre 7. L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves* (p. 123-138). France: De Boeck Supérieur
- Ronveaux, C. et Paquier, C. (2014). Lire à voix haute. Prosodie, discours et enseignement des littératures. *La Lettre de l'AIRDF*, 56, 19-23.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). Discipliner la compréhension par l'exercice du résumé. *Repères*, 56, 33-49. doi: 10.4000/reperes.1188
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur: Presses de l'Université de Namur.
- Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A. et Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères*(62), 215-243. doi: 10.4000/reperes.3289
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L. et Dolz, J. (2010). *Didactique du français langue première*. Paris.
- S. Leclerc, C. (2019). *Analyse des ressources subjectives, des modes opératoires et des*

*manifestations de la réflexivité au sein de comités de lecteurs au secondaire.* (Mémoire, Université du Québec en Outaouais, Gatineau).

S. Leclerc, C. et Émery-Bruneau, J. (2021). Apprendre à négocier les interprétations d'un poème, c'est aussi apprendre à négocier le sens du monde. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 71-86.

Smith, B. H. (1978). *On the Margins of Discourse: The Relation of Literature to Language*. Chicago: University of Chicago Press.

Sudman, S. et Bradburn, N. M. (1974). *Response effects in surveys*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(19).

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris: Les Éditions Hatier.

Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, 159-181.

Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 117-148). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## Appendice A. Guide d'entretien semi-dirigé

### **Question de recherche : Comment les enseignants de français du premier cycle du secondaire conçoivent-ils et enseignent-ils l'interprétation d'un texte littéraire ?**

Il est important de noter que les questions en italiques sont des relances anticipées, au cas où l'enseignante ne comprenne par la question ou n'y réponde pas directement.

#### **1. Présentations et mise en contexte du cas de l'enseignant**

-Remercier le participant et lui rappeler que cet entretien est confidentiel. De plus, il peut choisir d'arrêter l'entretien à tout moment.

-Dire au participant que l'entretien durera environ 30 à 45 minutes et qu'il sera enregistré, comme indiqué dans le formulaire de consentement qu'il a signé.

-Préciser de nouveau les principaux objectifs de la recherche, soit la description des conceptions et de l'enseignement de l'interprétation d'un texte littéraire par des enseignants du premier cycle du secondaire.

-Débuter l'entretien en posant les questions suivantes afin d'obtenir un portrait du participant :

**Quel est votre nom?**

**Quelle est votre formation initiale?**

**Quelle est votre expérience en enseignement?**

*Depuis combien d'années enseignez-vous? À quels niveaux avez-vous enseignés? Avez-vous enseigné d'autres matières? Lesquelles?*

**Comment vos groupes sont-ils composés?**

*Combien d'élèves avez-vous? Dans quel programme sont vos élèves?*

**Comment pourriez-vous caractériser l'élève-type de votre classe présentement?**

*A-t-il des difficultés particulières? Comment agit-il en classe?*

**2. Son rapport à la lecture littéraire**

-Afin de faire suite aux questions de présentation, dire au participant qu'avant de discuter d'interprétation, il est important de comprendre comment il définit la lecture littéraire, surtout dans le contexte scolaire.

-Poser les questions suivantes afin de connaître le rapport à la lecture de l'enseignant :

**Comment définissez-vous la lecture littéraire?**

*À quoi sert la lecture littéraire? Quelles sont les caractéristiques d'un texte littéraire?*

**Quels sont vos coups de cœur littéraires?**

*Quelles œuvres aimez-vous lire en-dehors de la salle de classe?*

**Quelles œuvres sont lues par vos élèves en classe? En dehors des classes?**

**Quelle place a la lecture dans votre vie? Dans votre enseignement?**

**De quelle manière lisez-vous en général?**

*Posez-vous des hypothèses? Reformulez-vous certains passages? Laissez-vous aller votre imagination en vous représentant visuellement certains passages ou personnages?*

**3. Sa définition de l'interprétation**

-Poser les questions suivantes afin de connaître la conception de l'interprétation de l'enseignant :

**Que signifie, pour vous, « interpréter » une œuvre littéraire?**

*Qu'est-ce que l'interprétation?*

**Quand vous entendez le mot interprétation, à quoi pensez-vous? Nommez trois mots-clés et expliquez pourquoi vous les choisissez.**

**Quel est, à votre avis, le rôle de l'interprétation dans l'expérience de la lecture littéraire?**

*Quelle est l'importance d'interpréter? À quel moment un lecteur interprète-t-il?*

**Est-ce que l'interprétation apporte quelque chose au lecteur, selon vous?**

**Comment procédez-vous pour interpréter un texte littéraire?**

*Quel genre de questions ou de commentaires formulez-vous? Avez-vous l'impression d'interpréter une livre lorsque vous la lisez ou après l'avoir lue? Avez-vous une méthode pour interpréter une œuvre?*

#### **4. L'enseignement de l'interprétation**

-Poser les questions suivantes afin de connaître comment le participant enseigne l'interprétation :

**Comment enseignez-vous l'interprétation?**

*Quelles activités ou tâches privilégiez-vous pour enseigner l'interprétation? Quel matériel utilisez-vous? Comment faites-vous pour faire ressortir les interprétations des élèves?*

**Comment progressent les élèves au cours de l'année en ce qui concerne l'interprétation?**

**Comment croyiez-vous que vos élèves conçoivent l'interprétation?**

*Pensez-vous avoir une influence sur cette conception? Pourquoi?*

**Quelle place a l'interprétation dans la planification et auprès de l'équipe-cycle?**

*À quels moments travaillez-vous l'interprétation? Discutez-vous de vos interprétations avec votre équipe-cycle?*

#### **5. Fin de l'entretien**

-Remercier le participant.

-Demander au participant pourquoi il a accepté de participer à cet entretien.

-Demander au participant s'il a autre chose à ajouter ou s'il a des questions.

-Rappeler la phase suivante de la recherche et s'assurer qu'il est toujours d'accord, pour remplir le questionnaire.

## Appendice B. Questionnaire écrit

### Enseignement de l'interprétation d'un texte littéraire

#### *Questionnaire écrit*

À la suite de notre entretien sur vos conceptions et pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, nous vous invitons à remplir ce questionnaire sur l'enseignement du court texte *Cauchemar en rouge* de Fredric Brown.

Avant de remplir ce questionnaire, veuillez lire le texte *Cauchemar en rouge*. Répondez ensuite aux questions à développement, comme si vous enseigniez ce texte à vos élèves (pratiques d'enseignement projetées).

Nous rappelons que les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification (voir formulaire de consentement).

#### Section 1 : Identification

Nom :

Niveaux enseignés :

#### Section 2 : Avant la lecture du texte

1. Comment présentez-vous ce texte aux élèves de votre classe? Décrivez la façon dont vous remettez le texte aux élèves.  
*(par exemple : Parlez-vous de l'auteur? Faites-vous des liens avec la matière enseignée ou d'autres textes lus en classe? Le remettez-vous simplement aux élèves? L'affichez-vous au TNI? Sollicitez-vous des hypothèses de lecture ? Etc.)*
2. De quelle façon faites-vous lire ce texte aux élèves? Expliquez comment ce texte est lu par les élèves.  
*(par exemple : Le lisent-ils seuls? Lisez-vous ce texte avec eux? Doivent-ils l'annoter? Etc.)*

#### Section 3 : Pendant la lecture du texte

3. Comment se déroule la lecture du texte? Décrivez étape par étape la période de lecture de ce texte.  
*(par exemple : Posez-vous des questions? Demandez-vous aux élèves d'effectuer des stratégies de lecture? Commentez-vous certaines parties du texte? Etc.)*

### Section 3 : Après la lecture du texte

4. Quelles activités d'enseignement et d'apprentissage ferez-vous avec ce texte? Décrivez-les étape par étape (comme une planification très détaillée).

*(par exemple : Quelles consignes ou tâches donnez-vous aux élèves? Quelles questions leur posez-vous? Etc.)*

5. Comment réalisent-ils ces activités?

*(par exemple : Travaillent-ils seuls? En équipe? En grand groupe? Etc.)*

6. Faites-vous un retour sur l'activité?

*(Que dites-vous? Que font les élèves? Etc.)*

### Section 4 : Commentaires

Souhaitez-vous ajouter quelque chose en lien avec l'enseignement de ce texte ? Avez-vous des commentaires à faire en ce qui concerne le choix du texte ou le sujet de cette étude?

Merci beaucoup pour votre participation!

S.V.P. envoyer ce questionnaire rempli à [pellerme@cspo.qc.ca](mailto:pellerme@cspo.qc.ca)

**Appendice C. Nouvelle littéraire *Cauchemar en rouge***

# Cauchemar en ROUGE

Il se réveilla sans savoir ce qui l'avait réveillé quand une deuxième secousse, venant après la première, vint secouer légèrement son lit et faire tintinnabuler divers objets sur la commode. Il resta allongé, attendant une troisième secousse qui ne vint pas.

Il n'en comprit pas moins qu'il était désormais bien réveillé et qu'il lui serait impossible de se rendormir. Il regarda le cadran lumineux de sa montre-bracelet et constata qu'il était tout juste trois heures, le plein milieu de la nuit. Il sortit du lit et, vêtu de son pyjama, s'approcha de la fenêtre. Celle-ci était ouverte et laissait entrer une brise fraîche ; les petites lumières scintillaient dans le ciel noir et il entendait tous les bruits de la nuit. Et quelque part, des cloches. Pourquoi faire sonner des cloches à une heure pareille ? Les légères secousses ressenties chez lui avaient-elles correspondu à des tremblements de terre survenus ailleurs, dans le voisinage ? Ou un vrai tremblement de terre était-il imminent ; les cloches avertissant les habitants et les invitant à quitter leurs maisons pour avoir la vie sauve ?

Soudain, poussé non par la peur mais par une étrange impulsion qu'il n'avait absolument pas envie d'analyser, il éprouva le besoin d'être là dehors et non dans sa chambre. Il fallait qu'il coure, il le fallait.

Et déjà il courait, franchissant le hall, passant la porte d'entrée, courant sans bruit, pieds nus, le long de l'allée toute droite menant à la grille. Et il franchissait la grille qui se refermait toute seule derrière lui, et il courait dans le champ... Le champ ? Était-ce normal, qu'il y eût un champ là, juste devant sa grille ? Surtout un champ parsemé de

poteaux, de poteaux massifs, semblables à des poteaux télégraphiques tronqués, pas plus hauts que lui ? Mais avant qu'il ait eu le temps de mettre de l'ordre dans les idées, de reprendre les choses à zéro et de se rappeler où il était, qui il était et ce qu'il était venu faire là, il y eut une nouvelle secousse. Plus forte, cette fois ; une secousse qui le fit vaciller en pleine course et heurter à toute volée un des mystérieux poteaux ; un coup qui lui fit mal à l'épaule et dévia sa course sans la ralentir mais en lui faisant perdre pied. Qu'était donc cet étrange et irrésistible besoin qui le faisait courir, et vers où ?

C'est alors que vint le vrai tremblement de terre ; la terre parut se soulever sous lui et s'ébrouer ; quand ce fut fini, il se retrouva étendu sur le dos, les yeux braqués sur le ciel monstrueux dans le quel apparut alors subitement, en lettres de feu rouges et hautes d'aller savoir combien de kilomètres, un mot. Le mot était TILT. Et pendant qu'il était fasciné par ce mot, toutes les autres lumières éblouissantes disparurent, les cloches cessèrent de sonner et ce fut la fin de tout.

## Appendice D. Extrait d'entretien (Geneviève<sup>3</sup>)

EI\_ENS7

28 juillet 2020

Entretien effectué chez l'interviewée

Geneviève, ENS7

Transcription faite par Mélissa Pellerin

- 1 Faique, merci d'avoir accepté de faire l'entrevue. Juste au début, m'expliquer un peu ta formation  
2 initiale, à l'université, qu'est-ce que tu as fait, tout ça là.
- 3 *Euh, ben en fait moi euh, j'ai fait mon 2 ans de cégep en sciences humaines puis ensuite, j'ai fait*  
4 *mon 4 ans d'université. Puis pendant ce temps-là, pendant 3 ans et demi, j'ai fait de la suppléance,*  
5 *avant d'avoir des contrats d'enseignement.*
- 6 Là, ça va faire combien de temps que t'enseignes?
- 7 *Euh, ça va faire, ça va être ma 6<sup>e</sup> ou 7<sup>e</sup> année là... Faudrait que je fasse les calculs. Est-ce que tu*  
8 *veux que je fasse le calcul là? [rires]*
- 9 Non non, mais toujours au 1<sup>er</sup> cycle?
- 10 *Euh oui! Toujours au 1<sup>er</sup> cycle. J'ai fait des stages au 2<sup>e</sup> cycle, puis j'ai fait de la suppléance*  
11 *évidemment au 2<sup>e</sup> cycle, mais mes contrats ont toujours été en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire.*
- 12 Est-ce que c'est par choix?
- 13 *Oui.*
- 14 Pourquoi? Pourquoi t'aimes mieux le 1<sup>er</sup> cycle?
- 15 *Euh pour euh, l'espèce de lien qu'on peut développer davantage avec les élèves. Moi j'aime*  
16 *beaucoup la créativité puis bâtir des activités comme, ludiques, puis je trouve que ça s'apprête*  
17 *mieux au 1<sup>er</sup> cycle.*
- 18 Ok, faique plus de ludique, plus amusant, tu trouves que...
- 19 *Ouais, puis l'élève va, sensiblement, je trouve que quand on les a, j'aime beaucoup le secondaire*  
20 *l parce que j'ai comme l'impression de pouvoir leur apporter quelque chose. Tsé, ils arrivent du*  
21 *primaire, ils ont besoin d'avoir une espèce de figure qu'ils peuvent un peu se relater, j'ai pas le*  
22 *terme français à soir [rires]. C'est l'été! Euh puis euh, c'est ça. Je trouve que les accompagner*  
23 *au début de leur parcours du secondaire, c'est ça qui me, qui me passionne un peu là.*

---

<sup>3</sup> Nom fictif donné afin de préserver l'anonymat.

24 Faique de les voir évoluer.

25 *Oui, effectivement, faique là tu les vois à toutes les années jusqu'à temps qu'ils disent en*  
 26 *secondaire 5, là ils s'en vont à leur bal pis là t'es comme, ok wow.*

27 Puis as-tu enseigné d'autres matières?

28 *Non, j'ai qu'enseigné ça. J'ai fait de la suppléance dans presque toutes les matières qui existent,*  
 29 *mais tous mes contrats ont été qu'en français.*

30 Puis ça t'intéresserais-tu?

31 *Il y a certaines matières qui m'intéresseraient, comme l'éthique, ou l'histoire là, c'est deux*  
 32 *matières que dans le fond, le contenu m'intéresse beaucoup. J'aime beaucoup la politique aussi,*  
 33 *mais ça existe pas au secondaire. Faique tout ce qui tourne autour de ça. Puis ce que j'aime*  
 34 *justement, c'est de pouvoir discuter de plein de sujets en français, parce que le français, ça*  
 35 *s'apprête à tout, à n'importe quoi là.*

36 *Oui, aussi oui... Puis cette année, ça va peut-être faire un petit bout, mes tes groupes, c'étaient*  
 37 *quoi?*

38 *La composition?*

39 Ouais.

40 *Euh, j'avais 2 groupes, s'cusez, deux groupes de secondaire 1 concentration, puis un groupe de*  
 41 *secondaire 2 voie générale.*

42 Ok, puis c'est quel genre d'élève que tu avais en 1 par exemple, ensuite en 2?

43 *Euh, je te dirais que dans mon groupe de concentration musique, c'est un petit groupe. Euh, il y*  
 44 *avait des élèves qui étaient très très faibles, tant en lecture qu'en écriture. Il y avait des élèves au*  
 45 *contraire qui étaient très très très forts, mais c'était un groupe qui s'entraidait beaucoup. Faique*  
 46 *ton élève qui était fort, il allait toujours aider ton élève qui était en difficulté, faique ça faisait une*  
 47 *belle dynamique, c'est un groupe qui allait assez vite. Parce qu'ils avaient cette espèce d'entraide-*  
 48 *là, une notion qui semblait plus complexe pour certains, ben ils pouvaient s'entraider entre eux.*  
 49 *Dans mon groupe d'art plastique de concentration art plastique, j'avais des élèves dans le fond,*  
 50 *un peu la même chose là, très en difficulté, euh d'autres élèves qui étaient très très forts, mais au*  
 51 *contraire de l'autre groupe, chacun vivait un pour soi, donc quand l'élève avait de la difficulté,*  
 52 *ben à ce moment-là, il fallait prendre plus de temps avec cet élève-là en particulier ou avec le*  
 53 *groupe au complet pour revoir des notions euh avec eux. Puis dans mon groupe de voie générale*  
 54 *2e secondaire, euh c'est des élèves majoritairement en difficulté. Une notion que, même en*  
 55 *secondaire 1, j'aurais pu voir en un cours, ben eux il fallait que je prenne au moins 2 cours pour*  
 56 *revoir, modéliser beaucoup, donner des exemples, des contre-exemples avec eux pour vraiment*  
 57 *rendre ça concret. Puis c'est des élèves qui étaient peu attentifs, faique, fallait surtout s'assurer*  
 58 *de capter, que ça soit interactif en même temps parce que si c'était juste de la matière, c'est sûr*  
 59 *que je les perdais. Ça c'est en secondaire 2. C'est ça. Alors c'est vraiment le portrait des 3*  
 60 *groupes, c'était quand même différent... dans leurs personnalités surtout là.*

61 Puis est-ce que tu avais des élèves que tu avais eus en 1 que là tu avais en 2?

62 *Un seul.*

63 Juste un?

64 *Juste un. J'en ai eu un dans mon groupe qui m'a suivi. Puis c'est un élève qui était... Pas en*  
 65 *difficulté, mais un élève tsé qui avait 60, 65 pas mal tout le temps. Mais c'est un élève qui dans le*  
 66 *fond c'est euh, c'est la gestion du temps surtout qui est à travailler, parce que dans le fond il*  
 67 *arrivait pas à finir ses évaluations tant en 1 qu'en secondaire 2. C'est là-dessus qu'on travaillait*  
 68 *avant COVID, parce que, en secondaire 2, c'est l'examen du Ministère, mais là évidemment, tout*  
 69 *a tombé à l'eau là...*

70 Puis là euh, au premier cycle, tu parles de difficultés en lecture, tu penses que les élèves ont plus  
 71 de difficulté en quoi, en lecture? Plus particulièrement?

72 *Quand on parle en lecture, effectivement, ils sont habitués de faire du repérage. Ça c'est, selon*  
 73 *moi, c'est la première chose. Donc là quand ils arrivent au secondaire et qu'on leur demande*  
 74 *vraiment d'aller relire le texte, de vraiment aller chercher des réponses approfondies, de justifier*  
 75 *leurs réponses, je pense que c'est là, la problématique. Euh, que ce soit en interprétation, que ce*  
 76 *soit en réaction ou même en jugement critique, la portion de justifier, ce qui démontre leur*  
 77 *compréhension du texte, c'est là où c'est une difficulté, parce qu'ils ne savent pas comment*  
 78 *l'expliquer, ou du moins, tu as deux types d'élèves selon moi, tu as celui qui a des difficultés à*  
 79 *comprendre comment justifier sa réponse, pis t'as celui qui veut pas l'élaborer, parce que selon*  
 80 *lui, c'est trop long, tsé. Pour lui, la phrase dire ben, il a tel trait de caractère parce que euh, ça se*  
 81 *voit dans tel paragraphe, ben il voit pas comment l'expliquer davantage. Donc, ça finit là là, tsé,*  
 82 *c'est justifié maladroitement ou avec des justifications mal élaborées, selon nos libellés, cette*  
 83 *espèce d'entre deux-là, ils ont de la difficulté à aller chercher ça.*

84 Est-ce que tu penses que c'est une compétence qui s'enseigne bien, à cet âge-là? Ou est-ce que tu  
 85 penses que, on a trop d'attentes tsé, si tu penses au développement du jeune.

86 *Ben, moi je pense, si je prends en secondaire 1, euh, je pense que le fait de voir les 4 dimensions,*  
 87 *même si on les sépare, par différentes étapes...*

88 Quelles sont les 4 dimensions?

89 *Ben je parle de compréhension, interprétation, réaction et jugement critique. Quand, je pense que*  
 90 *le fait qu'on voit les quatre, pendant l'année, en secondaire 1, alors qu'ils ont peu travaillé ces*  
 91 *dimensions-là euh, au primaire, je pense que ça fait beaucoup pour eux. Euh, faique je pense que,*  
 92 *dans le fond, l'idéal, ce serait de miser sur certaines, de s'assurer qu'ils ont compris, puis le*  
 93 *problème qu'on a aussi, c'est que, on leur donne une recette. Que ce soit pour l'interprétation,*  
 94 *que ce soit pour la réaction, que ce soit pour le jugement critique, on leur donne une recette pour*  
 95 *être capable justement d'élaborer leurs réponses. Ceci étant dit, est-ce que ça permet vraiment*  
 96 *l'interprétation, le fait de donner une recette à suivre, c'est là où je me questionne. Parce que*  
 97 *l'interprétation, au contraire, c'est d'aller chercher des morceaux de casse-tête, je leur dis tout le*  
 98 *temps : va chercher les morceaux de casse-tête pis ramène-les ensemble pour te faire une idée,*

99 *tsé. Mais en même temps, je leur dis, si ton casse-tête, t'es obligé de le faire de cette forme-là, ben*  
100 *ça l'empêche un peu d'aller chercher sa créativité dans le texte. Je sais pas si tu comprends ce*  
101 *que je veux dire.*

## Appendice E. Extrait de questionnaire écrit (rempli par Geneviève)

### Section 2 : Avant la lecture du texte

1. Comment présentez-vous ce texte aux élèves de votre classe? Décrivez la façon dont vous remettez le texte aux élèves.

*(par exemple : Parlez-vous de l'auteur? Faites-vous des liens avec la matière enseignée ou d'autres textes lus en classe? Le remettez-vous simplement aux élèves? L'affichez-vous au TNI? Sollicitez-vous des hypothèses de lecture ? Etc.)*

La plupart du temps, lorsque nous travaillons un nouveau texte en classe, je l'affiche et je demande aux élèves de lire le titre et de le survoler. Ensuite, je leur demande leur prédiction quant à ce qu'ils croient qui pourrait se passer dans l'histoire. Je leur demande de justifier leur hypothèse et nous discutons également du genre du texte à l'étude.

2. De quelle façon faites-vous lire ce texte aux élèves? Expliquez comment ce texte est lu par les élèves.

*(par exemple : Le lisent-ils seuls? Lisez-vous ce texte avec eux? Doivent-ils l'annoter? Etc.)*

Ensuite, nous lisons une première fois le texte en grand groupe et je modélise le type de questionnements qu'ils pourraient avoir et je leur demande de me répondre. Par exemple, qui est le personnage principal ? Que fait-il ? Quel type de narrateur raconte l'histoire ?

### Section 3 : Pendant la lecture du texte

3. Comment se déroule la lecture du texte? Décrivez étape par étape la période de lecture de ce texte.

*(par exemple : Posez-vous des questions? Demandez-vous aux élèves d'effectuer des stratégies de lecture? Commentez-vous certaines parties du texte? Etc.)*

*Donc, la lecture du texte se déroule en deux temps. La première avec mon aide. Je modélise la lecture et les questionnements qui pourraient en surgir. Je les fais également interagir et se questionner sur leur prédiction de départ. Ensuite, je leur demande d'effectuer une 2e lecture seule pendant laquelle ils vont devoir résumer les étapes du schéma narratif, identifier les personnages et les actions/comportements qui permettent de définir les traits de caractère, identifier*

les lieux, les indices de temps. Enfin, lorsqu'ils ont fini de lire le texte et de l'annoter, nous revenons en grand groupe afin de créer un schéma de compréhension, c'est-à-dire nous mettons en relation tous les éléments du récit. (Je pourrai te montrer un modèle 😊)

### Section 3 : Après la lecture du texte

4. Quelles activités d'enseignement et d'apprentissage ferez-vous avec ce texte? Décrivez-les étape par étape (comme une planification très détaillée).

*(par exemple : Quelles consignes ou tâches donnez-vous aux élèves? Quelles questions leur posez-vous? Etc.)*

Afin d'aider les élèves à bien comprendre ce texte, je leur demanderais tout d'abord de se placer en équipe et d'échanger sur les éléments qu'ils ont compris et ceux qu'ils n'ont pas compris. Je demanderais ensuite d'arriver à un consensus : ce récit se passe-t-il dans un monde réel ou virtuel ? Quels indices permettent d'appuyer vos propos ? Soulignez-les dans le texte. Cette activité de discussion permettrait aux élèves d'échanger leur interprétation du texte et d'arriver à un « consensus » en utilisant les éléments du texte pour appuyer leur propos.

5. Comment réalisent-ils ces activités?

*(par exemple : Travaillent-ils seuls? En équipe? En grand groupe? Etc.)*

Je les ferais travailler en équipe de 4.

6. Faites-vous un retour sur l'activité?

Suite à cette activité, je prendrais le temps de demander à chacune des équipes de présenter leur conclusion afin que l'on puisse comparer les diverses interprétations tout en s'appuyant sur les éléments du texte.

## Appendice F. Extrait d'entretien codé (Geneviève)

### EI\_ENS7 codé (Geneviève)

- CITL-1.4      Faique je pense que c'est être capable de développer cette compétence-là, interpréter, puis de la mettre un peu transversale partout dans leur vie, parce qu'on interprète en tout temps. Puis souvent on interprète de façon fautif. Tsé moi je leur donne souvent l'exemple des messages textes. Quoi de plus facile à interpréter qu'un message texte! Si je leur fais l'exemple du ok ou du k, tsé, si c'est par exemple ton grand-père qui te répond ok tout simplement, tu sais qu'il est pas fâché. Mais si c'est ton ami qui a le même âge que toi, pis qu'il te répond ok, tu vas avoir l'impression d'interpréter qu'il est fâché parce qu'il a pas mis un émoticon à côté. Alors là c'est intéressant de voir c'est quoi, pourquoi est-ce que tu penses ça, est-ce que tu as été chercher un bagage? D'habitude, ton ami, ben il te met des émoticons habituellement il est quelqu'un qui écrit plus ça. Faique tu vas aller te chercher ces indices-là, ce casse-tête-là que tu ramènes ensemble, pis là tu vas interpréter qu'il est fâché. Mais est-ce que tu as validé ton interprétation, est-ce que tu es allé chercher sur le coup, même la preuve, tu lui as-tu demandé, es-tu fâché? Parce que là, dans le fond il est peut-être juste occupé pis il a dit ok tsé peu importe il s'est dépêché. Faique tsé, c'est un peu cette image-là, de leur dire l'interprétation, oui on le voit dans le texte littéraire, mais ça va te permettre de bien réagir dans quand tu vas interpréter, d'aller chercher des ressources quand tu vas arriver pour interpréter dans toutes les autres sphères.
- CITL-3.1      L'auteur il le sait peut-être même pas la réponse. Faique c'est ça que je trouve... Des fois, tsé nous on est au premier cycle, faique c'est souvent des plus petits textes, mais quand on arrive dans la lecture littéraire au niveau du cégep, par exemple, pis que l'enseignant ou le professeur il s'attend à ce que tu répondes à une seule réponse, l'auteur que t'analyses, il est né en quoi, en 1800? Il y a personne qui va aller chercher la validation de sa part, de sa pensée. Il a tu vraiment voulu dire ça? Ou on est dans le champ nous-autres aussi? Faique je pense que dans ton interprétation, ce qui est le plus important, c'est de la façon qu'on justifie cette espèce d'interprétation-là. D'aller chercher les preuves pour valider, puis ça ça vaut pour, que ce soit pour la réaction ou le jugement critique. C'est quoi tes preuves? Pis dans la vie de tous les jours c'est ça, t'avance quelque chose, ben c'est quoi tes preuves? Faique dans le fond, la lecture, quand on, le problème c'est que si on enseigne la lecture dans la base où on parle de sons et syllabes, ben là on comprend les mots tout simplement. Faut amener nos élèves à comprendre le sens, à dégager le sens d'un écrit, que ce soit un texte littéraire, un texte

courant, pour être en mesure de devenir citoyen averti qui va être capable de bien comprendre ce qu'il lit.

- CLL-1.1 Moi je suis du genre à retourner en-arrière. Dans mes romans-là. Moi j'aime faire des casse-têtes. C'est con là tu vas l'écrire genre 300 millions de fois dans ton affaire, mais moi je le vois vraiment comme un casse-tête. Faique j'ai comme l'impression d'aller refouiller dans ma boîte, quand je retourne en-arrière, dans les pages pis d'aller chercher ah oui il a dit ça. Là je viens de finir un roman, c'est un récit policier pis je pense que les récits policiers, c'est les meilleurs récits littéraires pour interpréter parce que quand l'auteur suit les règles du récit policier, sont supposé te donner tous les indices comme l'enquêteur, faique là c'est intéressant d'aller faire des liens entre chacun des éléments, d'aller se bâtir ça, pis je pense que quand on parlait tantôt de prédire, ben dans ce cas-là interprétation et prédire c'est très très très ensemble dans le fond. Parce que tu vas aller chercher toute l'information pis essayer de dire c'est qui le coupable. Faique, je pense que, moi c'est de même.
- CITL-1.3 Je retourne en-arrière, je vais aller, c'est comme si j'avais... tsé je pense que si j'étais quelqu'un d'artistique, euh, pis j'étais bonne en dessin, je pense que l'interprétation, on pourrait le dessiner au fur et à mesure, tsé ça pourrait finir par être un croquis de quelque chose, pis que tu défasses quelque chose pis que tu recommences parce que tu as d'autres indices, tsé, ça pourrait être vu comme ça aussi.
- CTL-1.2 Ben t'as deux branches [en lecture littéraire]. Pour moi, tout texte narratif peut être, c'est une lecture littéraire. C'est sûr que tu vas avoir la grande littérature, avec Maupassant, Baudelaire, compagnie, mais je pense que, on est rendu en 2020, pis faut arrêter de se mettre dans l'idée que, tout ce qui est littéraire est passé. Dans le sens où comme, pour que ce soit vraiment une œuvre littéraire, faut qu'elle ait fait sa marque au fil des siècles... Je pense pas. Je pense que dans le fond, c'est le contenu au-travers du roman comme tel qui va vraiment faire que ce soit une œuvre littéraire. Qu'on est capable d'analyser ensemble, qu'on est capable d'avoir une discussion. C'est sûr qu'une œuvre qui euh, par exemple, qui m'amène peut-être pas à avoir une certaine confrontation des idées, peut-être que ça va juste être un roman, tout simplement. Qui euh, utilise l'univers narratif. Mais aussitôt qu'une œuvre porte à réflexion, porte à discussion, qui porte à faire un débat interprétatif, ben je pense qu'on va être capable de dire que c'est une œuvre littéraire.
- CITL-1.5 Je pense que oui, [une œuvre littéraire devrait pouvoir être discutée].
- OC-3.3 En tant que moi [mes coups de cœur littéraires]? Euh... Bon, là tu me demandes vraiment. J'ai comme plus ou moins un style en particulier.

J'aime beaucoup explorer euh, un peu n'importe quoi. Je te dirais que... J'ai tu un coup de cœur? J'ai découvert, je déteste le récit policier, pour de vrai, j'ai découvert Lisa Gardner et ça fait deux romans que je lis d'elle pis ça me captive un peu. Euh, pis j'aime pas les récits policier. Mais là, j'aime beaucoup elle. Mais d'un autre côté, j'aime beaucoup les *chicklit* aussi, Raphaëlle Germain, euh Valérie Chevalier, quelque chose de simple. Faique ça dépend tout le temps un peu dans quel *mood* je me trouve. Parce que si je veux quelque chose de léger, je vais aller chercher des *chicklit*, vraiment vraiment légers, Amélie Dubois et compagnie, juste pour vraiment, m'évader. Euh, si je veux aller me creuser la cervelle, ben là euh Lisa Gardner est assez intense dans ses romans, des fois c'est un peu trop intense.

OC-3.3 Non. Pour moi non [la *chicklit*, ce n'est pas de la littérature]. Moi je pense que c'est un divertissement. Moi là, quand je le prends, je me sens comme un divertissement plus que d'autre chose. J'approcherais peut-être plus le récit policier de la littérature, j'ai beaucoup aimé John Boyne, celui qui a écrit *Le petit garçon en pyjama rayé* et surtout *Le garçon au sommet de la montagne*, euh, mais c'est parce que j'ai lu une 10 quinzaine de livres dans les derniers jours, ben dans le dernier mois à cause du confinement. J'ai de la misère à penser à mes autres romans... Pis là tu vas t'en aller pis je vais être comme... Ah oui, ça. Michel Lavoie, c'est dans mes coups de cœur. Surtout parce qu'il y a une histoire, c'est un des premiers romans que, j'ai lu. Faique ça m'a accroché, je l'ai relu plus tard, j'ai rencontré Michel Lavoie au salon du livre.

OC-3.3 Oui, ah oui [la lecture a une grande place]. Moi euh, j'écoute un peu de télévision, euh je te dirais que, si je veux euh, m'évader, relaxer, c'est mon moment, je prends mon livre, je vais dehors, je lis, le soir quand les enfants sont couchés, je prends mon livre, je lis... Ça me permet de décrocher parce que ma concentration est 100% là, alors qu'à mettons je regarde la télé, ben je pense à plein d'autres choses, je suis là, j'embarque dans les livres. Faique il faut, mais je suis un peu euh, orgueilleuse? Je finis les romans, même si je les aime pas. Faique là ouin... Des fois ça me prend trop de temps, je suis un peu orgueilleuse. Pis des fois ça me fâche pis je suis rendue à 5 pages pis je sais que je l'aimerai pas le livre, mais je vais le finir pareil. J'aime beaucoup Guillaume Musso aussi, mais dernièrement ses derniers tomes commencent tous à se ressembler alors ça me fatigue un peu. Faique, ouin. Non je lis n'importe quoi, là je te dis les derniers titres que j'ai lus, récemment, parce que j'arrive pas à repenser à avant avant là.

OC-3.2 Non et oui [je suis capable de ne pas penser à mes élèves quand je lis], [rires]. Dans le fond, ça dépend qu'est-ce que je lis. Parce que j'essaie de lire pendant l'été un peu moitié-moitié mettons, euh 75% moi 25% romans jeunesse, parce que quand on arrive aux romans au choix, ben j'aime ça

avoir lu un peu ce qu'ils veulent lire. Alors quand je lis un roman ado, je ne suis pas capable. Je lis et j'ai déjà des questions qui me viennent en tête. Faique j'ai déjà comment on pourrait interpréter, j'ai déjà un projet qui me vient en tête. Comment est-ce qu'on pourrait faire une ligne du temps ensemble, par exemple, etc.? Tsé, mais quand je lis par exemple euh, là je dis ça parce que j'ai fini le livre hier... mais Lisa Gardner, aucunement, jamais je vais penser à ma job parce que c'est ben trop intense dans ma vie là. Euh je te le dis là, tu me connais, moi et mon anxiété, moi et le récit policier ça marche pas sauf que quand ma mère dit lis lis, c'est bon, je vais le finir pour qu'on discute ensemble, mais... [rires]

EITL-4.2 Euh... Je trouve qu'en première secondaire, il manque un peu de romans que j'aime beaucoup faire lire à mes élèves, pour être bien honnête. Là on avait réussi à faire acheter *Pax et le petit soldat* que j'ai adoré. Euh, pourquoi je l'ai beaucoup aimé ce livre-là, ben c'est un récit à deux voix, avec le garçon puis l'animal, et je trouvais que ça sortait de l'ordinaire, de dire justement on peut voir le côté de l'animal. Euh, j'aime beaucoup les types de romans qui permettent d'échanger dessus en classe, ou ils peuvent aller chercher leur créativité. Par exemple, *Le royaume de Kensuké*, il y en a beaucoup, ben des années les élèves sont tannés d'entendre parler du *Royaume de Kensuké*, mais moi j'aime en parler parce que pour introduire justement les dimensions de la lecture, pour parler des stratégies de lecture, pour visualiser, il y a tellement de séquences descriptives, je pense que c'est un bon récit. Puis finalement, souvent, je te dirais qu'il y a au moins 75% de la classe qui finissent par l'aimer là. *Oscar et la dame rose* je l'aime beaucoup aussi parce qu'on peut discuter,

### Appendice G. Tableaux du nombre d'énoncés selon les catégories d'analyse

Origines des conceptions (OC)										
Codes	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	Total des énoncés
OC-1.1 Formation initiale	2	1	4	1	2	3	3	2	1	19
OC-1.2 Formation continue	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
OC-2.1 Composition des classes	6	4	3	5	5	4	2	2	5	36
OC-2.2 Équipe-école	4	5	1	3	1	5	2	3	4	28
OC-2.3 Prescriptions ministérielles	0	1	0	0	0	1	0	0	1	3
OC-3.1 Œuvres lues : sphère scolaire	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
OC-3.2 Œuvres lues : sphère professionnelle	2	1	0	2	1	2	1	3	2	14
OC-3.3 Œuvres lues : sphère privée	2	6	2	2	1	2	3	1	3	22
<b>TOTAL</b>	17	20	10	13	10	17	11	11	16	125

Conceptions de la lecture littéraire (CLL)										
Codes	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	Total des énoncés
CLL-1.1 Distanciation	0	0	0	2	0	0	1	1	1	5
CLL-1.2 Participation	0	0	3	0	1	0	0	3	6	13
CLL-1.3 Va-et-vient (mouvement dialectique)	1	1	0	0	3	2	0	0	0	7
<b>TOTAL</b>	1	1	3	2	4	2	1	4	7	25

Conceptions du texte littéraire (CTL)										
Codes	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	Total des énoncés
CTL-1.1 Approche formelle	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
CTL-1.2 Approche référentielle	2	0	1	3	0	1	1	2	0	10
CTL-1.3 Approche dialogique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CTL-1.4 Approche lectorale	1	2	2	1	1	0	0	1	1	9
CTL-1.5 Approche institutionnelle	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3
CTL-1.6 Approche polysystémique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	3	2	3	5	1	4	1	3	2	24

Conceptions de l'interprétation d'un texte littéraire (CITL)										
Codes	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	Total des énoncés
CITL-1.1 Comprendre et ensuite interpréter	1	0	6	3	2	0	1	0	2	15
CITL-1.2 Comprendre et interpréter simultanément	4	0	1	0	0	4	2	1	0	12
CITL-1.3 Interpréter en deux temps (première et deuxième interprétations)	0	3	3	0	0	2	1	0	0	9
CITL-1.4 Faire des hypothèses	2	0	0	0	1	3	1	2	0	9
CITL-1.5 Confronter ses interprétations	0	1	1	1	0	1	1	2	0	7
CITL-2.1 Texte proliférant	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
CITL-2.2 Texte réticent	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
CITL-2.3 Texte polysémique	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
CITL-3.1 Intention de l'auteur	0	1	2	1	0	1	0	0	0	5
CITL-3.2 Intention du texte	1	6	0	0	4	1	3	0	3	18
CITL-3.3 Intention du lecteur	4	0	2	4	0	0	0	4	0	14
<b>TOTAL</b>	12	14	15	10	7	14	9	9	5	95

Enseignement de l'interprétation d'un texte littéraire (EITL)										
Codes	ENS1	ENS2	ENS3	ENS4	ENS5	ENS6	ENS7	ENS8	ENS9	Total des énoncés
EITL-1 Archiélève	8	9	3	3	1	1	7	2	4	38

EITL-2.1 Présentification	0	0	1	0	1	1	2	0	1	6
EITL-2.2 Pointage	1	1	2	1	0	0	2	0	0	7
EITL-2.3 Formulation de tâches	0	0	0	0	3	0	2	0	3	8
EITL-2.4 Mise en place de dispositifs didactiques	1	1	2	0	3	0	0	1	0	8
EITL-2.5 Appel à la mémoire	1	1	0	1	1	0	0	0	0	4
EITL-2.6 Régulation	0	3	0	1	2	0	0	0	0	6
EITL-2.7 Institutionnalisation	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3
<b>TOTAL</b>	3	6	7	4	10	1	6	1	4	42

EITL-3.1 Explication du texte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EITL-3.2 Débat interprétatif	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
EITL-3.3 Discussion thématique	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
EITL-3.4 Étude de dimensions de grammaire textuel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EITL-3.5 Formation d'avis personnels sur le texte	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
EITL-3.6 Mise en réseau	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
EITL-3.7 Présentation du texte	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
EITL-3.8 Travail sur la compréhension	0	1	2	0	2	0	0	0	1	6
EITL-3.9 Résumé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EITL-3.10 Lecture à voix haute	0	0	0	0	2	0	1	0	3	6
EITL-3.11 Production de texte	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
EITL-3.12 Lecture individuelle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	0	1	2	3	7	0	2	0	5	20

EITL-4.1 Outils de référence	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
EITL-4.2 Outils didactiques	1	3	3	3	4	6	3	0	2	25
<b>TOTAL</b>	1	3	3	3	7	6	3	0	2	28