

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs

### Chercheuse principale

Marion Sauvaire, Université Laval

### Cochercheurs et autres chercheurs

Judith Émery-Bruneau, Université du Québec en Outaouais

Érick Falardeau, Université Laval

### Partenaires du milieu impliqués

Monique Lachance, Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale  
Nancy Harvey, Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale  
Sandra Roy-Mercier, Conseillère pédagogique, Commission scolaire des Navigateurs  
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais1  
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais2

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

### Numéro du projet de recherche

2018-LC -211015

### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

### Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### 1. Problématique

Le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (MELS, 2009) ambitionne de développer chez les élèves des compétences<sup>1</sup> spécifiques à la lecture d'œuvres littéraires complètes : la réaction, l'appréciation, la compréhension et l'interprétation. La mise en œuvre du PFEQ implique que les enseignants accueillent les réactions personnelles et les interprétations subjectives de chaque élève, mais aussi qu'ils mettent en œuvre des activités collaboratives permettant leur confrontation respectueuse et leur validation raisonnée au sein de la classe (Falardeau et Sauvaire, 2015). C'est ce que permet **le débat interprétatif** (DI), genre d'activité scolaire dans lequel l'enseignant organise les interactions orales entre les élèves dans le but de leur faire découvrir, formuler et justifier diverses interprétations d'un même texte littéraire. Or, pour les enseignants, il n'est pas aisé de distinguer le débat interprétatif du traditionnel débat argumentatif (Louichon, 2008; Soulé et coll., 2008). De plus, il est difficile de s'appuyer sur les réactions spontanées des élèves pour les guider vers une interprétation justifiée (Deronne, 2011; Dias, 2008) et recevable aux yeux de la communauté (Citton, 2015; Sauvaire, 2017). Au Québec, le DI n'a pas été étudié, contrairement à l'Europe francophone où plusieurs chercheurs ont documenté son enseignement, principalement au primaire (Dias, 2015; Chabanne et coll., 2008; Dupont, 2014). D'un côté, les gestes professionnels des enseignants ont été décrits laissant dans l'ombre les habiletés des élèves (Bucheton, 2004; Jorro, 2002); d'un autre côté, les interactions entre pairs ont été analysées dans le cadre des cercles littéraires, sans intervention directe de l'enseignant (Hébert, 2003; Terwagne et coll., 2001). Notre

---

<sup>1</sup> Dans le PFEQ, la compétence 1 « lire et apprécier des textes variés » rassemble plusieurs capacités et connaissances. En ce qui concerne la lecture de textes littéraires, les chercheurs distinguent les compétences à élaborer du sens (comprendre et interpréter), à formuler des jugements (réagir et apprécier) et à réfléchir sur soi-même comme lecteur (réflexivité). Par souci de clarté et de concision, dans ce rapport nous nommerons « compétences » la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation.

recherche est la première sur **l'enseignement du DI au Québec**, et plus largement dans la francophonie, à analyser **les pratiques des enseignantes** et enseignants du **2<sup>e</sup> cycle du secondaire** et leurs effets sur les compétences développées par les élèves.

## 2. Questions de recherche et postulats

**Qu'est-ce qu'un débat interprétatif (DI) au secondaire québécois?** Quelles sont les caractéristiques communes aux DI observés?

*Premier postulat.* Le DI n'a été étudié en profondeur dans aucun pays francophone au secondaire. Notre hypothèse était que l'observation et l'analyse des DI menés par des enseignantes au 2<sup>e</sup> cycle dans différents contextes scolaires permettrait de décrire les caractéristiques communes aux 23 DI observés, de formaliser les connaissances sur ce genre d'activité au secondaire et au Québec, mais aussi de comprendre les variations liées aux huit enseignantes et aux trois œuvres choisies en commun.

**Comment enseigner le DI?** Comment planifier, mener et revenir sur un débat interprétatif en classe de français dans l'optique d'un changement de pratiques? Quelles **compétences** en lecture littéraire sont développées pendant les DI? Quels sont les **gestes didactiques** qui informent les pratiques des enseignantes? À l'intérieur des gestes, quelles sont les **interactions langagières** fines entre enseignantes et élèves qui soutiennent le développement de leurs compétences en lecture littéraire?

Le DI est un genre d'activité scolaire perçu comme innovant au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Notre *deuxième postulat* était que la formation soutenue des enseignantes par les cochercheuses faciliterait leur appropriation de cette innovation, tout en leur laissant la liberté de mettre en œuvre les gestes didactiques et les interactions langagières adaptés à leurs classes. Nous postulons que les gestes sont diversifiés d'une enseignante à l'autre et que cela peut influencer le développement des quatre compétences en lecture littéraire. À l'encontre des théories actuelles, le DI pourrait être une activité « hybride » : certes centrée principalement sur l'interprétation, mais ouverte, dans le dialogue « à chaud » avec les élèves, à leur compréhension, leurs réactions et leurs appréciations littéraires.

**Pourquoi enseigner le DI?** Quel est l'impact du DI sur le développement des compétences en lecture littéraire exprimées par les élèves à l'oral?

Quelles autres habiletés les élèves développent-ils grâce aux DI?

*Troisième postulat.* Le DI permet de développer les compétences en interprétation des élèves. Le développement des capacités effectives des élèves sera étudié à l'aide d'indicateurs gradués de réussite, par classe et selon les œuvres. De plus, nous pensons que le DI permet de développer d'autres habiletés comme le retour au texte et la collaboration intersubjective.

### 3. Objectifs poursuivis

**L'objectif général initial** était d'analyser l'impact des gestes didactiques des enseignantes lors du DI sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves. Cet objectif **a été atteint et élargi**, puisque nous expliquons « **l'effet enseignante** », c'est-à-dire non seulement l'impact de leurs gestes didactiques, mais aussi des compétences et des connaissances enseignées, ainsi que la dynamique des interactions langagières fines avec leurs élèves, et cela en fonction de trois œuvres de genres littéraires différents (récit, théâtre, poésie). Cet objectif est détaillé en **trois volets** comprenant chacun des sous-objectifs spécifiques : le genre du DI, le « volet enseignantes » et le « volet élèves ». Au total, les huit objectifs spécifiques font l'objet de chapitres d'analyse dédiés, en annexes, auxquels s'ajoute l'Annexe 9, « Interprétation des résultats issus des analyses croisées ».

**I.** Le « **volet débat** » vise à dégager les caractéristiques communes du DI au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire québécois et à enrichir les connaissances sur cette activité grâce à l'analyse des pratiques déclarées (Annexes 1, 5, V) et observées des enseignantes (Annexes 2, 3 et 4 II, III, IV).

**II.** Le « **volet enseignante** », le plus important de la recherche, vise à décrire et analyser les pratiques d'enseignement du DI. Plus spécifiquement, il s'agit de :

– décrire et analyser les **pratiques déclarées** d'enseignement de la lecture littéraire **avant et après les DI** observés (Annexe 1);

– décrire et analyser les **pratiques observées d’enseignement pendant les DI** sous l’angle des compétences en lecture (comprendre, interpréter, réagir, apprécier) (Annexe II), des gestes didactiques (Annexe 3), des interactions langagières (Annexe 4); et ce, à la lumière des entrevues avec les enseignantes (Annexe 5).

**III.** Le « **volet élèves** » consiste à décrire et analyser les compétences effectives des élèves durant les DI. Pour ce volet, la recherche vise à :

– analyser les **compétences en lecture littéraire** (comprendre, interpréter, réagir et apprécier) mobilisées par les élèves et évaluer le développement de chacune selon des indicateurs de réussite gradués (Annexe 6);

– identifier d’autres habiletés disciplinaires développées par les élèves en particulier le **retour au texte** (Annexe 7);

– décrire et analyser les **échanges intersubjectifs** des élèves, en regard des interactions langagières des enseignantes avec eux (Annexe 8)

L’objectif général est atteint en croisant les résultats du volet enseignante et du volet élèves (donc les huit chapitres précédents). L’interprétation des résultats (Annexe 9) nous a permis de comprendre non seulement « l’**effet enseignante** » sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves dans le cadre des débats interprétatifs, mais aussi « l’**effet de l’œuvre** », c’est-à-dire en quoi la singularité de chaque texte littéraire influence les pratiques des enseignantes et les échanges entre élèves.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX**

### **1. Nos résultats pourront intéresser cinq types d’auditoires**

Nos résultats pourront intéresser les **décideurs** tels que le ministère de l’Éducation, qui encadre les politiques et programmes de formation. Les décideurs pourront donc prendre connaissance des retombées du débat interprétatif sur le renouvellement des pratiques

d'enseignement de la lecture d'œuvres littéraires et sur les compétences à développer chez les élèves au secondaire. Les **gestionnaires** (directions de programme d'enseignement dans les universités, directions au sein des conseils scolaires et des écoles) sont concernés par nos travaux, puisqu'ils jouent un rôle d'influence quant aux approches théoriques et aux pratiques à privilégier dans l'enseignement de la littérature, auprès des élèves du secondaire. Les **formatrices et formateurs d'enseignant.e.s** (professeur.e.s universitaires, chargé.e.s de cours, conseillères et conseillers pédagogiques) sont un autre public cible, car ces personnes présentent aux (futur.e.s) enseignant.e.s les démarches d'enseignement favorisant le développement des compétences langagières (écrire, lire, parler), en s'appuyant sur les données de recherche récentes. **Les enseignants de français au secondaire** représentent un autre public cible, car nos résultats sont susceptibles de les soutenir dans le renouvellement de pratiques d'enseignement qui favorisent le développement et l'intégration de quatre compétences en lecture littéraire : comprendre, interpréter, réagir et apprécier le texte littéraire, par le biais du débat interprétatif. **Les étudiant.e.s en formation initiale à l'enseignement** qui expérimenteront les débats interprétatifs à l'université pourront mieux transposer la démarche en classe.

## **2. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux?**

**Renouvellement des pratiques d'enseignement et de formation.** Les enseignantes se sont approprié le renouvellement du corpus littéraire et les pratiques innovantes avec un franc enthousiasme. Elles ont participé à une formation dans laquelle les contenus théoriques et les exercices pratiques ont été jugés équilibrés et très « nourrissants ». Elles ont expérimenté les DI avec les classes participantes et dans d'autres classes, développant leurs compétences professionnelles au fil de l'année. Elles affirment que participer à la recherche les a poussées à enseigner davantage la lecture et à interpréter elles-mêmes

les textes. Elles sont unanimement convaincues de l'efficacité du DI sur le développement des compétences en lecture et à l'oral des élèves, y compris pour ceux qui parlent moins. Elles disent avoir espéré longtemps ce genre d'innovation (« C'est ça que j'ai toujours voulu faire! », Fanny), car elle stimule leur propre plaisir de lire et leur désir d'enseigner la littérature.

**Implantation de l'innovation.** Toutes souhaitent reconduire le DI après la recherche, signe de leur adhésion. Plusieurs ont décidé de former leurs collègues à cette activité. L'une d'elles a obtenu une libération pour transférer l'innovation avec l'aide de sa CP dans son école. Par ailleurs, la formation dispensée dans le cadre de la recherche a déjà été transposée auprès des futurs enseignants de l'Université Laval, au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles.

### **Retombées socioculturelles : éducation citoyenne dans des sociétés pluralistes**

Le débat interprétatif est un modèle alternatif et complémentaire au débat argumentatif à l'école. Dans un DI, les élèves apprennent ensemble à interpréter des situations humaines complexes, à considérer l'expérience des autres lecteurs et ils développent leur empathie envers les personnages, sur le mode du *possible*. Ils se demandent « qu'est-ce que je ferais, penserais ou ressentirais, *si j'étais à sa place* ». Il est essentiel de reconnaître l'apport irremplaçable de la littérature à ce décentrement, qui est le cœur de l'éducation aux émotions démocratiques (Nussbaum, 2011). Il importe aussi d'exercer les élèves à prendre part au conflit des interprétations, parce que la littérature est un formidable réservoir d'expériences pour la vie sociale, culturelle, éthique et citoyenne. L'enseignement du compromis (Ricœur, 2017) est essentiel dans nos sociétés pluralistes, car il permet d'éviter les facilités du consensus relativiste (*tout le monde a raison parce que chacun est différent*) et les écueils de l'opposition rigide entre deux positions (*si tu n'es pas d'accord avec moi, alors tu es contre moi*).

### **3. Limites et niveau de généralisation des résultats**

Les résultats d'une méthode qualitative sont fortement contextualisés. Néanmoins, le niveau de généralisation de nos résultats est très supérieur à d'autres démarches en didactique du français (études de cas, recherche-action) du fait de la quantité très importante de données collectées, de la variété des terrains de collecte (géographique, socioéconomique, programmes réguliers et enrichis...), de la complémentarité des instruments (formation de plus de 20 h, observations de classe, entrevues pré et post, analyse des discours des enseignantes et des élèves). C'est aussi et surtout l'extrême rigueur du protocole d'analyse qui permet d'assurer la validité et la relative généralisation des résultats : l'analyse **multifocale** (on croise trois niveaux d'analyse, à partir d'une grille de codes qui comprend 70 items), **multisite** (on compare les résultats selon les classes) ET **multicas** (on compare les résultats en fonction des œuvres lues). Ce travail colossal d'analyse de contenus est réalisé à partir de matrices informatiques dans NVivo et complété par des études de cas fines, soit temporelles (ex. l'enchaînement des gestes dans le temps) soit discursives (ex. les réponses des élèves aux sollicitations de leurs enseignantes). Limites : en raison de la pandémie, l'analyse des textes est encore en cours. Par souci de rigueur et de concision, nous avons renoncé à mettre sur le même plan dans ce rapport des résultats très solides et des résultats préliminaires.

### **4. Quels seraient les messages clés et solutions selon les types d'auditoires?**

#### **Pour les décideurs et les gestionnaires**

La lecture de textes littéraires permet de développer quatre compétences spécifiques, distinctes, mais reliées et non hiérarchisées : interpréter, comprendre, réagir et apprécier.

→ Clarifier les définitions de la compétence à « lire et apprécier des textes variés » dans le PFEQ en s'appuyant sur les recherches théoriques et empiriques.



Les enseignantes ont grandement apprécié la formation substantielle de plus de 20 h sur une activité innovante. Cela a favorisé leur appropriation de l'innovation.

→ Encourager la recherche qui vise le transfert d'innovation (si l'innovation n'est pas connue, elle peut difficilement être identifiée comme un besoin par les milieux, contrairement à la prémisse de la plupart des recherches-actions).

L'importance de choisir des œuvres de qualité et d'acheter les séries pour que chaque élève ait un exemplaire prêté par l'école (surtout dans les milieux défavorisés).

→ Favoriser le renouvellement du corpus sur la base de critères éprouvés théoriquement et empiriquement, surtout pour l'achat de séries dans les écoles.

### **Pour les formateurs d'enseignants et les (futurs) enseignants**

Expérimenter le DI a modifié les pratiques d'enseignement, mais aussi les pratiques de lecture personnelle des enseignantes. Le plaisir d'enseigner a nourri le désir de la lecture, et réciproquement.

→ Il est important de lire soi-même et de faire lire des œuvres littéraires complètes, de différents genres, qui posent des problèmes interprétatifs complexes.

Le débat interprétatif permet indéniablement de développer la compétence des élèves en lecture littéraire en plus de donner sens à son apprentissage.

→ Former les enseignants et futurs enseignants à l'enseignement du DI au secondaire.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

Pour cette **recherche formation**, la méthode qualitative est l'étude multisite et multicas (Miles et Huberman, 2004) : les « sites » sont les huit classes des enseignantes, les « cas » sont les trois œuvres littéraires. Les comparaisons entre classes et œuvres renforcent la validité théorique des résultats. Les huit participantes enseignent le français, depuis plus de dix ans, au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire public, dans des contextes variés (unilingues/plurilingues, ruraux/urbains, programmes réguliers/enrichis).

**Corpus de données collectées et analysées** : huit enseignantes ont été formées par les cochercheuses (plus de 20 h). Elles ont expérimenté trois DI chacune sur les œuvres choisies en commun : *Inconnu à cette adresse* de K. K. Taylor (1938), *Incendies* de W. Mouawad (2003) et *Bleuets et abricots* de N. Kanapé Fontaine (2016). Avant et après les 23 DI, des entrevues avec elles permettent de les accompagner et d'évaluer ensemble l'activité. De plus, de courts textes sont écrits par les élèves. Les DI filmés, les entrevues enregistrées et les écrits ont été transcrits intégralement et codés dans NVivo. Pour les objectifs 1 à 8, tous les DI et entrevues ont été analysés. Pour l'effet enseignante, 12 DI ont été choisis. **L'analyse de contenu** assistée par ordinateur permet de « coder » manuellement un grand nombre de textes (on associe chaque énoncé à une ou plusieurs catégories). 70 catégories sont organisées en plusieurs « focales » (ex. les compétences enseignées, les gestes didactiques). Quand tout le corpus a été codé, les chercheuses font des requêtes informatisées pour croiser les résultats (ex. « Quel est le geste didactique le plus fréquent dans l'enseignement de l'interprétation? »). Les résultats chiffrés apparaissent dans des tableaux appelés « matrices » qui orientent l'analyse. L'analyse « multifocale » a été faite de manière systématique pour chaque objectif, et ce, trois fois : a. pour l'ensemble du corpus, b. par classe, c. par œuvre.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

### **1. Principaux résultats**

#### **a. Qu'est-ce que le DI et comment est-il enseigné au secondaire?**

**Le DI est une activité scolaire d'enseignement de la lecture littéraire**, en classe entière, centrée sur le partage des interprétations subjectives d'une œuvre littéraire « proliférante » (Tauveron, 2002) lue au préalable. Si l'interprétation est la compétence majoritairement enseignée et apprise, dans la moitié des DI, elle n'est pas la seule. Le DI est un genre « hybride » qui permet d'intégrer plusieurs compétences en lecture littéraire

qui relèvent de la co-construction du sens (comprendre), des significations (interpréter) et de l'expression du jugement de goût (réagir). Ces trois compétences sont étayées par des procédés justificatifs : 66 % des interprétations des élèves sont justifiées ou illustrées pendant les DI. L'appréciation, de nature argumentative, est moins observée. Les élèves expriment plus fréquemment leurs réactions que leur compréhension (qui est souvent travaillée en amont). Cela montre que la réaction, qui repose sur des ressources axiologiques et éthiques, n'est pas nécessairement spontanée ni préalable à la compréhension et à l'interprétation. **Le débat interprétatif se distingue du débat argumentatif** en cela qu'il ne porte pas sur un sujet socialement controversé, mais sur la pluralité des significations d'un texte littéraire; il ne vise pas à convaincre autrui d'adhérer au point de vue argumenté, mais à rechercher avec autrui à raffiner les interprétations ; il ne repose pas sur la démonstration de la véracité d'un raisonnement, mais sur la justification de la recevabilité des interprétations. Le DI est un genre d'activité orale collaborative qui repose sur la justification des interprétations intersubjectives au sein d'une communauté interprétative.

**La conduite d'un DI repose sur un accompagnement didactique soutenu de la part des enseignantes**, avant et pendant l'activité. Plusieurs affirment qu'elles ont enseigné davantage la lecture littéraire (les activités préparatoires ont été enrichies et les séquences didactiques allongées). Mener un DI repose principalement sur trois gestes : un étayage soutenu du processus interprétatif par les enseignantes, le retour au texte et l'enseignement de savoirs (généraux et contextuels)<sup>2</sup>. L'organisation du conflit des interprétations s'observe dans les gestes didactiques de problématisation de l'œuvre (amorçage et relance de problèmes interprétatifs) et de reprise de la parole des élèves (les

---

<sup>2</sup> Voir la grille d'analyse complète des gestes et leurs définitions en annexe.

enseignantes encouragent les élèves à reformuler eux-mêmes leurs propos et à les justifier en s'appuyant sur le texte). Dans les échanges entre les élèves, le conflit des interprétations se manifeste par une forte proportion de recherche de convergences et de divergences entre les hypothèses interprétatives proposées par les pairs. À ce titre, nos résultats confirment que les DI comportent des phases spéculatives (formulation de nombreuses hypothèses sur le sens du texte) et délibératives (validation des hypothèses), parfois en alternance. **Le DI permet d'apprendre à intervenir dans une controverse constructive régulée par des normes de validation et d'invalidation des interprétations.** Au niveau du geste, on n'observe pas de longs moments visant à valider/invalider les propositions. Par contre, au niveau fin de l'interaction, les enseignantes valident très souvent les interprétations et toujours de manière positive. Elles n'invalident jamais les interprétations de façon explicite, mais elles n'encouragent pas non plus les élèves qui proposent des hypothèses hasardeuses. Les interprétations non recevables sont invalidées de manière implicite (par le pointage, la confrontation des interprétations). Contrairement à Dias (2015) au primaire, on n'observe pas une « absence de traitement de l'erreur interprétative », mais une norme implicite de la communauté interprétative. Les enseignantes font preuve de tact (Prairat, 2019) en ménageant la sensibilité des élèves qui se risquent à interpréter, ce que Jorro nomme un « geste éthique » (2002).

#### **b. L'effet enseignante : variations avant et après les DI**

Les DI s'inscrivent dans des séquences didactiques élaborées de manière autonome par les enseignantes; de ce fait le temps de préparation des élèves au DI varie de 0 à 10 heures. Trois facteurs favorisant une préparation longue et substantielle sont identifiés : le travail collaboratif au sein de l'équipe-école, l'intervention auprès d'élèves plus jeunes ou issus de milieux défavorisés, l'appropriation personnelle de l'œuvre par l'enseignante.

La première lecture de l'œuvre se fait majoritairement en classe, plutôt intégralement et, dans la moitié des DI, par l'enseignante à voix haute, ce qui signifie que la première réception de l'œuvre par les élèves relève autant de la compréhension orale que de la compréhension en lecture. Les activités préparatoires sont très nombreuses et variées : les plus fréquentes visent l'apport de connaissances sur le contexte de l'œuvre et la formulation/résolution de problèmes de lecture, sous la forme de discussions orales. Aucun écrit individuel sur l'interprétation avant le DI n'est observé. Pour les enseignantes, le DI fait office d'activité de clôture de la séquence ou bien il précède l'évaluation d'un écrit individuel final de type « analyse ». Les écrits réflexifs ne sont pas considérés comme des moyens de développer les compétences en lecture, ce qui converge avec d'autres études (Bucheton, 2014; Sauvaire, 2020). De la première lecture à la clôture de la séquence, l'oral collaboratif prime l'écrit individuel.

### **c. L'effet enseignante sur la conduite des DI**

L'effet enseignante est significatif sur la pluralité des compétences enseignées en lecture, la diversité et l'alternance entre les gestes didactiques mobilisés et l'enseignement de savoirs contextuels. Quant à la variété des compétences enseignées, trois « styles » se dégagent : homogène (interpréter), dual (interpréter et réagir ou comprendre), diversifié (4 compétences). L'alternance des gestes didactiques, c'est-à-dire le nombre de fois où l'enseignante change de geste pendant un DI, varie de 0 à 24. Or, les enseignantes qui enseignent plusieurs compétences sont aussi celles qui ont des gestes plus alternés. L'inverse est aussi vrai, par exemple, l'une n'enseigne que l'interprétation et au moyen du seul geste d'étayage. L'enseignement de savoirs contextuels est tributaire de l'intérêt et des connaissances personnelles des enseignantes. Les savoirs disciplinaires sont quasi absents.

#### **d. L'effet enseignante sur les compétences en lecture des élèves?**

Une analyse plus poussée a été menée sur les données de quatre classes (12 DI, 12 entrevues). La diversité des compétences apprises et la richesse des échanges entre pairs sont proportionnelles à la diversité des compétences enseignées et des interactions langagières des enseignantes. Les élèves qui développent plusieurs compétences et ont des échanges intersubjectifs riches sont ceux des enseignantes qui sollicitent ces compétences en utilisant des gestes et des interactions variées. L'effet enseignante est particulièrement fort en ce qui concerne le développement de la compréhension et de la réaction, ainsi que les habiletés de retour au texte (pointage, citation textuelle, citation de mémoire). De plus, on note que les élèves s'investissent davantage dans le conflit des interprétations lorsque les enseignantes les encouragent à clarifier leurs propos ou à faire explicitement des liens entre les interprétations. Inversement, des pratiques d'enseignement homogènes (une seule compétence, un seul geste, une interaction langagière dominante) ne poussent pas les élèves à interagir entre eux ni à approfondir la justification de leurs propos. En moyenne, 73 % des élèves considèrent que le DI les a aidés à mieux comprendre le texte; pour l'enseignante dont les pratiques sont diversifiées, ce résultat monte à 94 %.

#### **e. Quel effet d'une œuvre littéraire singulière sur la réussite du DI?**

La nouvelle épistolaire ***Inconnu à cette adresse*** a suscité un engagement très fort des élèves dans les DI, des retours au texte non demandés par les enseignantes et des débats « passionnés ». Plusieurs hypothèses ont été proposées pour expliquer cet engouement : la connaissance du contexte sociohistorique, la brièveté du récit et relative simplicité de l'intrigue, les questions morales et éthiques (l'amitié mise à mal par l'antisémitisme, la propagande et la censure, la loyauté envers la famille ou envers la nation, la vengeance). La compétence à réagir semble développée par les élèves plus souvent en lien avec ces

questions. Les autres œuvres suscitent aussi des questionnements éthiques, mais ont été moins contextualisées dans les activités en amont, surtout la pièce ***Incendies*** qui a posé, ensuite, le plus de difficultés de compréhension aux élèves lors des DI. Si les enseignantes témoignent de l'intensité des réactions des élèves à la première lecture, elles ont souvent privilégié une approche formelle (les caractéristiques du genre théâtral) au détriment des savoirs contextuels (les guerres au Proche-Orient, l'immigration au Québec) et éthiques (le tabou, le cercle de la violence, l'identité multiethnique) que plusieurs reconnaissent peu maîtriser elles-mêmes. **Le recueil de poésie, *Bleuets et abricots***, est souvent jugé difficile. L'ayant relégué en fin d'année scolaire, les enseignantes y ont consacré moins de temps qu'aux autres œuvres. Pourtant cette œuvre est celle qui induit la variété et l'alternance des gestes didactiques la plus forte durant les DI. C'est aussi sur cette œuvre que le retour au texte est systématiquement enseigné et appris par les élèves, et que la citation textuelle éclipse le rappel approximatif du texte de mémoire lors des échanges. *Bleuets et abricots*, œuvre forte, exigeante et peu didactisée, a induit des gestes plus diversifiés et une plus grande maîtrise de la citation textuelle par les élèves.

## **2. Conclusions et pistes de solution**

Le DI est une activité scolaire d'enseignement de la lecture littéraire, menée par l'enseignant en classe entière, centrée sur la co-construction et la justification des interprétations subjectives d'une œuvre littéraire « proliférante » (Tauveron, 2002) lue au préalable. Il permet de développer principalement l'interprétation, mais aussi la compréhension, la réaction et de façon moindre l'appréciation de l'œuvre littéraire. Les trois compétences principales reposent sur des procédés justificatifs. Le DI est très différent du débat argumentatif. C'est une activité orale collaborative qui repose sur le conflit des interprétations, c.-à-d. la reconnaissance que des significations contradictoires sont non seulement possibles, mais aussi recevables. La recherche de compromis est

régulée par des normes explicites et implicites propres aux communautés interprétatives. Au secondaire, les enseignantes font preuve de tact, mais n'encouragent pas non plus les hypothèses hasardeuses de leurs élèves.

**Le DI repose sur l'investissement substantiel des enseignants** dans la lecture personnelle de l'œuvre, dans la planification d'activités préparatoires et dans la conduite de l'activité. Mener un DI repose sur trois gestes didactiques principaux : l'étayage de l'interprétation, le retour au texte et l'enseignement de savoirs. Il n'y a pas de gestes favorables et d'autres défavorables à la réussite de l'activité. C'est la combinaison de plusieurs gestes didactiques, l'intégration des compétences en lecture et la variété des interactions (ex. demander des clarifications, rechercher des convergences, citer le texte...) des enseignantes qui aident le plus les élèves à étayer leurs réactions et à justifier leurs interprétations. Plus les interventions des enseignantes sont diversifiées, plus les échanges entre pairs sont riches. Inversement, des pratiques homogènes (ex. un seul geste, une compétence) aident moins les élèves, malgré l'intention de les « laisser parler ».

**Le choix des œuvres a une incidence sur la conduite de l'activité.** Documenter l'effet des œuvres est essentiel pour orienter le choix du corpus. Les œuvres choisies avec les enseignantes répondaient à ces critères : brièveté, de genres variés (récit, théâtre, poésie), posant plusieurs problèmes interprétatifs, soulevant des enjeux éthiques et moraux, peu chères. L'appétence et les connaissances du contexte de production induisent un enseignement disparate selon les œuvres, qui semble avoir un effet sur l'engagement des élèves dans les DI. Les œuvres ambiguës sur le plan moral nécessitent pourtant un apport important de connaissances historiques et éthiques. La poésie soulève des craintes et souffre d'un moindre temps d'enseignement, alors que c'est elle qui suscite les gestes didactiques les plus variés et l'apprentissage rigoureux de la citation textuelle.



**Le DI donne sens à l'enseignement de la littérature au secondaire**, d'une part parce qu'il contribue indéniablement à développer les compétences à lire des textes littéraires, ce que confirment les enseignantes et les élèves; d'autre part, le DI permet d'organiser des espaces de controverse constructive, médiés par des textes qui « suscitent les passions chez les jeunes » (Béatrice), car ils concernent des enjeux essentiels de l'existence humaine. In fine, le DI stimule la compréhension de soi comme lecteur, mais aussi la compréhension des autres et d'un monde complexe. Il est propice à l'éducation démocratique dans des sociétés pluralistes.

### **3. Principales contributions en termes d'avancement des connaissances**

Sur le **plan théorique**, il s'agit d'une première documentation exhaustive sur le DI au secondaire, non seulement au Québec, mais dans la francophonie. Des distinctions théoriques ont été précisées, empiriquement : par ex., la complémentarité entre comprendre et interpréter ou le fait que le DI repose sur des phases spéculatives (recherche d'hypothèses interprétatives) et délibératives (recherche de validation). D'autres postulats ont été infirmés comme le fait qu'un changement d'objet (ex., réagir et non interpréter) provoquerait un changement d'activité scolaire. Le postulat selon lequel il y aurait des schèmes dominants dans la conduite de l'activité a été nuancé. Sur le **plan conceptuel**, la redéfinition du geste didactique permet d'acter la nécessaire transposition du concept de « gestes professionnels » dans la discipline « français » et de spécifier les gestes didactiques en fonction de l'objet enseigné, ici la lecture littéraire. Une autre percée conceptuelle concerne le processus de validation intersubjective des interprétations. Des normes de la communauté interprétative ont été dégagées : les enseignantes invalident les interprétations non recevables de manière implicite par le retour au texte, la recherche de convergences et les synthèses. Sur le **plan méthodologique**, la grille d'analyse multifocale du DI a été validée par des experts et publiée (Sauvaire et al, 2020). Le

protocole d'analyse est une innovation remarquable pour les recherches sur la littératie, puisqu'il combine une analyse multifocale, à une analyse multisite (effet enseignante) et multicas (effet de l'œuvre). Combiner l'analyse matricielle (par focale, enseignante et œuvre) à l'analyse séquentielle (scénarios) et discursive (des entrevues, des échanges entre pairs) compense, selon nous, les limites inhérentes à chacune de ces méthodes. Sur le **plan empirique**, documenter l'effet enseignante et l'effet de l'œuvre est une contribution significative pour la recherche, la formation et l'enseignement.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

**Lire, écrire, dialoguer... et réfléchir à sa pratique de lecteur.** La lecture est principalement travaillée à l'oral; écrire sur sa lecture n'est pas enseigné. L'étude des écrits d'élèves sur leur lecture permettrait d'analyser l'impact du DI sur leur réflexivité, ou la capacité de « réfléchir à sa pratique de lecteur » (PFEQ, 2009 : 35). Notre préanalyse suggère un développement de la réflexivité des élèves : ils identifient les sources de leurs propres interprétations, mettent à distance leurs pratiques langagières et se questionnent sur l'apport de leurs pairs à leur compréhension du texte, d'eux-mêmes et d'autrui. Or, comme les écrits réflexifs en général (Bucheton, 2014), ces textes sont généralement ignorés des enseignants. La recherche pourrait contribuer à outiller les enseignants pour intégrer l'écriture réflexive à l'enseignement de la lecture littéraire.

**La composante éthique de la littérature : enjeux de formation citoyenne.** Notre étude révèle un besoin de connaissances sur la composante éthique dans l'enseignement de la littérature (Rouvière, 2019; Louichon et Sauvaire, 2020). Une bonne connaissance du contexte a favorisé l'engagement éthique des élèves dans les débats sur *Inconnu à cette adresse*, alors que l'œuvre est plus éloignée dans le temps et l'espace que *Bleuets et abricots*, poésie contemporaine québécoise, mais dont les référents autochtones sont perçus comme « moins familiers » par les élèves et certaines enseignantes. Dans une

approche didactique de la littérature qui valorise la diversité et l'inclusion, des questions se posent à propos la formation éthique et citoyenne des sujets lecteurs (en tant que lecteur, on peut comprendre le besoin de vengeance d'un personnage, s'identifier à ses tourments, sans reconnaître, en tant que citoyen, la légitimité de la vengeance). Comment alors faire du débat interprétatif un outil d'éducation aux émotions démocratiques (Nussbaum, 2011)?

## **PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE**

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Chabanne, J.C, Desault, M., Dupuy C. et Aigouin, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Citton, Y. (2013). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires*. Paris : Amsterdam.
- Crocé-Spinelli, S. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2, Le Mirail, Toulouse.
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative. *Les cahiers THÉODILE*, 9, 105-130.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Deronne, C. (2011). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères*, 43, 103-126.
- Dupont, P. (2014). Le débat interprétatif en cycle 3. Actes du colloque *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation* (septembre 2008). Repéré à : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00951146/document>
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.

- Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : vers quels indices de progression? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (août 2010), (p. 335-362). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif »? Dans J.C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- 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.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 329-342). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68.
- Louichon, B. et Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature, *Repères*, 58, 7-13.
- Lusetti, M. (2004). Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs à l'école primaire. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre* (p. 167-198), Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Prairat, E. (2019) « Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique », *Recherches et Travaux* [En ligne], 94. Repéré à : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1563>
- Quet, F. (2001). Débat interprétatif et didactique de la lecture. *Réflexions et Analyses pédagogiques*, 4, 29-42.
- Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères*, 58, 31-47.
- Sauvaire, M. (2017). 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 et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 297-329). Namur : PUN.
- Sauvaire, M. et Langlois, M.-E. (2020). Quand l'analyse paralyse; l'écriture analytique et

l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté, *Pratiques*, 187-188.

Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP, SCÉREN.

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

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Hatier.

Terwagne S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

### **Œuvres littéraires**

Kanapé Fontaine, N. (2016). *Bleuets et abricots*. Montréal: Mémoire d'encrier.

Kressmann Taylor, K. (2012) [1938]. *Inconnu à cette adresse*. Paris: J'ai lu.

Mouawad, W. (2015) [2003]. *Incendies*. Montréal: Leméac.