

Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ?

Using the same novel at the primary and secondary level to read, comment and discuss : What are the differences ?

Leer, comentar, debatir sobre una misma novela en la primaria y en la secundaria : ¿qué diferencias ?

Manon Hébert

Volume 39, numéro 1, 2013

La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage

Texte reçu le : 28 mai 2011, version finale reçue le : 18 février 2013, accepté le : 20 février 2013

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024535ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146. <https://doi.org/10.7202/1024535ar>

Résumé de l'article

Plusieurs recherches ont souligné l'intérêt d'activités centrées sur l'expression du sujet lecteur, comme les journaux et les cercles de lecture entre pairs, pour le développement de la compétence littéraire à l'école. Cependant, nous avons encore très peu de données développementales pour comprendre comment peut progresser cette compétence selon l'âge. Dans une recherche empirique conduite dans trois classes (6^e primaire, 2^e et 4^e secondaire), où les élèves ont expérimenté ces activités pour lire un même roman, *Le passeur* (Lowry, 1992), nos analyses qualitative et quantitative révèlent quelques différences dans les modes de lecture et types de sujets abordés à l'écrit, ainsi que dans les modes de collaboration à l'oral.

Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *



Manon Hébert
Professeure
Université de Montréal

RÉSUMÉ – Plusieurs recherches ont souligné l'intérêt d'activités centrées sur l'expression du sujet lecteur, comme les journaux et les cercles de lecture entre pairs, pour le développement de la compétence littéraire à l'école. Cependant, nous avons encore très peu de données développementales pour comprendre comment peut progresser cette compétence selon l'âge. Dans une recherche empirique conduite dans trois classes (6^e primaire, 2^e et 4^e secondaire), où les élèves ont expérimenté ces activités pour lire un même roman, *Le passeur* (Lowry, 1992), nos analyses qualitative et quantitative révèlent quelques différences dans les modes de lecture et types de sujets abordés à l'écrit, ainsi que dans les modes de collaboration à l'oral.

MOTS CLÉS – lecture littéraire, cercles/journaux de lecture entre pairs, modes de lecture, interactions entre pairs, progression primaire/secondaire.

1. Introduction et problématique

L'intégration des œuvres intégrales en classe de français, la considération du sujet lecteur et l'inclusion des élèves en difficulté en classe régulière constituent sans doute les principaux points de rupture épistémologique en didactique du français et de la littérature. Le travail des œuvres longues en classe se distingue en effet de celui des extraits à plus d'un point de vue. Outre le fait que le travail sur un même roman en grand groupe est beaucoup plus complexe à gérer sur le plan matériel et en ce qui a trait à la disposition du temps de classe, à l'engagement et à l'accompagnement des élèves dans la tâche, il s'avère aussi un puissant révélateur des inégalités

* Cette recherche a été réalisée avec le soutien financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), dans le cadre du concours *Nouveau chercheur 2005-2008*.

scolaires et des lacunes dans l'enseignement actuel de la littérature. Dans leur récent ouvrage de synthèse, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc et Simard (2010, p. 238-239) relèvent plusieurs types de dysfonctionnement qui pourraient selon eux expliquer les problèmes qu'éprouvent de trop nombreux élèves. À commencer par les démarches d'enseignement qui parviennent rarement à travailler l'appétence et la compétence dans un seul mouvement et à bien cerner la spécificité de la lecture littéraire. Notamment, les postures de lecture savante et celles de la lecture ordinaire ne sont pas travaillées dans un mouvement de va-et-vient comme c'est pourtant le cas chez le lecteur expert. La lecture littéraire est en effet actuellement définie comme une alternance-tension entre divers modes ou postures de lecture (littérale, axiologique/affective, textuelle, critique) devant conduire à respecter à la fois les droits du texte, du lecteur et des contextes scolaire et théorique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Reuter, 2001). Par ailleurs, l'absence de travail sur le processus de lecture lui-même conduit souvent les enseignants à évaluer la lecture sans l'avoir enseignée et à ne pas assez soutenir les élèves *pendant* leur lecture. Enfin, la progression des méthodes et des corpus n'est ni suffisamment organisée ni stabilisée, et encore peu pensée dans une perspective développementale.

La tendance des recherches en didactique du français de la dernière décennie semble être de passer d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants. Mais pour que cette modélisation du travail enseignant soit opérationnelle, il faut déjà que l'enseignant dispose d'une théorie des conduites de l'apprenant et d'une théorie des actions nécessaires pour réaliser la tâche spécifique aux savoirs mis en jeu dans la situation didactique (Goigoux, 2002, p. 126-127). Or ces deux théories font encore grandement défaut en didactique de la littérature, ce qui expliquerait la difficulté qu'éprouvent de nombreux enseignants à interpréter et à évaluer les difficultés d'apprentissage de leurs élèves en ce domaine.

Pour témoigner de sa compétence à lire et à apprécier une œuvre, selon notre compréhension des programmes scolaires québécois actuels, l'élève devrait parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. Nous estimons qu'il manque encore de telles données sur un plan développemental pour aider les enseignants à mieux comprendre comment différencier leurs gestes d'enseignement et d'évaluation selon l'âge, et comment aussi davantage tenir compte du va-et-vient nécessaire entre ces divers modes de lecture. C'est donc pour répondre à un besoin de documenter les conduites effectives de jeunes élèves lecteurs réels que nous avons entrepris une recherche empirique portant sur les indices de différenciation de la compétence *Lire et apprécier des œuvres littéraires* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 29), et ce, dans les périodes de transition (fin primaire; fin 1^{er} et 2^e cycle du secondaire). Nous tenterons ainsi d'illustrer comment

peut différer à l'écrit et à l'oral la capacité à réagir à une œuvre chez des élèves de trois classes qui ont eu à lire un même roman, dans le cadre circonscrit d'un même modèle et d'activités d'enseignement axées sur le développement du sujet lecteur. L'emploi du terme *sujet* renvoyant ici à l'importance de considérer l'expérience subjective du lecteur ; en d'autres termes :

le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire. Le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi, transformé, singularisé par « l'activité fictionnalisante » des lecteurs (Langlade, 2007, p. 71).

Précisons pour finir que cette recherche s'inscrit dans la suite de nos travaux de thèse à titre d'enseignante-chercheuse, où nous avons expérimenté un modèle transactionnel et explicite d'enseignement dans deux classes de première secondaire (Hébert, 2003, 2004, 2006). Dans cette recherche-ci, que nous avons conduite seule et à titre de « nouveau chercheur », nous avons comme visée pédagogique générale de vérifier le degré de faisabilité de ce modèle en milieu défavorisé et à d'autres cycles scolaires. Mais comme il ne s'agit pas d'un objectif de recherche, nous renvoyons le lecteur à ces travaux antérieurs pour plus de détails sur les fondements théoriques du modèle et des tâches proposées aux élèves dans le contexte de notre intervention. Nous nous limiterons donc dans la prochaine partie à rappeler les fondements relatifs à la lecture littéraire, dont nous cherchons ici à mieux décrire et comparer les manifestations selon l'âge.

2. Cadre conceptuel

Dans une perspective didactique, nous rappellerons les différents modèles axés sur le lecteur et qui ont tenté de formaliser sur un plan théorique les composantes de la lecture littéraire ou de l'objet à enseigner. Du côté des habiletés du jeune élève lecteur, nous tenterons de dresser un bilan de ce que l'on sait sur un plan empirique et développemental, depuis les travaux précurseurs des Anglo-Saxons en ce domaine. Enfin, du côté des méthodes, nous ne ferons que rappeler les principes qui sous-tendent les dispositifs dits *transactionnels* qui sont apparus dans les classes dans la foulée de ces courants de recherche axés sur l'acte de lecture envisagé comme un acte de construction du sens par le sujet.

2.1 La lecture littéraire : définitions

De manière générale, sous l'influence des théories constructivistes piagétienne qui insistent sur le rôle actif et structurant du sujet, l'acte de lecture est aujourd'hui défini comme un acte de compréhension, une activité de construction de sens qui dépend, selon le modèle interactif ternaire, de l'interaction entre trois grands ensembles de variables : le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1990). Dans le domaine des études littéraires, de nombreuses théories de la réception ont cherché à définir l'acte de lecture en privilégiant tour à tour l'une ou l'autre de ces variables

pour expliquer le rôle central du lecteur dans l'interprétation des textes. Rosenblatt (1995), grande pionnière du courant esthétique et expérientiel des théories américaines du *reader-response* (Beach, 1993), préfère ainsi au terme *interaction* celui de *transaction*, lequel sous-entend qu'aucune des variables en jeu n'est étanche et indépendante des autres et que, par conséquent, aucune ne peut être travaillée isolément. Le sens d'une lecture varie constamment en fonction du lecteur et de son contexte et se situe dans la relation sans cesse évolutive qui s'établit entre le lecteur et le texte. La lecture littéraire devrait donc être envisagée en classe comme un dialogue dont il faut analyser l'évolution et la transformation progressive *in situ* à l'aide de tâches transactionnelles. Le degré de compétence du lecteur se mesure dans ce cas à sa capacité de participer et de s'engager ; mais aussi d'être attentif à sa propre subjectivité, réceptif au déroulement et à la nature de son expérience, de même qu'à celle des autres en situation de lecture collective. Cela recoupe jusqu'à un certain point les concepts de *sujet lecteur* et de *textes du lecteur*, développés en France par Langlade et Rouxel (2004), et qui renvoient plus largement à une approche contemporaine de la littérature et de l'art *qui prend plus en compte les affects du lecteur ou du spectateur que son habileté critique, la relation esthétique plus que la posture herméneutique (...) et qui accorde une place déterminante à l'activité des lecteurs dans l'actualisation et la reconfiguration des œuvres* (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011, p. 20).

Selon les travaux de divers didacticiens ou sociologues de la lecture, la lecture littéraire se distinguerait par une mise en tension de plusieurs modes de lecture. Les principaux modèles (heuristique de Canvat [1999], dialectique de Dufays et al. [2005], empirique de Langer [1990] et celui de Leenhardt [1980] : voir la recension détaillée dans Hébert [2003]) retiennent en général trois ou quatre types de processus, dont lire pour comprendre et interpréter (contact initial, précadrage, modes factuel/littéral, inférentiel), lire pour le plaisir de vivre une expérience imaginaire de langage (mode identificatoire/émotionnel, fantasmatique, d'appropriation) et lire pour évaluer, critiquer un objet d'art et de culture (mode textuel, analytique, critique). Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture littéraire devrait donc être, selon Dufays et al. (1996, p. 100) de veiller constamment à préserver le va-et-vient et l'équilibre entre ces modes.

Cependant, même si selon Rosenblatt (1995), c'est le degré d'investissement personnel ou l'attitude du lecteur qui déterminerait avant tout la valeur esthétique du texte ou son degré de *littérarité*, on reconnaît tout de même que certaines caractéristiques propres au texte favoriseraient l'éclosion d'une lecture littéraire : ses dimensions polysémique, formelle, intertextuelle, imaginaire et culturelle. Plusieurs théoriciens de la poétique du texte considèrent aussi la lecture littéraire davantage comme une activité de production d'un discours. De ce fait, on parle davantage d'une compétence littéraire (en termes de retour sur le texte, de volonté de l'interroger et de capacité à le commenter) qui exige non seulement du lecteur qu'il effectue un constant va-et-vient entre les divers modes de lecture, mais qu'il sache aussi

selon les différents contextes élaborer et légitimer ses interprétations par une démonstration rigoureuse à l'écrit ou à l'oral (Daunay 1999; Jouve, 2001).

2.2 Les stades de réaction de l'élève sujet lecteur : perspective empirique

Du côté des recherches visant à modéliser l'acte de lecture littéraire des jeunes lecteurs sur un plan plus empirique, la recherche de Thomson (1987), conduite sur une période de six ans et à partir de questionnaires et d'entrevues d'adolescents australiens de 13 à 16 ans, révèle que la plupart des adolescents resteraient au niveau des trois premiers stades identifiés, soit 1) le stade dit impulsif ou irréfléchi, centré sur l'action et les personnages stéréotypés; 2) le stade de l'empathie, qui dénote un intérêt plus grand pour comprendre la motivation des personnages; et 3) le stade de l'analogie avec soi-même. Dans une même perspective développementale, Beach et Wendler (1987) ont montré que les capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur, à se dégager de leur égocentrisme. Leurs difficultés à parvenir aux stades d'interprétation et d'évaluation seraient en partie attribuables à une question de maturation dans leur développement intellectuel et moral de même qu'à des pratiques scolaires inadéquates.

Applebee (1978) a dégagé quatre types ou stades de *réponses* aux textes littéraires qui varient en fonction de l'âge: 1) le stade littéral montre que l'enfant n'établit pas encore de différences entre son expérience personnelle immédiate et l'objet littéraire (ex.: *J'aime ce roman parce que c'est bon*) et qu'il a besoin de beaucoup résumer pour recréer l'action; 2) les réponses de type *catégorique* montrent une capacité d'identifier certaines catégories littéraires (ex.: *C'est un roman d'aventure qui est excitant*); 3) celles de nature analytique révèlent une capacité d'analyser le texte en tant qu'objet; et 4) celles qualifiées de généralisations dénotent une volonté de comprendre le monde à travers l'œuvre. Applebee (1978) a d'ailleurs émis l'hypothèse que ces différences observées chez des lecteurs âgés de 6 à 17 ans pourraient s'expliquer en fonction des stades piagétiens. En effet, *Analyser et généraliser exigent la construction de structures alternatives, d'aller derrière les facteurs présents dans l'œuvre. Une capacité d'extrapoler, typique du stade formel de Piaget* (1970, p. 110). Les résultats de l'étude de Galda (1990), qui a tenté d'évaluer ces mêmes types de réponses (avec des élèves bons lecteurs allant de la 4^e à la 8^e année), mais en fonction du genre de roman, ont confirmé ceux d'Applebee (1978). Notamment, plus les élèves vieillissent, plus leur intérêt pour la psychologie des personnages augmente comparé à l'intérêt pour l'intrigue qui caractériserait les plus jeunes. Le genre de romans influencerait aussi le type de réponses. Les romans fantaisistes et de science-fiction, considérés comme plus difficiles sur un plan métaphorique, ont entraîné plus de réponses de type catégorique, alors que les romans réalistes ont suscité plus de réponses de type analytique.

Enfin, dans son étude phare réalisée en 1964, Squire remarque aussi que *les lecteurs qui s'investissent sur un plan émotionnel pendant qu'ils lisent un récit ont*

aussi tendance à en analyser davantage les qualités littéraires que ceux qui ne s'engagent pas (1964, p. 35, traduction libre). Ce serait ainsi une erreur d'opposer ces deux types d'attitude. Après avoir analysé le verbatim d'adolescents très bons lecteurs (de 10^e et 11^e année), Squire a identifié pour sa part six catégories de réponses : résumés ; réponses associatives ; engagement et identification personnelle ; jugements prescriptifs ; réponses interprétatives (interpréter le sens, les actions des personnages, les thèmes et visualiser) ; et jugements littéraires (comme évaluer l'œuvre). Ce sont les réponses interprétatives qui ont dominé, mais les élèves moins bons lecteurs, ou de niveaux économiques plus faibles, ont fourni plus de réponses de type résumé.

Il ne date donc pas d'hier que l'on essaie de dégager des indices de progression en lecture littéraire, le problème étant plutôt de voir comment faire en sorte qu'ils soient davantage considérés dans les actes de planification, d'enseignement et d'évaluation en classe. C'est pourquoi nous avons modestement tenté ici d'observer comment pourraient se traduire ces indices en classe, et ce, dans le cadre d'une même lecture et de mêmes activités transactionnelles vécues par des groupes d'âges différents.

2.3 Des dispositifs favorisant la lecture littéraire : bref rappel

Le travail en intégration des aspects socioaffectifs, éthiques, esthétiques et cognitifs que permet la lecture littéraire en classe pourrait donc en faire un outil de transformation psychologique et sociale, un outil socioculturel de premier plan pour pouvoir développer l'identité du jeune lecteur et son rapport au monde. Cependant, nous devons encore, à titre de didacticien de la littérature, chercher comment mettre en place *les conditions non élitistes d'une expérience esthétique et d'un engagement subjectif dans l'écriture et dans la lecture*, pour reprendre les propos de Nonnon (2008, p. 94). En effet, le discours de *révérence face au texte littéraire*, ou encore *cette instauration en norme d'un investissement personnel et d'un plaisir face aux textes*, ne rendent pas claires pour autant les règles du contrat didactique lié aux tâches d'appréciation des œuvres longues en classe. Les nombreux attendus implicites des enseignants quand il s'agit de faire commenter ou critiquer les œuvres contribuent souvent à exclure du jeu les élèves en difficulté, comme le souligne aussi Bautier (2002).

Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, l'acquisition des outils culturels ou de ces habiletés de lecture dites de haut niveau, sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, se ferait par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au modelage des pairs et aussi à la médiation artistique (Vigotsky, 1985). Ainsi, depuis les années 1980, ces postulats ajoutés à ceux du courant anglo-saxon du *reader-response* (Rosenblatt, 1995) se sont traduits dans les classes de littérature par l'usage du journal de lecture et des cercles littéraires, que l'on peut associer aujourd'hui au courant de l'écrit et de l'oral réflexifs parce qu'ils facilitent la verbalisation et la réflexion de l'élève sur ses

processus et stratégies d'apprentissage (Hébert, 2003, 2007). Dans le cas des élèves en difficulté par exemple, les cercles littéraires sont jugés parmi les pratiques d'enseignement très efficaces. Le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent, ils y développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et aussi un sentiment plus grand d'autonomie et d'appartenance (Blum, Lipsett et Yocom, 2002). Cependant, les enseignants manifestent certaines résistances face à l'utilisation de ces dispositifs décentralisés et dialogiques, surtout au secondaire. En parallèle, la recherche en psychologie cognitive conclut que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. Surtout, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche (Deschênes, 1988).

Afin de réunir ces diverses perspectives théoriques (littéraire, cognitive et socioculturelle) sur l'acte de lecture et l'apprentissage, Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1995) ont proposé pour le début du primaire un modèle d'enseignement transactionnel (*Transactional strategy instruction*). Il s'agit de travailler les actes de lire, commenter et discuter en intégration, à l'aide de différentes phases d'enseignement (explicite pour les stratégies de lecture et notions textuelles; différenciée pour l'écriture d'un journal et collaborative pour les échanges) (Hébert, 2006). Nous avons tenté dans nos travaux de thèse d'adapter ce modèle au secondaire et en contexte francophone (2003). Notre expérimentation s'est déroulée, à titre de professeure-chercheure, avec un échantillon de quatre équipes d'élèves ($n = 20$) issus de deux classes de première secondaire (une enrichie, une régulière) dans le contexte favorisé d'une école privée montréalaise.

Nos résultats, qui portaient sur le roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier (1971), ont révélé que dans les huit cercles littéraires analysés, le mode de lecture littéral est le plus employé (44 %) comparé aux trois autres modes (personnel, 24 %; textuel, 17 % et critique, 15 %) et que la stratégie *S'identifier, juger moralement* a été la plus utilisée. Sur le plan de l'élaboration de la pensée, c'est dans les modes de lecture axiologique/personnel et textuel que les élèves ont le mieux élaboré leurs propos, ce qui rejoint un peu les résultats de Squire (1964) déjà cités. Quant aux modes de collaboration dans les cercles littéraires autogérés, la proportion d'interventions visant à Fournir des rétroactions ou à Gérer la tâche (48 %) est à peu près aussi importante dans les échanges que celle visant à Articuler et à Développer le sujet (42 %). Notamment, on a pu observer que les élèves dits *réguliers* (moyens et faibles lecteurs) approuvent davantage leurs pairs que les élèves meilleurs lecteurs et qu'ils font moins d'interventions visant à aider un pair. Dans les épisodes de discussion jugés excellents, les élèves plus forts semblent aussi adopter une modalité de co-élaboration du sens plutôt divergente.

2.4 Questions de recherche

Une fois ces conditions d'enseignement mises en place pour libérer et soutenir la parole du jeune lecteur en contexte de classe authentique, ce qui est déjà beaucoup, qu'en est-il des différences à prévoir en fonction de l'âge des élèves ? À quel point des élèves de primaire et de secondaire réagissent-ils différemment à une même œuvre littéraire lue en classe sans intervention aucune de l'enseignant ? Qu'est-ce qui pourrait ainsi différer dans les contenus de leurs journaux et cercles de lecture en ce qui a trait aux modes de lecture adoptés et aux types de sujets commentés ? Leur façon de discuter entre pairs est-elle différente en fonction de l'âge ? Ce sont là les questions spécifiques auxquelles nous avons voulu répondre.

3. Méthodologie

Le principal objectif de cette recherche exploratoire est d'observer quels indices de différenciation de la compétence littéraire peuvent se manifester à l'intérieur d'une même situation de classe (même roman et même modèle d'enseignement). Pour ce faire, nous avons tenté d'évaluer et de comparer la capacité de lire, commenter et discuter (à l'écrit et à l'oral) le roman de science-fiction de Lowry (1992), *Le passeur*, chez des élèves de cycles différents (6^e primaire/10-12 ans, 2^e et 4^e secondaire/13-14 et 15-16 ans) et provenant de trois classes d'écoles montréalaises dites *défavorisées*.

3.1 Sujets

Pendant les trois semaines de lecture du roman (le roman a été lu intégralement en classe), cinq équipes par classe ($n = 76$ élèves) ont été constituées et un échantillon de trois équipes par classe a été retenu ($n = 9 \times 5$, 45 élèves) en fonction de l'assiduité des membres, de la qualité sonore des vidéos et de la complétude des travaux et documents, ce qui, nous en sommes consciente, peut constituer un biais puisque certains de ces critères pourraient aussi traduire une désaffection de certains élèves. À tout le moins, dans la classe de primaire, l'échantillon correspond à 100% de la population des élèves qui étaient en 6^e année, puisqu'il s'agissait d'une classe double niveau et que tous les autres élèves étaient en 5^e année. D'autre part, au secondaire, les résultats aux deux tests de lecture n'ont révélé aucune différence significative entre les élèves de la population et ceux de l'échantillon.

3.2 Instrumentation

Nos données premières viennent des transcriptions de verbatims issus des :

- a) *Cercles et journaux de lecture* : chaque équipe a réalisé trois discussions filmées avec une caméra vidéo sur pied par équipe. Les deux meilleures, selon l'avis des élèves, ont été transcrites pour analyse, pour un total de 18 cercles de lecture de 45 min (3 classes x 3 équipes x 2 cercles). Nous avons également transcrit les journaux de 45 élèves retenus. Avant chaque discussion, les élèves devaient

y noter cinq idées à discuter ; après la discussion, ils devaient rédiger trois commentaires plus élaborés (entre 75 et 100 mots), selon le modèle développé par la chercheure (entrée par stratégie de lecture).

Nous avons aussi cueilli d'autres données secondaires pour nous aider à interpréter l'ensemble de la situation :

- b) *Journaux de bord des participantes* : les trois enseignantes et la chercheure ont eu à écrire un journal de bord afin de noter leur emploi du temps, leurs observations et leurs questions. Ces journaux ont été transcrits et analysés.
- c) *Questionnaires et tests* : les élèves ont répondu tout au long de l'année à plusieurs questionnaires (goûts en lecture, intérêts personnels, expériences collaboratives, bilan sur les expérimentations) et effectué deux tests de compréhension en lecture (dont un test ministériel en octobre, conçu pour les élèves de 6^e année primaire, et un test conçu par la chercheure sur le roman *Le passeur* en avril).

3.3 Déroulement

Dans le cas de cette recherche, nous avons formé (à raison d'environ huit jours entre septembre et avril) et accompagné trois enseignantes volontaires dans chacune des trois phases de la démarche d'enseignement de ce modèle transactionnel. La première phase d'enseignement explicite qui devait précéder les discussions visait à fournir aux élèves des mêmes outils, tant liés au sujet lecteur (processus et stratégies de lecture), à l'objet texte (notions d'analyse littéraire) qu'au contexte discursif (notions liées aux règles d'écriture et d'oral réflexifs). Dans la phase collaborative, tous les élèves étaient réunis en petits groupes de pairs hétérogènes et autonomes (CL, pour cercles de lecture) pendant la lecture d'un même roman pour discuter de ces stratégies de lecture et de leurs interprétations, et ce, une fois semaine, pour chaque tiers du roman lu, donc pendant trois semaines. Avant et après chaque cercle de lecture, les élèves devaient écrire aussi un journal de lecture auquel répondait l'enseignante lors d'une phase dite *différenciée*, et qui permet à la fois de structurer les apprentissages à l'écrit sur un plan individuel et aussi de préparer et de faire un retour sur les discussions (Hébert, 2011). Après une pré-expérimentation conduite en octobre-novembre, où les enseignantes ont expérimenté chacune de ces différentes phases avec un roman de leur choix, lors de l'expérimentation en mars-avril, tous les élèves ont eu cette fois à lire le roman imposé à tous par la chercheure.

Œuvre à l'étude : *Le passeur* de Lois Lowry

Le roman de l'écrivaine américaine Lowry, *Le passeur*, publié aux États-Unis en 1993 a été retenu pour l'expérimentation. Il s'agit de l'histoire d'un jeune garçon, Jonas, qui vit dans une communauté en apparence parfaite, exempte de souffrance, de pauvreté et d'inégalités. Le jour de ses douze ans, parce qu'il a ce don de voir au-delà, il sera désigné le dépositaire de la mémoire, le seul être autorisé à connaître le passé de sa communauté. C'est *Le passeur* qui sera chargé de

lui transmettre les souvenirs de ce passé. Cette œuvre magistrale, souvent comparée à 1984 de Georges Orwell, obtient dès 1994 la *Newbery Medal*, une très haute distinction qui récompense un ouvrage pour la jeunesse. Elle est parue en France la même année, à L'école des loisirs, dans la collection « Medium » qui s'adresse aux adolescents.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce succès : l'ouvrage s'apparente d'abord à plusieurs genres sans appartenir véritablement à aucun (conte, utopie, contre-utopie, science-fiction, récit fantastique, récit d'initiation), incertitude qui offre une multiplicité de repères à des publics d'âges (et de cultures) très différents. Et même si le genre science-fiction est peu lu à l'école, Lowry est parvenue à bâtir son intrigue autour d'un jeune héros dont l'âge et la personnalité attachante peuvent certes faciliter le phénomène d'identification pour les élèves. Il y a aussi une écriture limpide dont la clarté même est signifiante, car elle voile en même temps la complexité de la réalité et participe du malaise qui progressivement s'installe chez le lecteur. On notera également le rythme soutenu des événements, la combinaison très équilibrée des dialogues et des descriptions qui ne donnent jamais l'impression d'être gratuites. Par contre, c'est une œuvre très longue (288 pages sans illustrations), dont le titre et l'illustration de couverture très peu attrayants rendent difficile l'émission de toute hypothèse sur la forme et l'intérêt du récit. Enfin, la gravité des questions que la fiction soulève (la douleur, la mort, la violence, la sexualité, le mensonge) et que la fin du récit ne résout pas, ajoutée à la diversité des grilles interprétatives (symboliques et réalistes, mythiques et historiques) auxquelles les lecteurs peuvent se référer pour inspirer et soutenir leur interprétation, fait du *Passeur* un très bon objet de communication esthétique, c'est-à-dire de débat et de partage (Burgos et Hébert, 2011).

3.4 Considérations éthiques

Tous les élèves de chaque classe ont eu à faire l'ensemble de ces activités, considérées comme régulières en classe de français. Cependant, seules les données provenant des élèves dont les parents avaient signé le formulaire de consentement ont été conservées pour analyse. Puis, par souci de confidentialité, toutes les transcriptions ont été anonymisées à l'aide de surnoms fictifs pour la transmission des résultats. Les enseignantes ont par ailleurs reçu les résultats qui ont été publiés dans les revues sous forme d'articles.

3.5 Méthodes d'analyse des données

Les comparaisons inter-classes ont été effectuées à partir d'une analyse de contenu des productions écrites et orales des élèves selon trois grandes variables : les modes de lecture utilisés et types de sujets abordés dans les journaux et les cercles de lecture ; le degré d'élaboration de la pensée atteint dans ces commentaires ; puis les modes de collaboration utilisés pendant les discussions. Ces variables ont été traitées dans un mouvement de va-et-vient à la fois sur un plan quantitatif (ana-

lyses de fréquences, de moyennes, de proportions et de variance) et qualitatif (analyse de contenu) à l'aide de grilles d'analyse validées dans nos travaux antérieurs (Hébert, 2003, 2004). Nous avons analysé ces données en collaboration avec trois assistantes de recherche (une pour chaque classe), puis contre-codé environ 10 % de l'ensemble jusqu'à atteindre 80 % d'accord interjuges.

- a) La grille pour la variable *modes de lecture* se divise en quatre modes qui peuvent résumer l'acte de lecture littéraire (littéral, personnel, textuel et critique). Chacun de ces modes requiert l'utilisation de différents types de connaissances (socioaffectives, textuelles, littéraires, etc.), dont certaines sont essentiellement acquises à l'école. Ainsi, si un élève commente surtout sa compréhension factuelle du texte, il utilise un mode littéral ; s'il réagit à des aspects affectifs, éthiques, c'est un mode personnel ou axiologique ; s'il analyse les caractéristiques textuelles, c'est un mode textuel, et s'il critique le texte d'un point de vue plus global et culturel en le comparant à d'autres œuvres, il utilise un mode critique (voir les exemples 7 et 8, section *Résultats*).
- b) Quant au degré d'élaboration, il se détermine en fonction du nombre et de la pertinence de certains éléments tels que le sujet amené, posé, le texte cité et les éléments de développement (voir l'exemple 8, section *Résultats*). Les 45 journaux de lecture des élèves de l'échantillon comportaient au total 398 commentaires que nous avons analysés.
- c) Le verbatim des 18 cercles de lecture a été codé en plus à l'aide d'une troisième grille pour identifier les modes de collaboration selon les types d'interaction. Nous avons ici dégagé quatre modes de collaboration et leurs indicateurs qui traduisent les principales intentions de participation des locuteurs : rétroagir aux propos d'un pair (approuver, désapprouver, interroger), gérer la tâche (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair), puis articuler et élaborer les sujets de discussion. Chaque discussion transcrite a ainsi 1) été divisée en 264 épisodes (ensemble d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture) ; puis 2) chaque tour de parole dans ces épisodes a ensuite été divisé en unités de sens ($n = 13, 132$ US) pour analyser le mode de collaboration et le degré d'élaboration. Par exemple, un énoncé comme *Oui, c'est une bonne idée // parce que Robinson est un homme civilisé...* serait divisé en deux unités de sens parce que le locuteur rétroagit aux propos d'un pair, puis commence à développer le sujet.

Il s'agit donc principalement d'une recherche de type qualitatif à visée descriptive dont aucun résultat n'est généralisable. On ne cherche pas ici à mesurer l'effet des dispositifs ou à évaluer l'effet enseignant sur le développement de la compétence des élèves dans ce contexte de mise à l'essai de nouvelles pratiques, ce qui aurait nécessité d'autres outils méthodologiques. Nous nous limitons à vouloir documenter et comparer les productions d'élèves d'âges différents dans des types de tâches indirectement contrôlées par la chercheuse. L'objectif est donc d'analyser,

de la façon la plus exhaustive possible, les phénomènes qui se sont produits lors de ces activités d'enseignement-apprentissage complexes que sont les journaux et cercles littéraires, à l'aide de données difficilement mesurables et multiples (verbalisation écrite et orale de stratégies de lecture, interactions sociales) ainsi que de techniques de collecte variées (observations *in situ* pendant plusieurs mois, enregistrements vidéo, productions écrites, journaux de bord, questionnaires, etc.).

4. Résultats

Nous allons présenter les résultats en trois grandes parties, relatives au lire, commenter et discuter, ou selon nos trois variables : 1) modes de lecture et types de sujet développés dans les journaux et cercles de lecture ; 2) degré d'élaboration de la pensée ou du commentaire ; et 3) façons de discuter. Chaque fois, nous présenterons les résultats d'un point de vue quantitatif et qualitatif, à l'aide d'exemples de verbatim, et aussi dans une perspective développementale en comparant les trois classes. Il faut par ailleurs préciser ici que certains de ces résultats ont déjà été publiés ailleurs de manière parcellaire et que l'objectif de cet article est justement d'établir une synthèse de l'ensemble des résultats de cette recherche pour en dresser un portrait global.

4.1 Modes de lecture et types de sujets discutés

Nous allons décrire en deux temps dans cette section les résultats qui concernent le type de contenu abordé par les élèves. D'abord (4.1.1), nous montrerons a) dans quelles proportions chacun des modes de lecture a été utilisé dans l'ensemble des commentaires écrits/oraux et b) quelles sont les différences selon les classes ; ensuite (4.1.2), nous concentrerons notre attention a) sur le mode personnel ou du réagir, pour dégager les principaux thèmes que les élèves ont choisi d'aborder sous cet angle et b) sur les différences qui peuvent être dégagées selon l'âge.

4.1.1 Différences dans les pourcentages d'utilisation des modes de lecture à l'oral et à l'écrit

- a) En général, les modes de lecture littéral et personnel (46 %, 41 %) ont été, comme il fallait s'y attendre, les deux principaux modes de lecture utilisés par les élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit (voir tableau 1). Dans les trois classes, dans cette situation de dévolution où, rappelons-le, il s'agit de voir ce que les élèves sont capables de faire seuls sans questions de l'enseignant, les élèves ont donc très peu adopté une posture distanciée requérant selon la tradition d'utiliser leurs savoirs sur les textes et la littérature pour interpréter ce roman.
- b) Pour ce qui est des comparaisons interclasses, le comportement des élèves plus vieux diffère de celui des plus jeunes (analyse de χ^2 , $p = 0,000$, statistiquement significatif au seuil de 0,05). Par exemple, ils adoptent plus souvent le mode personnel (51 %) et moins souvent les modes littéral et textuel (2 %). Il est étonnant ici de voir que les élèves du primaire adoptent davantage le mode

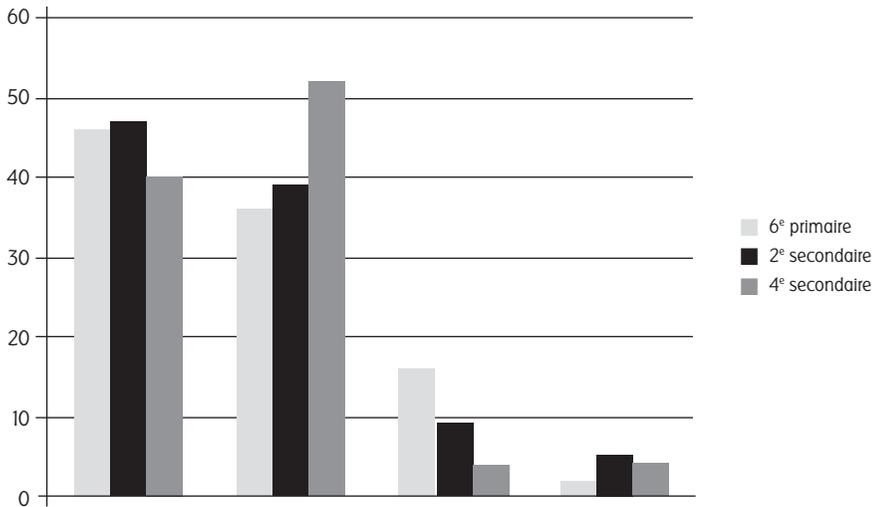


Figure 1

Modes de lecture utilisés dans les commentaires écrits/oraux : différences inter-classes en %

textuel (16 %) alors qu'ils possèdent en principe moins de connaissances sur les textes et la littérature pour appuyer leurs interprétations et se distancier de la fiction. On peut penser que l'âge d'affirmation qu'est l'adolescence conduit peut-être les plus vieux à vouloir profiter davantage du dispositif pour exprimer leurs valeurs et leur identité. Nous pourrions aussi attribuer cela au fait que les élèves du primaire étaient plus scolaires ou meilleurs lecteurs. En effet, les résultats aux deux tests de lecture diagnostics n'ont étonnamment révélé aucune différence significative entre les trois classes, ce qui laisse sous-entendre que notre classe du primaire était une classe plutôt forte. Comme il s'agissait d'une école à pédagogie alternative, même si l'école était située en zone défavorisée sur un plan géographique et cotée de la sorte selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nous avons constaté en cours de route qu'il s'agissait d'élèves non représentatifs de milieux défavorisés. De ce fait, les comparaisons inter-classes sont plus difficiles à interpréter.

4.1.2 Différences dans les types de sujets abordés dans le mode de lecture *personnel*

- a) Sur un plan qualitatif, en examinant de plus près le contenu des commentaires écrits et relevant du seul mode personnel ($n = 170/398$), nous avons voulu mieux comprendre quels types de retours sur soi et de réflexions sur le monde provoque ce roman. En ordre de fréquence, les six thèmes ayant suscité le plus de commentaires sur un plan axiologique ou personnel sont : l'euthanasie des

personnes âgées ou des nourrissons jugés atypiques; le manque de liberté des individus et la suppression des différences dans les sociétés totalitaires; puis le sentiment d'empathie pour la douleur des personnages; la relation entre le héros et les autres principaux personnages ainsi que le sens de la situation finale et de la mort possible du héros.

Tableau 1

Principaux thèmes abordés dans le mode axiologique et différences inter-classes

| Principaux thèmes abordés dans une perspective axiologique (<i>n</i> = 170 commentaires sur 398) | Niveau scolaire | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | 6 ^e primaire (sur 57) | 2 ^e secondaire (sur 43) | 4 ^e secondaire (sur 70) |
| Le manque de liberté des individus (<i>n</i> = 22) | 4 | 6 | 12 |
| L'euthanasie des personnes âgées ou des nourrissons jugés atypiques (l'élargissement) (<i>n</i> = 22) | 10 | 5 | 7 |
| La question de l'identité ou de la suppression des différences dans cette société du futur (<i>n</i> = 21) | 5 | 3 | 13 |
| La douleur causée par la transmission des souvenirs (<i>n</i> = 18) | 5 | 7 | 6 |
| Le besoin d'analyser la relation entre le héros et les autres principaux personnages (<i>n</i> = 12) | 7 | 1 | 4 |
| Le sens de la situation finale ou de la mort possible du héros (<i>n</i> = 12) | 5 | 3 | 4 |

Par exemple, Maya, une très bonne lectrice du primaire, réfléchit ici aux différences entre notre société et celle présentée dans le roman en ce qui a trait à l'euthanasie et au rituel de la mort (l'un des deux thèmes les plus commentés) :

Exemple 1

Commentaire d'une élève de 6^e primaire sur le rituel de la mort

Je me suis questionnée lorsque Larissa raconte à Jonas l'élargissement de Roberto. *Ce matin, nous avons célébré l'élargissement de Roberto, lui dit-elle. C'était formidable.* (p. 58). Dans ce paragraphe, je me suis questionné sur le fait que pourquoi les gens de cette communauté trouvent la mort (l'élargissement, selon moi, c'est la mort) d'un ami, d'un proche si joyeuse tandis que pour nous, c'est une lourde épreuve. (...) Contrairement à nous, la mort d'un proche n'est pas injuste, n'est pas triste. C'est juste une façon de souligner une vie bien complétée et en même temps, y mettre un terme. La date de cette mort est choisie, est prévue. Comme un peu une remise de diplôme pour nous...

Sur ce même thème de l'euthanasie, les élèves plus vieux se sont montrés beaucoup plus choqués par l'injustice que représente à leurs yeux le fait par exemple de tuer un nourrisson simplement parce qu'il est différent (ou, encore, trop identique à un autre dans le cas d'un jumeau). De manière plus distanciée, ils se sont aussi montrés davantage préoccupés par la question de la responsabilité sociale face à cet acte, comme en témoigne ce commentaire de Jules, un très bon lecteur :

Exemple 2

Commentaire écrit d'un élève de 4^e secondaire sur l'euthanasie et la notion de responsabilité

J'ai trouvé que les idées que la communauté de Jonas appliquait étaient ignominieuses. Donc en lisant les mots de cet extrait j'eus un très grand sentiment d'effroi et de tristesse. Au début je ne pouvais pas croire que des personnes pouvaient tuer un enfant sans même ressentir un soupçon de culpabilité. Mais par la suite, je me sentais coupable de ne pas avoir mis la faute sur la bonne personne, car ce n'est pas la faute des gens, mais des conseillers si les gens de la communauté vivent sans émotion et qu'ils commettent des gestes inacceptables sans même se rendre compte que c'est abominable. Bref, cet extrait m'a fait vivre plusieurs émotions.

- b) Les élèves du primaire et du secondaire se rejoignent dans la fréquence avec laquelle ils ont commenté le thème de la douleur ressentie par le héros, au moment où il commence à devenir un passeur, et celui de l'ambiguïté de la situation finale. Ils ont ainsi souvent fait preuve d'empathie pour Jonas, comme en témoigne par exemple ce commentaire d'Annie, une bonne lectrice de 2^e secondaire :

Exemple 3

Commentaire d'une élève de 2^e secondaire sur l'injustice de la douleur vécue par Jonas

Quand est-ce qu'ils ont décidé ça ? s'emporta Jonas. Ce n'est pas juste. Il faut changer ça ! (p. 168). Jonas trouve injuste que seule une personne doive avoir des souvenirs qui font mal. Je suis triste pour Jonas, car il ne peut rien faire devant cette injustice et moi aussi je trouve ça injuste. Mais d'un autre côté le Passeur a raison, si tout le monde avait des souvenirs de douleurs, ils n'auraient pas la même mentalité que maintenant et leur monde serait différent. Je pense que le comité des Sages veut un monde absolument parfait, c'est pour ça qu'ils ont décidé qu'une seule personne aurait des souvenirs.

Ils se sont aussi beaucoup questionnés sur la signification de la fin ouverte que Manuel, un bon lecteur de 4^e secondaire, interprète comme étant la mort du héros :

Exemple 4

Interprétation de la fin ouverte du roman par un élève de 4^e secondaire

Derrière lui, à travers l'espace et le temps, comme venue de l'endroit qu'il avait quitté, il lui sembla aussi entendre de la musique. Mais peut-être n'était-ce que l'écho (p. 288), c'est le dernier passage du dernier chapitre du roman après la descente en luge de Jonas où il entend de la musique. Pour moi ce passage est frappant : Jonas est mort. La musique qu'il entend me fait entendre des chansons dans ma tête, le froid, qui le consume me glace le sang, mais pourtant avec joie. Je me réjouis qu'il ait eu une aussi belle mort qui ne rappelle que des souvenirs de bonheur avec, dans ses bras, un petit bonhomme qu'il affectionne beaucoup et avec qui il partage cette expérience. Cela m'aurait rendu triste qu'il se fasse élargir d'une simple aiguille qui l'aurait laissé sans vie, sans avoir vécu. Il me vient aussi un sentiment de fierté pour ce qu'il a accompli, il a défendu ses convictions et a fait ce qu'il croyait juste, à sa place je n'aurais pas pu faire mieux.

Par contre, les sujets les plus abordés par les élèves du primaire concernent la question de l'euthanasie (voir l'exemple 1) et leur besoin d'analyser la nature des

relations entre Jonas, le héros, et les autres personnages, comme l'a fait Alexia (une lectrice moyenne) :

Exemple 5

Commentaire d'une élève de 6^e primaire sur les relations entre le héros et les autres personnages

À moins que je puisse faire quelque chose pour vous aider (p. 194). C'est quand le passeur était souffrant. Quand j'ai lu ce petit dialogue, j'ai ressenti que Jonas et le Passeur étaient devenus plus proches. Ce qui me fait penser à ça c'est que Jonas a proposé au Passeur de l'aider parce qu'ils étaient souvent ensemble et qu'ils se connaissaient de mieux en mieux. Mon sentiment que j'ai ressenti était de l'entraide. Je crois que de plus en plus que l'histoire avance de plus en plus le Passeur et Jonas deviennent amis.

Alors que les deux thèmes les plus commentés par les élèves du secondaire, et faut-il s'en étonner, ont été ceux de la liberté brimée et de la suppression des différences dans cette société totalitaire. Par exemple, le fait de ne pas pouvoir avoir de vélo avant l'âge de neuf ans ou d'amis plus vieux que soi a souvent été critiqué (élèves de 2^e secondaire surtout), tout comme le fait de ne pas pouvoir choisir son métier ou son conjoint, comme le dénonce vivement Sylvia, une bonne lectrice de 4^e secondaire :

Exemple 6

Commentaire d'une élève de 4^e secondaire sur le manque de liberté

Je juge cette attribution de manière horrible. Les jeunes de cette communauté ne peuvent même pas choisir le métier qu'ils voudront faire plus tard. Les jeunes de cette communauté sont espionnés dès leur jeune âge pour pouvoir mieux les connaître. Je trouve cela déplacé d'espionner les jeunes enfants, même si c'est pour pouvoir mieux les connaître. Ils ne respectent pas leur vie privée. Mais il n'y a pas que leur futur travail qui leur est attribué et sur lequel ils n'ont aucune décision à prendre, il y a aussi le choix du conjoint. Ils n'ont aucun choix, ils font une demande puis ils l'obtiennent, comme pour les bébés. Je trouve cela dégoûtant. Comme si, dans la communauté, personne, à part les Sages, n'était apte à prendre une décision.

En résumé, l'analyse thématique des commentaires de lecture relevant du mode personnel montre que, selon l'âge, il y a des différences dans les sujets que choisissent de développer les élèves et dans la manière dont ils le font. Par exemple, les élèves du primaire resteraient davantage dans l'ordre de l'intime (relations entre le héros et les autres personnages), alors que les élèves plus vieux aborderaient des sujets dans une perspective plus sociale et critique (liberté, injustice, etc.).

4.2 Degré d'élaboration de la pensée dans les commentaires à l'écrit ou l'oral

Nous allons, dans cette section, aborder notre deuxième variable, soit la question du degré d'élaboration des commentaires. Nous exposerons d'abord les résultats des analyses quantitatives (4.2.1), puis qualitatives (4.2.2), en examinant plus en

détail comment un même sujet, en l'occurrence ici relatif à la langue de l'auteur, peut être traité différemment selon le mode de lecture utilisé, le degré d'élaboration et l'âge.

4.2.1 Différences inter-classes dans le degré d'élaboration des commentaires

Avant de comparer les résultats des trois classes, il faut d'abord mentionner que les élèves avaient des consignes différentes pour ce qui est de la longueur minimale à respecter pour la rédaction de leurs commentaires écrits dans le journal (allant de 75 mots pour les plus jeunes à 150 pour les plus vieux). La comparaison n'a donc pas été facile à établir ici. Cependant, à l'oral, où les consignes étaient les mêmes, les analyses statistiques confirment qu'il y a une différence entre les groupes. Les élèves de 6^e primaire parviennent moins à élaborer leur propos à l'oral que les deux groupes du secondaire. Ainsi, 28 % des épisodes ($n = 264$) discutés au secondaire atteignent en moyenne un excellent degré d'élaboration, contre seulement 8 % au primaire (voir le tableau 2). Par contre, il n'y a pas de différence entre les élèves de 2^e et 4^e secondaire à ce sujet (test ANOVA à un facteur, $p < 0,05$: $\{F(2, 261) = 13,53\}$ et analyses post-hoc de Bonferroni, $p < 0,05$: $M-6^e = 2,64$, $ÉT = 1,32$; $M-2^e = 3,88$, $ÉT = 1,76$; $M-4^e = 3,66$, $ÉT = 1,62$).

Les élèves plus vieux parviennent aussi à développer le sujet plus rapidement tout en ayant pourtant un pourcentage beaucoup plus élevé d'interventions codées hors sujet (22 % contre 8 %). Ainsi, pour un même temps de discussion donné, le nombre de sujets développés est plus élevé chez les plus vieux (98 en 4^e secondaire contre 77 au primaire), les épisodes sont donc plus courts (2'20 à 1'47 par épisode en moyenne), mais plus denses (25 TP/min en 4^e secondaire contre 17 TP/min au primaire). Compte tenu qu'ils sont aussi mieux réussis dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que cela illustre une certaine efficacité ou indication de progression.

Tableau 2
Différences dans le degré d'élaboration à l'oral

| Classe | Oral Nb d'excellents épisodes dans les CL ($n = 264$ dans 18 CL) | % | Degré élab. moy. | Durée moyenne | Nb TP/min |
|---------------------------|--|----|---------------------|------------------|--------------|
| 6 ^e primaire | 6 sur 76 | 8 | C | 2'20 | 16,5 |
| 2 ^e secondaire | 22 sur 75 | 29 | B | 2'15 | 21,0 |
| 4 ^e secondaire | 29 sur 113 | 26 | B | 1'47 | 25,0 |

4.2.2 Le souci de la langue : exemples de différences selon le mode de lecture, le degré d'élaboration et la classe

Nous entendrons ici par *souci de la langue* les moments où les élèves choisissent de commenter explicitement un aspect langagier relatif au lexique ou au style employé par l'auteur, aspect sur lequel tous les enseignants de français espèrent voir leurs élèves se pencher. Pour ce faire, nous avons donc observé l'ensemble du corpus oral et écrit ($n = 662$ commentaires, 398 à l'oral et 264 à l'écrit). Ainsi, nous pouvons constater que le souci de la langue, dans ce contexte d'activités réflexives autogérées, fait l'objet de 6 % des commentaires des élèves du secondaire en moyenne, contre 17 % des commentaires des plus jeunes (les élèves de 11-12 ans), lesquels, donc, semblent s'en préoccuper davantage comme nous l'avions déjà souligné. Nous exposerons ici trois exemples portant sur ce même sujet, mais très différents. Ils nous permettront ainsi d'illustrer différents modes de lecture (textuel, littéral et critique), divers degrés d'élaboration (A+, C+/B, C), différents types d'élèves (excellent/6^e primaire; en grande difficulté/2^e secondaire; moyen/4^e secondaire) et de conditions (commentaires écrit et oral).

- a) *Mode textuel*: on a retrouvé chez les élèves du primaire quelques excellents commentaires qui illustrent un souci certain de la langue comme dans cet exemple tiré du journal de Marilou, une élève âgée de 11 ans :

Exemple 7

Le souci de la langue dans un commentaire d'une élève de 6^e primaire

| 6^e année primaire : Marilou Mode de lecture : TEXTUEL (stratégie de lecture, <i>Visualiser</i>) Sujet : Visualisation du père de Jonas qui tue le bébé jumeau Degré d'élaboration : A+ | Réponse de l'enseignante |
|--|--|
| <p>p. 245 « <i>Non je ne rentrerai pas chez moi! Vous ne pouvez pas me forcer! Jonas sanglotait et hurlait et martelait le lit avec ses poings.</i> » Lorsque Jonas s'aperçoit que l'élargissement est la mort et par le fait même il découvre que son père tue des enfants. Il découvre cela puisqu'il revoit l'élargissement du jumeaux fait le matin même. Il ne veut plus voir son père et il est fâché.</p> <p>Avec les points d'exclamations, je savais déjà qu'il parlait fort. Également, les mots ont été très bien choisis. Par exemple, <i>martelait</i> m'a plus précisé le sens de son acte que <i>donnait des coups avec ses poings</i>.</p> <p>De plus, les ET à répétitions m'ont montré qu'il faisait toutes les actions en même temps. Normalement l'auteur aurait du mettre une virgule et un <i>et</i>, mais je sais que les auteurs se permettent parfois d'enfreindre les règles pour le besoin de l'histoire.</p> <p>Bref, avec tous ces petits détails, j'ai eu plus de facilité à visualiser la scène. En fait, c'est cela qui m'a fait visualiser plus que d'habitude. (149 mots)</p> <p><i>P.S. Orthographe originale</i></p> | <p><i>Bravo pour si bien situer.</i></p> <p><i>Bravo de découvrir l'utilité et la force de la ponctuation</i></p> <p><i>Belle remarque (sur les ET)</i></p> <p><i>Tu es une très bonne lectrice qui remarque bien les «stratégies d'écriture»!</i></p> |

L'obtention de ce type de commentaire peut être attribuable à plusieurs facteurs : il provient d'abord d'une élève très scolaire, très bonne lectrice et soucieuse de faire comme l'enseignante a montré, une caractéristique qui nous a semblé plus courante chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire en général. Il constitue aussi un bel exemple du transfert direct de ce qui avait été enseigné avant de manière très explicite et magistrale. Tous les enseignants avaient eu en effet à faire observer aux élèves l'usage du *et* dans un extrait du *Petit Nicolas*.

- b) *Mode littéral* : dans le cas des élèves en difficulté ou des moins bons lecteurs, tant au primaire qu'au secondaire, la langue a été commentée d'un point de vue plus littéral, souvent pour s'interroger sur le sens d'un mot inconnu. Comme le souligne Bautier (2002, p. 210), le rapport au langage est surtout pragmatique chez les élèves en difficulté. Mais dans le commentaire de Sylvain qui suit, même si le mode est littéral, nous pouvons tout de même constater plusieurs apprentissages d'ordre langagier, notamment le fait de réfléchir à la différence entre deux mots (*imaginaires* et *disparus*) et à leur incidence dans le contexte de cette fiction (Hébert, 2009).

Exemple 8

Le souci de la langue chez un élève de 2^e secondaire en difficulté d'apprentissage

| Code | # | Stratégie | Nb/mots | Sujet | D ^o | Catégorie | Mode de lecture | |
|--|---|---------------------------------|---------|-------------------------|------------------|--------------|--------------------------|---|
| Sylvain É1-D1 | 1 | ?+H ^o Questionner | 83 | Les objets de bien-être | (1)+3,5 C+/B- | Espace/Temps | Compréhension littéraire | |
| « Ton objet de bien-être, il sera redonné à un petit enfant. Tu devrais commencer à t'habituer à t'endormir sans. Mais son père s'était déjà dirigé vers l'étagère et avait pris l'éléphant en peluche qui s'y trouvait. Beaucoup d'objets de bien-être comme celui de Lily étaient des créatures imaginaires. » p. 38 | | | | | | | 1 | Citation (ponctuation non respectée) |
| dans cet extrait Jonas dit à sa soeur que elle doit s'habituer de vivre sans objets de bien-être. | | | | | | | 0,5 | Sujet amené (mais inexact, c'est la mère qui parle) |
| Lorsque j'ai lu ça je me suis questionné pourquoi que un éléphant est une créature imaginaire. | | | | | | | SP | Sujet posé (stratégie nommée) |
| que j'ai pensé que les éléphants étaient disparus de la terre puis j'ai pensé que non car si il était disparu il ne serait pas classé dans les créatures imaginaires. | | | | | | | 1 | Élément d'explication 1 (il rend transparent son raisonnement, qu'il réfute) |
| Que quand j'ai fait la première discussion* j'ai posé la question et ils m'ont dit que dans le résumé il dit que il n'y a plus animaux et que il y a une seule personne qui s'en rappelle dans le village. | | | | | | | 1 | Élément d'explication 2 (qui s'appuie sur les pairs et la quatrième de couverture du roman) |
| Commentaire général : Typique de l'élève en difficulté qui reprend les propos des pairs. Son questionnement porte sur un aspect logique de la fiction. <i>N.B.</i> les 25 fautes d'orthographe ont été rectifiées, mais la syntaxe conservée. | | | | | | | | |

- c) *Vers un mode plus interprétatif, critique* : Marc, un élève moyen de 4^e secondaire adopte pour sa part un mode à la fois littéral et critique lorsqu'il fait remarquer à ses pairs l'utilisation fréquente du mot *acquiescer* dans ce roman, car il tente d'attribuer cet usage à un phénomène sociopolitique. Ce faisant, il convoque des connaissances d'ordre lexical et historique, témoignant ici d'un empan d'analyse plus large, caractéristique que nous avons déjà soulignée pour les élèves plus vieux. Cet épisode, dont le degré d'élaboration a été jugé moyen/

faible (ou C), illustre aussi un tissage, un transfert de ce que l'enseignante de cette classe avait fait dans ses cours en amont, lors de la lecture du roman épistolaire *Inconnu à cette adresse* de Kressman Taylor dont elle avait expliqué le contexte historique.

Exemple 9

Le « souci de la langue » dans un épisode de CL, 4^e secondaire

| Extrait d'un épisode de discussion d'une équipe d'élèves de 4 ^e secondaire au sujet de l'utilisation du terme « acquiescer » dans le roman <i>Le Passeur</i> de Loïs Lowry | |
|---|---|
| MAT | Non... Je, je retrouve pas la page, là, excusez-moi. Mais je, je vais y aller; c'est eh... je m'arrête encore sur le vocabulaire, j'interprète les eh... |
| SO | Tu l'as pas dit, ça la dernière fois ? |
| MAT | Ouais, mais ça me... |
| TA | Énerve. |
| MAT | (...) encore sur « Acquiesça », c'est ce qui donne vraiment l'impression qu'avec beaucoup, qu'avec tout le contexte de l'histoire, avec tout ce qui se passe dans l'histoire, c'est vraiment un peuple soumis, puis c'est, c'est, c'est comme si ça serait un peu à la Hitler (...) |
| SO | Mais ils ont pas l'air d'avoir de grand chef! |
| MAT | Mais c'est ça, c'est, eh... j'ai cherché dans le dictionnaire comme je l'ai dit la dernière fois, « acquiescer », c'est accepter sans refus... accepter sans refuser, wow ! Non, c'est accepter avec facilité ou quelque chose dans le genre. Puis... à n'importe quoi de ce qui va se dire, à n'importe quoi de ce qui va se faire y vont dire « acquiesça ». C'est ce qui me donne l'impression qu'il y a quelque chose qui se cache derrière ça, c'est comme si on leur aurait donné un... une feuille avec tout le vocabulaire que ils doivent utiliser, puis si jamais tu débordes de ça, ben c'est pas bon, c'est mal vu. |

4.3 Modes de collaboration

Pour terminer l'examen de cette dernière variable, nous présenterons brièvement les différences entre les classes qui sont significatives sur le plan statistique dans l'utilisation des quatre modes de collaboration identifiés. Sur un plan qualitatif, nous illustrerons certaines de ces modalités de collaboration entre pairs à l'aide d'un exemple de verbatim tiré d'un cercle de lecture au primaire et montrant leur souci de la langue autour de ce même mot *acquiescer* qui avait retenu l'attention des plus vieux (exemple 5).

4.3.1 Différences dans les modes de collaboration à l'oral

Dans l'ensemble, 24 % des unités de sens codées dans toutes les discussions sont de l'ordre de la *Rétroaction aux pairs* (approuver, désapprouver, écouter de manière neutre ou demander une rétroaction); 20 % servent à la *Gestion* (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair, gérer la tâche); 40 % des unités visent à *Élaborer le sujet*; 3 % à *l'Articuler* (avec 13 % de résidus pour les unités de sens non codables parce qu'incomplètes, inaudibles ou hors sujet). On peut constater, tout comme dans nos résultats antérieurs, qu'à peu près la moitié des interactions servent à élaborer et à articuler le sujet, l'autre à rétroagir et à gérer la tâche. Il s'agit donc peut-être d'une caractéristique de ce genre d'oral réflexif entre pairs.

Il existe des différences selon l'âge dans l'utilisation de chacun des cinq modes de collaboration (test ANOVA à un facteur, $p < 0,05$: Rétroagir, $F(2, 261) = 71,57$; Gérer, $F(2, 261) = 34,44$; Articuler $F(2, 261) = 18,7$; Élaborer $F(2, 261) = 18,87$; Hors sujet $F(2, 261) = 131,28$). Les élèves de 4^e secondaire se distinguent des élèves plus jeunes (de 6^e primaire et de 2^e secondaire) à plusieurs points de vue. Ils font plus d'interventions visant à rétroagir ou à faire des remarques hors sujet, mais moins d'interventions pour gérer la tâche et élaborer le sujet (ce qui ne les empêche pas par ailleurs d'atteindre un meilleur degré d'élaboration).

Ainsi, les élèves de 4^e secondaire rétroagissent beaucoup plus aux propos de leurs pairs (32 % contre 20,5 %) (analyses post-hoc de Bonferroni, $p < 0,05$: M-4^e = 31,91, ÉT = 8,71; M-6^e = 18,28, ÉT = 8,42 et M-2^e = 19,10, ÉT = 9,59). En particulier, ils approuvent environ deux fois plus leur pairs que ne le font les élèves du primaire ($p < 0,05$: M-4^e = 26,67, ÉT = 8,45; M-6^e = 11,31, ÉT = 7,56 et M-2^e = 14,31, ÉT = 13,36) (voir l'exemple 6, tour de parole n° 10 et n° 54). Est-ce là une caractéristique de l'adolescence que de vouloir davantage plaire au groupe de pairs en les approuvant? Dans notre thèse, rappelons que c'était aussi là une caractéristique des élèves moins bons lecteurs.

D'autre part, les élèves plus vieux font plus d'interventions *Hors sujet* (22 % contre 8 %) ($p < 0,05$: M-4^e = 20,62, ÉT = 7,30; M-6^e = 10,13, ÉT = 6,57 et M-2^e = 5,69, ÉT = 5,04) et aussi moins d'interventions pour *Gérer la tâche en général* (10 % contre 25,5 %) ($p < 0,05$: M-4^e = 10,51, ÉT = 11,03; M-6^e = 26,24, ÉT = 17,87 et M-2^e = 26,37, ÉT = 17,81). Notamment, ils font moins d'interventions visant à *aider un pair à élaborer* que ne le font les plus jeunes (voir les tours de parole #16, 21, 23, 27, 30 et 46 mis en gris dans l'exemple 6) ($p < 0,05$: M-6^e = 6,01, ÉT = 7,48; M-2^e = 7,93, ÉT = 11,49 et M-4^e = 1,16, ÉT = 2,51). Ainsi, les élèves plus vieux parviennent à mieux approfondir leurs propos même si, à la différence des plus jeunes, ils se montrent plus hésitants à partager leur incompréhension et à donner ou à demander de l'aide.

4.3.2 Des limites de l'entraide au primaire

Dans ce dernier exemple ci-dessous, malgré l'entraide, on peut en effet constater la relative difficulté des élèves à élaborer leur sujet quand ils discutent du vocabulaire. Même s'ils adoptent un mode textuel en manifestant clairement leur intention d'apprécier le style de l'auteur (voir le TP n° 7), le développement du propos reste tout de même de l'ordre du littéral, faute de connaissances externes qui pourraient les aider à élaborer davantage.

Exemple 10

Le souci de la langue dans un extrait d'épisode de CL, 6^e primaire

| | | |
|----|-----|---|
| 7 | Al | Bon, ça c'est dans toutes les pages. Moi j'trouve que c'est intéressant parce que l'auteur utilise, utilise des bons mots comme acquiesça |
| 8 | ? | acquiescer |
| 9 | Ma | Ça c'est |
| 10 | Al | Oui, ça. // J'trouve ça vraiment intéressant. Comme un peu dans Jack |
| 16 | Ma | Est-ce que ça ça te fait comme ça te fait plus comprendre l'histoire vu qu'il utilise des mots plus approp, plus développés ? |
| 17 | Al | Peut-être pas. Non, // mais ça fait comme plus élaboré |
| 18 | Mau | Ça enrichit genre |
| 20 | Al | Enrichi. Tsé avec ces mots là j'trouve que c'est plus facile à visualiser. |
| 21 | Lu | Mais c'est où qui te fait dire ça ? |
| 22 | Al | Dans toute l'histoire |
| 23 | Mau | Mais est-ce que t'as un passage en particulier ? |
| 26 | Al | Non. // mais dans toutes les pages ils disent |
| 27 | Mau | Bon, peut-être que comme dans une prochaine fois tu pourrais trouver un passage pour le |
| 30 | Ma | Est-ce que y a, ce que j'veux dire c'est quand tu vois ça cette écriture-là, est- que tu préfères lire ça ou un livre que le vocabulaire est très ? |
| 31 | Al | Moi, j'aime bien lire des livres avec que du vocabulaire |
| 33 | Mau | o.k. ouin, // que le vocabulaire est moins, est moins vulgarisé genre |
| 46 | Mau | Mais toi, est-ce que tu sais ce que ça veut dire acquiescer ? |
| 47 | Al | Bin, genre comme eh... bin ça m'dit quelque chose comme accepter bin t'sé genre quand on fait ça (<i>elle fait le signe de oui de la tête</i>) |
| 51 | Ma | Bin acquiesce, oui, oui, ça doit être ça |
| 52 | Lu | Acquiescer, c'est pour quoi, c'est genre dire oui, bin, j'pensais ça aussi |
| 54 | Ma | Oui, j'pensais ça aussi |

5. Discussion des résultats

Nos résultats proviennent d'analyses quantitative et qualitative de journaux et de cercles de lecture entièrement autogérés par les pairs. Les élèves y choisissent eux-mêmes les sujets dont ils veulent discuter à l'oral et commenter à l'écrit, dans la mesure de leurs moyens et à l'aide des consignes, outils et notions qui leur ont été fournis en amont (et relativement les mêmes dans chaque classe dans les moments d'expérimentation). À notre connaissance, les recherches francophones effectuées dans ce type de conditions sont à peu près inexistantes, ce qui rend donc ardue la comparaison de nos résultats avec ceux d'autres chercheurs, sans parler du fait que la lecture littéraire s'avère une notion scolaire encore très instable et considérée comme encore difficile à opérationnaliser en classe. De ce fait, pour ce qui est du pari d'analyser le degré d'élaboration des commentaires d'élèves dans un tel contexte, de manière à pouvoir les évaluer et les comparer, il faut

souligner la grande difficulté de l'entreprise, notamment dans cette perspective qui est la nôtre où la compréhension se définit comme le résultat d'une transaction entre lecteur/texte et contexte. Comme le souligne Dumortier (2006), la recherche doit d'ailleurs continuer à mieux cerner les caractéristiques formelles de ces discours scolaires souvent naïfs d'élèves, mais qui témoignent néanmoins de leur attitude envers la lecture et de leur réception des œuvres d'art.

Évidemment, les limites de cette recherche descriptive ne permettent pas d'expliquer jusqu'à quel point ces résultats découlent des dispositifs d'enseignement mis à l'essai ou du savoir-faire individuel des élèves et des enseignants. L'intérêt de ce genre de données est avant tout heuristique en ce qu'elles nous donnent des exemples réels de textes du lecteur, de ce que les élèves en situation de dévolution parviennent ou ne parviennent pas à faire une fois qu'on les laisse libres de démontrer leur compétence à lire et à apprécier. En effet, la condition de dévolution, telle que la définit Sensevy (2006) à partir du modèle didactique de Brousseau (1998), *répond à la nécessité que l'élève se fasse responsable, au sens de la connaissance, de son action*. Il s'agit de faire en sorte que les élèves résolvent eux-mêmes le problème en mettant en jeu des connaissances et des savoirs. Ainsi, *étudier sous l'aspect de la dévolution un jeu d'apprentissage amènera donc à relever les transactions qui peuvent montrer comment les élèves intègrent dans leur comportement les incitations fournies par le professeur (...)* (2006, p. 210). Si l'on considère les données présentées ici comme des exemples de situations-problèmes posées par les élèves, des exemples que nous avons essayé ici de catégoriser et de mettre en relation, ils peuvent certes nous amener à réfléchir sur ce qu'il faudrait encore faire en recherche et en formation pour aider les enseignants à mieux enseigner et évaluer la lecture littéraire dans une approche plus ascendante, donc qui part de l'élève en tant que sujet lecteur et qui varierait aussi selon l'âge.

Pour résumer et discuter brièvement de l'essentiel de nos résultats, en ce qui a trait d'abord au lire et au commenter, on observe que le mode de lecture adopté ici en dominante par les élèves (littéral et axiologique), de même que le degré d'élaboration qu'ils ont atteint peuvent en partie s'expliquer en fonction de l'âge, comme l'avaient vérifié les chercheurs déjà cités (Applebee, 1978; Thomson, 1987). On ne peut ignorer non plus ici l'*effet roman*. Par exemple, Galda (1990) avait démontré que les romans de science-fiction, parce que plus difficiles comparés aux romans réalistes, entraînaient des réponses moins analytiques chez les élèves. Dans le cas du *Passeur*, comme les principaux éléments de résistance de cette œuvre sont de nature socioéthique, il était aussi prévisible qu'elle suscite des réactions de type plus personnel ou axiologique. Par exemple, nos résultats antérieurs avec le roman *Vendredi ou la vie sauvage* (plus réaliste) avaient montré un pourcentage plus élevé de réponses de type analytique ou textuel (Hébert, 2003). Nous avons pu aussi illustrer concrètement comment l'âge des élèves peut influencer leurs choix de sujets. Ces constats peuvent enrichir la réflexion sur l'importance à accorder à la question du choix des œuvres dans une perspective

à la fois développementale et générique. Enfin, l'on peut aussi tout de même convenir du fait que ces dispositifs transactionnels ont permis à la très grande majorité des élèves d'exprimer leur subjectivité et de témoigner de leur capacité relative à comprendre et à apprécier ce roman, puisque 42 élèves sur les 45 élèves de l'échantillon ont réussi le test final sur le roman. Celui-ci consistait principalement à répondre à une question de compréhension (à choix multiple), puis à cinq questions à développement portant sur les grandes catégories notionnelles propres au roman (thèmes, personnages, langue, genre) pour les volets réaction et interprétation.

Quant à nos résultats d'analyse relatifs au discuter, ou aux modes de collaboration dans ces dispositifs de type réflexif, Brice (1999) avance que les recherches sur l'enseignement collaboratif, dans la lignée de celles de Slavin (1983), sont trop souvent axées sur des critères de productivité. Nous avons pu en effet observer que le degré de réussite d'une discussion ne tient pas qu'à la seule quantité d'interventions axées sur le contenu. Dans ce genre de discussion autogérée et axée sur l'expression du sujet lecteur, les interactions visant à rétroagir aux propos des pairs et à gérer la tâche occupent nécessairement une place importante, et pas nécessairement au détriment du degré d'élaboration de la pensée comme nous l'avons vu dans le cas des élèves plus vieux par exemple. Cela renvoie selon nous au besoin que nous avons encore de mieux comprendre comment peuvent se distinguer et se compléter les discussions entre pairs et celles conduites par l'enseignant, et comment l'étayage peut mieux s'établir ou non dans ces deux situations. À ce sujet, nous avons commencé à dégager des indicateurs plus précis à l'oral (Hébert, 2012).

6. Conclusion

Dans une perspective empirique et développementale, nous avons voulu à travers cette expérimentation enrichir l'état des connaissances quant aux façons dont peuvent différer les manifestations de la compétence littéraire chez des lecteurs engagés dans des tâches identiques mais à des cycles différents, ce qui nous semble un apport. L'étude de toutes ces traces de l'activité du lecteur en situation réelle de classe nous semble nécessaire pour chercher ensuite à mieux comprendre où peuvent se situer les difficultés d'enseignement et d'évaluation de cette compétence (Hébert, 2011). Nos résultats reflètent aussi la complexité des notions que nous voulions observer et mettre en relation, la difficulté de comparer des niveaux scolaires dont les logiques et les impératifs diffèrent forcément, puis aussi les limites de la méthodologie employée (échantillons réduits et non aléatoires, difficulté du codage, situation empirique complexe, etc.). Le fait de vouloir croiser plusieurs variables pour tenter de saisir la situation dans sa globalité (à l'écrit et à l'oral) a aussi limité la profondeur des analyses.

En ce sens, nous aurions ainsi aimé pouvoir accorder davantage de temps à des études de cas, ou encore à l'examen plus approfondi des problèmes de lecture qui surviennent dans chaque mode de lecture en faisant davantage de recoupe-

ments thématiques ou notionnels comme nous avons commencé à le faire. Le choix de devoir nous limiter à l'analyse du contenu des productions d'élèves laisse aussi en suspens la question cruciale de l'effet enseignant. Nous avons commencé à examiner quelques différences observées à ce sujet dans les annotations de journaux de lecture par exemple (Hébert, 2011), mais les recherches futures doivent poursuivre en ce sens, et avec des outils méthodologiques appropriés à ce problème de recherche.

Il reste encore beaucoup à faire en didactique de la littérature pour aider les enseignants à mieux formaliser, organiser la progression et anticiper les diverses catégories de problèmes littéraires que nous voudrions voir les jeunes lecteurs capables de résoudre, mais aussi de formuler eux-mêmes et d'apprécier. Enfin, sur un plan formel de l'analyse des types de discours, les journaux et cercles de lecture comme outils d'expression et d'accès au *texte* du lecteur restent encore des genres scolaires réflexifs à définir, car ils sont un lieu où s'enchevêtrent et se jouent plusieurs logiques (celle de l'oral et de l'écrit, de la justification et de l'argumentation, de l'individuel et du collectif, etc.) d'un grand intérêt pour le développement du sujet lecteur.

ENGLISH TITLE • Using the same novel at the primary and secondary level to read, comment and discuss: What are the differences?

SUMMARY • Research has reported the benefits of authentic shared learning activities, such as peer-led literature circles and journal logs, in better appreciating literature in class. But in a developmental perspective, we still understand very little of what could differ between elementary and secondary students discussing a same novel, *The Giver* (Lois Lowry, 1992), within a same transactional and explicit teaching model. In this empirical study led in three classes (6, 8 and 10th grade), quantitative and qualitative analysis showed some differences in the way reading and collaboration modes are used in this oral/written context; and in the type of subjects approached.

KEY WORDS • peer-led literature circles, dialogue journal, reading and collaboration modes, elementary-secondary progression, literature reading.

TÍTULO • Leer, comentar, debatir sobre una misma novela en la primaria y en la secundaria: ¿qué diferencias?

RESUMEN • Varias investigaciones han subrayado el interés por actividades centradas en la expresión del sujeto lector, como son los periódicos y los círculos de lectura entre pares, para el desarrollo de competencia literaria en la escuela. Sin embargo, seguimos teniendo muy pocos datos sobre el desarrollo para entender de qué manera puede evolucionar esta competencia en función de la edad. En el marco de una investigación empírica que se llevó a cabo en tres clases (6° de primaria, 2° y 4° de secundaria), donde los alumnos experimentaron esas actividades para leer una misma novela, *Le Passeur* (Lois Lowry, 1992), nuestros análisis cualitativo y cuantitativo revelan algunas diferencias respecto a los modos de lectura y a los tipos de temas tratados por escrito así como acerca de los modos de colaboración al oral.

PALABRAS CLAVE • lectura literaria, círculos/diarios de lectura entre pares, modos de lectura, interacciones entre pares, progresión primaria/secundaria.

7. Références

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bautier, É. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves: la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques*, 115-116, 51-60.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, Illinois: National council of teachers of english.
- Beach, R. and Wendler, L. (1987). Developmental differences in response to a story. *Research in the teaching of english*, 21(3), 286-297.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R. and Yocom, D. J. (2002). Literature circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, 23(2), 99-108.
- Brice, L. M. (1999). The complexity of small group discussion: multiple forms of talk. Montréal, Québec: *American educational research association annual meeting*.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France: La pensée sauvage.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. and Schuder, T. (1995). *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving, second-grade* (report no 33). Chicago, Illinois, National reading research center. (Document ERIC no ED379636)
- Burgos, M. et M. Hébert (2011). Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du *Passeur* de Loïs Lowry. Perspectives croisées Québec-France-Burkina Faso. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et C. Mazauric (dir.), *Le Texte du lecteur* (p. 249-268). Bruxelles, Belgique: Peter Lang.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-111.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire »: les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. et Simard, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Paris, France: De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214.
- Galda, L. (1990). A longitudinal study of the spectator stance as a function of age and genre. *Research in the teaching of english*, 24(3), 261-278.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 124-134.

- 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 non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec. Récupéré du site : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/6794>
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. Récupéré du site : <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084ar.html>
- Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »* (p. 39-59). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs : quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire ? Dans G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 91-117). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 83-117. Récupéré du site : <http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/038721ar.pdf>
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.
- 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^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (p. 335-362). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-35). Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Langer, J. A. (1990). The process of understanding : reading for literary and informative purposes. *Research in the teaching of English*, 24 (3), 229-257.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Leenhardt, J. (1980). Au principe actif de la lecture. Introduction à la sociologie de la lecture in *L'effet de lecture. Revue des sciences humaines-Lille*, 177, 39-55.
- Lowry, L. (1992). *Le passeur*. Paris, France : L'école des loisirs.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vigotsky et les recherches en éducation et en didactique* (p. 91-121). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 68-79). Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5^e édition). New York, New York : Modern language association.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, New York : Longman.
- Squire, J. R. (1964). *The Responses of adolescents while reading four short stories*. Champaign, Illinois : National council of teachers of english.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading*. New York, New York : Nichols publishing.
- Tournier, M. (1971). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris, France : Gallimard.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Messidor.

Correspondance

manon.hebert@umontreal.ca

Contribution de l'auteur

Manon Hébert : 100 %

Ce texte a été révisé par Catherine Croisetière.

Texte reçu le : 28 mai 2011

Version finale reçue le : 18 février 2013

Accepté le : 20 février 2013