

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd.)

PAR
SOPHIE LAVOIE
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B. Éd.)

Apprécier des œuvres littéraires :
Collaboration à l'enseignement de la lecture littéraire au 3^e cycle du primaire

DÉCEMBRE 2011

*«La pratique sans la théorie est aveugle.
La théorie sans la pratique est impuissante.»*

Emmanuel Kant

RÉSUMÉ

Afin d'ouvrir les élèves à une culture commune diversifiée, le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) a repensé l'enseignement du français. Il inclut maintenant l'exploitation des œuvres littéraires à travers la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). En plus de lire des œuvres littéraires, l'élève est amené à donner son opinion sur celles-ci, développant ainsi son identité personnelle de lecteur. Cette compétence est un des éléments entourant la lecture littéraire, où le lecteur est considéré au centre de l'acte de lire.

Toutefois, des écrits scientifiques et professionnels indiquent, entre autres ceux qui traitent du bilan d'application du PFÉQ, qu'il existe un malaise chez les enseignants avec l'appréciation des œuvres littéraires. Cela suggère que du soutien aux enseignants soit nécessaire pour les outiller afin qu'ils initient les élèves à la lecture littéraire. C'est pour cette raison que ce présent essai tente de répondre à la question suivante :

Dans une perspective d'amélioration des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, quelle est la place de la chercheuse et du praticien dans l'élaboration d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire menée en collaboration ?

Pour répondre à la question de recherche, quatre objectifs sont proposés. Il s'agit de :

- 1) Coconstruire avec un enseignant du 3^e cycle du primaire une situation d'enseignement de la lecture littéraire visant la mise en réseaux d'œuvres littéraires;
- 2) Expérimenter la situation d'enseignement dans une classe de 3^e cycle du primaire;
- 3) Illustrer le processus de coconstruction de la situation d'enseignement;
- 4) Identifier la contribution des deux partenaires, soit la chercheuse et le praticien, à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

C'est le modèle de la recherche collaborative qui a été retenu pour atteindre les objectifs précédents puisque la recherche collaborative veut conjuguer la théorie et la pratique. Pour cette recherche, la collaboration est vécue entre la chercheuse et un

enseignant du 3^e cycle du primaire afin de coconstruire une situation d'enseignement de la lecture littéraire, ainsi qu'en documenter le déroulement. Concrètement, la coconstruction comprend trois rencontres de co-planification permettant de prévoir le déroulement de la situation d'enseignement en classe. Ensuite, celle-ci est expérimentée sur une période de six semaines au cours desquelles la chercheuse et l'enseignant participent à cinq rencontres réflexives permettant d'ajuster la situation d'enseignement tout au long de son déploiement.

Au niveau de l'analyse, cette recherche s'intéresse à illustrer le processus de coconstruction de la situation d'enseignement ainsi qu'à porter un regard sur la collaboration entre les deux participants. Pour ce qui est de la coconstruction, l'enseignant a intégré plusieurs nouveaux éléments à son enseignement en lien avec la lecture littéraire. Entre autres, il a expérimenté les cercles de lecture et intégré les discussions entre pairs centrées sur les réactions des élèves; le tout soutenu par un étayage efficace. Pour ce qui est de la collaboration, celle-ci a évolué durant les semaines d'expérimentation. Au départ, on retrouve une chercheuse en situation de négociation avec l'enseignant pour intégrer la théorie à la situation d'enseignement. À ce moment, l'enseignant est davantage en posture d'écoute. Au milieu de l'expérimentation, les deux participants sont en mode partages, c'est-à-dire qu'ils échangent des réactions face à l'action, du matériel, des expériences. À la fin de l'expérimentation, l'enseignant est plus à l'aise avec la théorie, ce qui se traduit par une intégration de nouveaux éléments théoriques à sa pratique.

Pour conclure cet essai, cette recherche collaborative a permis de rapprocher la théorie et la pratique. Cette expérimentation a soutenu un enseignant dans l'exploitation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Pour une perspective de futures recherches sur le même sujet, il serait souhaitable d'analyser la collaboration entre les participants en se souciant à la fois de la vision de la chercheuse et de celle de l'enseignant.

REMERCIEMENTS

Ce qui était à la base un désir de perfectionnement de mon enseignement est devenu un projet de recherche auquel plusieurs personnes ont été présentes pour me soutenir. Je tiens à les remercier sincèrement.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de recherche, madame Pascale Thériault, Ph.D. et mon co-directeur de recherche, monsieur Stéphane Allaire, Ph.D., tous deux professeurs à l'UQAC au Département des sciences de l'éducation. À travers tout le projet, ils ont toujours su me guider à l'aide de commentaires constructifs. Je tiens aussi à les remercier de partager avec moi leur engouement pour la recherche et leur passion pour l'enseignement.

Je remercie également l'enseignant qui a participé à cette recherche. Il est grandement responsable du bon fonctionnement de l'expérimentation. Il a collaboré à ce projet très professionnellement et le temps qu'il m'a accordé m'a permis de vivre une expérience très enrichissante. Aussi, je souligne le travail de ses élèves qui ont toujours participé activement aux activités.

J'ai eu le privilège de pouvoir intégrer un auteur à ce projet, M. Robert Soulières. Je le remercie pour l'enthousiasme et la générosité avec lesquelles il a fait découvrir son merveilleux monde entourant l'écriture.

Un remerciement est aussi de mise pour mes parents qui m'ont enseigné à ne jamais avoir peur de surmonter des défis.

Et puisque ce sont eux qui ont été ma source de motivation quotidienne, je tiens finalement à remercier mon conjoint Sébastien, mes fils Édouard et Émile et ma petite dernière, Élisabeth, qui naîtra à la fin de ma maîtrise. Votre appui inconditionnel m'a permis de mener ce projet à terme.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : Problématique	3
1.1 Le contexte général de la problématique	4
1.1.1 Le renouveau pédagogique.....	4
1.1.2 La compétence d’appréciation des œuvres littéraires.....	5
1.1.3 La lecture littéraire	7
1.1.4 L’enseignement de la littérature en France	10
1.1.5 Le bilan d’application de l’appréciation des œuvres littéraires au Québec....	11
1.1.6 Mon expérience d’enseignement.....	14
1.1.7 Le manque de matériel adéquat et de soutien pédagogique	15
1.2 Question et objectifs de recherche	18
CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel.....	20
2.1 La lecture littéraire.....	21
2.1.1 Théories de la réception de la lecture	21
2.1.2 Définition de la lecture littéraire	22
2.1.2.1 Le rôle du lecteur	23
2.1.2.2 Les composantes de la lecture littéraire	25
2.2 La compétence « <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> ».....	29
2.3. La mise en réseaux.....	32
2.3.1. Définition de la mise en réseaux	34
2.4 L’enseignement de la lecture littéraire.....	36
2.4.1 La discussion entre pairs	37

2.4.2 L'étayage	39
2.5 La collaboration entre une chercheuse et un enseignant	39
 CHAPITRE 3 : Méthodologie	 44
3.1 La perspective socioconstructiviste de la recherche	44
3.2 La recherche qualitative / interprétative	46
3.3 La recherche collaborative	47
3.3.1 Le chercheur et le praticien dans l'approche collaborative	49
3.4 Le déroulement de la collecte de données	52
3.4.1 Les participants de l'étude	52
3.4.1.1 Le praticien	53
3.4.1.2 La chercheuse	54
3.4.2 Les étapes de la recherche collaborative	55
3.4.2.1 La cosituation	55
3.4.2.2 La coopération	57
3.4.2.3 La coproduction	58
3.4.3 Les outils de collecte de données	59
3.4.3.1 L'observation directe	59
3.4.3.2 Les rencontres réflexives	61
3.4.3.3 Le journal de bord	63
3.4.3.4 Les enregistrements audio et vidéo des rencontres réflexives et des interventions de l'enseignant	63
3.5 L'analyse des données	64
 CHAPITRE 4 : Résultats	 66
4.1 Phase de coplanification	66
4.1.1 Première rencontre de coplanification (24 juin 2010)	67
4.1.2 Deuxième rencontre de coplanification (31 août 2010)	69
4.1.3 Troisième rencontre de coplanification (28 septembre 2010)	72
4.2 Phase d'expérimentation et de réflexion	77
4.2.1 Première semaine d'expérimentation (4 au 8 octobre 2010)	78
4.2.2 Deuxième semaine d'expérimentation (11 au 16 octobre 2010)	82
4.2.3 Troisième semaine d'expérimentation (18 au 22 octobre 2010)	87
4.2.4 Quatrième et cinquième semaines d'expérimentation (1 ^{er} au 5 novembre 2010)	93
4.2.5 Sixième semaine d'expérimentation (8 au 12 novembre 2010)	99
 CHAPITRE 5 : Discussion	 105
5.1 Les contributions de la chercheuse et de l'enseignant à cette recherche	106
5.2 L'évolution de la collaboration entre la chercheuse et l'enseignant	114
5.3 Les constats généraux de cette recherche collaborative	116

CONCLUSION.....	121
BIBLIOGRAPHIE.....	125

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 5.1</i> Les contributions de la chercheure et du praticien à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.....	113
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 5.1 L'implication de la chercheure et de l'enseignant dans la collaboration...121

INTRODUCTION

En 2001, l'intégration des œuvres littéraires à l'enseignement du français au Québec s'est concrétisée avec l'ajout de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉQ, 2001). À ce moment, la chercheure est enseignante au primaire et décide de s'investir afin d'amener les élèves à comprendre, interpréter, réagir et apprécier des œuvres littéraires, des composantes de la lecture littéraire. Elle réalise rapidement qu'elle a besoin de support afin d'améliorer son enseignement en lecture littéraire et travailler la compétence en lien avec les œuvres littéraires. Avec un regard plus approfondi sur la situation en général des enseignants et l'exploitation de la compétence, elle constate qu'elle n'est pas la seule qui semble avoir de la difficulté à planifier et mettre en œuvre des activités en lecture littéraire. La problématique est donc en lien avec cette préoccupation, cet inconfort perçu à partir d'une expérience de terrain.

Après avoir établi la situation de l'enseignement de la lecture littéraire dans le premier chapitre qu'est la problématique, la chercheure expose la question et les objectifs de recherche. Globalement, la recherche consiste à coconstruire en collaboration avec un enseignant du 3^e cycle du primaire une situation d'enseignement de la lecture littéraire. Cela veut contribuer à faire ressortir les éléments qui constituent

le processus de coconstruction de la situation d'enseignement ainsi que les apports des deux participants à la collaboration. À la suite de la problématique, cet essai comprend le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse des données, la discussion et la conclusion. Le deuxième chapitre qu'est le cadre conceptuel approfondit majoritairement les éléments gravitant autour de la lecture littéraire. À la base, on retrouve une définition de la lecture littéraire et des composantes qui y sont rattachées ainsi que la présentation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Pour compléter la lecture littéraire, on présente deux stratégies d'enseignement de la lecture littéraire que sont l'étayage et la discussion entre pairs. Le dernier aspect abordé dans ce chapitre est la collaboration. En troisième lieu, la méthodologie annonce le choix de la recherche collaborative pour ce projet. Une attention particulière est portée aux rôles de la chercheuse et du praticien dans ce type de recherche. Ensuite, les étapes de la recherche sont aussi exposées et mènent à la description de la collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre analyse les données en lien avec le processus de coconstruction de la situation d'enseignement. Il relate les aspects théoriques entourant la lecture littéraire abordés lors de la coplanification et l'expérimentation. Le chapitre de la discussion fait suite à l'analyse des données et répond à un autre objectif de la recherche qui consiste à identifier l'apport de la chercheuse et de l'enseignant à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. Pour conclure cet essai, un retour sur les différentes étapes de la coconstruction est fait afin de résumer les résultats de recherche. Ensuite, les limites et les futures avenues de recherche sont exposées.

CHAPITRE 1

Problématique

Le système scolaire québécois cherche à former des élèves ouverts sur le monde et prêts à affronter de multiples défis. Pour y parvenir, un enseignement basé sur le développement des compétences et l'interdisciplinarité est privilégié. Le français comme langue d'enseignement a connu des changements dans les dernières années en faisant davantage de place à la littérature jeunesse comme un outil essentiel pour l'apprentissage de la lecture. Les enseignants ont répondu à cette nouveauté en intégrant les œuvres littéraires à leur enseignement du français. En classe, on a recours aux œuvres littéraires afin de développer la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉQ, 2001).

Ce premier chapitre expose l'état de la situation vécue au Québec par les enseignants en lien avec l'exploitation de l'appréciation des œuvres littéraires. La première partie décrit le contexte général entourant l'appréciation des œuvres littéraires ainsi que les obstacles associés à l'exploitation de cette compétence. Finalement, la problématique se termine avec la question ainsi que les objectifs de cette recherche.

1.1 Le contexte général de la problématique

Cette première partie sert à offrir un regard global sur la problématique de cette recherche concernant l'enseignement de la lecture littéraire à travers l'exploitation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Tout d'abord, on situe la problématique dans le renouveau pédagogique vécu au Québec, avec la présentation du PFÉQ. Par la suite, la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* et la lecture littéraire sont abordées. On expose aussi la situation de l'enseignement de la lecture littéraire en France. Finalement, afin de faire état du problème plus spécifiquement, le *Bilan d'application du Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2006), l'expérience professionnelle de la chercheuse ainsi que le manque de matériel adéquat et de soutien pédagogique sont présentés.

1.1.1 Le renouveau pédagogique

L'école québécoise est un lieu d'apprentissage dynamique qui vit des changements afin d'améliorer la qualité de son enseignement et le taux de réussite de ses élèves. En effet, c'est en 1996 avec les États généraux sur l'éducation que la société québécoise a amorcé une profonde transformation qui mènera en 1997 au plan d'action ministériel *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* suggérant les lignes d'action pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique (MÉQ, 1997). Le plan d'action est basé sur l'analyse du curriculum scolaire de pays occidentaux tels que la France et la Belgique. Le PFÉQ est un des éléments clés introduits par le renouveau pédagogique ; il

amène à repenser l'enseignement au Québec avec l'intention de répondre aux besoins et à la réalité de la clientèle scolaire en orientant son école dans une formation globale et diversifiée, prévue à long terme tout en étant ouverte sur le monde (MÉQ, 2001). Ce document ministériel, introduit en 2001, propose un nouveau curriculum des apprentissages des élèves où le développement des compétences est au cœur des domaines généraux de formation et des programmes disciplinaires. Son instauration s'échelonne sur plusieurs années et la fin de celle-ci est prévue durant l'année scolaire 2009-2010.

1.1.2 La compétence d'appréciation des œuvres littéraires

Le domaine des langues du PFÉQ suppose le développement de quatre compétences en français langue d'enseignement chez les élèves du primaire, soit *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MÉQ, 2001). D'ailleurs, l'appréciation des œuvres littéraires est un ajout dans ce programme et elle contribue à nourrir l'identité personnelle et culturelle des élèves. Les fondements qui expliquent la présence de cette nouvelle compétence sont expliqués par le Ministère de l'Éducation (1997) dans le document *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* mentionné précédemment. Ainsi, le français comme langue d'enseignement y est décrit non seulement comme un moyen de communication avec des finalités utilitaires et cognitives, mais comme un patrimoine culturel qui développe l'expression de notre pensée personnelle. On y souligne aussi le fait que la littérature jeunesse n'a pas assez de place dans l'enseignement et qu'elle doit être utilisée comme

un outil de formation d'une culture commune. Le rôle de l'enseignant consiste donc à stimuler et solliciter la réflexion critique d'œuvres littéraires afin de révéler la singularité de l'auteur (MÉQ, 1997). C'est pour faire suite à ces recommandations qu'est intégrée au programme l'appréciation des œuvres littéraires comme une compétence à développer chez les élèves du primaire. Certes, cette compétence est un ajout dans le programme de français, mais elle ne peut toutefois pas être totalement considérée comme une nouveauté. En effet, on retrouve l'exploitation de la littérature jeunesse dans le programme d'études précédant le PFÉQ, soit le programme d'études instauré en 1993. De la première à la sixième année, la compréhension des textes littéraires et la réaction aux textes littéraires étaient alors les deux compétences visées dans la lecture de textes littéraires (Ministère de l'Éducation et de la science, 1993).

En lien avec l'appréciation des œuvres littéraires, le PFÉQ suggère une fréquentation régulière d'œuvres littéraires de qualité, sources de développement culturel. La compétence permet à l'élève de stimuler son imaginaire, d'alimenter sa créativité et aussi d'aiguiser son sens critique (MÉQ, 2001). En vivant plusieurs expériences autour de la littérature jeunesse, il se construit un réseau de repères culturels et apprend graduellement à se doter de critères pour justifier ses appréciations. Les attentes de fin du 3^e cycle en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* suggèrent le portrait d'un élève qui possède un vaste répertoire d'œuvres littéraires qu'il peut comparer entre elles. Son appréciation est justifiée à l'aide de critères portant sur des exemples pertinents. Il peut aussi transposer ses expériences littéraires dans d'autres domaines disciplinaires.

Bien sûr, l'élève sera amené à lire mais aussi à écrire ainsi qu'à communiquer avec ses pairs afin d'enrichir, de nuancer et de reconsidérer certaines de ses opinions. En fait, lire, écrire et communiquer permettent d'apprécier. D'ailleurs, le PFÉQ présente l'appréciation comme un lieu d'orchestration et de synthèse des trois autres compétences (MÉQ, 2001). Le développement des compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* sont inter reliés puisqu'un élève développe ses compétences en lecture en travaillant les œuvres littéraires. La compétence *Lire des textes variés* englobe la compréhension, la réaction et l'interprétation alors que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* s'oriente vers l'expression de sa perception d'une œuvre, la pertinence des critères utilisés dans cette perception et éventuellement vers l'établissement de liens entre les œuvres travaillées. Ces éléments en lien avec ces compétences sont aussi essentiels dans le développement de la lecture littéraire.

1.1.3 La lecture littéraire

Le processus de la lecture littéraire repose sur quatre composantes qui se développent de façon concomitante : la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation (Turgeon, 2005). Pour sa part, Giasson (2000) n'en présente que trois, soit comprendre, réagir et apprécier. Selon Falardeau (2003), la compréhension est une construction du sens à l'intérieur du texte à partir des repères donnés par l'auteur et l'interprétation est extérieure au texte, elle est la signification unique extérieure au texte que s'en fait le lecteur. Dans la même intention de distinguer compréhension et interprétation, Reuter (2001) soutient que l'attitude compréhensive se situe sous la

bannière des droits du texte et que l'attitude interprétative est sous la bannière des droits du lecteur qui donne un sens à sa lecture. Autrement dit, la compréhension se fait à partir du texte et l'interprétation se fait aussi à partir du texte mais en lien avec l'opinion du lecteur. Entre les deux, il y a la réaction à un texte littéraire, où le lecteur émet ses émotions face à la lecture faite en établissant des liens avec sa propre vie. La dernière composante liée à la lecture littéraire qu'est l'appréciation est une façon personnelle de réagir au texte tout en portant un jugement critique et esthétique basé sur des critères acquis dans la compréhension du texte. Elle est aussi similaire à l'interprétation puisqu'elle permet au lecteur d'exprimer sa propre perception de l'œuvre. Pour Rosenblatt (1978), la compétence en lecture fait appel à deux postures complémentaires, la posture efférente et la posture esthétique. Un lecteur qui développe sa capacité à comprendre le texte adopte la posture efférente tandis que le lecteur qui développe sa capacité à produire un discours sur le texte en l'interprétant et l'appréciant adopte la posture esthétique.

Dans la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, on attend de l'élève à la fin du primaire qu'il puisse comparer des œuvres entre elles. Une fois bien outillé, il continuera à développer la compétence d'appréciation des œuvres littéraires et deviendra un lecteur autonome, capable de critiquer ses lectures et de justifier ses arguments. L'exploration de l'univers littéraire et des différentes caractéristiques entourant les œuvres littéraires est à la base de l'appréciation. En plus de servir de modèle à l'élève, l'enseignant doit aider l'élève à comprendre le langage utilisé par l'auteur, ce qui englobe les éléments littéraires utilisés. Chaque œuvre littéraire écrite par un auteur

exploite les éléments littéraires différemment, ce qui lui donnera un caractère unique. «L'auteur a une histoire à raconter, mais il peut la raconter de mille manières : les façons de faire qu'il choisira révèlent son art» (Giasson, 2000, p. 115). Cette culture littéraire qui traduit l'art de l'auteur sert en quelque sorte de socle à la compétence et par le fait même à la lecture littéraire, sans elle il n'y aurait pas de critères d'appréciation. En s'appropriant les caractéristiques de plusieurs œuvres littéraires, l'élève vit une expérience lui permettant de comprendre la constitution des lectures entreprises. Ensuite, l'élève est en mesure de chercher les liens qui existent entre les différents textes.

La mise en réseaux de lectures littéraires semble proposer aux enseignants un moyen d'amener les élèves vers la comparaison d'œuvres littéraires. Elle démontre aux élèves que constater les relations qu'entretiennent entre eux les livres est une source de réinvestissement pour les lectures ultérieures (Tauveron, 1999). Comme le soutient Giasson (2004), la mise en réseaux aide à la compréhension et à l'interprétation des œuvres en plus de permettre le développement d'une culture littéraire, essentielle à la compétence d'appréciation des œuvres littéraires. Dans le même ordre d'idée, Tauveron (1999) trouve essentiel d'enrichir la culture propre des élèves puisqu'elle est une condition nécessaire de l'accès aux textes, tant pour la compréhension que pour l'interprétation. En effet, les réseaux d'œuvres littéraires ont pour objectif d'apprentissage la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire, ce qui favorisera les relations créées entre les œuvres littéraires. La mise en réseaux des œuvres littéraires est présente dans le curriculum d'apprentissages utilisé en France et elle est

concrètement utilisée par les enseignants avec leurs élèves comme un outil d'enseignement de la littérature.

1.1.4 L'enseignement de la littérature en France

En France, l'école élémentaire s'affaire aussi à la mise en œuvre de nouveaux programmes instaurés depuis 2002 afin de répondre aux besoins de sa clientèle et proposer un nouveau curriculum scolaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Voyant les difficultés vécues au Québec avec l'enseignement de la littérature, il est pertinent de porter un regard sur l'exploitation de la littérature jeunesse au 3^e cycle du primaire en France, soit le cours moyen 2 (CM2). Dans les nouveaux programmes de 2002, le Ministère de l'éducation nationale apporte un changement majeur à la place de la littérature. Alors qu'auparavant la littérature était jumelée à l'apprentissage de la lecture, elle est maintenant un objet d'enseignement à part entière (Lagache, 2005). Afin de travailler les objectifs du programme de littérature, il existe un document d'application permettant d'outiller les enseignants pour développer les compétences de compréhension et d'interprétation à faire acquérir chez les élèves. La construction d'une culture littéraire est à la base des apprentissages en lien avec des œuvres littéraires. Pour ce faire, il faut avoir lu suffisamment de livres pour créer des réseaux et mettre les livres en relation les uns avec les autres ainsi qu'intégrer les nouvelles lectures aux anciennes (Lagache, 2005). Cet élément du document d'application rejoint les propos de Giasson (2004) qui parle aussi du développement d'une culture littéraire résidant dans l'appropriation de l'art de l'auteur. Pour développer cette culture littéraire, on propose,

entre autres, la mise en réseaux des textes afin de mettre en valeur l'intertextualité entre les œuvres.

Catherine Tauveron, spécialiste de la littérature jeunesse, constate que la lecture en réseaux est efficace pour quatre raisons. Premièrement, elle développe la pensée en réseaux proposée par Devanne (2006b), un comportement de lecture spécifique de mise en relation de textes. Deuxièmement, elle aide à construire et structurer la culture qui, en retour, alimentera la mise en relation de textes littéraires. Troisièmement, elle facilite la résolution de problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné ; problèmes qui peuvent trouver leur solution dans la considération d'autres textes. Finalement, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, elle permet d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre. Ces constats émergent d'une recherche menée auprès d'élèves du primaire au cours de laquelle ceux-ci ont vécu une expérience de mise en réseaux hypertextuels d'œuvres littéraires, où un texte-source est mis en relation avec ses adaptations et ses parodies (Tauveron, 1999).

1.1.5 Le bilan d'application de l'appréciation des œuvres littéraires au Québec

L'application du PFÉQ au 3^e cycle du primaire est devenue obligatoire durant l'année scolaire 2003-2004. En juin 2005, le MÉLS débutait la table de pilotage du renouveau pédagogique et mettait sur pied un comité de travail dont le mandat était de faire le point sur les effets du renouveau pédagogique en regard à la réussite scolaire des

élèves au primaire et à la qualité de la formation et des apprentissages effectués. L'implantation du PFÉQ et ses effets sur la réussite des élèves sont les deux aspects particuliers qui ont été retenus. En décembre 2006, le comité de travail publie le bilan d'application, un document qui fait état des travaux de recherche échelonnés de janvier 2001 à juin 2005 auprès d'un échantillon d'enseignants du primaire et de l'ensemble des directions d'établissements scolaires et des conseillers pédagogiques travaillant au primaire (MÉLS, 2006).

Les résultats en lien avec l'appréciation des œuvres littéraires démontrent que les enseignants titulaires d'une classe éprouvent de la difficulté à planifier et mettre en œuvre des situations d'apprentissage entourant les œuvres littéraires. Dans la planification visant le développement de cette compétence, 52% des enseignants trouvent facile de planifier des activités d'apprentissages contre 97% pour la compétence à lire des textes variés. Quant à la mise en œuvre de situations d'apprentissages, seulement 20% des enseignants travaillent souvent la compétence à apprécier des œuvres littéraires et 50% le font occasionnellement. Pour la compétence à lire des textes variés, 95% des enseignants travaillent souvent la compétence et 5% le font occasionnellement. En conclusion dans le bilan d'application, un regard transversal sur les données recueillies durant l'enquête montre que ce sont les éléments nouveaux du PFÉQ, entre autres, la compétence à apprécier des œuvres littéraires, qui semblent être les plus difficiles à intégrer. De plus, ce sont les compétences dont la formulation commence par le verbe *apprécier* qui semblent être mises en œuvre par la plus faible proportion d'enseignants, faute de savoir comment l'intégrer à leur enseignement.

Au terme de son bilan, la table de pilotage émet quelques recommandations pour faciliter la mise en œuvre du PFÉQ. On retrouve deux recommandations visant l'amélioration de la mise en œuvre de l'appréciation des œuvres littéraires. Il est premièrement recommandé d'examiner la possibilité de jumeler au primaire les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*. Deuxièmement, considérant la difficulté des enseignants à travailler l'appréciation des œuvres littéraires avec les élèves, le plan d'action sur la lecture est reconduit pour une période de trois ans, soit de septembre 2008 à juin 2011. Ce plan, instauré en janvier 2005, consiste à améliorer l'accès sur les plans physique, pédagogique et culturel à des ressources documentaires et littéraires variées. Aussi, il vise la promotion de ces ressources ainsi que l'accompagnement continu des personnes en faisant la promotion. Finalement, l'action et l'engagement des jeunes et de tous les adultes de la communauté éducative, incluant les parents, sont ciblés. Concrètement, les priorités sont d'embaucher des bibliothécaires scolaires, d'entamer la mise à jour du personnel scolaire et d'accompagner les familles dans le développement de l'habitude de lecture chez les jeunes et le renforcement d'une dynamique régionale (MÉLS, 2005). Or, il est constaté qu'aucune mesure ne concerne l'enseignement de la compétence dans les classes, l'aide apportée ne vise pas à diminuer les difficultés vécues par les enseignants avec l'exploitation de l'appréciation des œuvres littéraires, plus précisément à la planification et à la mise en œuvre de situations d'apprentissage.

1.1.6 Mon expérience d'enseignement

La littérature jeunesse est un domaine qui m'intéresse depuis toujours. Dans ma formation universitaire de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université Laval, j'ai eu le privilège d'avoir comme professeures madame Jocelyne Giasson, professeure-chercheure reconnue en apprentissage de la lecture ainsi que madame Charlotte Guérette, professeure-chercheure en didactique de la littérature jeunesse. Elles ont su confirmer mon goût de la littérature jeunesse mais surtout ma conviction à vouloir vivre avec mes élèves des expériences de partage et d'apprentissage autour de ce type de lecture. J'ai commencé à enseigner au primaire en janvier 2003 et, étant à statut précaire, j'ai enseigné à tous les niveaux mais plus particulièrement au 3^e cycle du primaire, soit en 6^e année. Dans le cadre de ma pratique professionnelle, j'ai cherché à trouver des moyens visant à intégrer les œuvres littéraires à mon enseignement. De plus, j'ai tenté de répondre aux attentes de fin de 3^e cycle en lien avec la compétence à apprécier des œuvres littéraires telles que prescrites dans le PFÉQ. À l'aide de différents moyens pédagogiques tels que le cercle de lecture, la lecture à voix haute, la lecture partagée et le journal de lecture, j'ai tenté d'initier les élèves à l'appréciation des œuvres littéraires. Toutefois, cela a soulevé différentes questions telles que : Comment enseigner aux élèves à apprécier les œuvres littéraires ? Comment arriver à comparer des œuvres entre elle ? À partir de quels critères ?

Après plusieurs discussions à ce sujet avec des collègues, j'ai rapidement constaté que je n'étais pas la seule à ressentir un malaise à l'égard de cette compétence

souvent mal comprise par les enseignants. Certains d'entre eux ont même avoué ne pas la travailler avec les élèves, par manque de formation, de temps et d'œuvres littéraires. Voyons maintenant de façon plus précise les difficultés vécues en classe par les enseignants quant à l'enseignement de la lecture littéraire.

1.1.7 Le manque de matériel adéquat et de soutien pédagogique

Concrètement, la situation vécue dans les classes au Québec avec les œuvres littéraires est problématique pour les enseignants quant à la pratique de situations d'apprentissage autour de la littérature jeunesse. Depuis son intégration en 2001, la nouvelle compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est peu exploitée par les enseignants, et ce, pour diverses raisons. Cela rejoint le constat fait par Morin et Bergeron (2006) qui affirment que trop souvent :

Ils sont en effet nombreux à avoir de la difficulté à mettre en œuvre, dans les interventions auprès de leurs élèves, cette compétence complexe liée à la lecture d'œuvres littéraires, [...] ils déplorent le manque de ressources (romans, matériel didactique) et de temps pour créer et intégrer des activités d'appréciation en classe (p.54 et 143).

Bien que conscients de l'apport bénéfique de la littérature jeunesse, les enseignants se sentent souvent trop peu outillés, soit par le manque de livres, le manque de matériel pédagogique et de formation pour exploiter les œuvres littéraires en classe (Morin & Gaudreault, 2008). De plus, ils évitent de greffer des activités autour de la littérature qui pourraient être considérées comme trop scolaires, craignant nuire au développement du plaisir de lire chez les élèves. Ils se transforment plutôt en bibliothécaire amateur en

faisant seulement des lectures visant à augmenter leur goût de lire (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2000). La lecture est donc présente dans la classe dans divers contextes mais l'appropriation de textes littéraires, celle qui est la base de la lecture littéraire et qui ouvre le lecteur à apprécier ce genre de lecture, est peu présente.

Sachant que lire et apprécier sont des compétences qui se complètent, les activités en classe peuvent combiner compréhension et appréciation. Le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation et de l'appréciation se nourrit de l'un et de l'autre dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture d'un texte littéraire (Falardeau, 2003). Combiner l'enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation dans un modèle transactionnel de lecture où compréhension et interprétation ne sont pas dissociées serait profitable dans la pratique de la lecture littéraire (Pressley, 1995). Pourtant, l'exploitation de la littérature en classe et le matériel utilisé touchent principalement la compréhension puisqu'elle consiste encore majoritairement aujourd'hui à lire un texte et à répondre individuellement à une série de questions après la lecture. En ce sens, Cartier (2006) constate que :

Plusieurs études ont montré que les pratiques pédagogiques des enseignants au regard de l'apprentissage de la lecture consistent surtout à poser des questions sur le contenu des textes, à réagir aux questions des élèves et à mettre l'accent sur la bonne réponse (p.41).

Il en découle que les manuels et les enseignants s'arrêtent souvent à un questionnement évaluatif visant la vérification rapide de la saisie des éléments principaux du texte, la compréhension du vocabulaire utilisé et certaines inférences de base. Ce type de questionnement n'est pas destiné à activer le processus d'interprétation et d'appréciation

(Tauveron, 1999). Par ailleurs, en imposant des questions sur les textes, l'élève devient mécaniquement actif dans sa lecture, il ne cherche qu'à lire sur les lignes et s'éloigne de toute appréciation (Tauveron, 2001). Être compétent en lecture se fait avec la capacité de comprendre mais aussi celle de produire un discours rigoureux démontrant la légitimité des interprétations faites lors de l'appréciation (Jouve, 2001). En attendant une réponse unique, l'enseignant n'est pas en mesure de dresser un portrait des compétences culturelles de ses élèves. Et pourtant, c'est en s'attardant à la différence entre les élèves que germeraient des discussions pleines de sens à propos des lectures. De plus, Hébert (2006) observe que généralement les enseignants formulent seuls les questions à répondre, ce qui exclut la participation essentielle de l'élève à la construction du sens des œuvres littéraires. Il semble qu'un lecteur n'arrive pas à apprécier des textes littéraires par le simple fait de répondre de façon ponctuelle et non réinvestie à des questions sur des éléments précis dans un texte. Certes, ces questions lui permettront peut-être de mieux comprendre le texte lu mais l'analyse d'une œuvre littéraire dans un contexte d'appréciation demande l'utilisation de stratégies plus complexes et diverses. De plus, cette façon de faire n'ouvre pas à la mise en réseaux d'œuvres littéraires qui permet de faire des liens entre les œuvres ni à la comparaison d'œuvres littéraires qui, pourtant, figure parmi les attentes de fin de cycle au 3^e cycle du primaire.

Étant donné certaines difficultés liées à l'exploitation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* en classe ainsi que le malaise vécu par plusieurs enseignants dont moi-même, il serait souhaitable, voire nécessaire, de trouver des façons d'outiller les enseignants de manière à les rendre davantage aptes à faire apprécier les

œuvres littéraires. Il semble qu'avec du matériel et du support pédagogique, les enseignants du 3^e cycle du primaire pourraient profiter d'une contribution à l'enseignement de la lecture littéraire. Ainsi, nous pensons qu'une situation d'enseignement exploitant la mise en réseaux d'œuvres littéraires pourrait être construite avec un enseignant afin de répondre au manque de matériel adéquat et de soutien pédagogique pour l'exploitation de l'appréciation des œuvres littéraires. L'intégration de l'enseignant à la recherche nous est primordiale afin de coconstruire une situation d'enseignement qui s'harmonise avec le caractère unique de l'expérience de ce dernier. La recherche de solutions concrètes doit impliquer l'enseignant car il est un acteur principal vivant dans une réalité unique et son savoir pratique est une source de réflexion menant à l'interprétation de sa pratique. La formation continue de l'enseignant ouvre à l'amélioration de sa pratique et à la mise à jour de ses compétences professionnelles; elle est associée à la recherche afin de développer un savoir sur la pratique. En collaboration, chercheur et praticien visent la coconstruction de nouvelles connaissances de la pratique enseignante.

1.2 Question et objectifs de recherche

À la suite du portrait de l'exploitation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* au primaire et de notre souci pour un meilleur arrimage entre la pratique et la recherche afin de contribuer de façon concrète à l'enseignement de la lecture littéraire en 6^e année du primaire, nous nous posons la question suivante dans le cadre de cette recherche :

Dans une perspective d'amélioration des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, quelle est la place de la chercheuse et de l'enseignant dans l'élaboration d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire menée en collaboration ?

Afin d'apporter des réponses à cette question, les objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) Coconstruire avec un enseignant du 3^e cycle du primaire une situation d'enseignement de la lecture littéraire visant la mise en réseaux d'œuvres littéraires;
- 2) Expérimenter la situation d'enseignement dans une classe de 3^e cycle du primaire;
- 3) Illustrer le processus de coconstruction de la situation d'enseignement;
- 4) Identifier la contribution des deux partenaires, soit la chercheuse et l'enseignant, à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

À la suite de l'exposition de la problématique de cette recherche, nous abordons maintenant le deuxième chapitre, soit le cadre conceptuel, qui vise à définir les principaux concepts de cette recherche.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

La problématique délimite les aspects essentiels entourant le problème de recherche en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire au primaire. De ce problème découle la question ainsi que les objectifs de recherche. Ce deuxième chapitre se veut une clarification des deux principaux concepts utilisés dans la problématique, soit la lecture littéraire et la collaboration entre chercheure et enseignant à des fins de soutien de ce dernier. Deux des objectifs de cette recherche sont de coconstruire et d'expérimenter une situation d'enseignement de la lecture littéraire. Ce type de lecture est le premier concept de ce cadre conceptuel et il comprend : les théories de la réception de la lecture, la définition de la lecture dite «littéraire» ainsi que le rôle du lecteur et les composantes de celle-ci, la description de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, la définition de la mise en réseaux qui est utilisée dans la situation d'enseignement et finalement les éléments jugés essentiels en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture littéraire. Ces éléments sont fort importants puisqu'ils constituent le cadre auquel se réfèrera la chercheure en situation de collaboration avec l'enseignant. Étant donné que la conception et l'expérimentation sont réalisées en collaboration avec un enseignant du 3^e cycle du primaire et que c'est cette collaboration

qui est analysée, la deuxième partie de ce chapitre concerne la collaboration entre la chercheuse et l'enseignant.

2.1 La lecture littéraire

La lecture littéraire repose en grande partie sur la relation que le lecteur entreprend avec le texte. Toutefois, avant de définir ce concept relié à l'enseignement de la lecture d'œuvres littéraires, il est souhaitable de situer les apports des théories de la réception sur la recherche en lecture.

2.1.1 Théories de la réception de la lecture

Durant les années 1970, plusieurs chercheurs se sont intéressés au lecteur et à la relation qu'il entretient avec le texte. Auparavant, la recherche donnait une place prédominante soit à l'auteur soit au texte, laissant ainsi le lecteur sans rôle précis dans la création de sens durant la lecture. On affirmait alors que le sens était déterminé par l'auteur, qu'il se trouvait à même le texte et qu'il était par la suite transposé chez le lecteur (Giasson, 1990). Dorénavant, des théoriciens de la réception tels que Louise M. Rosenblatt (1978), Hans-Robert Jauss (1978), Umberto Eco (1979) et Wolfgang Iser (1985) sortent le lecteur de l'ombre et lui donnent une place active dans sa relation avec le texte. Selon eux, à la base, un texte écrit sur des pages de papier n'est pas vraiment un texte tant qu'il n'entre pas en relation avec un lecteur. C'est à la réception faite par le destinataire que le texte prend son sens et que le lecteur entre dans le processus de la

lecture (Eco, 1979; Iser, 1985; Jauss, 1978; Rosenblatt, 1978). Par ailleurs, il existe quelques éléments qui distinguent chacune de ces théories et nous ne retenons que ceux qui permettent de construire les assises théoriques de cette recherche. Jauss (1978) parle d'un lecteur qui s'approprie le texte en le confrontant à ses connaissances de références culturelles puisque tout texte lu rejoint une lecture antérieure. En ce sens, Giasson (2000) attribue un rôle actif au lecteur, qui apporte une contribution unique au texte, et ce, à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures. Ici, deux éléments nous intéressent et sont en lien avec d'autres notions qui seront présentées dans ce chapitre. Premièrement, les connaissances de références culturelles rejoignent la pensée en réseaux de Devanne (2006b), qui affirme que comprendre consiste à créer des liens. Dans le même ordre d'idées, les liens en lecture littéraire se font à partir d'éléments culturels, ce qui correspond tout à fait à la mise en réseaux d'œuvres littéraires, le dispositif pédagogique de comparaison d'œuvres littéraires que nous avons sélectionné pour l'expérimentation en classe.

2.1.2 Définition de la lecture littéraire

Il existe plusieurs définitions de la lecture dite «littéraire». Les auteurs choisis afin de définir ce type de lecture s'inscrivent dans la vision dynamique du rôle du lecteur présentée précédemment. Considérant que le lecteur est au centre du processus de lecture, une définition de la lecture littéraire est présentée afin de décrire premièrement le rôle qu'il joue dans la lecture et deuxièmement les composantes de la lecture littéraire soit comprendre, interpréter, réagir et apprécier des œuvres littéraires.

2.1.2.1 Le rôle du lecteur

En lecture littéraire, un lecteur entre dans une relation non linéaire avec un texte, un mouvement de va-et-vient que l'on nomme des transactions de lecture (Rosenblatt, 1978). La lecture littéraire est un processus interactif : le sens du texte que le lecteur crée durant sa lecture ne réside ni dans lui-même ni dans le texte, mais dans les multiples transactions entre les deux. De plus, dans ses multiples transactions, un lecteur a droit à l'erreur. Il doit se permettre des occasions de relecture, de réinvestissement qui sont nécessaires à la lecture littéraire. Dans cette situation, le lecteur résiste à l'œuvre, n'ayant pas de réponse aux problèmes de compréhension ou d'interprétation. Il prend des risques afin de faire ses propres découvertes sur l'œuvre lue. La densité du texte est vue comme un territoire à explorer, le fait que le texte résiste au lecteur définit la lecture littéraire (Tauveron, 2002). La nature des textes dits «résistants» est nécessaire à la lecture littéraire, elle permet l'interprétation. Dans cette perspective, Thérien (2007) affirme qu'il n'existe pas de lecture complète puisqu'il y a toujours une possibilité de multiples retours au texte. Pour la lecture littéraire, il y a l'objet (le texte), le sujet (le lecteur) et le signe (le sens de la lecture, ce qui nous permet de la comprendre). Dans ce contexte, en entrant dans la lecture et dans la production de sens, le lecteur entre dans une interface en mouvement avec le texte. L'acte de lecture est une activité intérieure où le lecteur entre en relation avec le texte. La lecture littéraire serait donc une action, un travail. Selon Gervais (1993), «c'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui rend littéraire la lecture» (p.53). Cette définition de la lecture littéraire implique de la part du

lecteur qu'il évolue d'une lecture en progression à une lecture en compréhension, deux régies de lecture à la base de la lecture littéraire. En mode progression, le lecteur ne fait que lire le texte du début à la fin, il prend connaissance du texte. Toutefois, lorsqu'il entre en mode compréhension, il effectue un retour sur sa lecture en s'arrêtant sur un passage pour se questionner. Dès lors, il fait de la lecture littéraire, il commence à comprendre le texte, passant de la lecture en progression à la lecture en compréhension.

Malgré tout le travail que la lecture littéraire exige de la part du lecteur, il ne faut pas écarter le plaisir de lire qui devrait être à la base de toutes lectures de ce type. Celui-ci nécessite un investissement, un don de soi du lecteur; il s'agit d'une sorte de jeu interactif où le lecteur s'approprie le texte cognitivement et émotivement (Tauveron, 2002). À ce propos, Rosenblatt (1978) affirme que la lecture littéraire est une expérience unique et individuelle qui implique, à la fois, l'esprit et les émotions. L'esprit fait référence à la lecture efférente ou à la lecture utilitaire (Giasson, 2003), aux informations retenues après la lecture. Les émotions, quant à elles, renvoient à la lecture esthétique, aux réponses à ce que le lecteur vit pendant la lecture. Le texte en soi n'est pas esthétique, c'est plutôt la perception du lecteur qui est esthétique (Poslaniec, 1995). Giasson (1990) abonde dans le même sens que Rosenblatt (1978) en affirmant que chaque lecteur est unique. En effet, au départ, un lecteur possède des structures cognitives et affectives qui lui sont propres. Les structures cognitives (l'esprit) d'un lecteur font référence à ses connaissances de la langue et du monde, soit ses connaissances antérieures qui lui permettent de faire le lien entre le nouveau et le connu. En lecture littéraire, faire référence à ses connaissances antérieures demande un travail

de la part du lecteur dans la construction de sens (Giasson, 2003). Les structures affectives (les émotions) sont les attitudes et les intérêts du lecteur, ce qui influencera sa relation avec un texte. Toutefois, malgré la singularité du lecteur aux niveaux cognitif et affectif, il ne faut pas s'égarer en pensant que toutes les interprétations de tous les lecteurs seront justifiées et valables (Xanthos, 2007).

2.1.2.2 Les composantes de la lecture littéraire

Il a été montré que le lecteur est au centre de la lecture littéraire et que cette dernière demande au lecteur un certain investissement qui se traduit par la mobilisation de divers processus associés aux quatre composantes de la lecture littéraire. En effet, durant la lecture d'un texte littéraire, un lecteur est amené à le comprendre, à l'interpréter, à y réagir et à l'apprécier. Selon Turgeon (2005), la compréhension, l'interprétation et la réaction se développent à travers les multiples transactions qui s'effectuent entre le lecteur et le texte alors que l'appréciation vient compléter la lecture littéraire. Quant à Dufays (2001), il soutient que bien qu'il soit possible de décrire séparément les quatre composantes de façon théorique, en contexte, le lecteur a recours à toutes ces composantes simultanément. Elles sont toutes nécessaires au processus de la lecture littéraire comme des attitudes et des savoir-faire à maîtriser.

Les deux premières composantes, la compréhension et l'interprétation, sont bien documentées, mais elles sont l'objet d'opinions divergentes quant aux actions faites à chacune de ces étapes de lecture puisqu'elles sont presque toujours combinées. Par

ailleurs, malgré des points de vue différents, les auteurs s'entendent pour dire que dans le contexte d'une lecture littéraire, autant la compréhension que l'interprétation nourrissent le lecteur (Dufays, 2001; Falardeau, 2003; Gervais, 1993; Giasson, 2003; Turgeon, 2005; Weisser, 2006). Pour ce qui est de la réaction et de l'appréciation littéraire, elles sont considérées comme des actions plus personnelles et individuelles.

Comprendre et interpréter

En lecture littéraire, la compréhension permet de développer un sens général du texte à partir d'informations explicites et implicites (Falardeau, 2003). Pour reprendre Gervais (1993), à la base, il y a la lecture en mode progression, le déchiffrement des mots et des phrases et l'acquisition des informations explicites, celles qui sont à la surface du texte et qui sont de l'ordre de la compréhension littérale (Giasson, 1990). La lecture en compréhension est plus complexe, le lecteur fait des inférences sur les informations implicites, les vides laissés dans le texte par l'auteur. Il existe deux types d'inférences, appelées les inférences logiques et les inférences pragmatiques. Les inférences logiques réfèrent à des informations comprises dans le texte tandis que les inférences pragmatiques sont plus personnelles parce que l'information qui s'y rapporte est sous-entendue dans la phrase. Elles font plutôt appel aux connaissances et stéréotypes du lecteur (Giasson, 2003). La compréhension, sous forme de lecture publique, est donc l'acquisition partagée par tous des grandes lignes de l'histoire, mais elle n'est pas suffisante pour faire de la lecture littéraire.

De plus, la compréhension réfère à la quête de sens et à la construction d'une signification nécessaire pour l'interprétation. Bien que la compréhension et l'interprétation soient indissociables, c'est l'interprétation qui fait en sorte que la lecture soit littéraire (Gervais, 1993; Tauveron 2001). En bref, la lecture permet la compréhension et cette dernière permet l'interprétation. En effet, la première composante de la lecture littéraire qu'est la compréhension doit être jumelée à l'interprétation, une lecture individuelle qui demande un travail plus personnel puisque le lecteur abandonne les automatismes de la compréhension au profit de l'expérimentation de réponses personnelles à certains vides laissés par l'auteur dans son texte. Ainsi, le travail d'interprétation contribuera à améliorer la compréhension d'un texte à partir des liens et des mises en relations faites par le lecteur (Gervais, 2001). Pour bâtir la signification du texte, il peut, par exemple, partir d'éléments travaillés durant la compréhension et les confronter à des signes extérieurs au texte à l'aide de questionnements, ce qui fera naître chez le lecteur une nouvelle signification (Falardeau, 2003). En effectuant un questionnement sur le texte, il lui donne une signification personnelle. L'interprétation consiste donc en un travail de création; les questions permettant au lecteur d'émettre des hypothèses personnelles afin de découvrir ce qui n'est pas dans le texte (Iser, 2000). Dans cette optique, il est approprié de rappeler la présence nécessaire de textes résistants, les seuls qui déstabilisent les élèves et qui permettent de développer une attitude interprétative, c'est-à-dire la possibilité d'argumenter en faisant référence au texte pour défendre son point de vue (Jenner-Metz, Lebrat, & Millécamps, 2008). Au cours de la lecture, le lecteur peut émettre des

hypothèses en confrontant des problèmes à son vécu, ce qui générera chez lui des émotions.

Réagir

Quant à la réaction, elle implique encore davantage le lecteur dans le travail à faire sur le texte. Ainsi, la réaction littéraire débute avec la première découverte du livre ou du texte soit l'appropriation sensorielle effectuée à travers le toucher, l'écoute faite lors de la lecture à voix haute du lecteur ou de l'enseignant (Dufays, 2001). De plus, à travers la lecture, le lecteur établit des liens entre sa propre vie et le texte, ce qui l'amènera à réagir. Alors que la compréhension et l'interprétation demandent un travail fait à partir du texte, la réaction littéraire propose de prendre du recul face à celui-ci pour réaliser l'impact qu'il produit. La lecture esthétique de Rosenblatt (1978) est associée à la réaction littéraire et fait référence à ce qui se produit chez le lecteur pendant la lecture. Elle fait référence aux perceptions qu'a le lecteur, c'est-à-dire ses émotions et sensations par rapport à l'œuvre, et plus précisément par rapport aux personnages (Turgeon, 2005).

Selon Giasson (2000), les réactions littéraires peuvent être classifiées selon trois stades associés à l'évocation, aux rapprochements ainsi qu'à la réflexion. Au stade de l'évocation, le lecteur exprime ses émotions par rapport à ce qui est vécu dans le texte. Au stade des rapprochements, le lecteur se sert de sa propre expérience pour émettre des comparaisons entre le texte et ses émotions, ce qui lui permettra, dans certains cas, de

revoir la première évocation. Finalement, le stade de la réflexion implique du lecteur qu'il généralise et applique ce qu'il a vécu comme émotions de façon plus générale.

Apprécier

L'appréciation des œuvres littéraires vient compléter la compréhension, l'interprétation et la réaction à la lecture littéraire en permettant de porter un jugement à partir de certains critères déterminés par le lecteur (Turgeon, 2005). En effet, pour juger de manière esthétique un texte, le lecteur doit se référer aux éléments littéraires qui le composent. On y retrouve la structure du texte, les personnages, le point de vue, le temps et le lieu, la séquence, l'atmosphère et le style et, finalement, le thème (Giasson, 2000). En terminant, rappelons que les composantes de la lecture littéraire ne sont pas successives, mais inter reliées et itératives, faisant référence à la conception de la lecture littéraire comme un exercice transactionnel entre le lecteur et le texte.

2.2 La compétence « *Apprécier des œuvres littéraires* »

De manière générale, l'école doit jouer un rôle actif en matière de culture et proposer aux élèves des occasions de la développer à travers toutes les disciplines. Le développement d'une culture nourrit la vision du monde ainsi que l'identité personnelle de l'élève. Plus précisément, l'apprentissage du français comme langue maternelle et surtout comme langue d'appartenance culturelle est un patrimoine culturel essentiel dans le curriculum scolaire des élèves. Cet apprentissage, qui favorise le développement

personnel de l'élève et son intégration dans la société, doit occuper une place centrale dans la formation de l'élève (MÉQ, 2001). La lecture littéraire est aussi liée au développement des connaissances culturelles. Un lecteur est à la recherche d'une expérience personnelle vers la découverte de l'inconnu et de nouveaux repères culturels. C'est pour cette raison que pour développer sa culture littéraire, il faut multiplier l'accès à des types de textes différents, ce que Gervais (1993) appelle un contexte d'extensivité culturelle où le lecteur est dans l'inconnu face aux différents textes lus. En découvrant de nouveaux textes, le lecteur comprendra que ceux-ci s'inscrivent aussi dans un contexte socio-culturel; ces textes sont ancrés dans le temps et l'espace de notre société. Le lecteur, tout comme les textes, vit dans un contexte socio-culturel, il apprendra à donner sens aux textes en se préoccupant de cette dimension sociale et culturelle (Falardeau, 2003).

Le développement des compétences langagières requiert un apprentissage ancré à même un environnement riche et stimulant où le livre est au cœur du développement de ces compétences. Ainsi, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MÉQ, 2001), *Apprécier des œuvres littéraires* figure parmi les compétences du domaine des langues d'enseignement devant être développées. Par ailleurs, rappelons que l'appréciation constitue une composante de la lecture littéraire. Celle-ci est tout à fait en lien avec les orientations ministérielles qui proposent des apprentissages actuels et culturellement ancrés dans un environnement facilitant les interactions sociales.

Le MÉQ (2001) suggère que pour enrichir sa vision du monde, un élève doit fréquenter régulièrement des œuvres littéraires de qualité. L'école a donc pour rôle d'offrir plusieurs occasions de découverte d'œuvres littéraires d'ici et d'ailleurs, mais aussi des rencontres avec des personnes associées au monde littéraire telles que des auteurs, des illustrateurs, des libraires, des bibliothécaires, etc. La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* devrait permettre à l'élève de développer son sens critique en portant un jugement sur des œuvres et de se construire des repères culturels qui seront nécessaires pour justifier ses appréciations. Ces repères sont en quelque sorte construits en lisant des œuvres et en les comparant entre elles. Par des activités d'échanges et grâce au support de l'enseignant, l'élève apprivoise l'univers culturel présent dans chaque livre tout en développant sa propre culture littéraire. Graduellement, à travers tout le primaire, il apprend à choisir des œuvres selon ses propres goûts et intérêts.

L'acquisition de stratégies et de savoirs essentiels, travaillés en synergie à travers les trois cycles, est au cœur du développement de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* qui s'articule autour de cinq composantes qui amènent l'élève à :

- Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins
- Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées
- Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation
- Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui

- Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances

Pour chacune des compétences, le PFÉQ (MÉQ, 2001) annonce des attentes de fin de cycle. Celles du troisième cycle du primaire en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* suggèrent le portrait d'un élève qui :

s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire (p. 85).

À la suite des recommandations faites dans le *Bilan d'application du PFÉQ* (MÉLS, 2005), le MÉLS (2009) a conçu un document de progression des apprentissages pour compléter les indications des disciplines du PFÉQ. Une des stratégies d'appréciation des œuvres littéraires est de relier les œuvres littéraires entre elles par l'utilisation de la mise en réseaux. Cette stratégie est en lien avec la comparaison d'œuvres littéraires, une des attentes de fin du troisième cycle choisie dans le cadre de cette recherche pour l'enseignement de l'appréciation des œuvres littéraires.

2.3. La mise en réseaux

La culture littéraire se développe avec la pratique de nouvelles lectures qui sont mises en lien avec des lectures antérieures. Elle permet l'acquisition de références

culturelles qui seront activées lors de nouvelles lectures qui seront comparées entre elles. La littérature aide à la création de liens puisque les textes littéraires sont unis par certaines ressemblances ou similitudes dans leur construction. Déjà en 1976, Frye considère qu'un texte est essentiellement lié à un autre et cette unité qui existe dans la littérature devrait être enseignée aux enfants. La mise en réseaux d'œuvres littéraires est un moyen pratique de relier des textes littéraires et son utilisation remonte au développement des nouveaux programmes en France en 2002. En mettant les lectures en lien, on réalise que certains éléments tels que la structure du texte ou la construction d'un personnage reviennent d'une histoire à une autre. Un exemple concret serait l'utilisation d'armes invisibles par les personnages de la mythologie grecque qui se retrouve aussi dans les romans du héros moderne Harry Potter (Sloan, 2009). L'intertextualité et la transtextualité sont les termes fréquemment utilisés pour décrire les liens qui existent entre les textes. L'intertextualité se définit comme étant la construction d'un texte à partir de l'intégration ou de la transformation d'un texte antérieur. Par ailleurs, la transtextualité se rapproche davantage de la mise en réseaux puisqu'elle se définit comme tout ce qui met un texte en relation avec un autre (Genette, 1982). La construction de la culture littéraire chez l'élève, qui se fait à l'aide de comparaison de textes littéraires, implique une «pensée en réseaux» qui consiste à comprendre en créant des liens (Devanne, 2006b). Jumelée à la lecture littéraire, cette dernière permet à l'élève d'organiser ses lectures sous forme de réseaux ordonnés qui exigent des conduites cognitives favorisant ce type de lecture. Dans cette prochaine partie, il sera question de définir la mise en réseaux d'œuvres littéraires comme un dispositif pédagogique au service de la lecture littéraire.

2.3.1. Définition de la mise en réseaux

Comme il a été mentionné précédemment, la mise en réseaux est un dispositif pédagogique utilisé en France depuis 2002, et présenté au Québec en 2009 comme une stratégie d'appréciation d'œuvres littéraires dans la *Progression des apprentissages au primaire*, un document qui complète le PFÉQ (MÉQ, 2001). Rappelons qu'à la base, la lecture littéraire au primaire vise à enrichir les références culturelles des élèves acquises au fil de lectures qui sont comparées entre elles. Les textes lus sont une matière brute que l'élève apprendra à s'approprier en trouvant les liens qui les unissent (Devanne, 2006a). Les mises en relation des textes aideront l'élève à construire et structurer sa culture littéraire qui, par la suite, nourrira la mise en relation. Lors de la mise en réseaux, les nouvelles lectures sont rattachées aux anciennes à partir de points d'ancrage que sont les différents types de mise en réseaux d'œuvres littéraires.

Tauveron (2002) présente une typologie des réseaux possibles de la façon suivante : il existe des réseaux pour faire découvrir des similitudes et des réseaux pour faire identifier des différences. Les réseaux qui font ressortir les similitudes entre les textes littéraires peuvent s'articuler autour de différents éléments :

- autour de genres littéraires tels le roman d'aventures, le roman policier, la poésie, la fable, la nouvelle, etc.;
- autour de symboles littéraires qui rendent à une image, une idée, un concept ou un objet, la capacité de représenter autre chose que lui-même (Van Gorp, 2001); la fourmi illustrant la persévérance en est un bon exemple;

- autour de personnages stéréotypes de la littérature, par exemple le loup qui est souvent exploité dans la littérature jeunesse;
- autour d'un motif littéraire, faisant référence à un élément narratif précis d'une œuvre qui revient dans plusieurs autres œuvres, tel le philtre d'amour de Tristan ou le bestiaire comme une manière d'écrire.

Quant aux réseaux visant à comparer des textes littéraires en analysant leurs différences, ils peuvent être construits ainsi :

- autour de plusieurs œuvres littéraires d'un même auteur;
- autour d'une reformulation, comme par exemple le texte-source «Les trois petits cochons» comparé à ses adaptations ou ses parodies;
- autour d'un procédé d'écriture utilisé par l'auteur tel le point de vue qui fait référence à qui raconte l'histoire, soit l'auteur (narration à la 1^{re} personne) ou le narrateur (narration à la 3^e personne).

Enfin, la mise en réseaux est un dispositif pédagogique fort utilisé en France. Au Québec, elle figure parmi les stratégies d'appréciation d'œuvres littéraires énoncées dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2009). Comme il en a été question dans le chapitre de la problématique, ce dispositif a avantage à être utilisé puisqu'il englobe les éléments essentiels du développement chez l'élève de la lecture littéraire et par le fait même de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Mettre des textes littéraires en réseaux, peu importe le point d'ancrage choisi, permet à un élève de constituer sa culture littéraire en enrichissant son inventaire d'œuvres littéraires lues.

Graduellement, un élève apprend à porter un jugement sur les œuvres littéraires puisqu'il a appris à les comparer de façon critique. Finalement, le portrait de la mise en réseaux ne serait pas complet sans mentionner qu'elle offre aux élèves une occasion de confronter leurs interprétations avec leurs pairs, ce qui enrichit la comparaison des œuvres littéraires.

2.4 L'enseignement de la lecture littéraire

La mise en réseaux d'œuvres littéraires est certes pertinente dans le cadre de la pratique d'une lecture littéraire, mais elle doit aussi se joindre à un enseignement teinté du modèle transactionnel de la lecture littéraire qui permet au lecteur de construire graduellement de nouvelles connaissances à partir d'un nouveau texte. Pour cette recherche, le dispositif pédagogique de mise en réseaux d'œuvres littéraires rejoint l'approche socio-constructiviste du PFÉQ où un élève construit de nouvelles connaissances en les confrontant à celles de ses pairs tout en étant accompagné par l'enseignant. La confrontation entre pairs dans un contexte d'enseignement de la lecture littéraire est possible à partir de discussions entre pairs et l'accompagnement proposé par l'enseignant se fait à l'aide de l'étayage. Pour cette partie sur l'enseignement de la lecture littéraire, il est question d'exposer les assises théoriques concernant la discussion entre pairs et l'étayage fait par l'enseignant.

2.4.1 La discussion entre pairs

Pour explorer les œuvres littéraires dans le but de les comparer entre elles à travers la mise en réseaux d'œuvres littéraires, Sloan (2003) propose que les élèves s'engagent dans des discussions entre pairs. Dans le dialogue, les propositions de départ des élèves à propos du texte peuvent être confirmées ou refusées par les pairs qui construiront ensemble de nouvelles connaissances sur le texte. Les discussions seront donc des étapes au processus interactif de la lecture littéraire. Il faut envisager la classe comme une communauté de lecteurs dynamiques et laisser les discussions entre pairs changer et faire évoluer les interprétations premières des élèves. La lecture littéraire, selon un modèle transactionnel de lecture, implique l'engagement d'un lecteur dans une lecture où les interprétations sont en continuel changement dû à l'arrivée de nouvelles informations. Ces transactions entre le lecteur et le texte sont réinvesties dans les échanges entre élèves (Almasi, 1995; Langer, 1995). Donc, au départ, l'élève qui s'engage dans une lecture littéraire bâtit des connaissances sur une œuvre littéraire, il les partage avec ses pairs dans les discussions et les réponses offertes modifient ses interprétations de départ (Almasi, 1995).

Des recherches menées par Almasi (1995) suggèrent que des groupes d'élèves conduisant des discussions «entre pairs» sont plus efficaces dans la résolution de problèmes causés par la lecture d'un texte résistant que les groupes conduits par un enseignant, et ce en partie parce que les élèves osent davantage s'exprimer à fond et explorer des sujets de discussion qui les intéressent. Ces résultats rejoignent le point de

vue de Giasson (2003) pour qui les interactions entre pairs sont nécessaires pour construire le sens des œuvres lues. Dans un modèle plus traditionnel de discussion en classe, ce sont les enseignants qui initient les discussions, posent les questions et répondent aux élèves. Dans une discussion menée selon une approche socio-constructiviste, l'élève joue un rôle actif qui l'amène à : questionner lui-même le texte, encourager l'interaction entre les pairs, faciliter l'interprétation en effectuant des liens pour faire avancer la discussion, répondre mutuellement aux questions proposées par les pairs et évaluer les réponses des autres en donnant ou non son accord (Giasson, 2003).

Toutefois, un élève doit acquérir des habiletés pour devenir efficace et communiquer adéquatement dans une discussion entre pairs. De cette façon, il lui sera plus facile de verbaliser sa propre pensée afin de vérifier si celle de ses pairs est différente de la sienne et ainsi modifier son interprétation (Almasi, 1995). Certains auteurs (Almasi, O'Flahavan & Arya 2001; Giasson, 2003; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine 2000, 2006) suggèrent d'instaurer avec les élèves des règles de discussion afin de développer chez eux des comportements de discussion. Primordialement, il faut enseigner aux élèves que lors d'une discussion, ils peuvent jouer deux rôles : le premier, l'interlocuteur, est plus inné chez les élèves tandis que le second, le rôle d'auditeur, est moins utilisé par ceux-ci (Almasi et al, 2001). Peu importe le rôle que l'élève a successivement à jouer, il doit apprendre à communiquer ses idées et à écouter les autres, mais aussi à vérifier si cette communication est efficace en s'assurant de la compréhension (Giasson, 2003). Terwagne et al (2006) proposent d'amener les élèves à se servir de leurs premières réponses, qu'ils appellent des semences de discussion.

2.4.2 L'étayage

Malgré la place principale qu'occupe l'élève dans la pratique de la lecture littéraire, l'enseignant sert de modèle de lecteur autant dans les stratégies de lecture littéraire que dans le partage de ses connaissances. Dans un modèle transactionnel de la lecture littéraire où un enseignant a le souci de placer l'élève au cœur de ses apprentissages, il se doit d'être à l'écoute des élèves et proposer des pistes d'intervention à partir de leurs réponses (Langer, 1995). De plus, en les accompagnant à l'aide de questionnements visant l'autonomie, l'enseignant doit aider les élèves à développer leurs propres réponses par rapport aux œuvres littéraires travaillées. Son rôle est de planifier les activités entourant la lecture littéraire, réguler les échanges entre les pairs et faire avancer les idées des élèves. En aucun cas, l'enseignant ne doit imposer sa propre interprétation, ce qui serait tout à fait le contraire de ce que suggère le principe de l'étayage, ce type d'accompagnement associé à Bruner (1983) lors duquel un enseignant joue le rôle de tuteur avec ses élèves en étant présent dans l'apprentissage comme un guide.

2.5 La collaboration entre une chercheure et un enseignant

Puisque la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire est faite entre une chercheure et un enseignant et que c'est cette collaboration qui est analysée, nous présentons dans cette dernière partie du cadre conceptuel la façon dont

nous envisageons l'orchestrer. On y retrouve aussi les conditions essentielles à une collaboration efficace selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010) et Robidoux (2007).

Tout d'abord, la collaboration entre deux intervenants du milieu scolaire est possible lorsqu'il y a un niveau élevé d'interdépendance entre les partenaires afin qu'ils travaillent ensemble pour partager leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences et leurs habiletés vers un but commun. Chacun est responsable de faire avancer l'autre dans l'objectif de profiter au maximum de cette collaboration (Perrenoud, 2001). Il est suggéré que l'interaction entre les participants soit intégrée à un processus de communication visant la prise de décisions équitablement partagée afin d'atteindre le but commun. La collaboration vécue est un phénomène dynamique et évolutif comprenant des échanges et de la négociation. Les échanges nourrissent l'apport de chaque participant dans la construction de l'action collective. Quant à la négociation, elle réside dans l'offre faite d'un participant à l'autre qui cherche des avantages à sa participation dans l'accomplissement d'un but commun. Van der Maren (1995) suggère que dans la négociation, les participants amènent les conditions nécessaires au changement résultant de la collaboration. Enfin, chaque participant a ses propres compétences et expertises ainsi que des motivations distinctes. C'est d'ailleurs cette diversité de points de vue qui est profitable à la structuration d'une action collective (Robidoux, 2007).

La collaboration entre des intervenants du milieu scolaire procure des retombées positives sur ces derniers. Elle est une source première d'innovation et de changement de sa propre pratique (Perrenoud, 2001). En effet, cette interaction est une source

première de développement professionnel puisqu'elle plonge les participants dans un apprentissage en équipe à partir d'un problème complexe. Elle facilite aussi le soutien mutuel et améliore la qualité du climat de travail (Beaumont et al, 2010).

Il existe des conditions qui favorisent le déroulement d'une collaboration réelle et efficace. En effet, Beaumont et al (2010) proposent, entre autres, les indicateurs suivants : la valorisation du modèle de collaboration, le volontariat, le partage de buts mutuels, la parité, le partage des responsabilités et des ressources, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe. Ces indicateurs sont donc brièvement décrits.

- La valorisation du modèle de collaboration

À la base, les participants doivent être convaincus que les interactions vécues dans la collaboration soient constructives. Le travail cloisonné est à l'opposé de la collaboration et n'est pas pratiqué dans ce type de relation.

- Le volontariat

La collaboration ne doit pas être forcée. C'est lorsque les participants y participent de plein gré qu'ils en retirent de réels avantages.

- Le partage de buts mutuels

Dans une réelle collaboration, les participants sont au départ motivés à atteindre des buts communs. Si, au contraire, un participant ne se préoccupe que de ses besoins personnels, une situation conflictuelle peut se développer.

- La parité

À la base, chaque participant doit se sentir égal aux autres avec la conviction qu'il peut contribuer également aux discussions, et même aux prises de décision.

- Le partage des responsabilités

Pour atteindre le but commun, chaque participant doit participer à la tâche. Chacun peut contribuer à sa manière selon son contexte et non de manière absolument égale.

- Le partage des ressources

Il est essentiel pour atteindre des objectifs dans un contexte de collaboration que les participants possèdent et mettent en application leurs ressources toujours selon leur contexte.

- La confiance mutuelle

Afin d'éviter d'être jugés ou dépréciés, les participants ont besoin de se sentir en confiance pour pouvoir exprimer librement leurs opinions.

- Le sentiment d'appartenance au groupe

Les participants doivent sentir qu'ils participent à un travail d'équipe, ce qui contribue à améliorer le sentiment d'efficacité. Ils s'identifient à leur groupe et sont motivés à poursuivre leurs tâches.

La chercheuse étant soucieuse d'une collaboration fructueuse lors de la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire, ces indicateurs lui ont servi de cadre afin de mettre en place les conditions favorables à la collaboration entre elle et l'enseignant. De plus, suite à l'expérimentation, la collaboration respective

de la chercheure et de l'enseignant à travers la coconstruction est analysée à l'aide de certains des indicateurs présentés précédemment.

Le cadre conceptuel a permis de définir les éléments essentiels de la problématique. On retrouve premièrement la définition de la lecture littéraire, un type de lecture qui mène logiquement à la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, qui est aussi une composante de la lecture littéraire. Deuxièmement, la mise en réseaux est présentée comme un dispositif pédagogique qui est suivi par deux stratégies d'enseignement de la lecture littéraire que sont l'étayage et la discussion entre pairs. Le chapitre qui suit concerne la méthodologie de cette recherche. On expose les assises épistémologiques justifiant une démarche de recherche collaborative et les choix méthodologiques en découlant.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Dans ce chapitre, il est question de situer la méthodologie choisie dans le cadre de la recherche afin d'atteindre les objectifs poursuivis. Tout d'abord, les assises épistémologiques qui justifient le choix de la recherche collaborative sont présentées. De plus, on retrouve une définition de ce type de recherche ainsi que le rôle de la chercheuse et du praticien, qui sont les deux participants de cette recherche. Ensuite, le déroulement concret de cette recherche dans une classe de 3^e cycle du primaire comprend les caractéristiques de l'enseignant et de la chercheuse, les étapes de la recherche collaborative ainsi que les différents outils de collecte de données utilisés lors de l'expérimentation. Finalement, ce chapitre se termine en présentant la façon dont les données sont collectées et analysées.

3.1 La perspective socioconstructiviste de la recherche

Cette recherche est ancrée dans la réalité scolaire vécue par les enseignants en lien avec l'exploitation de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, une composante de la lecture littéraire. La problématique ayant fait transparaître un manque de soutien pédagogique et de matériel scolaire, les objectifs de cette recherche y sont

conséquemment étroitement reliés. Afin d'améliorer la pratique de l'appréciation des œuvres littéraires en classe, une situation d'enseignement est coconstruite par la chercheuse et un enseignant du 3^e cycle du primaire. Aussi, l'apport de l'un et l'autre à la coconstruction est analysé.

Le rapprochement de la recherche et de la pratique choisi dans le cadre de cette recherche est relié à une perspective socioconstructiviste. Pour produire un savoir scientifique sur la pratique et pour aider un enseignant à améliorer sa pratique, la recherche doit se faire dans la pratique, rejoignant le critère de viabilité de Desgagné, Bernarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001). La viabilité d'un savoir étant personnelle et contextuelle, c'est pour cette raison que la construction d'un savoir «viable» doit prendre en considération l'expérience concrète de l'enseignant. En contribuant à l'enseignement de la lecture littéraire, la chercheuse a la volonté de travailler en collaboration avec un enseignant afin de l'outiller dans sa pratique et d'analyser la coconstruction de la situation d'enseignement ; il est conséquemment primordial que l'enseignant soit impliqué pour qu'il puisse être en mesure de comprendre la situation d'enseignement avec laquelle il a à composer. Dans les termes de Creswell (2007), la compréhension du monde, ici une classe du 3^e cycle du primaire, se fait à travers des interactions sociales entre des acteurs, soit la chercheuse et le praticien participant à cette recherche, qui apportent mutuellement leur perspective au profit d'un objet commun. Afin de construire un savoir viable basé sur la pratique, nous cherchons à mettre en place un contexte de recherche qui permette à ce savoir d'être coconstruit en prenant en considération, à la fois les connaissances théoriques de la chercheuse en lien avec

l'appréciation des œuvres littéraires et le savoir davantage pratique de l'enseignant. Ainsi, les deux participants sont aussi influencés par les deux pôles de la recherche : la chercheuse étant aussi une praticienne en éducation et le praticien étant constamment en développement professionnel. Ils travaillent conjointement à allier savoir théorique et pratique au profit d'un but commun, en l'occurrence l'appréciation des œuvres littéraires et plus spécifiquement la mise en réseaux.

3.2 La recherche qualitative / interprétative

Une recherche qui s'intéresse à la pratique permet de donner un sens à la réalité telle qu'elle est vécue en contexte. La démarche de cette recherche rejoint la recherche qualitative parce qu'elle vise la compréhension d'une situation qui implique des interactions humaines (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). En effet, tout au long des étapes de la recherche vécue avec l'enseignant, la chercheuse dresse un portrait des actions et des réflexions faites par elle-même et par l'enseignant pour éventuellement identifier l'apport de chacun à la démarche de coconstruction. L'analyse des résultats d'une recherche qualitative est descriptive, ce qui rejoint les objectifs de cette recherche (Mucchielli, 2009).

Selon Mucchielli (2009), l'objet d'étude d'une recherche qualitative est, à la fois, holistique, direct et interprétatif. La dimension holistique vient du fait que la recherche exige de la chercheuse une connaissance personnelle du phénomène et que soit pris en considération l'ensemble de la situation étudiée. Le caractère direct de l'objet d'étude

vient du partage d'un vocabulaire commun entre les participants et l'aspect interprétatif, quant à lui, relève de la quête du sens des événements vécus dans la recherche. Anadon (2006) stipule qu'une recherche qualitative doit donner la voix aux différents participants afin de répondre à un problème vécu dans la réalité complexe humaine. Selon Mucchielli (2009), une recherche qualitative peut être réalisée selon différentes approches, dont la recherche collaborative, et c'est ce type de recherche qui est privilégié dans le cadre de ce projet. Notamment, celle-ci nous apparaît bien s'articuler avec l'objet de cette recherche ainsi qu'avec le cadre de référence développé sur la collaboration en éducation.

3.3 La recherche collaborative

La recherche collaborative répond à la vision socioconstructiviste et qualitative de la recherche. De façon générale, le concept de la recherche collaborative implique qu'un ou plusieurs chercheurs s'associent à un ou des praticiens pour questionner un aspect de la pratique, devenant l'objet d'investigation commun de la recherche. Le but de cette recherche est de rapprocher le plus possible la recherche et la pratique en respectant l'identité de chacun de ces deux mondes différents (Desgagné, 1998). Au cœur de la recherche collaborative, on retrouve une activité réflexive entre un chercheur et un praticien qui est bénéfique autant pour l'un que pour l'autre, mais d'une manière différente. En effet, le praticien qui s'associe à la recherche collaborative le fait pour améliorer sa pratique dans un souci de développement professionnel et le chercheur pour produire de nouvelles connaissances scientifiques relatives à la pratique. Le chercheur

doit répondre autant aux préoccupations scientifiques qu'à celles de la pratique. Toutefois, comme le mentionne Rouiller (2001), la recherche collaborative vise la production de connaissances nouvelles sur la pratique et non l'amélioration de la pratique, bien que cette dernière ne soit pas exclue. La recherche améliore la pratique et la pratique enrichit la recherche.

Dans le cadre de cette recherche collaborative, la chercheure veut donc produire des connaissances scientifiques en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire au 3^e cycle du primaire tandis que le praticien cherche à améliorer sa pratique en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire. La chercheure et le praticien ont donc un objet d'investigation commun sur un aspect de la pratique, ici la coconstruction d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire. Ils travaillent sur le même objet d'étude avec une préoccupation commune, mais leur provenance fait d'eux des participants ayant une contribution différente.

Bien que les objectifs poursuivis par la chercheure et l'enseignant soient différents, il est nécessaire d'instaurer un climat de coopération, que Beaumont et al (2010) jugent essentiel pour une collaboration efficace. Maintenant que la recherche collaborative est située sur le plan épistémologique et conceptuel, il est question de clarifier le rôle et l'apport des deux principaux acteurs, c'est-à-dire le chercheur et le praticien.

3.3.1 Le chercheur et le praticien dans l'approche collaborative

Le chercheur et le praticien, bien qu'intéressés au même objet d'investigation, ont un rôle différent à jouer dans la recherche collaborative. Par ailleurs, il importe qu'ils soient tous deux des partenaires égaux dans une relation dialectique entre les connaissances et l'action, soit la théorie et la pratique (Cole & Knowles, 1993). Le chercheur dispose essentiellement d'un savoir théorique dans une démarche d'investigation informelle visant à découvrir des principes scientifiques sur l'enseignement et le praticien un savoir pratique dans une démarche de questionnement pratique visant le perfectionnement sur un aspect de la pratique afin de faire apprendre ses élèves (Breuleux, Erickson, Laferrière, & Lamon, 2002). Il doit y avoir une coconstruction entre les deux pour que la réflexion soit profitable (Desgagné et al, 2001).

Tout d'abord, le chercheur qui met à contribution la recherche collaborative avec un praticien doit être sensible aux deux pôles inclus dans sa recherche et faire le pont entre les deux, son objet de recherche étant associé à la pratique. Cela signifie qu'il jongle avec la théorie et la pratique, les deux pôles concernés dans la recherche collaborative. Cette sensibilité théorique et pratique du chercheur doit être présente dans le discours réflexif avec l'enseignant vu comme une démarche «d'exploration en contexte réel, de questionnement sur l'action concrète, de théorisation sur l'expérience en reconstruction, et cela, dans une interaction soutenue entre les participants» (Desgagné et al, 2001, p. 58). Le chercheur collaboratif ne peut concevoir placer

l'enseignant à l'extérieur de la pratique pour la comprendre. Il voit la pratique comme une source génératrice de théorie et non comme une application de la théorie. Puisque le chercheur collaboratif doit travailler avec la pratique et la théorie, il a un double rôle : celui de formateur et celui de chercheur (Desgagné, 1997). Il est un formateur puisqu'il répond aux besoins du milieu et chercheur parce qu'il fait avancer les connaissances scientifiques sur la pratique. Cela signifie être autant dans la recherche que dans la pratique. Être seulement dans la recherche reviendrait à se préoccuper du développement des connaissances scientifiques sans prendre en considération la pratique et être seulement dans la pratique serait être un praticien à part entière qui intervient au quotidien dans sa classe et non dans le but de réaliser une recherche sur sa pratique. Le rôle de formateur s'immisce entre les deux, le chercheur collaboratif est dans la pratique et s'assure en quelque sorte qu'autant la science que la pratique soient «comblées». Il veut faire avancer les connaissances d'un point de vue théorique et contribuer au développement professionnel du praticien (Desgagné, 1997). Comme il travaille à concilier deux mondes différents, le chercheur doit aussi être un médiateur entre le savoir pratique de l'enseignant et son propre savoir théorique. En tout temps, le chercheur doit encadrer l'enseignant afin qu'il tire profit au maximum d'un perfectionnement efficace. Dans cette recherche, au cœur de la préoccupation commune qu'est la coconstruction faite sur un aspect de la pratique, il y a des échanges vécus dans l'activité réflexive où la chercheuse est à l'écoute du point de vue pratique de l'enseignant, dans le but d'illustrer le processus de coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire et d'interpréter la contribution des deux participants. De Lavergne (2007) soutient que le chercheur qui travaille sur deux pôles,

le terrain et la théorie, doit utiliser une intelligence interpersonnelle, qui réfère à la capacité de pouvoir faire des compromis. Le chercheur doit jongler avec une situation complexe, c'est-à-dire se préoccuper de deux pôles en même temps, soit la pratique et la théorie. Il exerce deux types d'intelligence simultanément : l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle. Il utilise son intelligence intrapersonnelle pour prendre conscience qu'il est subjectif parce qu'influencé par ses propres expériences et non seulement par les savoirs théoriques. Dans ses interactions avec le praticien, le chercheur doit prendre en considération les demandes implicites, les propositions ainsi que le point de vue du praticien, ce qui fait référence à l'intelligence interpersonnelle.

Pour sa part, le praticien qui s'investit dans une recherche collaborative entre dans une démarche de réflexion sur un aspect de sa pratique. Le rôle et l'apport du praticien étant essentiels à la recherche, il est amené à participer à toutes les étapes de la recherche collaborative qui sont décrites dans la section suivante. Le praticien vit dans un contexte évolutif et complexe, il doit continuellement prendre des décisions pour rendre son enseignement efficace. Pour améliorer un aspect de sa pratique, il doit participer aux échanges réflexifs sur l'action concrète où il partagera ses questionnements et ses interprétations avec le chercheur (Desgagné et al, 2001). Le praticien est un acteur social compétent qui sait composer avec la réalité de l'enseignement et la partage avec le chercheur (Desgagné, 1997). Il cherche des pistes d'action pour sa pratique, lui permettant de faire mieux autrement en améliorant son enseignement. En participant à la recherche, il s'engage à coconstruire avec le chercheur sur un aspect de sa pratique. Il doit partager avec le chercheur sa compétence d'acteur en

situation (Desgagné, 1997). Pendant ce partage avec le chercheur, il entre dans une démarche de réflexion sur ses propres actions faites dans le cours de son enseignement auprès des élèves. Ces réflexions permettront au chercheur de comprendre les raisons qui expliquent les choix faits par l'enseignant.

3.4 Le déroulement de la collecte de données

Les rôles du chercheur et du praticien étant maintenant clarifiés dans la démarche de recherche collaborative, il s'impose de décrire le déroulement de la collecte de données de cette recherche. Tout d'abord, le portrait des participants est fait pour situer l'environnement global de la recherche. À la suite de cette description, les trois étapes de recherche que sont la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné et al, 2001) sont définies théoriquement et telles que vécues dans le déroulement de la collecte de données. Finalement, les outils de collectes de données sont décrits et situés par rapport à leur utilisation dans la recherche.

3.4.1 Les participants de l'étude

Comme la recherche collaborative cherche à rejoindre autant la théorie que la pratique, cette recherche met à contribution deux participants, soit un praticien et une chercheure. Leur contribution est essentielle à l'objet d'investigation commun malgré leur provenance et leur perspective différentes. Afin de mieux comprendre le choix de

l'enseignement de la lecture littéraire comme objet d'investigation, une description de ces deux participants s'impose.

3.4.1.1 Le praticien

Le praticien de cette recherche est un enseignant du 3^e cycle du primaire, plus précisément de 6^e année. Il enseigne en milieu urbain dans une école d'une commission scolaire d'une région du Québec. Il a obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 1999, soit trois ans avant l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MÉQ, 2001). Il en est à sa dixième année d'expérience et, depuis les sept dernières années, il enseigne au 3^e cycle du primaire. Cet enseignant est conscient de l'apport de la formation continue pour améliorer sa pratique. Ces dernières années, il a eu le souci d'optimiser son enseignement au niveau de la compétence *Écrire des textes variés* et veut maintenant orienter ses efforts vers le développement de ses compétences d'enseignement relatives à la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* et souhaite le faire en étant encadré par une personne ayant une telle expertise. C'est pour ces raisons que la chercheuse a choisi de travailler avec cet enseignant qui a exprimé un besoin de formation dans le but de parfaire son enseignement de la lecture littéraire.

3.4.1.2 La chercheure

La chercheure est également une enseignante au primaire. Elle a obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 2002. Sa formation universitaire s'est donc déroulée dans le contexte de l'utilisation du PFÉQ (MÉQ, 2001). Elle a vécu différentes expériences d'enseignement à divers niveaux dans deux commissions scolaires québécoises. La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* a été exploitée avec ses élèves, mais le manque d'outils concrets et de soutien pédagogique lui permettant de travailler les œuvres littéraires a vite été un problème dans son enseignement. Après six ans d'enseignement au primaire, elle a donc fait un retour aux études dans le but de parfaire ses connaissances sur un sujet qui l'intéresse depuis le début de sa formation, c'est-à-dire l'exploitation de la littérature jeunesse avec des élèves du primaire.

Dans le cadre de cette recherche, elle occupe le rôle de chercheure mais elle est aussi une praticienne. Elle doit donc adopter la position de praticienne-chercheure (De Lavergne, 2007) puisqu'elle est involontairement influencée autant par son statut d'enseignante que de chercheure. Le fait d'être enseignante et chercheure à la fois favorise l'approfondissement de sa pratique. Le côté chercheur permet de faire des liens entre les aspects concrets de la pratique et la théorie. Un chercheur peut moins facilement vivre la réalité de la profession et l'enseignant peut plus difficilement questionner sa pratique en lien avec l'apport de la recherche en enseignement. Il apparaît que la chercheure peut adopter une posture de médiation entre la théorie et la pratique,

étant elle-même dans la pratique et dans la recherche. Elle est donc près de la réalité vécue par cet enseignant de sixième année tout en étant consciente du caractère unique de l'enseignement de celui-ci. Pour cette recherche, elle doit prendre du recul face à sa position d'enseignante et intégrer la recherche à la pratique enseignante.

3.4.2 Les étapes de la recherche collaborative

L'approche collaborative de cette recherche propose la médiation possible entre la culture scolaire et la culture universitaire puisqu'elle contribue tant à l'avancement professionnel du chercheur que du praticien. Pour cette recherche collaborative, c'est le modèle de Desgagné (1998) et Desgagné et al (2001) qui est retenu et les différentes étapes de recherche sont celles de son modèle de la recherche collaborative. Elle consiste en trois étapes, soit la cosituation, la coopération et la coproduction, où le chercheur et le praticien sont dans une démarche de coconstruction à partir d'un objet d'investigation commun sur la pratique. Pour cette partie, chaque étape de la recherche collaborative est premièrement décrite de manière théorique et ensuite selon le déroulement de la recherche de coconstruction d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire faite par la chercheuse et l'enseignant du 3e cycle du primaire.

3.4.2.1 La cosituation

Cette première étape concerne la problématique de recherche. Il s'agit de formuler un objet d'investigation qui est à l'intersection entre les préoccupations du

champ de recherche concerné et du milieu de pratique. Au départ, c'est le chercheur, sans le praticien, qui trouve un aspect de la pratique pour lequel il se questionne. Il doit cependant s'assurer que son objet d'investigation est un élément concernant la pratique qui intéresse directement les praticiens sur le plan du développement de leurs compétences professionnelles. On utilise le terme «cosituation» mais le praticien choisi pour l'expérimentation n'est pas nécessairement concerné directement dans cette étape. En fait, le chercheur s'intéresse à se représenter globalement l'objet de recherche qu'il a choisi. Il ne se renseigne donc pas qu'auprès du praticien mais également auprès des partenaires du milieu de pratique, soit la communauté éducative. Ce sont les documents officiels de plusieurs organismes qui offrent une prise en compte plus globale des préoccupations du milieu de pratique. C'est cette diversité qui va influencer le chercheur dans la précision de son objet à investiguer.

L'intérêt pour l'enseignement de la lecture littéraire dans le PFÉQ sous la forme de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est le point de départ de la problématique de recherche. Ce sont le manque de formation et l'inconfort avec l'exploitation de cette compétence que la chercheuse a ressentis dans sa propre pratique qui sont à la base de cette recherche. Pour dresser un portrait de la situation telle que vécue par les enseignants au Québec, la chercheuse a procédé à la recension d'écrits provenant de différentes sources tels que des revues professionnelles et scientifiques ainsi que des documents ministériels.

3.4.2.2 La coopération

La deuxième étape est l'exploration sur le terrain, ce qui comprend la planification et l'expérimentation dans le milieu de pratique. Encore une fois, l'activité planifiée et expérimentée est «coopérée» dans la mesure où elle répond aux besoins de développement professionnel du praticien sur un aspect de sa pratique et de collecte de données du chercheur. Le chercheur doit remplir un double défi, celui de chercheur et de formateur. C'est l'interaction entre le chercheur et le praticien faisant partie de la collecte de données qui devient le matériau d'analyse des données. L'interaction entre les participants doit aussi être soutenue par une démarche réflexive, où le praticien livre son savoir pratique en racontant et explicitant sa pratique. Le chercheur doit faire en sorte que le praticien puisse naturellement partager des informations sur sa pratique dans la démarche réflexive. Le praticien doit se sentir dans un monde familier, c'est pour cette raison que le chercheur essaie de s'immiscer le plus près possible de la pratique.

Concrètement, l'étape de coopération dure six semaines à l'automne 2010, débutant en octobre et terminant à la mi-novembre. Avant ces six semaines, il y a trois rencontres de coplanification, une en juin, une à la fin août et l'autre en septembre 2010, afin de bâtir le schéma général de la situation d'enseignement de la lecture littéraire visant la mise en réseaux d'œuvres littéraires. Ensuite, cette situation est expérimentée par l'enseignant, et la chercheuse est présente une fois par semaine dans la classe de l'enseignant lorsque celui-ci fait des activités reliées à la situation d'enseignement. Durant les activités vécues en classe par l'enseignant, la chercheuse est présente afin

d'observer le déroulement de la situation d'enseignement. Ensuite, une fois par semaine l'enseignant et la chercheure tiennent une rencontre réflexive pour faire le point sur le déroulement et la suite des activités afin d'y apporter des ajustements au besoin. L'observation directe et les rencontres réflexives sont décrites plus en détail dans la section «outils de collectes de données» puisqu'ils sont utilisés afin de permettre à la chercheure de colliger des données à analyser.

3.4.2.3 La coproduction

La dernière étape de l'approche collaborative est celle de l'analyse qualitative des données faite à partir de la coconstruction sur un aspect de la pratique et de l'activité réflexive entre le chercheur et le praticien. L'analyse des données demande elle aussi au chercheur d'être un médiateur entre la pratique et la théorie. En effet, il doit créer un dialogue par un rapprochement entre les deux dans la présentation des résultats. L'analyse se fait à partir des concepts théoriques élaborés par la chercheure mais doit aussi laisser place à des éléments émergents non prévus au départ.

À l'étape de coproduction, le but de la chercheure est d'analyser les données obtenues pendant et après l'expérimentation, soit la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire faite entre l'enseignant et la chercheure. Les objectifs de la collecte de données sont de dresser le portrait de la coconstruction et de situer la contribution des deux participants à cette recherche.

3.4.3 Les outils de collecte de données

Les objectifs de cette recherche demandent à la chercheuse d'être constamment en lien avec la pratique puisqu'elle doit concrètement coconstruire avec un enseignant une situation d'enseignement de la lecture littéraire et assister à l'expérimentation de celle-ci dans la classe de l'enseignant. Parallèlement, elle doit aussi illustrer le processus d'élaboration de cette situation d'enseignement et identifier les contributions des deux participants à la recherche, soit la chercheuse et le praticien. Afin de pouvoir se rapprocher le plus possible de la pratique, la chercheuse utilise des outils de collecte de données qui lui permettent de garder des traces de l'action vécue sur le terrain et des séances de planification et de réflexion entre elle et l'enseignant. C'est pour ces raisons que la chercheuse a choisi l'observation directe, les rencontres réflexives, le journal de bord et les enregistrements audio et vidéo pour collecter les données. Dans la partie qui suit, ces différents outils sont expliqués en lien avec le contexte précis de cette recherche collaborative.

3.4.3.1 L'observation directe

L'observation directe est associée à la recherche qualitative puisqu'elle sert à décrire et comprendre une situation engageant des acteurs sociaux (Laperrière, 2003; Poupart & Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 1997). En effet, l'observation directe d'un milieu est une condition première pour construire un savoir scientifique afin de mieux comprendre un phénomène social (Karsenti & Savoie-

Zajc, 2004). Pour cette recherche collaborative, l'acteur social observé est l'enseignant du 3^e cycle du primaire. Le but de ces observations est d'expliquer et d'interpréter la collaboration de la chercheuse et de l'enseignant à la coconstruction et à l'expérimentation de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

Préalablement à la première observation, il est souhaitable de prendre connaissance des lieux où se déroulera l'observation directe (Arborio, Fournier, & Singly, 2005). La chercheuse veut donc s'assurer de bien connaître le contexte d'enseignement de l'enseignant, comprenant le nombre d'élèves, la description générale de ceux-ci ainsi que l'horaire qui sera consacré à l'expérimentation. La chercheuse veut ensuite observer l'enseignant en action afin de voir le déroulement des activités préalablement coplanifiées pour pouvoir mieux comprendre ses actions et être en mesure de l'accompagner dans le déroulement de la totalité de la situation d'enseignement. L'observation porte sur les paroles, les gestes, les comportements et les interactions que l'enseignant fait avec ses élèves. Ces éléments sont primordiaux pour la chercheuse qui aura un meilleur aperçu de la pratique de l'enseignant. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) proposent l'utilisation d'instruments pour faciliter l'observation, sous la forme de grilles ou d'échelles, ce qui facilite la classification des éléments observés.

L'observation directe en classe permet à la chercheuse de «voir» concrètement ce qui se passe dans la classe de l'enseignant. Toutefois, des rencontres avec l'enseignant sont essentielles et complémentaires pour «écouter» le sens que l'enseignant donne à sa pratique (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). D'ailleurs, selon Laperrière (2003),

l'interaction entre l'observateur (la chercheure) et l'observé (l'enseignant) est inévitable et indispensable pour produire des données valables sur un phénomène social, ici l'enseignement de la lecture littéraire. C'est pour cette raison que les rencontres réflexives ont été choisies et elles font l'objet de la prochaine partie.

3.4.3.2 Les rencontres réflexives

Ces rencontres réflexives entre la chercheure et l'enseignant sont un moment privilégié de réfléchir sur la pratique de l'enseignant afin de l'analyser. Schön (1994) relie la pratique et la réflexion. Un praticien qui utilise l'analyse réflexive le fait «dans» l'action et «sur» l'action. La première se fait pendant l'action et permet au praticien de réguler ses actions durant le déroulement de sa pratique. Il est aussi capable de réfléchir sur l'action, soit à la suite de l'action afin de produire un savoir sur son propre agir professionnel. Selon Perrenoud (2001), cette pratique réflexive qui se vit après l'action est un travail sur soi qui vise à transformer les attitudes, les représentations et les actes des acteurs professionnels. De plus, la pratique réflexive entre professionnels, ici la chercheure et l'enseignant, propose une remise en question qui expose au regard d'autrui et dont la finalité est le changement de ses pratiques. Ceux qui s'engagent dans des rencontres réflexives cherchent à être plus efficaces dans leurs actions. C'est donc l'analyse réflexive après l'action vécue dans les rencontres réflexives qui est choisie comme un outil de collecte de données.

Dans le cadre de cette recherche, à la fin de chaque semaine d'expérimentation, la chercheuse et l'enseignant fixent des rencontres réflexives afin de revoir les activités vécues en classe et la suite de la situation d'enseignement. La chercheuse veut encourager l'enseignant à s'autoanalyser, c'est-à-dire qu'il puisse expliciter et interpréter sa pratique. Ce travail est fait à travers une écoute attentive de l'enseignant, des questions, des reformulations, des mises en relations, des silences, etc. (Perrenoud, 2001). Le but n'est pas d'interpréter à la place de l'enseignant mais de coconstruire une réflexion sur l'action. Durant les rencontres réflexives entre la chercheuse et l'enseignant, l'objectif est de prendre du recul sur les interventions faites par l'enseignant en classe, toujours en lien avec ce qui vient d'être présenté sur ce qui caractérise les rencontres réflexives. Inspirés de Allaire (2006), nous utilisons les quatre éléments suivants comme des étapes à suivre pour diriger les discussions durant les rencontres réflexives : l'intention, l'action, le résultat et le réinvestissement. En effet, avant la première rencontre réflexive, la chercheuse et l'enseignant ont coplanifié les activités de la situation d'enseignement lors de l'étape de coopération. La première étape, l'intention, permet de vérifier quels étaient les objectifs de l'enseignant durant les activités. La deuxième étape, l'action, concerne ce qui a concrètement été vécu en classe, soit les consignes et les tâches données par l'enseignant ainsi que les interventions faites envers ses élèves. À l'aide du questionnement de la chercheuse, l'enseignant est en mesure de justifier le choix de ses actions. Durant la troisième étape qu'est le résultat, la chercheuse et l'enseignant analysent l'impact des actions de l'enseignant sur le déroulement de la situation d'enseignement. Finalement, c'est lors du réinvestissement que sont apportés des modifications et des réajustements, si

nécessaires, à la coplanification initiale. À cette étape, la chercheuse fait des suggestions à l'enseignant pour le soutenir dans la suite de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

3.4.3.3 Le journal de bord

La chercheuse a choisi le journal de bord pour y consigner, tout au long de la recherche, des réflexions qui aident à la compréhension de la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. Toutes les informations pertinentes notées dans le journal de bord lors des observations en classe et des rencontres réflexives sont en quelque sorte la «mémoire vive» de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000; Mucchielli, 2009). Ces informations peuvent prendre la forme d'impressions, de sentiments, d'événements jugés importants. Mucchielli (2009) propose de séparer le journal de bord en quatre parties : les notes de site, les notes personnelles, les notes méthodologiques et les notes théoriques.

3.4.3.4 Les enregistrements audio et vidéo des rencontres réflexives et des interventions de l'enseignant

Il serait presque impossible pour la chercheuse de se rappeler toutes les interventions vécues soit en classe ou lors des rencontres de planification et des rencontres réflexives avec l'enseignant. Des enregistrements audio et vidéo, qui permettent de garder des traces concrètes et réutilisables des différentes rencontres et

interventions de l'enseignant, complètent l'observation directe et les rencontres. Les deux rencontres de planification ainsi que les rencontres réflexives sont enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique, permettant à la chercheuse de réécouter les rencontres à plusieurs reprises dans le but de préciser certains éléments. Les interventions de l'enseignant sont enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo pour pouvoir reconstituer, à la suite des observations directes, ses actions auprès de ses élèves.

3.5 L'analyse des données

Une recherche qualitative et interprétative s'intéresse à la compréhension du monde social qui nous entoure. Elle s'intéresse plus particulièrement à la signification que donnent les acteurs à leurs propres expériences. La finalité de l'analyse des données d'une recherche qualitative vise à construire des lectures interprétatives pour donner sens au phénomène social complexe étudié (Anadon & Savoie-Zajc, 2009). Dans le cadre de cette recherche, c'est une démarche d'analyse inductive des données qui est retenue pour répondre à l'objectif de recherche quant à l'apport de la chercheuse et du praticien à la coconstruction d'une situation d'enseignement en lecture littéraire.

Pour détailler les étapes d'analyse inductive des données de cette recherche, nous adaptons les propos de Thomas (2006) et de Van der Maren (2003) à son contexte. Il y a donc trois étapes qui soutiennent l'atteinte de l'objectif de recherche. Chaque étape comprend la préparation de l'analyse menant à la présentation des résultats de recherche. Premièrement, les données brutes collectées à partir des instruments présentés

précédemment font l'objet d'une lecture attentive et approfondie afin d'avoir bien en tête les éléments de la situation. Cette lecture permet une description fine de la situation. Deuxièmement, vient l'établissement de liens entre les catégories émergentes découlant des données brutes et l'objectif de la recherche, ce qui est le cœur de l'analyse des données. Les liens entre les catégories permettent de faire ressortir les apports de la chercheuse et de l'enseignant à la coconstruction de la situation d'enseignement appuyés par certaines portions du texte. Ces liens vont finalement mener à l'interprétation des données. Au fil du temps, pendant les cinq semaines de coconstruction, y a-t-il eu des changements dans l'apport des participants ? Cette partie de l'analyse fait appel à la créativité de la chercheuse qui crée des liens entre les données présentées. L'interprétation des données prendra la forme d'une représentation graphique, c'est-à-dire une figure globale qui dresse un portrait de la totalité de la coconstruction de la situation d'enseignement.

La méthodologie a permis de situer le rôle de la chercheuse et de l'enseignant et de clarifier le déroulement de cette recherche collaborative. Enfin, il a été question de décrire les outils nécessaires à la collecte des données et l'analyse privilégiée pour cette recherche. Le prochain chapitre présente les résultats de recherche en lien avec l'illustration du processus de coconstruction de la situation d'enseignement.

CHAPITRE 4

Résultats

À la suite de l'élaboration des choix méthodologiques de cette recherche, ce chapitre présente les résultats du processus de coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. Il comprend deux parties. La première concerne la phase de coplanification de la situation d'enseignement et la deuxième s'attarde à la phase d'expérimentation et de réflexion.

4.1 Phase de coplanification

La phase de coplanification, consistant en trois rencontres entre l'enseignant et la chercheure, vise l'élaboration d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire. La chercheure appuie ses interventions sur les concepts définis dans le cadre conceptuel concernant la lecture littéraire tout en les intégrant à la réalité pédagogique de l'enseignant qui souhaite vivre avec ses élèves une situation d'enseignement de la lecture littéraire qui soit proche de son propre enseignement. Dans cette partie, chaque rencontre de coplanification est premièrement décrite et ensuite analysée par rapport aux concepts théoriques privilégiés par la chercheure.

4.1.1 Première rencontre de coplanification (24 juin 2010)

Description

Cette première rencontre entre l'enseignant et la chercheure permet à cette dernière de décrire le projet à l'enseignant. Au départ, la chercheure présente les principaux éléments du cadre théorique, c'est-à-dire la mise en réseaux d'œuvres littéraires en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, le tout inspiré de la *Progression des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2009), et elle remet à l'enseignant des documents sur les éléments du cadre théorique. Pour ce qui est de l'appréciation, il y a présentation de la stratégie d'appréciation qu'est la mise en réseaux. Au niveau de la mise en réseaux, il s'agit d'une description générale de ses différents types et des propositions pour le choix de la mise en réseaux sur le genre littéraire qu'est le roman policier et les romans à exploiter. Ensuite, l'enseignant et la chercheure font un choix de la mise en réseaux pour la situation d'enseignement bâtie avec des activités à partir de deux romans policiers du même auteur, soit *Un cadavre de classe* (1997) et *Un cadavre de luxe* (1999) de Robert Soulières. Pour l'enseignant, il est important que les romans choisis intéressent autant les garçons que les filles et qu'ils soient adaptés à leur âge. Les romans policiers de la série Cadavre répondent aux critères de l'enseignant.

La chercheure questionne aussi l'enseignant sur ses attentes en lien avec le projet de coconstruction d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire. Comme l'enseignant plonge dans l'inconnu, il souhaite que le projet soit bien organisé. Dès la

première rencontre, il se préoccupe de l'expérimentation de la situation d'enseignement avec ses élèves et de l'apprentissage de ceux-ci. Il dit souhaiter que le projet soit réfléchi et accrocheur pour ses élèves. Enthousiaste à sa participation dans ce projet, il avoue qu'il apprécie «essayer quelque chose, c'est intéressant pour les jeunes, je suppose que je vais en retirer quelque chose». Finalement, la rencontre se termine en établissant le calendrier du projet et les tâches à faire d'ici la deuxième rencontre de coplanification, c'est-à-dire la lecture des romans pour la chercheuse et l'enseignant et une liste d'activités pour la chercheuse.

Analyse

Tout au long des trois rencontres de coplanification, la chercheuse veut s'assurer que, dès le départ, il y ait une compréhension réciproque de la théorie qui soutient le projet de recherche visant la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire, une préoccupation essentielle à la recherche qualitative vécue en collaboration. Cela permet aussi de tenir compte de ce qui est reconnu en matière d'appréciation d'œuvres, et plus spécifiquement de mise en réseaux. Cette première rencontre permet de situer un élément sur lequel repose la situation d'enseignement, à savoir la mise en réseaux d'œuvres littéraires. Celle-ci est une stratégie d'appréciation des œuvres littéraires, la compétence à la base de cette situation d'enseignement. L'objectif de la chercheuse est de faire immédiatement un lien avec le vécu concret de l'enseignant afin qu'il puisse, dès le début du projet, jumeler théorie et pratique, lui permettant de faire des choix éclairés dans son enseignement. La chercheuse présente la mise en réseaux

telle que dans le document la *Progression des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2009), un document utilisé par les enseignants lors de la planification de leur enseignement. En classe, on suggère de regrouper des œuvres littéraires semblables ou différentes. Ensuite, la présentation des types de mises en réseaux donne des exemples concrets de comparaison d'œuvres littéraires entre elles, entre autres à partir des genres littéraires, d'un auteur, etc. C'est à partir de cette description de la mise en réseaux que l'enseignant et la chercheure choisissent le type de mise en réseaux, c'est-à-dire une mise en réseaux sur le roman policier, un genre littéraire.

4.1.2 Deuxième rencontre de coplanification (31 août 2010)

Description

Entre la première et la deuxième rencontre de coplanification, il s'est écoulé deux mois qui ont permis à la chercheure et à l'enseignant de lire les deux romans policiers choisis pour la situation d'enseignement et de penser à des activités pertinentes pour la situation d'enseignement. La chercheure amorce la deuxième rencontre avec une liste d'éléments à discuter incluant le résumé de la première rencontre ainsi que l'obtention du consentement de l'enseignant, des parents et des élèves. La chercheure continue avec l'explication de sa vision de la collaboration, telle qu'elle l'a définie dans le cadre conceptuel. Elle décrit aussi en quoi consistent les rencontres réflexives qui auront lieu à la fin de chacune des six semaines d'expérimentation. Il y a aussi un retour sur les connaissances à travailler, telle que dans la *Progression des apprentissages au primaire*

(MÉLS, 2009). À la première rencontre, l'accent était sur la mise en réseaux qui est une stratégie d'appréciation. Cette fois-ci l'enseignant et la chercheure ont lu ensemble toutes les connaissances énoncées dans la *Progression des apprentissages au primaire* en lien avec l'appréciation (MÉLS, 2009) afin de sélectionner celles qui rejoignent davantage le présent projet. Par la suite, à la demande de l'enseignant, on retrouve une clarification faite par la chercheure et l'enseignant de ce qu'est, à la base, la mise en réseaux d'œuvres littéraires. En effet, quand la chercheure a commencé à énumérer les activités, l'enseignant a demandé des précisions sur la mise en réseaux. En ses termes, l'enseignant demande à ce que la mise en réseaux soit «précisée» et «réexpliquée». La chercheure et l'enseignant partagent également des idées d'activités pour la situation d'enseignement, comprenant l'exploitation des six éléments du roman policier. La chercheure précise aussi quels sont les six éléments du roman policier qui pourraient être utilisés dans la mise en réseaux et laisse à l'enseignant un document qui les décrit. Dans un roman policier, on retrouve les six éléments suivants : le crime, la victime, l'enquête, le coupable, le mobile et le mode opératoire. La chercheure suggère de les intégrer à la situation d'enseignement, sans toutefois donner d'exemples d'activités pour le moment. Les six éléments littéraires sont toutefois davantage discutés lors de la prochaine rencontre. La rencontre se termine sur les objectifs de la troisième et dernière rencontre de coplanification, c'est-à-dire la coplanification globale des activités des cinq semaines et la coplanification concrète de la première semaine d'expérimentation.

Analyse

Dès le début de la deuxième rencontre, la chercheure réalise que l'enseignant a besoin de comprendre les éléments de la situation d'enseignement, en particulier les termes «mise en réseaux» avant de commencer à planifier celle-ci. À la première rencontre, il voulait comprendre le choix de la mise en réseaux, ce que la chercheure justifie par le fait que la mise en réseaux est une stratégie d'appréciation dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MEQ, 2001) et qu'elle est effectivement utilisée en lecture littéraire. Il faut aussi garder en tête que, malgré le fait que la situation d'enseignement comprenne une mise en réseaux d'œuvres littéraires, celle-ci répond à une des compétences en français du PFÉQ qu'est *Apprécier des œuvres littéraires*. Lors de cette rencontre, l'enseignant demande à clarifier la mise en réseaux comme telle. La chercheure réutilise la feuille la décrivant et qui lui avait été remise à la première rencontre. Elle met l'accent sur le fait que la mise en réseaux n'est qu'une manière parmi d'autres d'apprendre à *Apprécier des œuvres littéraires*.

Ensuite, lors de cette deuxième rencontre, la chercheure a voulu aller plus en profondeur avec le document *La progression des apprentissages* (MÉLS, 2009). Cette fois-ci la chercheure a parcouru avec l'enseignant plus particulièrement les connaissances en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* que voici : le monde du livre, les parties du livre, la présentation matérielle d'un livre, les œuvres littéraires pour la jeunesse, les caractéristiques des genres littéraires ainsi que les principaux éléments littéraires. De cette manière, lorsque l'enseignant et la chercheure

feront la planification plus précise des activités lors de la troisième rencontre, ils pourront y intégrer certaines de ces connaissances.

Enfin, elle enchaîne en faisant un lien avec la théorie sur la lecture littéraire en précisant l'importance de développer un vocabulaire en lecture littéraire, ce que la mise en réseaux peut aussi permettre de faire. Pour concrétiser spécifiquement par rapport à la situation d'enseignement, elle propose d'exploiter les six éléments du roman policier pour travailler la compétence. De plus, les éléments du roman policier font référence à un type de connaissances concernant la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, soit les éléments littéraires. Par exemple, en comparant le coupable dans les deux romans, l'élève développera son vocabulaire en appréciation tout en faisant de la mise en réseaux.

4.1.3 Troisième rencontre de coplanification (28 septembre 2010)

Description

La troisième rencontre de coplanification se déroule en quatre temps : la description de notions théoriques faite par la chercheuse en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire, les suggestions d'activités par la chercheuse, la vision globale de la situation d'enseignement faite par l'enseignant et la coplanification de la première semaine d'expérimentation faite par la chercheuse et l'enseignant.

Tout d'abord, la chercheuse présente à l'enseignant la lecture littéraire ainsi que deux éléments qui favorisent l'enseignement de la lecture littéraire, c'est-à-dire l'étayage et la discussion entre pairs. Pour faire de l'étayage, l'enseignant doit servir de modèle à ses élèves, leur poser des questions, en visant à les rendre autonomes. L'étayage peut être intégré dans un contexte de discussions entre pairs. L'enseignant peut donc soutenir les élèves dans des échanges où ils sont au centre des discussions et partagent leurs nouvelles connaissances à partir de leurs découvertes sur le roman.

Précédant la vision globale de la situation d'enseignement de l'enseignant, la chercheuse suggère des idées pour les activités de la situation d'enseignement. Entre autres, la chercheuse propose de faire une carte de l'intrigue à la manière d'un enquêteur, où les élèves pourraient au fil de leurs lectures relier des informations à chacun des six éléments du roman policier. Pour la prochaine activité, la chercheuse fait un lien avec les souhaits affirmés par l'enseignant dans la première rencontre de coplanification, c'est-à-dire offrir aux élèves un projet accrocheur. En effet, la lecture littéraire doit comprendre des activités stimulantes pour les élèves. Selon la chercheuse, le musée imaginaire pourrait être efficace tant pour la lecture littéraire que pour la motivation des élèves de la classe de 6^e année. Le musée imaginaire consiste en une présentation faite par les élèves à la fin du projet de l'univers de l'auteur. On pourrait y retrouver une reconstitution des scènes de crime, des textes écrits à la manière de Soulières, une description du projet et des cercles de lecture.

Par la suite, avant la coplanification concrète de la première semaine d'expérimentation, l'enseignant décrit comment il envisage les six semaines du projet. Celui-ci a pensé bâtir un schéma de la totalité des six semaines d'expérimentation. Il utilise les expressions «structurer dans le temps» et «balises» pour s'assurer que la lecture des romans se déroule bien. Il sépare les semaines en deux : les semaines un à quatre comprendraient trois activités, soit un atelier, un cercle de lecture et une activité ludique et les semaines cinq et six seraient consacrées davantage au texte et à la construction du musée imaginaire. Pour le cercle de lecture, il suggère de sélectionner des rôles et de les modifier. La chercheuse lui indique que les rôles peuvent freiner certains échanges entre les élèves et qu'ils ne sont pas nécessairement profitables pour les discussions entre pairs. Il a aussi pensé à séparer les élèves selon leurs intérêts en lecture, c'est pour cette raison qu'un groupe lit le premier livre, un autre groupe lit le deuxième roman et le dernier groupe lit les deux romans.

Enfin, l'enseignant et la chercheuse s'attardent plus particulièrement à préciser la planification des activités de la prochaine semaine, soit l'atelier et le cercle de lecture. La coplanification de la situation d'enseignement occupe la plus grande partie de la rencontre; elle est le cœur de cette rencontre et elle reprend différents aspects discutés précédemment. Premièrement, l'atelier coplanifié fait référence à l'idée de la chercheuse de la carte de l'intrigue. Il est décidé que les élèves soient placés en équipe et mènent une enquête pour découvrir les indices dans le texte qui facilitent la résolution du crime. L'objectif de l'atelier sur l'intrigue des romans est de présenter les éléments du roman policier en les impliquant dans une tâche concrète. Au fil de leurs lectures, chaque

équipe mène son enquête en accumulant des indices sur un carton; cela aide les élèves à découvrir le coupable. Les cartons permettent aussi de noter des informations pertinentes sur le crime, la victime, l'enquête, le mobile et le mode opératoire. Deuxièmement, le cercle de lecture est prévu avec la proposition de départ de l'enseignant quant à l'utilisation des rôles. Pour ce qui est des rôles du cercle de lecture, l'enseignant énumère ses idées et demande à la chercheuse de «résoudre» le tout, voulant avoir son avis sur le choix des rôles. Les rôles choisis lors de la dernière rencontre de coplanification sont les suivants : animateur, synthétiseur, illustrateur, maître du lieu, maître de l'intrigue, maître des mots et maître de l'avenir.

Analyse

Avant d'entrer dans une planification concrète des activités de la première semaine, la chercheuse a choisi d'expliquer des notions théoriques en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire, soit l'étayage et la discussion entre pairs. Ce sont des éléments qui, selon elle, doivent être pris en considération dans la situation d'enseignement. Pour la coplanification, la chercheuse tente de conjuguer la théorie et la pratique. Elle veut partager des notions de son cadre conceptuel tout en étant consciente qu'elle doit le faire en se souciant de la pratique de l'enseignant pour que la théorie devienne significative pour ce dernier. Les activités coplanifiées intègrent donc la théorie dans un contexte viable en classe. Ici, la chercheuse vise à rendre concret la manière de faire de l'étayage avec les élèves. Les six éléments du roman policier peuvent enrichir la situation d'enseignement de la lecture littéraire et faire partie d'une

activité où les élèves auront une tâche concrète à faire en lien avec le roman, c'est-à-dire remplir une carte de l'intrigue en équipe. La chercheuse suggère que l'enseignant laisse les élèves faire le travail, tout en étant disponible si les élèves rencontrent certaines difficultés. Elle propose également que l'enseignant fasse un retour en groupe pour partager les idées des équipes. Les cercles de lecture sont clairement une occasion de discuter entre pairs de façon active. Pour aider l'enseignant à maximiser sa participation dans les cercles de lectures, elle lui propose d'assister au premier cercle à titre d'élève afin de vivre un rôle. Elle lui suggère aussi de questionner les élèves s'il y a des éléments qui ne sont pas clairs. Ces deux interventions de la chercheuse font référence à l'étayage, une stratégie d'enseignement de la lecture littéraire.

De plus, la chercheuse revient sur la proposition de l'enseignant quant à l'utilisation de rôles pour le cercle de lecture puisque celle-ci va à l'encontre des discussions entre pairs telles que décrites dans le cadre conceptuel. En lecture littéraire, les rôles peuvent être efficaces mais ils peuvent nuire à des discussions entre pairs puisque ceux-ci ne sont concentrés que sur leur rôle. Lors des prochaines rencontres, l'objectif de la chercheuse est d'en faire prendre conscience à l'enseignant pour qu'il délaisse graduellement l'utilisation des rôles pour le cercle de lecture, ce qui est analysé durant les semaines d'expérimentation.

Avant de débiter la première semaine d'expérimentation, les élèves ont eu la chance d'accueillir l'auteur Robert Soulières dans leur classe. Ce dernier a accepté de rencontrer les élèves afin de parler de ses livres, de son style d'écriture, de sa maison

d'édition (*Soulières éditeur*) ainsi que de son travail d'éditeur. Il parle avec humour de ses expériences comme auteur et surprend les élèves en expliquant, entre autres, le parcours itératif d'un livre à partir du manuscrit jusqu'à la parution en librairie à travers son rôle d'éditeur. Il présente aussi quelques romans qu'il affectionne et mentionne qu'il lit divers styles littéraires. Il rappelle aussi aux élèves que c'est la lecture qui l'a mené à l'écriture, c'est ce qui l'inspire à créer des romans. M. Soulières affirme que dans son cas, il n'y a pas de recette pour écrire de manière humoristique; il le fait naturellement. Les élèves semblent avoir apprécié cette rencontre qui les a motivés à amorcer le projet sur les romans policiers de Robert Soulières. Le rapprochement avec l'auteur leur a permis de mieux comprendre l'univers réel dans lequel ses livres sont créés.

4.2 Phase d'expérimentation et de réflexion

À la suite de la phase de coplanification se retrouve la phase d'expérimentation et de réflexion. En effet, pendant six semaines l'enseignant expérimente les activités coplanifiées avec la chercheuse. À chaque semaine, la chercheuse assiste à au moins une activité vécue dans la classe de 6^e année afin d'observer les interventions faites par l'enseignant. Ces observations sont mises à contribution dans les rencontres réflexives entre la chercheuse et l'enseignant qui ont lieu à la fin de chaque semaine d'expérimentation. Ces rencontres réflexives se déroulent en quatre étapes : les intentions, les actions, les résultats et le réinvestissement. Dans le présent chapitre, la description de l'expérimentation et la réflexion regroupent les quatre étapes des rencontres réflexives.

La description de l'expérimentation fait état des intentions de départ fixées par l'enseignant et la chercheure, des activités vécues en classe et des actions posées par l'enseignant. Cette description résulte des observations faites en classe par la chercheure, des propos rapportés par l'enseignant sur certaines activités mais aussi des échanges entre l'enseignant et la chercheure lors des rencontres réflexives. Ensuite, la réflexion comprend les résultats des actions menées et le réinvestissement. Il s'agit d'une analyse des ajustements faits au projet en lien avec le cadre conceptuel sur la lecture littéraire établi par la chercheure. Les ajustements sont des changements apportés à certains aspects de l'enseignement dispensé en classe suite aux suggestions de la chercheure. Ils comprennent aussi les choix faits par l'enseignant et la chercheure de certaines activités relatives à la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

4.2.1 Première semaine d'expérimentation (4 au 8 octobre 2010)

Description de l'expérimentation

Comme il a été mentionné à la dernière semaine de coplanification, cette première semaine d'expérimentation comprend les cercles de lecture et un atelier sur l'intrigue. Pour le moment, c'est plus particulièrement les cercles de lecture qui ont été observés en classe par la chercheure. De plus, les discussions de la rencontre réflexive s'articulent autour du déroulement de ceux-ci.

Tout d'abord, afin de commencer le projet sur les romans policiers, l'enseignant a comme objectif de vivre avec ses élèves des cercles de lecture, de les intégrer à son enseignement. Lors de cette première semaine d'expérimentation, l'enseignant a vécu des cercles de lecture avec ses élèves afin qu'ils se familiarisent avec leur déroulement et les rôles. Pour ce faire, il a divisé les élèves en équipes et a assisté à chacun des cercles de lecture qui ont eu lieu sur l'heure du dîner. Afin d'outiller les élèves, l'enseignant leur a remis une feuille, le plan de la discussion, détaillant le déroulement de la rencontre. L'animateur est celui qui est en charge de donner l'ordre des rôles dans la discussion, appuyé par l'enseignant. Suite aux rôles, l'enseignant a aussi ajouté une discussion à main levée, un retour sur le déroulement de la rencontre et un calendrier de lecture. Lors de l'observation, le temps alloué pour le cercle de lecture a permis de couvrir davantage les rôles. Successivement, les élèves exécutent leur rôle sans interagir avec leurs pairs. Au début, l'enseignant rappelle le fonctionnement du cercle de lecture. Durant l'activité, l'enseignant voit au déroulement du cercle de lecture en soutenant l'animateur. Il n'y a pas eu de sujet précis lors de la discussion à main levée et très peu d'élèves sont intervenus lors du retour sur le déroulement de la rencontre.

Malgré le fait que les échanges entre la chercheuse et l'enseignant soient centrés sur les cercles de lecture, il est pertinent de décrire l'atelier sur l'intrigue puisque la chercheuse appuiera quelques-uns de ses commentaires sur cet atelier lors de la prochaine rencontre réflexive. Les élèves ont donc procédé à une enquête sur l'intrigue, en essayant d'identifier des indices leur permettant de trouver le coupable. Ils ont tous inséré des indices (écrits sur papiers autocollants) sur un carton noir, majoritairement sur

le crime et la victime. L'enseignant rapporte un travail efficace de la part des élèves lors de l'atelier.

Réflexion

Le retour réflexif de la chercheuse et de l'enseignant porte essentiellement sur les cercles de lecture. Pour ce qui est des résultats, l'enseignant et la chercheuse rapportent que l'objectif de cette première semaine d'expérimentation est d'introduire les rôles et le déroulement du cercle de lecture aux élèves qui vivaient pour la première fois ce genre d'activité. La chercheuse veut premièrement connaître le degré de satisfaction de l'enseignant par rapport aux cercles de lecture afin qu'il puisse s'exprimer davantage sur ce qui a été vécu. Pour ce faire, elle lui demande : «Es-tu satisfait ?» «As-tu aimé ou moins aimé certains aspects ?». Comme réponse, l'enseignant affirme qu'il est satisfait puisque son objectif était de «développer leur autonomie pour qu'ils puissent faire [le cercle de lecture] seuls». Toutefois, bien que l'objectif était d'expérimenter les rôles du cercle de lecture, l'enseignant trouve que certains élèves n'étaient pas assez préparés et qu'il aurait dû y avoir plus de discussions. La chercheuse approuve que les rôles aient été faits par les élèves à tour de rôle. Lors de l'observation, elle a toutefois remarqué que les élèves ne discutent pas entre eux mais plutôt s'expriment un à la suite de l'autre. Dans la suite des échanges avec l'enseignant, la chercheuse fait ressortir l'importance des discussions entre pairs. La chercheuse affirme qu'il n'y a pas eu de réelles discussions significatives entre pairs, comme celles décrites à l'enseignant lors des rencontres de coplanification. Le temps est consacré à la participation successive de

chacun des élèves qui font leur rôle, sans vraiment se préoccuper de ce que les élèves disent. En écoutant l'enseignant, la chercheuse réalise que ce dernier, sans le dire de manière textuelle, se rend compte de l'importance de véritables discussions lors du cercle de lecture. En effet, afin de pouvoir voir tous les rôles, les échanges entre élèves ont été peu présents, ce que l'enseignant et la chercheuse ont tous les deux pu constater. Puisque les élèves ont des rôles à respecter lors du cercle de lecture tout en respectant un temps précis, il est évident pour la chercheuse que les interactions soient peu présentes puisque la tâche ne consiste pas à réellement échanger.

Et c'est ainsi que lors du réinvestissement, la chercheuse présente à l'enseignant les habiletés de discussion tirées de Terwagne et al (2006) afin de favoriser le bon fonctionnement des discussions lors des prochains cercles de lecture. On y retrouve des comportements que peuvent avoir l'enseignant envers ses élèves dans une discussion centralisée et des comportements favorables des élèves lors d'une discussion autonome entre pairs. Ce sont des comportements où l'enseignant fait de l'étayage puisqu'il favorise les interactions entre les élèves dans un cercle de lecture. Il est amené, entre autres, à questionner les autres élèves pour s'assurer de la compréhension des propos de leurs pairs. L'objectif de la chercheuse est que les élèves, lors des prochains cercles de lecture, se soucient davantage des interventions de leurs pairs, qu'ils contextualisent leurs affirmations en faisant référence au livre directement, à certains passages.

À la fin du réinvestissement, la chercheuse et l'enseignant coplanifient les activités à vivre lors de la deuxième semaine d'expérimentation, comprenant l'enquête

sur l'intrigue et d'autres cercles de lecture. Lors de la deuxième semaine d'expérimentation, l'enseignant souhaite faire des cercles de lecture avec le même canevas comprenant les rôles. Par contre, les élèves devront mieux préparer leurs interventions en fournissant davantage de preuves tirées du roman. De plus, l'enseignant continuera avec ses élèves l'atelier sur l'intrigue des romans. À la fin de la rencontre, l'enseignant dit souhaiter «mettre [ses élèves] dans un mode discussion».

4.2.2 Deuxième semaine d'expérimentation (11 au 16 octobre 2010)

Description de l'expérimentation

Au cours de la deuxième semaine d'expérimentation, les élèves ont fait des cercles de lecture avec le même plan de discussion que la semaine précédente. Ils ont aussi approfondi les éléments du roman policier dans l'atelier sur l'intrigue. La chercheuse a assisté à des cercles de lecture et l'enseignant rapporte le déroulement de l'atelier sur l'intrigue.

Les intentions de cette deuxième semaine d'expérimentation consistent globalement à une meilleure participation des élèves aux discussions. L'enseignant souhaite que les élèves posent des questions plus pertinentes dans le cercle de lecture et qu'ils aient plus d'échanges entre eux. Pour sa part, l'enseignant veut essayer de les soutenir pour qu'ils aient des discussions plus approfondies.

La chercheuse a observé trois cercles de lecture qui avaient lieu simultanément pendant une période d'une heure. Dans les cercles de lecture, le premier groupe a lu le premier roman, le deuxième a lu le deuxième roman et le troisième a lu les deux romans. L'enseignant a séparé son temps de manière égale entre les trois équipes, soit environ vingt minutes. Nous avons donc assisté à différents moments du cercle de lecture : le début, le milieu ou la fin de celui-ci. Dès le début de l'observation, la chercheuse a senti qu'il était difficile pour l'enseignant d'accompagner les élèves puisqu'il n'assiste qu'à une courte durée de chacun des cercles de lecture. Par exemple, lors du deuxième cercle de lecture, l'enseignant et la chercheuse sont arrivés pendant l'intervention d'un élève et le contexte de cette intervention n'était pas connu. En comparaison avec la première semaine, l'enseignant participe davantage aux discussions. Il le fait pour reformuler certains commentaires, par exemple lorsqu'un élève donne des indices, il résume les propos avant qu'un autre élève puisse intervenir. Ses interventions consistent souvent à relire des passages dans le livre, ce qu'il justifie à ses élèves en disant qu'il faut «prendre le temps d'aller dans le livre pour aller voir le contexte». Par contre, à quelques reprises, la chercheuse a l'impression que l'enseignant veut accroître sa participation, favoriser son étayage, mais sans toutefois savoir quand le faire. En effet, il participe aux discussions, intervient dès qu'il y a un problème de compréhension pour faciliter les échanges. Toutefois, il intervient parfois même si la compréhension semble satisfaisante en donnant son opinion. La chercheuse revoit d'ailleurs cet aspect avec l'enseignant dans la réflexion. Les élèves sont plus actifs, mais encore contraints à suivre un plan où les rôles sont faits dans un ordre précis. Ils interagissent plus mais encore peu en se souciant de l'apport de leurs pairs. À la fin de la rencontre, l'enseignant a ajouté l'auto-évaluation

où les élèves notent leur participation et celle de leurs pairs au cercle de lecture. L'enseignant trouve essentiel que les élèves «prennent conscience de leur participation» afin de pouvoir y apporter des améliorations.

Ensuite, l'enseignant décrit l'atelier sur l'intrigue. Comme les élèves ont avancé la lecture des romans, il y a eu une évolution dans l'intrigue. À partir des indices collés sur le carton la semaine précédente, les équipes trient ces derniers et en ajoutent des nouveaux selon les six éléments littéraires afin d'organiser leurs informations. L'enseignant rapporte que plusieurs équipes ont argumenté afin de faire valoir leur point de vue.

Réflexion

Alors qu'à la première rencontre, on s'occupe majoritairement de ce qui s'est passé lors des cercles de lectures, ici on s'attarde à trouver des solutions concrètes pour le déroulement des cercles de lecture.

Pour amorcer les résultats, la chercheuse laisse la place à l'enseignant puisqu'elle avait senti un malaise chez celui-ci lors des cercles de lecture et elle espère que l'enseignant fournisse des détails sur ses impressions afin de réajuster certains éléments du cercle de lecture lors du réinvestissement. En effet, à plusieurs reprises, il exprime être «déçu de [ses] interventions». Lors de cette période consacrée aux cercles de lecture, l'objectif de l'enseignant est de pouvoir circuler entre toutes les équipes pour

voir au bon déroulement. À certains moments, comme il y avait la présence d'une caméra, l'enseignant s'est «donné la mission d'intervenir et de creuser», alors qu'au départ, il aurait préféré être davantage «observateur». Il affirme dans ses propres mots : «Si tu n'avais pas été là, j'aurais laissé aller davantage». Il a vécu un malaise avec la vidéoscopie, pensant qu'il était nécessaire qu'il intervienne. Il voulait aussi avoir le temps de filmer toutes les équipes et n'a pu être présent pour une longue période dans chaque équipe. Ce malaise a été rapidement réglé par la chercheuse qui a affirmé à l'enseignant qu'il doit intervenir avec ses propres objectifs comme si elle n'était pas présente et qu'elle ne cherche pas à analyser ses propos mais plutôt à faire avancer avec lui la situation d'enseignement de la lecture littéraire. L'enseignant trouve que la participation des élèves a augmenté, mais pas nécessairement la pertinence de leurs interventions, c'est-à-dire que plusieurs élèves apportent de nouveaux sujets suite à une intervention de leurs pairs, mais sans laisser la chance à d'autres élèves de réagir. Pour ce qui est de l'atelier, l'enseignant est satisfait de la participation des élèves qui ont travaillé tous ensemble à faire avancer la résolution de l'intrigue.

Les échanges faits lors du réinvestissement afin de modifier certains éléments du cercle de lecture font suite à l'expression de l'enseignant sur certains problèmes vécus lors des cercles de lecture qu'il présente dans les résultats, majoritairement en lien avec le déroulement des cercles de lecture. Il est davantage question d'améliorer la pratique concrète des cercles de lecture. Bien sûr, la chercheuse intègre des notions théoriques mais avec l'enseignant, ils s'assurent de contextualiser celles-ci pour le présent projet réalisé avec les élèves. Les échanges portent sur deux aspects : la chercheuse veut

revenir sur l'atelier en comparaison avec les cercles de lecture et sur l'assouplissement de l'utilisation des rôles dans le cercle de lecture. Le premier aspect est développé par la chercheuse qui donne son avis sur l'atelier et les cercles de lecture alors que pour le deuxième aspect, il y a des prises de décision faites par la chercheuse et l'enseignant concernant le déroulement concret des cercles de lecture pour la semaine suivante. Pour ce qui est de l'atelier fait sur l'intrigue, l'enseignant est satisfait du travail des élèves et trouve qu'ils ont eu de bons échanges, ce qu'il dit être moins le cas lors des cercles de lecture. La chercheuse pense que lors de l'atelier, les élèves étaient davantage impliqués dans la tâche qui est de trouver des indices de l'intrigue. Comme ils ont un but commun, ils ont des discussions qui les amènent à faire valoir leur propre point de vue, alors que, dans le cercle de lecture, les élèves doivent remplir un rôle, ne se préoccupent pas réellement de l'autre et échangent peu leur opinion. La chercheuse suggère d'avoir des «tâches plus précises». Lorsque l'enseignant demande des exemples, la chercheuse propose de sélectionner quelques rôles et d'intégrer des questions pertinentes à poser, en lien avec le document vu la semaine précédente sur les habiletés de discussion. C'est à ce moment que l'enseignant suggère de «transformer le rôle en une question». Par exemple, pour le rôle du synthétiseur, la principale question posée à tous (afin de faire augmenter les échanges) est : «Que s'est-il passé dans la dernière section du livre ?» Donc, plutôt que d'avoir un élève qui résume le roman, on a la possibilité que plusieurs élèves donnent leur opinion. Afin d'enrichir la discussion entre les élèves lors de cercles de lecture, la chercheuse propose les questions suivantes : «Es-tu d'accord ? As-tu des exemples ? Est-ce ton opinion ou est-ce écrit dans le texte ?» Pour terminer, la chercheuse réaffirme à l'enseignant que son rôle, lors des cercles de lecture, est de

s'assurer que «les discussions soient viables, sans nécessairement faire avancer les choses». Il peut, par exemple, reformuler ou synthétiser les propos d'un élève. Elle fait cette proposition en lien avec les notions d'étayage et d'habiletés de discussion, des concepts théoriques qu'elle avait déjà expliqués lors des rencontres précédentes. À la fin de la rencontre, l'enseignant et la chercheure coplanifient aussi une dernière activité ensemble. L'auteur des deux romans policiers sélectionnés utilise beaucoup l'humour dans son écriture. Il le fait à travers des figures de style telles que la comparaison et l'allitération. L'idée est de demander aux élèves de trouver des «jeux de mots» utilisés par l'auteur lors d'un devoir. Cette activité a pour but d'aborder un élément littéraire qui se répète dans les deux romans, ce qui réfère à une connaissance en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* dans le document la *Progression des apprentissages au primaire* (MÉLS, 2009).

4.2.3 Troisième semaine d'expérimentation (18 au 22 octobre 2010)

Description de l'expérimentation

Lors de la troisième semaine d'expérimentation, les élèves vivent deux activités dans le cadre de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. Il s'agit du cercle de lecture et du devoir sur les figures de style. Encore une fois, la chercheure observe en classe le cercle de lecture des élèves séparés en trois équipes.

Le cercle de lecture est prévu de manière à ce que les élèves réagissent davantage aux propos de leurs pairs. L'augmentation des interactions entre les élèves demeure l'intention première, mais s'ajoute un souci de l'autre pour construire ses interventions. Comme l'exprime l'enseignant, il ne faut «pas juste se contenter de faire son rôle», mais plutôt faire des «liens avec l'autre».

Pour répondre aux intentions de cette semaine, l'enseignant a fait un travail préalable aux cercles de lecture. Premièrement, suite au réinvestissement de la dernière semaine, il a changé le plan de la discussion. Le cercle de lecture n'est plus une suite de rôles, mais plutôt des questions posées par l'animateur afin de susciter des discussions. Les rôles sont encore présents, mais en moindre nombre et accompagnés d'une série de questions auxquelles tous les élèves peuvent répondre. Pour les rôles sélectionnés, on retrouve la synthèse du texte lu, les coups de cœur, les mots, expressions et passages difficiles à comprendre et les hypothèses de la suite du roman. À titre d'exemple, les questions en lien avec les hypothèses de la suite du roman sont les suivantes : Que se passera-t-il dans la prochaine section de l'histoire ? Êtes-vous d'accord avec cette hypothèse ? Si non, que croyez-vous qu'il se passera ? Êtes-vous d'accord avec la personne qui vient de parler ? Ces questions sont la responsabilité de l'animateur depuis que le déroulement du cercle de lecture a été changé par l'enseignant. De plus, il sait que les droits de parole sont sa responsabilité et qu'il peut intervenir pour faire réagir des élèves à l'aide de questions. Deuxièmement, afin de préparer les animateurs au cercle de lecture de la semaine, l'enseignant les regroupe pendant une heure afin qu'ils se

familiarisent avec le nouveau plan de discussion. Il est à noter que sur les trois animateurs, il y en a deux qui étaient présents à cette formation offerte par l'enseignant.

Lors de la période observée par la chercheuse, les trois différentes équipes de cercle de lecture sont regroupées dans des locaux différents. La chercheuse est présente avec l'enseignant qui veut donner du support aux animateurs et intervenir seulement s'il le sent nécessaire. On retrouve une augmentation dans les interventions des élèves dans les trois cercles de lecture et plus particulièrement dans les deux équipes où les animateurs avaient eu un temps de préparation. Contrairement aux dernières semaines, l'animateur doit sélectionner les élèves qui souhaitent s'exprimer, ce qui démontre leur participation active aux échanges. Les interventions augmentent en nombre mais aussi en pertinence. Le cercle de lecture n'est plus une série d'interventions non reliées entre elle, mais une discussion où les élèves échangent entre eux. En effet, afin de répondre à leurs pairs, certains élèves s'expriment de la manière suivante : «Je suis d'accord avec... parce que...», «J'ajouterais que... peut-être que...». L'enseignant intervient aussi pour clarifier les propos d'élèves en disant : «Si je comprends bien, tu...». Lorsqu'il sent qu'il devrait y avoir plus d'interventions, il questionne les élèves en disant : « Y'a personne qui réagit à ... ? » La chercheuse remarque que l'enseignant semble plus à l'aise avec cette nouvelle formule. Ses interventions sont spontanées et les questionnements utilisés répondent davantage aux propos des élèves. Les discussions semblent se faire plus naturellement, sans être contraintes à une liste de rôle à exécuter. Les élèves se regardent davantage entre eux, certains fouillent dans leur livre pour vérifier des hypothèses. Les deux animateurs qui ont eu le temps de préparation semblent plus à l'aise que celui qui

n'a pas eu de temps de préparation. À plusieurs reprises les animateurs formés n'utilisent même plus leur plan de discussion pour poser des questions, il y en a même un qui s'assure que tous ont pu s'exprimer en disant : «Des choses à rajouter ?». L'animateur qui n'a pas participé à la formation avec l'enseignant fait référence à son plan en tout temps pour questionner les élèves.

Comme il a été mentionné plus tôt, les élèves amorcent aussi le devoir sur les figures de style sans faire de retour en classe pour le moment. L'enseignant a donné une feuille intitulée *Sacré farceur, ce Soulières !* à chaque élève où ils doivent remplir un tableau de jeux de mots en y insérant la page et l'hypothèse quant à la figure de style utilisée.

Réflexion

Les résultats de ce cercle de lecture sont positifs et démontrent une amélioration de la participation de l'enseignant et des élèves. De son côté, l'enseignant est satisfait du déroulement du cercle de lecture de cette troisième semaine d'expérimentation. Il résume ce qu'il a ressenti de la part de ses élèves : plus d'autonomie, plus d'écoute, plus d'interactions et plus de pertinence. Il ajoute aussi qu'il a pris plaisir à assister aux cercles de lecture. Du côté de la chercheuse, elle indique que l'enseignant a favorisé la discussion entre les élèves en reformulant le propos des élèves et en appliquant les questions sélectionnées lors de la dernière rencontre réflexive. Il le fait de façon naturelle quand il sent le besoin de pousser plus loin certains commentaires où de faire

continuer les échanges entre les élèves. De plus, il accompagne les animateurs en leur rappelant leur rôle quant au questionnement à faire. Bref, il fait un étayage approprié, se souciant du fonctionnement et du contenu du cercle de lecture. De leur côté, les élèves sont impliqués dans la discussion, chacun y contribuant à sa manière. On retrouve une discussion où les élèves ont une meilleure écoute, respectent les opinions des autres et leur droit de parole. Ils semblent plus libres d'intervenir pour donner leur propre opinion, compte tenu qu'il n'y pas de rôles à suivre. On peut dire qu'ils ont vécu une véritable discussion entre pairs puisqu'ils construisent ensemble de nouvelles connaissances. Ils font des liens entre eux, acceptent ou refusent certains commentaires. Ils effectuent une lecture transactionnelle basée sur les interactions entre pairs (Almasi, 1995). Les élèves atteignent une nouvelle composante de la lecture littéraire lors de ce cercle de lecture, passant de la compréhension à l'interprétation. Lors des deux dernières semaines, les élèves travaillaient au niveau de la compréhension afin de s'assurer que le sens du texte lu soit le même pour tous les élèves. Les actions se passent à des endroits précis, certains personnages sont présents, etc. Avec les échanges vécus dans ce troisième cercle de lecture, les élèves cherchent à interpréter le texte. Entre autres, les élèves donnent leur opinion sur le motif du crime mais le font en référence à certains extraits du roman. L'enseignant aide l'interprétation en demandant aux élèves de justifier leur commentaire en mentionnant s'il s'agit d'un fait ou d'une opinion et de faire référence au roman à l'aide d'indices.

Pour la dernière partie de la rencontre, le réinvestissement, l'enseignant et la chercheure coplanifient les activités de la quatrième et cinquième semaine

d'expérimentation. On y retrouve le cercle de lecture et le retour sur le devoir abordant les figures de style. Pour le cercle de lecture, il n'y a aucun changement apporté à son déroulement puisque les résultats sont satisfaisants. Toutefois, l'enseignant souhaite encore une augmentation des réactions des élèves aux commentaires de leurs pairs. Il y a toutefois quelques ajouts au niveau du contenu puisque les élèves ont terminé la lecture des romans. Comme les semaines d'expérimentation avancent, la chercheuse pense travailler à travers le cercle de lecture d'autres éléments en lien avec la lecture littéraire. Elle propose de demander aux élèves leurs impressions sur la fin des romans. Ils peuvent le faire premièrement de façon individuelle et ensuite revenir en équipe pour échanger sur ce sujet dans le cercle de lecture. Le but est de réagir aux romans et de développer un vocabulaire menant à l'appréciation, la quatrième composante de la lecture littéraire et la compétence choisie pour ce projet de recherche. Afin de faire de la mise en réseaux, maintenant que les romans sont terminés, les intrigues et les personnages des deux romans peuvent être comparés. Encore une fois, la chercheuse propose de le faire individuellement avant le retour en équipes. Les questions suggérées sont les suivantes : Y a-t-il une façon différente d'amener le meurtre dans les deux romans ? Est-ce que les coupables sont présentés de la même façon ? Est-ce que les personnages ont évolué du premier au deuxième roman ? En référence aux connaissances de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, les élèves peuvent identifier deux romans d'une même série et en voir les ressemblances et les différences pour faire de la mise en réseaux (MÉLS, 2009). Pour ce qui est des figures de style, dans le présent projet, l'objectif n'est pas de savoir les différencier mais plutôt de les voir comme un trait d'originalité de l'auteur des deux romans de Soulières, étant une stratégie d'appréciation des œuvres

littéraires (MÉLS, 2009). Pour terminer la rencontre réflexive, l'enseignant et la chercheuse repèrent les figures de style à l'aide de l'ouvrage de référence de Sorin (2008) intitulé *Robert Soulières*, dans lequel elle retrace entre autres les thèmes privilégiés par l'auteur et fait une analyse narratologique de quelques-uns de ses romans. On y retrouve les différentes sortes de figures de styles utilisées par l'auteur ainsi que des exemples concrets tirés des romans. Afin d'adapter le tout à des élèves de sixième année du primaire, l'enseignant et la chercheuse choisissent deux figures de style : la comparaison et l'allitération. Lorsque l'enseignant fait un retour avec ses élèves sur le devoir, il peut enrichir les exemples donnés par les élèves.

4.2.4 Quatrième et cinquième semaines d'expérimentation (1^{er} au 5 novembre 2010)

Description de l'expérimentation

La quatrième semaine d'expérimentation comprend un premier cercle de lecture avec le même plan de discussion que la semaine précédente, le retour sur les figures de style, une activité sur la fin de l'histoire et un deuxième cercle de lecture centré sur la mise en réseaux. La chercheuse n'a pu être présente pour observer, l'enseignant a donc filmé un cercle de lecture et le retour sur les figures de style.

Le premier cercle de lecture reprend le plan de discussion de la semaine précédente, à l'exception de la partie sur les hypothèses de la suite du roman qui n'a pas été réalisée, compte tenu que les élèves ont terminé la lecture des romans. Le

déroulement dans les équipes est semblable au dernier cercle de lecture, les élèves prennent encore part activement aux discussions. La chercheuse remarque que l'enseignant n'intervient pas lors des discussions, il observe ses élèves. Le niveau d'autonomie des élèves est encore plus grand et les échanges se font naturellement.

Le retour sur les figures de style se fait en grand groupe avec l'enseignant. Les élèves commencent par rapporter à la classe les jeux de mots trouvés dans le roman. Ensuite, l'enseignant en présente aussi quelques-unes. Les élèves semblent bien les comprendre et ne posent pas de questions. Il s'agit davantage d'un partage sur les figures de style, où les élèves échangent à tour de rôle leurs nouvelles connaissances.

L'activité sur la fin de l'histoire vise à travailler l'appréciation avec les élèves. En grand groupe, l'enseignant pose la question suivante : «Comment as-tu trouvé la fin du roman de Soulières que tu as lu ?» Ensuite, en équipes, les élèves énumèrent les qualificatifs qui décrivent selon eux la fin de l'histoire. Au retour, les équipes échangent leur liste au reste de la classe afin de constituer une seule liste. L'enseignant est ravi de la participation des élèves qui arrivent à trouver 146 mots pour décrire la fin de l'histoire qu'ils regroupent sous une même feuille : *Mots utiles pour apprécier la fin d'un texte*. Ces mots sont importants pour l'enseignant afin que les élèves aient du vocabulaire pour parler des romans de Soulières. Il rappelle à ses élèves que cette liste peut être une référence pour d'autres romans.

Pour le deuxième cercle de lecture, l'enseignant a changé le plan de la discussion afin de traiter les aspects choisis lors de la dernière rencontre réflexive, c'est-à-dire un rappel sur la fin des romans, une critique sur la fin de l'histoire, les ressemblances et différences entre l'enquêteur et son assistante et les ressemblances et les différences entre les intrigues des deux romans. La chercheuse n'a pas assisté à ce cercle de lecture, mais l'enseignant en rapporte certains aspects. Pour la partie sur la fin de l'histoire, les élèves devaient rapporter les événements du dénouement du roman, en faire un résumé. Afin de faire participer davantage les élèves, l'enseignant ajoute la question : «Quelles précisions devrions-nous apporter pour que ces résumés soient complets ?» Ensuite, les élèves ont repris la liste de mots décrivant la fin de l'histoire et à tour de rôle dans leur équipe, ils ont choisi le ou les mots qui résument leur opinion sur la fin de l'histoire. Ces deux premiers aspects n'ont pas causé de problèmes aux élèves et les échanges sont aussi satisfaisants que lors du dernier cercle de lecture. L'enseignant affirme que le fait d'avoir travaillé la liste de qualificatifs avant le cercle de lecture a grandement aidé les élèves. Pour ce qui est des ressemblances et différences entre l'enquêteur et son assistante et entre les intrigues des deux romans, les élèves ont eu moins d'échanges entre eux. L'enseignant a affirmé qu'il n'avait pas eu le temps de voir avec les élèves ces comparaisons visant la mise en réseaux avant de faire le cercle de lecture et qu'il croit que les élèves n'étaient probablement pas prêts à le faire. Aussi, le mot «intrigue» a semblé être problématique dans certaines équipes qui ne savaient pas à quoi ce mot faisait référence.

Réflexion

Premièrement, pour ce qui est de la liste de mots décrivant la fin de l'histoire, l'enseignant constate que les élèves peuvent acquérir un vocabulaire pour apprécier des œuvres littéraires qui sera réinvesti dans d'autres occasions où ils feront la lecture d'un autre roman. Il affirme :

« Je trouve ça le fun. J'envoie mes élèves à un endroit où ils ne seraient jamais allés seuls. Je vois que c'est possible, qu'il n'y a rien de compliqué. En leur donnant du vocabulaire, ils l'utilisent. J'ai hâte de voir leurs futures critiques littéraires. Avant, ils en faisaient, mais ils n'avaient pas de vocabulaire, il n'avait pas de gras autour des os. On pourrait faire des listes sur autre chose aussi ».

Pour sa part, la chercheuse fait un lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* en rappelant l'importance de favoriser le développement de la culture littéraire des élèves, une des bases de la compétence (MÉQ, 2001). Selon elle, cette situation d'enseignement a répondu à cette compétence en offrant aux élèves un contact direct avec des œuvres littéraires québécoises. Le vocabulaire acquis dans les différentes activités sera réinvesti dans les prochaines lectures.

Dans le cadre de cette situation d'enseignement, la quatrième semaine d'expérimentation est la dernière à être consacrée aux cercles de lecture. La cinquième semaine consiste à préparer le musée imaginaire. Pour ce qui est des cercles de lecture, l'objectif est centré sur la participation active des élèves aux discussions. L'enseignant est encore satisfait de la participation des élèves mais ceux-ci ont toutefois rencontré

quelques difficultés. L'enseignant rapporte que les élèves n'arrivent pas à cerner les ressemblances et différences entre les personnages et entre les deux romans. Il conclut qu'ils «n'étaient peut-être pas prêts». Préalablement, les élèves n'avaient fait aucun travail à ce sujet en raison d'un manque de temps. Pourtant, l'enseignant affirme que la section du cercle de lecture sur la fin de l'histoire a été efficace. Il est conscient que la préparation faite avant le cercle de lecture avec la liste de mots de vocabulaire décrivant la fin de l'histoire favorise les échanges entre les élèves. La chercheuse rappelle à l'enseignant que la comparaison qui est présente dans la mise en réseaux peut se préparer tout au long de la lecture d'un roman. En effet, dès le début d'une autre situation d'enseignement de la lecture littéraire, la chercheuse suggère que les élèves remplissent individuellement une carte de personnages qui décrit les personnages physiquement et psychologiquement. Au fil de leur lecture, les élèves peuvent repérer et garder des traces des passages permettant de mieux connaître les personnages. Ensuite, l'enseignant se questionne quant à sa participation aux cercles de lecture. Il se demande s'il devrait être «davantage présent». Il sent qu'il est davantage présent pour le bon fonctionnement et non pour faire avancer les discussions. De son côté, la chercheuse affirme que depuis le début de l'expérimentation, il a progressé au niveau de l'intégration de l'étayage à son enseignement et qu'il pourra poursuivre à l'amélioration de sa pratique dans le futur.

Pour ce qui est du travail sur les figures de style, l'enseignant trouve que l'activité était simple et qu'elle s'est bien déroulée, mais il n'est pas certain que les élèves soient prêts à aller plus loin. La chercheuse qui a visionné l'activité approuve

aussi que les élèves aient pu avoir un aperçu de ce qu'est une figure de style dans le cadre concret d'un roman. Cette activité faite avec les élèves a permis de travailler un élément littéraire, la répétition d'une caractéristique particulière, une connaissance en lien avec l'appréciation des œuvres littéraires (MÉLS, 2009). Elle suggère à l'enseignant de demander à ses élèves d'écrire à la manière de Soulières. Pour le faire plus simplement, elle a pensé partir d'une recette de cuisine ou d'un article de journal et demander aux élèves d'ajouter des figures de style humoristiques. Le texte à la base étant déjà composé, les élèves n'ont qu'à le transformer. La chercheuse propose d'intégrer cette idée à la pratique de l'enseignant. Depuis le début de l'année, celui-ci demande à ses élèves de produire une situation d'écriture par semaine. En début de semaine, il donne une liste de suggestions et les élèves doivent faire une situation d'écriture pour la fin de la semaine.

La suite de la rencontre réflexive concerne la préparation du musée imaginaire, qui vient clore le travail sur les romans de Soulières. Une des présentations du musée est filmée et envoyée à l'auteur pour qu'il puisse donner ses impressions lors d'une rencontre en vidéoconférence. Pour la planification du musée imaginaire, à tour de rôle, l'enseignant et la chercheuse donnent leurs idées quant au contenu. L'enseignant énumère les activités suivantes : jeux de table, portrait-robot, recueil de jeux de mots, présentation des éléments du roman policier, se déguiser comme un personnage, lecture d'extraits, présentation d'un album de suspects, etc. Ensuite, il demande une précision sur ce qu'est à la base un musée «imaginaire». La chercheuse explique qu'à la base le musée imaginaire prévoit la présentation de l'univers d'un auteur. De son côté, elle

suggère la présentation de textes écrits à la manière de Soulières, la présentation d'une scène de crime, la promotion des romans de Soulières, etc. Elle pense aussi que chaque élève pourrait faire une appréciation globale du roman et présenter une liste de mots qui aident à faire une critique littéraire.

4.2.5 Sixième semaine d'expérimentation (8 au 12 novembre 2010)

Description de l'expérimentation

La dernière semaine d'expérimentation concerne uniquement le musée imaginaire. Ce dernier est une présentation du travail fait durant la situation d'enseignement aux élèves de 5^e année et 6^e année de l'école. L'intention de cette semaine consiste premièrement à présenter le musée imaginaire et susciter l'intérêt chez les élèves et deuxièmement à construire avec les élèves le musée imaginaire. L'enseignant souhaite le faire en impliquant au maximum les élèves. Ils sont responsables de trouver des idées et de les faire approuver par l'enseignant.

Durant la semaine, il y a eu deux périodes consacrées à la construction du musée imaginaire, la première étant la présentation globale du musée et la deuxième la planification avec les élèves du musée imaginaire. Lors de la première période, l'enseignant a remis aux élèves une liste d'idées regroupées en catégories telles que l'auteur, les figures de style, les six éléments du roman policier, les scènes du crime, la

lecture des romans, du théâtre et l'exposition des travaux. L'enseignant vise à présenter des idées aux élèves sans leur imposer de choix. Cette liste sert d'inspiration pour que les élèves puissent par la suite donner leurs propres idées. Lors de la deuxième période, l'enseignant demande aux élèves de se regrouper en équipes de deux ou trois élèves afin de trouver quelle sera leur participation dans le musée imaginaire. L'enseignant se voit comme un client qui reçoit des propositions auxquelles il donne son accord ou pas. Ensemble, ils fixent quatre objectifs au musée imaginaire, ce que l'enseignant appelle des «lignes directrices». Le musée imaginaire vise à donner le goût de la lecture, montrer ce que nous avons appris dans le projet, démontrer l'originalité de Soulières et faire découvrir le roman policier. Les élèves ont repris quelques propositions de l'enseignant, mais ils ont aussi proposé de nouvelles idées telles que : expliquer des jeux de mots sur des cartons, présenter la maison d'édition de l'auteur, faire vivre un cercle de lecture.

Réflexion

Pour cette dernière réflexion concernant la situation d'enseignement de la lecture littéraire, on retrouve les résultats et le réinvestissement en lien avec le musée imaginaire. Les résultats abordent les commentaires de l'enseignant sur la préparation du musée avec les élèves. Pour terminer, le réinvestissement englobe le déroulement concret du musée imaginaire ainsi que la rencontre avec l'auteur.

Pour ce qui est du début de la conception du musée avec les élèves, l'enseignant est encouragé de la participation des élèves, ils s'investissent avec enthousiasme dans le musée imaginaire. Il est conscient qu'il doit recadrer quelques équipes et redistribuer certaines tâches. Pour une autre expérimentation, il pense peut-être proposer une liste plus précise afin d'être certain que les élèves répondent aux objectifs et qu'ils aient tous des tâches différentes à faire.

Suite à la dernière semaine d'expérimentation, les élèves travaillent concrètement à la préparation du musée imaginaire pendant trois semaines. Chaque élève a sa propre responsabilité pour l'activité du musée; certains préparent du matériel alors que d'autres sont attirés à l'animation de diverses parties du musée. Cette activité est divisée en sept parties :

- La présentation de l'auteur et de la maison d'édition

Deux élèves décrivent l'auteur, les genres littéraires qu'il écrit, les prix littéraires qu'il a gagnés, ainsi que sa maison d'édition, *Soulières éditeur*, qu'il a lui-même créée.

- La présentation des livres de la série *Cadavres*

Un élève résume deux des romans de la série *Cadavres*, *Un cadavre de classe et Un cadavre de luxe*, en évitant de dévoiler le dénouement de l'intrigue. Ensuite, il en présente les principaux personnages.

- Un extrait du deuxième roman de la série *Cadavres*, *Un cadavre de luxe*.

L'extrait choisi est le début du deuxième roman de la série, *Un cadavre de luxe*, qui est en fait un rappel de la fin du premier roman, *Un cadavre de classe*. Cet extrait est choisi puisqu'on retrouve dans l'écriture l'humour de l'auteur.

- L'originalité de l'auteur et le roman policier

On présente aussi une mise en garde humoristique annoncée au début du roman *Un cadavre de classe*. De plus, on explique quelles sont les parties qui composent un livre (la première de couverture, la page de présentation, le dos du livre, la tranche et le quatrième de couverture) et les six éléments du roman policier (crime, coupable, victime, mobile, mode opératoire et une enquête). L'auteur écrit des romans policiers, mais aussi des abécédaires. Un élève présente quelques extraits de ceux-ci après en avoir donné une définition.

- Une saynète

Celle-ci remet en contexte le meurtre du professeur de mathématiques dans le roman *Un cadavre de classe*.

- Une entrevue avec l'auteur

Les élèves ont posé des questions à l'auteur via des correspondances par courriel. Ils présentent leurs réponses en reprenant la formule de l'émission télévisée *Tout le monde en parle*, où un animateur pose des questions à l'auteur, qui est ici joué par deux élèves. Encore une fois, l'auteur a su intégrer l'humour à ses réponses à des questions générales sur sa vie et son travail.

- Un cercle de lecture

Afin de concrétiser leur apprentissage en lien avec le cercle de lecture, les élèves ont choisi de faire vivre un cercle de lecture aux élèves présents lors du musée

imaginaire. En petites équipes, ils doivent lire un court texte et ensuite choisir un mot qui exprime leur appréciation du texte. Les textes choisis sont des recettes farfelues créées par les élèves dans le cadre d'un projet d'écriture d'Halloween. Pour aider les élèves, les animateurs du cercle de lecture donnent la liste de mots intitulés *Mots utiles pour apprécier la fin d'un texte* qu'ils ont faite en classe.

Enfin, l'enregistrement vidéo du musée imaginaire est visionné par M. Soulières et une vidéoconférence est planifiée afin de faire un dernier retour sur le projet autour de l'œuvre de l'auteur. La rencontre a lieu à l'Université du Québec à Chicoutimi dans un local prévu pour la vidéoconférence. L'auteur est ravi par cette rencontre avec les élèves. Il donne ses impressions sur le musée imaginaire : il aime le fait que les élèves aient intégré l'humour à leurs présentations et trouvent qu'ils ont bien cheminé dans l'apprentissage du cercle de lecture. De plus, il parle d'un de ses projets d'écriture, un abécédaire sur le thème de la famille. Pour terminer, les élèves en profitent pour donner leurs commentaires sur le projet. Plusieurs élèves expriment qu'ils ont vu leur goût de lire augmenter avec ce projet, qu'ils continueront de lire des romans policiers et qu'ils intégreront l'humour à leur écriture.

Le présent chapitre d'analyse des résultats concerne les objectifs en lien avec la situation d'enseignement de la lecture littéraire, c'est-à-dire la coconstruction de la situation d'enseignement, l'expérimentation ainsi que l'illustration du processus de coconstruction de celle-ci, le tout en lien avec la théorie sur la lecture littéraire. Le prochain chapitre, la discussion, permet de dégager les principales contributions des

deux partenaires de la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire, et de les discuter notamment en regard des éléments du cadre conceptuel.

CHAPITRE 5

Discussion

La présente recherche s'articule autour d'un questionnement sur la place de la chercheuse et de l'enseignant dans l'élaboration d'une situation d'enseignement de la lecture littéraire menée en collaboration. Les deux premiers objectifs suggèrent la coconstruction et l'expérimentation de la situation d'enseignement. À travers la description et l'analyse des rencontres de coplanification et des rencontres réflexives, le chapitre concernant l'analyse des données illustre le processus de coconstruction de la situation d'enseignement en lien avec des éléments théoriques de la lecture littéraire. Suite à cette analyse, la discussion reprend les résultats de l'analyse pour approfondir la collaboration vécue lors de la coconstruction. Concrètement, à travers les rencontres de coplanification et les rencontres réflexives des semaines d'expérimentation, la place de la chercheuse et du praticien dans la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire a évolué. Dans ce chapitre, on retrouve premièrement les contributions de la chercheuse et de l'enseignant à la coconstruction. Celles-ci sont mises en lien avec le cadre de référence sur la collaboration afin de comprendre cette dernière. Deuxièmement, il est pertinent de porter un regard dans le temps afin de visualiser l'évolution de la collaboration durant la totalité de cette recherche. Pour terminer, des

constats généraux viennent clore cette évolution de la collaboration entre les participants de cette recherche.

5.1 Les contributions de la chercheure et de l'enseignant à cette recherche

Pour débiter, nous faisons ressortir les contributions de la chercheure et du praticien à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. Le tableau 5.1 regroupe les actions pertinentes en lien avec la collaboration dans les rencontres de coplanification et les rencontres réflexives. Ces actions permettront ensuite de porter un regard plus global sur la collaboration entre les deux participants de cette recherche.

Tableau 5.1

Les contributions de la chercheure et de l'enseignant à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire

Première rencontre de coplanification	
Chercheure	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Partage son savoir théorique relatif à l'appréciation des œuvres littéraires - Remet des documents à l'enseignant - Explique la mise en réseaux - Donne les précisions sur la durée de la situation d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une attitude d'ouverture - Communique certaines attentes <ul style="list-style-type: none"> Motivation des élèves Développement professionnel - Exprime certaines craintes <ul style="list-style-type: none"> Exploitation de romans en classe Mise en réseaux - Pose des questions de clarification

Deuxième rencontre de coplanification	
Chercheur	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Présente sa conception de la collaboration - Remet des documents à l'enseignant - Propose des activités pour la situation d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une posture d'écoute - Exprime ses attentes concernant l'apprentissage des élèves : manifeste le désir que les élèves acquièrent un vocabulaire relatif à l'appréciation et qu'ils soient partie prenante du projet - Initie des échanges en ayant recours au questionnement sur les notions théoriques - Exprime ses attentes à l'égard de la prochaine rencontre - Participe à l'organisation de la prochaine rencontre
Troisième rencontre de coplanification	
Chercheur	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Partage son savoir théorique relatif à la lecture littéraire - Remet des documents à l'enseignant - Reprend les idées de l'enseignant sur le cercle de lecture et y intègre certains éléments théoriques (sans rôles) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présente sa vision de l'échéancier de la situation d'enseignement, comprenant les activités - Propose sa propre version du cercle de lecture (avec rôles)
Première rencontre réflexive (Première semaine d'expérimentation)	
Chercheur	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Rappelle le déroulement de la rencontre réflexive : (les quatre étapes : intention, action, résultats et réinvestissement) - Intervient à chaque étape de la rencontre réflexive - Propose une solution pour le cercle de lecture (diminuer l'utilisation des rôles, faire référence au roman) - Propose les habiletés de discussion pour enrichir les discussions des élèves dans le cercle de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime ses intentions quant à la participation des élèves - Exprime sa déception quant au contenu des discussions dans le cercle de lecture avec rôles

Deuxième rencontre réflexive (Deuxième semaine d'expérimentation)	
Chercheure	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - N'intervient pas à chaque étape de la rencontre réflexive - Propose des solutions concrètes à des problèmes vécus dans le cercle de lecture (utiliser les rôles sous forme de questions) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intègre l'auto-évaluation à la fin des cercles de lecture - Propose des solutions concrètes à des problèmes vécus dans le cercle de lecture (liste de questions) - Intègre les solutions de la chercheure et identifie les ajustements nécessaires pour les prochains cercles de lecture - Ajoute le droit de parole pour le bon fonctionnement du cercle de lecture
Troisième rencontre réflexive (Troisième semaine d'expérimentation)	
Chercheure	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Émet des hypothèses expliquant le comportement des élèves à un atelier - Propose des thèmes pour le prochain cercle de lecture - Présente des figures de style insérées dans le roman 	<ul style="list-style-type: none"> - Présente un nouveau document : le plan de discussion du cercle de lecture - Fait des liens entre ce qui a été vécu en classe et la théorie - Suggère un nouvel objectif au cercle de lecture (augmentation des réactions) - Donne son opinion pour la sélection des figures de style
Quatrième rencontre réflexive (Quatrième et cinquième semaines d'expérimentation)	
Chercheure	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Fait un lien entre la participation de l'enseignant et la théorie (discussions entre pairs) - Propose des activités pour travailler les figures de style - Écoute les idées de l'enseignant quant à la présentation du musée imaginaire aux élèves - Complète les propositions de l'enseignant sur le musée imaginaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Se questionne sur sa participation aux cercles de lecture - Présente la liste de mots de vocabulaire faite en classe avec les élèves - Organise le déroulement de la présentation du musée imaginaire aux élèves - Propose des idées pour le musée imaginaire - Demande à la chercheure son opinion sur ses propres idées

Cinquième rencontre réflexive (Sixième semaine d'expérimentation)	
Chercheure	Enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une posture d'écoute - Pose des questions à l'enseignant pour qu'il s'exprime davantage - Reformule certains commentaires de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Explique le déroulement de la présentation du musée imaginaire - Apporte des ajustements à la présentation du musée imaginaire pour une prochaine expérimentation

Maintenant que les contributions de la chercheure et de l'enseignant à l'ensemble du projet ont été détaillées, le lien avec le cadre de référence sur la collaboration est exposé. Le tout afin de faire ressortir les principaux faits saillants de cette collaboration à travers les rencontres de coplanification et les rencontres réflexives qui mènent aux indicateurs de l'implication à la collaboration suivants : l'écoute, les échanges, les partages et la négociation (Beaumont et al 2010 ; Van der Maren, 1995).

En effet, en reprenant les rencontres de coplanification, on peut voir le début d'une collaboration entre la chercheure et l'enseignant. Dès le départ, les deux participants s'assurent qu'ils ont des buts mutuels afin de prévenir toute situation conflictuelle (Beaumont et al. 2010). Bien sûr, chacun a des buts personnels précis : la chercheure veut porter un regard sur la collaboration et l'enseignant cherche à améliorer sa pratique, mais ensemble ils le font dans un contexte précis, soit l'enseignement de la lecture littéraire. Donc, tous deux visent concrètement à coconstruire une situation d'enseignement de la lecture littéraire, intégrant la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Les deux premières rencontres sont plutôt prises en charge par la chercheure

qui veut dès le départ fonder la situation d'enseignement sur des bases théoriques solides afin de permettre à l'enseignant d'y arrimer sa pratique. Elle est au niveau de la négociation, que Van der Maren (1995) perçoit comme l'offre faite par la chercheuse pour rendre sa participation profitable à la coconstruction de la situation d'enseignement. Elle suggère sa vision de l'enseignement de la lecture littéraire qui comprend des éléments théoriques qui, selon elle, sont essentiels à la situation d'enseignement. Quant à l'enseignant, il est à l'écoute de ce que la chercheuse présente afin d'avoir une compréhension suffisante de la théorie pour la coconstruction de la situation d'enseignement. Graduellement, il participe à des échanges avec la chercheuse à travers des questionnements sur la théorie et l'expression de certaines craintes face au projet. Ces échanges sont nécessaires puisqu'ils nourrissent l'apport de chacun dans la coconstruction de la situation d'enseignement. À la dernière rencontre de coplanification, on retrouve un autre indicateur de l'implication des participants que sont les partages. Il en existe sous différentes formes dans le contexte de cette recherche. Pour le moment, on constate une prise de décisions partagée pour la coplanification des semaines d'expérimentation. (Perrenoud, 2001). La chercheuse et l'enseignant intègrent mutuellement leurs idées pour coplanifier les activités. Aussi, la chercheuse est encore en mode de négociation puisqu'elle essaie d'influencer l'enseignant à propos de l'utilisation des rôles dans le cercle de lecture, un élément important de cette situation d'enseignement qui est repris dans les semaines d'expérimentation. Ses interventions sont toujours teintées par la négociation puisqu'elle présente la majorité des éléments théoriques qu'elle souhaite intégrer à la situation d'enseignement. À la base, ce projet sur l'appréciation des œuvres littéraires aurait pu prendre une toute autre formule,

compte tenu des multiples facettes de cette compétence. La chercheuse semble être en négociation avec l'enseignant puisqu'elle dévoile des éléments nouveaux à ce dernier. Non seulement la théorie doit être acquise par l'enseignant, mais elle doit concorder avec sa pratique. Chacun doit y intégrer sa propre vision et au début c'est la chercheuse qui présente ce qui est primordial en appréciation des œuvres littéraires. Vers la fin des rencontres de coplanification, lorsque la théorie semble plus familière à l'enseignant, il est tout à fait impliqué dans les échanges afin d'entrer concrètement dans le contexte de sa propre pratique.

Dès la première rencontre réflexive, la chercheuse et l'enseignant sont actifs dans la collaboration, les deux participants sont toujours efficacement préparés aux rencontres à l'aide, entre autres, de listes de questions et de matériel. Les participants travaillent plutôt conjointement pour faire avancer la situation d'enseignement et la rendre riche et pertinente. Il est clair qu'ils ne font pas de travail cloisonné, ce qui serait contraire à la vision de valorisation du modèle de collaboration (Beaumont et al, 2010). De plus, comme le souligne Perrenoud (2001), dans une collaboration entre deux intervenants du milieu scolaire, il doit y avoir un niveau d'interdépendance élevé pour que la collaboration soit possible. Graduellement, à travers les rencontres réflexives, on voit que l'enseignant vise à tirer profit au maximum de la collaboration en étant prêt à améliorer sans cesse son enseignement. Il offre un portrait descriptif détaillé de son enseignement à la chercheuse afin qu'elle puisse rétroagir, le soutenir et contribuer à son cheminement vers de nouvelles façons de faire. Tel que mentionné par Perrenoud

(2001), la collaboration est une source première d'innovation qui mène à changer certains aspects de sa pratique, ici en lien avec l'enseignement de la lecture littéraire.

L'enseignant n'a aucune difficulté à exprimer ce qu'il a perçu et ressenti durant les activités avec les élèves. Il est concrètement dans le partage de son expérience. De son côté, la chercheuse procède aussi à plusieurs partages lors des trois premières rencontres réflexives. Alors que dans les rencontres de coplanification, elle est en mode négociation en essayant d'influencer les décisions prises dans la coplanification, durant les rencontres réflexives, elle souhaite répondre directement aux besoins de l'enseignant. Par exemple, puisque l'enseignant est déçu du contenu des discussions entre les élèves dans le cercle de lecture, elle propose d'aborder les habiletés de discussion. Aussi, suite au manque de temps dans les cercles de lecture provoqué par l'utilisation des rôles, elle suggère de modifier l'utilisation de ceux-ci. Elle se base sur sa propre expérience en tant qu'enseignante, ce que Beaumont et al (2010) nomment le partage des ressources. Dans sa pratique, les rôles ne sont pas présents dans les cercles de lecture, l'emphase est plutôt mise sur le développement de la capacité à prendre part à une discussion qui est au cœur de son enseignement. D'ailleurs, c'est aussi ce partage d'expertise qui enrichit la structuration de ce que Robidoux (2007) appelle une action collective, soit ici la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire. En fait, elle présente encore des notions théoriques mais en les appliquant directement à la pratique avec des suggestions concrètes d'actions pour l'enseignant. L'utilisation de certaines questions précises permettant la clarification des propos des élèves en est un bon exemple. Alors que dans les rencontres de coplanification, des éléments théoriques sont

amenés par la chercheuse afin de présenter une vision plus générale de l'enseignement de la lecture littéraire. La chercheuse souhaite ainsi influencer l'enseignant dans les différents choix faits pour la structure générale de la situation d'enseignement.

Plus les rencontres avancent et plus l'enseignant semble à l'aise avec les éléments théoriques associés à la lecture littéraire présentés par la chercheuse. Comme il a été mentionné plus tôt, les partages entre les deux participants sont plus nombreux et semblent aider le rapprochement entre la théorie et la pratique. Certains éléments théoriques sont intégrés et compris plus facilement par l'enseignant. On remarque que dans la troisième rencontre réflexive, après avoir partagé un retour sur l'action, l'enseignant fait des liens entre ce qu'il a vécu et la théorie. Il a remarqué que la diminution de l'utilisation des rôles favorisait des discussions entre élèves qui sont plus enrichissantes. Il est capable de mettre en relation certaines notions théoriques avec sa pratique, ce que Cole et Knowles (1993) appellent une relation dialectique entre la connaissance et l'action.

À partir de la deuxième rencontre réflexive, l'enseignant semble avoir suffisamment assimilé les éléments théoriques pour les mettre en œuvre dans sa propre pratique. Il entre dans un mode de négociation. Il modifie par lui-même certains documents et les présente à la chercheuse. Il fait des choix qui sont davantage en adéquation avec son enseignement. Bref, il s'assure que sa participation à la recherche soit profitable, en proposant des modifications rejoignant la négociation. On retrouve de nouveaux documents tels que l'auto-évaluation des pairs dans les cercles de lecture, le

plan de discussion des cercles de lecture, une liste de mots de vocabulaire d'appréciation. Ce sont en quelque sorte ses propres conditions au bon fonctionnement de la situation d'enseignement. Et la négociation se poursuit à la quatrième ainsi qu'à la cinquième rencontre réflexive lorsque la chercheuse et l'enseignant coplanifient le musée imaginaire. C'est essentiellement l'enseignant qui prend la parole et voit à la présentation aux élèves de cette dernière activité de la situation d'enseignement. Il veut le faire de la même façon qu'il l'aurait fait pour un autre projet, c'est-à-dire laisser la place aux élèves afin qu'ils bâtissent eux-mêmes le musée imaginaire. Il veut le faire à sa façon sans avoir besoin de conseils de la part de la chercheuse. De son côté, cette dernière participe aux échanges, exprime ses idées afin de compléter celles de l'enseignant. De plus, elle écoute attentivement l'enseignant et reformule certains de ses commentaires, simplement pour clarifier des éléments en lien avec la planification du musée imaginaire.

En plus de faire ressortir les contributions de la chercheuse et de l'enseignant à ce projet de recherche, il est pertinent de dresser l'évolution de la collaboration dans le temps, soit du début des rencontres de coplanification à la fin de l'expérimentation de la situation d'enseignement de la lecture littéraire.

5.2 L'évolution de la collaboration entre la chercheuse et l'enseignant

La collaboration est un phénomène évolutif et dynamique (Perrenoud, 2001). Cette recherche collaborative entre une chercheuse et un praticien est tout à fait

La figure 5.1 révèle que l'évolution de la collaboration semble présenter trois moments forts à travers les huit rencontres soit: le début du projet, le milieu du projet et la fin du projet. Au début et à la fin du projet, la chercheuse et l'enseignant sont impliqués de manière opposée, passant ainsi de la négociation à l'écoute pour la chercheuse tandis que l'implication de l'enseignant semble suivre un parcours inverse. Cependant, on constate qu'au milieu du projet, ils se retrouvent au même niveau d'implication, soit celui des partages. Enfin, certains constats pouvant expliquer l'évolution de la collaboration entre la chercheuse et l'enseignant sont présentés à la section suivante.

5.3 Les constats généraux de cette recherche collaborative

Après avoir approfondi les contributions des participants à la coconstruction de la situation d'enseignement de la lecture littéraire, certains constats généraux ressortent de cette recherche collaborative entre une chercheuse et un enseignant du 3^e cycle du primaire. Ceux-ci permettent d'interpréter la figure 5.1 démontrant l'évolution de l'implication de la chercheuse et de l'enseignant dans la collaboration. Il y a donc trois constats généraux qui expliquent les trois moments de ce projet. Au début du projet, on retrouve une chercheuse en mode négociation et un enseignant en mode écoute, ce qui se justifie par la différence entre les connaissances théoriques de la chercheuse et celles de l'enseignant. Au milieu du projet, on retrouve majoritairement des partages entre la chercheuse et l'enseignant, ce qui démontre une certaine harmonisation entre la théorie et la pratique. Finalement, à la fin du projet, c'est l'enseignant qui est en mode

négociation et la chercheuse en mode écoute puisque l'on retrouve un transfert des responsabilités chez la chercheuse et l'enseignant.

La différence entre les connaissances théoriques de la chercheuse et celles de l'enseignant

Pour la chercheuse, cette recherche est une façon de produire de nouvelles connaissances scientifiques sur l'enseignement de la lecture littéraire et la collaboration. Elle est celle qui a fait un travail préalable à la collaboration avec l'enseignant afin d'approfondir sa compréhension de l'enseignement de la lecture littéraire, un élément qui touche la pratique. En plus des connaissances théoriques acquises, elle est proche de la pratique puisqu'étant elle-même enseignante, elle a déjà expérimenté des activités en lien avec la lecture littéraire. De son côté, l'enseignant n'a pas eu accès à la théorie sur la lecture littéraire et décide de participer à ce projet de recherche pour améliorer sa pratique. Il apparaît donc logique de voir la chercheuse en premier plan dans le début des rencontres de coplanification puisque c'est elle qui détient les bases théoriques pour bâtir la situation d'enseignement. Elle est celle qui initie la théorie afin d'y intégrer par la suite la pratique de l'enseignant. Elle a choisi de procéder ainsi puisqu'elle tient à intégrer des notions théoriques précises qui visent à rendre la situation d'enseignement profitable à l'exploitation de la compétence et améliorer la pratique de l'enseignant. Elle veut tenter d'inciter l'enseignant, par la négociation, à intégrer à sa pratique certains éléments précis: la discussion entre pairs et l'étayage. À ce moment de la collaboration,

l'enseignant se trouve plutôt en mode écoute afin de pouvoir assimiler les nouveaux concepts présentés.

L'harmonisation de la théorie et de la pratique : les partages

La présente recherche a tenté un rapprochement entre la théorie et la pratique, de façon à faire avancer les connaissances théoriques sur l'enseignement de la lecture littéraire à travers la coconstruction d'une situation qui implique une chercheuse et un enseignant, tout en contribuant au développement professionnel de l'enseignant, rejoignant tout à fait la recherche collaborative (Desgagné, 1997). Avec le temps, les deux participants sont à l'aise avec le déroulement des rencontres réflexives, ce qui aide à approfondir certaines réussites ou difficultés vécues dans l'action et de faire des liens avec des éléments théoriques. On peut même dire qu'ils sont au même niveau dans la collaboration : ils partagent leurs expériences et savoirs dans le but d'améliorer la situation d'enseignement. L'ouverture de l'enseignant a été grandement favorable à ces partages. En effet, il exprime facilement ce qu'il a ressenti durant l'action. De plus, il démontre une réelle volonté de chercher de nouvelles solutions en posant des questions à la chercheuse. Il existe une confiance mutuelle entre les deux, une condition essentielle à la collaboration (Beaumont et al, 2010). La chercheuse a aussi favorisé ces partages, elle laisse l'enseignant s'exprimer librement durant les rencontres réflexives. Comme l'enseignant est à l'aise avec les nouvelles notions théoriques, la chercheuse passe à un autre niveau. Elle modifie sa façon de présenter les éléments théoriques à l'enseignant. Désormais, ils ne sont plus uniquement l'objet d'une présentation, mais elle se sert de sa

pratique en tant qu'enseignante pour y intégrer les notions pertinentes entourant la lecture littéraire. Lors des rencontres réflexives, la chercheure a repris les propos de l'enseignant qui rappelait des événements vécus en classe pour faire un lien avec la théorie. Elle l'a fait surtout pour le conscientiser à sa capacité de faire de l'étayage efficace, ce qu'il a graduellement été capable d'exprimer par lui-même. Ce sont tous les partages entre la chercheure et l'enseignant qui ont rendu la réflexion profitable au rapprochement de la théorie et de la pratique, ce qui est essentiel dans la recherche collaborative (Desgagné et al, 2001).

Le transfert des responsabilités chez la chercheure et l'enseignant

La tendance générale veut qu'à travers tout le projet, la prise en charge de la chercheure diminue et celle de l'enseignant augmente. À partir du milieu et ce, jusqu'à la fin de l'expérimentation, l'enseignant a démontré une compréhension approfondie des notions théoriques qu'il intègre naturellement à sa pratique, et ce sans souvent en prendre conscience. Entre autres, il est à l'aise pour organiser le plan de discussion du cercle de lecture afin de favoriser des échanges profitables entre élèves. Il est capable de justifier le choix de ses interventions. Il a acquis une autonomie et une aisance avec l'enseignement de la lecture littéraire, ce qui modifie le rôle de la chercheure. Les éléments de base théoriques étant bien installés dans la situation d'enseignement, elle accompagne davantage l'enseignant dans sa pratique. Par contre, comme la chercheure et l'enseignant sont engagés dans un projet commun, ils sont toujours en interdépendance, il existe toujours un travail d'équipe entre les deux.

Comme il a déjà été mentionné, il faut prendre en considération le caractère «dynamique» de la collaboration, c'est-à-dire être conscient du transfert des responsabilités des participants dans une expérience de collaboration. Ici, on illustre une tendance générale de l'évolution de la collaboration en soulignant que la place de l'enseignant tend, vers la fin du projet, davantage vers la négociation et celle de la chercheuse vers l'écoute. Cependant, il existe toujours entre les deux participants des moments où ils partagent des connaissances ou des expériences, à travers des échanges et même des moments où l'un est seulement à l'écoute de ce que l'autre veut lui partager. On peut peut-être imaginer que la suite de la collaboration entre la chercheuse et le praticien serait teintée des indicateurs de l'implication dans la collaboration, et ce à divers degrés; en plus de voir une chercheuse davantage impliquée dans la pratique et un enseignant à l'aise avec les notions théoriques entourant la lecture littéraire.

La discussion a permis à la chercheuse de porter un regard approfondi sur la collaboration vécue entre elle et l'enseignant. Les constats généraux résultant de cette collaboration permettent d'illustrer clairement l'apport de chacun des participants à cette recherche. On y retrouve une évolution à travers le temps qui se démarque par les multiples contributions des participants aux différentes étapes de la recherche. Dans la conclusion qui termine cet essai, on retrouve l'essentiel du déroulement de cette recherche collaborative ainsi qu'un retour sur les résultats. Enfin, il est question d'ouvrir sur les limites de cette recherche et de nouvelles avenues de recherche entourant le même sujet.

CONCLUSION

L'objectif principal de ce projet de recherche était de vivre une collaboration entre une chercheure et un enseignant dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire. Le tout s'est concrétisé en la coconstruction d'une situation d'enseignement entourant l'appréciation des œuvres littéraires, une compétence figurant au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MÉQ, 2001). Suite à trois rencontres de coplanification, l'expérimentation en classe s'est échelonnée sur une période de six semaines. La chercheure et l'enseignant se sont aussi rencontrés à cinq reprises durant l'expérimentation afin d'apporter des ajustements à la planification et discuter de certaines difficultés rencontrées.

De plus, la recherche visait à illustrer le processus de coconstruction de la situation d'enseignement, plus précisément en faisant un lien entre les activités vécues en classe et le cadre de référence entourant l'enseignement de la lecture littéraire. Lors des rencontres de coplanification, la chercheure a introduit les éléments théoriques suivants : la lecture littéraire, l'appréciation des œuvres littéraires, la mise en réseaux, l'étayage et la discussion entre pairs. Plusieurs éléments théoriques ont été intégrés à la pratique de l'enseignant. Lors des rencontres réflexives, les échanges entre la chercheure et l'enseignant sur l'action vécue en classe ont permis de faire évoluer l'enseignement

fait en classe. La chercheuse formulait des suggestions à l'enseignant qui, lui, s'assurait de partager ses attentes face à l'expérimentation de la situation d'enseignement. Entre autres, l'enseignant a amélioré sa capacité à faire de l'étayage avec les élèves en soutenant les interventions de ceux-ci. Sa vision première des cercles de lecture s'est transformée. Au départ, les rôles du cercle de lecture était au centre des discussions. Graduellement, il a délaissé les rôles et a introduit des discussions entre pairs plus efficaces où les élèves ont appris à se soucier de l'opinion de leurs pairs. L'accompagnement offert à l'enseignant lui a permis d'être soutenu dans l'enseignement de la lecture littéraire. Il a réussi à perfectionner son enseignement et initier les élèves à l'appréciation des œuvres littéraires dans la visée des attentes de fin de cycle du PFÉQ.

Dans le chapitre concernant la discussion, la chercheuse a porté un regard sur la collaboration vécue entre elle et l'enseignant en identifiant les contributions des deux partenaires à la coconstruction de la situation d'enseignement. Afin de décrire l'apport des participants, certains indicateurs de l'implication en lien avec le cadre de référence sur la collaboration ont été sélectionnés : on retrouve l'écoute, les échanges, les partages et la négociation. À travers la totalité du projet, l'implication et la collaboration ont évolué. De manière générale, on observe une augmentation de la prise en charge de l'enseignant et une diminution de celle de la chercheuse. En effet, l'enseignant a acquis une certaine aisance face aux éléments théoriques entourant la lecture littéraire et a su les intégrer à sa pratique. Il était en mesure de sélectionner et expérimenter par lui-même des notions de la lecture littéraire. Au niveau de son implication, la chercheuse, après avoir initié l'enseignant à sa vision de l'enseignement de la lecture littéraire, a

graduellement accompagné l'enseignant dans la coconstruction. La collaboration avait encore lieu mais les rôles des participants étaient différents. Malgré une implication différente des deux participants, la collaboration était omniprésente avec un rapprochement entre l'univers de la chercheuse et celui de l'enseignant. Conséquemment, on peut affirmer qu'il y eu un équilibre entre les notions théoriques et la pratique. Les deux participants ont su incorporer ces deux pôles de la recherche collaborative. À la fin de l'expérimentation, ils étaient entièrement conscients de la nécessité de joindre l'expertise de chacun pour le bon fonctionnement de la situation d'enseignement.

Malgré l'apport positif de cette recherche au niveau de l'enseignement de la lecture littéraire à travers la collaboration entre une chercheuse et un enseignant, certaines limites sont à souligner. Premièrement, la chercheuse voulait initialement intégrer la mise en réseaux à la situation d'enseignement. Pourtant, les cercles de lecture ont pris la majorité du temps consacré aux activités. Une fois les discussions entre pairs bien établis chez les élèves, le projet s'est orienté vers le musée imaginaire. Dans une éventuellement expérimentation, la mise en réseaux aurait avantage à être initiée plus rapidement. Pour le présent projet, il n'y a eu qu'une seule tentative de comparaison des personnages et de l'intrigue. Pourtant, les comparaisons pourraient s'effectuer de manière individuelle dès le départ, et ce à chaque semaine. Ensuite, celles-ci seraient partagées avec le reste de la classe dans un cercle de lecture. Deuxièmement, au niveau de la collaboration, il serait souhaitable d'intégrer l'enseignant à l'analyse de cette

dernière. Sa propre vision de la collaboration pourrait être comparée avec celle de la chercheure.

La recherche collaborative est une avenue forte intéressante dans la visée d'un perfectionnement en enseignement. Le partage de l'expertise d'une chercheure et d'un enseignant a grandement enrichi la situation d'enseignement. Certains éléments vécus dans ce projet pourraient guider les chercheurs pensant opter pour ce type de recherche. La préoccupation d'un meilleur arrimage entre la théorie et la pratique à travers la poursuite d'un but commun a été avantageuse dans ce projet. Avant tout, dans le cadre de ce projet, la chercheure et l'enseignant visaient à travailler l'enseignement de la lecture littéraire. De plus, la structure des rencontres réflexives comprenant les intentions, les actions, les résultats et le réinvestissement a permis aux participants de préparer leur contribution aux rencontres, favorisant une participation efficace. Finalement, malgré le fait que les rencontres réflexives de ce projet ont une structure répétitive, le contenu de celles-ci et l'apport des participants ne sont pas toujours les mêmes. Participer à une recherche collaborative demande de s'accorder à son caractère dynamique et unique.

BIBLIOGRAPHIE

Allaire. S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Anadon, M. & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

Almasi, J.F. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-led and Teacher-led Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.

Almasi, J.F., O'Flahavan, J.F. & Arya, P. (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 96-120.

Arborio, A-M., Fournier, P. & de Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris: Armand Colin.

Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T. & Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 411-434.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires.

Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école: une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie Pédagogique*, 139, 40-42.

Cole, A.L. & Knowles, G. (1993). Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.

Creswell, J.H. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S., Bernarz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors série*(3), 28-43.

Devanne, B. (2006a). Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire. In Pasa, L., Ragano, S. & Fijalkow, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (pp. 123-135). Paris: ESF editeur.

Devanne, B. (2006b). Mettre en projet. Les apprentissages littéraires. *Québec Français*, 143, 68-71.

Dufays, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première: état des lieux et essai de modélisation. In Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Mader, C. *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000)* (pp. 245-251). Bruxelles: DeBoeck-Duculot.

Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

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

Frye, N. (1976). *Spiritus mundi : essays on literature, myth, and society*. Bloomington: Indiana University Press.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.

Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal: VLB éditeur.

- Gervais, B. (2001). Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture. In Tauveron, C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 37-54). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2004). La clé: la mise en réseaux des œuvres littéraires. *Vivre le primaire*, 18(1), 16-17.
- Hébert, M. (2006). Tâches réflexives en lecture littéraire: quelles modalités d'enseignement-évaluation pour une interprétation partagée ? *Caractères*, 24, 13-20.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.
- Iser, W. (2000). *The range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jenner-Metz, F., Lebrat, I. & Millécamps, C. (2008). *Lire des œuvres littéraires: les comprendre et les mettre en réseau*. Paris: Belin.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture. In Tauveron, C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 25-35). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lagache, F. (2005). *Littérature au cycle 3. Repères pour la mise en œuvre des nouveaux programmes de 2002*. Belgique: Magnard.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. In Gauthier, B. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 269-291). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école. Et toi, que lis-tu ?* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de la science. (1993). *Programmes d'études. Le français enseignement primaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes.* Paris: Centre national de documentation pédagogique.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* 3^e édition. Paris: Armand Colin Éditeur.

Morin, M-F. & Bergeron, R. (2006). Comprendre, interpréter, réagir et apprécier des œuvres littéraires. *Québec Français*, 143, 54-56.

Morin, M-F. & Gaudreault, M-N. (2008). La littérature jeunesse. *Québec Français*, 150, 56-57.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF éditeur.

Poslaniec, C. (1995). *Donner le gout de lire: des animations pour faire découvrir le plaisir de la lecture.* Paris: Éditions du Sorbier.

Poupart, J. & Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal: Gaëtan Morin.

Pressley, M. (1995). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. In Pearson, D., Kamil, M.L. & Barr, R. *Handbook of Reading Research: vol 3* (pp.525-545). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. In Tauveron, C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 69-79). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Riente, R. (2006). Forces, défis et compétences en lecture. *Québec Français*, 143, 60-61.
- Robidoux, M. (2007). *Collaboration interprofessionnelle. Cadre de référence*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rouiller, J. (2001). Chercheurs en sciences de l'éducation et formateurs d'enseignants: un dialogue difficile mais prometteur ! *Éducateur*, 8, 22-25.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Sloan, G. (2003). *The Child as Critic. Developing Literacy Through Literature, K-8*. New York: Teachers College Press.
- Sloan, G. (2009) Northop Frye in the Elementary Classroom. *Children's literature in Education*, 40(2), 120-135.
- Sorin, N. (2008). *Robert Soulières*. Ottawa: Les Éditions David.
- Soulières, R. (1997). *Un cadavre de classe*. Montréal: Soulières Éditeur.
- Soulières, R. (1999). *Un cadavre de luxe*. Montréal: Soulières Éditeur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter la lecture à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006) *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2000). Organiser des clubs de lecture en classe: préparation pour une lecture coopérative du Goût des mûres. *Caractères*, 1, 4-20.

- Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. In Bouvet, R. & Gervais, B. *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 12-42). Montréal: PUQ.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Turgeon, É. (2005). *Quand lire rime avec plaisir. Pistes pour exploiter la littérature jeunesse en classe*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. 2e édition*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Gorp, H. (2001). *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris: H. Champion.
- Weisser, M. (2006). Comprendre et interpréter un texte narratif de fiction : un exemple d'argumentation heuristique au Cycle III. *Carrefour de l'Éducation*, 22, 31-51.
- Xanthos, N. (2007). La lecture littéraire comme parcours dans l'aire du dire: prolégomènes à une sémiotique de la réception. In Gervais, B. & Bouvet, R. *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (pp. 93-111). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.