

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER EXPLICITEMENT DES MÉTASTRATÉGIES INTERPRÉTATIVES  
EN DIDACTIQUE DE L'ORAL ET DE LA LECTURE AU 2<sup>E</sup> CYCLE DU  
SECONDAIRE AVEC L'ALBUM POUR LA JEUNESSE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

NANCY ALLEN

MAI 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*« Quand bien nous serions savants du savoir d'autrui,  
au moins sages ne pouvons-nous être que de notre  
propre sagesse. »*  
*(Montaigne)*

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Marie-Christine Beaudry sans qui l'orientation de ce mémoire serait encore floue. Il est parfois difficile d'exclure des aspects d'une recherche, alors qu'on y a mis tant d'efforts. Elle a su m'orienter avec discernement et jugement et sa grande disponibilité m'a permis de m'épanouir. En outre, notre relation professionnelle m'a permis de grandir et d'accéder à des occasions inespérées. Un merci chaleureux.

Je tiens aussi à remercier Christian Dumais qui m'a inspirée et judicieusement conseillée. La qualité de son écoute m'a encouragée dans des moments de remise en question. Je me dois aussi de remercier Lizanne Lafontaine pour son écoute et ses encouragements. Grâce à elle, j'ai eu envie de porter ce projet à une autre étape et j'ai développé une vision positive de la recherche. Un grand merci également à Isabelle Montesinos-Gelet pour avoir si gentiment accepté d'évaluer ce mémoire. Enfin, merci aux deux experts qui m'ont aidée à recentrer mon analyse : leur aide et leur support me furent précieux tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Ce travail ne serait pas ce qu'il est sans l'écoute de la personne qui partage ma vie. Merci de ne jamais avoir compris mes explications alambiquées, mais de m'avoir écoutée, soutenue et inspirée, sans limites.

Je m'en voudrais d'oublier de remercier ceux et celles qui ont su me faire douter de mon projet, car sans eux, je ne me serais jamais battue si fort.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 L'enseignement explicite de l'oral .....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Les enseignants : peu outillés pour enseigner l'oral .....	6
1.1.2 Enseignement explicite de métastratégies interprétatives à l'oral .....	7
1.1.3 S'inspirer des élèves pour orienter son enseignement .....	8
1.1.4 Des pratiques innovantes dans l'intérêt des élèves .....	9
<b>1.2 Entre compréhension et interprétation.....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Différents lieux et manières d'interpréter .....	13
<b>1.3 Difficultés interprétatives des élèves : un constat empirique.....</b>	<b>14</b>
1.3.1 Des difficultés dans l'enseignement de l'interprétation .....	16
1.3.2 La juxtaposition des codes de l'écrit et de l'oral.....	17
<b>1.4 L'enseignement des métastratégies interprétatives : le lien avec les manuels et le programme .....</b>	<b>19</b>
1.4.1 Des manuels et des guides enseignants mal adaptés pour enseigner l'interprétation.....	20
1.4.2 Évaluer l'interprétation à l'oral.....	22
1.4.2.1 Évaluer les métastratégies à l'oral.....	23
<b>1.5 L'album pour la jeunesse : boudé au deuxième cycle du secondaire en classe de français langue d'enseignement .....</b>	<b>24</b>
<b>1.6 Les objectifs de recherche .....</b>	<b>26</b>

**CHAPITRE 2**

<b>CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 L'enseignement explicite .....</b>	<b>28</b>
2.1.1 Connaissances antérieures.....	29
2.1.2 Enseignement explicite de l'oral.....	31
2.1.2.1 Départager l'oral de l'écrit.....	31
<b>2.2 La métacognition et la cognition.....</b>	<b>35</b>
2.2.1 Fonctionnement de la métacognition .....	37
<b>2.3 Le concept de compréhension .....</b>	<b>38</b>
2.3.1 Trois modèles de compréhension.....	39
<b>2.4 Le concept d'interprétation.....</b>	<b>42</b>
2.4.1 Triptyque de l'interprétation .....	43
2.4.2 Fonctionnement de l'interprétation .....	44
2.4.3 Définitions de l'interprétation .....	46
2.4.4 Des tâches collaboratives pour créer des contextes d'interprétation .....	47
2.5.1 Les stratégies de compréhension.....	50
2.5.2 Les stratégies interprétatives .....	51
<b>2.6 L'album pour la jeunesse .....</b>	<b>52</b>
2.6.1 Développer des stratégies méta-interprétatives à travers la multimodalité	53
<b>2.7 La question de recherche.....</b>	<b>54</b>

**CHAPITRE 3**

<b>MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Le type de recherche réalisée .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Collecte de données .....</b>	<b>57</b>
3.2.1 Les périodiques de recherche recensés .....	57
3.2.2 Les manuels de français de la cinquième secondaire recensés .....	59
<b>3.3 Analyse des données.....</b>	<b>60</b>
3.3.1 L'analyse de contenu.....	61

3.3.2 L'anasynthèse.....	68
<b>3.4 Les forces et les limites de la recherche.....</b>	<b>70</b>
3.4.1 Les forces de la recherche .....	70
3.4.2 Les limites de la recherche.....	71

## CHAPITRE 4

<b>RÉSULTATS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Périodiques scientifiques .....</b>	<b>74</b>
4.1.1 Périodiques du domaine de la littérature.....	74
4.1.2 Périodiques du domaine de la linguistique.....	78
4.1.3 Périodiques du domaine de l'éducation .....	83
4.1.4 Premières conclusions pour la recension des périodiques .....	91
<b>4.2 Manuels recensés.....</b>	<b>95</b>
4.2.1 Premières conclusions pour les activités des manuels approuvés.....	97
<b>4.3 Synthèse des résultats .....</b>	<b>100</b>
<b>4.4 Liens entre les recommandations théoriques et les activités des manuels et discussion des résultats .....</b>	<b>101</b>
4.4.1 Résultats pour les mots clefs « enseignement explicite de la lecture », « interaction oral-lecture » et « enseignement explicite de l'oral ».....	102
4.4.2 Résultats pour les mots clefs « métastratégies » et « interprétation ».....	104
4.4.3 Résultats pour les mots clefs « objets d'enseignement variés » et « album pour la jeunesse » .....	108
<b>4.5. Explication des résultats obtenus.....</b>	<b>107</b>
<b>4.6 Pistes à considérer pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives au moyen de l'album pour la jeunesse .....</b>	<b>111</b>
4.6.1 Divers types de lecture pour diverses finalités.....	114
4.6.2 Entrer en littérature par l'image et tisser des liens avec les connaissances des élèves .....	117
4.6.3 Apprendre à penser à l'oral .....	121

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>125</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>128</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET GRILLES

Tableau	
1.1 Étapes de l'enseignement explicite	p. 29
1.2 Périodiques retenus pour recension	p. 59
1.3 Catégories retenues lors de la préanalyse	p. 63
1.4 Catégories retenues lors de la deuxième analyse	p. 65
1.5 Catégories retenues lors de la troisième analyse	p. 66
1.6 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs domaine de la littérature	p. 78
1.7 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs : domaine de la linguistique	p. 83
1.8 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs : domaine de l'éducation	p. 88
1.9 Pourcentage d'occurrences des articles pour chacun des mots clefs	p. 94
1.10 Nombre d'activités retenues pour chacun des mots clefs	p. 97
1.11 Pourcentage d'occurrences des activités pour chacun des mots clefs	p. 99
1.12 Comparaison du pourcentage d'occurrences pour chacun des mots clefs	p. 107

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PISA : Program for International Student Assessment

RSE : Revue des sciences de l'éducation

## RÉSUMÉ

L'enseignement de l'oral est souvent calqué sur celui de l'écrit et, en salle de classe, on fait rarement la distinction entre ces deux didactiques. Ainsi, lorsque le moment vient d'enseigner la lecture interprétative, le moyen privilégié par les enseignants pour que leurs élèves s'expriment sur leur interprétation demeure l'écrit jugé plus simple à enseigner et à corriger et les objets d'enseignement utilisés demeurent aussi traditionnels. C'est d'ailleurs ce que préconisent les activités des manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui n'insistent pas sur le développement des métastratégies des élèves et cela va pourtant légèrement à l'encontre des recommandations des recherches scientifiques sur l'enseignement explicite de l'oral.

La présente recherche de type qualitative/descriptive nous permet de relever s'il existe des écarts dans les recommandations des périodiques scientifiques que nous avons recensés et les recommandations faites dans les manuels approuvés par le MELS. Le premier objectif de cette recherche est de recenser et de décrire dans les écrits scientifiques les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives à l'oral afin de faire l'état de la question depuis les années 2000. Notre deuxième objectif est également de recenser et de décrire dans les écrits scientifiques, parus depuis 2000, les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives, cette fois, en lecture. Notre troisième objectif est de recenser les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques puis de relever s'il existe une adéquation entre les recommandations de la recherche et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS. Cela nous a ensuite permis de répondre à notre quatrième objectif, lors duquel nous avons dégagé des pistes pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives basées sur l'album pour la jeunesse. Nous y présentons des suggestions pour intéresser les élèves à la lecture de classiques de la littérature, l'importance d'axer l'enseignement de la lecture autour de la multimodalité et de décloisonner l'utilisation de l'album pour la jeunesse, et enfin, l'impératif de discuter ouvertement de l'oral, de son métalangage et des différences qu'il comporte avec l'écrit.

Pour réaliser notre recherche, nous avons développé des grilles d'analyse de contenu et avons codé les articles scientifiques et les activités des manuels retenus selon sept catégories. Cela a ensuite rendu possibles certains recoupements. L'analyse des données nous a permis de constater certains écarts entre les recommandations des périodiques scientifiques et les activités proposées dans les manuels approuvés. Ainsi, il semble que les objets d'enseignement utilisés demeurent traditionnels, de même que certaines des pratiques d'enseignement de l'oral. Ce dernier demeure en effet

largement couplé à l'écrit et peu de tâches dans les manuels recommandent d'instaurer le couple oral-lecture. Enfin, nous avons pu remarquer que le matériel didactique est lacunaire pour les enseignants qui souhaiteraient promouvoir dans leur salle de classe des pratiques innovantes et basées sur des objets d'enseignement variés pour enseigner les métastratégies interprétatives d'oral.

**Mots clefs :** didactique de l'oral, métastratégies interprétatives, album pour la jeunesse, couple oral-lecture, enseignement explicite de l'oral.



## INTRODUCTION

Lors de séances d'observation informelles<sup>1</sup> effectuées dans des classes de français de la quatrième et de la cinquième secondaires, nous avons constaté qu'on enseignait peu les stratégies cognitives, métacognitives et méta-interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture. Les enseignantes s'assuraient davantage de la compréhension factuelle en lecture des élèves, souvent vérifiée au moyen de tâches d'écriture (questions de compréhension à choix multiples ou à court développement, explication d'un extrait de texte ou du référent dans un passage donné) ou de tâches d'oral qui impliquaient peu ou pas d'interprétation et lors desquelles les élèves n'avaient pas à expliciter les processus cognitifs utilisés. Cela nous a laissée songeuse puisque le programme d'enseignement du français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011) recommande l'utilisation de stratégies de haut niveau par les élèves de deuxième cycle du secondaire, et les tâches interprétatives s'y inscrivent.

Dans cette optique, nous nous sommes demandé si les manuels de français approuvés par le MELS et qui sont largement utilisés en salle de classe étaient effectivement représentatifs des tâches demandées aux élèves par les enseignants, de même que la place accordée à l'enseignement de l'oral dans ces mêmes manuels. En effet, comme ils servent de guides aux enseignants, ces derniers doivent les inciter à intégrer l'enseignement explicite et contextualisé de métastratégies interprétatives, autant en oral qu'en lecture, comme le recommande le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

Inspirée par les travaux de Lazure et souhaitant comprendre certaines difficultés d'enseignement de l'oral, nous avons tenté de déplacer l'axe d'enseignement du couple oral-écriture vers celui du couple oral-lecture en effectuant une recension des écrits scientifiques parus depuis 2000 et en les mettant en relation avec les activités

---

<sup>1</sup> Nous avons sollicité des collègues, afin d'avoir accès à leur classe. Certains en ont également parlé à leurs collègues et nous avons ainsi observé informellement deux cours de quatre enseignantes.

présentées dans les manuels. Nous avons également tenté de voir si l'utilisation d'objets d'enseignement variés pouvait aider au développement de métastratégies interprétatives. Notre recherche a pour titre : « Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse » et nous avons déterminé quatre objectifs pour l'effectuer. Notre premier objectif consiste à recenser et à décrire dans les écrits scientifiques les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives à l'oral, depuis les années 2000. Notre second objectif consiste à recenser et à décrire dans les écrits scientifiques, parus depuis 2000, les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives en lecture. Notre troisième objectif est de recenser les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques puis relever s'il existe une adéquation entre les recommandations de la recherche et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS. Enfin, notre quatrième objectif consiste à dégager des pistes pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives basé sur l'album pour la jeunesse. Pour réaliser notre recension, nous utilisons la méthode d'analyse de contenu avec grille critérielle de même que l'anasynthèse. Pour cette recherche, nous avons recensé 268 articles scientifiques dans 25 revues d'envergure de la Francophonie et 77 activités répertoriées dans quatre manuels de français de la cinquième secondaire et approuvés par le MELS.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous présentons la problématique d'enseignement explicite de l'oral et des métastratégies interprétatives, et de l'utilisation de l'album pour la jeunesse en 5<sup>e</sup> secondaire. Dans notre deuxième chapitre, le cadre théorique, nous définissons les concepts d'enseignement explicite, de compréhension, d'interprétation, de métacognition et abordons les manuels scolaires et tentons de définir les frontières de l'album pour la jeunesse. Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie de notre recherche. Finalement, dans le chapitre quatre, celui de l'analyse et de la discussion des résultats, nous

présentons puis décrivons statistiquement les résultats obtenus au moyen de nos grilles d'analyse de contenu.

Dans cette recherche, nous souhaitons offrir des pistes pour l'enseignement du couple oral-lecture au moyen de l'album pour la jeunesse en 5<sup>e</sup> secondaire, afin de faire de ce dernier un genre à part entière et d'outiller les enseignants à son utilisation.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

En salle de classe et d'une manière générale, les activités de lecture sont couplées à celles d'écriture. L'oral est le parent pauvre, car il est perçu comme un dévoreur de temps (Nonnon, 2001) et les enseignants ne semblent pas penser qu'il est nécessaire de l'enseigner, puisque les élèves le maîtrisent, tel un automatisme (Garcia-Debanc et Plane, 2004). Pourtant, et à l'instar de l'écrit, l'oral comporte des codes qui lui sont propres et qui sont cognitivement lourds pour les élèves s'ils n'y sont pas accompagnés (Garcia-Debanc et Plane, 2004, Nonnon, 2001-2002). En outre, si Lazure (1992) a recensé les recherches francophones traitant de la didactique de l'oral entre les années 1970 et 1989, peu de documentation récente est disponible pour les enseignants qui souhaitent enseigner et évaluer les pratiques d'oral et cela en décourage plus d'un. De plus, lors de pratiques d'enseignement de l'oral préconisées dans les manuels de français de la cinquième secondaire et qui sont approuvés par le MELS, ce dernier est souvent couplé à des tâches d'écriture dans lesquelles les élèves sont peu invités à développer des stratégies méta-interprétatives et ces dernières sont souvent confondues avec des tâches de compréhension (Falardeau, 2003; Gervais, 2006; Tauveron, 2001). Par ailleurs, les tâches sont traditionnelles tout comme les objets d'enseignement utilisés. Or, l'emploi de l'album pour la jeunesse permettrait aux élèves de creuser et de justifier leur interprétation, donc de dépasser la compréhension de surface, en plus de les intéresser en leur présentant des images pouvant stimuler leur imagination.

### **1.1 L'enseignement explicite de l'oral**

En français langue d'enseignement, il semble que les enseignants sont peu portés à enseigner de manière explicite l'oral (Dumais, 2008; Lafontaine, 2001, 2011). Contrairement à la lecture ou à l'écriture qui, elles, sont des compétences pour lesquelles il semble nécessaire d'accompagner l'apprentissage et de modéliser les étapes (Ouellet, Chapleau et Despeignes, 2009), l'oral semble se développer tel un automatisme ou une aptitude sociale (Garcia-Debanc et Plane, 2004). En français comme dans toutes les langues, les enfants apprennent à parler et à s'exprimer d'abord par imitation (Nonnon, 2001) et intègrent ces connaissances au contact d'adultes ou d'autres enfants qu'ils voient agir et parler entre eux. Il n'apparaît alors peut-être pas nécessaire, au premier regard, d'enseigner explicitement l'oral : les parents n'enseignent pas à leurs enfants la syntaxe du français dès qu'ils commencent à parler, mais ces derniers arrivent rapidement à produire des phrases complètes, complexes et cohérentes. Peut-être alors que pour certains l'oral ne nécessite pas d'enseignement explicite au-delà des premières classes du primaire, là où les jeunes locuteurs sont ensuite réputés maîtriser les particularités orales du français (Garcia-Debanc et Plane, 2004; Kebrat-Orrechioni, 2000). Si « les pratiques liées à la communication orale semblent bien peu nombreuses [c'est] parce que cette compétence est "tenue pour acquise" » (Messier et Roussel, 2008 : 11), l'oral étant souvent, en salle de classe de français, utilisé en tant que médium, c'est-à-dire en tant que canal permettant de transmettre un message ou le moyen par lequel l'enseignement s'effectue, et non en tant qu'objet d'enseignement (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 2009; Lafontaine, 2001; Lafontaine, et Messier, 2007) à part entière. Contrairement à la croyance populaire, l'oral s'avère pourtant cognitivement tout aussi exigeant que la lecture ou l'écriture (Garcia-Debanc et Plane, 2004), en raison notamment de la simultanéité entre l'acte de penser et celui d'énoncer cette pensée d'une manière articulée (Dias-Chiaruttini, 2008). Ce n'est donc pas parce qu'il surgit à tout instant, tel un automatisme, qu'il n'enclenche pas un travail intellectuel de haut

niveau et les enseignants auraient avantage à tirer profit des connaissances sur la langue des élèves, afin d'enclencher un travail sur l'oral.

### 1.1.1 Les enseignants : peu outillés pour enseigner l'oral

Des recherches (Dumais, 2008; Goigoux, 2003; Guay, 2010; Lafontaine et Messier, 2009) démontrent que les enseignants sont conscients de la nécessité de travailler la didactique de l'oral en salle de classe, mais qu'ils possèdent peu d'outils pour le faire ce qui se traduit par la crainte de manquer de temps pour en développer ou mettre à l'essai, en classe, du matériel qui n'a pas préalablement été expérimenté (Blaser, 2009; Blaser et Pollet, 2010). Plus encore, la question de l'évaluation est critique dans l'enseignement de l'oral : en effet, quel temps accorder à son enseignement si le PFEQ (2011) précise que son évaluation doit représenter 10 % du total de la pondération de la discipline « français » en cinquième secondaire (MELS, 2007; Messier 2004) alors qu'elle représentait 20 % aux niveaux précédents? Les enseignants peuvent certainement se demander s'ils doivent y consacrer une large part de leur enseignement. En outre, sans doute en raison de « ses difficultés d'évaluation, sa dimension à la fois collective et individuelle qui rend impossible le travail simultané de tous, l'oral semble un gaspillage, dévoreur de temps pour des profits incertains, surtout pour les élèves fragiles » (Nonnon, 2001 : 23). Or, l'enseignement explicite de l'oral est capital dans l'utilisation de métastratégies puisqu'il permet aux élèves de verbaliser des notions complexes qui nécessitent une emprise sur la tâche et un fort niveau d'abstraction et permet également aux enseignants de mesurer l'intégration et la rétention des notions (Gervais, 2006) par leurs élèves.



### 1.1.2 Enseignement explicite de métastratégies interprétatives à l'oral

Dans un contexte où les élèves ne présentent pas de difficulté langagière, il est rare de voir un enseignement explicite de l'oral, plus encore, au deuxième cycle du secondaire, là où les élèves de 16-17 ans sont cognitivement matures (Beaudry, 2009; Gombert, 1990). Pourtant, ce n'est pas parce qu'un locuteur natif parle sa langue maternelle qu'il en maîtrise les codes et les usages, ou qu'il sait réfléchir à ses stratégies cognitives d'apprentissage (Garcia-Debanc et Plane, 2004), c'est-à-dire à la connaissance et à la régulation de son propre fonctionnement en apprentissage et que nous nommons, à l'instar de Doudin, Martin et Albanese (2001), Flavell (1977) et Rémond (2003), les métastratégies. En outre, les élèves sont généralement capables d'exprimer leur point de vue. Cela laisse penser qu'ils sont des orateurs compétents (Grandaty et Dupont, 2010) en mesure de se faire comprendre et d'émettre des opinions argumentées et qu'ils maîtrisent les métastratégies interprétatives. À la fin du secondaire, la place que prend l'interprétation en salle de classe diminue en importance, car les élèves semblent avoir développé des goûts bien à eux qu'ils savent défendre (Lecavalier et Richard, 2010) et cela est parfois perçu à tort par les enseignants comme une maîtrise des stratégies d'interprétation (Dufays, 2007a). Les enseignants doivent néanmoins continuer à accompagner les élèves dans les tâches d'interprétation en modélisant, en exemplifiant, puis en explicitant oralement pour eux leur travail interprétatif (Goigoux, 2003; Grandaty, 2004; Tauveron, 2001). Bref, ils doivent se poser comme des modèles cognitifs pour leurs élèves en leur montrant comment mettre en place et utiliser des métastratégies d'oral pour exprimer leur interprétation et leur permettre « d'observer, d'entendre des actes langagiers qu'on souhaite qu'il [s] s'approprie [nt] pour le besoin des apprentissages » (Le Cunff, 2009 : 218). Enfin, considérer que l'oral « s'attache à des pratiques discursives qui sont des pratiques sociales, ancrées dans des enjeux pragmatiques, culturels et identitaires, des fonctions de partage de connaissances et de valeurs » (Nonnon, 2000 : 42) permet de

concevoir l'oral autrement. Accepter les différentes interprétations des élèves est nécessaire, car l'oral s'inscrit en amont des « approches seulement formalistes » (Nonnon, 2000 : 42) et convoque la personnalité de l'énonciateur, ses connaissances sur le monde et ses habiletés sociales.

### 1.1.3 S'inspirer des élèves pour orienter son enseignement

Au quotidien, et dans des tâches moins intimes, les élèves arrivent-ils à défendre leurs idées sur un texte et à interpréter ce dernier en expliquant leur raisonnement et en dépassant l'expérience esthétique (Canvat, 1999)? Cette question s'impose puisqu'il paraît plus aisé de défendre une opinion lorsqu'elle nous engage personnellement que lorsqu'elle nous touche moins, tout comme discuter d'une situation qui nous interpelle semble plus facile que discuter d'un texte à notre niveau, mais qui nous intéresse moins (Tardif, 1997). Ainsi, le rôle de l'affectivité prend une place importante dans les rendements académiques tout comme le rôle des connaissances antérieures. Considérer les repères culturels de l'apprenant (MELS, 2004), ses connaissances sur une oeuvre et sur ses stratégies d'apprentissage (Bucheton, Bré纳斯, Chabanne et Dupuy, 2004; MELS, 2011; NKambou, Zouaq et Frasson, 2007; Tardif, 1997) permet de l'impliquer dans la tâche et de l'aider à devenir plus performant précisément parce que « la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève » (Tardif, 1997 : 4). Or, les situations d'apprentissage qui sont présentées aux élèves ne sont pas toutes signifiantes pour eux (pensons à une situation dans laquelle l'enseignant choisit un extrait de film qu'il affectionne et qui serait à l'opposé de la tendance du jour; sans accompagnement, les élèves ont peu de chance de partager son enthousiasme) et ils ne peuvent pas toujours tisser des liens concrets entre leurs apprentissages et leur réalité et ainsi réinvestir ces apprentissages dans divers contextes (MELS, 2004). Il semble en effet que les tâches présentées aux élèves sont peu motivantes pour eux



(Jorro, 2009; Nonnon, 2005) et que cela ne renforce pas leur sentiment de contrôle et de compétence à l'égard de cette dernière (Joannert et Laveault, 1994).

Pourtant, en réinvestissant les connaissances antérieures des élèves et en les approfondissant, les enseignants pourraient développer leur réflexion et leur faire prendre conscience qu'une tâche, au premier abord moins intéressante, se traite de la même manière qu'une tâche qui les interpelle particulièrement. De plus, une discussion sur l'interprétation et sur les métastratégies à mettre de l'avant devient alors plus aisée, car cela permet de considérer les stratégies interprétatives que les élèves connaissent et utilisent déjà et de les utiliser comme l'élément déclencheur de l'enseignement explicite de métastratégies (Michel, 2001) efficaces.

#### 1.1.4 Des pratiques innovantes dans l'intérêt des élèves

Les élèves avouent préférer l'innovation dans les pratiques enseignantes, car elles leur permettent de développer de nouveaux intérêts et d'approfondir différents types de textes (Lebrun, 2004), plutôt que de s'en tenir à un enseignement plus traditionnel qui prendrait peu en compte leurs opinions, et dont l'évaluation se résumerait à retranscrire ou redire des passages, sans pouvoir discuter ou échanger à leur sujet. Ces pratiques d'enseignement plus traditionnelles demeurent toutefois et ont pour conséquence de diminuer l'envie des élèves de s'investir dans le texte et dans les tâches l'accompagnant, comme le soulèvent des chercheurs québécois (Van Grunderbeek, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2005). Or, des activités de découverte, lors de situations collaboratives d'entraide, avant la lecture ou l'écoute, permettraient un échange sur les différents points de vue et encourageraient l'utilisation de stratégies (Hébert, 2004; Michinov, 2003), mais ces dernières sont peu présentes dans les salles de classe, car l'enseignant tient souvent le rôle de médiateur et du détenteur de la réponse juste (Croce-Spinelli, 2006; Falardeau et Simard, 2007). Pourtant, en accordant une plus grande autonomie interprétative aux élèves, l'enseignant les

inciterait à justifier leur interprétation (Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud, 1990; Hébert, 2010) et à être réceptifs à celles de leurs collègues de classe.

En outre, employer, en salle de classe, des situations authentiques auxquelles les élèves ont envie de prendre part, et innover dans le choix des tâches au programme, procureraient assurément aux élèves un sentiment d'emprise sur la tâche (Boutin, 2008; Jorro, 2009; Lebrun, 2004; Tauveron, 2005) et, par le fait même, participeraient au développement de leurs métastratégies interprétatives (Brien, 1994; Romainville et Gentile, 1990). En motivant les élèves, en s'inspirant de leurs intérêts et en utilisant des objets novateurs pour la fin du secondaire, tel l'album pour la jeunesse que les élèves ont sans doute utilisé au primaire, les enseignants peuvent les aider à développer et à saisir l'importance d'utiliser des métastratégies efficaces (Rodet, 2000). Par ailleurs, avec l'essor du développement technologique et l'intérêt des élèves autant pour le cinéma que l'utilisation d'Internet, il devient nécessaire de multiplier les plateformes d'enseignement et d'intégrer les connaissances des élèves à ce sujet. L'enseignement multimodal gagnerait à être plus répandu de manière à ce que les élèves deviennent de fins lecteurs graphiques et visuels et qu'ils approfondissent leur compréhension et leur interprétation (Boutin, 2008; Lacelle, 2009).

## **1.2 Entre compréhension et interprétation**

Les concepts d'interprétation et de compréhension sont vagues pour les enseignants et le PFEQ (2011) les regroupe en une seule compétence « Lire et Apprécier des textes variés ». Cela rend leur enseignement difficile de même que celui de l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives.

Si l'enseignement explicite de l'interprétation dans les salles de classe de français de la fin du secondaire a, pendant un certain temps, été délaissé (PFEQ, 1993), le programme ministériel de français actuel tend à lui redonner une place avec la compétence « Lire et Apprécier des textes variés ». Cependant, l'interprétation en

lecture est un concept relativement récent dans les programmes ministériels (PFEQ, 1993; Vandendorpe, 1992) et les théoriciens ne s'entendent pas tous quant à sa définition. Quant aux oraux dans lesquels les élèves doivent livrer leur interprétation, ils tardent à faire leur entrée dans les salles de classe même si certains élèves en bénéficieraient (Guay, 2010). De plus, les manuels approuvés par le MELS (il en existait quatre pour la cinquième secondaire lorsque nous avons réalisé notre étude) et répandus dans les salles de classe mettent peu de l'avant des activités demandant aux élèves d'interpréter et les confondent parfois avec des tâches de compréhension. Un enseignement parallèle des métastratégies de compréhension et d'interprétation doit pourtant avoir lieu pour former des locuteurs et des lecteurs compétents.

Si des théoriciens et didacticiens (Doudin, Martin et Albanesse, 2001; Dufays, 2007; Schlanger, 1990) soulèvent que l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives peut accroître certaines difficultés chez des élèves n'étant pas à l'aise avec l'utilisation de ces dernières ou éprouvant déjà des difficultés d'interprétation, cette absence d'enseignement explicite peut aussi s'expliquer, chez les enseignants, par les nombreuses définitions que théoriciens et didacticiens donnent, eux aussi, de l'interprétation (Eco, 1978/1992a; Falardeau, 2003; Gervais, 2006; Ricoeur, 1969/1996). Les enseignants doivent ainsi comparer leur définition de l'interprétation à celle de chercheurs de ce domaine et il leur semble difficile de cerner une définition de l'interprétation qui allie celle des recherches à la leur puis à ce qu'ils peuvent transmettre à leurs élèves (Jorro, 2009; Portelance, 1998). Enseigner des stratégies méta-interprétatives s'avère donc laborieux parce que le concept même d'interprétation ne fait pas consensus chez les théoriciens, les didacticiens et les enseignants (Delahaye, 2008; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Falardeau, 2003; Tauveron, 2001).

En outre, si pour certains (Gervais, 2006; Iser, 1976; Jorro, 2009; Tauveron, 2005) l'interprétation est en amont de la compréhension, pour d'autres encore, compréhension et interprétation vont de pair (Eco, 1985/1992; Ricoeur, 1969/1996;

Rosenblatt, 1994). En effet, selon les composantes de la compétence « Lire et Apprécier des textes variés », les enseignants du deuxième cycle du secondaire doivent maintenant enseigner quatre sous-compétences à leurs élèves : comprendre, interpréter, réagir et apprécier, et ces dernières ne sont pas hiérarchisées (PFEQ, 2011). Or, les frontières des définitions données par le PFEQ pour ces quatre sous-compétences sont très minces, il est facile de les confondre et de ne pas en saisir les nuances ou les finesses.

Si la compréhension est certes normée par le texte, c'est-à-dire que le lecteur demeure en tout temps objectif à l'égard de sa lecture, pour comprendre, il doit toutefois faire appel à ses connaissances antérieures, ce qui, de notre avis, n'est pas exclusivement objectif, car nos connaissances antérieures sont aussi fondées sur nos croyances et ancrées en nous (Canvat, 1999; Jouve, 2006). L'interprétation est quant à elle un va-et-vient entre l'objectivité et la subjectivité du lecteur, pourvu que cette dernière ne dépasse pas les limites du texte, c'est-à-dire qu'elle ne lui fait pas dire ce qu'il ne révèle pas explicitement à l'intérieur du contexte de lecture. Il est alors précieux d'offrir des œuvres complètes aux élèves (Dufays, 2002) pour éviter la *mésinterprétation* (Eco, 1978/1992b). La sous-compétence « réagir » n'est pas en opposition avec les deux précédentes. L'élève doit expliciter ce que le texte lui fait vivre, ainsi que ses réactions à l'égard de ce dernier. La réaction, ici, nous semble toutefois fortement subjective et bien difficile à exclure de l'interprétation. Enfin, la sous-compétence « apprécier » permet à l'élève de justifier sa compréhension, son interprétation et sa réaction d'un texte, en adoptant une posture critique et appuyée (PFEQ, 2011), à la fois sur l'objectivité normée du texte et sur sa subjectivité.

Le PFEQ regroupe les concepts de compréhension et d'interprétation en cette seule compétence, ce qui accentue certainement la confusion des acteurs du milieu scolaire, particulièrement lorsque le programme mentionne qu'« il est difficile d'imaginer que l'on puisse comprendre et interpréter un texte sans y réagir, la réaction étant partie

prenante d'une même dynamique d'interdépendance entre les éléments qui composent l'acte de lire-apprécier » (PFEQ, 2011 : 178). Or, la compréhension et l'interprétation sont des concepts distincts, car ils n'engagent pas les mêmes processus mentaux ni ne demandent aux élèves de mobiliser les mêmes stratégies d'apprentissage (Butlen, 2001; Dufays, 2005; Falardeau, 2003; Jouve, 2001; Tauveron, 2001). Le manque de balises nettes et de consensus, au sujet du concept d'interprétation, accentue les difficultés d'enseignement des métastratégies interprétatives et, de surcroît, leur utilisation par les élèves.

### 1.2.1 Différents lieux et manières d'interpréter

À l'instar de chercheurs et théoriciens de l'interprétation (Doudin, Martin et Albanese, 2001; Dufays, 2005; Falardeau, 2003; Tauveron, 2001), nous avançons que s'il importe d'enseigner explicitement les métastratégies interprétatives aux élèves, cela est d'autant plus vrai que, justement, plusieurs manières d'interpréter peuvent cohabiter, sans que cela pose de conflit interprétatif ou aboutisse à une interprétation erronée (Eco, 1968/1992b; Ricoeur, 1969/1996; Rosenblatt, 1994). Cela est particulièrement juste dans le cadre de situation où les stratégies méta-interprétatives sont mises à profit puisque ce ne sont pas tous les interpréteurs qui tissent les mêmes liens dans un texte<sup>2</sup> ou qui parviennent, selon un raisonnement logique identique, à la même interprétation (Eco, 1968/1992a; Tauveron, 1999; Vandendorpe, 1992). Cela dépend de la capacité pour l'interpréteur à mobiliser des stratégies efficaces et économiques (Bissonnette, 2008; Eco, 1968/1992b; Hartman, 2001; Korkut, 2009), c'est-à-dire cognitivement peu coûteuses. Or, on admet rarement ouvertement aux élèves que l'utilisation des stratégies diffère selon les

---

<sup>2</sup> Nous référerons à « texte » pour parler à la fois de texte oral ou de texte lu, sauf lorsqu'il en sera précisé autrement.

individus (Golder et Gaonac'h, 2004; Lafortune et St-Pierre, 1994) et que plusieurs stratégies peuvent être mises en pratique pour une même tâche (Michel, 2001).

Par ailleurs, une enquête sur les pratiques de lecture des adolescents conduite par Lebrun et son équipe (2004) tend à démontrer que les élèves qui ne maîtrisent pas les processus de bas niveau (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996; Irwin, 1991) et qui ne se présentent pas comme des élèves experts ne seraient pas de « mauvais interpréteurs » ou des élèves aux capacités métacognitives et interprétatives inférieures, mais plutôt des élèves peu motivés par les tâches proposées en classe; bref, des élèves peu intéressés par les canons littéraires et les évaluations plus traditionnelles qui les entourent (Lebrun, 2004; Théoret, 2003). Allier la lecture interprétative à des tâches d'oral en insistant sur l'aspect dialogique de l'activité peut pourtant pallier certaines des difficultés interprétatives des élèves (Lafontaine, et Messier, 2009), qu'ils soient ou non de bons interpréteurs, car un contexte d'échanges favorise l'investissement cognitif des élèves (Hébert, 2004) et exige qu'ils expliquent et justifient leurs idées.

### **1.3 Difficultés interprétatives des élèves : un constat empirique**

Le MELS (2008) ainsi que des chercheurs du domaine de l'éducation (Chevalier, 2004; Tauveron, 2005; Van Grunderbeeck et Théoret, 2003) s'entendent pour affirmer que les élèves de la fin du secondaire doivent savoir interpréter et mobiliser les stratégies qui y sont nécessaires pour ainsi répondre aux exigences de la compétence « Lire et Apprécier des textes variés ». Il s'avère pourtant que les résultats de la plus récente étude PISA (OCDE, 2011), étude conduite par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), regroupant 34 pays membres, dont le Canada, nous informent sur les difficultés des élèves du secondaire<sup>3</sup>, notamment en lecture et particulièrement en lecture interprétative.

---

<sup>3</sup> Un échantillon d'élèves de 15 à 16 ans et sélectionné aléatoirement à travers les 34 pays membres prend part à cette étude.



L'étude PISA (OCDE, 2011) cherche à vérifier chez les élèves l'adéquation entre les apprentissages scolaires et leur capacité à réinvestir ces acquis au quotidien. La lecture interprétative et l'utilisation de métastratégies interprétatives étant des réalités du quotidien, il est préoccupant que les élèves de la fin du secondaire, à la fin de leur cursus obligatoire, éprouvent encore des difficultés et qu'« à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), le tiers des élèves ont des compétences en lecture insuffisantes pour faire face aux exigences du monde du travail » (Van Grunderbeeck et Payette, 2007 : 74), entre autres quant à la compréhension des reprises anaphoriques et lors de la mobilisation et de la verbalisation de stratégies métacognitives (Rémond, 2003). De plus, de l'avis de Dufays et Vanhulle, « la non-maitrise d'une série de compétences qui sont loin d'être élémentaires, comme celle d'opérer des inférences sur des textes à forte dose d'implicite, confine pratiquement à l'illettrisme au vu des nécessités économiques et culturelles actuelles » (2002 : 16) ce qui signifie que les activités d'oral et de lecture doivent être centrées vers la maîtrise de l'implicite du texte. L'une des conclusions de PISA est fort éloquent pour notre propos et corrobore l'étude de Lebrun (2003) : la réussite interprétative des élèves s'accroît plus les élèves éprouvent du plaisir dans la tâche (OCDE, 2011 : 115). Plus encore, plus les élèves éprouvent du plaisir à lire, meilleurs *compreneurs* ils sont, d'une manière générale. L'étude révèle par ailleurs qu'entre 2000 et 2009, le plaisir de lire a diminué de 69 % à 64 % (OCDE, 2011 : 109); l'étude invite d'ailleurs les praticiens à guider les élèves vers des œuvres qui les intéressent et qui les stimulent. Enfin, plus les élèves lisent des œuvres variées (roman, bande dessinée, articles), meilleure est leur compréhension de l'écrit (OCDE, 2011). Encore une fois, pour accroître la réussite scolaire des élèves, il faut les impliquer dans leurs apprentissages et dans les tâches à réaliser.

Cela importe d'autant plus que « les taux importants de non-réponses (ou de réponses fausses) se remarquent le plus souvent pour les questions ouvertes en particulier lorsque celles-ci supposent une réflexion sur le texte » (Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004 : 40) ce qui tend à confirmer les faibles habiletés interprétatives des

élèves et leur faible capacité à utiliser et à réfléchir aux stratégies métacognitives qu'ils doivent mobiliser pour réussir (Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007) une tâche interprétative.

### 1.3.1 Des difficultés dans l'enseignement de l'interprétation

Chez les élèves, des difficultés interprétatives surviennent entre autres parce que leurs interprétations s'apparentent davantage à la compréhension (récitations, réécriture, repérages) qu'à de véritables tâches d'interprétation (Falardeau, 2003). La maîtrise des tâches interprétatives par les enseignants et leur juste compréhension de ce concept participent de cette confusion lors de l'enseignement explicite de métastratégies. Plus encore, la formation initiale des enseignants de même que leur croyance personnelle à l'égard de l'enseignement explicite et de la modélisation de l'interprétation devant leurs élèves influent sur leur manière d'enseigner l'interprétation (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007). Comme le rappelle Émery-Bruneau <sup>4</sup>, il importe que les enseignants aient « réfléchi à leur parcours de lecteur, à la façon dont ils vivent la lecture littéraire (de façon parfois plus affective, plus intellectualisée ou dans les deux modes à la fois) » afin d'éviter les biais dans leur enseignement de l'interprétation. De la même manière, certains enseignants ayant reçu un enseignement plus traditionnel ont avantage à revisiter les techniques d'enseignement ayant fonctionné pour eux et à les adapter aux recherches actuelles.

---

<sup>4</sup> Émery-Bruneau, J. *Conceptions et pratiques personnelles et didactiques de la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire*. Consulté le 14 mars 2012 <http://rire.ctreq.qc.ca/article-judith-emery-bruneau/>



### 1.3.2 La juxtaposition des codes de l'écrit et de l'oral

Il semble que plusieurs enseignants préfèrent offrir un canevas de texte écrit — pensons par exemple à l'écriture d'un poème : plutôt que de suggérer une écriture en prose, on soumet souvent aux élèves des structures fixes à reproduire, ce qui leur laisse peu de liberté interprétative, comme le souligne Tauveron (2005) — à leurs élèves afin qu'ils reproduisent un type d'interprétation bien précis. Si cela outille les élèves qui ont la possibilité de suivre un modèle, le peu de liberté créative et donc interprétative que revêt une structure de texte imposée n'encourage pas le développement de métastratégies interprétatives. À l'oral, c'est un peu différent, c'est-à-dire que l'instauration d'un canevas interprétatif s'impose difficilement, d'où l'idée de déplacer le paradigme du couple lecture-écriture vers celui de lecture-oral parce qu'il invite à considérer plus intimement l'interprétation, autant pour les élèves que pour les enseignants. En effet, « l'oral impose plus que l'écrit l'aspect global de sa réception et semble plus difficile à contenir dans des normes d'application et de vérification d'acquisitions scolaires linéaires » (Nonnon, 2005 : 185). Il est alors difficile d'imposer un canevas à l'oral, dès lors que ce dernier est régi par plusieurs éléments qui sont externes aux codes et à la grammaire de l'oral, l'individualité de l'énonciateur, à titre d'exemple. La réception d'un poème, pour reprendre l'exemple précédent, ne sera certainement pas la même s'il est lu par un individu plutôt que s'il lui est récité. Certes, l'oral est commandé par un code d'énonciation qui prend en compte une logique textuelle écrite classique incluant une introduction, un développement et une conclusion (Dumais, 2008), et certains des codes de l'oral s'apparentent effectivement à ceux de l'écrit (ne serait-ce que la syntaxe lors de la formation des phrases). Cependant, l'immédiateté de l'oral et le contexte d'énonciation en font une forme plus économique que l'écrit parce que « les interlocuteurs (ou les co-énonciateurs) qui partagent une même situation spatio-temporelle, ont accès direct aux référents communs et se servent des signes paraverbaux (intonation, accent — d'intensité, d'ironie —, etc.) et non verbaux (gestes

et mimiques) pour produire et reproduire du sens » (Korkut, 2009 : 13). Il semble ainsi possible de transmettre un message sans même communiquer verbalement, par l'utilisation d'éléments paralinguistiques (un froncement de sourcils pour signifier un désaccord, etc.). Or, « par un paradoxe assez étonnant, beaucoup d'entre nous préfèrent prononcer les mots *entre guillemets*, *entre parenthèses*, plutôt que de miser sur un processus purement oral (fondé sur l'intonation, le changement de rythme ou le changement de voix) qui pourrait être l'équivalent » (Blanche-Benveniste, 2010 : 11) laissant sous-entendre que l'oral n'est pas alors une didactique autonome, car elle s'articule autour des symboles de la graphie. En outre, « contrairement à l'écrit, il n'existe pas dans les programmes d'études d'indicateurs précis sur la construction progressive des compétences à l'oral » (Bergeron, 2000 : 32). Pourtant, en tenant compte « des conditions énonciatives différentes dans lesquelles s'effectue cette structuration à l'oral, même préparé » (Nonnon, 2005 : 182), nous constatons que l'oral engage justement d'autres mécanismes que ceux de l'écrit donc « que l'oral n'est pas seulement l'oralisation d'un écrit » (Nonnon, 2005 : 182). Le travail interprétatif semble plus aisé à accomplir à l'oral qu'à l'écrit puisque l'interaction entre les élèves permet d'approfondir les interprétations et leur justification (Dumais, 2008; Maurer, 2001; Messier, 2004) et qu'une communication spontanée et interprétée en contexte de langue s'effectue au moyen de l'oral (Cohen et Calvacanti, 1990; Jaubène, Rebière et Bernier, 2005).

Or, nous le verrons maintenant, les recommandations des manuels approuvés par le MELS en convainquant plusieurs de poursuivre l'enseignement de la didactique de la lecture en la liant à celle de l'écriture, et cet enseignement de la lecture, et particulièrement l'oral, demeure traditionnel, au deuxième cycle du secondaire (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007; Fijalkow, 2000).

Or, en considérant l'évaluation de l'oral de la même manière que celle de l'écrit, plusieurs composantes du discours sont occultées, ce qui peut avoir comme conséquence de « limiter l'interprétation que donne un apprenant d'un texte » (Chartrand, 1995 : 29) puisqu'une interprétation, à l'oral, comme nous venons de le

voir, peut parfois se passer de mots (un froncement de sourcils pour signifier le doute en serait un bon exemple). En outre, « alors que l'oral continue d'évoluer régulièrement, l'écrit tend à se fixer et le décalage entre les deux codes s'accroît, d'autant plus que l'écrit, devenu autonome, n'est plus un simple substitutif de l'oral » (Riegel, 1994 : 29).

#### **1.4 L'enseignement des métastratégies interprétatives : le lien avec les manuels et le programme**

Si les métastratégies interprétatives sont peu enseignées explicitement, nous avons vu que cela découle en partie d'un manque de moyens pour les enseignants : manque d'outils, manque de formation et aussi, de l'absence de consensus au sujet d'une définition de l'interprétation partagée par les acteurs concernés. Or, pour accompagner efficacement les élèves dans leur utilisation de stratégies métacognitives et interprétatives, il faut leur présenter diverses tâches interprétatives. En valorisant ces dernières et en utilisant un objet novateur pour la fin du secondaire, par exemple l'album pour la jeunesse (Jorro, 2009, Tauveron, 2005), on leur offre de nouvelles possibilités de mettre en mots cette interprétation. Cependant, les activités que recommandent les manuels de français approuvés par le MELS incluent peu d'activités permettant le développement des compétences méta-interprétatives des élèves (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011).

Un examen approfondi des manuels de quatrième et de cinquième secondaires approuvés par le MELS<sup>5</sup> nous apprend que l'enseignement explicite des métastratégies est peu répandu dans les activités suggérées, et malgré une recommandation ministérielle qui incite à l'utilisation de matériel varié pour l'enseignement du français, un constat demeure : le roman, le théâtre et la poésie sont les genres les plus

---

<sup>5</sup> Manuels approuvés en 2011. Pour la quatrième secondaire : *Épisodes, Expressions, Forum, Zones*. Pour la cinquième secondaire : *Entracte, Regards, Portail, Zénith*

souvent utilisés en salle de classe sans doute parce que ce sont les genres avec lesquels les enseignants sont les plus familiers (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007). Ainsi, les manuels approuvés, au regard du programme de français du deuxième cycle du secondaire et particulièrement de la compétence « Lire et Apprécier des textes variés » semblent lacunaires en ce qui concerne l'utilisation d'objets d'enseignement variés et de l'album pour la jeunesse et, même si le programme en fait mention, l'album pour la jeunesse, comme nous le verrons plus loin, est bien peu présent dans les guides et manuels disponibles pour les enseignants.

#### 1.4.1 Des manuels et des guides enseignants mal adaptés pour enseigner l'interprétation

Les guides enseignants présentent explicitement les démarches d'enseignement préconisées, diverses finalités auxquelles doivent répondre les élèves, mais en raison de l'absence de justifications épistémologiques pour que de tels enseignements soient soutenus par les enseignants, ces derniers se questionnent et adaptent peu les tâches des manuels en lien avec leurs exigences didactiques (Lebrun et Lenoir, 2001). Or, les manuels sont un outil pour les enseignants, mais non l'outil ultime à appliquer dans toutes situations (Lebrun et Lenoir, 2001) et certainement pas le seul outil pour construire les acquis des élèves (Lebrun, Desjardins et Lenoir, 2004). Les activités d'interprétation suggérées dans les manuels approuvés, que ce soit des questions dites d'interprétation, mais qui, en fait, interpellent plutôt la compréhension factuelle des élèves (par exemple : comment nomme-t-on les côtés droit et gauche de la scène au théâtre?<sup>6</sup> Ou : lequel des genres présentés dans ce chapitre traduit le mieux le malaise qui habite un individu?<sup>7</sup>), ne servent donc pas à développer des métastratégies de réflexion sur l'implicite du texte ou même l'appréciation des élèves, et s'apparentent bien plus à des activités de grammaire textuelle (Paret, 2003). Les exemples de

---

<sup>6</sup> *Entracte*, p. 287.

<sup>7</sup> *Entracte*, p. 118.



questions donnés précédemment sont présentés dans la section « Mémento » du manuel de français de la cinquième secondaire, *Entracte*, et sont représentatifs des questions d'interprétation à poser aux élèves pour développer leurs métastratégies interprétatives. Puisque ces questions ne sont pas censées servir d'amorce à une discussion plus libre en classe, nous voyons mal comment elles permettent aux élèves de s'exprimer ou de réagir ou même d'interpréter le texte donné, tel que le stipule la compétence « Lire et Apprécier des textes variés ». Le point focal semble plutôt être un travail de la forme, un travail sur le *comment*, pour les enseignants, mettre en place un canevas pour interpréter, c'est-à-dire comment accompagner et présenter un texte aux élèves, sans véritablement se pencher sur l'approfondissement ou les résultats de cette interprétation chez les élèves.

Une étude recensant les pratiques d'enseignement dans les manuels du primaire approuvés par le MELS (Lebrun, Desjardins et Lenoir, 2004) démontre qu'elles ont peu évolué depuis 1979 et que les tâches de compréhension et d'interprétation n'offrent pas la possibilité aux élèves de construire leurs connaissances métacognitives. On peut inférer qu'il en va de même pour les manuels approuvés du secondaire puisque, comme nous le verrons plus loin, même si ces manuels subissent des révisions, ces dernières sont sommaires et s'attardent à la mise en page, plus qu'aux tâches présentées. En outre, les élèves éprouvant d'abord des difficultés en compréhension (OCDE, 2011; Van Grunderbeeck et Payette, 2007), ce sont sur elles que l'accent est mis dans les manuels. Ces manuels qui pourtant dictent les savoirs « pédagogicodidactiques » (Altet, 1997; Hétiet et Soëtard, 2003) sont largement utilisés dans les salles de classe, même s'ils préconisent des questionnements sur les éléments explicites du texte et des questions pour lesquelles les élèves doivent repérer la réponse à même une phrase ou un extrait, sans avoir à mobiliser leurs métastratégies. L'interprétation est peu présente dans les exercices tirés des manuels approuvés pour la cinquième secondaire et ces derniers laissent peu de place à la subjectivité de l'élève (Lebrun, 2004).

#### 1.4.2 Évaluer l'interprétation à l'oral

Évaluer les métastratégies interprétatives des élèves en leur permettant d'approfondir leur interprétation et leur justification de cette dernière, à l'oral, permettrait à l'enseignant de vérifier leur compréhension et aux élèves d'investir leur métacognition (Rémond, 2003). Il pourrait aussi constater là où la compréhension de l'élève achoppe et interroger ce dernier, précisément sur ces éléments problématiques pour l'outiller (Bianco et Bressoux, 2001; Van Grunderbeeck et Payette, 2007) en lui présentant des stratégies d'apprentissage adaptées à ses besoins. Ainsi, « des interventions qui permettent aux élèves d'exprimer leurs stratégies, d'explicitier le travail mental qu'ils réalisent, de réfléchir à haute voix, de justifier leurs réponses leur donnent une prise sur la construction du sens » (Van Grunderbeeck et Payette, 2007 :89) et les rendent responsables de leurs apprentissages. Ils s'y investissent et travaillent activement au développement de leurs compétences et de leurs stratégies. Pour ces raisons, il importe de démontrer aux praticiens la nécessité de déplacer l'axe de jonction écriture-oral vers le couple lecture-oral, de manière à soutenir la verbalisation des compétences interprétatives des élèves et relever la nécessité de son enseignement explicite et indépendant. Puisque « l'engagement dans l'activité orale rejoint un certain nombre d'indicateurs relatifs à la dimension épistémique » (Nonnon, 2005 : 179), s'intéresser à l'enseignement explicite des stratégies en didactique de l'oral aiderait aussi au développement des métastratégies et à la réflexion sur leur utilisation en raison de la construction de nouveaux savoirs, particulièrement lors de l'utilisation d'objet d'enseignement différent, tel l'album.

#### *1.4.2.1 Évaluer les métastratégies à l'oral*

L'absence d'enseignement explicite de l'interprétation en oral découle du fait qu'il semble laborieux de baliser les interventions d'un groupe d'élèves, souvent peu habiletés à verbaliser les métastratégies qu'ils utilisent (Halté, 2005; Rabatel, 2004).

Parce qu'il paraît souvent laborieux d'évaluer l'interprétation des élèves (Dufays, 2005; Falardeau, 2003; Langlade, 2007; Langlade et Fourtanier, 2000) et encore plus leur utilisation efficace de métastratégies interprétatives — puisqu'il s'agit souvent d'un processus de réflexion et de jugement interne (Doudin, Martin et Albanese, 2001; Hartman, 2001; Rémond, 2003) —, les enseignants évitent les situations lors desquelles les apprenants sont plutôt amenés à sortir du texte et à s'exprimer sur ce dernier. Ils préconisent des tâches dans lesquelles les élèves peuvent rapidement démontrer leur compréhension (Block, Med et Morrow, 2008). Si l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives amène l'élève à développer son interprétation au sens où il s'« approprie le discours, l'interprète, l'évalue, le reformule » (Dabène, 1994 : 59) selon ses propres capacités et selon des critères d'évaluation précis et prédéfinis par l'enseignant, à l'oral (Dumais, 2008), comme il existe peu de grilles approuvées pour évaluer l'oral en général (Dumais, 2008; Falardeau, 2011; Lafontaine, 2001; Lafontaine et Messier, 2009), les enseignants s'y attardent peu, car leur tâche est déjà lourde.

L'évaluation des métastratégies à l'oral s'avère d'autant plus difficile que les capacités d'expression des élèves sont souvent aussi prises en compte. L'évaluation de l'interprétation, un concept qui engage de prime abord des aspects individuels et liés à la subjectivité (Langlade, 2007), devient alors compliquée pour les enseignants, car il s'avère pour eux laborieux de départir cette dernière des autres compétences communicatives (Beaudry, 2009; Dufays, 2005; MELS, 2007) de l'élève alors qu'il livre son interprétation d'un texte. En effet, des caractéristiques individuelles telles que l'assurance ou la timidité, ou encore le débit ou le ton sont des facteurs

prépondérants dans l'octroi d'une note à un élève, parfois au détriment du message à faire passer (Dumais, 2008). En outre, afin d'enseigner explicitement et avec réussite les métastratégies, il faut que l'enseignant reconnaisse « la légitimité des pratiques que les élèves ont déjà, mêmes gauches, brouillonnes ou imparfaites, car il s'agit de les faire évoluer » (Michel, 2001 : 181) et de s'inspirer de celles qu'ils maîtrisent pour les approfondir, plutôt que de les mettre à l'écart. Il semble que certaines des stratégies interprétatives efficaces qu'utilisent les élèves sont parfois écartées, car elles ne s'apparentent pas à celles utilisées, connues ou approuvées par l'enseignant, ce qui nous renvoie à l'absence de consensus entourant le concept d'interprétation et à l'importance pour l'enseignant de réfléchir à ses croyances et d'être objectif dans ses pratiques enseignantes (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007). Engager les élèves dans une négociation autour de l'emploi de leurs stratégies d'apprentissage valoriserait l'autonomie et la collaboration entre pairs ainsi qu'une co-construction des savoirs (Hébert, 2004).

### **1.5 L'album pour la jeunesse : boudé au deuxième cycle du secondaire en classe de français langue d'enseignement**

L'album pour la jeunesse n'est que peu, voire rarement, utilisé à la fin du secondaire en classe de français langue d'enseignement. Jugé enfantin ou peu adapté pour des adolescents, les enseignants ont tendance à le boudier, tout comme il n'y a pas si longtemps, ils le faisaient avec la bande dessinée (Boutin, 2008). En raison de sa brièveté, il permet pourtant un entraînement varié, court et ciblé et procurerait l'occasion d'aborder plusieurs thématiques différentes en un laps de temps réduit, suscitant ainsi l'intérêt de plusieurs (Le Manchec, 1999; Lépine, 2011; Van der Linden, 2007). Or, c'est peut-être parce que les enseignants du secondaire sont peu informés au sujet des albums pour les adolescents et des possibilités qu'ils peuvent offrir pour aider à développer l'interprétation, ou à entrer ou accompagner une autre



oeuvre qu'il n'est pas mis de l'avant. Pourtant, l'album pour la jeunesse est utilisé et éprouvé au primaire et au début du premier cycle du secondaire (Lépine, 2010; Lorrant-Jolly, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Nières-Chevrel, 2009; Poslaniec, 2003, 2008) et est un objet tout indiqué pour développer un enseignement explicite des métastratégies interprétatives, en didactiques de l'oral et de la lecture, puisqu'il nécessite un engagement aussi important de la part des élèves que les genres canoniques (Lépine, 2011). En effet, les élèves doivent, en plus de s'interroger sur le texte, les illustrations et la relation consensuelle (ou non) entre le texte et ces dernières (Lépine, 2010), en arriver à une interprétation circonscrite (Boutin, 2008; Reinwein, 1990). La relation dialogique entre les images et le texte d'un album de jeunesse permet en effet une entrée dans l'oeuvre plus personnelle (Falardeau, 2003) pour les élèves puisque ces derniers ont une double possibilité d'être touchés.

Si l'album pour la jeunesse n'est que peu présent dans les classes de la fin du secondaire, c'est possiblement parce que les enseignants considèrent que leurs élèves sont déjà en mesure de rendre compte de ce travail de va-et-vient entre les images et le texte (pensons au cinéma, médium prisé des adolescents) (Lacelle, 2009) et de l'interpréter et qu'il leur faut des textes plus résistants (Touveron, 1999). Puisqu'« il faut que le contenu du texte soit organisé de telle sorte qu'il assure un apport constant d'informations nouvelles » (Chartrand et al, 2001 : 21) afin de présenter un défi pour les élèves, l'album pour la jeunesse semble permettre une entrée dans ces textes résistants qui peuvent poser des problèmes d'interprétation chez certains élèves.

Ainsi, il semble un matériau plus souvent accepté et utilisé au secondaire, en salle de classe de français langue seconde (Dörnyei, 2009). Les illustrations permettent une entrée dans le texte et une amorce pour les élèves en apprentissage de la langue et font de l'album un objet d'enseignement privilégié à la fois pour la brièveté de l'oeuvre et l'intérêt qu'il peut susciter chez les élèves, mais son utilisation demeure cantonnée soit aux niveaux scolaires précédents ou aux élèves qui éprouvent des difficultés. En outre, il s'agit là, pour les élèves et l'enseignant, d'un matériau innovant qui peut aisément être renouvelé et adapté à plusieurs situations, rendant

ainsi son utilisation versatile et la coopération entre pairs essentielle (Hébert, 2004; Grandaty et Dupont, 2010) particulièrement à l'oral (Van der Linden, 2007) et en situation d'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi en langue maternelle pour développer le vocabulaire et même la syntaxe (Boutin, 2008; Lépine, 2011; Lorrant-Jolly, 2006; Poslaniec, 2008). L'album pour la jeunesse procure en effet plusieurs opportunités de développement des métastratégies interprétatives et, en raison du dynamisme entre les illustrations et le texte, il nécessite une compréhension juste de ses constituants. Il s'agit là d'un investissement cognitif majeur pour les élèves, car cela leur demande de réfléchir sur les parties distinctes de l'album (Nières-Chevrel, 2009; Poslaniec, 2008) afin de les lier et d'interpréter correctement la trame narrative (Lorrant-Jolly, 2006) qui se joue devant leurs yeux. Il apporte donc tout autant que le roman ou la pièce de théâtre; cependant, ce serait son aspect ludique qui fait qu'il n'est pas considéré comme un « grand » genre.

### **1.6 Les objectifs de recherche**

Comme nous l'avons souligné, un portrait général de l'enseignement des stratégies d'apprentissage et des métastratégies interprétatives se dessine en didactique de la lecture depuis la fin des années 1990, mais les élèves sont plutôt amenés à rendre compte de leur interprétation à l'écrit. Nous avons vu que, dans le cas d'une tâche de lecture, certes la compréhension des élèves peut sembler plus facile à évaluer à l'écrit (Dumortier et Lebrun, 2006), mais il appert que « certains élèves réussiraient mieux cette activité de lecture et les tâches qui s'y rattachent si l'évaluation s'effectuait à l'oral » (Lafontaine, 2001 : 185) parce qu'ils seraient plus aptes à s'adapter aux réactions de leur interlocuteur et à reformuler ou à modifier leur discours s'ils prennent conscience d'un tel bris de communication.

Pour cela, nous souhaitons, dans le cadre de cette recherche théorique, répondre aux quatre objectifs suivants :

1. Recenser et décrire dans les écrits scientifiques les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives à l'oral, depuis les années 2000;
2. Recenser et décrire dans les écrits scientifiques, parus depuis 2000, les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives en lecture;
3. Recenser les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques puis relever s'il existe une adéquation entre les recommandations de la recherche et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS;
4. Dégager des pistes pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives basé sur l'album pour la jeunesse.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THÉORIQUE**

Dans ce présent chapitre, en raison précisément de l'enseignement lacunaire de métastratégies d'oral que nous avons relevé dans le chapitre précédent et souvent allié à des tâches de compréhension de surface, nous tentons de déplacer l'axe oral-écriture vers celui oral-lecture en relevant la pertinence d'utiliser un objet d'enseignement novateur pour la fin du secondaire, l'album pour la jeunesse. Nous abordons les concepts d'enseignement explicite pour mobiliser les connaissances antérieures des élèves dans des tâches explicites d'oral et soulevons des dissemblances entre l'oral et l'écrit. Ensuite, nous distinguons les concepts de cognition et de métacognition pour aborder trois modèles de compréhension de texte. Nous relevons aussi différents aspects de l'interprétation afin de mettre de l'avant différentes stratégies et métastratégies à enseigner explicitement au moyen de l'album pour la jeunesse. Enfin, la question de recherche est exposée.

#### **2.1 L'enseignement explicite**

L'enseignement explicite (Rosenshine, 2002; Tardif, 1992) est celui d'un enseignant qui explicite pour ses élèves sa démarche mentale de résolution de problème, qui se pose tel un modèle et leur permet d'inscrire en mémoire une démarche d'apprentissages et d'intégration de connaissances. Avec l'enseignement explicite, l'enseignant offre un exemple à l'apprenant qui doute de ses capacités ou qui éprouve des difficultés tout en offrant à l'élève expert la confirmation de l'efficacité de sa démarche. Un enseignement explicite et efficace de stratégies prend appui sur les connaissances antérieures des apprenants et est contextualisé, pour éviter les risques

de surcharge cognitive (Fayol et Gombert, 1992). Une tâche non guidée a moins de chance d'être réussie qu'une tâche dans laquelle l'enseignant s'appuie sur les trois types de connaissances des apprenants que relève le MELS (2004, 2007, 2011) : déclaratives, procédurales et conditionnelles. L'enseignement explicite est donc modélisé par l'enseignant qui le structure de manière à ne rien laisser au hasard, en s'efforçant d'impliquer le plus possible l'apprenant dans son apprentissage (Bissonnette, 2008; Rosenshine, 2002) comme le démontre le tableau ci-contre.

Tableau 1 Étapes de l'enseignement explicite

Modélage	Présenter clairement la démarche aux élèves.
Pratique guidée	Mise en pratique de la démarche par les élèves, souvent en collaboration avec les pairs, et étape lors de laquelle l'enseignant revient sur ce qu'il a observé et où les élèves explicitent leur démarche.
Pratique autonome	Mise en pratique autonome de la démarche par les élèves.
Objectivation	Retour et évaluation de la démarche par les élèves et identifications des difficultés et des moyens pour y remédier.

(Rosenshine, 2002; Tardif, 1992)

### 2.1.1 Connaissances antérieures

L'élève possède déjà un bagage de connaissances et l'enseignant doit les activer afin de l'aider à approfondir ses apprentissages : ce sont ses connaissances antérieures. Ces dernières ont une influence déterminante sur la compréhension de l'élève, car

moins il possède de connaissances au sujet de la tâche à réaliser, moins il possède de ressources intrinsèques pour réussir ce qui lui est demandé, « du moins sans grand effort cognitif » (Boyer, 1993 : 172). L'enseignant doit fournir à l'élève les outils pour atteindre ses buts en s'assurant que ce dernier sait comment y parvenir et qu'il possède les connaissances préalables (*déclaratives*) pour le faire. Il s'assure aussi que l'élève possède les connaissances et les stratégies nécessaires pour y arriver (connaissances *procédures*), qu'il sait comment et pourquoi les utiliser (connaissances *conditionnelles*) et surtout, comment les transférer dans des situations d'apprentissage. L'élève développe alors son autonomie et active ses connaissances procédurales, c'est-à-dire les stratégies cognitives les plus pertinentes à la réalisation d'une tâche. Ce sont ces trois types de connaissances qui, ensemble, forment les connaissances antérieures de l'élève et qui doivent être réinvesties par lui et l'enseignant pour que l'apprentissage ait lieu et que l'élève soit en mesure d'utiliser des stratégies cognitives, car s'appuyer sur ses connaissances antérieures le rend conscient de ses mécanismes d'apprentissage et des stratégies qu'il mobilise.

Les connaissances antérieures de l'élève sont un point de départ pour l'enseignement explicite (Bissonnette, 2008; Fayol et Gombert, 1992) et rendent possible le transfert des nouvelles connaissances dans des sphères plus concrètes, telles que le recommande l'OCDE (2011) et aussi le MELS (2011). Elles « influence[nt] considérablement [s]a performance intellectuelle et [s]es apprentissages ultérieurs » (Dias, 2001 : 142) puisqu'elles lui offrent la possibilité de hiérarchiser ses propres connaissances et d'organiser son travail de recherche autour de la tâche à résoudre.

Dans l'enseignement explicite, les stratégies d'apprentissage doivent être intégrées à toutes les tâches « de sorte que chaque élève soit, constamment ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1991 : 29). Enfin, contextualiser l'enseignement permet à l'élève de construire ses compétences en restructurant ses connaissances antérieures et ses nouveaux



apprentissages pour en faire un tout cohérent et signifiant.

### 2.1.2 Enseignement explicite de l'oral

Les habiletés orales que l'élève développe durant son parcours scolaire lui serviront autant dans des activités personnelles que professionnelles. Si cela fait consensus (Bergeron, 2009; Dumais, 2008; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Nonnon, 2005; Nonnon et Goigoux, 2007), l'acquisition de ces dernières demande un travail explicite afin d'être intégrée par l'élève, et d'être évaluée objectivement par les enseignants. Jusqu'au milieu des années 1990, l'enseignement de l'oral était décontextualisé lors d'activités spécifiques d'oral, alors que l'approche préconisée maintenant est beaucoup plus intégrée (Lafontaine et Préfontaine, 2007) et s'invite dans diverses matières scolaires. L'oral s'enseigne comme un outil auquel l'élève peut recourir pour construire ses connaissances, quelle que soit la discipline (Rabatel, 2004 : 15) et possède une double vocation : l'oral est à la fois un médium (Lafontaine, 2001) à travers lequel l'élève développe un savoir interprétatif et un objet à enseigner explicitement (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 2009), pour former des élèves compétents. Les stratégies cognitives d'oral doivent être développées et transférables dans diverses matières afin que les connaissances des élèves à leur sujet se construisent dans le temps (Piaget, 1969) et pour qu'ils les verbalisent, car l'oral est composé de mécanismes inhérents et invisibles (Garcia-Debanc et Plane, 2004) qui sont cognitivement demandant. Cette prise de parole favorise le développement métacognitif ainsi que l'intégration en mémoire des apprentissages et aide les élèves à faire le pont avec leurs connaissances antérieures.

#### 2.1.2.1 *Départager l'oral de l'écrit*

Certains enseignants considèrent que l'oral et l'écrit comportent les mêmes codes et la même structure énonciative (Garcia-Debanc et Plane, 2004; Préfontaine, 1992). Ils



s'attendent trop souvent à des oraux similaires chez chacun des apprenants (Lafontaine et Messier, 2009) alors que l'oral est une didactique pour laquelle il faut également construire les connaissances et les acquis. Si les oraux, jusqu'au début des années 2000, étaient souvent calqués sur l'écrit, c'est qu'il n'existait pas encore de grilles pour intégrer et évaluer l'enseignement de l'oral (Bergeron, 2009; Dumais, 2008; Lafontaine, 2000) en salle de classe de français et que les enseignants évaluaient l'énoncé oral de la même manière qu'un énoncé écrit (Rabatel, 2004). Les élèves récitaient un texte appris par coeur et échangeaient peu entre eux (Fisher, 2004; Pallascio et Lafortune, 2000). De nos jours, la conception de l'oral et de l'écrit est amenée à changer et ces didactiques sont maintenant considérées différemment en au moins six points (Plessis-Bélaïr, 1994) : la construction dialogique, l'immédiateté, l'irréversibilité, l'engagement, la cohésion des éléments paralinguistiques et la prosodie. Les élèves font l'effort cognitif de réfléchir et de structurer leur pensée, de modifier leur discours selon l'interlocuteur auxquels ils s'adressent et enfin, d'énoncer leurs idées. Cette structuration de l'oral demande un enseignement explicite, car il est à construire chez les élèves comme les didactiques de la lecture et de l'écriture. Des grilles d'évaluation de l'oral selon des critères aussi précis que ceux des grilles d'évaluation de la lecture et de l'écriture (Dumais, 2008; Lafontaine, 2001, 2007, 2011) ont été développées et mettent en évidence les particularités de l'oral (le rythme, l'intonation, les pauses différentes de celles de l'écrit, pour ne nommer que ces différences). Des critères servent à départager l'oral de l'écrit, notamment en ce qui concerne l'énonciation et la syntaxe, et à évacuer l'idée souvent acceptée selon laquelle il existe une quasi-symétrie entre ces deux didactiques (Blanche-Benveniste, 2010; Nonnon, 2004). Il est erroné de croire que l'oral et l'écrit possèdent les mêmes caractéristiques structurelles puisque leur construction même est différente. En effet, l'un des avantages de l'oral sur l'écrit est qu'il s'inscrit dans l'immédiateté de l'interaction entre les pairs ou l'enseignant (Hébert, 2010) et cela est peu possible à l'écrit puisque l'élève doit attendre la rétroaction écrite de l'enseignant (Guénette, 2007). L'immédiateté de l'oral sollicite l'attention de l'élève qui doit mettre en branle

ses processus cognitifs et métacognitifs afin de comprendre et d'interpréter efficacement et rapidement son oral ou celui de ses pairs. Plutôt que de préconiser la dimension du tour de parole, certes plus simple à gérer (Blanche-Benveniste, 2010), « le travail sur l'oralisation gagnerait à s'appuyer sur la dimension interactionnelle » (Rabatel, 2002 : 253), représentant des situations d'échange authentique dans lesquelles les élèves mettent à profit des métastratégies interprétatives, car ils devraient notamment remettre en contexte les propos. Un tel entraînement incite aussi les élèves à verbaliser leurs stratégies de compréhension et d'interprétation et les métastratégies considérées utiles à la réalisation de la tâche (Rémond, 2003). Les enseignants peuvent alors travailler avec les élèves qui peinent à mobiliser des stratégies efficaces pour donner leur opinion, la justifier ou échanger entre eux et ainsi leur faire voir les différences entre la production naturelle d'une situation d'oral et celle d'une production écrite (Messier, 2004). Ainsi, « une conduite discursive comme l'exposé ou le compte-rendu, le questionnement ou la formulation d'un avis ne peuvent pas être considérés comme des formes discursives dont il faudrait seulement maîtriser les codes (formes d'organisation et formules en usage) » (Nonnon, 2005 : 182), mais dans laquelle il faudrait plutôt être en mesure d'intégrer les connaissances, les stratégies et les capacités interprétatives des apprenants, afin d'évaluer l'oral selon ses spécificités et non plus uniquement selon celles de l'écrit.

#### *2.1.2.2 Évaluer à l'oral*

Quelle que soit la tâche à évaluer, l'enseignant est amené à « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives » (Legendre, 2005 : 630). Évaluer l'interprétation est complexe, car ses processus sont internes et invisibles. L'interprétation orale est d'autant plus difficile à évaluer qu'il est difficile d'isoler la variable de l'interprétation (Dufays, 2005) et de départir les critères subjectifs liés aux connaissances antérieures de l'élève de ceux qu'il peut

justifier au moyen d'éléments issus de son écoute. À l'oral, évaluer l'interprétation est d'autant plus difficile que l'enseignant doit répartir son attention selon le nombre d'élèves à évaluer, en plus de mesurer les critères spécifiques de l'oral, mais aussi ceux de la grammaire ou de la syntaxe.

L'un des bénéfices de l'évaluation des tâches de compréhension et d'interprétation à l'oral est que certains élèves qui présentent des difficultés de compréhension lorsqu'ils lisent seuls ne démontrent pas ces difficultés lorsqu'ils ont à verbaliser la tâche (Fayol et Gaonac'h, 2003). Le traitement syntaxique ou la reconnaissance des mots « que l'on nomme parfois les activités de "bas niveau" [sont] automatisées à l'oral » (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 57) et on peut s'affairer à développer des stratégies cognitives de haut niveau à l'oral, notamment celles relatives aux processus mentaux qui surviennent souvent d'une manière simultanée (Blanche-Benveniste, 2010). En effet, réfléchir et construire une réflexion tout en l'exprimant aux autres, par exemple, demande une force réflexive et la maîtrise de plusieurs stratégies d'oral solides (Dermitzaki et Paraskeva, 2008) que ne maîtrisent pas tous les élèves (Goigoux, 2003; Lafontaine, 2001). Il faut donc voir d'un autre oeil un élève qui reformule son propos ou qui déploie sa pensée et effectue des va-et-vient à l'oral (Pallascio et Lafortune, 2000), car il active sa métacognition au sujet d'un texte et il prend le temps de se mettre en retrait pour l'analyser justement. Enfin, pour qu'une évaluation orale se déroule selon des critères aussi précis que l'évaluation écrite, l'enseignant doit établir un rapport de force avec son élève et ne pas lui offrir de rétroaction alors qu'il s'exprime (Guay, 2010), car ce dernier n'en obtient pas lorsqu'il est seul devant sa copie. Ainsi, pour développer l'oral, qui nécessite des interactions, l'évaluation entre pairs est souhaitable, car elle permet d'atténuer l'anxiété des élèves liées à l'évaluation formelle individuelle (Rabatel, 2004) et de mettre à profit leur métacognition.

## 2.2 La métacognition et la cognition

La métacognition englobe les connaissances antérieures, les expériences puis les stratégies cognitives mises en place et nécessaires à la bonne réalisation d'une tâche. Ces trois aspects interagissent entre eux afin de créer le « savoir métacognitif » (Flavell, 1977; Moshman, 1994; Palascio et Lafortune, 2000). Afin de développer la métacognition, l'enseignant doit expliquer aux élèves à quel moment utiliser une stratégie cognitive et de quelle façon la modeler pour l'adapter à une situation d'apprentissage spécifique.

La cognition et la métacognition occupent des rôles différents (Flavell, 1977) dans l'utilisation de stratégies par l'élève. Si la cognition l'amène à agir et à utiliser concrètement des stratégies afin de résoudre un problème, la métacognition, quant à elle, est interne et lui sert à réguler ses activités cognitives, en le poussant à réfléchir à ses stratégies et à leur utilisation, sans pourtant l'inciter à poser d'action concrète lors d'une situation problématique. Lorsque nous parlons de la métacognition, nous faisons référence à un mode de pensée qui nous amènera éventuellement à poser une action cognitive concrète, mais invisible. La frontière entre cognition et métacognition est donc floue (Nelson et Narens, 1994), mais mentionnons que toutes les actions qui se rapportent à l'acte de penser sont considérées comme de la métacognition (Moshman, 1994) et que les habiletés de pensée (faire des hypothèses, résumer, faire des inférences) sont de l'ordre de la cognition.

Effectuer des actes métacognitifs, c'est faire un retour critique sur la manière dont nous avons réfléchi sur un sujet, sur la manière dont nous nous y sommes pris pour résoudre un problème ou pour tirer des conclusions. Dans le cadre d'une réflexion métacognitive, l'élève réfléchit sur ses connaissances, sur sa maîtrise des stratégies et sur les processus qu'il engage pour obtenir du succès dans une tâche puis explicite la raison pour laquelle il a mobilisé telle ou telle autre stratégie. Un rapport dialogique existe entre cognition et métacognition puisque cette dernière nous « renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif » (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 69) et que c'est précisément la réflexion sur la cognition qui se veut

métacognition.

La métacognition est instrumentale puisqu'elle sert aux élèves à réguler leurs processus cognitifs et qu'elle les rend conscients de leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, « un travail métacognitif régulier avec les élèves sur les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif et sur les processus et les stratégies qu'ils utilisent en situation de résolution de problèmes » (Pallascio et Lafortune, 2000 : 55) permet de former des élèves à l'utilisation réfléchie, à la régulation et au contrôle du fonctionnement de l'utilisation de métastratégies (Martin, Doudin et Albanese, 2001). Lorsque nous faisons un retour sur ce qui nous a conduits à penser de telle ou telle manière, nous usons de métacognition puisqu'une série de stratégies cognitives (Bianco et Bressoux, 2009; Rémond 2003) est mise en route. Ce retour en arrière sur nos propres processus de pensée et sur nos manières d'utiliser des stratégies cognitives nous « renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements par la mise en oeuvre de procédures » (Rémond, 2003 : 206) métastratégiques. Lors de tâches cognitives complexes, comme celles d'interprétation ou de compréhension, la métacognition sert de régulateur des processus mentaux en agissant comme « l'habileté à appliquer des actes cognitifs à d'autres actes cognitifs » (Sasseville et Gagnon, 2007 : 138), par exemple, lorsque nous nous revoyons mentalement en train de voir une scène qui s'est déjà jouée sous nos yeux. En accordant aux élèves une plus grande autonomie interprétative, mais surtout en leur enseignant explicitement de possibles dérives interprétatives (Eco, 1992a), selon les étapes de l'enseignement explicite (Rosenshine, 2002), on actualiserait les possibilités d'évaluations objectives des métastratégies interprétatives (Joannert et Laveault, 1994; Perrenoud, 1991). Cela paraît au premier abord ardu, mais en utilisant par exemple l'album pour la jeunesse qui allie le texte et l'image et qui limite les débordements interprétatifs (Tauveron, 2002), les élèves tout comme les enseignants auraient un outil facile d'accès à leur portée.

Ainsi, lors de l'enseignement explicite, l'élève est amené à se questionner et à se positionner sur sa métacognition, notamment lors de la pratique autonome et lors de

l'objectivation. En effet, il doit justifier et réfléchir sur les métastratégies qu'il a utilisés, bref, il doit interpréter son choix d'utiliser une stratégie plutôt qu'une autre (Rosenshine, 2002). Pour cela, et même si le concept de métacognition semble au premier abord ardu, il importe de le décortiquer avec les élèves et de les amener à voir qu'il s'agit pour eux d'une réflexion sur les stratégies à utiliser (Falardeau, 2003; Rémond, 2003) et une manière de revoir leur compréhension et leur interprétation, autrement dit, de revoir s'il chemine vers la réussite de la tâche ou ce qui doit, le cas échéant, être corrigé pour bien réussir ce qui leur est demandé (Efklides, 2008).

### 2.2.1 Fonctionnement de la métacognition

Selon les cognitivistes Pallascio et Lafortune (2000 : 4), « l'activité métacognitive se déroule comme un cycle où, à partir de ses connaissances métacognitives, une personne effectue une tâche et, selon les résultats obtenus, réajuste ses connaissances métacognitives avant d'effectuer de nouvelles tâches ». Pour qu'il y ait situation métacognitive, l'élève doit se trouver devant une situation lui demandant de mobiliser ses connaissances, afin de résoudre une difficulté. En apprenant à justifier son utilisation de stratégies cognitives et en automatisant des processus cognitifs lui demandant peu d'efforts (Irwin et Moe, 1986), afin d'évaluer ses processus de compréhension en action, il prend des actions cognitives pour remédier au besoin à une difficulté (Collins et Smith, 1980). Un élève qui sait utiliser des stratégies cognitives en contexte et qui peut explicitement s'exprimer sur son cheminement de pensée est un élève qui a automatisé son utilisation de stratégies, qui devient compétent et qui, « s'il l'estime nécessaire, ajuste ses procédures de traitement pour essayer de les rendre plus efficaces [faisant] ainsi appel à la métacognition [en traitant] l'information de manière variable et adaptée à l'objectif qu'il s'est fixé » (Rémond, 2003 : 205). Pour qu'il considère « son apprentissage comme objet de réflexion [et s'engage] dans une activité introspective sur des mécanismes internes complexes »



(Pallascio et Lafortune, 2000 : 83), il doit se rendre compte des bénéfices qu'il retirera d'une telle tâche métacognitive (Bianco et Bressoux, 2009; Brown et Campione, 1995; Rémond, 2003; Romainville et Gentile, 1990). Autrement dit, son contrôle et ses connaissances de ses activités d'apprentissage (Baker et Brown, 1980 : 2) font de lui un penseur métacognitif qui articule, sélectionne, évalue puis régule ses stratégies d'apprentissage. Il choisit ensuite une stratégie précise pour une situation précise et prend une décision métacognitive (Irwin, 1991). Ce contrôle actif des processus cognitifs (la métacognition) et la maîtrise des stratégies mènent à la compréhension (Fayol et Gombert, 1992) et constituent un premier pas vers la réussite d'une tâche. Investir les processus de compréhension de l'élève et reconnaître qu'une tâche réussie « n'implique pas seulement le décodage, la compréhension et l'adoption de stratégies différenciées en fonction du but de l'activité, mais également des connaissances à propos de chacune de ces habiletés et la capacité de les contrôler » (Gombert, 1992 : 34) permettent de développer la métacognition et d'amener l'élève à réfléchir aux processus qu'il met en branle pour comprendre.

### **2.3 Le concept de compréhension**

« [T]rès souvent, lorsqu'il est question de compréhension, nous nous rapportons à une potentialité, à des dispositions ou plus précisément à des compétences (*skills*) » (Scholz, 2008 : 72) et l'élève, afin d'être réputé compétent, doit être habilité à expliciter les liens qu'il effectue entre les différentes parties d'un texte puis à justifier ces derniers de manière à exposer un ensemble cohérent que nous nommons, à l'instar d'Irwin (1991) et de Fayol (1992), la compréhension. Pour comprendre, l'élève doit se « former une structure cohérente en mémoire [...] susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure » (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 41), c'est-à-dire lors de l'interprétation. Il s'agit d'un processus global, objectif et « dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues » (Fayol et



Gaonac'h, 2003 : 6), à créer des ramifications entre les différentes parties d'un texte et qui prend en compte deux dimensions épistémiques indissociables à savoir : le texte et le contexte (Eco, 1992b; Jorro, 2000). Certains modèles de compréhension ont été développés depuis les années 1970 qui prennent plus ou moins en compte le triptyque : élève, texte et contexte, comme nous le verrons maintenant.

### 2.3.1 Trois modèles de compréhension

Depuis le milieu des années 1980, des chercheurs ont décrit des modèles d'enseignement de la compréhension en lecture et nous présentons trois modèles de compréhension choisis afin de démontrer les différents pôles qui peuvent être abordés lors de l'enseignement de la compréhension. Le premier semble presque exclure l'apprenant de son apprentissage, le considérant un peu comme un vase à remplir. Le second intègre le lecteur de même que ses connaissances antérieures, mais ne présente pas de limite entre la compréhension et l'interprétation du texte. Enfin, le modèle que nous avons retenu fait le pont entre les connaissances antérieures de l'élève, sa compréhension et son interprétation du texte.

Le premier modèle nommé **modèle propositionnel** (Ehrlich, 1994) est d'abord centré sur le texte et les informations qu'il contient, sans considérer globalement l'apprenant et ses connaissances (Ehrlich, 1994). Il est linéaire et non transactionnel, c'est-à-dire que le lecteur n'est pas réputé influencer sa lecture, mais l'absorbe plutôt comme une éponge (Kintsch et Vipond, 1979). Il lit des propositions telle une représentation globale et cognitive de la phrase, c'est-à-dire selon ses constituants (sujet, verbe, groupe nominal, etc.), l'une à la suite de l'autre et peut les détacher des autres, sans forcément créer des liens entre elles. Le modèle propositionnel permet une compréhension de surface, occulte tout affect de la part du lecteur et ne préconise pas la réflexion consciente sur la tâche. L'élève utilise des stratégies cognitives de bas niveau; il repère et décode en surface, mais n'utilise pas de stratégies métacognitives

pour faire des liens entre les phrases et les propos du texte.

Ce modèle a été délaissé au profit d'un **modèle global de compréhension du texte** (Kintsch et van Dijk, 1978) notamment par Legros, Hoareau, Boudéchiche, Makhlou et Gabsi (2007), car il intègre davantage l'apprenant et qui considère que ce dernier peut influencer ses apprentissages. Sans même avoir fait une lecture ou une écoute d'ensemble, l'élève peut avoir compris le tout, en tissant des liens avec ses connaissances. Développé dans la mouvance de l'enseignement stratégique qui prend appui sur les connaissances antérieures du lecteur (Deschênes, 1988; Tardif, 1992) ce modèle suppose la lisibilité du texte selon les connaissances propres de chaque lecteur. Si ce modèle a de bon qu'il considère « l'individualité du lecteur » (Langlade, 2001), il ne prend cependant pas en compte le lecteur novice qui n'a pas ou n'a pas suffisamment de connaissances antérieures, connaissances préalables à une compréhension efficace. En outre, ce modèle nous renvoie à la difficile distinction à faire entre le concept de compréhension et d'interprétation, car il convoque la subjectivité du lecteur que ce dernier doit lier à l'objectivité du texte. Or, laisser une place trop importante aux connaissances du lecteur peut l'amener à *mécomprendre* ou à l'exclure de son contexte.

**Le modèle situationnel** (Perrig et Kintsch, 1985) est pour sa part plus intégrant que les deux premiers, car il considère à la fois le texte dans son entièreté (avec son contexte) et l'influence que peut avoir l'élève sur sa compréhension de texte. Ce modèle est basé sur le triptyque texte-lecteur-contexte (Eco, 1979/1992a; Irwin, 1991; Jorro, 1999; Ricoeur, 1969/1996) et considère l'« acte de lecture [comme] une transaction difficile entre la compétence du lecteur (la connaissance du monde du lecteur) et le genre de compétence qu'un texte donné postule afin d'être lu de façon économique » (Eco, 1992 b : 62). Autrement dit, l'élève doit faire des liens avec ses connaissances, avec celles que lui offre le texte puis repositionner les deux en contexte. L'automatisation des processus cognitifs de même que l'autonomie des élèves sont essentielles pour que se réalise économiquement la compréhension (Irwin, 1991 : 148). C'est à ce modèle que nous référons dans le cadre de notre recherche, car

il intègre l'élève, ses connaissances sur le texte et le texte lui-même.

### *2.3.1.1 Triptyque de compréhension*

Considérer les connaissances antérieures de **l'élève** dans l'acte de compréhension, c'est réfuter l'idée selon laquelle la compréhension « entretient une représentation figée du discours et occulte les processus cognitifs et affectifs » (Jorro, 2000 : 17). Cela permet de plus de « montrer que la connaissance préalable [...] dont dispose le sujet conditionne la compréhension » (Fayol, 1992 : 75) et que l'élève est un acteur au sein de cette dernière. Évidemment, cela ne signifie pas qu'il faille se restreindre à l'enseignement de thèmes concernant uniquement les connaissances antérieures des élèves. Les connaissances antérieures des élèves, dans une tâche de compréhension, sont un point de départ judicieux pour développer leur motivation et leur engagement (Hébert, 2004), car « en mettant l'accent sur le travail du lecteur plutôt que sur le texte, on rejoint le point de vue de spécialistes [...] qui jugent que la compréhension de la lecture n'est pas exclusivement ni essentiellement dépendante du texte » (Carey et Harste, 1987: 199). Ainsi, le dialogue entretenu par l'élève avec le **texte** lui permet de creuser différents niveaux de compréhension, ceux révélés par ses connaissances antérieures et ceux révélés par le contexte de réception de l'œuvre (quand, comment elle a été produite, etc.). Pour comprendre un texte, il faut aussi considérer l'affectivité de l'élève qui influence le **contexte** de réception et la compréhension globale. En effet, l'élève qui intègre ses connaissances antérieures à cet apprentissage organise ses connaissances selon un objectif précis de compréhension et sélectionne consciemment des stratégies de lecture afin d'atteindre une compréhension métacognitive économique (Irwin, 1991).

Comme le rappelle Barthes, « comprendre le récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des "étages" » (1981 : 11), selon des normes partagées par la communauté (Jouve, 2001; Dufays, 1996) qui définit également le contexte. La compréhension est le premier pas vers la réussite d'une

tâche d'oral ou de lecture, car il s'agit d'un processus global. Or, pour comprendre en profondeur, la compréhension ne suffit pas : il faut lui allier l'interprétation. Mais la frontière entre la compréhension et l'interprétation est mince puisque « développer l'apprentissage [en] permett[ant] au lecteur, alors que sa compétence est en devenir, de travailler sur ses capacités d'élaboration de significations » (Jorro, 2009 : 24) ne permet pas de distinguer où commence la compréhension et quand elle chevauche l'interprétation. En effet, la définition de la compréhension est souvent confondue avec celle de l'interprétation : l'une précède-t-elle l'autre ou agissent-elles en concomitance? Ainsi, « dans des cas où il n'y a pas de compréhension immédiate (et où il faut par conséquent interpréter), des méthodes qui doivent rendre possible une compréhension peuvent être appliquées » (Bernier et Thouard, 2008 : 76). Inférer ou faire des liens avec ses connaissances antérieures en sont des exemples.

Cette délimitation ambiguë accentue la difficulté d'enseignement de la compréhension comme processus cognitif indépendant, car les deux concepts ne peuvent être exclusifs et sont difficilement hiérarchisables. C'est pour cette raison que nous nous rallions à cette définition donnée par Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1992 : 47) selon laquelle « l'approche cognitive définit la compréhension de textes comme une démarche stratégique d'élaboration de significations ». La compréhension se révèle un processus stratifié duquel il faut respecter les étapes afin qu'elle se réalise pleinement et l'une de ces étapes est l'interprétation.

#### **2.4 Le concept d'interprétation**

Plusieurs définitions de l'interprétation coexistent dans les écrits scientifiques. Dans l'une d'entre elles on affirme que « comprendre et interpréter relèvent d'une même volonté de saisir le sens [et que] l'interprétation entre en jeu lorsque notre compréhension se trouve en défaut » (Vandendorpe, 1992 : 161) même si « intuitivement, on sait que ces deux mots [compréhension et interprétation] ne sont pas équivalents et que le plus fondamental semble bien être "comprendre", comme en



atteste l'usage courant ». Les jeux de langage socialement admis font parfois se confondre les deux concepts (on « comprend » une insinuation, alors que l'on « interprète », dans les faits, tout le contexte l'entourant). En effet, il est généralement admis que l'on utilise le mot « comprendre » pour référer au mot « interpréter », sans que cela pose problème ou crée de confusion. C'est sur cela que reposerait en partie la hiérarchie pédagogique (Falardeau, 2011) entre les deux termes, et ce, bien que « toute recherche de compréhension entraîne une production de sens » (Simard, 2004 : 156) qui elle, est indéniablement pour nous une interprétation au sein de la compréhension.

#### 2.4.1 Triptyque de l'interprétation

Des auteurs se sont penchés sur le concept d'interprétation (Eco, 1979/1992a; Gadamer, 1976; Ricoeur, 1969/1996) pour dégager une théorie fondée sur l'implicite du texte (Eco, 1992a). Comme dans le triptyque de la compréhension ci-haut défini, il doit s'instaurer une dialectique entre les connaissances antérieures de **l'élève**, les composantes du **texte** puis un sens, fondé sur l'objectivité, grâce au **contexte**. En effet, plus l'élève possède de connaissances, plus les processus cognitifs sollicités par sa démarche interprétative sont allégés. C'est ainsi que grâce au contexte, « toute interprétation donnée portant sur une certaine portion d'un texte peut être acceptée si elle est confirmée par [...] une autre portion du même texte » (Eco, 1992 b : 59). Le texte est donc un matériau à interpréter, à expliciter, car l'interprétation est l'explication et la mise en lumière d'éléments du texte (Simard, 2004) qui, regroupés, forment la compréhension. En comprenant le texte et en le remettant en contexte selon un horizon d'attente (Iser, 1976), c'est-à-dire un objectif de lecture, le lecteur arrive à déterminer si l'interprétation qu'il construit est juste et se repositionne au besoin.

#### 2.4.2 Fonctionnement de l'interprétation

Bien que les théoriciens et didacticiens (Eco, 1979; Gervais, 2006; Falardeau, 2003; Iser, 1976, Jorro, 1999, 2009) ne s'entendent pas sur l'ordre dans lequel l'interprétation ou la compréhension surviennent, l'action d'interpréter se subdivise en deux niveaux : d'une part la compréhension et de l'autre l'interprétation. L'interprétation serait « une méthode de lecture visant à établir une compréhension fondée » (Berner et Thouard, 2008 : 11). Pour Iser (1976), il y aurait d'une part la compréhension d'un « code premier » (p. 174) par le lecteur que nous associons au modèle de compréhension global du texte. Il s'agirait de la reconnaissance des informations pertinentes pour la construction d'une interprétation, sans que ces dernières soient de prime abord interprétées. Le « code second » quant à lui est l'étape à l'intérieur de laquelle le lecteur rend sa compréhension et son interprétation significatives pour lui, selon ses connaissances antérieures, ce qui correspond au modèle situationnel de compréhension. Les concepts de compréhension et d'interprétation sont indissociables ici (Iser, 1976) et, puisque l'auteur d'un texte laisserait volontairement des vides à interpréter (Eco, 1979), il faut constamment pour le lecteur modèle jouer avec les concepts de compréhension et d'interprétation pour tirer profit de la lecture. C'est précisément l'indétermination dans la compréhension qui serait « la condition centrale de l'interaction entre texte et lecteur » (Iser, 1976 : 55) et qui crée les conditions de possibilités de l'interprétation, alors que le lecteur cherche à rétablir le sens évanescant et à créer des connexions entre ses connaissances et celles proposées par le texte. L'« interprétation est la forme explicite de la compréhension » (Jorro, 1999 : 97) et sa mise en mots par l'élève permet « d'exprimer à chaque fois la part déterminée-indéterminée du sens » (Scholtz, 2008 : 60). C'est en expliquant et en déchiffrant « le sens caché dans le sens apparent » (Ricoeur, 1969 : 16) qu'a lieu l'interprétation d'un texte et que sont extériorisés les processus d'interprétation du lecteur (Rosenblatt, 1995), c'est-à-dire sa capacité à articuler sa compréhension et son explication en un tout signifiant (Jorro, 2009).



Ainsi, c'est le contrôle actif des processus cognitifs et la maîtrise des stratégies qui mènent à la compréhension (Gombert, 1992) et à la réussite d'une tâche interprétative. L'élève doit en effet faire des prédictions sur le texte afin de valider sa compréhension, c'est-à-dire extraire le sens de l'histoire en lien avec le contexte et l'interpréter à la lumière de ces éléments et de ses connaissances antérieures (Irwin, 1991).

La lecture interprétative est un « objet que le sujet cherche à définir à l'intérieur d'un cadre de référence » (Iser, 1976 : 30) à deux composantes soit le texte en lui-même en tant que matériau construit qui comporte un début et une fin et les connaissances antérieures que le lecteur mobilise dans l'acte de lecture et qui, ensemble et confrontées, forment l'interprétation. Le lecteur doit mettre en relation sa compréhension et son interprétation pour que le texte ne se contente plus de lui communiquer « le sens du texte; [et qu'il] s'intéresse aux conditions de constitution du sens » (1976 : 43) dans l'alliance des deux concepts.

C'est ainsi que nous avançons, à l'instar de théoriciens et de didacticiens de l'interprétation (Iser, 1976; Falardeau, 2003, Rosenblatt, 1995; Tauveron, 2001) qu'une interprétation juste et fondée ne peut exister sans une démonstration de la compréhension du texte, en contexte. L'interprétation doit engager le lecteur dans un processus signifiant pour lui, et pour que cette dernière se réalise et qu'elle lui fasse écho, il lui faut comprendre les éléments du texte, afin de tisser une chaîne signifiante en lien avec son horizon d'attente et le contexte de l'oeuvre. Autrement dit, l'interprétation a un double mandat : amener l'élève à découvrir, en tissant des liens entre les informations, les sens cachés du texte et l'amener à y plonger et à s'y identifier en créant des liens avec ses connaissances antérieures.

### 2.4.3 Définitions de l'interprétation

Si la terminologie des théoriciens varie, la difficulté demeure la même : on ne s'entend pas sur l'ordre dans lequel surviennent compréhension et interprétation. Pour cela, il n'existe pas de modèles précis de l'interprétation comme ceux de la compréhension que nous avons présentés dans la section 2.3.1. Gervais (2006 : 54) hiérarchise la compréhension et l'interprétation en parlant de « lecture-en-progression » et de « lecture-en-compréhension ». Selon lui, pour qu'il y ait interprétation, il doit d'abord y avoir compréhension. Pour effectuer une « lecture-en-progression », il faut que le lecteur s'investisse dans sa lecture, qu'il y prenne part en interprétant et en faisant émaner une nouvelle signification selon le triptyque du modèle situationnel de la compréhension : les connaissances antérieures, le texte et contexte. La dichotomie de Gervais instaure cependant une circularité dans le concept de compréhension, car il mentionne que, pour comprendre, il faut interpréter et que, pour interpréter, il faut comprendre. L'interprétation ici est utile à la compréhension, mais non nécessaire, puisque la « lecture-en-progression » ou lecture interprétative est « une lecture approximative, un déchiffrement linéaire, et non pas global, qui se contente d'une cohésion minimale du texte » (Gervais, 2006 : 58), autrement dit une « compréhension fonctionnelle » (Gervais, 2006 : 75). Pourtant, de ces multiples lectures mises bout à bout, il ressort une compréhension globale dans laquelle le lecteur relie les éléments pertinents pour son interprétation et qu'il a fait ressortir lors de sa lecture en progression. Cette dernière nécessite pourtant de l'élève qu'il s'investisse et qu'il creuse le texte lors d'une lecture interprétative, et cette entrée dans le texte permet à l'élève de se former une posture de lecteur et de sélectionner les éléments utiles pour son interprétation. Cela ne nous paraît pas possible sans la compréhension, car ici, l'interprétation entretient un lien étroit avec les connaissances de l'élève, le texte et le contexte (Eco, 1979; Langlade, 2007) qui sont nécessaires à la « lecture-en-compréhension ». Cette entrée dans le texte et l'idée de « lecture-en-progression » rejoint la définition de Falardeau (2003) qui insiste aussi sur la

nécessité d'un va-et-vient entre compréhension et interprétation afin que ces deux aspects fondent une lecture réussie. Toujours de l'avis de Falardeau, le lecteur doit s'éloigner du texte pour s'en faire une représentation d'ensemble puis s'y replonger, afin d'en dégager les éléments pertinents à l'interprétation, de manière à les lier entre eux et à en faire émaner une interprétation globale, selon l'idée d'une chaîne signifiante qui relie les maillons de l'interprétation à ceux de la compréhension. Ainsi, compréhension et interprétation ne se situent pas sur une échelle, mais bien sur un continuum dans lequel la compréhension ne peut aller sans l'interprétation, tout comme l'inverse d'ailleurs.

#### 2.4.4 Des tâches collaboratives pour créer des contextes d'interprétation

Plusieurs processus cognitifs complexes sont engagés à la fois dans la compréhension et l'interprétation, d'où la nécessité d'engager l'élève activement dans une tâche signifiante, afin qu'il s'investisse dans le développement de ces processus (Irwin, 1991). Telle la confrontation du texte avec d'autres textes, la confrontation des points de vue permet de faire naître des interprétations diverses et de les justifier.

Dans une tâche collaborative, les élèves travaillent ensemble à la construction de leurs savoirs plutôt que d'attendre la bonne réponse de l'enseignant (Hébert, 2004; Michel, 2001) ce qui leur permet de mobiliser les trois types de connaissances, soit déclaratives, procédurales et conditionnelles. Dans ce type de tâche, l'élève est, de plus, amené à s'investir individuellement et collectivement : il peut ou bien servir de modèle pour ses pairs ou s'instruire et développer ses connaissances par l'exemple de ces derniers. Hébert (2004) soutient par ailleurs que la collaboration entre pairs permet aux élèves d'approfondir leur pensée, de justifier et d'expliquer leurs arguments au moyen d'éléments tirés du texte et, par le fait même, permet à l'enseignant de cerner la compréhension des élèves. Ainsi, « une condition essentielle

pour qu'il soit possible d'interagir avec les élèves est de [les] faire [d'abord] interagir entre eux afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives » (Pallascio et Lafortune, 2000 : 138) et de les amener à réfléchir, au moyen de stratégies réflexives et interprétatives, sur la situation de communication et d'interprétation dans laquelle ils se trouvent. Choisir une stratégie efficace est un processus métacognitif complexe (Irwin, 1991) et l'élève y est d'autant plus actif lorsqu'il doit le faire en collaborant (Hébert, 2004) que lors d'un exposé magistral. Même si les processus cognitifs de compréhension et d'interprétation sont pour les élèves des tâches cognitivement lourdes, s'ils y sont entraînés tôt, ils peuvent obtenir du succès (Irwin, 1991) et la collaboration y est pour beaucoup (Hébert, 2004; Pallascio et Lafortune, 2000) puisque c'est « en favorisant le conflit sociométacognitif entre les élèves [que] le pair aux caractéristiques cognitives, sociales et affectives proches » (Pallascio et Lafortune, 2000 : 81) apparaît comme son miroir et lui permet de prendre conscience de ses forces ou faiblesses. La collaboration peut être instaurée indépendamment du niveau des élèves : il faut y voir une opportunité de travailler globalement, en incluant tous les profils, et ce, quelle que soit leur habileté à engager leurs processus métacognitifs. Ainsi, l'élève apprend à transférer ses stratégies dans divers domaines, automatise sa démarche cognitive et « se rend plus disponible aux démarches des autres » (Pallascio et Lafortune, 2000 : 135), car il s'engage dans des réflexions approfondies et doit nécessairement les verbaliser. En effet, « apprendre ce que d'autres ont fait d'un texte peut grandement augmenter la prise de conscience de notre propre relation avec lui » (Rosenblatt, 1978/1994 : 146) et permettre une prise de position sur les métastratégies interprétatives. Enfin, que les élèves soient ou non silencieux permet à tous de tirer profit d'un travail collaboratif, ne serait-ce qu'en voyant et en entendant comment d'autres mettent à profit l'utilisation de stratégies (Hébert, 2004).

## 2.5 L'enseignement explicite de métastratégies

Selon des cognitivistes (Efklides, 2008; Fayol et Gombert, 1992; Pallascio et Lafortune, 2000), il existe différentes stratégies métacognitives qui doivent être enseignées explicitement aux élèves afin qu'ils développent les compétences nécessaires à la réussite d'une tâche : d'abord, des stratégies d'orientation, qui permettent à l'élève de saisir l'enjeu et les consignes de la tâche, et des stratégies de planification qui demandent de diviser la tâche (processus de bas niveau) de manière à définir les procédures à suivre pour la réussir (processus de haut niveau). Il doit ensuite réguler ses processus cognitifs et les ajuster au besoin au moyen de stratégies de vérification qui consistent à revoir la planification initiale de l'exécution de la tâche, selon le but qu'il s'est fixé. Ces étapes demandent un entraînement assidu, car « savoir comment faire quelque chose ne signifie pas nécessairement que ces activités [sont] conscientes » (Brown et Campione, 1995 : 68). Enfin, l'élève doit évaluer son résultat à l'égard de la tâche demandée et faire entrer en scène des stratégies métacognitives telles que l'auto-régulation pour identifier les forces et les faiblesses de son utilisation de stratégies cognitives.

Les stratégies sont mises en place afin d'amener consciemment les élèves à sélectionner ou à combiner des moyens pour atteindre un objectif (Bianco et Bressoux, 2009), pour qu'ils développent leur autonomie cognitive et qu'ils prennent « progressivement en charge le pilotage de [leur] pensée en intériorisant les processus (méta) cognitifs nécessaires pour un fonctionnement intellectuel optimal » (Martin, Doudin et Albanese, 2001 : 29). L'enseignement explicite de métastratégies rend plus aisé, d'une part, le travail d'évaluation de ces stratégies pour l'enseignant et, d'autre part, la réussite interprétative des élèves et la justification cohérente de cette dernière à l'oral (Grandaty et Turco, 2001). Elles servent à la fois la compréhension et l'interprétation, comme nous le verrons maintenant.



### 2.5.1 Les stratégies de compréhension

Instaurer un objectif de compréhension permet à l'élève d'effectuer une correspondance entre ses connaissances, ses stratégies et son savoir sur le texte (Jorro, 2009) afin de « traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative » (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 6) en un tout cohérent : la compréhension.

Pour développer l'apprentissage, il faut engager l'élève dans une réflexion active, lui enseigner quelles stratégies de compréhension utiliser selon le contexte (Irwin, 1991) et découper cette sélection en microprocessus et en macroprocessus. À la fin du secondaire, les élèves ont surpassé l'étape liminaire des microprocessus (processus de bas niveau), car ils savent décoder et inférer des informations d'un texte. Ils peuvent alors engager des macroprocessus (processus de haut niveau) de compréhension en travaillant en collaboration, en identifiant les idées principales d'un texte et en résumant certaines parties. Les microprocessus et les macroprocessus interagissent ainsi entre eux, car leur utilisation consciente outille les élèves à décider judicieusement quel élément sera utile à leur compréhension : ils effectuent ainsi une microsélection (Irwin, 1991) d'éléments pertinents à leur compréhension. Les élèves peuvent ainsi adopter différentes stratégies de compréhension et ce sont les liens entre ces différentes stratégies (résumer, inférer, réparer les pertes de compréhension, établir des liens avec les connaissances antérieures) qui leur permettent de passer à l'étape de l'interprétation. De ce fait, « la lecture-compréhension est une lecture finalisée, qui oblige à intégrer des connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles et conceptuelles » (Rémond, 2003 : 231), connaissances que possède normalement l'élève de fin de cycle du secondaire pour entrer dans l'interprétation.



### 2.5.2 Les stratégies interprétatives

Pour interpréter, un élève doit également adopter différentes stratégies. Cette fois, il dépasse les processus de bas niveau et peut prédire les parties de l'histoire, s'identifier aux personnages, déduire certaines informations manquantes, soutenir son raisonnement et son argumentation au moyen d'éléments du texte (Rosenblatt, 1994), effectuer des liens avec le contexte de l'histoire, émettre des hypothèses et les confronter à celles de ses pairs. Bref, l'élève dépasse la compréhension de surface et l'article à l'implicite du texte, à ses connaissances antérieures et au contexte de l'oeuvre de manière à interpréter l'histoire, à se l'approprier.

Impérativement, dans le cadre du développement interprétatif des élèves, il apparaît essentiel que la réponse interprétative *attendue* ne soit pas une finalité pour l'enseignant et que ce dernier accepte de s'engager dans « la mise à jour d'une pluralité de parcours possibles que pourra faire naître une communauté interprétative respectueuse du texte et des sensibilités de chacun » (Delahaye, 2008 : 163). Car, si les élèves ne savent pas comment améliorer leur interprétation (Van Grunderbeeck et Payette, 2010), ils risquent la démotivation à l'égard de la tâche. L'enjeu des situations interprétatives « réside dans l'apprentissage de la distance, et cela, en comparant les interprétations, en les combinant, en les abandonnant après réflexion et non pas en installant un rapport de force » (Jorro, 2002 : 24) qui consiste à donner d'emblée et sans réflexion collaborative entre pairs la version définitive, *la bonne réponse*, par économie de temps. Pour devenir un « penseur critique » efficace qui mobilise des stratégies, l'élève ne doit pas seulement acquérir des habiletés de pensée, mais aussi une aisance à choisir les stratégies qui lui sont utiles dans une situation précise et à réfléchir sur son choix. Enfin, « une stratégie interprétative ne cherche donc jamais à ouvrir des voies que, sans elle, l'esprit ne saurait pratiquer, mais toujours et seulement à imposer des restrictions, à valoriser certaines associations sémantiques en excluant d'autres » (Todorov, 1978 : 121), d'où l'importance d'engager les connaissances antérieures des élèves. Le lecteur peut finalement

« retravailler le matériel cognitif que le texte lui présente sous différentes formes et construire un objet imaginaire qui transcende les positions données et présente dès lors ce que le texte n'a pas explicité » (Iser, 1976 : 369) autrement dit, son interprétation fondée. Enfin, il faut entraîner l'élève à « expliciter les déterminants de l'interprétation des textes et [...] chercher à susciter chez l'élève une attitude de contrôle actif ainsi qu'une prise de conscience progressive des procédures d'interprétation disponibles » (Bianco, 2003 : 180) de manière à ce qu'il en vienne à s'autoréguler et à évaluer ses interprétations, leur pertinence et à les rectifier en cas de besoin.

## **2.6 L'album pour la jeunesse**

Une définition générale de l'album pour la jeunesse n'existe pas, car ce concept est jeune et théorisé seulement depuis le début des années 2000 (Alary et Chabrol-Gagné, 2012). Il s'agit d'un genre hybride qui allie iconographie (image, photo, dessin) et texte selon des proportions qui diffèrent selon les auteurs, les illustrateurs et les maisons d'édition. L'album pour la jeunesse sera ici considéré telle l'alliance du texte et de l'image, dans un objectif commun de faire *sens* au sein d'une lecture et éventuellement d'une lecture interprétative multimodale (Lacelle, 2009; Vanderdope, 1992).

Travailler à développer les habiletés métacognitives des élèves à l'oral et en lecture, au moyen de l'album pour la jeunesse, leur permet de s'exprimer plus librement d'abord, puis d'une manière circonscrite ensuite parce qu'il représente un objet (re) nouveau pour eux (Lorant-Jolly, 2006).

### 2.6.1 Développer des stratégies méta-interprétatives à travers la multimodalité

La lecture multimodale de l'image et de sa relation avec le texte permet aux élèves de renforcer leurs stratégies de compréhension et d'interprétation en les faisant accéder à un plus haut niveau de *littérarité* (Lacelle, 2009), en creusant des niveaux souvent occultés des textes<sup>8</sup> et leur permet de créer des liens avec leur réalité quotidienne lors de laquelle ils sont soumis à des images et du contenu audio dans différents contextes interprétatifs (publicité, jeux vidéo...). L'adage selon lequel une image vaut mille mots est à propos ici puisque certains élèves voient dans la relation intime du texte et de l'image de l'album pour la jeunesse des interprétations multiples auxquelles l'enseignant peut ne pas avoir pensé. C'est à travers la lecture multimodale de l'album pour la jeunesse que l'élève peut enfin s'exercer librement à l'interprétation, car il lui permet de justifier ses idées selon un contexte explicite de lecture : en effet, la réponse ou l'élément interprétatif avancé ne peut se trouver ailleurs que dans le texte ou l'image qui l'accompagne. Il semble en effet relativement simple de baliser une interprétation et d'utiliser des stratégies méta-interprétatives avec un matériau bref qui se présente d'abord ludiquement. Ce dernier est tout indiqué pour renforcer les métastratégies des élèves et pour les amener à en développer de nouvelles, car le contexte interprétatif est en outre balisé clairement par l'image, mais aussi par les seuils mêmes de l'objet (Genette, 1987), c'est-à-dire ses pages, sa première de couverture, sa quatrième de couverture. Le sens est si ancré dans certains albums pour la jeunesse que nous pouvons même avancer, à l'instar de Nières-Chevrel (2009), sa circularité au sein même de l'album.

L'album pour la jeunesse est porteur de sens — *plurisémiotique* — et permet d'allier les métastratégies de lecture et d'oral lors de son interprétation. Précisément parce que ce qu'une image peut évoquer pour l'un n'est pas forcément ce qu'elle évoque pour l'autre, un travail collaboratif à l'oral rend plus aisé le développement de

---

<sup>8</sup> Dans l'album pour la jeunesse, les illustrations servent souvent de justification à l'implicite du texte ou d'indice pour l'interprétation.

l'interprétation en mettant à profit les diverses visions et compréhension. Enfin, l'album pour la jeunesse permet une entrée dans des textes plus résistants (Tauveron, 2005) et constitue « une propédeutique à d'autres lectures futures exigeantes » (Tauveron, 2012 : 182).

Lors de l'accompagnement de la lecture d'un album pour la jeunesse, « il apparaît nécessaire [...] de faire surgir, au niveau de la conscience, les réflexions de nature métacognitive accompagnant la tâche » (Pallascio et Lafortune, 2000 : 138), de les modéliser pour les élèves afin de les amener à les verbaliser (Fisher, 2004). Le caractère multimodal de l'album permet cela : deviennent alors possible l'opposition de plusieurs interprétations ainsi que la mise en commun de réflexions pour faire naître une interprétation qui considère l'élève et ses connaissances antérieures, l'album comme matériau à interpréter et enfin, le contexte de ce dernier, avec ses seuils, ses marges et son implicite.

## **2.7 La question de recherche**

Après avoir montré que l'enseignement explicite de métastratégies est nécessaire et qu'il s'appuie sur le triptyque de la compréhension et de l'interprétation (élève-texte-contexte), nous avons voulu déplacer l'axe d'enseignement oral-écriture vers celui de l'oral-lecture. Nous avons relevé que la lecture multimodale d'un album pour la jeunesse est susceptible de constituer un outil pour entraîner efficacement les élèves au déploiement et à l'approfondissement de leurs métastratégies, seuls ou en collaboration. Nous souhaitons maintenant savoir si les tâches présentées dans les manuels approuvés par le MELS pour la cinquième secondaire et liées au développement de métastratégies interprétatives à l'oral et en lecture sont le reflet des écrits scientifiques parus sur le sujet depuis 2000 et, plus précisément, si l'utilisation de l'album pour la jeunesse qui est décrite dans ces derniers peut participer au développement de telles métastratégies. Ces éléments nous amènent à formuler la

question de recherche suivante : « Comment les métastratégies interprétatives peuvent-elles être enseignées explicitement au moyen de l'album pour la jeunesse au deuxième cycle du secondaire en didactique de l'oral et de la lecture? »

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous exposons le type de recherche réalisée puis notre collecte de données dans les périodiques recensés et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS. Ensuite, nous présentons nos méthodes, nos instruments et nos grilles critérielles d'analyse de données utilisées pour la collecte des données et l'analyse des résultats. Enfin, nous abordons les forces et les limites de notre recherche.

#### **3.1 Le type de recherche réalisée**

Nous avons réalisé une recherche théorique du type recension des écrits, car peu de données sur l'oral et les métastratégies interprétatives sont documentées et facilement accessibles, surtout aux praticiens. La recherche théorique « renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude » (Gohier, 1998 : 271), ici, le développement de métastratégies interprétatives, et prend racine dans le désir d'approfondir un questionnement ou encore un manque empirique. Ici, notre recension des pratiques d'enseignement de l'oral s'ajoute aux données recueillies et recensées par Lazure (1992) alors qu'il a étudié de 1970 à 1989 les recherches francophones traitant de la didactique de l'oral. Concernant les métastratégies interprétatives, notre recherche théorique vise à relever des pratiques innovantes et susceptibles d'amener les élèves à mobiliser leur métacognition. Cela nous permettra enfin de décrire statistiquement (Boudreault, 2000) nos données de manière à faire



ressortir clairement l'adéquation ou l'inadéquation entre les écrits scientifiques et les manuels de la cinquième secondaire approuvés par le MELS.

### 3.2 Collecte de données

Afin de recueillir nos données pour répondre aux objectifs 1 (Recenser et décrire dans les écrits scientifiques les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives à l'oral, depuis les années 2000) et 2 (Recenser et décrire dans les écrits scientifiques, parus depuis 2000, les pratiques d'enseignement explicite des métastratégies interprétatives en lecture), nous avons choisi de recenser les pratiques d'enseignement explicite de l'oral, de la lecture et des métastratégies interprétatives décrites dans les écrits scientifiques seulement, car les pratiques décrites dans les écrits professionnels s'en inspirent généralement. Nous ne croyons donc pas nécessaire, pour cette raison, de recenser, pour cette recherche de maîtrise, les pratiques énoncées dans les revues professionnelles. Nous avons également analysé les activités présentées dans quatre manuels et guides pour l'enseignant de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS.

#### 3.2.1 Les périodiques de recherche recensés

Pour trouver les périodiques à recenser afin de répondre à notre premier objectif, nous avons effectué une recherche par mots clefs dans différentes bases de données, une recherche par mots clefs sur les sites indépendants des revues francophones le cas échéant, puis une recherche manuelle dans les périodiques pour répertorier les articles des revues non numérisées. Nous avons effectué la recension descriptive de 25 périodiques scientifiques francophones (Tableau 2) répartis dans les domaines de la littérature (*COnTEXTES*, *Recherches et travaux*, *Tangence*, *Voix et images*) de la linguistique (*CogniTextes*, *Langagess*, *LiDil*, *Protée*) et de l'éducation (*Éducation et*

*francophonie, Recherche en éducation, Revue française de pédagogie : recherches en éducatons, Revue des sciences de l'éducation, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Travail et formation en éducation, Tréma, Revue canadienne de l'éducation, Revue suisse des sciences de l'éducation, Histoire de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation de McGill, Carrefours de l'éducation, Revue éducation & didactique, Revue trimestrielle de l'éducation, Pratiques, Repères, Le Français d'aujourd'hui*) parus depuis les années 2000, en Belgique, en France, en Suisse, au Québec et au Canada. Nous avons soumis notre liste préliminaire de périodiques à une didacticienne du français qui l'a approuvée. Cela nous a permis de recenser initialement 387 articles.

Tableau 2 — Périodiques retenus pour la recension

Littérature	Linguistique	Éducation
<i>COnTEXTES</i>	<i>CogniTextes</i>	<i>Éducation et francophonie</i>
<i>Recherches et travaux</i>	<i>Langages</i>	<i>Recherche en éducation</i>
<i>Tangence</i>	<i>LiDil</i>	<i>Revue française de pédagogie : recherches en éducation</i>
<i>Voix et images</i>	<i>Protée</i>	<i>Revue des sciences de l'éducation</i>
		<i>Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur</i>
		<i>Travail et formation en éducation</i>
		<i>Tréma</i>
		<i>Revue canadienne de l'éducation</i>
		<i>Revue suisse des sciences de l'éducation</i>
		<i>Histoire de l'éducation</i>
		<i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i>
		<i>Carrefours de l'éducation</i>
		<i>Revue éducation &amp; didactique</i>
		<i>Revue trimestrielle de l'éducation</i>
		<i>Pratiques</i>
		<i>Repères</i>
		<i>Le Français d'aujourd'hui</i>

### 3.2.2 Les manuels de français de la cinquième secondaire recensés

Nous avons choisi d'analyser les quatre manuels fréquemment utilisés en classe de français de cinquième secondaire pour deux raisons. D'une part, nous avons mentionné dans notre problématique que, lors de nos observations informelles en

salle de classe, plusieurs des activités présentées comme un enseignement explicite de l'oral ou de métastratégies interprétatives étaient en fait des activités liées à la verbalisation d'une compréhension de surface. D'autre part, le MELS (*Ensembles didactiques 2011-2012*) recommande et approuve quatre manuels de français langue d'enseignement pour la cinquième secondaire (*Entracte, Regards, Portail, Zénith*) qui servent de guides aux enseignants de français et doivent pour cela être en adéquation avec les recommandations ministérielles d'enseignement décloisonné et explicite de l'oral de même que d'enseignement de métastratégies. Ce sont ces manuels que nous avons analysés afin de répondre à notre troisième objectif (Recenser les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques puis relever s'il existe une adéquation entre les recommandations de la recherche et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS). Ces derniers comportent tous un guide d'accompagnement pour l'enseignant et trois d'entre eux (*Entracte, Regards, Portail*) sont accompagnés d'un disque audio pour des activités de compréhension orale. Nous avons éliminé toutes les activités sans lien avec notre recension (soit les activités de grammaire, d'écriture, questions de surface) et avons retenu finalement 77 activités sur un total, pour les quatre manuels et guides, de 313 activités. Pour être considérée comme une activité, cette dernière ne devait pas dépendre d'une autre. Par exemple, dans le manuel *Entracte* (2009 : 163), la question 4 « En tenant compte du contexte, imaginez les répliques de Philippe en fonction de celles d'André qui sont présentées ci-dessous » est suivie des sous-points A à D. Les sous-points étant dépendants de la question 4, nous avons considéré que 4a à 4d représentaient une seule activité.

### **3.3 Analyse des données**

Les méthodes choisies pour analyser nos données sont l'analyse de contenu avec catégories (Bardin, 1996) et l'anasynthèse (Silvern, 1972 ; Legendre, 2005). Ces deux méthodes combinées nous permettent de trianguler nos données et d'éliminer le plus

possible le caractère subjectif de l'interprétation des données classées par la chercheuse. Nous présentons d'abord en détail la méthode suivie pour réaliser l'analyse de contenu, puis présentons celle adoptée pour l'anasynthèse.

### 3.3.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble « de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs » (Bardin, 1996 : 91). Ce type d'analyse permet de mettre en relation des éléments et de créer des recoupements à travers les périodiques recensés. Cela nous permet, de plus, de les étudier à la lumière des recommandations faites à l'égard du couple oral-lecture dans les manuels de français de la dernière année du deuxième cycle du secondaire approuvés par le MELS, ce qui est novateur. Pour assurer l'objectivité de notre analyse de contenu, nous avons d'abord codé un petit nombre d'articles et soumis ces derniers à une professeure didacticienne du français spécialiste du domaine de l'édition et de la lecture, afin de valider notre codage à l'aide du contre-codage. Cette fidélité inter-juges a ensuite rendu possible notre catégorisation des données. Enfin, une fois notre codage terminé pour toutes les données recueillies, nous avons utilisé une méthode d'analyse descriptive statistique (Boudreault, 2000) en comparant les pourcentages des résultats obtenus lors de l'analyse de contenu des périodiques (objectifs 1 et 2) à ceux obtenus lors de la catégorisation des activités des manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS (objectif 3). Voici plus spécifiquement comment les différentes données ont été codées et analysées.

### *3.3.1.1 Le codage des périodiques scientifiques*

Pour réaliser notre analyse de contenu, nous avons lu et analysé finement les périodiques à l'aide d'une grille de critères élaborée à partir de notre cadre théorique et de notre question de recherche. Cette grille critérielle a préalablement été approuvée par une professeure didacticienne du français choisie pour sa connaissance des périodiques, du domaine de l'édition et de la lecture et cela nous a ensuite permis de coder les données selon deux axes, oral et lecture, qui ont servi de préanalyse de contenu, et ce, pour chacun des domaines de périodiques retenus. Nous avons également retenu un doctorant réputé du domaine de la didactique de l'oral pour nous assurer de la pertinence de nos catégories et de la fiabilité de notre analyse de données. La grille de préanalyse est donnée ci-contre (Grille 1) pour les périodiques du domaine de la linguistique recensés. La même grille est utilisée pour la recension des articles du domaine de la littérature et du domaine de l'éducation.



## Grille 1

Catégories retenues lors de la préanalyse

Domaine : linguistique

Oral	Interaction
Interaction oral/lecture	Travail en collaboration
Interaction oral/écriture	Présentation orale
Enseignement explicite	Enseignement secondaire
Enseignement de l'oral	Objets variés
Didactique de l'oral	Pratiques enseignantes
Stratégie d'oral	Utilisation de manuel
Métastratégie d'oral	Évaluation de l'oral
Métacognition	Pratiques dominantes
Interprétation à l'oral	Enseignement de l'interprétation
Compréhension	Album pour la jeunesse
Interprétation	Littérature multimodale
Guidage interprétatif	Réaction au texte
Questionnement interprétatif	Outils didactiques
Technique de verbalisation	Croyances
Pédagogie	Posture enseignante
	Lecture multimodale

Nous avons ensuite classifié une première fois nos données dans le logiciel d'analyse File Maker. Ce logiciel a été choisi, car il nous offre une vue d'ensemble de notre recension ainsi qu'un classement accessible de nos données. Pour se retrouver dans cette première classification, les articles devaient porter principalement sur l'un ou l'autre des mots clefs. Par exemple, un article qui traitait de pratiques d'enseignement

explicite de l'oral pouvait se retrouver dans les catégories « oral; interaction oral/lecture; interaction oral/écriture; enseignement explicite; enseignement de l'oral; didactique de l'oral; stratégies d'oral; métastratégies d'oral; évaluation de l'oral; interprétation à l'oral; technique de verbalisation; présentation orale ». Toutes ces catégories étaient considérées puisque l'oral est l'un des objets principaux analysés dans le cadre de cette recherche. De prime abord, nous nous sommes inspirée des titres pour effectuer notre première classification et, en cas de doute, une lecture sommaire de l'article était faite afin de le conserver ou de le rejeter. Nous avons effectué un premier classement et soumis des articles de notre recension choisis aléatoirement aux deux experts présentés plus haut pour nous assurer de la validité interne de notre codage. Puis, en retenant des catégories spécifiques de notre première classification, nous avons de nouveau analysé les articles retenus. Voici la grille (Grille 2) utilisée pour la seconde analyse et toujours pour les périodiques du domaine de la linguistique. Les critères de cette grille ont été réduits, afin de ne retenir uniquement les articles les plus pertinents pour notre recherche. La même grille est utilisée pour les deux autres domaines.

## Grille 2

Catégories retenues lors de la deuxième analyse

Domaine : linguistique

Oral	Pratiques enseignantes
Interaction oral/lecture	Utilisation de manuel
Interaction oral/écriture	Évaluation de l'oral
Enseignement explicite	Pratiques dominantes
Enseignement de l'oral	Métastratégie d'oral
Didactique de l'oral	Interprétation à l'oral
Stratégie d'oral	Interprétation

Enfin, nous avons fait des recoupements en faisant ressortir les pratiques d'enseignement explicite dominantes de métastratégies interprétatives en oral et en lecture pour rendre relativement stable notre cadre théorique et pour apporter nos propres recommandations. Cela nous a permis de développer une troisième grille d'analyse pour le groupement final de notre recension. En effet, une fois les articles codés selon les trois domaines de la linguistique, de la littérature et de l'éducation, nous avons fait ressortir les pratiques préconisées d'enseignement explicite de l'oral et de la lecture selon les mots clefs de notre question de recherche. La grille 3 présente les catégories sous lesquelles sont enfin regroupés tous les articles, indépendamment de leur domaine, car nous jugeons que ces derniers reflètent équitablement l'oral et la lecture. La même grille a servi à analyser les activités présentées dans les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS et nous avons ensuite comparé les résultats de nos deux recensions selon une méthode d'analyse statistique descriptive.

## Grille 3

Catégories retenues pour l'analyse finale

Domaine : tous

Enseignement explicite de l'oral
Enseignement explicite de la lecture
Métastratégies
Interprétation
Objets d'enseignement variés
Album pour la jeunesse
Interaction oral/lecture

*3.3.1.2 L'analyse des périodiques scientifiques*

Pour analyser les résultats obtenus, un échantillon de nos données a d'abord été codé et regroupé par nous selon les catégories ci-dessus énoncées. Nous avons ensuite soumis à deux experts de la didactique du français 10 articles retenus au premier codage pour obtenir une validité inter-juges. La fidélité inter-juges fut de 0,91 ce qui nous a convaincue de poursuivre l'étape du second codage. Cette seconde étape nous a permis d'éliminer 63 articles. Des 324 articles restant lors de notre second codage, nous avons cette fois soumis 20 articles à nos premiers juges. Cette fois, notre fidélité inter-juges a été de 0,89 et nous avons procédé à notre troisième codage selon les catégories présentées dans la grille 3. Nous avons enfin codé pour une troisième fois les articles restants selon les catégories retenues pour notre analyse finale. Dans une optique d'objectivité, nous avons soumis 15 articles à nos juges dont deux qui avaient déjà été codés par eux, pour nous assurer que ni la fatigue ni la lassitude n'influençaient leur codage. Les deux intrus ont été reconnus ou codés presque

exactement comme ils le furent la première fois. Cela garantit la fidélité inter-juges de notre étude. La troisième catégorisation nous a finalement permis d'éliminer de notre recension 56 articles. Notre recension finale comporte donc 268 articles répartis selon les sept catégories retenues pour notre analyse finale.

### *3.3.1.3 Le codage des activités des manuels recensés*

Vingt-quatre activités au total et présentées dans les manuels et les guides ont également été soumises à nos experts pour un contre-codage, afin de nous assurer de la fiabilité de notre catégorisation. Six activités ont été sélectionnées parmi toutes celles présentées et retenues dans un manuel, selon les mots clefs de notre troisième grille d'analyse de contenu. Les activités de chacun des manuels ont été choisies, car elles présentaient des similitudes entre elles, soit dans l'énoncé de la question, soit dans le type de texte qu'elles présentaient ou encore, parce que nous jugions qu'il s'agissait d'une activité qui demandait peu d'efforts cognitifs à l'élève, par exemple une question de repérage. La fidélité interjuges fut cette fois de 0,86 et nous l'expliquons parce que six activités qui demandaient l'utilisation d'extraits vidéo ou d'Internet ont été classées sous la catégorie « objets d'enseignement variés », alors que les avons d'abord considéré comme des technologies plutôt que comme des outils. À force de discussions avec nos experts, nous avons revu notre position et les avons considérés tels des objets d'enseignement et notre fidélité inter-juges fut finalement de 0,92 %.

Les activités des manuels approuvés ont aussi été codées selon les critères présentés dans la grille 3 ci-haut. Cela nous a permis de faire la lumière sur certains recouvrements entre les périodiques et les manuels pour finalement dégager des pistes pour l'enseignement explicite du couple oral-lecture et de métastratégies interprétatives. Ces recouvrements entre les recommandations des recherches relevées dans les articles retenus et les manuels approuvés rendent possible l'analyse descriptive des écarts entre les pratiques et l'élaboration de pistes d'enseignement de



métastratégies interprétatives d'oral et de lecture au moyen de l'album pour la jeunesse.

### 3.3.2 L'anasynthèse

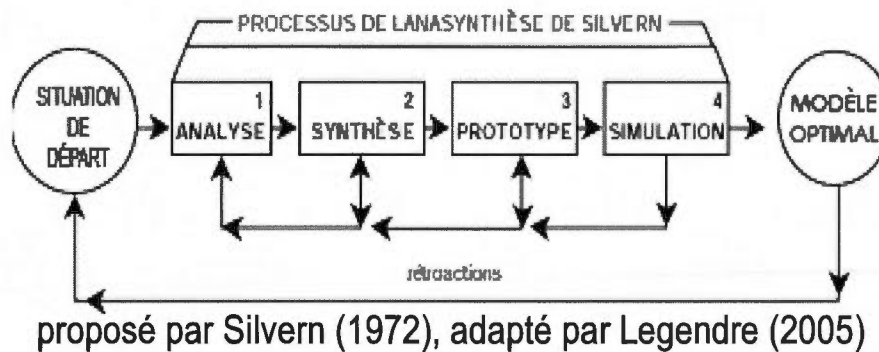
Comme « il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire (comme il en va de toute démarche scientifique) par l'apparat critique de nature épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 29), nous utilisons l'anasynthèse afin de répondre ensuite à notre objectif 4 (Dégager des pistes pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives, basées sur l'album pour la jeunesse). L'anasynthèse est une méthode permettant de documenter, dans un objectif de scientificité, toutes les étapes de l'analyse de contenu, de manière à réduire le plus possible les risques de biais ou les oublis de la part de la chercheuse. Cette méthode permet, en outre, de décrire et de justifier chacun des choix qui sont faits, d'appuyer ces derniers et de donner plus de poids aux conclusions évitant ainsi les critiques pouvant juger arbitraires les choix de catégorisation des données. L'interprétation et le traitement de nos résultats consistent à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 31). C'est lors de cette étape que nous sommes amenée à évaluer nos inférences, c'est-à-dire l'interprétation des résultats selon les catégories de l'analyse de contenu et « il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 32).

Aux fins de cette recherche spécifique, l'anasynthèse a été organisée et opérationnalisée selon trois principales étapes soit :

- 1- l'identification de la situation de départ;
- 2- l'analyse des données recueillies;
- 3-la synthèse des données en vue de l'élaboration du prototype de modèle appuyé



sur des pistes de recherche théorique.



Notre problématique a permis d'identifier un problème de recherche : une possible inadéquation entre les écrits scientifiques portant sur l'enseignement explicite des didactiques de l'oral et de la lecture au moyen d'objets d'enseignement variés et les recommandations des manuels de français approuvés par le MELIS (1). Afin de faire la lumière sur ce constat, nous devons analyser les données que nous recueillons dans les écrits scientifiques francophones parus depuis 2000 (2) en les catégorisant selon des mots clefs. Cette catégorisation demeure « ouverte » et flexible à des changements et des améliorations tout au long du processus d'analyse. En faisant ressortir des articles les pratiques d'enseignement recommandées et en liant ces dernières aux mots clefs de notre analyse de contenu, nous avons développé (3) des pistes qui serviront éventuellement de modèle d'enseignement explicite de métastratégies interprétatives à l'oral et en lecture au moyen de l'album pour la jeunesse. Par ailleurs, une recherche ultérieure pourra mener à la mise à l'essai du prototype développé (4). Toutes ces étapes offrent un caractère de scientificité à nos objectifs et permettent à d'autres chercheurs de reproduire notre étude et diminuent les risques de biais idéologiques de la chercheuse (Mucchielli, 1988). Pour Bardin, « les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type

d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes » (Bardin, 1996 : 100). Notre mémoire théorique répond aux étapes de l'analyse de contenu et de l'analyse de contenu et vérifie ainsi si les pratiques d'enseignement de métastratégies interprétatives recommandées dans les manuels approuvés sont en adéquation ou non avec les données recueillies lors de notre recension des écrits scientifiques.

### **3.4 Les forces et les limites de la recherche**

Les choix méthodologiques que nous avons effectués dans le cadre de notre recherche méritent d'être justifiés afin d'appuyer la rigueur de cette dernière. Le caractère théorique de notre recherche peut toutefois être perçu comme l'une des critiques que nous attribuons à certains articles recensés et s'inscrire comme une limite de notre recherche.

#### **3.4.1 Les forces de la recherche**

Notre recherche est novatrice et permet de faire la lumière sur certaines inadéquations entre les recommandations de la recherche et les pratiques retenues dans les manuels approuvés par le MELS. Nous avons relevé ces inadéquations au moyen de l'analyse de contenu et ces dernières sont renforcées par la fidélité inter-juges du codage de nos données.

En outre, nos données sont fidèlement conservées et disponibles pour consultation externe. Elles offrent un portrait juste de ce que théoriciens et praticiens recommandent lors de l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives d'oral et de lecture et constituent certainement une base de données fiable pour ceux qui souhaiteraient réaliser une autre recherche dans ce domaine. Enfin, notre

recherche offre des pistes de solutions rigoureuses, basées sur les recommandations des recherches recensées et notre cadre théorique afin de pallier les inadéquations relevées entre les recommandations de la recherche et les pratiques présentes dans les manuels approuvés par le MELS.

### 3.4.2 Les limites de la recherche

Notre recherche explore l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives d'oral et de lecture au moyen de l'album pour la jeunesse. Ce créneau est jeune et comme peu de recherches existent sur l'enseignement secondaire au moyen de l'album pour la jeunesse, nous avons dû nous inspirer de l'enseignement explicite au moyen de la bande dessinée et même de celui fait à l'aide de projection cinématographique. Cela dit, les travaux sur la lecture multimodale (Lacelle, 2009) nous ont servi judicieusement et ajoutent à l'objectivité de notre recherche puisque l'album pour la jeunesse nécessite une double lecture, voire une triple lecture : celle du texte, de l'image et celle du texte et de l'image tel un tout.

Le caractère descriptif de notre recherche doit également être considéré comme une limite. Plusieurs articles recensés font état de pratiques jugées exemplaires qui n'ont cependant pas été mises à l'essai : il s'agit de pratiques déclarées. Pour cela, certains recoupements que nous faisons entre les pratiques modèles décrites dans des périodiques et les activités présentées dans les manuels peuvent ne pas se rejoindre. Il est donc important de rappeler que ces recoupements sont exhaustifs, mais qu'il peut subsister des disparités entre les recommandations théoriques de la recherche et les pratiques effectives en salle de classe. Dans le même ordre d'idée, les résultats de notre troisième objectif (Recenser les pratiques recommandées dans les écrits scientifiques puis relever s'il existe une adéquation entre les recommandations de la recherche et les manuels de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS) découlent des données des objectifs 1 et 2 et il est donc possible que ces

résultats ne soient pas le reflet exact de la pratique, puisque certains enseignants peuvent ne pas employer de manuels ou y sélectionner seulement ce qui leur est utile. Une autre limite découle des grilles utilisées pour le codage de nos données; bien que rigoureusement élaborées à partir de notre cadre théorique et validées, certains éléments importants pour les domaines de l'interprétation et de l'oral ont pu être occultés (l'explicitation ou encore les différents types d'inférences, par exemple). Enfin, selon les périodiques recensés, certains contenaient plus de publications que d'autres étant plus volumineux ou tirés plus souvent. Notre répartition des revues dans les trois domaines recensés n'est pas non plus proportionnelle, mais nous avons pris soin de retenir les revues de linguistique et de littérature qui faisaient écho au domaine de l'éducation. Cette limite est alors à mi-chemin avec les forces de notre recherche, car elle permet de tirer des conclusions éclairées en lien étroit avec la théorie.

Une autre limite de notre recherche que nous considérons également à mi-chemin avec les forces de cette dernière est que les revues recensées font partie du monde de la francophonie en général. Ainsi, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les concepteurs de manuels scolaires et que même ceux du PFEQ ont lu ces articles, ce qui peut expliquer certaines disparités entre notre recension internationale et notre analyse des manuels, qui eux, sont québécois. De plus, certaines revues moins connues ont pu être occultées de notre recension, car elles ont ou ne pas ressortir dans notre recherche dans les bases de données et nous avons délibérément occulté les périodiques des autres régions du monde. Enfin, les recommandations (objectif 4) n'ont pas fait l'objet d'une mise à l'essai ou d'une évaluation par des experts. Néanmoins, ces recommandations, figurant au chapitre suivant, peuvent certainement servir de tremplin à des recherches similaires à la nôtre et peuvent contribuer à réduire l'écart entre la théorie et la pratique.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS ET

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le cadre de la présentation des résultats et de leur discussion, nous décrivons nos données en comparant les pourcentages des résultats obtenus pour les périodiques (objectif 1) à ceux obtenus pour les activités des manuels (objectif 2). Ces résultats nous ont permis de relever que l'adéquation entre les recommandations des écrits scientifiques au regard de l'utilisation d'objets d'enseignement variés et de l'album pour la jeunesse est lacunaire (objectif 3) et nous ont incitée à dégager des pistes pour un éventuel prototype d'anasynthèse pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives au moyen de l'album pour la jeunesse (objectif 4).

Les résultats sont relevés selon l'ordre suivant : tout d'abord, nous présentons les trois domaines de périodiques retenus et décrivons brièvement les revues recensées pour chacun d'eux, avant d'exposer nos premières conclusions. Nous présentons et décrivons également les manuels retenus. Ensuite, nous exposons les résultats obtenus pour chacun des mots clefs pour évaluer s'il y a ou non une adéquation entre les recommandations des périodiques scientifiques et les manuels approuvés. Puis, nous établissons la synthèse de nos résultats pour nos trois premiers objectifs. Rappelons que notre recension comporte 268 articles parus depuis 2000 dans 25 revues d'envergure du domaine de la littérature (4), de la linguistique (4) et de l'éducation (17) et quatre manuels et guides pour les enseignants de français de la cinquième secondaire approuvés par le MELS. Finalement, nous élaborons des pistes



pour l'utilisation de l'album pour la jeunesse en salle de classe qui pourront éventuellement servir de prototype.

#### **4.1 Périodiques scientifiques**

Les résultats globaux obtenus lors de la catégorisation des périodiques des trois domaines recensés sont présentés pour chacun des mots clefs de notre recension. Nous avons d'abord retenu les revues d'envergure dans chacun des domaines étudiés (linguistique, littérature et éducation) sans réduire notre recherche aux revues qui mentionnaient entretenir des relations avec la didactique, la pédagogie ou les sciences de l'éducation en général. Notre recension est donc exhaustive, mais comme nous le verrons dans chacune des sections, certains périodiques auraient pu dès le départ ne pas être recensés, car ils s'avèrent trop peu transférables à la salle de classe.

##### **4.1.1 Périodiques du domaine de la littérature**

Les revues recensées dans les domaines de la littérature et de la linguistique ne présentent pas toutes des résultats concluants en raison du caractère théorique de certains articles et des limites dans la transférabilité en salle de classe que ce caractère implique. Avant d'entreprendre la description de nos résultats, nous présentons sommairement chacune des revues et précisons quels périodiques ont été retenus pour répondre à notre premier objectif.

La revue de sociologie de la littérature *CONTEXTES* offre un espace de discussion critique sur les pratiques d'enseignement des œuvres, d'une manière générale, et pose un regard sur la justification des interprétations des textes. Elle nous a servi lors de notre analyse du mot clef « interprétation », mais en raison de son caractère théorique, elle ne nous a pas servi à dégager des pistes d'enseignement explicite d'interprétation à l'oral ou en lecture. Cependant, elle se penche sur les aspects multimodaux des



textes et sur la relation que peut ou non entretenir un texte avec ses illustrations. Sans pouvoir catégoriser d'articles sous les mots clefs « objets d'enseignement variés » ou « album pour la jeunesse », certaines pistes d'exploitation des bandes dessinées nous permettent toutefois de dégager des pistes d'enseignement, afin de répondre à notre objectif 4.

*Recherches et travaux*, en revanche, arrime judicieusement la théorie à la pratique. Cette revue traite à la fois d'histoire littéraire, d'esthétique et de didactique et nous a permis de retenir des articles pour les mots clefs « métastratégies », « interprétation » et « objets d'enseignement variés ». Les résultats obtenus nous ont permis de relever des inadéquations entre les recommandations théoriques et les pratiques soutenues par les manuels de français. Notons toutefois ici que, comme nous le mentionnions dans le cadre de notre problématique, l'interprétation demeure un concept large et, en raison de cela, certains articles retenus et qui entrent dans la catégorie « interprétation » ne nous ont été d'aucune aide lorsque le moment est venu de créer des liens avec la pratique.

*Tangence* est pour sa part une revue interdisciplinaire de littérature, qui même si elle offre des interprétations de textes ou des pistes d'analyse d'œuvres, ne permet toutefois pas de créer de liens entre le savoir scientifique et l'application pratique de ce dernier. Les analyses présentées sont trop précises pour des classes du secondaire et les œuvres présentées sont peu adaptées à un public de 16 ou 17 ans. Pour ces raisons et bien que certains articles se classent sous la catégorie « interprétation », nous l'évacuons pour former nos pistes d'enseignement.

Enfin, la revue *Voix et images* traite quant à elle exclusivement de littérature québécoise. Elle permet de dresser le portrait de certains auteurs à présenter aux élèves, approfondit des thématiques littéraires et présente aussi des recensions d'ouvrages récemment parus. Elle ne nous a pas permis de relever d'articles pertinents pour notre recension, mais puisqu'elle s'intéresse à l'aspect multimodal de la lecture, elle nous a servi dans l'élaboration des pistes d'enseignement.

Le tableau 3 présente les résultats obtenus pour la recension des quatre revues du domaine de la littérature, selon les mots clefs de notre grille d'analyse de contenu. Sans grande surprise, les articles traitent abondamment de la lecture et d'interprétation en accordant une place centrale à la subjectivité et au développement de l'affect du lectorat. Un lien étroit existe en effet entre les mots clefs « enseignement explicite de la lecture » et « interprétation » comme le démontrent les résultats ci-contre. Puisque lors de notre analyse de contenu nous avons choisi de classer les articles retenus dans la catégorie la plus largement traitée dans l'article, certaines catégories présentent peu ou pas de résultats.

Tableau 3  
 Domaine : littérature  
 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs

<b>MOTS CLEFS</b>	<b>Enseignement explicite de l'oral</b>	<b>Enseignement explicite de la lecture</b>	<b>Métastatégie</b>	<b>Interprétation</b>	<b>Objets d'enseignement variés</b>	<b>Album pour la jeunesse</b>	<b>Interaction oral/lecture</b>
<b>CONTEXTES (5)</b>		2			3		
<i>Recherches et travaux (13)</i>				3	6		4
<i>Tangence (3)</i>		1			2		
<i>Voix et images (6)</i>		3					3

La revue *CONTEXTES* nous a permis de recueillir cinq articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de la lecture » (2) et « interprétation » (3). Nous avons retenu, dans la revue *Recherches et travaux*, 13 articles répartis dans les catégories « métastratégies » (3), « interprétation » (6) et « objets d'enseignement variés » (4), alors que la revue *Tangence* contient trois articles reliés aux mots clefs « enseignement explicite de la lecture » (1) et « interprétation » (2) et que la revue *Voix et images* en contient pour sa part six répartis dans les catégories « enseignement explicite de la lecture » (3) et « objets d'enseignement variés » (3). Notons enfin que pour le mot clef « enseignement explicite de l'oral », aucune occurrence n'a été relevée, et ce, probablement parce que ces revues de littérature s'intéressent davantage à l'écrit. Le mot clef « album pour la jeunesse » n'a pas non plus obtenu de résultats. Cela s'explique sans doute parce que ce ne sont pas des revues dédiées à la littérature pour la jeunesse. Enfin, pour le mot clef « interaction oral/lecture » aucune occurrence n'a été relevée. Cela nous laisse présumer que le couple oral-lecture est peu théorisé dans les périodiques de littérature et cela s'accorde avec la prépondérance des liens entre lecture et écriture que nous retrouvons à la fois dans le PFEQ, les manuels et les guides enseignants approuvés.

#### 4.1.2 Périodiques du domaine de la linguistique

Quatre revues ont été retenues pour la recension du domaine de la linguistique, car elles présentaient des liens avec le domaine de l'éducation (soit en suggérant des ouvrages pour le secondaire, soit en présentant des pistes d'exploitation en lien avec le programme du MELS). Ces quatre revues ne sont toutefois pas représentées lors de l'analyse de chacun des mots clefs de notre grille d'analyse de contenu, notamment en raison de la visée théorique de certains articles et du manque d'application pratique que cela entraîne. Notons ainsi que pour le mot clef « enseignement explicite de la didactique de l'oral », notre analyse de la revue *CogniTextes* n'a révélé aucun article.

Il en va de même pour l'analyse de la revue *Protée*.

*CogniTextes* s'adresse à des chercheurs linguistes. Elle traite de thématique précise et s'intéresse davantage à la grammaire textuelle qu'au développement de l'oral. Pour cette raison, nous y avons retrouvé peu d'articles pertinents en ce qui concerne les mots clefs de notre analyse de contenu et elle ne nous servira pas lors de l'élaboration de pistes d'enseignement.

La revue *Langages* est pour sa part riche en contenu pour les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » et « métastratégies ». Bien que cette revue soit également théorique, elle est fort pertinente en ce sens qu'elle offre de nombreux articles détaillant les liens entre la cognition et les mécanismes qui mènent à la parole. Ces articles sont en adéquation avec le programme ministériel d'enseignement de l'oral qui recommande le développement d'un métalangage qui facilite la production et la compréhension, autant orale qu'écrite, dans différentes situations (PFEQ, 2011). Cependant, et contrairement à deux articles de la revue (Branca-Rosoff et Gomila, 2004 ; Bronckart, 2004), le PFEQ encourage peu le développement du couple oral-lecture et demeure plus traditionnel dans ses recommandations en utilisant souvent la formule « différents contextes d'écriture » : le couple lecture-écriture est donc plus présent. L'article de Branca-Rosoff et Gomila (2004) démontre bien l'impératif pour les élèves de comprendre le métalangage et son emploi autant à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, les marqueurs de relations qui offrent une structure à un texte écrit peuvent confondre notre auditeur si l'on en abuse; il faut alors faire remarquer aux élèves que certains tics langagiers (l'ajout de « donc » ou de « finalement » d'une manière aléatoire, notamment) peuvent nuire à la compréhension, de la même manière que leur usage abusif à l'écrit. Enfin, des métastratégies et leurs bénéfices dans l'enseignement pour les élèves sont clairement démontrés par les deux auteurs, ce qui permet de créer des liens entre les recommandations ministérielles et les activités des manuels. En effet, autant la reformulation, l'emploi d'un métalangage ou la justification permettent aux élèves de « faire des choix stratégiques sur le plan verbal, paraverbal et non verbal » (PFEQ, 2011 : 77). Ainsi, la compréhension du

métalangage permet de vérifier la compréhension des élèves et le juste réemploi de ce dernier, autant à l'écrit qu'à l'oral. Toutefois, cette revue, comme toutes celles du domaine de la linguistique, accorde une forte place aux aspects scripturaux de l'enseignement général du français, ce qui a pour conséquence de reléguer l'oral au second plan, si ce n'est au troisième plan dans son contenu éditorial.

La revue *LiDil* accorde aussi une importance marquée à la retombée pratique de ses écrits. Cette revue de linguistique et de didactique nous a permis de recenser huit articles pertinents pour notre analyse. Nous avons relevé dans ces articles certaines disparités entre les activités des manuels et celles que la recherche encourage. En effet, dans cette revue, des articles (4) suggèrent des pistes d'activités à essayer en classe dont certaines ont été mises à l'essai et dont les résultats nous sont présentés. Nous y reviendrons toutefois plus en détail dans la section 4.2 qui aborde plus en détail les liens entre nos deux recensions.

Enfin, *Protée* est une revue qui a cessé ses publications en 2011. Elle traite peu des salles de classe et bien qu'elle présente quelques articles touchant au mot clef « interprétation », ces derniers sont difficilement adaptables à une classe de français de la cinquième secondaire. Ainsi, bien que cette revue aborde la sémiotique, la linguistique et l'interprétation, elle nous a peu servi pour l'analyse subséquente de nos données, car elle traitait davantage d'art que de linguistique.

Dans le tableau 4, nous présentons les résultats obtenus à la suite de la recension des articles du domaine de la linguistique. Ces derniers nous montrent qu'une attention est portée au développement de l'oral, sans toutefois présenter d'activités concrètes en ce sens. En effet, notre fine analyse des périodiques fait état de plusieurs concepts de la didactique de l'oral théorisés et expliqués dans ces articles, mais ces derniers offrent très peu de pistes pour enseigner explicitement l'oral en salle de classe. En revanche, ils définissent très bien les efforts cognitifs que demande l'articulation des idées jusqu'à un énoncé cohérent (Graziano, 2010; Mondada et Traverso, 2005; Morel, 2005) de même que l'importance d'enseigner explicitement le métalangage.



Pour cela, nous avons considéré qu'ils faisaient état des métastratégies, bien qu'ils n'offrent pas de solutions concrètes à leur enseignement.

Tableau 4  
 Domaine : linguistique  
 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs

MOTS CLEFS	Enseignement explicite de l'oral	Enseignement explicite de la lecture	Métastratégies	Interprétation	Objets d'enseignement variés	Album pour la jeunesse	Interaction oral/lecture
<i>CogniT</i> extes (2)	1		1				
<i>Langages</i> (8)	4		4				
<i>LIDil</i> (8)	3		1				2
<i>Protée</i> (3)					3		

Comme nous le remarquons dans le tableau 4, la revue *CogniTextes* nous a permis de recueillir deux articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (1) et « métastratégies » (1). Nous avons retenu huit articles dans la revue *Langages* répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (4) et « métastratégies » (4), alors que la revue *LiDil* contenait huit articles reliés aux mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (1), « métastratégies » (2) et « interaction oral/lecture » (2) et que la revue *Protée* en contenait pour sa part trois pour la catégorie « interprétation ».

#### 4.1.3 Périodiques du domaine de l'éducation

Quant aux périodiques en éducation, 17 revues francophones du domaine élargi de l'éducation (pédagogie, didactique, andragogie) ont été analysées pour cette recension. Sans surprise, c'est lors de notre recension de périodiques du domaine de l'éducation que nos résultats ont été le plus abondants. Certaines revues (*Histoire de l'éducation*, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *Carrefours de l'éducation*, *Revue trimestrielle de l'éducation*) nous ont cependant surprise, car elles présentent peu ou pas de pistes explicites d'enseignement ou même d'études empiriques. Peu importe le domaine de périodiques recensés, que ce soit ceux de littérature, de linguistique ou de l'éducation, les liens entre la théorie et la pratique ne vont pas toujours de pair. Ainsi, ces revues ont été recensées, mais ne nous ont fourni aucune donnée. Nous présentons maintenant les revues pour lesquelles nous avons obtenu des résultats.

La revue *Éducation et francophonie* est une plate-forme numérique qui traite de problématiques actuelles en éducation, tous cycles d'enseignement confondus. Elle publie des textes scientifiques qui font le pont avec la pratique en salle de classe et qui nous ont permis de recueillir plusieurs informations pour nos objectifs 3 et 4. Notons toutefois qu'aucune occurrence n'a été relevée pour le mot clef « album pour

la jeunesse ». Cependant, plusieurs pratiques innovantes de lecture et d'oral sont présentées qui exposent ou bien la bande dessinée ou bien l'utilisation de films ou d'extraits vidéo en salle de classe (Blondin et Lafontaine, 2005; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011; Ruel, 2000). Ces dernières nous ont été utiles pour répondre à notre quatrième objectif.

*Recherche en éducation* est une jeune revue généraliste qui allie pertinemment théorie scientifique et pratique enseignante. Elle permet de rallier un grand lectorat puisqu'elle traite autant de l'histoire que de la philosophie ou même des pratiques enseignantes gagnantes en éducation. Ainsi, elle nous fut également fort utile lors de notre recension, mais notons toutefois que cette revue aborde peu la didactique de l'oral de même que l'oral, de manière générale. Si certains des articles mentionnent qu'il importe que les élèves s'expriment oralement dans différentes situations et qu'ils argumentent leurs idées (Dolz et Tupin, 2011; Rey, 2011) aucune piste n'est pourtant offerte aux enseignants. Elle émet simplement des recommandations sans offrir de pistes concrètes d'enseignement.

Dans la *Revue française de pédagogie : recherches en éducation* de type généraliste, nous avons pu trouver des occurrences pour chacune des catégories de mots clefs que nous avons répertoriées à l'aide de notre cadre théorique. Les pratiques d'enseignement des articles que nous avons recensés sont abondamment décrites de même que les bénéfices et les limites des études présentées et sont donc fort utiles pour notre objectif 4. Les activités présentées autant à l'oral qu'en lecture correspondent aux prescriptions du PFEQ (développer une posture critique, réfléchir sur la tâche, mobiliser des stratégies de résolution de problème, développer un métalangage) (Hétier et Soetard, 2008), comme nous le verrons dans la section sur les recommandations.

La *Revue des sciences de l'éducation* présente des articles actuels en lien avec la bande dessinée et même la lecture multimodale et nous n'y avons répertorié une étude faisant état de l'utilisation de l'album pour la jeunesse (Bedoin, 2007).

Pour sa part, nous avons trouvé, dans la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, des données pour chacun de nos mots clefs et nombreuses sont les pratiques en adéquation avec le PFEQ, sans toujours l'être avec celles que nous retrouvons dans les guides pour les enseignants qui accompagnent les manuels approuvés. Cette revue innove notamment en exploitant le couple oral-lecture et en proposant des activités qui mettent de l'avant les technologies : l'aspect multimodal de l'oral et de la lecture est également bien représenté (Kozanitis, 2010; Romainville, 2011).

*Travail et formation en éducation* est une revue de formation pour les professionnels de l'enseignement qui nous a également permis de recueillir plusieurs articles. Elle propose des pistes innovantes autant pour l'enseignement de l'oral que pour celui de la lecture et précise comment activer les métastratégies et susciter des réflexions chez les élèves (Corrine, Serge et Pascale, 2010; Jaubert, Rebière et Bernié, 2010). En outre, le public d'élèves sur lequel elle se penche est varié : les articles sont bien équilibrés entre les milieux en difficulté et ceux d'élèves plus aisés et pour cette raison, elle représente les réalités scolaires et offre des activités facilement adaptables aux salles de classe.

*Tréma* dresse un portrait de la littérature, de l'histoire et même de l'anthropologie de l'éducation, mais présente peu d'articles à analyser pour notre recension en regard de notre quatrième objectif. En effet, cette revue publie des articles qui définissent la lecture en relation avec des illustrations de toutes sortes et qui permettent de penser plus loin le couple oral-lecture, mais la théorie développée est peu transférable à une salle de classe. Cette revue est donc riche en contenu, mais peu d'activités peuvent en être tirées.

Nous avons recensé quatre articles dans la *Revue canadienne de l'éducation*. Cette dernière est tout à fait à la page et met de l'avant l'utilisation d'objets d'enseignement variés, mais demeure plus traditionnelle dans l'enseignement de l'oral et de la lecture en privilégiant le couple écriture-oral. Ainsi, elle est seulement concluante pour deux de nos mots clefs : « métastratégies » et « objets d'enseignement variés ».



*La Revue suisse des sciences de l'éducation* contient peu d'articles pertinents pour notre recension. Cette dernière s'intéresse aux sciences de l'éducation d'une manière plus générale en abordant des recherches surtout sur l'École en tant qu'institution de savoir. Nous n'y avons trouvé que deux articles en lien avec nos mots clefs. Cette revue est donc plus intéressante d'un point de vue historique ou sociologique qu'elle ne l'est pour la recherche appliquée.

Dans les revues suivantes nous avons recensé plusieurs articles pour notre étude : *Revue éducation & didactique*, *Pratiques*, *Repères* et *Le Français d'aujourd'hui*. Ces revues font le pont entre pratique et théorie et présentent toutes des recherches en adéquation avec le PFEQ. Leurs recommandations sur l'enseignement de l'oral et sur celui de la lecture nous ont permis de faire des rapprochements avec les recommandations ministérielles, mais nous servent aussi à émettre des réserves à leur égard. Tous les mots clefs de notre recension ont ici trouvé au moins une occurrence et, comme ces revues s'adressent à tous les publics d'élèves qu'ils soient en difficulté ou non, notre analyse est riche en contenu. Cependant, ces revues, comme nous le verrons plus bas, nous renvoient à l'une de nos limites : puisqu'elles sont européennes, il est normal qu'elles présentent des disparités avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.



Tableau 5  
 Domaine : éducation  
 Nombre d'articles retenus pour chacun des mots clefs

MOTS CLEFS	Enseignement explicite de l'oral	Enseignement explicite de la lecture	Métastratégies	Interprétation	Objets d'enseignement variés	Album pour la jeunesse	Interaction oral/lecture
Éducation et francophonie (16)	2	4	3	3	3		1
Recherche en éducation (7)	1	2	2	1	1		
Revue française de pédagogie : recherches en éducation (20)	3	5	1	6	2	1	2
Revue des sciences de l'éducation (20)	4	3	3	4	2	1	3

Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (20)	4	4	2	3	4	3
Travail et formation en éducation (18)	3	4	3	1	2	3
Tréma (8)	1	3			3	1
Revue canadienne de l'éducation (4)			2		2	
Revue suisse des sciences de l'éducation (2)	1			1		
Histoire de l'éducation (0)						
Revue des sciences de l'éducation de McGill (0)						



Comme le montre le tableau 5, la revue *Éducation et francophonie* nous a permis de recueillir 16 articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (2), « enseignement explicite de la lecture » (4), « métastratégies » (3), « interprétation » (3), « objets d'enseignement variés » (3) et « interaction oral/lecture » (1). La revue *Recherche e éducation* nous a quant à elle permis de retenir sept articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de la l'oral » (1), « enseignement explicite de la lecture » (2), « métastratégies » (2), « interprétation » (1) et « objets d'enseignement variés » (1) alors que la revue *Revue française de pédagogie : recherches en éducation* contenait 20 articles reliés aux mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (5), « métastratégies » (1), « interprétation » (6), « objets d'enseignement variés » (2), « album pour la jeunesse » (1) et « interaction oral/lecture » (2). La *Revue des sciences de l'éducation* en contenait aussi 20 répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (4), « enseignement explicite de la lecture » (3), « métastratégies » (3), « interprétation » (4), « objets d'enseignement variés » (2), « album pour la jeunesse » (1) et « interaction oral/lecture » (3) de même que la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* dont les 20 articles retenus sont répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (4), « enseignement explicite de la lecture » (4), « métastratégies » (2), « interprétation » (3), « objets d'enseignement variés » (4) et « interaction oral/lecture » (3). La revue *Travail et formation en éducation* contenait pour sa part 18 articles répartis sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (4), « métastratégies » (3), « interprétation » (1), « objets d'enseignement variés » (2), « album pour la jeunesse » (2) et « interaction oral/lecture » (3) alors que la revue *Tréma* en contenait 8 répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (1), « enseignement explicite de la lecture » (3), « objets d'enseignement variés » (3) et « interaction oral/lecture » (1). La *Revue canadienne de l'éducation* en comptait quatre dans les catégories « métastratégies » (2) et « objets d'enseignement variés » et nous en avons retenus deux dans la *Revue suisse des sciences de*

*l'éducation* pour les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (1) et « interprétation » (1).

Enfin, les revues qui nous ont permis de recueillir le plus de résultats sont la *Revue éducation & didactique* avec 23 articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (6), « métastratégies » (4), « interprétation » (3), « objets d'enseignement variés » (2), « album pour la jeunesse » (3) et « interaction oral/lecture » (2), la revue *Pratiques* avec 26 articles dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (5), « enseignement explicite de la lecture » (5), « métastratégies » (4), « interprétation » (5), « objets d'enseignement variés » (3), « album pour la jeunesse » (1) et « interaction oral/lecture » (3), la revue *Repères* avec 28 articles sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (4), « enseignement explicite de la lecture » (5), « métastratégies » (5), « interprétation » (5), « objets d'enseignement variés » (3), « album pour la jeunesse » (1) et « interaction oral/lecture » (5) et enfin, la revue *Le Français d'aujourd'hui* avec 28 articles répartis dans les catégories « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (6), « métastratégies » (4), « interprétation » (5), « objets d'enseignement variés » (4), « album pour la jeunesse » (3) et « interaction oral/lecture » (3).

#### 4.1.4 Premières conclusions pour la recension des périodiques

En compilant tous les articles répertoriés dans tous les périodiques du domaine de l'éducation retenus et selon chacun des mots clefs, nous pouvons émettre des conclusions préliminaires. Comme nous le remarquons dans le tableau 5, pour les 17 revues retenues sur un total de 25 (deux du domaine de la littérature, deux du domaine de la linguistique et 13 du domaine de l'éducation) et totalisant 268 articles, 15,67 % correspondent au mot clef « enseignement explicite de l'oral », 20,15 % au mot clef « enseignement explicite de la lecture », 16,04 % au mot clef

« métastratégies », 19,03 % à « interprétation », 14,18 % à « objets d'enseignement variés », 4,48 % à la catégorie « album pour la jeunesse » et enfin, 10,45 % à « interaction oral/lecture ».



Tableau 6  
 Pourcentage d'occurrences des articles pour chacun des mots clefs

MOTS CLEFS	Enseignement explicite de l'oral	Enseignement explicite de la lecture	Métrastratégies	Interprétation	Objets d'enseignement variés	Album pour la jeunesse	Interaction oral/lecture
Nombre d'articles	42	54	43	51	38	12	28
Pourcentage	15,67 %	20,15 %	16,04 %	19,03 %	14,18 %	4,48 %	10,45 %

C'est sans grande surprise que nous constatons que l'enseignement explicite de la lecture et l'interprétation dominent les résultats puisque depuis le début des années 2000, quantité d'ouvrages, d'études empiriques et d'articles encouragent les pratiques qui donnent le goût de lire aux élèves et qui leur permettent d'adopter une posture intimiste et subjective (Beaudry, 2009; Falardeau, 2003; Jouve, 2001; Tauveron, 2001, 2005, 2012). Nous sommes cependant étonnée de la forte présence des articles liés à l'enseignement explicite de l'oral et des métastratégies, car peu de documentation scientifique (si l'on compare aux didactiques de l'écriture ou de la lecture) est à ce jour disponible sur ces sujets. Si l'on s'y intéresse davantage depuis l'essor de la psychologie cognitive (Fayol et Gombert, 1992; Tardif, 1992) et même des sciences cognitives (Gagnon et Sasseville, 2011; Moshman, 1994) et de leur influence sur le développement de la pensée et de la parole, ces pratiques sont peu développées dans le PFEQ. Enfin, sans grande surprise l'album pour la jeunesse est délaissé. Moins de 5 % de tous les articles recensés s'y intéressent et une seule occurrence a été relevée dans les revues canadiennes (RSE). Les revues européennes en revanche nous ont permis de recueillir presque tous les articles que nous avons catégorisés sous le mot clef « album pour la jeunesse » (11). Peut-être ces revues sont-elles plus innovantes en matière de décloisonnement des objets d'enseignement du primaire au secondaire? Le travail de Catherine Tauveron a inspiré plusieurs des articles que nous avons recensés, mais comme ce dernier s'effectue en France, peut-être n'a-t-il pas encore inspiré nos théoriciens ou praticiens, ici, au Québec et au Canada. En outre, les articles qui abordent l'album pour la jeunesse font état de recherche au primaire, en forte majorité (8). Seulement trois articles présentent l'album au début du secondaire (5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> du collège) et ils sont employés comme amorce à un travail littéraire en lecture lors duquel des romans sont ensuite exploités. Ainsi, l'album pour la jeunesse est un avant-gout, mais pas un matériau qui fait l'objet d'un enseignement indépendant. Cela expliquerait pourquoi les albums sont si peu représentés, voire carrément absents des manuels scolaires de la cinquième secondaire que nous avons analysés et dont nous traiterons à l'instant.

#### 4.2 Manuels recensés

Comme nous l'avons fait brièvement pour les périodiques que nous avons recensés dans la section précédente, nous présentons les manuels choisis pour notre recherche. Les quatre manuels retenus sont approuvés par le MELS. *Entracte* est paru en 2009 aux éditions Grand Duc et a subi une révision en 2011. *Regards* est paru en 2010 aux éditions Chenelière Éducation et a aussi été révisé en 2011. Le manuel *Portail* est paru en 2009 aux éditions CEC et a également subi une révision en 2011. Ces trois manuels comportent des guides pour l'enseignant de même qu'un ou plusieurs disques audio qui servent notamment pour des activités de compréhension orale. *Zénith* quant à lui est paru en 2009 aux éditions du Renouveau Pédagogique et a subi une révision en 2010. Ce manuel, comme les premiers, est accompagné d'un guide pour l'enseignant, mais d'aucun document audio.

Dans le tableau 7, nous présentons les résultats obtenus à la suite de la recension des activités des quatre manuels et guides approuvés. Ces derniers nous montrent qu'une attention marquée est portée au développement de la lecture et de plus en plus aux objets d'enseignement variés. Des activités utilisent en effet des extraits vidéo ou ont recours à Internet (6). Notons aussi qu'une seule activité a été recensée sous le mot clef « album pour la jeunesse » et que trois activités utilisent la bande dessinée.

Tableau 7  
 Nombre d'activités retenues pour chacun des mots clefs

<b>MOTS CLEFS</b>	<b>Enseignement explicite de l'oral</b>	<b>Enseignement explicite de la lecture</b>	<b>Métrastratégies</b>	<b>Interprétation</b>	<b>Objets d'enseignement variés</b>	<b>Album pour la jeunesse</b>	<b>Interaction oral/lecture</b>
<i>Extrait (23)</i>	3	6	3	5	2		4
<i>Regards (23)</i>	4	7	4	4	1	1	2
<i>Portail (21)</i>	2	5	5	5	1		3
<i>Zénith (10)</i>	1	3	1	2	1		2

*Entracte* nous a permis de retenir 23 activités au total réparties sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (3), « enseignement explicite de la lecture » (6), « métastratégies » (3), « interprétation » (5), « objets d'enseignement variés » (2) et « interaction oral/lecture » (4). *Regards* nous a permis de retenir 23 activités au total réparties sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (4), « enseignement explicite de la lecture » (7), « métastratégies » (4), « interprétation » (4), « objets d'enseignement variés » (1), « album pour la jeunesse » (1) et « interaction oral/lecture » (2). Nous avons retenu dans *Portail* 21 activités réparties sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (2), « enseignement explicite de la lecture » (5), « métastratégies » (5), « interprétation » (5), « objets d'enseignement variés » (1) et « interaction oral/lecture » (3). Enfin, *Zénith* contient 10 activités réparties sous les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » (1), « enseignement explicite de la lecture » (3), « métastratégies » (1), « interprétation » (2), « objets d'enseignement variés » (1) et « interaction oral/lecture » (2).

#### 4.2.1 Premières conclusions pour les activités des manuels approuvés

En compilant toutes les activités répertoriées dans les manuels et les guides approuvés par le MELS, selon chacun des mots clefs, nous pouvons émettre des conclusions préliminaires. Comme le montre le tableau 8, pour les 77 activités retenues sur un total de 313 présentent dans tous les manuels, 12,99 % correspondent au mot clef « enseignement explicite de l'oral », 27,27 % au mot clef « enseignement explicite de la lecture », 16,88 % au mot clef « métastratégies », 20,78 % à « interprétation », 6,49 % à « objets d'enseignement variés », 1,30 % à la catégorie « album pour la jeunesse » et enfin, 14,29 % à « interaction oral/lecture ».

Tableau 8  
 Pourcentage d'occurrences des activités pour chacun des mots clefs

MOTS CLEFS	Enseignement explicite de l'oral	Enseignement explicite de la lecture	Métrastratégies	Interprétation	Objets d'enseignement variés	Album pour la jeunesse	Interaction oral/lecture
Nombre d'activités	10	17	13	14	11	1	11
Pourcentage	12,99 %	27,27 %	16,88 %	20,78 %	6,49 %	1,30 %	14,29 %



Les résultats du tableau précédent sont encourageants, car ils vont dans le même sens que les recommandations des articles recensés, sauf pour l'utilisation d'objets d'enseignement variés qui présentent un écart de près de 9 % et de l'album pour la jeunesse qui obtient une seule occurrence dans les manuels recensés. L'enseignement de la lecture domine les activités des manuels (27,27 %). Cependant, cela nous étonne peu, car la lecture est à la base à la fois de l'oral ou de l'écrit : les élèves devant généralement s'exprimer à l'oral ou à l'écrit sur un texte *lu*, comme le rappellent Dias-Chiaruttini (2008) et Nonnon (2001-2002).

Toutefois, ce n'est pas parce qu'une occurrence d'activité s'inscrit sous l'une ou l'autre de nos catégories que les tâches qui l'accompagnent sont innovantes et stimulantes pour les élèves. Prenons l'exemple d'une activité qui s'est retrouvée classée sous le mot clef « enseignement explicite de la lecture ». Cette dernière demande en effet à l'élève d'expliquer ses stratégies de lecture, sa manière de résoudre un problème de compréhension du vocabulaire, de souligner les passages intéressants ou difficiles et le guide pour l'enseignant explique bien que ce dernier doit lui-même modéliser la tâche à réaliser pour les élèves si ses derniers s'y engagent pour une première fois (Van Grunderbeeck et Payette, 2007). Mais cette activité ne fait en aucun cas mention de la subjectivité du lecteur, de ses connaissances antérieures, de ses intérêts ou de sa motivation pour le sujet. Ainsi, l'activité de lecture prend en compte un seul pan d'un acte de lecture réussi : la compréhension du sens du texte qui est intrinsèque et qui fait consensus chez les lecteurs (Falardeau, 2003). Or, pour qu'un acte de lecture soit complet et réussi, il doit également tenir compte de l'interprétation et donc, de la mise en relation du texte avec les connaissances du monde du lecteur (Jouve, 2001).

### 4.3 Synthèse des résultats

D'une manière générale, les pratiques d'enseignement explicite de métastratégies de lecture dans les quatre manuels approuvés par le MELS sont répandues et les activités suggérées amènent les élèves à développer leur réflexion et à activer leur métacognition, particulièrement ce qui a trait à l'organisation et à l'évaluation de leur démarche pour réaliser la tâche. Les questions des manuels se limitent toutefois à des éléments précis et facilement identifiables (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2005) dans un texte ou un document sonore, alors que les écrits scientifiques recensés invitent à une plus grande originalité dans les questions et surtout à laisser le temps aux élèves de se forger une opinion (Émery-Bruneau [s.d.]; Falardeau, 2003; Langlade, 2001) sur ce qu'ils ont lu ou entendu. Ces questions ne favorisent d'ailleurs ni les échanges authentiques, ni l'enseignement explicite, ce que préconise le PFEQ qui insiste sur la nécessité de faire interagir entre eux les élèves afin qu'ils développent leur sens critique en se basant sur des textes crédibles (2011 : 28).

Concernant l'enseignement explicite de l'oral, nos résultats sont étonnants puisque nous avons vu, dans le cadre de notre problématique, qu'il était délaissé au profit de tâches d'écriture (Dias-Chiaruttini, 2008; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Nonnon, 2001-2002; Riegel, 1994). Or, des activités dans les manuels approuvés incorporent des éléments d'oral (petites discussions en sous-groupes, réaction à une lecture brève servant de déclencheur de l'écrit), mais l'oral est rarement présenté comme une didactique autonome (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 2009; Lafontaine, 2001) et est souvent couplé à une tâche d'écriture ou de lecture.

Nos résultats les plus probants sont ceux liés à l'utilisation d'objets d'enseignement variés et à l'utilisation de l'album pour la jeunesse, à la fin du secondaire. Les recherches européennes sont novatrices, car elles proposent différentes manières d'utiliser des « objets d'enseignement variés » en salle de classe. En effet, les cercles ou procès littéraires (Poslaniec, 2008; Tewargne, 2003), les activités autour de l'album pour la jeunesse (Nières-Chevrel, 2009, 2012; Tauveron, 2001, 2012), même chez les élèves de la fin du secondaire, sont répandus. Les périodiques canadiens,

quant à eux, mettent peu, quoique de plus en plus, l'accent sur la bande dessinée (Boutin, 2008), la multimodalité (Lacelle, 2009) et même, avec Lépine (2011), sur l'album pour la jeunesse en salle de classe du secondaire. En effet, plus les articles recensés se rapprochent de 2012, plus les pratiques décrites s'éloignent de celles présentées dans les manuels approuvés, car elles préconisent l'utilisation d'une variété d'objets d'enseignement. Nous pensons que ces manuels et guides enseignants, publiés en 2009 (*Entracte, Portail, Zénith*) et 2010 (*Regards*), ont probablement été développés il y a quelques années et qu'ils ne sont donc plus à la page. Bien qu'ils aient subi des révisions en 2010 et 2011, lorsque nous avons comparé la version originale à celle révisée, nous avons noté des changements dans les textes ou illustrations présentés, mais les activités ainsi que les questions posées demeuraient les mêmes. C'est donc dire qu'en dépit des récentes révisions, comme le relèvent nos résultats, certaines des activités des manuels approuvés par le MELS sont en inadéquation avec les recommandations ministérielles de 2011 de même qu'avec certains des périodiques recensés.

#### **4.4 Liens entre les recommandations théoriques et les activités des manuels et discussion des résultats**

Nous mettrons ici de l'avant les adéquations et les inadéquations entre notre recension théorique et les manuels approuvés de manière à relever les domaines dans lesquels les activités devraient être mieux adaptées (objectif 3). En effet, notre recherche fait ressortir que certains de nos mots clefs recensés dans les périodiques scientifiques sont mieux représentés dans les manuels de la cinquième secondaire approuvés par le MELS, ce qui ne va pas sans nous étonner.

#### 4.4.1 Résultats pour les mots clefs « enseignement explicite de la lecture », « interaction oral-lecture » et « enseignement explicite de l'oral »

Le mot clef « enseignement explicite de la lecture » obtient une représentativité de 6,75 % plus élevée dans les manuels que dans les périodiques. Ces résultats ne nous ont pas particulièrement surpris puisque le PFEQ encourage différentes pratiques pour inciter les élèves à lire de même qu'à l'utilisation d'œuvres les menant à développer leur jugement critique et leur appréciation fondée (2011 : 33). Il est normal que les manuels présentent plusieurs activités en lien avec la lecture, car cette dernière est souvent utilisée comme élément déclencheur lors d'activités d'écriture et d'oral : elle chapeaute en quelque sorte les deux autres didactiques (Noël-Gaudreault, 2005). Que ce soit une période de lecture au début de chaque cours, l'utilisation de Twitter (twittérature<sup>9</sup>) ou d'Internet en général, de blogues, pour écrire et lire des articles ou des critiques, etc., les enseignants sont encouragés à utiliser des textes variés, illustrés ou non (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001; MELS, 2011). Ces différents médiums de lecture sont mis de l'avant pour rencontrer les intérêts des élèves et ainsi instaurer des pratiques de lectures quotidiennes, authentiques et signifiantes.

Les résultats pour le mot clef « interaction oral-lecture » sont également plus élevés de 3,84 % dans les manuels et guides pour les enseignants que dans l'ensemble des articles recensés, alors que, comme nous l'avons relevé précédemment, le couple oral-écriture est, selon les périodiques recensés, celui que préconise les enseignants (Blaser, 2009; Dias-Chiaruttini, 2008; Kebrat-Orrechioni, 2000). Ces résultats sont en accord avec les recommandations ministérielles qui incitent à l'emploi de pratiques dans lesquelles les élèves lisent un texte pour s'informer et en discutent ensuite entre eux pour revoir leurs impressions et valider leur compréhension. L'interaction est

---

<sup>9</sup> En 2011, l'Institut de twittérature comparée a reçu une subvention de 71 750\$ du MELS, dans le cadre des actions concertées du Programme de recherche sur l'écriture. Consulté le 27 mai 2012.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/info/index.asp?page=communiques&id=1248>

l'un des moyens privilégiés par le PFEQ pour amener les élèves à développer un sens critique, « pour qu'ils voient que la compréhension, l'interprétation et la réaction se constituent d'une manière dynamique plutôt que linéaire » (PFEQ, 2011 : 28) et qu'ils confrontent leur démarche avec leurs pairs tout en évaluant leur capacité à y parvenir. L'étude de Hébert (2004) sur la collaboration entre pairs en lecture démontre par ailleurs que plus les élèves sont amenés à rétroagir sur les opinions de leurs pairs, plus ils s'investissent dans la tâche et plus ils utilisent de métastratégies. Bien que cette étude se soit déroulée auprès d'élèves de la première secondaire, nous n'avons pas de raison de douter de ces résultats auprès d'élèves plus âgés puisque ces derniers possèdent plus de connaissances scolaires et extrascolaires à réinvestir avec un moindre effort cognitif (Fayol et Gombert, 1992) dans différentes situations.

Par ailleurs, si le mot clef « enseignement explicite de l'oral » est mieux représenté de 2,31 % dans les périodiques scientifiques que dans les manuels scolaires et les guides pour enseignants qui les accompagnent, cela est probablement dû à la forte présence du couple « oral-lecture » dans les manuels approuvés (tableau 8). En outre, les manuels, les guides et même le PFEQ semblent encourager davantage les activités d'écriture en salle de classe, comme nous l'avons relevé. Nous sommes cependant étonnée que l'écart entre les résultats du mot clef « enseignement explicite de l'oral » dans les périodiques et celui des manuels ne soit pas plus élevé, puisque notre problématique fait bien état de la difficulté d'enseigner explicitement l'oral. En effet, depuis 2000 les didacticiens de l'oral s'efforcent de faire reconnaître l'autonomie de cette didactique (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 2009; Lafontaine, 2001) et la nécessité de l'enseigner d'une manière décloisonnée et intégrée à toutes les matières scolaires (PFEQ, 1993, 2011). Les recherches scientifiques abondent en ce sens et les manuels et guides semblent s'y être adaptés, notamment au regard du nombre d'activités présentées. Nous déplorons néanmoins que dans les manuels, les activités demeurent traditionnelles, c'est-à-dire que les oraux sont souvent calqués sur des



écrits et que les élèves sont invités à faire des présentations magistrales, ou des récitations de textes. Par exemple, dans le manuel *Regards*, on demande « Laquelle des œuvres citées dans cet atelier avez-vous le goût de lire? Pour quelles raisons? » (2009 : 59) et la consigne pour l'enseignant explique que les élèves doivent rédiger un court texte et ensuite en faire part à la classe. Bref, les élèves reçoivent un enseignement de l'oral et le nombre d'activités est suffisant, mais ce dernier consiste pour l'enseignant en un point d'information sur la manière dont les élèves doivent rédiger leur présentation et sur la manière d'en résumer les points importants à présenter à la classe (Dumais, 2008). En outre, même si les manuels contiennent des activités d'oral, rares sont celles qui sont authentiques ou qui sont contextualisées et nous avons bien démontré, dans notre cadre théorique, l'importance d'un enseignement contextualisé et signifiant (Fayol et Gombert, 1992; Jorro, 2009; MELS, 2007, 2011) pour l'intégration des notions par les élèves.

#### 4.4.2 Résultats pour les mots clefs « métastratégies » et « interprétation »

Les mots clefs « métastratégies » et « interprétation » présentent moins de deux points d'écart entre les recommandations scientifiques des périodiques (0,84 % et 1,75 %) et celles des manuels et guides approuvés, comme le montre le tableau 9. Une fois de plus, ces résultats sont surprenants puisque des études démontrent que des élèves à la fin du secondaire ne contrôlent pas encore leurs métastratégies et « qu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), le tiers des élèves ont des compétences en lecture insuffisantes et ne sont pas invités à s'exprimer sur leurs stratégies et la prise de conscience de ce qui se passe dans leur tête pendant la lecture (processus métacognitifs) » (Van Grunderbeeck et Payette, 2007 : 74). Or, « l'habitude de réfléchir à leurs pratiques devrait leur permettre de constater que le plaisir de lire peut résulter à la fois d'une satisfaction affective et d'une satisfaction



cognitive » (PFEQ, 2011 : 181), ce que l'enseignement explicite de l'interprétation permet de développer.

Tableau 9  
 Comparaison du pourcentage d'occurrences pour chacun des mots clefs

MOTS CLEFS	Enseignement explicite de l'oral	Enseignement explicite de la lecture	Métrastratégies	Interprétation	Objets d'enseignement variés	Album pour la jeunesse	Interaction oral/lecture
Articles	15,67 %	20,15 %	16,04 %	19,03 %	14,18 %	4,48 %	10,45 %
Manuels	12,99 %	27,27 %	16,88 %	20,78 %	6,49 %	1,30 %	14,29 %

Notre recension nous a permis de relever que les pratiques d'enseignement des métastratégies et de l'interprétation présentent peu d'écart entre les périodiques scientifiques et le matériel approuvé par le MELS. Pourquoi alors les élèves présentent-ils des difficultés dans ces deux champs?

Dans notre problématique, nous avons signalé que l'interprétation était difficilement enseignée, car cette dernière ne fait pas consensus (Falardeau, 2003; Gervais, 2006; Jouve, 2001; Tauveron, 2001) et il est difficile d'isoler la variable de l'interprétation (Beaudry, 2009; Dufays, 2007). Par conséquent, lorsque les enseignants doivent l'évaluer, il est possible que ces derniers évaluent autre chose : les compétences discursives ou scripturales des élèves (Guay, 2010) ou même leur mémoire. En outre, évaluer d'une manière prescriptive une réaction esthétique (Dufays, 2007), participe sans doute d'un faible enseignement de l'interprétation, et donc, de la moindre maîtrise par les élèves. En effet, l'interprétation comporte une forte dose de subjectivité, car l'élève fait des liens avec ses connaissances antérieures et il lui est parfois difficile de distinguer l'empirie de ses croyances (Fayol et Gombert, 1992; Tardif, 1992). Par ailleurs, puisque l'interprétation sollicite des processus de haut niveau (faire des liens avec sa vie, émettre des hypothèses, soutenir ou revoir son point de vue) qui sont plus difficiles à maîtriser chez les élèves, l'enseignement explicite de métastratégies nécessite plus de temps. Les lacunes des élèves se situant d'abord sur le plan de la compréhension (Guay, 2010; OCDE, 2011; Van Grunderbeeck et Payette, 2007), c'est sur cette dernière et ses stratégies (anticiper, résumer, inférer) que les enseignants se penchent avant tout. Une étude sur les pratiques effectives d'enseignement de ces deux champs nous éclairerait certainement davantage.

#### 4.4.3 Résultats pour les mots clefs « objets d'enseignement variés » et « album pour la jeunesse »

Enfin, ce sont les mots clefs « objets d'enseignement variés » et « album pour la jeunesse » dont les résultats présentent le plus grand écart avec respectivement 7,69 % et 3,18 % entre les périodiques recensés et les manuels et guides pour enseignants approuvés. Pour l'album, ces résultats concordent avec le peu de documentation qui est disponible en enseignement au moyen de la bande dessinée et de l'album pour la jeunesse, au deuxième cycle du secondaire. Si ces objets d'enseignement sont peu documentés, c'est notamment que l'intérêt des chercheurs à leur sujet est jeune, du moins pour la fin du secondaire (Boutin, 2008; Lépine, 2010; Rabatel, 2001-2002; Tauveron, 2001, 2012). Plusieurs études en didactique de la littérature jeunesse existent, mais les chercheurs sont confrontés à cette idée selon laquelle elle ne serait pas une didactique entière, bien qu'étudiée dans les universités d'ici et d'ailleurs depuis près de 30 ans (Chouinard, 1996). En outre, comme l'étude de la bande dessinée et de l'album pour la jeunesse en est encore à ses balbutiements au secondaire, ces derniers bénéficient sans doute d'un enseignement restreint dans le cadre du baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Il en va de même pour l'enseignement au moyen de films ou d'extraits vidéo. D'une part, la technologie n'est pas implantée partout et le matériel moins accessible (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008) qu'un livre en version imprimée. D'autre part, enseigner avec ces derniers demande une maîtrise du vocabulaire filmique de la part de l'enseignant et des élèves, ce qui représente un savoir de plus à enseigner (Lacelle, 2009). De plus, l'enseignement avec les nouvelles technologies (ordinateur ou Internet) se fait plus timide aussi en raison des ressources peu répandues dans certains milieux et, bien que les élèves les utilisent quotidiennement, l'encadrement de tels projets par les enseignants demande temps et confiance dans les élèves qui pourraient être tentés de flâner sur des sites non pertinents pour la tâche. Enfin, la formation des enseignants dans ce domaine est récente (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008) et les

études ciblent surtout des stratégies d'écriture (Bédard et Bélisle, 2005; Collin, Karsenti et Dumouchel, 2012) ou l'enseignement en langue seconde (Karsenti, Harper-Merret et Collin, 2011). Nous espérons évidemment que plus les études à leur sujet deviendront disponibles, plus l'intérêt pour l'album pour la jeunesse et pour l'utilisation d'objets d'enseignement variés en salle de classe s'accroîtra.

#### **4.5. Explication des résultats obtenus**

À l'aide de notre grille d'analyse de contenu, nous avons pu recenser (en inférant des liens avec les étapes de l'enseignement explicite) les pratiques d'enseignement explicite de l'oral et de la lecture et l'utilisation d'objets d'enseignement variés présentés dans 25 périodiques scientifiques et quatre manuels et guides enseignants approuvés par le MELS. Parmi les nombreux résultats que nous avons obtenus, l'« enseignement explicite de la lecture », nous l'avons vu, est plus représenté dans les périodiques et dans les manuels que l'« enseignement explicite de l'oral ». Souvent, une tâche de lecture est couplée à des activités d'écriture dans les manuels (exercices de grammaire, écriture d'extraits ou de texte entier, écriture de plan, de présentation) alors que les périodiques encouragent plutôt les élèves à s'exprimer oralement sur leur lecture particulièrement sur un texte chargé d'implicite ou sur un texte résistant (Tauveron, 2001).

En ce sens, il nous paraît singulier que le mot clef « enseignement explicite de la lecture » récolte 27,27 %, que le mot clef « enseignement explicite de l'oral » récolte 12,99 % et que le mot clef « interaction oral/lecture » obtient 14,29 % des résultats. Selon le PFEQ, l'évaluation de l'oral vaut pour 10 % de tout l'enseignement du français en salle de classe de la cinquième secondaire et les résultats précédents nous étonnent. Bien que nous ayons relevé dans notre cadre théorique l'importance d'enseigner explicitement l'oral pour former des élèves compétents, les recherches (Chartrand, 1995; Dumais, 2008; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Nonnon, 2005) démontrent que cela est difficile pour les enseignants et que ces derniers affirment

être peu outillés pour y parvenir. Or, en additionnant les résultats pour les mots clefs « enseignement explicite de l'oral » et « interaction oral/lecture » (même en divisant ce dernier par deux  $14,29\%/2=7,15\%$ ), notre résultat est de  $20,14\%$ , ce qui dépasse la prescription d'évaluation du PFEQ et qui signifie que les enseignants ont à leur disposition des activités dans les manuels, pour enseigner l'oral. Peut-être ces derniers les considèrent-ils lacunaires ou peu adaptées à leurs élèves, mais seule une recherche en ce sens nous éclairerait.

Dans les périodiques recensés, les résultats sont plus équilibrés pour les mots clefs « enseignement explicite de la lecture », « enseignement explicite de l'oral » et « interaction oral/lecture », car ils reçoivent respectivement  $15,30\%$ ,  $20,52\%$  et  $10,45\%$  et présentent moins d'écart entre eux. Or, nous ne pouvons comparer ces résultats aux articles scientifiques recensés puisque ces derniers n'ont pas à répondre à un tel critère de représentativité ( $10\%$ ) et nous devons nous contenter de constater que les publications s'intéressent à plusieurs thématiques d'intérêts pour les enseignants.

Les résultats pour les mots clefs « métastratégies » et « interprétation » sont, quant à eux, stables et ne présentent pas d'écart significatif entre les résultats des périodiques ( $16,04\%$ ,  $19,03\%$ ) et ceux des manuels et guides approuvés ( $16,88\%$ ,  $20,78\%$ ). Ainsi, le matériel disponible pour les élèves et leurs enseignants est non seulement en accord avec le PFEQ, mais également avec les plus récentes recherches. Sans vouloir ajouter du mérite au matériel approuvé par le MELS, nous pouvons néanmoins avancer ceci : les articles recensés datent d'aussi loin que l'an 2000 et sont répartis dans la francophonie. Pour le mot clef « métastratégies », à titre d'exemple, nous avons recueilli un total de 43 articles. De ces derniers, six sont parus dans une revue canadienne. Ainsi, si nous avions entrepris notre recension par les périodiques canadiens uniquement, les manuels auraient de loin surpassés les recommandations théoriques. Pour cela, les manuels sont bien adaptés et ouverts sur les recommandations scientifiques mondiales.



Enfin, les activités des manuels et guides approuvés demeurent traditionnelles et utilisent peu d'objets d'enseignement variés (6,49 %) et encore moins l'album pour la jeunesse (1,30 %), contrairement aux recommandations des périodiques que nous avons sondés. Puisque les recherches sur les bénéfices de la lecture multimodale ou sur l'utilisation de l'album pour la jeunesse (4,48 %) dans les salles de classe du primaire sont récentes (Boutin, 2008; Lacelle, 2009; Tauveron, 2012), les manuels adapteront certainement leurs activités au fil des publications scientifiques, car il semble y avoir une adéquation entre les manuels et guides d'enseignement et les articles scientifiques.

Grâce aux résultats que nous avons obtenus, nous pouvons maintenant présenter des pistes pour enseigner explicitement l'oral, la lecture et les métastratégies interprétatives qui y sont associées au moyen de l'album pour la jeunesse. En plus de répondre à notre quatrième objectif, cela nous permettra également de répondre à notre question de recherche : « Comment les métastratégies interprétatives peuvent-elles être enseignées explicitement au moyen de l'album pour la jeunesse au deuxième cycle du secondaire en didactique de l'oral et de la lecture? »

#### **4.6 Pistes à considérer pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives au moyen de l'album pour la jeunesse**

Pour répondre à notre objectif 4 « dégager des pistes pour l'enseignement explicite de métastratégies interprétatives basé sur l'album pour la jeunesse » et en raison des premiers résultats obtenus lors de la recension des articles du domaine de la littérature, nous avons finalement retenu deux revues. En effet, les articles recensés et retenus dans *CONTEXTES* et dans *Recherches et travaux* sont en adéquation avec les recommandations du PFEQ pour les enseignants qui doivent amener leurs élèves à

« poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation; découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique » (PFEQ, 2011 : 34), par exemple, en « testant la force de leur raisonnement et de leur position, mais aussi [de leur] justification » (Barnabé, 2012)<sup>10</sup>. Ils sont également en accord avec les pratiques visant à vérifier « au moyen de l'évaluation, la compréhension, l'interprétation et la réaction justes et fondées de l'élève sur la lecture d'un ou de plusieurs textes (PFEQ, 2011 : 28), par exemple, au moyen du « partage de ces analyses avec les élèves, appuyé sur le double présumé que la tâche est objectivable et que l'explicitation des difficultés comme des solutions représente une aide significative pour guider les élèves vers la réussite »<sup>11</sup>.

Ces adéquations entre les recommandations du PFEQ et celles des articles retenus corroborent, comme nous le verrons plus loin, certaines des activités des quatre manuels de français de la cinquième secondaire qu'approuve le MELS, mais excluent l'album pour la jeunesse en le caractérisant d'adaptation d'un texte littéraire (PFEQ, 2011). L'album pour la jeunesse n'est pas reconnu comme un genre à part entière.

Ensuite, du domaine de la linguistique, nous retenons également deux revues pour répondre à notre objectif 4 puisque seuls les articles recensés et retenus dans *LiDil* et dans *Langages* soutiennent l'adéquation entre la pratique et la théorie, dans le domaine de l'éducation. Plusieurs articles présentent des positions ou des théories pouvant servir de point de départ à l'enseignement d'un texte et d'autres sont en adéquation avec les recommandations du PFEQ qui soutiennent que les enseignants doivent amener leurs élèves à « prendre conscience de l'importance de maîtriser la langue et de l'atout que constitue la connaissance des variétés de langue pour

---

<sup>10</sup> Barnabé, Fanny. (2012). *Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité*. Consulté le 14 avril 2012, <http://contextes.revues.org/5020#text>

<sup>11</sup> Quet, François. (2008). *Rédiger, s'exprimer, produire, écrire à l'école primaire dans les années 1990*. Consulté le 1 mai 2012, <http://recherchestravaux.revues.org/index330.html#text>

s'adapter à diverses situations ainsi que pour travailler et vivre en français; reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message et à l'unité du document, de l'intervention ou de la production; reconnaître l'impact du statut de l'énonciateur, du média et de commentaires critiques sur la réception des propos » (PFEQ, 2011 : 77). Ces adéquations entre les recommandations du PFEQ et celles des articles retenus corroborent certaines des activités des quatre manuels de français de la cinquième secondaire qu'approuve le MELS.

Enfin, des 17 revues recensées du domaine de l'éducation, nous en retenons 13 (*Éducation et francophonie, Recherche en éducation, Revue française de pédagogie : recherches en éducation, Revue des sciences de l'éducation, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, Travail et formation en éducation, Tréma, Revue canadienne de l'éducation, Revue suisse des sciences de l'éducation, Revue éducation & didactique, Pratiques, Repères, Le Français d'aujourd'hui*) pour répondre à notre objectif 4. Nous avons vu que les quatre revues rejetées ne nous ont fourni aucun résultat lors de l'analyse de contenu. Lors de la compilation des articles retenus, nous avons été surprise de constater le relatif équilibre entre chacun des mots clefs de notre recension, à l'exception de ceux de la catégorie « album pour la jeunesse » qui est sous représentée et de ceux qui correspondent à l'« enseignement explicite de la lecture ». Si l'enseignement explicite de la lecture est le mot clef le mieux représenté, tous les autres obtiennent un pointage similaire.

Pour élaborer nos trois pistes qui pourraient servir de prototype pour la 3<sup>e</sup> étape de l'anasynthèse (Divers types de lecture pour diverses finalités; Entrer en littérature par l'image et tisser des liens avec les connaissances antérieures des élèves; Apprendre à penser à l'oral) nous nous sommes inspiré des manques dans l'utilisation d'objets variés et par conséquent de l'album pour la jeunesse, en classe de français de la

cinquième secondaire. La faible présence de l'album pour la jeunesse en salle de classe de même que celle d'objets d'enseignement variés nous incite à regrouper ces deux catégories et à présenter des pistes générales pour développer le couple oral-lecture. Pour cette raison et pour répondre à notre quatrième objectif, nous dégagerons des pratiques novatrices répertoriées dans les articles que nous avons recensés et argumenterons les éléments nouveaux qui s'en dégagent. En outre, nous préconiserons le couple oral-lecture parce que les activités sont abondantes pour l'enseignement explicite de métastratégies.

#### 4.6.1 Divers types de lecture pour diverses finalités

Le Programme de formation de l'école québécoise prescrit, entre autres, la lecture de *classiques* de la littérature, ce qui, pour des élèves, peut de prime abord ne pas sembler inspirant. L'enseignant pourrait alors faire une entrée en lecture en l'animant, soit par une lecture à haute voix ou en présentant un texte d'intérêt ou d'actualité afin de susciter la curiosité des élèves. Noël-Gaudreault (2005 : 43) rappelle qu'une lecture animée et captivante « aidera à mieux leur faire comprendre les relations étroites qui se tissent entre l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture » en plus de susciter une atmosphère de plaisir et des interactions propices à l'interprétation. Une lecture à haute voix de la part de l'enseignant permet aussi « l'existence d'une résonance subjective » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 : 132) et « facilite la rencontre avec le texte, le passage dans une autre dimension, communique des émotions [et facilite] le dialogue intérieur du lecteur avec le texte » (p. 135). En outre, cette lecture à haute voix suivie d'une discussion autour du texte forgerait un imaginaire collectif et permettrait de partager des expériences individuelles et collectives (Ricoeur, 1969/1996). Comme nos salles de classe ne sont pas composées d'un public homogène, l'enseignant pourrait présenter des textes littéraires variés et cela permettrait aux élèves de construire leurs connaissances personnelles et culturelles



(MELS, 2004; Zakhartchouk, 1999) et de tisser des liens avec leurs connaissances antérieures.

Plusieurs extraits de classiques peuvent ainsi être lus et les élèves peuvent ensuite décider celui qu'ils ont envie d'amorcer. En outre, le savoir culturel ou sur le monde des élèves détermine « largement leur rapport avec leurs activités d'apprentissage » (Pichette, 2002 : 9). Il importe toutefois de garder en tête que cette lecture doit être animée, presque jouée comme une pièce de théâtre, de manière à travailler la lecture, mais également les stratégies d'écoute des élèves (Dolz, Schneuwly et de Pietro, 2009) et d'expression orale. Ainsi, piquer la curiosité des élèves en leur présentant différents textes, comme il ressort de notre recension des périodiques scientifiques, motive les élèves, suscite leur attention et, ensemble, ils peuvent co-construire les sens du texte (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Cela permet aussi aux élèves de s'approprier progressivement les différentes stratégies à déployer et de distinguer celles qui sont les plus pertinentes selon les textes étudiés. Par exemple, pour travailler le rythme que ce soit celui de l'oral ou de l'écrit, nous pourrions présenter des slams aux élèves. Ces poèmes en prose abordent diverses thématiques et, selon la prosodie et le rythme qu'on y met, leur sens peut être fort différent (Émery-Bruneau, 2011). Un slam triste peut ainsi devenir comique, s'il est récité comme tel : on travaille alors l'oral et un aspect de l'interprétation, soit celui de la réception du message. En plus de rendre possible un travail sur la langue orale, le slam permet également de traiter des figures de style nombreuses en poésie et dans lesquelles les élèves avouent ne pas se retrouver (Lebrun, 2004). Il est alors plus aisé de travailler les inférences avec les élèves en débutant par leur demander de faire des liens avec certains aspects de leur vie et de justifier ces derniers au moyen du slam.<sup>12</sup>

Daniel Pennac, auteur célèbre, avançait dans *Comme un roman* (1992) que le lecteur a des droits, dont celui de déposer un roman qui l'ennuie. La lecture d'extraits ou de

<sup>12</sup> Tauveron (2001) soutient que les inférences s'enseignent plus facilement si les élèves sont d'abord à même de faire des liens avec leur réalité.

courts textes est une idée simple et accessible à tous les enseignants. Elle stimule l'imaginaire des élèves (Sprenger-Charolles, 2012) et permet plus facilement à l'enseignant d'accepter les dérives interprétatives, car ces derniers n'ont pas encore eu accès au texte intégral, ou au contexte d'écriture et de réception de ce dernier. Ainsi, en questionnant les élèves sur certaines de leurs extrapolations, les enseignants peuvent leur enseigner des stratégies d'analyse et d'inférence et même des métastratégies de révision, de retour en arrière et de justification de leur opinion (Hébert, 2004; Terwagne, 2003). Tout cela peut s'effectuer à l'oral et l'oral devient autre chose en salle de classe qu'un médium de transmission de savoir : les élèves se donnent peu à peu le droit de parole et développent leur pensée critique et leur argumentation tout en développant l'écoute attentive pour justement reformuler les propos de leurs pairs (Dumais, 2008; Lafontaine, 2010). Rappelons toutefois que cela doit être enseigné de manière explicite, car notre analyse montre « qu'il est plus adapté de réfléchir avec les élèves-lecteurs sur les stratégies du texte » (Michel, 2001 : 187) que de leur imposer l'utilisation fixe de certaines stratégies. Nous voyons ce déploiement stratégique comme un processus formateur. L'utilisation de stratégies métacognitives et la réflexion des élèves sur ces dernières, alors qu'ils discutent entre eux librement, leur permettent plus facilement de référer à leurs connaissances personnelles et d'imiter les comportements à succès de leurs pairs. En interagissant entre eux, les élèves confrontent leur point de vue et cela est plus bénéfique pour eux que lorsqu'ils écoutent passivement l'enseignant (Hébert, 2004). Une étude de Delahaye (2008) précise que chaque élève doit d'abord s'interroger sur le texte, « voir si la première impression a bougé ou au contraire a été confortée; constater au besoin à quel point l'idée d'un autre jugée incompréhensible au moment de son énonciation n'est plus aussi aberrante maintenant qu'on relit le texte » (p. 163) et le travail collaboratif ajoute une dimension interactionnelle authentique à la tâche scolaire (Hébert, 2004). Bref, plus les élèves discutent de leurs intérêts, plus ils sont susceptibles de s'ouvrir sur le monde (Moshman, 1994), car « la littérature [...] révèle aussi de l'expérientiel, de l'affectif et de l'existential. Son enseignement doit viser



autant — sinon bien plus — à « “allumer un feu” qu’à remplir un puits » (Canvat, 1999 : 103) et, présenter des textes variés, les jouer, bref stimuler les sens des élèves sans doute de grands pas vers le développement du plaisir de lire des élèves (Poslaniec, 2008; Tauveron, 2012) et vers le développement de leurs compétences sociales (Van Grunderbeek, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003).

#### 4.6.2 Entrer en littérature par l’image et tisser des liens avec les connaissances antérieures des élèves

Les élèves vivent en mode « multi » et, jour après jour, tous leurs sens sont stimulés. Mode multi, lorsqu’ils regardent et écoutent la télévision. Multi lorsqu’ils naviguent dans Internet et qu’ils sont stimulés par des images mouvantes. Multi dans Internet aussi alors qu’ils lisent un texte et cliquent sur un hyperlien. Ils sont également en mode « multi » lorsqu’ils lisent une bande dessinée : ils lisent le texte, analysent l’illustration, font des liens entre les deux. Profiter de cette facilité qu’ils ont développée et leur présenter des albums avec ou sans texte est novateur, rejoint leurs intérêts personnels et va dans le même sens que les recensions que nous avons effectuées (Delahaye, 2008; Frier et Guernier, 2007; Grandaty et Dupont, 2010). En effet, l’identification de l’élève à un texte se fait plus aisément si ce dernier est illustré, car l’« un des plaisirs de lire repose sur le plaisir de vivre des expériences par procuration » (Delahaye, 2008 : 158). L’expérience de lecture est alors plus forte encore si l’expérience visuelle est de la partie et particulièrement si l’élève peut rapidement se reconnaître dans le protagoniste (Moshman, 1994; Tauveron, 2002). En outre, si « les élèves empruntent des chemins personnels singuliers pour parcourir le texte » (Delahaye, 2008 : 162) et que la lecture d’images permet de forger des interprétations individuelles et de rapidement solliciter les connaissances antérieures, pour d’autres, elle permet une « mise en scène » (Frier et Guernier, 2007). En effet, les faibles lecteurs ont tout avantage à être mis devant des textes imagés, car cela « les aide de façon concrète à donner corps à cette fiction, à la rendre palpable, à la

relier à des fragments de leur réalité, à lui donner un sens » (Frier et Guernier, 2007 : 121). En effet, ce ne sont pas tous les élèves qui arrivent aisément à se représenter les personnages ou à situer les événements d'une histoire et la lecture multimodale est une amorce efficace au développement de stratégies de lecture. Au contraire, pour les bons lecteurs, voir les scènes illustrées permet de mettre en perspective leur interprétation ou la mise en commun des détails d'un texte. Boutin (2008) rappelle que tous les élèves aiment ou peuvent être entraînés à apprécier la lecture et que, pour cela, il faut d'abord leur présenter des textes d'intérêts : pour les plus rébarbatifs, la tâche est peut-être même en partie gagnée s'ils se sentent interpellés par l'image, car ils développent un sentiment d'emprise sur la compréhension d'une partie du texte. Dans une étude du MEQ (1994), on précise que 94,4 % des élèves montrent un intérêt fort pour la lecture de la bande dessinée et dans l'étude de Lebrun sur les pratiques de lecture des adolescents (2004) que 70,4 % des élèves considèrent la bande dessinée comme un bon ou un excellent genre. Les enseignants du secondaire gagneraient donc à employer la bande dessinée dans leur enseignement, afin de motiver et de développer le sentiment de compétence des élèves.

#### 4.6.2.1 *Quelques exemples tirés d'albums pour la jeunesse*

L'album pour la jeunesse, longtemps considéré comme un sous-genre (Nières-Chevrel, 2012), est plutôt, à l'instar des autres genres, une œuvre à part entière, avec un début, une fin, des personnages qui gravitent autour d'une intrigue... peut-être même plus complète qu'une œuvre qui livrerait tous ses secrets sans laisser de place à son lecteur. Il est tout indiqué pour travailler les métastratégies d'interprétation, car au contraire d'un texte dans lequel les mots peuvent avoir plus d'une signification, les illustrations sont fixes et, même liées entre elles, ne peuvent pas signifier plus que ce qu'elles présentent, en contexte. Ainsi, l'interprétation est régie par les images et c'est là un bon moyen de déjouer les *mésinterprétations* des élèves. L'image est, par

ailleurs, « un puissant stimulant pour entrer dans l'univers du récit, et installer des connaissances génériques » (Rabatel, 2001-2002 : 238) et « permet d'augmenter les hypothèses interprétatives » (p. 239).

Chaque page d'un album pour la jeunesse peut d'abord être vue comme une peinture. Numériser quelques-unes des pages et laisser les élèves en sous-groupe inventer puis narrer la trame de l'histoire les amène à coopérer, à interagir entre eux, à développer leur culture personnelle, mais également celle sur le monde, car l'une des attentes du MELS (2004) est que l'élève démontre une bonne compréhension de textes consistants et fonde son interprétation sur ses repères culturels. Ce découpage en tableau peut également s'appliquer aux actes d'une pièce de théâtre, à une scène de film ou au chapitre d'un roman. Les élèves doivent saisir l'importance du contexte lors de la lecture ou de l'écoute pour faire émaner un tout signifiant, mais aussi cohérent et cela rejoint les pistes d'entrée en lecture que suggèrent Tauveron (2001) et Falardeau (2003). Ces derniers insistent en effet sur l'explicitation du contexte aux élèves, afin de réduire le plus possible le risque de dérive interprétative. En outre, la lecture d'un album pour la jeunesse permet, par exemple, d'exploiter une thématique, dans différentes disciplines scolaires, « en fonction de critères construits avec les élèves » (Chemla, 2001-2002 : 259) et donc d'aborder plusieurs albums tout au long de l'année, à titre d'œuvre autonome ou d'entrée en lecture et d'accompagnement d'un texte plus long.

Au primaire, l'utilisation d'albums pour la jeunesse est répandue, afin d'éveiller les sens des élèves, de piquer leur curiosité et parfois même, une lecture d'album faite par l'enseignant vise à les récompenser. À la fin du secondaire, ces récompenses se font rares ou même inexistantes (Péres, 2012) alors que les élèves ont toujours soif de ces lectures et de surprises (Tauveron, 2001). Puisque l'album pour la jeunesse offre de vastes possibilités pour éveiller les élèves à la lecture et les amener à interpréter des textes, comme le démontrent les études qui l'utilisent au primaire (Lépine, 2010; Morin et Montesinos-Gelet, 2007; Tauveron, 2001), les enseignants devraient plutôt

se demander « quels moyens vont permettre d'initier les enfants à la lecture... de certains albums » (Tewargne, 2003 : 23) pour mieux instaurer des pratiques de lecture diversifiée (PFEQ, 2011), plutôt que de rejeter les albums pour la jeunesse, par manque d'aisance ou par crainte qu'ils soient reçus comme des livres pour enfants, de par les plus vieux (Poslaniec, 2008). Ainsi, d'un point de vue didactique, la lecture ne devrait pas être polarisée entre une lecture pour le plaisir, qui contient « moins » de texte et des images et une lecture scolaire, sérieuse et cognitivement lourde (Michel, 2001 : 197). Certains textes illustrés sont, en effet, chargés d'implicites ou de références historiques; les albums de Hergé (*Tintin*) en sont un exemple.

À titre de premier exemple, le conte *Le Petit Chaperon rouge* peut être l'objet d'une double lecture avec la version sans texte et illustrée par Rascal. Cette version demande aux élèves une attention fine, car elle n'est pas en tout point fidèle à l'originale de Perrault ou des frères Grimm. Il leur faudra être attentifs particulièrement aux images et aux couleurs qui font écho à des situations précises de l'histoire : un point d'interrogation en rouge, par exemple, signifiera peut-être un danger, peut-être un croisement de chemins, selon l'image qui le précède et celle qui le suit. Cette lecture de l'album de Rascal permet également de sensibiliser les élèves au résumé et à la synthèse des idées principales. En effet, cet album est illustré sur une douzaine de pages et toutes les idées principales du conte original sont présentes. Sa lecture est donc un exemple succinct d'utilisation de stratégies qui permettent à la fois de comprendre et d'interpréter un texte (Péres, 2012).

Enfin, nous présentons un dernier exemple tiré de l'album *Les chaussures* (Bigot et Matéo, 2010), qui paraît simple avec un texte court et des illustrations au coup de crayon. Ce dernier aborde le thème de chaussures qui cherchent leur maison, mais ces chaussures, au fil de la lecture, cherchent peut-être autre chose qu'une maison physique : pour certains, elles peuvent évoquer le déracinement (pensons à nos élèves qui viennent d'ailleurs ou qui viennent tout juste de déménager). Ces chaussures soulignent aussi notre place dans le monde : Où m'en vais-je, qui suis-je? Comment me définis-je? Elles peuvent également évoquer le deuil, nous amènent à nous

questionner sur les manières de se sortir d'une situation difficile, de surmonter une étape ou une période difficile, que ce soit le départ d'un ami, le divorce des parents, le deuil d'un être aimé. Toutes ces possibilités sont évoquées par l'implicite du texte et toutes ces interprétations sont justifiables, selon les éléments que les élèves retiendront. Des thématiques de cet album sont à exploiter globalement en français, évidemment, car il est question de lecture et de compréhension de texte, en éthique aussi, car le thème du voyage fait partie du programme d'éthique et culture religieuse, mais aussi en science : par exemple, en abordant la question de la mort ou de la naissance ou en histoire, en abordant les déportements. Il suffit d'accepter aussi en tant qu'enseignant d'être surpris par les histoires et les interprétations des élèves qui vont parfois dans des directions que nous n'aurions pas envisagées (Meurice, 2002).

#### 4.6.3 Apprendre à penser à l'oral

On le sait, en salle de classe, de manière plus générale, on cherche des évaluations et des progrès que l'on voit rapidement plutôt que des évaluations formatives visant à soutenir la réussite scolaire (Durand, 2011). Les pratiques dominantes d'enseignement de la lecture concernent des activités bien ancrées dans la tradition scolaire (Blaser, 2009; Chabanne, Desault, Dupuy et Aigoïn, 2008) et s'ancrent dans l'écrit alors qu'elles auraient avantage à être décloisonnées pour offrir une variété de situations d'échanges, notamment avec l'oral. Même s'il ressort de notre analyse que « les interactions orales fournissent aux élèves un cadre optimal pour les négociations sur les choix à opérer en vue des effets à produire » (Rabatel, 2001-2002 : 254) et qu'ils peuvent ainsi passer de « la description d'une action à la verbalisation de l'intention et du raisonnement finalisé que sous-tend cette action » (Nonnon, 2001-2002 : 51), les pratiques d'enseignement de métastratégies d'oral sont lacunaires. Or, l'étude de Nonnon (2005) démontre que plus les élèves interagissent entre eux,

meilleurs ils deviennent pour créer des effets avec leur voix et susciter l'attention de leurs pairs. Ainsi, ils apprennent à utiliser judicieusement les aspects paraverbaux : ils font volontairement des pauses pour susciter l'attention des autres (Garcia-Debanc et Plane, 2004), accélèrent le rythme pour démontrer une urgence (Grandaty et Turco, 2001). Ils sont également à même d'expliquer et de justifier leur utilisation de stratégies méta-linguistiques, et ce sont là des éléments dont les enseignants pourraient tirer profit lors de l'évaluation de l'oral des élèves. Les enseignants ne doivent cependant pas oublier que négocier le sens et verbaliser son intention de même qu'expliquer sa position et son utilisation de marques linguistiques sont des métastratégies d'oral qui nécessitent un enseignement explicite (Efklides, 2008; Ehrlich, 1994). Comme nous l'avons relevé dans notre cadre théorique (Dolz, Schnewly et de Pietro, 2009; Messier et Roussel, 2008) et dans les écrits recensés, l'oral est cognitivement exigeant (Blanche-Beneveniste, 2010; Garcia-Debanc et Plane, 2004) et, pour développer des pratiques d'oral gagnantes, il faut s'y pencher avec les élèves et modéliser ce qui est attendu d'eux.

Ainsi, une discussion autour de l'oral rendrait possible le fait de garder en mémoire des apprentissages, car les élèves y auront activement participé. En effet, alors qu'on a longtemps cru que c'est en gardant le silence que les enfants apprennent le mieux, c'est plutôt en parlant qu'on apprend à penser et à se développer en tant qu'individu (Tardif, 1992). La réflexion en groupe motive les interlocuteurs à clarifier leurs idées et à travailler pour les justifier : la validité du savoir des élèves est donc déterminée par la confrontation et la justification qu'ils en font en groupe. Ainsi, l'élève dépasse la mémorisation pour faire place au processus de recherche « conscient et volontaire » avec ses pairs (Moshman, 1994) et il devient l'acteur principal de ses idées en travaillant à les développer de la manière la plus cohérente possible.

Enfin, faire contraster l'écrit avec l'oral chez les élèves en posant des questions telles « La forme orale est plus longue que la présentation écrite : à quoi est-ce dû? », « Qu'est-ce qui remplace, à l'oral, la mise en page de l'écrit : changement de paragraphe, caractère gras... ? » (Parpette, 2002, 6-7) et ainsi leur montrer clairement



les distinctions entre les deux permet de présenter les caractéristiques spécifiques de l'oral et de l'écriture (Nonnon, 2000 : 26) et de délier ce couple si soudé. Notre analyse montre que l'alternance entre l'écrit et l'oral favorise « l'exploration de différentes postures de lecteur ainsi que la réflexion de l'élève sur son propre cheminement interprétatif » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 : 135) et par conséquent, ouvre la porte à son autonomie lors de l'utilisation de métastratégies. Une étude de Grandaty et Dupont (2010) explique aussi que les élèves éprouvent du plaisir à réfléchir et à s'exprimer sur leur cheminement de pensée : « pouvoir parler, expliquer sa position, exprimer ses idées, discuter avec des camarades et leur répondre » (2010 : 158) leur permet de prendre conscience de la construction de l'oral et de leur interprétation.

Par exemple, une activité simple afin d'allier la lecture à l'oral est de former des petites équipes (idéalement des duos) et de leur demander, après avoir lu un texte, d'en conseiller et d'en déconseiller la lecture. Cela convoque à la fois des métastratégies d'oral (argumenter et convaincre) et des métastratégies d'interprétation (justifier son point de vue et prendre appui sur ses connaissances antérieures pour former des énoncés objectifs) et est stimulant pour l'ensemble de la classe. Notre analyse fait enfin ressortir que, même si l'oral est perçu comme un dévoreur de temps (Nonnon, 2001), car il est difficile d'évaluer un débat dans lequel plusieurs prises de paroles surviennent simultanément, il est possible dans le cadre de cette activité « d'organiser des prises de paroles individuelles, identifiables » (Nonnon, 2005 : 171) et d'évaluer les métastratégies que les élèves emploient, car ils doivent tirer des éléments à même le texte. L'évaluation de l'oral devient donc possible, même en grand groupe, si les critères d'évaluation sont définis à l'avance et connus des élèves.

Rappelons, car il est primordial de ne pas l'oublier, que l'idée n'est pas d'évacuer l'écrit alors que nous préconisons le couple oral-lecture, puisqu'aucune de ces didactiques « ne peut se concevoir sans articulation avec les autres compétences

langagières, orales et scripturales » (Dufays et Vanhulle, 2002 : 17), mais plutôt de faire valoir que les performances face à une tâche « sont toujours le produit des composantes cognitives et socioaffectives » (Lafontaine, D., 2001 : 189) et que l'apprentissage de l'oral, tout comme celui des autres didactiques, s'apprend et nécessite effort et temps.

## CONCLUSION

Notre recherche nous a permis de relever des difficultés liées à l'enseignement explicite de l'oral de même que les liens qu'il entretient avec la didactique de la lecture, particulièrement au deuxième cycle du secondaire. Nous avons constaté que les recommandations théoriques des périodiques recensés et les manuels et guides enseignants peuvent servir d'outils pour enseigner explicitement l'oral, mais le couple oral-écriture demeure et la place que prend l'écrit est fort imposante. En outre, le peu de matériel disponible pour évaluer l'oral et pour évaluer les métastratégies qui l'entourent explique que les enseignants s'y penchent moins que sur les autres didactiques. Concernant la lecture, nous avons fait état de recherches qui indiquent que les élèves peinent à donner leur opinion et ont des problèmes de compréhension en lecture (OCDE, 2011) ce qui motive la forte attention qu'on lui porte. Pourtant, certains des problèmes de compréhension et même d'interprétation que les deux didactiques posent sont similaires et l'enseignement explicite de métastratégies peut aider à résoudre certains d'entre eux. Nous avons également relevé l'absence de balises claires et de définitions régies des concepts d'interprétation et de compréhension dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) qui sert de guide aux enseignants, tant pour l'enseignement de métastratégies d'oral, de lecture, qu'en ce qui a trait aux compétences générales à posséder. Ces difficultés d'enseignement nous ont enfin permis de relever les lacunes interprétatives des élèves et, par le fait même, dans leur utilisation des stratégies méta-interprétatives, qui de l'avis de l'OCDE, leur nuit notamment lors du transfert d'apprentissage de la sphère scolaire à celle plus personnelle ou professionnelle. Pourtant, il semble que le matériel disponible pour les élèves et les enseignants soit adéquat et les tâches présentées permettent aux élèves de développer des métastratégies interprétatives et d'oral. Pour cela, nous avons présenté trois pistes à considérer pour enseigner explicitement les métastratégies interprétatives : Divers types de lecture pour diverses

finalités, Entrer en littérature par l'image et tisser des liens avec les connaissances antérieures des élèves, Apprendre à penser à l'oral.

Or, puisque l'enseignement de stratégies est souvent limité à la classe de français ou de langue, cela ne mène pas les élèves à saisir leur importance puisqu'ils peuvent croire ces dernières cantonnées à une seule matière et donc, peu utiles pour eux dans leurs autres apprentissages (Bailly et Schils, 1988; Perrenoud, 1991; Resweber, 2000). L'interprétation et l'utilisation de métastratégies pour résoudre un problème s'appliquent dans presque tous les domaines et matières scolaires, naissant même en pédagogie et en didactique au coeur des mathématiques (Blanchard-Laville, 2000; Reuter, 1992). Un travail de concert entre les diverses matières scolaires aurait notamment pour avantage d'entraîner assidument les élèves à l'utilisation des stratégies, en mettant à profit leurs connaissances sur les métastratégies ce qui rendrait leur réemploi plus probable (Rémond, 2003). De plus, l'entraînement à l'utilisation de métastratégies interprétatives n'a de chance de réussite que s'il est modélisé et systématique et que si ses gains cognitifs sont explicités aux élèves lors de discussions motivées et orientées en ce sens (Bianco et Bressoux, 2009; Tardif, 1992).

Comme les pratiques d'enseignement des métastratégies interprétatives ont peu été étudiées et répertoriées, les enseignants demeurent sans doute dans un flou lorsque le moment vient d'allier l'interprétation en lecture et à l'oral. Selon Jorro et Crocè-Spinelli (2010 : 131), afin que les enseignants s'engagent dans l'enseignement explicite des stratégies et qu'ils en conçoivent véritablement les bénéfices, il importe qu'ils aient vécu et ressenti l'apport d'un tel enseignement explicite, cela afin de leurs « permettre d'éprouver l'hétérogénéité interprétative des textes, de faire l'expérience du processus d'épaississement de l'interprétation, dans le partage de significations entre pairs ». La formation initiale ou continue des maitres est cruciale, afin que ces derniers comprennent les bénéfices pour leurs élèves de l'enseignement des métastratégies interprétatives.

Enfin, notre recherche se veut exhaustive, mais nos résultats ne sont pas pour autant généralisables. Plusieurs pratiques d'enseignement tirées de périodiques européens ont été retenues, et même si ces derniers sont en adéquation avec les recommandations du PFEQ, il est possible que les enseignants n'aient pas été formés à ces dernières. De plus, les recherches sur l'utilisation de l'album pour la jeunesse au secondaire en sont à leurs balbutiements au Québec. Cela a expliqué que nous ayons recensé peu de résultats en ce sens, mais cela démontre aussi que la formation à son utilisation est jeune. Plus les travaux sur la multimodalité, la lecture et les interprétations orales que nous pouvons en faire se multiplieront et deviendront accessibles, plus l'album pour la jeunesse, nous l'espérons, se retrouvera dans les salles de classe et plus les élèves seront amenés à verbaliser et à justifier leurs interprétations. En attendant, certains élèves bénéficient d'un enseignement au moyen de la bande dessinée et même de Twitter et développent des métastratégies interprétatives en lecture.

## RÉFÉRENCES

- Alary, V. et Chabrol-Gagné, N. 2012. *L'Album : le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 280 p.
- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Coll. « Pédagogues et pédagogies », no 13. Paris : Presses universitaires de France, 128 p.
- Baker, L. et Brown, A. L. 1980. « Metacognitive skills and reading ». *Technical Report*, no 188.
- Bailly, J.-M. et Schils, J. 1988. « Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ». FNEC, journée pédagogique, Bruxelles.
- Bardin, L. 1996. *L'analyse de contenu*, 8<sup>e</sup> éd. corr. Coll. « Le Psychologue 69 ». Paris : Presses universitaires de France, 291 p.
- Barnabé, F. 2012. « Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité ». *COntEXTES*.  
En ligne : <http://contextes.revues.org/5020#text>, Consulté le 12 mai 2012.
- Barthes, R. 1981. *Essais critiques*. Coll. « Points. Littérature », no 127. Paris : Éditions du Seuil, 275 p.
- Bayette, N. (dir. publ.). 2009. *Entracte 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*. Coll. « Entracte ». Québec : Éditions Grand Duc, 483.



- Beaudry, M.-C. 2009. « Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche-développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 289 p.
- Bédard, D. et Bélisle, M. 2005. « Contribution des TIC au développement de la compétence à écrire ». *Québec français*, no 137, p. 67-69.
- Bedoin, É. 2007. « Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 2, p. 433-446.
- Bégin, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p. 47-67.
- Bergeron, R. 2000. « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe ». *Québec français*, no 118, p. 30-33.
- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. 2009. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Coll. « Éducatons-recherche ». Québec : PUQ, 276 p.
- Berner, C. et Thouard, D. 2008. *Sens et interprétation : pour une introduction à l'herméneutique*. Coll. « Opuscules, 23 ». Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 157 p.
- Bianco, M. 2003. « Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques ». In *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, sous la dir. de Daniel Gaonac'h et Michel Fayol, p. 158-204. France : Hachette Éducation.

- Bianco, M. et Bressoux, P. 2009. « Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension? ». In *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, sous la dir de Vincent Dupriez et Xavier Dumay. Bruxelles : De Boeck.
- Bigot, G. et Matéo, P. 2010. *Les chaussures*. Coll. « Ricochet ». France : Didier Jeunesse, 30 p.
- Bissonnette, S. 2008. *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de Doctorat, Québec, Université Laval, 217 p.
- Blanchard-Laville, C. (dir. publ.). 2000. *L'analyse des Pratiques Professionnelles*. France : L'Harmattan, 356 p.
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approches de la langue parlée*. Coll. « Collection L'Essentiel français ». Paris : Ophrys, 175 p.
- Blaser, C. 2009. « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants ». *Pédagogie collégiale*, vol. 22, no 4, p. 31-35.
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. 2010 (dir.). *L'appropriation des écrits universitaires*. Coll. « Dyptique », no 18. Namur : Presses universitaires de Namur, 168 p.
- Block, C. C., Med, S. R. P. et Morrow, L. M. 2008. *Comprehension instruction: research-based best practices*. New York : The Guilford Press, 414 p.

- Blondin, C. et Lafontaine, D. 2005. « Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences : un éclairage historique basé sur des enquêtes internationales ». *Éducation et francophonie*, vol. 33, no 1.
- Boisvert, J. (dir. publ.). 2009. *Zénith 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*. Coll. « Zénith ». Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique, 676 p.
- Boudreault, P. 2000. « La recherche quantitative ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, p.141-170. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutin, J.-F. 2008. « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée ». *Québec français*, no 149, p. 50-51.
- Boyer, C. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture modèle d'activités d'enseignement*. Coll. « Savoir-faire pédagogique ». Boucherville : Graficor, 205 p.
- Branca-Rosoff, S. et Gomila, C. 2004. « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture ». *Langages*, vol. 154, no 2, p. 113-127.
- Brien, R. 1994. *Science cognitive et formation*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : PUQ.
- Bronckart, J.-P. 2004. « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique ». *Langages*, no 150, p. 98-108. En ligne : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458726x\\_2004\\_num\\_38\\_153\\_938](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_2004_num_38_153_938), Consulté le 16 décembre 2011.

- Brown, A.L. et Campione, J. C. 1995. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de Pédagogie*, no 11, p. 11-33.
- Bucheton, O., Bré纳斯, Y., Chabanne, J.-C. et Dupuy, C. 2004. « Parier sur la créativité ». *Cahiers pédagogiques*, no 420, p. 11-13.
- Butlen, M. 2001. « Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école ». *Cahiers pédagogiques*, no 397, p. 49-51.
- Canvat, K. 1999. « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires ». *Enjeux*, no 46, p. 93-115.
- Carey, R.F. et Harste, J.C. 1987. « Comprehension as context: Toward reconsideration of a transactional theory of reading ». In *Understanding Reader's Understanding*, sous la dir. de R.J. Tierney, P. Anders et J.N. Mitchell, p. 189-204. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. 2008. « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». *Repères*, no 37, p. 227-260.
- Chartrand, S. 1995. *Modèle pour une didactique du discours argumentatif en classe de français*. Montréal : Les Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 313 p.

- Chartrand, S., Desgagné, G., McMillan, G. S. et Sekfali, B. 2001. *Apprendre à argumenter en 5<sup>e</sup> secondaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 164 p.
- Chartrand, S. 2009. « Proposition didactique d'une progression. Des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois ». In *Pratiques d'enseignement grammatical*, sous la dir. de Claude Simard et Joaquim Dolz, p. 257-288. Québec : PUL.
- Chemla, M.-T. 2001-2002. « Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement? ». *Repères*, vol. 24-25, p. 257-274.
- Chouinard, D. 1996. « La recherche en littérature de jeunesse ». *Éducation et francophonie*, vol. 24, no 1-2.
- Cohen, A.D. et Cavalcanti, M.C. 1990. « Feedback on compositions : Teacher and student verbal reports ». In *Second Language Writing*, sous la dir. de Ken Hyland p. 55-77. Cambridge, University Press, Cambridge, UK.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Collin, 297 p.
- Collins, A. et Smith, E. 1980. *Teaching the process of reading comprehension*. Coll. « Center for the Study of Reading ». Illinois : Urbana Illinois University.

- Collin, S., Karsenti, T. et Dumouchel, G. 2012. Apport des TIC pour la compétence et la motivation à écrire des élèves du primaire en contexte de classe-portable. In *Génération connectée*, sous la dir. de Wentzel, B. et Boechat-Heer, S. p. 109-124. Genève : Peter Lang.
- Corinne, M., Thomazet, S. et Ponte, P. 2010. « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension ». *Travail et formation en éducation*, vol. 7. En ligne : <http://tfe.revues.org/index1413.html>, Consulté le 21 mars 2012.
- Dabène, M. 1994. « L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux ». *Lidil* no 10.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. 2011. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Delahaye, C. 2008. « Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion ». *Repères*, no 37, p. 153-175.
- Dermitzaki, G.A, et Paraskeva, V. 2008. « High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation ». *Reading Psychology*, no 29, p. 471-492.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Sillery : PUQ, 136 p.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, C., Lebel, L. et Michaud, B. 1993. « Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, no 4, p. 335-348.



- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. 2007. « Les pratiques déclarées des enseignants québécois ». In *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. d'Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin, p. 1. PUL. Québec.
- Dias, B. 2001. « Évaluation du potentiel d'apprentissage ». In *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 2<sup>e</sup> éd. sous la dir. de Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese. Berne : P. Lang. p. 392.
- Dias-Chiaruttini, A. 2008. « Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire? Pour une analyse des déclarations de pratiques ». *Repères*, no 37, p. 27-50.
- Dolz, J., Schneuwly, B. et de Pietro, J.-F. (dir.). 2009. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, 4<sup>e</sup> éd. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur, 210 p.
- Dolz, J. et Tupin, F. 2011. « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique ». *Recherches en éducation*, vol. 12, p. 82-97.
- Doudin, P.-A., Martin, D. et Albanese, O. 2001 (dir.). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 2<sup>e</sup> éd. Coll. « Exploration. Série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation ». Berne : P. Lang. 392 p.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 356 p.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (Dir.) 1996. *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontation*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Bruxelles : De Boeck & Duculot, 384 p.
- Dufays, J.-L. 2007. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve (France) : Presses universitaires de Louvain, 471 p.
- Dufays, J.-L. 2007a. « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5<sup>e</sup> secondaire ». In *La didactique du français les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. d'Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin. PUL. Québec.
- Dumais, C. 2008. « Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description ». Mémoire de maîtrise, Montréal, UQAM, 378 p.
- Dumortier, J.-L. et Lebrun, M. 2006. *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes « difficiles » : échos du colloque d'octobre 2005, Aix-en-Provence (France)* : Namur (Belgique). Presses universitaires de Namur, 151 p.
- Durand, M. J. 2011. « En introduction... Évaluation formative : entre communication et collaboration au service de l'élève ». *Vive le primaire*, vol. 24, no 4, p. 31.
- Eco, U. 1992a. *Les limites de l'interprétation : essai*. Paris : B. Grasset, 406 p.

- Eco, U. et Collini, S. 1992 b. *Interprétation et surinterprétation*. Coll. « Formes sémiotiques ». Cambridge (New York) : Cambridge University Press, 140 p.
- Efklides, A. 2008. « Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation ». *European Psychologist*, vol. 13, p. 277-287.
- Émery-Bruneau, J. *Conceptions et pratiques personnelles et didactiques de la lecture littéraire d'étudiants en enseignement du français au secondaire*.  
En ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/article-judith-emery-bruneau/>,\_Consulté le 14 mars 2012.
- Émery-Bruneau, J. février 2011. *L'inscription du corps dans le texte par le slam*. Communication présentée session de formation disciplinaire « La communication orale au primaire et au secondaire : Arrête de parler, on fait d'oral » organisée par le MELS les 9 février 2011 à Montréal et 17 février 2011, Québec, Québec.
- Ehrlich, M.-F. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Coll. « Psychologie cognitive ». Lille : Presses universitaires de Lille, 255 p.
- Falardeau, É. 2003. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 3, p. 673-694.

- Falardeau, É. et Simard, D. 2007. « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires ». In *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. d'Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin, p. 1. PUL. Québec.
- Falardeau, É. et Simard, D. 2011. *La culture en classe de français. Témoignages d'enseignants*. Coll. « ÉDUCATION ET CULTURE ». Québec : PUL, 238 p.
- Fayol, M. et Gombert, J.-M. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 288 p.
- Fijalkow, J. 2000. *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Coll. « Didactique du français ». Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 206 p.
- Fisher, C. 2004. « Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement ». In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, sous la dir. d'Yves Reuter. Québec : PUL.
- Flavell, J. H. 1977. *Cognitive development*. Coll. « Prentice-Hall series in experimental psychology ». Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 286 p.
- Frier, C. et Guernier, M.-C. 2007. « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture? ». *Repères*, no 35, p. 117-138.
- Gadamer, H. G. 1976. *Vérité et méthode les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Coll. « Ordre philosophique ». Paris : Éditions du Seuil, 346 p.

- Gagnon, M. et Sasseville, M. 2011. *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*. Coll. « Dialoguer ». Québec : Presses de l'Université Laval, 322 p.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. 2007. « Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis ». *Journal of Learning Disabilities*, no 40, p. 210-225.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. 2003. *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Coll. « Profession enseignant ». Paris : Hachette Éducation, 255 p.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Coll. « Hatier pédagogie ». Paris : Hatier, 335 p.
- Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil, 426 p.
- Gervais, B. 2006. *À l'écoute de la lecture : essai*. Québec : Éditions Nota bene, 294 p.
- Gohier, C. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 24, no 2, pp. 267-284.  
En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>, Consulté le 14 mai 2012.

- Goigoux, R. 2003. « Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble? Quelle est la pertinence des diverses méthodes? »  
En ligne : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>, Consulté le 13 janvier 2012.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. 2004. *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Coll. « Profession enseignant ». Paris : Hachette Éducation, 206 p.
- Gombert, J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 295 p.
- Grandaty, M. et Turco, G. 2001. *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Coll. « Didactiques des disciplines ». Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique, 436 p.
- Grandaty, M. et Dupont, P. 2010. « Apprendre à “échanger et débattre” à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression ». *Repères*, no 41, p. 147-171.
- Graziano, M. 2010. « Le développement des gestes pragmatiques et leur relation avec le développement de la compétence textuelle chez l'enfant âgé de 4 à 10 ans ». *Lidil*, no 42, p. 113-138.



- Guay, A. 2010. « Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5<sup>e</sup> secondaire d'exprimer leur compréhension ». Mémoire de maîtrise, Montréal, UQAM, 192 p.
  
- Guénette, D. 2007. « Is Feedback pedagogically correct? Research Design issues in Studies on Feedback on Writing ». *Journal of Second Language Writing*, vol. 16, p. 40-53.
  
- Hartman, H. J. 2001. *Metacognition in learning and instruction : theory, research and practice*. Coll. « Neuropsychology and cognition ». Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 287 p.
  
- Hébert, M. 2004. « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 3, p. 605-630.
  
- Hébert, M. 2010. « Littératie et école inclusive, un double défi pour l'école d'aujourd'hui (introduction de l'ouvrage). In *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques*, sous la dir. de Manon Hébert et Lizanne Lafontaine. Montréal : PUQ, 233 p.
  
- Hétier, R. et Soëtard, M. 2003. « L'éducation entre fin, finalité et finalisme. Le sens de la pédagogie : repères philosophiques, résonances pédagogiques ». *Revue française de pédagogie · recherches en éducation*, vol. 143, no 143, p. 61-68.
  
- Irwin, J. W. et Moe, A. 1986. *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark : International Reading Association, 136 p.

- Irwin, J. W. 1991. *Teaching reading comprehension processes*, 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 230 p.
- Iser, W. 1976. *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique*. Coll. « Philosophie et langage ». Bruxelles : P. Mardaga, 405 p.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernier, J.-P. 2005. « Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires ». *Repères*, no 31, p. 189-210.
- Jonnaert, P. et Laveault, D. 1994. « Évaluation de la familiarité de la tâche : quelle confiance accorder à la perception de l'élève? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 2, p. 271-291.
- Jorro, A. 1999. *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France, 136 p.
- Jorro, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en question*. Coll. « Pratiques pédagogiques ». Bruxelles : De Boeck, 184 p.
- Jorro, A. 2002. *Professionaliser le métier d'enseignant*. Coll. « Collection Pratiques & enjeux pédagogiques ». Issy-les-Moulineaux : ESF, 125 p.
- Jorro, A. 2009. *Perspectives de recherches en évaluation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 161 p.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. 2010. « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative ». *Pratiques*, nos 145-146, p. 125-140.

- Jouve, V. 2001. « De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture ». In *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école au-delà* sous la dir. de Catherine Tauveron. p. 25-35. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Jouve, V. 2004. « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». In *Le sujet lecteur*, sous la dir. d'Annie Rouxel et Gérard Langlade. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jouve, V. 2006. *La lecture*. Paris : Hachette, 111 p.
- Karsenti, T, Savoie-Zajc, L. et Larose, F. 2001. « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques ». *Éducation et francophonie*, vol 29, no 1. ». En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html>, Consulté le 13 mai 2012.
- Karsenti, T., Raby, C. et Villeneuve, S. 2008. « Compétence professionnelle des futurs enseignants du Québec en regard de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 7, 11-28.
- Karsenti, T., Harper-Merrett, T. et Collin, S. 2011. *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines, 3<sup>e</sup> édition*. Ottawa (Ontario) : IDRC.
- Kebrat-Orrechioni, C. 2000. *Le discours en interaction*. Coll. « Le discours en interaction ». France : Armand Collin, 374 p.

- Kintsch, W. et T. A. van Dijk. 1978. « Toward a model of text comprehension and production ». *Psychological Review*, no 85, p. 329-394.
- Korkut, E. et Irem O. 2009. *Pour comprendre et analyser les textes et les discours : théories et applications*. Paris : L'Harmattan, 264 p.
- Kozanitis, A. 2010. « L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, no 1, p. 2-18.
- Lacelle, N. 2009. « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique ». Thèse de doctorat, Montréal, UQAM, 467 p.
- Lachance, M. (dir. publ.). 2009. *Portail 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*. Coll. « Portail ». Québec : Éditions CEC, 576 p.
- Lafontaine, D. 2001. « Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture ». *Enjeux*, no 51-52, p. 181-196.
- Lafontaine, L. 2001. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal, 354 p.
- Lafontaine, L. 2007. *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Coll. « Chenelière/Didactique. Langue et communication ». Montréal : Chenelière éducation, 139 p.

- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. 2007. « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 1, p. 47-66.
  
- Lafontaine, L. et Messier, G. 2009. « Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement ». *Revue du Nouvel-Ontario*, no 34, p. 119-144.
  
- Lafontaine, L. 2011. *Activités de production et de compréhension orales : présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Coll. « Chenelière/Didactique. Langue et communication ». Montréal : Chenelière Éducation, 228 p.
  
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. 1994. *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*. Montréal : Les Éditions Logiques, 551 p.
  
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. 2000. *Enseigner la littérature : actes du Colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM Midi-Pyrénées*. Coll. « Savoir et faire en français ». Paris : Centre régional de documentation pédagogique Midi-Pyrénées Delagrave, 316 p.
  
- Langlade, G. 2001. « Et le lecteur sujet dans tout ça? ». *Enjeux*, nos 51-52, p. 53-62.
  
- Langlade, G. 2007. « La lecture subjective ». *Québec français*, no 145, p. 71-73.
  
- Lazure, R. 1992. *Vers une didactique du français oral : état de question des recherches menées entre 1970 et 1990*. Thèse de doctorat, Montréal :

Université de Montréal, 500 p.

- Lebrun, J. et Lenoir, Y. 2001. « Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes : les modèles d'intervention éducative sous-jacents ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 3, p. 569-594.
- Lebrun, M. 2003. Devenir compétent en lecture au secondaire Québec, Action concertée FCAR-CQRS-MCC-MFE sur la recherche en lecture : 76 p
- Lebrun, M. 2004. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Ste-Foy (Québec) : Multimondes, 313 p.
- Lebrun, J., Desjardins, L. et Lenoir, L. 2004. « Le manuel scolaire "réformé" ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 3, p. 509-533.
- Lecavalier, J., Préfontaine, C. et Brassard, A. 1992. « Les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial ». In *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage : actes du colloque*, sous la dir. de Clémence Préfontaine et Monique Lebrun. Montréal : Éditions Logiques.
- Lecavalier, J. et Richard, S. 2010. « Construire une culture littéraire par une démarche stratégique ». *Oualili*, no 15, p. 49-63.
- Le Cunff, C. 2009. « Enseigner ce que parler veut dire ». In *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, sous la dir. de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair, p. 199-222. Collection Éducation-recherche. Québec : PUQ.



- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin, 1554 p.
- Legros, D., Hoareau, Y.-V., Boudéliche, N., Makhlou, M. et Gabsi, A. 2007. « TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde — Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ». *Alsic*, vol. 10, no 1.  
En ligne : <http://alsic.revues.org/570>, Consulté le 17 mai 2012.
- Le Manchec, C. 1999. *L'Album, une initiation à l'art du récit*. Paris : École, 166 p.
- Lépine, M. 2010. « Enquête sur les pratiques déclarées et les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la littérature à l'école primaire québécoise ». In : *Proceedings of the 16th European Conference on Reading* (dir.). (juillet, 2009 Braga, Portugal).
- Lépine, M. 2011. « L'album de littérature pour adolescents : un outil didactique ». *Québec français*, no 163, p. 68-69.
- Lorant-Jolly, A. et Van der Linden, S. 2006. *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser*. Paris (Champigny-sur-Marne) : Éditions Thierry Magnier, 231 p.
- Maurer, Bruno. 2001. *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Coll. « Parcours didactiques ». Paris : Bertrand-Lacoste, 220 p.
- Messier, G. 2004. *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en oeuvre d'un modèle didactique*.

Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 187 p.

- Meurice, F. 2002. « La notation sémiologique de l'album pour enfant ». *Enjeux*, no 54, p. 142-150.
- Michel, R. 2001. « Lecture cursive et lecture analytique. Du goût du plaisir de lire ». *Pratiques*, nos 109/110, p. 179-205.
- Michinov, N. 2003. « Travailler et comprendre ensemble ». In *Du texte au multimédia*, sous la dir. de Daniel Gaonac'h et Michel Fayol, p. 233-255. France : Hachette Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1994. *L'art d'enseigner la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec : MEQ, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec : 575 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2007. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, 187 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2011. *Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. 89 p.
- Messier, G. et Roussel, N. 2008. « Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien ». In *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*,

- sous la dir. de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr.  
p. 11-54. Québec : PUQ.
- Mondada, L. et Traverso, V. 2005. « (Dés) alignements en clôture. Une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction ». *Lidil*, no 31, p. 33-59.
- Morel, M.-A. 2005. « La mimique-gestuelle dans la description du dialogue oral en français. Fonctions linguistiques du geste dans l'échange oral ». *Lidil*, no 31, p. 101-117.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. 2007. *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Coll. « Chenelière/Didactique ». Montréal : Chenelière-Éducation, 185 p.
- Moshman, D. 1994. « Reason, reasons, and reasoning: A constructivist account of human rationality. ». *Theory & Psychology*, no 4, p. 245-260.
- Mucchielli, R. 1988. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 6<sup>e</sup> éd. Coll. « Formation permanente en sciences humaines ». Paris : les éditions ESF.
- Nelson, T. O. et Narens, L. 1994. « Why investigate metacognition? ». sous la dir de J. Metcalfe et A. P. Shimamura, *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge : MIT Press.
- Nières-Chevrel, I. 2009. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier

jeunesse, 238 p.

- Nières-Chevrel, I. 2012. « L'album, le mot, la chose ». In *L'Album : le parti pris des images*, sous la dir. de Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagné, p. 15-20. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Noël-Gaudreault, M. 2005. « La lecture à haute voix ». *Québec français*, vol. 136, p. 42-43.
- Nonnon, E. 2000. « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit ». *Repères*, no 21, p. 23-52.
- Nonnon, E. 2001-2002. « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation ». *Repères*, nos 24/25, p. 22-57.
- Nonnon, E. 2005. « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral? ». *Repères*, no 31, p. 161-188.
- Nonnon, E. et Goigoux, R. 2007. « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle II ». *Repères*, no 36, p. 5-36.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Éditions OCDE, 259 p.
- Ouellet, C., Chapleau, N. et Despeignes, M.-A.. 2009. « Quand l'écriture vient en appui à la compréhension en lecture au secondaire : une expérimentation de la réflexion parlée transposée à l'écrit lors de discussions métacognitives ». En ligne : <http://www.adel.uqam.ca/node/43>, Consulté le 23 avril 2012.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. 2011. « L'apport d'une communauté

- d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action ». *Éducation et francophonie*, vol. 39, no 2, p. 207-226.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 49 p. En ligne : <http://site.ebrary.com/lib/uqam/Doc?id=10225837>, Consulté le 10 octobre 2011.
- Paret, M.-C. 2003. « La "Grammaire" textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes ». *Québec français*, vol. 128, p. 48-50.
- Parpette, C. 2002. « Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive ». *Problématique du FLE*, no spécial.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 173 p.
- Péres, C. 2012. « L'album de jeunesse au service des grands auteurs ». In *L'Album : le parti pris des images*, sous la dir. de Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagné, p. 101-108. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Perrenoud, P., Martin, D. et Wirthner, M. 1991. *Vers une pédagogie de, l'oral : Parole étouffée, parole libérée, actes fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ». Lausanne : Delachaux et Niestlé, 241 p.
- Perrig, W. J. et Kintsch, W. 1985. « Propositional and situationla representations of text ». *Journal of Memory and Language*, vol. 24, p. 503-518.

- Piaget, J. 1969. *Studies in cognitive development essays in honor of Jean Piaget*.  
New York : Oxford University Press, 503 p.
- Pichette, M. 2002. « Les médias, c'est aussi la culture! ». *Vive le primaire*, vol. 16,  
no 1, p. 3-22.
- Plessis-Bélair, G. 1994. « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à  
l'école? ». *Québec français*, no 94, p. 25-27.
- Portelance, L. 1998. *Enseigner pour développer la compétence métacognitive :  
analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez  
des enseignants de l'ordre secondaire*. Thèse de doctorat, Montréal,  
Université de Montréal, 421 p.
- Poslaniec, C. 2003. *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école : comment  
élaborer des activités concrètes?* Coll. « Pédagogie pratique à l'école ». Paris :  
Hachette, 271 p.
- Poslaniec, C. 2008. *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette  
Éducation, 367 p.
- Préfontaine, C. et Lebrun, M. 1992. *La lecture et l'écriture enseignement et  
apprentissage : actes du colloque*. Coll. « Théories et pratiques dans  
l'enseignement ». Montréal : Éditions Logiques, 354 p.
- Quet, F. 2008. « Rédiger, s'exprimer, produire, écrire à l'école primaire dans les  
années 1990 ». *Recherches et travaux*.  
En ligne : <http://recherchestravaux.revues.org/index330.html#text>, Consulté le  
17 mai 2012.



- Rabatel, A. 2001-2002. « Déficiences herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative : La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2 ». *Repères*, nos 24-25, p. 237-256.
- Rabatel, A. 2002. « Le sous-énonciateur dans les montages citationnels : hétérogénéités énonciatives et déficiences épistémiques ». *Enjeux*, no 54, p. 52-66.
- Rabatel, A. (dir.). 2004. *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Coll. « Collection IUFM, ». Lyon : Presses universitaires de Lyon. 370 p.
- Rascal. 2002. *Le petit chaperon ROUGE*. Paris : l'école des loisirs.
- Reinwein, J. 1990. *La communication écrite et le nouveau programme de français*. Montréal PUQ.
- Rémond, M. 2003. « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs ». In *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, sous la dir. de Daniel Gaonac'h et Michel Fayol. Paris : Hachette Éducation.
- Resweber, J.-P. 2000. *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 138 p.
- Reuter, Y. 1992. « Enseigner la littérature ». *Recherches*, no 16, p. 55-70.
- Rey, B. 2011. « Can pupils learn from situations ? ». *Recherches en éducation*, vol. 12, p. 35-49.

- Ricoeur, P. 1969/1996. *Essais d'herméneutique*. Paris : Éditions du Seuil, 409 p.
- Riegel, M., Pellat J.-M. et Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Coll. « Linguistique nouvelle ». Paris : Presses universitaires de France, 646 p.
- Robert, A.D. et Bouillaguet, A. 1997. *L'analyse de contenu*. Coll. « Que sais-je? ». France : PUF, 127 p.
- Rodet, J. 2000. « La rétroaction, support d'apprentissage? ». *Revue DistanceS*, vol. 4, no 2. En ligne : [http://cqfd.teluq.quebec.ca/05\\_Rodet\\_definitif.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/05_Rodet_definitif.pdf), Consulté le 22 février 2012.
- Romainville, M. et Gentile, C. 1990. *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Romainville, M. 2011. « Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 27, no 2.  
En ligne : <http://ripes.revues.org/499>, Consulté le 24 mars 2012.
- Rosenblatt, L. M. 1994. *The reader, the text, the poem the transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 210 p.
- Rosenblatt, L. M. 1995. *Literature as exploration*. New York : Modern Language Association of America, 321 p.
- Rosenshine, B.V. 2002. « Converging finding on classroom instruction ». In *School reform proposals : The research evidence*, sous la dir, d'A. Molnar, p. 91-103. Greenwich, CT : Information Age Publishing.

- Ruel, F. 2000. « Style d'apprentissage et théorie métacognitive : Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique ». *Éducation et francophonie*, vol. 28, no 1, p. 158-170.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. 2007. *Penser ensemble à l'école*. Coll. « Dialoguer ». Québec : PUL, 322 p.
- Schlanger, J. 1990. *La situation cognitive*. Paris : Meridiens-Klincksieck, 149 p.
- Scholz, O. R. 2008. « Compréhension, interprétation et herméneutique ». In *Sens et interprétation : pour une introduction à l'herméneutique*, Christian Berner et Denis Thouard, p. 11-46. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Silvern, L. C. 1972. *System engineering applied to training*. Houston : Gulf publishing company.
- Simard, D. 2004. *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Ste-Foy (Québec) : PUL.
- Sprenger-Charolles, L. 2012. « Principaux facteurs expliquant la réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture ». *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, vol. 24, no 116, p. 10-18.
- Soussi, A., Broi, A.-M. et Wirthner, M. 2007. « Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent ses chercheurs et des enseignants ». *Repères*, vol. 32, no 35, p. 31-51.
- Tardif, J. 1992/1997. *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie*

- cognitive*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- Tauveron, C. 2001. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Coll. « Didactiques des disciplines ». Paris : Institut national de recherche pédagogique, 123 p.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Coll. « Hatier pédagogie ». Paris : Hatier.
- Tauveron, C., Sève, P. et Campoli, C. 2005. *Vers une écriture littéraire, ou, Comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Coll. « Hatier pédagogie ». Paris : Hatier, 216 p.
- Tauveron, C. 2012. « Deux "albums à la noix" qui "sortent des rails" ou la colonisation du texte par ses seuils ». In *L'Album : le parti pris des images*, sous la dir. de Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagné, p. 175-184. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Terwagne, S. 2003. *Les cercles de lecture « interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck, 203 p.
- Todorov, T. 1978. *Symbolisme et interprétation*. Paris : Seuil, 165 p.
- Temblay, C., Trudeau, S. et Lacombe, A. 2010. *Regards 3<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle*. Coll. « Regards ». Québec : Chenelière Éducation, 908 p.
- Vandendorpe, C. 1992. « Comprendre et interpréter ». In *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage : actes du colloque*, sous la dir. de Clémence

Préfontaine et Monique. Montréal : Éditions Logiques.

- Van der Linden, S. 2007. *Lire l'album*, 2<sup>e</sup> éd. Le Puy-en-Velay (France) : Atelier du poisson soluble, 166 p.
- Van Grunderbeek, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. 2003. *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. 2005. *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, 147 p.
- Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. 2007. «Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire». *Repères*, no 35, p. 73-91.
- Viau, R. (dir.). 2000. *La création littéraire dans le contexte de l'exiguïté. 9e colloque de l'APLAQA*. Coll. «Collection Écrits de la francité no 4». Beauport : Publications MNH, 520 p.
- Zakhartchouk, J.-M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Coll. «Collection Pratiques & enjeux pédagogiques». Paris : ESF, 126 p.
- Zouaq, A., Nkambou, R. et Frasson, C. 2007. «An Integrated Approach for Automatic Aggregation of Learning Knowledge Objects». *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, vol. 3, no 135, p. 135.