

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS  
UTILISANT LE RÉCIT DE FICTION POUR  
DÉVELOPPER L'EMPATHIE CHEZ LES ADOLESCENTS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JOSIANE FRÉCHETTE

JANVIER 2021

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.10-2015). 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.»

## REMERCIEMENTS

Je désire remercier Catherine Turcotte et Marie-Hélène Giguère, mes précieuses co-directrices de mémoire. Merci pour l'enthousiasme à l'égard de mon projet, pour cette direction tout en douceur. Merci de m'avoir soutenue et de m'avoir laissé une si belle latitude. Votre confiance en mes capacités et vos encouragements ont grandement contribué à me donner le courage de compléter la rédaction de mon mémoire.

Je tiens à remercier Nicole Carignan, professeure retraitée de l'Université du Québec à Montréal, qui m'a si bien référée à Catherine Turcotte alors que mon projet de recherche sur l'empathie en était à ses premiers balbutiements.

Je remercie Roch Turbide, chargé de projet à la Sanction des études du ministère de l'Éducation et Marie-Christine Beaudry, professeure au Département de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, pour la validation de contenu du questionnaire. Merci à Marie Eve Bériault et à Elizabeth Cacciatore qui ont accepté de valider le questionnaire en tant qu'enseignantes de français au secondaire.

Merci à André-Sébastien Aubin, professeur au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal, et à Quan Tran, mon beau-frère informaticien, pour l'aide avec le logiciel LimeSurvey. Merci à l'équipe ADEL d'avoir accepté de tester le questionnaire en ligne. Merci à Jill Vandermeerschen pour l'aide avec le logiciel SPSS. Merci à Sophie Collin, infographiste, pour la mise en pages de mon avant-projet et de mon mémoire. Merci à Jovette Légaré, responsable de l'évaluation en français, langue seconde, qui, lors de mon passage dans son équipe au ministère de l'Éducation, m'a aidée à développer ma méthode de travail.

Je tiens à dire que le présent mémoire n'aurait pas la couleur qu'il a aujourd'hui si je n'avais pas eu l'occasion de « vibrer l'empathie » d'une manière toute particulière en 2019. Les parents et amis qui m'ont accompagnée tout au long de ce temps d'arrêt dans ma vie m'ont permis de toucher à ce qu'est l'empathie dans toutes les fibres de mon être. Parmi eux, je remercie tout spécialement Jean-Philippe Fréchette, Mélanie Dumont, Guylaine Marcotte, Anne Dussault, Jean Tremblay et Véronique Girard. Toute ma gratitude pour la qualité de votre présence, une présence essentielle tout au long de cette traversée, une présence agissante dans mon quotidien. Votre regard sur le monde et sur la vie nourrit abondamment le mien depuis de nombreuses années.

Merci aux professionnelles qui m'ont accompagnée sur mon parcours de régénération avec un humanisme profondément inspirant : Brigitte Robitaille, Nancy Lefebvre, Renée Tremblay, Mylène Boisclair, Lucie Carignan. Mes rencontres avec chacune d'entre vous ne sont pas étrangères au regain de vitalité qui me permet, entre autres, de déposer mon mémoire.

Je remercie mes parents, Marcel et Ginette, qui ont plus d'une fois transformé leur maison en camp de vacances pour mes enfants afin de me permettre des séances de travail sur ce projet. Merci pour votre précieux soutien.

Toute ma gratitude à Anh Tuan. Merci d'être à mes côtés, encore et toujours, avec cette générosité du cœur qui est la tienne et qui sait prendre tant de formes. Merci pour l'encouragement, pour la fierté dans ton regard.

Enfin, merci à Cédric et Marine. Vous êtes une source d'amour et d'inspiration inépuisable, inestimable.

*À Cédric et Marine,  
si émouvants à l'orée de l'adolescence.*

*Ce n'est pas ce que vous faites qui compte,  
c'est la qualité de votre attention.*

*Il ne s'agit pas de changer vos actions  
mais de changer votre conscience.*

*Deepak Chopra*

## AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche est né d'observations au fil des années dans ma classe de français au secondaire. Plus particulièrement, ce sont des discussions avec les élèves au sujet de la diversité et de la différence qui ont soulevé en moi de profonds questionnements. Si, cohorte après cohorte, certains élèves témoignent d'une grande ouverture d'esprit doublée d'habiletés communicationnelles pour rendre compte de leur point de vue, d'autres se montrent fermés, embourbés dans les stéréotypes et les jugements. L'ouverture d'esprit, comme trait de personnalité, m'a toujours intriguée.

Comme ces discussions ont souvent été déclenchées par des événements violents de l'actualité ou par des incidents malheureux survenus dans l'école ou dans la communauté, je me suis mise à me demander comment accompagner les élèves adolescents dans leur développement d'une vision du monde qui soit positive, créative, ouverte, bienveillante, inspirante, motivante...

J'avais l'intuition de passer par les romans, les contes et les paroles de chanson pour recadrer les discussions autour de ces sujets sensibles, ou pour leur donner un nouveau souffle. C'est ainsi que je me suis mise à m'intéresser à l'idée d'utiliser les récits de fiction dans le but de favoriser une prise de conscience des émotions, une prise de perspective, un développement de l'empathie. Dès lors, j'ai su qu'il me fallait étudier ce phénomène en profondeur. Étudier l'empathie m'est apparu comme une voie qui me permettrait de contribuer à faire jaillir dans le quotidien un peu plus d'accueil, d'ouverture, de sensibilité à l'autre.

Au moment d'écrire ces lignes, les bouleversements entraînés par la crise sanitaire de la COVID-19 sont toujours d'actualité, tout comme la crise sociale qui embrase les États-Unis et qui a des échos bien au-delà de leurs frontières. Compléter la rédaction de mon mémoire sur le développement de l'empathie des adolescents a pris une signification nouvelle dans ce contexte inédit. L'empathie est une clé essentielle pour les êtres humains du 21<sup>e</sup> siècle, j'en suis plus que jamais convaincue.

Ce mémoire est mon humble réponse d'enseignante au chaos qu'engendrent la violence et le rejet de la différence.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	vi
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xvi
RÉSUMÉ .....	xvii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 L'adolescence.....	4
1.1.1 Des changements interdépendants .....	5
1.1.2 L'adolescence au Québec .....	8
1.1.3 La violence et l'intimidation au cours de l'adolescence.....	9
1.1.4 Les conséquences de la violence et de l'intimidation.....	11
1.1.5 Des interventions favorisant le vivre-ensemble.....	13
1.2 L'empathie .....	16
1.2.1 Le récit de fiction au service de l'empathie en milieu scolaire .....	18
1.3 Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction et à l'empathie .....	22
1.4 Question générale de recherche .....	29
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	31
2.1 L'empathie : histoire d'un concept .....	32
2.1.1 Les grandes et petites sœurs de l'empathie.....	34
2.1.2 L'empathie comme phénomène multidimensionnel.....	37
2.1.3 L'empathie à l'adolescence .....	43

2.2	Le récit de fiction .....	53
2.2.1	Les caractéristiques du récit de fiction en lien avec l'empathie .....	53
2.2.2	L'impact de la fiction sur l'empathie.....	55
2.2.3	La subjectivité de la lecture et du sujet lecteur en lien avec l'empathie .....	57
2.2.4	La littérature pour adolescents .....	61
2.3	Les pratiques des enseignants .....	65
2.3.1	Les pratiques d'enseignement de la lecture .....	68
2.3.1.1	Les pratiques d'enseignement direct de la lecture .....	69
2.3.1.2	Les pratiques d'enseignement de la lecture par la modélisation.....	71
2.3.2	Les pratiques d'enseignement de l'empathie.....	73
2.3.2.1	Les pratiques d'enseignement direct de l'empathie.....	74
2.3.2.2	Les pratiques d'enseignement de l'empathie par modélisation.....	76
2.4	L'empathie fictionnelle (zone croisée Récit / Empathie).....	82
2.5	Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction (zone croisée Pratiques / Récit).....	84
2.6	Les pratiques des enseignants liées à l'empathie (zone croisée Pratiques / Empathie).....	89
2.7	L'empathie dans l'enseignement de la lecture .....	92
2.8	Questions de recherche spécifiques .....	93
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		96
3.1	Approche méthodologique .....	96
3.2	Participants.....	97
3.3	Procédure.....	100
3.4	Instrument de collecte de données .....	101
3.4.1	Questionnaire en ligne .....	101
3.5	Méthodes d'analyse.....	105
3.6	Éthique .....	105

CHAPITRE IV LES RÉSULTATS .....	107
4.1 Profil des participants.....	107
4.1.1 Taux d'attrition .....	107
4.1.2 Taux de participants.....	108
4.1.3 Âge et sexe des participants.....	109
4.1.4 Années d'expérience des participants dans l'enseignement du français au secondaire .....	110
4.1.5 Formation des participants.....	110
4.1.6 Contexte d'enseignement.....	112
4.1.7 Synthèse du profil des participants .....	113
4.2 Pratiques entourant l'exploitation du récit de fiction en classe de français pour soutenir le développement de l'empathie des adolescents .....	114
4.2.1 Pratiques d'enseignement du récit de fiction.....	114
4.2.1.1 Pratiques d'enseignement direct de la lecture du récit de fiction.....	115
4.2.1.2 Synthèse générale des pratiques déclarées d'enseignement direct du récit de fiction.....	130
4.2.1.3 Pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction par la modélisation.....	131
4.2.1.4 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement du récit de fiction par la modélisation .....	135
4.2.1.5 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct et d'enseignement par la modélisation du récit de fiction.....	135
4.2.2 Les croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle.....	136
4.2.2.1 Synthèse des croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle .....	138
4.2.3 Pratiques liées à l'enseignement de l'empathie .....	139
4.2.3.1 Pratiques d'enseignement direct de l'empathie .....	139
4.2.3.2 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct de l'empathie .....	142
4.2.3.3 Pratiques d'enseignement de l'empathie par la modélisation.....	143
4.2.3.4 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct et d'enseignement par la modélisation de l'empathie .....	144
4.2.4 Pratiques d'enseignement du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents.....	145

4.2.4.1	Pratiques d'enseignement entourant la réception du récit de fiction, qui peuvent soutenir le développement de l'empathie des élèves.....	146
4.2.4.2	Pratiques d'enseignement entourant l'intégration, la production ou la transposition du récit lu, qui peuvent soutenir le développement de l'empathie des élèves.....	147
4.2.4.3	Synthèse des pratiques d'enseignement entourant la réception, l'intégration, la production et la transposition du récit de fiction qui peuvent soutenir le développement de l'empathie .....	149
CHAPITRE V LA DISCUSSION .....		150
5.1	Discussion des résultats .....	151
5.1.1	Première question de recherche spécifique : <i>Quelles sont les pratiques des enseignants à l'égard de la lecture du récit de fiction en classe de français?</i> .....	151
5.1.2	Deuxième question de recherche spécifique : <i>Quelles sont les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle?</i> .....	157
5.1.3	Troisième question spécifique de recherche : <i>Quelles sont les pratiques des enseignants favorisant le développement de l'empathie en classe?</i> .....	163
5.1.4	Quatrième question spécifique de recherche : <i>Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents?</i> .....	169
5.2	Les limites de la recherche.....	176
5.3	Les retombées de l'étude.....	179
5.4	Les recommandations pour d'éventuelles recherches.....	180
CONCLUSION.....		183
ANNEXE A EXEMPLE DE LETTRE D'INFORMATION ENVOYÉE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES DE DIFFÉRENTES COMMISSIONS SCOLAIRES ET D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL.....		186
ANNEXE B EXEMPLE DE COURRIEL D'INVITATION ENVOYÉ DIRECTEMENT AUX ENSEIGNANTS OU VIA LES DIRECTIONS D'ÉCOLE / LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES.....		188

ANNEXE C INVITATION PUBLIÉE SUR LES PAGES FACEBOOK CIBLÉES / COURRIEL DE RELANCE POUR LES ENSEIGNANTS .....	190
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	191
ANNEXE E QUESTIONNAIRE EN LIGNE .....	195
ANNEXE F TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS DE LA SECTION 1 DU QUESTIONNAIRE .....	221
ANNEXE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	231
RÉFÉRENCES.....	232

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Articulation des concepts centraux de la recherche.....	32
2.2	Les composantes de l'empathie.....	43
2.3	Les caractéristiques du récit de fiction .....	65
2.4	Les pratiques des enseignants.....	81
2.5	L'empathie fictionnelle.....	84
2.6	Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction .....	89
2.7	Les pratiques des enseignants liées à l'empathie.....	92
2.8	<i>Rappel</i> Articulation des concepts centraux de la recherche <i>Pratiques d'enseignants de français utilisant le récit de fiction</i> <i>pour développer l'empathie chez les adolescents.....</i>	95

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Taux de participants selon la provenance régionale.....	109
4.2	Années d'expérience des participants dans l'enseignement du français au secondaire .....	110
4.3	Diplômes ayant mené les participants à l'enseignement du français au secondaire .....	111
4.4	Caractéristiques des groupes-classes des participants.....	113
4.5	Œuvres complètes incontournables .....	117
4.6	Auteurs des œuvres partielles incontournables .....	119
4.7	Critères de sélection guidant le choix des récits à faire lire .....	120
4.8	Difficultés rencontrées dans le travail d'un récit de fiction .....	122
4.9	Activités d'interaction orale déclarées par les 64 participants dans l'exploitation du récit de fiction.....	124
4.10	Activités d'écriture déclarées par les 85 participants dans l'exploitation du récit de fiction.....	125
4.11	Activités visant l'interprétation déclarées par les 76 participants.....	127
4.12	Activités visant à faire des liens entre vie personnelle et récit déclarées par les 71 participants.....	128

4.13	Activités visant la distanciation déclarées par les 53 participants ....	128
4.14	Nombre de récits de fiction lus pour le plaisir sur une base annuelle .....	131
4.15	Moyens permettant aux participants de faire connaître aux élèves leur intérêt pour la lecture de récits de fiction .....	133
4.16	Œuvres marquantes pour les participants.....	134
4.17	Accord des participants à propos d'affirmations liées à l'empathie fictionnelle .....	137
4.18	Pratiques déclarées d'enseignement direct de l'empathie.....	140
4.19	Déclencheur des discussions indiqué par les 56 participants.....	141
4.20	Pratiques de modélisation de l'empathie déclarées comme étant vécues souvent et très souvent .....	143
4.21	Pratiques entourant la réception du récit de fiction.....	146
4.22	Pratiques entourant l'intégration, la production, la transposition du récit lu .....	148

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEL	Apprenants en difficulté et littératie
AQEFLS	Association des enseignants de français langue seconde
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
ÉLEF	État des lieux de l'enseignement du français
EQSJS	Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire
FLE	Français, langue d'enseignement
FLS	Français, langue seconde
IRM	Imagerie par résonance magnétique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MSSS	Ministère de la Santé et des Services Sociaux
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Vivre harmonieusement en société, qui plus est dans les sociétés se caractérisant par une diversité grandissante, requiert de nombreuses habiletés. L'une d'elles est l'empathie, cette habileté à percevoir adéquatement les émotions vécues par les autres (Carré, Stefaniak, D'Ambrosio, Bensalah et Besche-Richard, 2013). Depuis quelques décennies, de nombreux chercheurs y associent deux composantes : la composante affective, qui permet de ressentir, de partager l'émotion d'autrui, et la composante cognitive, qui permet de comprendre ce que vit l'autre (Gilet, Mella, Struder, Grünh et Labouvie-Vief, 2013).

Dès la petite enfance, l'empathie est encouragée, modélisée, enseignée. À l'adolescence, les relations interpersonnelles et sociales prennent une nouvelle importance pour les jeunes (Siegel, 2013), mais les adolescents, tout comme les adultes qui les entourent, manquent parfois d'outils pour approfondir leur compréhension de ces dynamiques. Le développement de l'empathie est bel et bien appelé à se poursuivre au cours de cette période de vie (van der Graaff, 2014), mais à l'aide d'interventions différentes de celles utilisées en petite enfance.

Selon Larrivé (2015), l'empathie pourrait être soutenue en classe de français lors de la lecture de récits de fiction puisque de tels textes mettent en scène une galerie de personnages évoluant au sein d'univers sociaux divers, et que leurs émotions, intentions et motivations sous-tendent leurs actions. Ces récits pourraient être approchés comme autant d'occasions de simuler des expériences interpersonnelles et sociales. Ce faisant, ils deviendraient un outil accessible et stimulant contribuant à développer, dans une démarche consciente, l'habileté de l'empathie chez les adolescents. Mais est-ce que les enseignants québécois ont développé ce genre de pratique?

Ce projet vise donc à faire une étude exploratoire des pratiques déclarées des enseignants quant à l'utilisation du récit de fiction en classe de français au secondaire pour susciter le développement de l'empathie chez les adolescents. Des enseignants ont été invités à répondre à un questionnaire conçu de manière à répertorier leurs pratiques dans ce contexte.

Les données recueillies mettent en lumière qu'à partir de récits de fiction très diversifiés, les enseignants optent pour une approche plus participative que distanciée. Toutefois, la culture de l'évaluation dans laquelle baigne la lecture de ces récits se révèle comme un élément interférant entre l'œuvre et les jeunes lecteurs, nuisant à la motivation de ces derniers. Des difficultés liées à la compréhension de texte sont aussi pointées du doigt par les participants comme étant des obstacles à l'utilisation de ces récits à des fins interprétatives. Cette étude suggère de privilégier les activités d'interaction orale plutôt que les activités d'écriture pour prendre en considération ces difficultés tout en favorisant le développement de l'empathie des élèves. Elle invite à imaginer des manières de prendre conscience, pour les enseignants, de l'interdépendance des trois sphères *Récit*, *Empathie* et *Pratiques* au cœur du modèle théorique élaboré.

La réalisation de ce projet permet une contribution intéressante au milieu scientifique en éducation au Québec par son caractère inédit. Un portrait descriptif des pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction visant le développement de l'empathie chez les adolescents constitue un premier pas vers de nouvelles études portant sur des interventions plus adaptées à cette clientèle et à cette thématique qu'est l'empathie.

Mots clés : empathie, adolescence, récit de fiction, pratiques des enseignants

## INTRODUCTION

L'adolescence se présente comme une période de vie comportant des enjeux complexes au sein desquels facteurs de risque et de protection teintent tour à tour l'expérience (Giedd, 2015; van der Graaff, 2014; *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS), 2019, 2013; Cloutier et Drapeau, 2008). Les nombreux changements qui se produisent lors de cette période, qu'ils soient de nature physiologique, neurologique, psychologique, émotionnelle, sociale, entre autres, se révèlent comme autant de fenêtres sur le devenir des jeunes. Puisque les dynamiques interpersonnelles et sociales, qui occupent une place prégnante dans leur vie, peuvent y être vécues de multiples façons et les marquer durablement, il importe de mieux comprendre comment les adolescents peuvent être accompagnés dans les défis du développement qui sont les leurs (Siegel, 2013). À ce chapitre, un concept central dans le contexte des interactions sociales s'avère celui de l'empathie (D'Ambrosio, Olivier, Didon et Besche, 2008). Plus précisément, le développement de l'empathie est considéré comme une des composantes essentielles d'un développement moral adéquat, pouvant mener à des comportements prosociaux et diminuer les comportements antisociaux ou d'agression (Jolliffe et Farrington, 2006). Pour travailler au développement de l'empathie en contexte scolaire au secondaire, les enseignants de français disposent d'un moyen potentiellement fécond : les récits de fiction, dont la lecture est au programme, et qui offrent de manière originale la possibilité de plonger dans des univers narratifs diversifiés. Ces univers fictionnels constituent autant d'occasions de vivre par procuration les émotions animant nombre de personnages qui, sous la plume d'auteurs, se démènent eux aussi dans des

dynamiques interpersonnelles et sociales afin de parvenir à leurs buts. Ce moyen est-il exploité en milieu scolaire? Si oui, comment?

Dans ce mémoire, la problématique est d'abord étayée et permet de constater que la violence et l'intimidation à l'adolescence sont bien présents au Québec, et que la complexité de ces phénomènes appelle des solutions créatives. La pertinence sociale et scientifique du mémoire est développée en filigrane de la présentation des éléments-clés de la problématique que sont l'empathie, le récit de fiction et les pratiques des enseignants. Ce premier chapitre se clôt avec la formulation de la question générale de recherche.

Au second chapitre sont présentées les assises théoriques sur lesquelles la recherche se fonde. Le cadre de référence permet en effet d'opérationnaliser ses concepts centraux et de les réunir à l'aide d'une figure, tout en passant en revue de manière critique les récentes études qui portent sur le sujet. Ce chapitre se termine avec la formulation des questions de recherche spécifiques émergeant de la mise en relation des concepts.

Par la suite, la méthodologie permettant de procéder à la collecte de données est décrite et justifiée. L'approche méthodologique utilisée, les participants visés, la procédure de recrutement sont présentés, ainsi que le questionnaire en ligne, instrument de collecte de données élaboré pour les besoins de la recherche. Les méthodes d'analyse choisies sont également décrites. Ce troisième chapitre se conclut avec les considérations éthiques de l'étude.

Le quatrième chapitre sert à présenter les résultats de l'enquête. Le questionnaire ayant été rempli par 90 participants, il est possible de lever le voile sur les pratiques déclarées des enseignants de français du secondaire quant à l'utilisation du récit de fiction liée au développement de l'empathie chez les adolescents. Ce chapitre

présente donc les résultats pour chacune des questions et la synthèse complète des faits saillants qui s'en dégagent.

Finalement, le cinquième chapitre de ce mémoire présente la discussion issue de l'analyse des résultats. Un retour sur les questions de recherche spécifiques y est effectué. Les limites de la présente étude s'y trouvent explicitées, de même que ses retombées. Enfin, quelques recommandations pour des recherches ultérieures y sont proposées.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Cette problématique introduit les principaux enjeux qui font l'objet de ce mémoire. L'adolescence et les changements interdépendants qui la fondent, de même que la violence et l'intimidation qui peuvent y être vécues seront abordées dans un premier temps. Ensuite, puisqu'il s'agit d'une avenue prometteuse pour favoriser le vivre-ensemble en contexte scolaire, l'empathie et le recours au récit de fiction pour en favoriser le développement en classe de français au secondaire seront sommairement présentés. Enfin, un premier coup d'œil du côté des pratiques des enseignants liées au récit de fiction et à l'empathie mènera à la formulation de la question générale de recherche.

#### 1.1 L'adolescence

Vécue avec intensité et laissant une empreinte durable sur les individus, l'adolescence se présente comme un parcours au sein duquel les changements notamment physiques, neurologiques, psychologiques et émotionnels se chevauchent, contribuant à la construction de l'identité tout en teintant les relations interpersonnelles et sociales. Des chercheurs tentent depuis quelques années de documenter la spécificité de l'adolescence : cette période du développement ne peut plus être considérée comme une « simple » transition entre l'enfance et l'âge adulte (Giedd, 2015; van der Graaff, 2014; Siegel, 2013; Johnson, Blum et Giedd, 2009).

### 1.1.1 Des changements interdépendants

Si plusieurs changements physiques se produisent visiblement à l'adolescence, ils sont enclenchés de façon souterraine et s'accompagnent de transformations moins visibles, mais peut-être plus spectaculaires encore. En effet, « la poussée de croissance du corps, l'apparition des caractères sexuels secondaires et la maturation sexuelle ne sont pas les seuls phénomènes qui marquent le tournant de l'adolescence » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 56). Il se produit, à ce stade du développement, une véritable restructuration de l'ensemble de l'activité mentale. Plusieurs éléments expliquent les changements dans l'activité mentale des adolescents : la puberté, la maturation neurologique et cognitive, l'intérêt accru pour les relations sociales et interpersonnelles, de même qu'une prédisposition plus affirmée pour l'autorégulation et la réflexion. Les transformations de l'activité cognitive sont considérées comme étant le centre évolutif de l'expérience de vie adolescente par Cloutier et Drapeau (2008), chercheurs s'intéressant de près à la psychologie de l'adolescence. Selon eux, une multitude de nouveaux outils liés à l'atteinte du stade opératoire formel de la pensée, incitant à l'exploration sociale, se développe chez les adolescents. À mesure que se transforment ces outils de l'activité mentale, qu'ils gagnent en puissance, toute l'expérience de vie des adolescents est touchée en retour (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 56).

L'interdépendance de l'ensemble de ces changements de nature physiologique, cognitive, neurobiologique, motivationnelle et relationnelle se trouve au cœur de la transition de l'enfance vers l'âge adulte (van der Graaff, 2014). Le psychiatre Daniel

J. Siegel (2013) propose l'acronyme *es-se-n-ce* pour résumer l'essentiel des changements se produisant à l'adolescence<sup>1</sup> :

- ES* : *Emotional Spark* – les sensations internes sont plus intenses;
- SE* : *Social Engagement* – le réseau social (pairs) prend une importance nouvelle;
- N* : *Novelty* – la recherche d'expériences nouvelles stimule les sens, les émotions, la pensée et le corps;
- CE* : *Creative Exploration* – la pensée conceptuelle, le raisonnement abstrait et l'approfondissement de la conscience permettent de voir le monde à partir d'un nouveau point de vue.

Dans ce même ordre d'idées, Johnson *et al.* (2009) identifient dans l'adolescence « trois changements comportementaux qui seraient solidement démontrés universellement<sup>2</sup> : la recherche active d'expériences nouvelles; l'augmentation de la prise de risque; et la redirection de l'affiliation sociale vers les interactions entre pairs » (p. 218). Cette équipe de chercheurs précise que, s'ils induisent inévitablement une dimension de danger au sein de ce stade du développement qu'est l'adolescence, ces changements comportementaux constituent parallèlement un avantage lié à l'évolution de l'espèce. En effet, ils favoriseraient la séparation d'avec le cocon familial (diminuant les risques de consanguinité) et encourageraient le développement et l'acquisition d'habiletés de survie indépendantes (Spear, 2000, cité dans Johnson *et al.*, 2009).

---

<sup>1</sup> Siegel (2013) suggère que ces quatre éléments qui émergent à l'adolescence gagneraient à être entretenus tout au long de l'existence, puisqu'ils permettraient aux individus de préserver leur vitalité, une fois adultes.

<sup>2</sup> Ces comportements sont observés non seulement chez les adolescents humains, mais aussi dans la population adolescente chez plusieurs mammifères sociaux (Johnson *et al.*, 2009).

Siegel (2013) préconise que ces changements comportementaux soient encouragés en mettant l'accent sur les aspects positifs qui peuvent émerger de l'essence de l'adolescence, tant pour les jeunes que pour les adultes qui les entourent. Il considère que la manière dont est vécue l'adolescence aura une influence déterminante sur la façon dont sera vécu le reste de la vie d'un individu. Siegel (2013) soutient enfin que plus le fonctionnement du cerveau sera démystifié, particulièrement à cette période importante de la vie humaine, mieux l'expérience adolescente pourra être vécue et comprise.

Ainsi, à cette période, la maturation du cerveau ne se caractérise pas par une augmentation en termes de taille, mais bien par une intensification des interconnexions synaptiques entre ses différentes zones, processus appelé myélinisation (Cloutier et Drapeau, 2008; Giedd, 2015). La singulière plasticité du cerveau adolescent engendre à la fois vulnérabilité et potentialité, ce qui fait de cette période de la vie un moment hautement critique, tel que mentionné précédemment. Par exemple, plus de la moitié des maladies mentales, qui persisteront à l'âge adulte dans un cas sur cinq, se développent à l'adolescence. Les troubles anxieux, la dépression, les troubles alimentaires, entre autres, sont autant de problèmes qui émergent le plus souvent pendant l'adolescence.

Ces changements biologiques se conjuguent aux changements d'ordre scolaire puisque les débuts de l'adolescence sont également marqués par le passage du primaire vers le secondaire et donc, par l'arrivée de nouveaux contextes ayant le potentiel de transformer les liens sociaux (amitiés, fratrie, parents), de créer une anxiété de performance ou encore un déclin de l'intérêt envers l'école, entre autres (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2012). Par ailleurs, l'adolescence est un temps où sont faits, consciemment ou non, plusieurs choix de vie majeurs, notamment quant à la poursuite des études, et dont les conséquences à long terme sont non négligeables (Giedd, 2015).

Vue sous cet angle, la dimension sociale de l'adolescence revêt une importance toute particulière, d'où l'intérêt de plusieurs groupes de recherche d'étudier les facteurs de risque et de protection rencontrés par les adolescents durant leur parcours. L'environnement social des jeunes, constitué de la famille, des amis et de l'école, aurait un impact considérable sur leur santé, leur bien-être et leur développement.

### 1.1.2 L'adolescence au Québec

Pour permettre aux jeunes de cheminer de manière optimale dans la société pluraliste qu'ils investissent graduellement, il n'est pas souhaitable de méconnaître les facteurs de risque et de protection qui jalonnent leur trajectoire. Au Québec, l'Assemblée nationale a voté en 2001 une loi sur la santé publique prescrivant la réalisation d'enquêtes sociosanitaires. Les données recueillies par l'Institut de la statistique du Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), visent à documenter les enjeux relatifs à la santé publique afin de mettre en place, d'ajuster et de procéder au suivi des programmes et des services destinés à la population (EQSJS, 2019; 2013).

Ainsi, l'une de ces enquêtes touche spécifiquement les adolescents : *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (EQSJS). Lors de sa première édition, elle portait sur 63 196 élèves fréquentant 470 écoles secondaires disséminées dans six régions sociosanitaires de la province. Réalisée pour la première fois en 2010-2011, elle sera reconduite tous les cinq ans afin d'assurer la mise à jour d'une série d'indicateurs selon deux volets : la santé physique et les habitudes de vie des adolescents, de même que leur santé mentale et leur adaptation sociale. Ainsi divisés en deux tomes, les résultats aux questionnaires auto-rapportés s'avèrent une source précieuse de renseignements sur la santé et le bien-être des adolescents québécois d'aujourd'hui. Leur analyse « repose sur un cadre conceptuel au centre duquel on trouve le développement des jeunes et la résilience. En somme, plus un adolescent compte sur des appuis sociaux forts, plus il est en mesure de composer positivement

avec les situations difficiles et moins grands sont les risques pour sa santé et son développement » (EQSJS, 2013, p. 48).

La seconde édition de l'*Enquête* est parue en 2018, suivie d'un avis de révision en 2019. Réalisée au cours de l'année scolaire 2016-2017, elle porte sur 62 277 élèves inscrits dans 465 écoles secondaires réparties dans 16 régions sociosanitaires québécoises. Le rapport de recherche présente une comparaison entre les résultats des deux éditions de l'*Enquête*.

### 1.1.3 La violence et l'intimidation au cours de l'adolescence

Tandis que le premier tome rend compte de la santé physique et des habitudes de vie des adolescents, le deuxième tome de l'*Enquête sur la santé des jeunes du secondaire* permet de documenter la qualité de leur environnement social. Parmi les résultats saillants de cette étude, il est à noter que la violence et l'intimidation sont des phénomènes courants à l'école ou sur le chemin menant de l'école à la maison, puisque environ un tiers (32,1 %<sup>3</sup>) des élèves interrogés disent avoir subi au cours de l'année scolaire l'une des formes de violence suivantes : se faire crier des injures, se faire frapper, se faire taxer ou se faire cyberintimider<sup>4</sup> (dans une moindre mesure, c'est-à-dire que 6,1 % des élèves s'en disent victimes : 8,8 % de filles et 3,5 % de garçons). Plus spécifiquement, 36,4 % des garçons et 27,6 % des filles rapportent avoir vécu de l'intimidation. Toute proportion gardée, l'enquête permet de constater que ce sont les élèves plus jeunes qui sont davantage victimisés, bien que près du

---

<sup>3</sup> Ceci représente une légère baisse du phénomène rapporté par rapport à l'édition précédente, où 37 % des jeunes indiquaient avoir subi cette violence. Cette donnée se ventilait alors de cette manière : 42 % des garçons et 30 % des filles rapportaient avoir vécu de l'intimidation.

<sup>4</sup> Dans l'édition 2010-2011 de l'*Enquête*, il était spécifié que la cyberintimidation est un phénomène en émergence à suivre de près dans les années à venir. Une augmentation de 1,1 % est constatée au chapitre de la cyberintimidation dans la seconde édition de l'enquête.

quart (23,9 %<sup>5</sup>) des élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire disent aussi avoir subi de l'intimidation au cours de l'année scolaire. Considérant les risques que représentent ces situations relationnelles éprouvantes sur la santé et le développement des adolescents, il s'agit d'un problème sérieux.

Ces problèmes d'intimidation et d'agression retiennent l'attention au Québec depuis quelques années. Outre l'investissement de millions de dollars par le gouvernement provincial dans la recherche de solutions, un plan de mobilisation pour lutter contre l'intimidation et la violence à l'école a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), témoignant d'une volonté politique de prévenir le phénomène (Côté, Blais et Ouellette, 2015). Ce plan, sanctionné par la loi 56 en juin 2012, prévoit que les commissions scolaires s'assurent que chaque établissement d'enseignement offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire afin que tous les élèves le fréquentant puissent, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence, y développer leur plein potentiel. Les prochaines éditions de l'*Enquête sur la santé des jeunes du secondaire* permettront peut-être de mesurer l'impact de cette loi dans le quotidien des adolescents québécois.

En attendant, d'autres équipes de recherche tentent actuellement de documenter la réalité de la violence et de l'intimidation chez les jeunes au Québec. Il s'agit notamment de Beaumont, Frenette et Leclerc (2014) dont l'article vise à dresser le portrait de la violence subie à l'école québécoise. Les données recueillies en 2013 auprès de 14 958 élèves fréquentant 204 établissements d'enseignement (125 écoles primaires, 79 écoles secondaires) rejoignent sensiblement celles de l'EQSJS. En effet, les insultes verbales correspondent à la forme d'agression directe entre pairs la plus

---

<sup>5</sup> Dans l'édition précédente de l'*Enquête*, c'était 27 % des élèves de cinquième secondaire qui rapportaient cette situation.

rapportée par les élèves du primaire et du secondaire confondus, principalement chez les garçons. Les résultats de cette étude indiquent que « près d'un élève sur cinq au primaire et au secondaire [...] déclare en être victime de façon répétitive » (Beaumont *et al.*, 2014, p. 49). Le second comportement d'agression le plus rapporté dans le cadre de cette enquête en est un d'agression indirecte / sociale : il s'agit de la manipulation visant à saboter les relations interpersonnelles et la vie sociale d'un pair. Beaumont *et al.* (2014) soulignent que les conséquences découlant de ce comportement indirect pourraient être encore plus graves que la violence physique : l'isolement social qui en résulte place la victime dans une situation de vulnérabilité accrue face aux autres types d'agression dans le milieu scolaire (Beaumont *et al.*, 2014, p. 49-50).

#### 1.1.4 Les conséquences de la violence et de l'intimidation

Toutes ces formes de violence ne sont pas sans impact sur la santé et le bien-être des adolescents, qu'ils en soient les instigateurs, les victimes, ou même les témoins. En effet, les chercheurs constatent que le fait d'être exposé à la violence pendant la jeunesse est associé avec toute une gamme de comportements à risque quant à la santé (Gavine, Williams et Donnelly, 2016, p. 390). De surcroît, quand ils se produisent dans le lieu physique de l'école, de tels incidents minent le sentiment de sécurité nécessaire à la réussite et au développement (Lucas-Molina, Williamson, Pulido et Pérez-Albeniz, 2015).

À cet égard, les élèves victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation sont proportionnellement plus nombreux que les autres à souffrir d'une faible estime de soi et à démontrer de l'agressivité directe ou indirecte, des conduites imprudentes ou rebelles et des conduites délinquantes (EQSJS, 2013). Ils sont également plus à risque de vivre de l'anxiété, de s'absenter de l'école, voire de décrocher (Cornell et Meyer, 2010; Blaya, 2010, cités dans Beaumont *et al.*, 2014). Du côté des agresseurs, ils seraient plus à risque de verser dans la délinquance et la toxicomanie, et de nourrir

des idées suicidaires (EQSJS, 2013; Lucas-Molina *et al.*, 2015). Quant aux témoins d'actes d'intimidation, l'étude de Lucas-Molina *et al.* (2015) démontre qu'ils ressentent davantage d'anxiété et que leur sentiment d'appartenance à l'école s'en trouve négativement affecté. En se cantonnant dans le rôle de témoin, ces jeunes contribuent silencieusement à la perpétuation du phénomène (Rieffe et Camodeca, 2016). Les résultats de l'étude de Rieffe et Camodeca (2016) montrent que si les témoins ont bel et bien un sens de la justice sociale, ils se sentent souvent incapables de se lever pour s'exprimer faute d'outils pour réguler les émotions négatives que la vision d'un acte d'intimidation fait naître en eux (p. 10). Une piste d'intervention mériterait d'être explorée du côté des témoins, puisque Côté *et al.* (2015), dans une étude de la victimisation en milieu scolaire (primaire) au Québec<sup>6</sup>, mettent en lumière, grâce à la perspective écologique, le rôle déterminant des témoins d'actes d'agression. En effet, l'intervention de témoins réduirait significativement le risque de victimisation à l'école.

En somme, les répercussions de cette violence s'avèrent sérieuses pour tous les adolescents impliqués, d'où la nécessité d'aborder ce phénomène social complexe par une approche systémique plus large « englobant l'ensemble des individus qui fréquentent le milieu scolaire » (Beaumont *et al.*, 2014, p. 28), plutôt que de le considérer strictement comme un problème relationnel entre bourreau et victime. Selon Beaumont *et al.* (2014), une telle approche, basée sur la notion de responsabilité collective, serait plus efficace pour penser les interventions de prévention et de diminution des divers comportements d'agression à l'école.

---

<sup>6</sup> L'étude de Côté *et al.* (2015) a permis de recueillir en 2008, par voie de questionnaire auto-rapporté, les expériences de violence scolaire de 838 élèves fréquentant 16 écoles primaires d'une région urbaine du Québec.

### 1.1.5 Des interventions favorisant le vivre-ensemble

Dans le Québec actuel, où les défis liés à la diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique, religieuse et d'orientation sexuelle, notamment, ne peuvent plus être ignorés dans les grands centres urbains, ni même dans plusieurs régions de la province, l'école se doit de saisir cette occasion développer des interventions favorisant le vivre-ensemble. Accueillir cette diversité en milieu scolaire – et la valoriser – demande aux enseignants une ouverture d'esprit, des compétences liées à la communication, une sensibilité et un respect de l'Autre qui ne sont pas étrangers à l'empathie et qui, bien souvent, ne sont pas abordés d'emblée lors de leur formation initiale (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015). Pour que la diversité dans la société constitue une richesse plutôt qu'un frein à la vie commune, il faut outiller les acteurs du milieu scolaire, en contact quotidien avec cette foisonnante diversité des citoyens de demain, à agir avec vigilance et conscience. L'ignorance, le conformisme social et l'histoire de rivalités intergroupes sont des phénomènes qui alimentent les préjugés et la discrimination. Ils servent de justification aux actes de violence et d'intimidation dont sont victimes certains jeunes en raison de caractéristiques individuelles et / ou de leur appartenance à des groupes minoritaires (*Ibid.*) et doivent être débusqués, abordés et traités sans délai en milieu éducatif, à l'aide de stratégies pédagogiques liées aux aspects affectifs et cognitifs de l'enseignement et de l'apprentissage<sup>7</sup>. Comme le mentionnent Magnan, Pilote, Vidal et Collins (2017, dans Potvin, Magnan et Larochelle-Audet) « en revisitant ses représentations, ses préjugés et ses stéréotypes, et en s'appropriant des pratiques d'éducation inclusives », l'enseignant peut agir concrètement en ce sens. Il s'agit de s'atteler à la déconstruction des

---

<sup>7</sup> Différents programmes ont été mis sur pied récemment au Québec, tels les jumelages interculturels notamment, permettant à de futurs enseignants de rencontrer des immigrants adultes apprenant le français à l'Université du Québec à Montréal (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015).

préjugés, tâche incontournable pour favoriser la réussite de tous les élèves dans un contexte de diversité (*Idem*, p. 239).

Ce n'est pas sans connaissance du phénomène de la violence et de l'intimidation que les intervenants sont appelés à développer des actions pour favoriser un mieux-vivre ensemble à l'école secondaire. Bien qu'il soit généralement admis que la petite enfance s'avère être la période optimale pour implanter des programmes et activités de prévention de la violence dans le cadre scolaire (Tremblay, 2010; Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay et Pérusse, 2010), l'adolescence constitue également une étape du développement singulière « qu'il ne faut pas négliger dans l'agenda de la prévention » (Gavine *et al.*, 2016, p. 391). Il s'agit d'une préoccupation qui se traduit en différents programmes de prévention et d'intervention implantés dans certaines écoles.

Des études démontrent que des conditions spécifiques préviennent les comportements violents et abusifs entre les élèves. Sachant que l'habileté à identifier et à réguler les émotions négatives fait souvent défaut aux adolescents qui recourent à la violence, certains auteurs ont tenté de vérifier le rôle de l'empathie dans l'adaptation psychologique et sociale des jeunes. Par exemple, une intervention a été menée au sein de huit écoles secondaires publiques d'Espagne par l'équipe de Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal et Balluerka (2013), où 590 adolescents ont été aléatoirement assignés au groupe intervention et au groupe témoin<sup>8</sup>. L'impact d'une formation à l'intelligence émotionnelle (englobant le développement de quatre

---

<sup>8</sup> Il s'agit du programme de formation à l'intelligence émotionnelle INTEMO, développé par Ruiz-Aranda *et al.* (2013, cités dans Castillo *et al.*, 2013). Il s'appuie sur des travaux démontrant que le développement de quatre habiletés liées à la perception, à la conscience, à la compréhension et à la régulation des émotions est important pour l'adaptation sociale et psychologique tant chez les adolescents que chez les adultes (Castillo *et al.*, 2013, p. 885).

habiletés liées à la perception, à la conscience, à la compréhension et à la régulation des émotions) sur les comportements d'agression et d'empathie dans cette tranche d'âge a ainsi pu être documenté. S'échelonnant sur deux ans à raison de 12 séances d'une heure par année scolaire, le programme de formation s'articulait autour d'une variété d'activités coopératives centrées sur les émotions (par exemple : jeux, jeux de rôles, arts plastiques, réflexions, discussions à partir de films) animées par 13 psychologues ne faisant pas partie du personnel des écoles participantes. Les résultats de cette intervention montrent que l'implantation du programme a réduit les comportements d'agression et a permis de développer l'empathie chez les adolescents en leur faisant expérimenter des stratégies de gestion de la colère et de résolution pacifique des conflits. Par ailleurs, les résultats de Castillo *et al.* (2013) rejoignent ceux de plusieurs autres études sur l'empathie au chapitre des différences entre filles et garçons (notamment Davis, 1983) : l'intervention a entraîné le développement de comportements empathiques particulièrement chez ces derniers<sup>9</sup>. Les auteurs soulignent donc la nécessité de prendre en considération ces différences de genres dans l'élaboration d'interventions visant le développement de l'empathie, de façon à favoriser l'adaptation sociale de tous en contexte scolaire.

Parallèlement à de tels programmes universels, Beaumont *et al.* (2014) identifient quelques perspectives d'intervention ciblant spécifiquement les élèves victimisés qui nécessitent du soutien pour sortir de la dynamique nocive entravant leur épanouissement et leur réussite à l'école. Notamment, il s'agirait d'aider ces jeunes à se servir de stratégies efficaces pour répondre adéquatement aux comportements d'agression. Également, le milieu scolaire pourrait participer à créer un réseau plus

---

<sup>9</sup> Le score des sujets féminins aux différentes échelles de mesure de l'empathie est généralement plus élevé que celui des sujets masculins lors du prétest. Ainsi, la différence avant-après une intervention est par la force des choses moins marquée chez les sujets féminins que chez leurs homologues masculins.

étendu d'amitiés et de soutien chez les jeunes vulnérables, et ce, en développant une variété de systèmes d'entraide par les pairs ou en reconsidérant sous cet angle les pratiques d'apprentissage coopératif en classe. Cela constituerait pour les élèves victimisés ou à risque un facteur de protection social favorisant une meilleure inclusion (Galand et Hospel, 2013, cités dans Beaumont *et al.*, 2014).

## 1.2 L'empathie

La création d'un tel environnement scolaire sécurisant s'appuie donc sur des interventions individuelles auprès de jeunes victimisés, mais aussi des interventions universelles et donc auprès de tous les élèves. Ces dernières doivent être réfléchies et mises en œuvre par les différents professionnels au sein de l'école. Parmi ces interventions, celles visant à développer l'empathie chez les élèves ont retenu l'attention depuis les 15 dernières années, puisque l'empathie faciliterait les comportements prosociaux et inhiberait les comportements violents<sup>10</sup> (van der Graaff, 2014; Kokkinos et Kipritsi, 2012; Eisenberg and Miller, 1987 et Miller and Eisenberg, 1988, cités dans Davis, 2006). L'étude de Rieffe et Camodeca (2016) permet notamment de mettre en lumière le fait que les adolescents qui défendent les victimes d'intimidation se caractérisent par des scores d'empathie affective et cognitive supérieurs. L'empathie constitue une habileté indispensable à la vie en collectivité, et certains auteurs ont même suggéré qu'elle permettrait d'améliorer le climat social

---

<sup>10</sup> Selon Singer *et al.* (2009), la démonstration empirique du lien entre empathie et comportement prosocial n'est toutefois pas encore faite, et si l'on considère généralement l'empathie comme le premier pas vers le comportement prosocial, il ne faut pas oublier que cette motivation peut aussi bien être détournée, comme le montrent les travaux de Renouf *et al.* (2010) portant sur de tout jeunes enfants qui utilisent leur habileté empathique pour mieux intimider leurs pairs. Pour expliquer cette divergence dans les études portant sur l'empathie et les intimidateurs, Rieffe et Camodeca (2016) avancent l'hypothèse qu'il y aurait possiblement différents profils d'intimidateurs (agresseurs proactifs, agresseurs réactifs) ainsi que différentes motivations à comprendre les émotions d'autrui.

dans lequel évoluent les individus (Mead, 1934 et Piaget, 1932, cités dans Davis, 2006). Définie comme la capacité de comprendre et de partager l'état émotionnel d'autrui « sans toutefois s'y confondre » (Zanna, 2015), l'empathie est considérée comme une habileté sociale complexe et fondamentale, permettant aux humains d'évoluer dans leurs relations sociales (Kidd et Castano, 2013). L'empathie a un impact majeur dans la vie quotidienne des gens en ce qu'elle renforce les relations interpersonnelles et la cohésion sociale, mettant en valeur la coopération (Rieffe et Camodeca, 2016). L'empathie participerait ainsi à l'ajustement socioscolaire des élèves, ce qui réfère à leur capacité à répondre aux exigences de l'école et à maintenir des relations saines avec les enseignants et les pairs. L'empathie serait par ailleurs l'une des qualités les plus recherchées par les élèves chez leurs enseignants, selon les résultats de la méta-analyse de Cornelius-White (2007) portant sur la relation enseignant-élèves<sup>11</sup>.

Il s'agit donc d'une habileté dont l'ensemble du milieu scolaire peut bénéficier, jeunes comme adultes. Outre l'altruisme ponctuel, les comportements prosociaux inspirés par l'empathie se traduisent notamment, chez les adultes évoluant dans le monde du travail, par une performance, une productivité et une créativité accrues (Bal et Veltkamp, 2013), ce qui attise l'intérêt de nombreux chercheurs de milieux divers à mieux comprendre ce qu'est l'empathie. Il faut toutefois souligner le fait que les ouvrages sur le sujet traitent généralement de l'empathie chez l'enfant, puis de l'empathie chez l'adulte, sans s'attarder à ce qui se passe entre ces deux grands pôles du développement humain. Force est de constater que l'empathie à l'adolescence est le plus souvent passée sous silence.

---

<sup>11</sup> Cette méta-analyse porte sur 119 études, de 1948 à 2004. Les données proviennent d'environ 355 325 élèves et de 14 851 enseignants issus de 2 439 écoles de pays tels les États-Unis, l'Allemagne, le Royaume-Uni, le Canada, les Philippines, le Brésil.

Ainsi, l'empathie fait l'objet d'études qui dévoilent comment favoriser son développement auprès de jeunes et d'adultes de différents horizons (Zanna, 2015; Aden, 2010; Goleman, 1997; Hatcher et Nadeau, 1994). Les interventions relatives au développement de l'empathie sont diverses : elles se fondent sur des pratiques artistiques et sur l'éducation à la citoyenneté, notamment. Or, destinées aux enfants en bas-âge ou aux adolescents, les interventions ne sont pas nécessairement les mêmes. Auprès de jeunes enfants, les parents ou les éducateurs procèdent par enseignement explicite et encouragent les enfants à identifier les émotions ressenties par autrui dans une situation donnée (van der Graaff, 2014; Kidd et Castano, 2013). Or, passée l'enfance, les interventions sont généralement moins spontanément encadrées par les adultes gravitant autour des adolescents.

Une brève incursion dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2009) permet de constater que le développement de l'empathie doit être pris en considération à l'école secondaire. En effet, les compétences transversales qui font partie du curriculum constituent un point d'ancrage pour le développement d'habiletés d'ordre social. Comme la mission de l'école ne se résume pas à faire acquérir des savoirs disciplinaires aux élèves, mais qu'elle vise aussi le développement de compétences sociales et communicationnelles, les enseignants pourraient faire vivre en classe des situations d'apprentissage favorisant la disposition à l'empathie des jeunes. Cette avenue est-elle empruntée à l'école secondaire, particulièrement dans le cours de français?

### 1.2.1 Le récit de fiction au service de l'empathie en milieu scolaire

Parmi les interventions les plus susceptibles de contribuer au développement de comportements d'empathie, le recours au récit de fiction s'avère une approche prometteuse auprès d'adultes comme en témoignent certaines interventions ciblant des juges (Nussbaum, 2015), mais aussi auprès des adolescents, (Hauser, 2017; Carlo, Eisenberg et Knight, 1992), bien que les études portant sur ces interventions

demeurent rares. À première vue, cette approche peut étonner puisqu'il ne s'agit pas ici pour un individu de suivre une formation systématique et explicite sur l'empathie, mais bien de s'immerger dans des histoires écrites et de comprendre les intentions, les réactions, les interactions, les sentiments illustrés par des personnages.

À la manière d'un relais à l'enseignement explicite de l'empathie durant l'enfance, Kidd et Castano (2013) suggèrent que la fréquentation d'œuvres culturelles servirait entre autres à raffiner la sensibilité personnelle et interpersonnelle des individus. Dans cette veine, Dufays, Gemenne et Ledur (2015) affirment que

[d]ans le contexte d'une civilisation où le temps réservé aux loisirs ne cesse d'augmenter, dans celui aussi d'une société qui se révèle de plus en plus en quête de sens, la sensibilisation aux textes littéraires, l'ouverture culturelle paraît plus essentielle et existentielle que jamais, car la littérature constitue un réservoir inépuisable de questions et d'éléments de réponses pour ceux qui cherchent des moyens de se connaître et de connaître les autres, des raisons de vivre et de se mobiliser (Dufays *et al.*, 2015, p. 335).

Selon Bruner, psychologue de l'éducation, le récit se présente comme « constituant à part entière de l'expérience humaine en même temps qu'un moyen puissant de donner sens au monde, à la fois socialement et psychologiquement » (dans Le Manchec, 2003, p. 123). Huston (2008), romancière et essayiste, abonde en ce sens : « en pénétrant dans notre cerveau, les fictions le forment et le transforment. Plutôt que nous ne les fabriquions, ce sont elles qui nous fabriquent – bricolant pour chacun de nous, au cours des premières années de sa vie, un *soi* » (p. 23). La lecture est donc un acte d'imprégnation, comme le constate également Süskind, acte au cours duquel la conscience absorbe énormément, mais le plus souvent imperceptiblement (1996, cité dans Louichon, 2009). Pour Dufays *et al.* (2015), au fil de leurs lectures, les lecteurs sont continuellement amenés à remettre en cause leurs représentations mentales, et

sont confrontés aux idées reçues qu'ils véhiculent, ce qui les entraîne à « problématiser le monde d'une manière toujours renouvelée » (p. 132).

Bal et Veltkamp (2013) tentent d'expliquer pourquoi la fiction peut avoir un impact considérable sur la vie des gens. Comme Djikic, Oatley et Moldoveanu (2013b), ils soulignent que son objet est l'individu et ses interactions sociales et qu'elle a pour but de susciter des émotions. Ainsi, pour s'engager dans le récit, le lecteur oublierait ponctuellement que tout cela est fictif et plongerait dans les émotions des personnages sans retenue. D'une certaine manière, la fiction offrirait une sorte de zone protégée pour vivre l'expérience de l'émotion et des interactions sociales, à distance. Du côté de Chavel (2011), philosophe, la fiction « est un espace où nous pouvons trouver une forme de maîtrise de soi morale qui demeurerait inaccessible dans les tourbillons de la vie réelle » (p. 173). Dans des situations de la vie réelle, en effet, l'individu peut se sentir obligé d'intervenir face à quelqu'un en difficulté, voire ressentir de la culpabilité s'il reste passif. Il faut souligner que lors d'interactions sociales dans la réalité, l'enjeu de la préservation des relations est tangible. Or, la fiction n'engage nullement le lecteur envers les personnages, quelle que soit leur détresse. Pour Huston (2008), les personnages de fiction, comparativement aux individus côtoyés dans la réalité, ne constituent jamais une menace : « Nous les écoutons souvent avec bien plus de tolérance, de curiosité et de bienveillance que les êtres de chair et de sang qui nous entourent – et non seulement nous leur pardonnons leurs faiblesses, nous leur en savons gré » (p. 188). En somme, parce qu'ils présentent diverses situations sociales où l'on voit interagir des personnages, les récits de fiction amèneraient le lecteur à faire des prédictions, à inférer, à ressentir des émotions et à questionner les intentions des protagonistes avec intérêt.

La lecture de fiction peut donc être vue comme une occasion de plonger dans la complexité des relations humaines, et de développer certaines habiletés sociales en questionnant les actions, les réactions et les émotions illustrées par des personnages

du récit. La lecture de fiction constituerait également une occasion de déclencher son imagination : en lisant, on simulerait la réalité sans pour autant devoir y croire (Djikic *et al.*, 2013b). Cette simulation des expériences permettrait d'approfondir la compréhension de ce qui arrive dans la réalité. Louichon (2009) s'inspire des propos de Bernard Lahire (1998) pour préciser que

[l]a possibilité de l'expérience littéraire ne suppose pas adéquation et similitude entre l'univers du lecteur et l'univers fictionnel. Il suffit que le lecteur puisse entrer dans le monde du texte. Dès lors, l'écart entre le réel connu et le fictif inconnu peut devenir production d'émotions et la rencontre avec le texte facteur d'identité et découverte de l'altérité (p. 34).

Ainsi, parce que la fiction se présente comme une simulation d'expériences sociales permettant de pratiquer et de développer en toute sécurité les compétences interpersonnelles, plusieurs chercheurs tentent actuellement de mieux comprendre l'impact de l'immersion des lecteurs dans l'univers narratif sur le développement de l'empathie (Larrivé, 2015; Djikic *et al.*, 2013b; Johnson, 2013; Kidd et Castano, 2013).

Selon Larrivé (2015), le processus de simulation s'active lors de la lecture de fiction. Une expérience menée par Oatley (2012, cité dans Larrivé, 2015) auprès de volontaires s'étant prêtés à l'imagerie par résonance magnétique (IRM) lors de la lecture d'un texte narratif a révélé que les régions du cerveau du lecteur s'activent selon l'action accomplie par le protagoniste dans le texte lu. Il s'agit des neurones miroirs (Fabbri-Destro et Rizzolatti, 2008, cités dans Pinker, 2014) activées par la simple lecture au sujet d'émotions et d'événements vécus par un tiers. Des études sur la réception de textes narratifs confirment, toujours par la voie de l'IRM, que la simulation en fiction engage bel et bien les mêmes structures du cerveau que celles nécessaires dans la vie réelle pour accomplir des actions et ressentir des émotions. Cette mise en action est virtuelle, puisque le lecteur, mentalement positionné dans

l'univers fictionnel, se projette dans la position spatiotemporelle des personnages et simule leur situation, entrant ainsi en relation empathique avec les personnages de fiction.

Toutefois, il serait réducteur de conclure que, puisque les structures du cerveau correspondant aux émotions sont activées par la simple lecture de ce qui arrive à un personnage de fiction, il n'y a qu'à faire lire de tels récits aux élèves pour les rendre empathiques automatiquement. À cet effet, Berthoz (2004, cité dans Aden, Grimshaw et Penz, 2010) spécifie ceci : « Le secret de l'empathie ne se trouve pas seulement dans les neurones miroirs, pas seulement dans la capacité de simuler mentalement les actions de l'autre ou d'en éprouver les émotions. L'empathie exige d'être capable de changer de point de vue tout en gardant le sentiment de soi » (p. 37). Il faut comprendre ici qu'un accompagnement pédagogique visant intentionnellement le développement de la disposition à l'empathie des élèves s'avérerait souhaitable, voire nécessaire dans l'exploitation d'une œuvre de fiction en ce sens en classe<sup>12</sup>.

### 1.3 Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction et à l'empathie

Au Québec, le curriculum actuel accorde une place importante à la lecture d'œuvres littéraires à laquelle il reconnaît trois visées : éducative, patrimoniale et intellectuelle (Dufays *et al.*, 2015, p.42). En effet, de tels textes narratifs permettraient le développement de la personnalité globale de l'élève tout en favorisant la découverte de la langue commune et de la culture. Ils permettraient également de développer

---

<sup>12</sup> Dufays *et al.* (2015) rappellent avec justesse que « le rêve pédagogique serait que les élèves puissent construire eux-mêmes et ensemble leurs savoirs; la réalité des classes montre cependant qu'on est parfois assez loin du compte! C'est pourquoi il est judicieux de tenir compte à la fois de ce rêve et de cette réalité, comme de reconnaître au professeur un rôle prépondérant pour amener ses élèves à faire preuve d'un maximum d'autonomie » (p. 168).

l'esprit critique des jeunes, et constitueraient le support privilégié de la formation humaniste (Dufays *et al.*, 2015, p. 161). Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) soulignent que les pratiques entourant la lecture d'œuvres complètes ne sont pas sans conséquences sur la relation des élèves aux livres, à la lecture, à la littérature et ultimement à la culture (p. 85). Elles touchent « à des enjeux majeurs d'ordre cognitif, éducatif et sociopolitique » (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012, p. 112). Dans le PFEQ, le travail de textes littéraires variés est présenté comme un moyen pour l'élève non seulement de construire sa vision du monde, mais aussi d'enrichir sa représentation de la littérature. À cet égard, cette compétence vise la découverte d'univers et de procédés d'écriture variés, témoignant tour à tour de particularités liées aux genres, aux époques et aux pays d'où les textes sont issus, et qui amènent le lecteur à questionner l'actualité et l'universalité de certaines idées qui y sont véhiculées. Cela explique peut-être pourquoi la prescription ministérielle s'élève désormais à dix œuvres complètes par année du secondaire<sup>13</sup>. Toutefois, une grande liberté est laissée aux enseignants en ce qui a trait à la sélection des œuvres à travailler en l'absence d'un corpus national.

Des recherches menées autour des pratiques déclarées des enseignants du secondaire permettent de dresser un état des lieux de l'enseignement de la lecture en classe de français (Chartrand et Lord, 2013 et 2010; Dezutter *et al.*, 2012; Dezutter *et al.*, 2007).

Ainsi, l'*État des lieux de l'enseignement du français* (ÉLEF) de Chartrand et Lord (2013) met en lumière le fait que l'enseignement du français au secondaire a peu

---

<sup>13</sup> Le PFEQ prévoit pour les élèves du cours de Français langue d'enseignement la lecture annuelle d'au moins 5 œuvres narratives, auxquelles s'ajoutent au moins 5 œuvres littéraires complémentaires leur permettant de constituer au fil de leurs études secondaires un répertoire personnalisé d'œuvres. Il s'agit d'un moyen « d'actualiser et de valoriser le bagage littéraire et culturel de chacun » (p. 30), de conserver des traces des lectures des élèves. Quant à la discipline Français langue seconde, le PFEQ ne spécifie pas la quantité d'œuvres narratives ou littéraires à travailler annuellement.

changé depuis 1985<sup>14</sup>, ce qui s'avère étonnant vu que les prescriptions ministérielles, elles, ont radicalement changé (p. 86). Ainsi, les réponses des enseignants de français qui ont participé à l'étude de Chartrand et Lord (2013) au sujet des pratiques démontrent, comme en 1985, que ce sont les exercices de grammaire qui dominent en classe (pour 94,1 % des enseignants) sur une base hebdomadaire, même si les enseignants actuels reconnaissent à la grammaire une importance moindre comparativement à la lecture et à l'écriture. Des activités liées à la compréhension en lecture arrivent en seconde position sur la même base hebdomadaire (avec 72,2 % des enseignants). De tels résultats laissent croire que les avancées de la recherche en didactique et en psychopédagogie n'ont que très peu d'écho sur le terrain, soulevant l'hypothèse que la culture scolaire dans laquelle les enseignants actuels ont baigné les amène bien souvent à reproduire et à transmettre cette culture non actualisée (Moats, 2020).

Si la compréhension de lecture correspond à la deuxième activité la plus fréquente en classe de français au Québec, elle arrive première en termes d'évaluation. Plus précisément, dans l'évaluation de la lecture, « la compréhension-interprétation globale des textes vient en premier, suit la capacité à prélever des informations et à reconnaître la structure des textes, ces trois aspects viennent bien avant l'appréciation des textes<sup>15</sup> » (Chartrand et Lord, 2010, p. 156). Il ressort donc de ce rapport d'étude que la compréhension de lecture est principalement utilisée en classe dans une visée d'évaluation. Ce contexte semble bien loin de dénoter une préoccupation pour le développement de l'empathie des élèves.

---

<sup>14</sup> Date d'une enquête du Conseil de la langue française portant sur l'enseignement du français au secondaire.

<sup>15</sup> Les œuvres à partir desquelles ces informations ont pu être dégagées par les chercheuses n'étaient toutefois pas spécifiées.

Selon Chartrand et Lord (2013), les enseignants sont tout de même nombreux à déclarer transformer leurs pratiques au jour le jour en classe, de manière à intégrer davantage les différentes compétences du Programme de français les unes aux autres et en faisant lire plus qu'auparavant des œuvres littéraires complètes à leurs élèves. À ce sujet, Dezutter *et al.* (2012) font remarquer que la lecture d'œuvres complètes constitue une pratique relativement récente dans l'histoire du système scolaire québécois, car les livres n'ont fait leur entrée en classe qu'à partir de l'époque où ont été développées des éditions bon marché, soit dans les années 1950<sup>16</sup>. Cette équipe de chercheurs a voulu documenter les pratiques des enseignants québécois actuels à partir des questions suivantes : comment sélectionnent-ils les œuvres et comment les exploitent-ils?

L'étude de Dezutter *et al.* (2012) permet de constater que, bien que dix œuvres complètes par an soient prescrites, ce sont plutôt 4,72 œuvres qui sont en moyenne données à lire par les enseignants d'écoles publiques interrogés. Par ailleurs, 83,4 % d'entre eux imposent la totalité ou la plupart des œuvres à lire (pour des raisons d'accès aux œuvres), et guident leur choix à l'aide des quatre critères suivants : le plaisir et l'intérêt qu'ils supposent que l'œuvre éveillera chez les élèves de même que le plaisir et l'intérêt qu'eux-mêmes prendront à la leur faire découvrir. Une préoccupation pour l'importance de l'œuvre dans la construction d'une culture littéraire de base se dégage également des réponses des enseignants du secondaire, et enfin, des considérations matérielles participent à dicter le choix des œuvres à faire lire en classe. Par ailleurs, ces choix sont le plus souvent effectués par l'enseignant seul, c'est-à-dire sans concertation en équipe et sans consultation avec des spécialistes comme les bibliothécaires. « Ces résultats confirment que les habitudes

---

<sup>16</sup> L'étude d'œuvres littéraires se limitait jusqu'alors à la lecture d'extraits réunis en anthologies ou reproduits dans les manuels scolaires (Dezutter *et al.*, 2012, p. 111).

de concertation des enseignants de français du secondaire à propos de la progression et de la cohérence du programme de lecture à travers le cursus demeurent peu développées » (Dezutter *et al.*, 2007).

Les activités déclarées par les enseignants dans l'exploitation de ces œuvres ont fait l'objet d'une enquête par l'équipe de Dezutter *et al.* (2007). Il ressort que la plupart des enseignants déclarent de deux à six pratiques, plutôt traditionnelles, dans le travail d'une œuvre. Ces pratiques s'articulent autour de la rédaction ou de la présentation orale d'un résumé, de questions de compréhension, d'une recherche documentaire autour de l'œuvre, parfois d'une critique du livre. Les enseignants affirment utiliser quasi-systématiquement un questionnaire pour vérifier la lecture et procéder ainsi à une évaluation formelle à visée sommative de manière à obliger la lecture. Ils n'envisagent généralement pas la différenciation dans l'exploitation d'une œuvre en classe. Parmi les pratiques déclarées se présentant sous un jour un peu plus créatif, l'équipe de chercheurs a recensé les suivantes : la transposition du livre en bande dessinée ou en scénario de film ou en une pièce théâtrale, la réalisation d'une maquette des lieux ou l'organisation d'un procès de personnages (p. 96). Dans aucun cas il n'est fait mention, dans les résultats de cette enquête sur les pratiques enseignantes, d'activités visant spécifiquement le développement de l'empathie chez les élèves. Si une telle préoccupation existe chez les enseignants et si elle donne lieu à une démarche se concrétisant en activités ciblant cette habileté, elle n'est pas répertoriée dans l'inventaire de cette équipe de recherche.

Au chapitre des difficultés rencontrées par les enseignants dans le cadre de l'exploitation d'œuvres littéraires en classe, Dezutter *et al.* (2012) notent que le manque de motivation des élèves, se traduisant notamment par une faible participation aux discussions, ainsi que les problèmes de compréhension des élèves, principalement dus à leur manque d'habileté à établir des inférences, sont de sérieux écueils avec lesquels les enseignants doivent composer. Une explication à cette

situation est proposée par Dufays *et al.* (2015) : les élèves, adolescents centrés sur eux-mêmes en raison de leurs préoccupations identitaires, souhaiteraient davantage une approche affective des récits, alors que l'école insisterait davantage sur une approche distanciée (p. 140), ce que constate également Le Manchec (2000). Y aurait-il moyen d'équilibrer les deux approches afin de rehausser la qualité de l'enseignement / apprentissage de la lecture? L'enjeu du développement de la littératie des adolescents mérite que la question soit soulevée.

Il semble pertinent de souligner que le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage intéresse certains chercheurs (Dufays *et al.*, 2015; Germain, 2009; Immordino-Yang et Damasio, 2007). Dans l'apprentissage de la lecture, plus spécifiquement, Charmeux (1985, citée dans Dufays *et al.*, 2015) insiste sur la dimension affective qui est inséparable de l'acte même de lire : « l'un des buts essentiels de l'enseignement de la lecture doit être d'apprendre à l'élève à se sentir chez soi dans le monde du lire / écrire, c'est-à-dire dans un certain environnement physique [...] et dans un certain environnement langagier caractérisé par la diversité et la différence » (p. 166). Ainsi, la dimension relationnelle et affective de la lecture se trouve nécessairement à l'avant-plan de la situation didactique en lecture, étant donné l'implication personnelle que cette dernière suscite. Il va sans dire que les enseignants ont un rôle important à jouer pour favoriser ce lien entre récits et jeunes lecteurs.

Ce survol de l'état des lieux de l'enseignement de la lecture en classe de français au secondaire ne doit pas faire perdre de vue le rôle de l'enseignant qui, au jour le jour, actualise, consciemment ou pas, un mode relationnel avec ses élèves. L'empathie n'est pas réservée à la lecture de romans, bien au contraire. L'éducation est sans contredit un domaine de recherche où les relations humaines ne peuvent être passées sous silence. Peu importe sa configuration, une salle de classe est un lieu de vie où se côtoient jeunes et adultes et où l'empathie a sa place. Si la relation enseignant-élèves

se présente parfois sous un jour conflictuel, elle peut tout aussi bien s'actualiser dans la confiance et la proximité.

Le PFEQ ne fait pas mention d'un développement de l'empathie chez les élèves du secondaire qui passerait par un enseignement spécifique. Toutefois, tel que mentionné précédemment, les compétences transversales qui sont présentées dans le curriculum offrent un ancrage tangible en ce sens. De par leur caractère générique, ces compétences se déploient effectivement de manière décloisonnée dans l'ensemble des disciplines. Ainsi, parmi les compétences transversales énoncées, celles d'ordre intellectuel (*Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice*), de l'ordre de la communication (*Communiquer de façon appropriée*) et d'ordre personnel et social (*Actualiser son potentiel; Coopérer*) peuvent tour à tour être mises à profit dans une optique du développement de l'empathie à l'école, et particulièrement lors de la lecture de récits de fiction en classe de français.

Le contexte relationnel de la classe explique le fait que même si la réussite scolaire constitue un des objectifs fondamentaux de l'éducation, quelques études tendent à démontrer que cette réussite est grandement favorisée par le développement d'habiletés sociales et émotionnelles, qui permettent de cultiver des relations positives entre les différents actants réunis dans cet espace consacré à l'apprentissage (Zanna, 2015; Jennings et Greenberg, 2009; Cornelius-White, 2007; H. A. Davis, 2006). Les pratiques des enseignants du secondaire liées à l'empathie font partie de ces habiletés, mais force est de constater que trop peu d'études s'y intéressent. Il serait grand temps que ces aspects de l'enseignement au secondaire soient pris en considération et que l'empathie fasse l'objet d'un enseignement conscient.

Avant de conclure ce chapitre, il sied de réitérer que l'adolescence est une période de vie singulière où se multiplient les croisées de chemins au rythme des changements

intenses et interdépendants qui la constituent. Faut-il rappeler que l'intimidation qui survient à ce moment crucial de l'existence est lourde de conséquences? L'essence de l'adolescence, telle que documentée par la recherche actuelle, ne peut être niée. Elle doit au contraire servir de tremplin à différentes interventions permettant de la canaliser vers un plus grand épanouissement personnel et social des jeunes et, de là, qui sait? vers une plus grande réussite scolaire. Les changements vécus aux plans physiologique, cognitif, neurobiologique, motivationnel et relationnel par les adolescents pourraient guider les approches à privilégier pour lutter contre le phénomène de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire.

Le développement de l'empathie chez les jeunes semble important afin de favoriser le vivre-ensemble et le maintien d'environnements empreints de paix et d'ouverture dans la société actuelle, particulièrement dans le contexte scolaire. Bien que cette empathie puisse être développée de diverses façons, le récit de fiction représente une avenue intéressante puisque d'une part, le lecteur peut vivre une expérience de l'émotion et des interactions sociales de façon plus distanciée et, d'autre part, ce genre littéraire est abordé en classe, faisant partie du Programme de formation. Mais cette opportunité est-elle saisie par le milieu scolaire?

#### 1.4 Question générale de recherche

À ce jour, même si le récit de fiction apparaît comme un outil pertinent pour se plonger dans la complexité des rapports entre humains et pour imaginer diverses expériences de vie, il semble y avoir très peu de données concernant les pratiques d'enseignement de l'empathie à partir du récit de fiction. Cette recherche tentera ainsi de répondre à la question générale suivante :

Quelles sont les pratiques des enseignants de français du secondaire en ce qui a trait au développement de l'empathie par la lecture de récits de fiction chez les adolescents?

Les objectifs spécifiques de recherche seront détaillés dans le cadre de référence qui suit. En ce qui a trait à la démarche ainsi qu'aux méthodes envisagées pour répondre à cette question, elles seront présentées dans le troisième chapitre, soit celui de la méthodologie.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, les concepts centraux de ce mémoire seront définis et discutés. Il s'agit des concepts de l'empathie, du récit de fiction, des pratiques des enseignants dans le cours de français (notamment l'enseignement direct et les pratiques de modélisation) et de l'empathie fictionnelle. Une figure articulant les liens entre les différents concepts permet de camper dès le départ tous les éléments clés de cette recherche. Au fur et à mesure de la recension d'études pertinentes, les cercles traités dans les différentes sections seront clarifiés. Puis, les construits liés aux zones croisées seront mis en évidence. Ce cadre de référence mènera ensuite à la présentation des objectifs spécifiques de recherche.

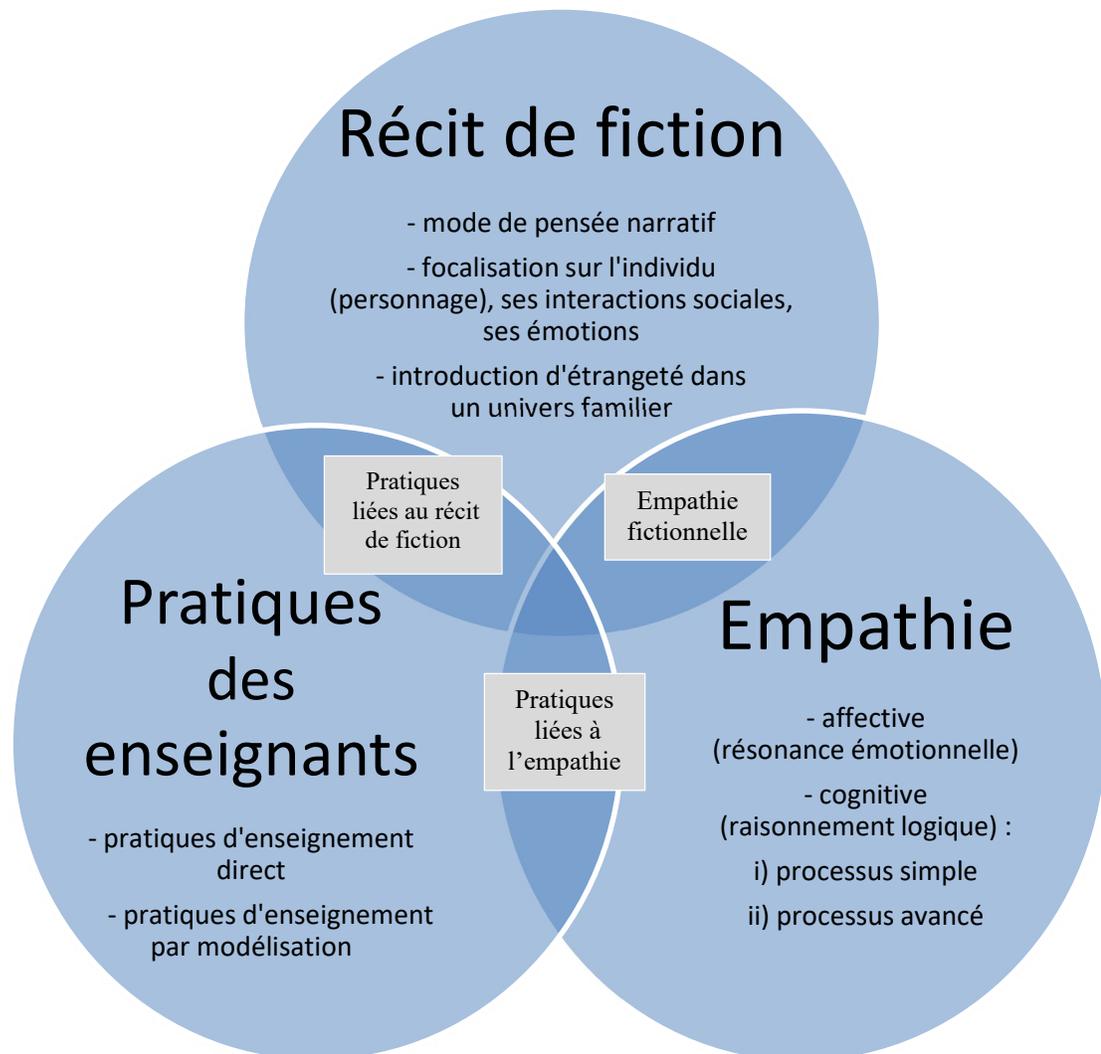


Figure 2.1 Articulation des concepts centraux de la recherche

## 2.1 L'empathie : histoire d'un concept

Les recherches dans des domaines très variés s'intéressent actuellement à cette habileté d'être sensible à ou de percevoir les émotions des autres, de partager leurs sentiments, de savoir se « mettre à leur place », de comprendre d'autres esprits

(Chavel, 2011), disposition qui se retrouve de façon plus ou moins marquée chez les individus. Depuis plus de 200 ans, penseurs et psychologues tentent de comprendre ce phénomène dans lequel un individu, par l'observation d'un autre, en vient à ressentir un changement dans ses propres pensées ou sentiments (Davis, 2006).

Historiquement, le concept d'« empathie » est d'abord apparu dans la philosophie esthétique allemande :

Il est une traduction du mot *Einfühlung* créé en 1874 par Robert Vischer qui voulait, par ce terme, désigner une forme de compréhension intuitive d'une œuvre d'art par projection émotionnelle dans les formes, relevant du mimétisme intérieur. Il l'a introduit dans une série de termes construits sur le même radical *fülh*, du verbe allemand *fühlen* signifiant *sentir* ou *éprouver*, que viennent déterminer des prépositions au sens très divers. Ces prépositions marquent le type de contact établi avec les choses et désignent le sentiment suscité par ce contact. [...] L'*Einfühlung* exprime le fait de « ressentir de l'intérieur » (Larrivé, 2015b, p. 187).

La traduction anglaise du mot arrivera en 1909, avec les travaux d'Edward Titchener dans le domaine de la psychologie. *Empathy* sera traduit en français plus tard (Larrivé, 2015b, p. 189) par *empathie*, qui s'imposera dans les années 1960, après une hésitation entre les propositions de termes *entropathie* et *intropathie* (Brunel et Cosnier, 2012). Des domaines tels que la psychologie (Lipps), la psychanalyse (Freud) et la phénoménologie (Husserl) se l'approprièrent dès le début du 20<sup>e</sup> siècle et participeront à faire de l'empathie un concept « nomade » (Jorland, 2004, cité dans Larrivé, 2015b), habilité à passer d'un domaine disciplinaire à un autre des sciences humaines. Sa popularité dans l'ensemble de ces domaines découle des explications que l'empathie peut donner aux relations intersubjectives, c'est-à-dire la compréhension des états mentaux d'autrui. Brunel et Cosnier (2012) désignent sous l'expression « postulat empathique » le fait que les êtres humains, en accédant à une

conscience de soi (vers l'âge de deux ans), possèdent « une aptitude à attribuer à autrui une compétence cognitivo-affective » (p. 236).

### 2.1.1 Les grandes et petites sœurs de l'empathie

Avant d'aller plus loin, il sied d'établir certaines distinctions entre les grandes et petites sœurs de l'empathie (Singer et Lamm, 2009). Brunel et Cosnier (2012) commencent par distinguer l'empathie de l'intersubjectivité : la première est un processus perceptif (qui peut ou non aboutir à l'intersubjectivité), la seconde un état (découlant partiellement du processus empathique). L'intersubjectivité est « un état de communauté avec autrui, de représentation, d'affect, de croyance, de désir ou / et de réalisation d'actions co-intentionnelles » (p. 89) alors que l'empathie n'implique pas nécessairement l'adhésion aux propos ou aux opinions de l'autre, ni le partage de ses émotions.

Pour leur part, Thirioux et Berthoz (2010, dans Aden *et al.*, 2010) insistent sur la nécessité de distinguer empathie et sympathie, car, référant tous deux à des expériences subjectives et / ou sensorielles vécues par autrui, elles sont souvent confondues. En effet, leur radical commun *föhlung* signifie *to feel*, sentir, ressentir. Pour opérationnaliser les deux concepts, ces auteurs se basent sur les préfixes des termes (en allemand, *Einföhlung* et *Mitföhlung*, respectivement), qui suggèrent différentes modalités spatiales dans la relation à l'autre.

En ce qui concerne l'empathie (*Einföhlung*), *Ein* signifie en anglais *into* et en français *en-dedans*, référant au processus spatial par lequel un individu se projette mentalement dans l'autre (*to feel into*). Autrement dit, il s'imagine lui-même dans le corps de l'autre. Thirioux et Berthoz (2010) soulignent que cette structure lexicale suggère une interaction réciproque entre le fait de ressentir simultanément l'autre et soi-même. La distinction entre soi et l'autre serait maintenue en raison de la relation dynamique entre le traitement de soi et celui de l'autre (p. 47). L'empathie est vue par

Berthoz (2003 et 2004, cité dans Thirioux et Berthoz, 2010) comme étant basée sur un processus de simulation mentale dans lequel l'individu projette son « double » ou « corps mental » dans le corps de l'autre. Cette projection l'habiliterait à prendre la perspective visuo-spatiale de l'autre et ainsi à ressentir le monde à partir du point de vue d'autrui (p. 48), permettant l'intersubjectivité et son corrélat, l'objectivité. Zanna (2015) souligne que « cette aptitude à se décentrer de soi pour se représenter le monde mental d'un autre » illustre que l'empathie dépend étroitement du fonctionnement du cerveau (p. 31).

En ce qui concerne la sympathie (*Mitfühlung*), le processus serait plutôt celui de l'identification. Le préfixe *Mit* signifie en anglais *with*, soit *avec* en français, ce qui réfère à un processus spatial complètement différent, de surcroît associé à une condition temporelle, qui font que l'individu vit une expérience subjective *avec l'autre*. Autrement dit, la sympathie, c'est quand l'individu ressent la même chose que l'autre, et ce, au même moment : il s'attribue à lui-même la sensation ou l'émotion perçue dans l'autre. Thirioux et Berthoz (2010) avancent qu'un tel processus d'attribution implique que l'individu qui sympathise situe l'autre en lui-même et, de là, s'y identifie (p. 47). Dans la sympathie, l'individu conserve donc sa propre perspective visuo-spatiale, et son expérience ne peut être considérée comme intersubjective.

D'autres termes doivent également être distingués de l'empathie : la pitié et la compassion, qui n'impliquent pas nécessairement l'expérience d'un sentiment commun entre l'individu et l'autre qu'il observe. En effet, selon Singer et Lamm (2009), la pitié et la compassion sont des réactions traduisant des émotions orientées de façon inhérente vers l'autre (*feeling for the other*, pour en revenir aux prépositions marquant le type de contact établi et désignant le sentiment suscité par ce contact).

Le mimétisme (aussi appelé échoïstation) et la contagion émotionnelle sont d'autres termes à distinguer de l'empathie, bien qu'ils puissent participer à réaliser une réponse de nature empathique. Le mimétisme se définit comme la tendance à synchroniser automatiquement les expressions faciales, la posture, le ton, entre autres, d'une autre personne dans le processus de la communication (Singer et Lamm, 2009, p. 83). Selon Mead (1934, cité dans Brunel et Cosnier, 2012), la « faculté de prise du rôle de l'autre permet la symbolisation, la connaissance de soi, le développement de la personnalité, la communauté de pensée et d'affect, ainsi que la capacité d'analyser différents points de vue. » (p. 16). Le résultat principal de cette synchronie est un sentiment de plus grande proximité envers l'autre, et même s'il est généralement inconscient, le mimétisme a pour but d'envoyer un message affectif à l'autre (Davis, 2006, p. 445). La contagion émotionnelle, quant à elle, dénote la tendance à « attraper » les émotions des autres, ce que d'aucuns considèrent comme une forme primitive d'empathie (Hatfield, Rapson et Le, 2009, cités dans Singer et Lamm, 2009). Les réactions de foule en sont un exemple. Une trace de ces émotions « attrapées » se retrouverait dans la zone du cerveau contrôlant la taille des pupilles<sup>17</sup>, attestant que la contagion émotionnelle peut se produire de manière non consciente. En somme, le mimétisme et la contagion émotionnelle, qui sont des phénomènes le plus souvent inconscients, ne peuvent être considérés comme de l'empathie. Cette dernière repose fondamentalement sur une conscience de soi et sur une distinction avec l'autre. Il est donc permis de croire qu'elle s'enseigne.

---

<sup>17</sup> Harrison, Singer et Rotshtein (2006, cités dans Singer et Lamm, 2009) ont présenté des photos montrant des individus dans un état émotionnel de tristesse à des participants. La taille des pupilles des gens tristes sur les photos variait (imperceptiblement), toutefois la taille des pupilles des participants s'harmonisait instantanément avec celle observée inconsciemment sur les photos. La zone du cerveau responsable de ce réflexe est nommée noyau oculomoteur du tronc cérébral.

Enfin, Zanna (2015) prend la peine de distinguer l'empathie de la Théorie de l'esprit. Cette dernière, qui contribue à enrichir les interactions sociales, réfère aux « processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres » grâce à sa compréhension de tous les types d'états mentaux. En revanche, l'empathie se limite à la compréhension des sentiments et des émotions (p. 20).

Dans ses travaux sur l'apprentissage sociocognitif en lien avec l'empathie, Bandura (2002) rappelle que s'il est généralement possible pour les êtres humains d'apprendre à partir de l'observation d'autrui, cette capacité joue un rôle central dans la réponse empathique. Selon cet auteur, la perception d'une émotion n'entraîne pas le partage automatique de cette émotion par l'observateur : une expérience corrélative de la situation dont il est témoin, de même qu'une certaine familiarité avec la cible permettraient davantage de prédire sa réponse. Par ailleurs, cette capacité à répondre avec empathie fait aussi l'objet d'un apprentissage d'autorégulation, selon Bandura, sans quoi il ne serait pas possible pour les individus de vaquer à leurs affaires quotidiennes ni, pour ceux œuvrant dans plusieurs professions de services publics, d'accompagner des gens en détresse jour après jour.

### 2.1.2 L'empathie comme phénomène multidimensionnel

L'empathie est aujourd'hui considérée par un grand nombre de chercheurs comme un phénomène multidimensionnel qui englobe des composantes affective et cognitive (van der Graaff, 2014; Davis, 2006, p. 443). Dans le *Manuel de sociologie des émotions*, Davis (2006) considère qu'un épisode d'empathie typique se produit lorsqu'un observateur est exposé à une cible (autrui) qui vit une situation affectivement chargée, entraînant une réponse (affective, cognitive, motivationnelle, comportementale) de la part de cet observateur (p. 443). En guise d'exemple, dans la perspective de Davis (2006), un observateur pourrait être témoin d'une scène d'adieu au sein d'une famille et ressentir la tristesse vécue par autrui, comprendre ce qui

déclenche cette émotion chez l'autre, et peut-être éventuellement, démontrer à l'une des personnes observées qu'il lui offre un certain soutien. Pour Davis (2006), l'empathie, dans sa définition large, correspond à l'ensemble des construits (processus et résultats) reliant la réponse d'un individu à ce qu'un autre ressent.

L'empathie affective (ou émotionnelle) « se déclenche dans les situations de face-à-face, de vis-à-vis; elle passe par les corps en présence, car le corps [...] est également langage. Elle suppose donc une résonance » (Zanna, 2015), soit un partage de l'état émotionnel observé chez autrui, soit une réponse émotionnelle en réaction à cette observation.

L'empathie cognitive réfère pour sa part à la capacité de discerner avec précision l'état intérieur observé chez un tiers, sans pour autant ressentir de changement émotionnel en soi-même (Davis, 2006, p. 443). Zanna (2015) l'assimile à un raisonnement logique qui permet, dans le contexte de la communication, notamment, d'adapter ses propos selon le niveau de réception de son interlocuteur<sup>18</sup>. Il est à noter que la composante cognitive de l'empathie ne requiert pas forcément la présence d'individus face à face. De ce fait, la capacité de raisonner qui en découle peut se déployer à partir d'un récit raconté par une tierce personne ou lu.

Ainsi, pour en revenir à l'épisode d'empathie mentionné précédemment, raisonnement et résonance s'avèrent complémentaires. Brunel et Cosnier (2012) s'intéressent particulièrement à la résonance qui, selon eux, singularise la relation à autrui. En effet, la perception d'un état physique, cognitif et émotionnel chez l'autre

---

<sup>18</sup> Zanna (2015) souligne que l'empathie cognitive est aussi celle qui permet au tortionnaire ou au manipulateur d'être si efficace : « avoir une bonne représentation de ce qui se passe dans la tête de l'autre sans ressentir aucune émotion, sans partager la terreur de la victime » (p. 25), par exemple, montre bien que le concept d'empathie n'est pas synonyme d'altruisme.

peut être le résultat d'inférences logiques (un raisonnement), mais elle « commence souvent par un écho-reflet (une résonance) qui produit chez le sujet récepteur un état psycho-corporel supposé analogue (le plus souvent partiellement) à autrui » (p. 95).

Davis (2006) distingue deux processus concernant spécifiquement l'empathie cognitive : le processus cognitif simple et le processus cognitif avancé. Dans le premier cas, l'observateur, à l'aide d'un minimum d'indices faciaux et / ou vocaux provenant de la cible, peut décoder l'émotion vécue. Le processus cognitif simple est donc davantage lié au décodage d'indices sensoriels, plus courant en situation de face-à-face. Dans le cas du processus cognitif avancé, c'est le langage employé par la cible ainsi que la prise de perspective effectuée par l'observateur qui, de concert, permettent à ce dernier de comprendre l'état interne de la cible. Cette prise de rôle (ou de perspective) se définit comme une tentative délibérée de comprendre l'autre en imaginant explicitement sa perspective. Un tel exercice demande un effort soutenu, puisqu'il sous-entend l'abandon de la perspective centrée sur soi au profit de celle de l'autre devant la situation affectivement chargée (p. 445-446). Eisenberg et Strayer (1987) affirment qu'il s'agit d'un processus requérant des capacités imaginatives et mimétiques (p. 4). Dans le cas où la situation affectivement chargée se présente sous la forme d'une description (comme c'est le cas en lecture de récits notamment) plutôt que dans un face-à-face réel, Hoffman (1984, cité dans Eisenberg et Strayer 1987), soutient que pour émerger, l'empathie nécessitera l'habileté d'interpréter des symboles, ce qui peut rehausser considérablement le niveau de difficulté de la tâche cognitive consciente (p. 9). Cet auteur insiste sur la mise à distance caractérisant le niveau le plus avancé d'empathie, qui explique qu'une réponse empathique ne correspond pas exactement à l'émotion perçue chez l'autre, mais constitue plutôt

« une réponse affective plus appropriée à la situation de l'autre qu'à la sienne » (traduction libre<sup>19</sup>).

De cette habileté à adopter psychologiquement le point de vue d'un autre découlent plusieurs résultats intrapersonnels pour l'observateur (Davis, 2006). Au chapitre des résultats cognitifs, elle lui permet de préciser ses connaissances au sujet de la cible, c'est-à-dire de mieux comprendre ses pensées, ses sentiments et ses caractéristiques, autrement dit d'en avoir une représentation cognitive plus juste. Cette habileté peut aussi faire augmenter la prise en considération des intérêts de la cible aux yeux de l'observateur. Des études suggèrent également que la prise de rôle entraîne l'observateur à considérer différemment les causes du comportement auquel il est exposé. En effet, en appréhendant de cette manière l'expérience de l'autre, l'observateur aurait tendance à mettre l'accent sur les facteurs situationnels (ou contextuels) plutôt que sur les facteurs individuels de la cible pour s'expliquer la situation observée – attitude qui se rapproche de ce qu'il ferait généralement par rapport à lui-même (Davis, 2006, p. 450). Au chapitre des résultats affectifs, les résultats de cette prise de perspective sont qu'une émotion parallèle (similaire à celle de la cible) ou une émotion réactive (différente de celle de la cible) sera éprouvée par l'observateur. Par ailleurs, la prise de perspective entraîne occasionnellement des résultats interpersonnels que les chercheurs tentent actuellement d'étudier : les comportements prosociaux.

Plusieurs auteurs proposent leur définition de l'empathie, « cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent, cette intuition de ce qui se passe dans l'autre sans se perdre de vue soi-même » (Zanna, 2015). Celle de Rogers, utilisée dans l'ouvrage

---

<sup>19</sup> This fits my definition of empathy, not as an exact match of another's feeling, but as an affective response that is more appropriate to the other's situation than to one's own (p. 53).

pédagogique de Zanna (2015), présente les dimensions mentionnées jusqu'à maintenant :

Être empathique, [...] c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi finement que possible et avec les composantes émotionnelles et les significations qui lui appartiennent « comme si » l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du comme si (Rogers, cité dans Zanna, 2015, p. 19).

Toutefois, celle de Decety (2004, cité dans Brunel et Cosnier, 2012) semble mieux englober toutes les dimensions :

L'empathie est un phénomène psychologique qui met en jeu plusieurs éléments dont les principaux sont la capacité à ressentir et à se représenter les émotions et les sentiments (pour soi et pour autrui), la capacité d'adopter la perspective d'autrui et enfin la distinction entre soi et autrui (p. 95).

C'est pourquoi cette définition sera retenue dans le cadre de cette recherche. Il est intéressant de rappeler ici qu'une des premières définitions de l'empathie avait été proposée en 1915 par Titchener : il s'agissait d'un « sentiment ou d'une projection de soi dans un objet avec des implications sociales. L'empathie étant alors une façon de rendre l'environnement plus humain » (Brunel et Cosnier, 2012). De nos jours, certains auteurs envisagent l'empathie dans une visée sociale, éthique, voire sociopolitique.

C'est dans cette même veine que l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a identifié en 2009 l'empathie comme un moyen de lutte contre l'intolérance (Aden, 2010). Zanna (2015) abonde aussi en ce sens lorsqu'il affirme que « l'empathie est une disposition acquise au cours de la socialisation à reconnaître les autres, tous les autres, comme une version possible de

soi » (p. 20). Bien qu'il soit plus facile pour l'individu d'être empathique avec les gens de son entourage immédiat, il est possible, au sein de sociétés démocratiques et égalitaires, selon cet auteur, « de développer de l'empathie à l'égard de personnes étrangères, en particulier lorsque celles-ci souffrent physiquement ou socialement et qu'une "discipline inductive", c'est-à-dire un entraînement à une plus grande prise en compte de personnes inconnues la renforce » (p. 21).

Il s'avère donc pertinent de mieux comprendre la spécificité du développement de l'empathie à l'adolescence, aspect qui sera abordé à la section suivante, puisque l'empathie n'est « pas seulement un instrument de connaissance [...] d'autrui; elle est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes » (Parcherie, 2004, citée dans Brunel et Cosnier, 2012, p. 51). Ainsi avant d'aller plus loin, il faut retenir du concept de l'empathie qu'il comporte deux composantes : l'empathie affective, résonance émotionnelle qui nécessite comme déclencheur la présence de l'individu et d'un tiers, et l'empathie cognitive, raisonnement logique ou capacité de discernement qui permet de déceler l'état intérieur d'un tiers, sans pour autant ressentir de changement émotionnel en soi-même. Cette dernière composante se décline en deux processus, simple et avancé, qui se distinguent en ce qu'ils offrent comme ancrage à l'individu pour discerner l'état émotionnel observé chez autrui. Il s'agit d'indices faciaux ou vocaux dans le cas du processus simple, et du langage dans le cas du processus avancé.

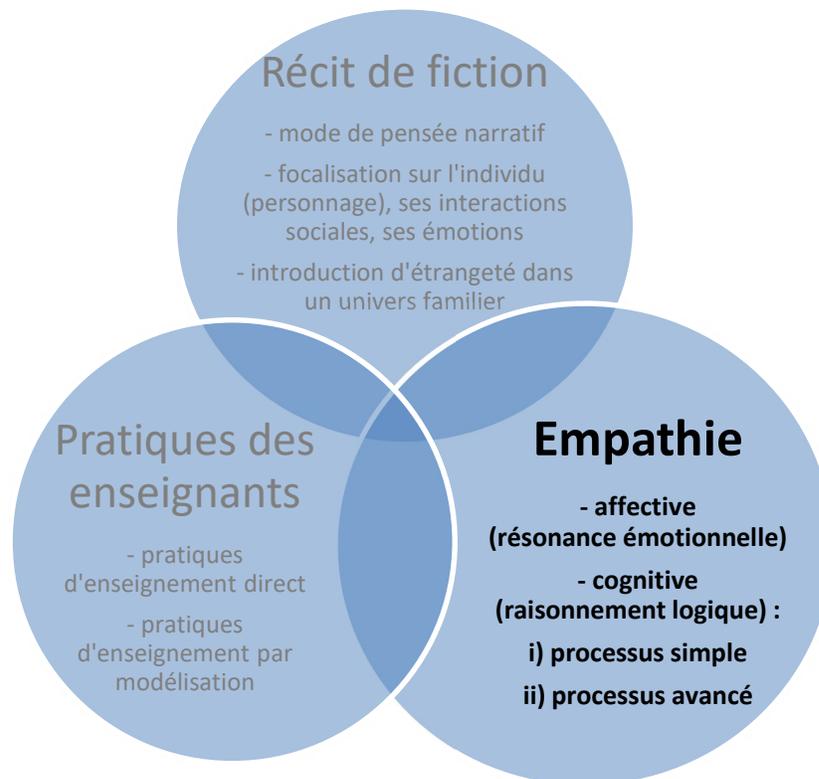


Figure 2.2 Les composantes de l'empathie

### 2.1.3 L'empathie à l'adolescence

Les bases de l'empathie s'établissent au cours de l'enfance. Dès la naissance, les humains démontrent une prédisposition biologique pour le mimétisme, précurseur de l'empathie (Brunel et Cosnier, 2012). À ce moment de leur développement, alors qu'ils ne comprennent pas encore qu'ils sont distincts des êtres les entourant, cette forme primitive d'empathie constitue une condition de survie. Leur capacité à détecter et à imiter les émotions des autres instaure le mécanisme du développement de l'empathie (l'empathie archaïque, selon Brunel et Cosnier, 2012). Quand, vers l'âge de deux ans, l'enfant comprend que les autres sont distincts de lui-même, il devient apte à passer de la perspective égocentrique à la perspective tournée

vers l'autre dans sa réponse aux émotions exprimées autour de lui. Sa conscience de la possible différence entre les émotions d'autrui et les siennes s'affûte. Selon Hoffman (2000, cité dans van der Graaff, 2014), le développement de cette habileté se produit de pair avec le développement du langage et la compréhension croissante des causes et conséquences des émotions, desquelles il est possible d'encourager la valorisation. Ces processus sont vus comme autant de facteurs favorisant la démonstration d'empathie dans des situations de plus en plus complexes.

De plus, un enseignement explicite de l'empathie peut se produire pendant l'enfance. Il semble que les différences que l'on constate dans les manifestations d'empathie chez les enfants témoignent principalement de la manière dont les parents les disciplinent : ainsi, ceux qui attirent l'attention de leur progéniture sur les conséquences émotionnelles d'une mauvaise conduite sur autrui sont ceux qui leur permettent de développer le plus l'empathie (Goleman, 1997). Les enfants apprennent aussi par observation et par imitation des autres : voir une personne significative réagir au chagrin d'une tierce personne contribue à l'élaboration, pour l'enfant, d'un répertoire de réactions empathiques (Goleman, 1997), ce qui n'est pas sans rappeler l'expérience vicariante de la théorie sociocognitive de Bandura (2002) précédemment évoquée. Qu'en est-il du développement de l'empathie une fois l'enfance passée?

Dans sa recension des écrits au sujet de l'empathie à l'adolescence, van der Graaff (2014) suggère que la capacité de démontrer de l'empathie affective et cognitive continue de se développer au cours de cette période transitoire de vie, tout en soulignant que peu d'études longitudinales se sont intéressées au phénomène. Certaines spécificités de l'adolescence permettraient la mise en route du processus de la prise de perspective, vu comme le stade le plus avancé du développement de l'empathie cognitive (Eisenberg et Strayer, 1987; Davis, 2006).

Tel que mentionné précédemment, l'adolescence se caractérise par de nombreux changements interdépendants, de nature physiologique, cognitive, neurobiologique, motivationnelle et relationnelle (van der Graaff, 2014). L'ensemble de ces changements affecterait la capacité ou la tendance à faire preuve d'empathie chez les adolescents. Pour cette raison, ce passage de l'enfance à l'âge adulte peut être vu comme une période formative dans le développement de l'empathie, entre autres. Dans leurs travaux, van der Graaff (2014) et Cloutier et Drapeau (2008) présentent le développement de l'empathie à l'adolescence à partir d'une multiplicité d'angles.

D'abord, dans l'angle biologique, la puberté, qui s'enclenche à des âges et à des rythmes différents selon le sexe, aurait un rôle important à jouer dans le développement de l'empathie cognitive, tout particulièrement. Peu d'études ont été menées jusqu'à présent afin d'éclairer cette dynamique. Van der Graaff (2014), dans une recherche portant sur toute la durée de l'adolescence (de 13 à 19 ans) a pu démontrer<sup>20</sup> que si filles et garçons développent bel et bien leur capacité de prise de perspective pendant l'adolescence, ils ne le font pas de façon linéaire et suivent chacun leur modèle. Du côté des filles, déjà plus fortes à la prise de perspective à 13 ans (leur puberté commençant plus tôt), elles continuent de développer cette habileté tout au long de l'adolescence, influencées par l'intensification des attentes au sujet des rôles sexuels dans la société. Selon cette théorie, les filles sont encouragées à adopter un comportement bienveillant et leur aisance « naturelle » dans le domaine des émotions est mise en valeur (Hill et Lynch 1983, cités dans van der Graaff, 2014). Du côté des garçons, puisque les changements hormonaux se produisent un peu plus tard, c'est-à-dire entre 13 et 15 ans, la chercheuse a pu relier la légère stagnation, voire le déclin dans leur capacité de prise de perspective avant 15 ans avec leur statut

---

<sup>20</sup> Dans les limites d'un échantillon de 425 adolescents allemands issus de familles de la classe moyenne ou favorisée.

pubertaire. Également conscients des attentes sociales quant aux comportements masculins valorisés, les garçons ne rejoindraient qu'en fin d'adolescence leurs consœurs au chapitre de la prise de perspective, mais feraient preuve de moins d'empathie affective qu'elles. L'augmentation de la testostérone en début d'adolescence inhiberait les comportements prosociaux et la démonstration de sensibilité à l'égard des émotions vécues par les autres chez les garçons. Les résultats de cette étude permettent ainsi de souligner que les angles biologique et sociologique se rejoignent dans le développement de l'empathie à l'adolescence.

Par ailleurs, dans un angle plus psychologique, van der Graaff (2014) note que l'empathie affective demeure assez stable chez les filles aussi tout au long de l'adolescence. Rieffe et Camodeca (2016), qui se sont également penchées sur le phénomène à partir de cet angle, avancent que le développement de l'empathie féminine atteint peut-être un certain plafond dès la préadolescence. Ici, deux raisons sont invoquées afin d'expliquer la stabilité ce phénomène : premièrement, l'intensification des expériences émotionnelles pendant l'adolescence peut, au lieu d'inspirer la compassion et la sympathie, mener à des réactions d'inconfort et de renfermement sur soi-même face aux émotions vécues par les autres; deuxièmement, il ne faut pas oublier que si les adolescents sont cognitivement capables de faire preuve de compassion dans des situations complexes, cela ne signifie pas qu'ils ont la motivation de le faire dans leur vie au quotidien. Une constatation qui vaut pour les deux sexes.

Outre ces changements physiologiques et psychologiques intenses dus à la puberté, il faut considérer l'impact des changements de nature cognitive et neurologique sur le développement de l'empathie pendant l'adolescence. Dans cet angle développemental, tel que démontré par Piaget (1932 et 1965, cité dans van der Graaff, 2014), c'est à l'adolescence, contexte où les relations avec les pairs prennent une importance accrue, qu'est atteint le stade opératoire formel permettant de considérer des points de vue

extérieurs multiples, et rendant possible le développement de la prise de perspective. Ainsi, de concert avec l'acquisition de la pensée formelle, la cognition sociale constitue une autre sphère importante de l'activité intellectuelle qui se transforme entre 12 et 18 ans : il s'agit de la compréhension du point de vue des autres, de leurs pensées, de leurs sentiments, de leurs intentions, de leurs attitudes (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 72). Cette compétence se développe intensément, car le cerveau, au stade opératoire formel, y est prêt. Libérée du concret, la pensée a la possibilité de dépasser le réel, d'anticiper, de faire des hypothèses, des déductions, notamment<sup>21</sup>. Grâce à une prise de conscience croissante du fait que les autres sont des individus porteurs d'une histoire et d'une identité qui leur sont propres, les adolescents en viendraient à dépasser la considération des situations ponctuelles dans leur compréhension de la vie d'autrui, ils pourraient commencer à se situer face à des principes moraux (Hoffman, 2000, cité dans van der Graaff, 2014). Des progrès substantiels peuvent alors être accomplis quant à la perception des autres : les adolescents deviennent de plus en plus aptes à dépasser les apparences et à questionner les intentions des individus afin de mieux comprendre les comportements et les émotions dont ils sont témoins (Cloutier et Drapeau, 2008). Ils deviennent ainsi capables d'élaborer des inférences sociales et, dans la construction de leurs points de vue, ils sont davantage conscients du fait que leurs propres pensées peuvent faire l'objet de la pensée d'autrui.

Selon la Théorie de l'esprit, dans une perspective psychologique, c'est vers le début de l'adolescence que le jeune se rend compte que la pensée ou l'« esprit » des gens est un processus actif, changeant et variable selon les contextes et que l'interprétation

---

<sup>21</sup> Bien entendu, tel que mentionné par Cloutier et Drapeau (2008), cette réorganisation de l'appareil conceptuel se produit graduellement et les adolescents n'ont parfois qu'une maîtrise partielle de la pensée formelle.

des gens peut être influencée par leurs expériences antérieures ou leurs préjugés (Cloutier et Drapeau, 2008). Ils découvrent ainsi progressivement la complexité des relations interpersonnelles, et consacrent beaucoup d'énergie à se situer dans leur univers social : ils ont généralement envie de s'engager dans cette démarche sociale. Ce défi du développement les anime. Il s'agit donc d'une période propice pour les amener à prendre conscience de leurs propres tendances à adopter tel ou tel rôle social dans un groupe (Rieffe et Camodeca, 2016) et à travailler sur l'habileté de l'empathie en classe par l'entremise de la lecture de récits de fiction.

Selon Dufays *et al.* (2015), les jeux de l'imaginaire et de l'identification constituent des moyens privilégiés du développement de l'individu. Il sied de mentionner au passage que l'acte même de lire, avec les opérations cognitives qu'il implique (par exemple, les opérations de repérage, de mise en relation, d'appel aux connaissances antérieures, d'élaboration et de vérification d'hypothèses) constitue en soi « une voie d'accès à la pensée formelle, dont on sait qu'elle est l'un des principaux facteurs de maîtrise de tout apprentissage verbal et conceptuel » (Dufays *et al.*, 2015, p. 133). Ces auteurs affirment que certaines pratiques pédagogiques en lien avec la lecture de textes littéraires permettraient d'initier à certains savoirs : l'objet d'étude devenant alors aussi le moyen d'étude (p. 152).

Dans cet ordre d'idées, Aden (2010) affirme que « la représentation de l'autre est indissociable de la représentation de soi, ce qui place la question identitaire au cœur de l'apprentissage d'une langue, et exacerbe la dimension affective du processus cognitif » (p. 24-25). En tant que discipline, la langue est loin de se réduire à un simple moyen de communication. Elle est en réalité le vecteur des affects, des croyances et des identités des individus : elle révèle leur point de vue sur le monde (p. 27). Schumm Fauster (2010, dans Aden *et al.*, 2010) soutient en ce sens que la littérature est une source pertinente en classe de langue non seulement pour développer des habiletés langagières, mais aussi pour inviter « le lecteur à envisager

un monde différent du sien et à le voir à travers les yeux d'un autre », c'est-à-dire à changer de perspective, voire à développer sa sensibilité interculturelle. Confronté à des situations fictives nouvelles et non familières, le lecteur serait appelé à devenir plus conscient de la relativité de ses attitudes, de ses valeurs et de sa vision du monde (Bredella, 2000, cité dans Schumm Fauster, 2010). Schumm Fauster (2010) croit que les multiples interprétations possibles du texte littéraire contribuent également à faire réfléchir le lecteur sur ses hypothèses, ses valeurs et ses croyances par rapport aux personnages qu'il découvre dans l'œuvre (p. 180). D'ailleurs, Dufays *et al.* (2015) se prononcent en ce sens : « l'apprentissage de la diversité interprétative apparaît comme un élément essentiel du savoir-lire » (p. 123). Ces considérations quant à la dimension affective de l'étude d'une langue par la lecture de récits de fiction mettent en évidence l'impact potentiel d'un tel travail sur la construction identitaire des adolescents.

Également, les avancées dans le domaine des neurosciences révèlent que les régions du cerveau associées avec la prise de perspective sont particulièrement actives à l'adolescence. Les circuits neuronaux impliqués dans la compréhension des émotions et la Théorie de l'esprit poursuivent leur maturation jusqu'à la fin de l'adolescence, ce qui fait dire à certains chercheurs (dont Decety, 2010, cité dans van der Graaff, 2014) que la composante cognitive de l'empathie se développe tout au long de cette période, facilitant en retour le développement de la composante affective de l'empathie des adolescents. Le développement de l'empathie à l'adolescence peut donc aussi être appréhendé sous l'angle neuropsychologique.

Les chercheurs en neurologie ont démontré que le processus de maturation se produisant dans le cerveau à l'adolescence (particulièrement dans le cortex préfrontal) est d'une importance cruciale dans le développement humain. À l'adolescence, la

myélinisation<sup>22</sup> des connexions nerveuses renforce les circuits du cerveau et le rend plus rapide et plus efficace (elle favorise la conductivité de l'influx nerveux) pendant que se poursuit la sélection synaptique, c'est-à-dire l'élimination des connexions moins utiles. Cela se traduit, selon les techniques d'imagerie moléculaire actuelles, par des changements de volume et de circuiterie du cortex préfrontal chez les adolescents. La myélinisation a aussi pour effet de réduire la plasticité neuronale, ce qui rend l'établissement de nouvelles connexions entre neurones voisins moins spontané que pendant l'enfance. Cela dit, le processus de myélinisation est directement associé avec l'amélioration des fonctions mentales de haut niveau pendant cette période charnière de vie qu'est l'adolescence (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 85).

Une autre particularité de l'adolescence favorisant le développement de l'empathie est d'ordre psychologique : le changement en termes d'autorégulation. Bien que cette habileté métacognitive soit présente dès l'enfance, elle continue de se développer et de s'améliorer graduellement tout au long de l'adolescence. Elle permet de se décentrer de sa propre perspective le temps d'évaluer celle d'autrui, et prémunit contre la contagion émotionnelle et la réaction de repli sur soi face à la détresse d'autrui. Il s'agit donc d'une composante essentielle de l'empathie, qui éclaire les différences individuelles devant ce phénomène<sup>23</sup>. Certains chercheurs croient toutefois

---

<sup>22</sup> « La myélinisation des connexions nerveuses est le processus par lequel les axones des cellules nerveuses sont enrobés d'une couche blanchâtre (appelée la « matière blanche ») qui favorise la transmission du flux nerveux en agissant comme un isolant autour des axones, ce qui empêche le courant de se perdre dans le cerveau. Les zones non myélinisées du cortex sont de couleur grise (la « matière grise ») et, au fil de la maturation du cerveau depuis l'enfance, la proportion de matière grise diminue au profit des zones blanches myélinisées » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 85).

<sup>23</sup> Les individus rapportant une autorégulation élevée rapportent également de meilleurs scores à l'empathie cognitive et affective, selon plusieurs recherches citées dans l'ouvrage de van der Graaff (2014).

que les changements neuro-développementaux qui se produisent au milieu de l'adolescence mettent provisoirement la capacité d'autorégulation en veilleuse, ce qui résulterait en la stagnation du développement de l'empathie lors de cette courte période ciblée (Crone et Dahl, 2012, cités dans van der Graaff, 2014).

Enfin, le développement de la capacité empathique qui prend place à l'adolescence ne garantit pas son utilisation. D'autres éléments doivent être pris en compte, notamment les motivations et les intérêts des adolescents. Quoi qu'il en soit, les changements sociaux, physiologiques et psychologiques importants qui caractérisent l'adolescence agiraient comme déclencheurs de changements motivationnels, relationnels et émotionnels : en accordant plus d'importance à l'opinion des autres et en cultivant un nouvel intérêt pour les relations plus intimes, les adolescents amélioreraient leur capacité à se décentrer, et à agir avec empathie (Fabes, Carlo, Kupanoff et Laible, 1999, cités dans van der Graaff, 2014). De plus, la tendance à l'introspection, favorisée par les capacités métacognitives nouvelles, expliquerait chez les adolescents l'augmentation du temps passé à tenter de se comprendre, à réfléchir sur leurs espoirs, leurs émotions, à s'expliquer leurs relations sociales, par exemple (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 72). Il faut rappeler que l'empathie repose sur la conscience de soi. Ainsi, comme le mentionne Goleman (1997), plus ils sont sensibles à leurs propres émotions, mieux les êtres humains réussissent à déchiffrer celles des autres (qui se déclinent le plus souvent en signaux non verbaux comme le ton de la voix, les gestes, l'expression faciale). L'étude de Rieffe et Camodeca (2016) auprès de 182 adolescents montre à cet effet que plus ces derniers accordent de valeur à leurs sentiments et à ceux des autres dans la vie de tous les jours, plus l'empathie dont ils font preuve s'avère sophistiquée, tant au plan affectif que cognitif (p. 10). Toutefois, à mesure que le corps des adolescents se transforme et que la pression sociale quant aux rôles sexuels s'exerce, une adhésion à des stéréotypes comportementaux peut être observée.

Plusieurs éléments expliquent donc les changements dans l'activité mentale des adolescents : la maturation physique, neurologique et cognitive, l'intérêt accru pour les relations sociales et interpersonnelles, une prédisposition plus affirmée pour l'autorégulation et la réflexion. C'est une transformation majeure qui entraîne des répercussions sur toutes les autres sphères de la vie des adolescents (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 56). Cette restructuration de l'ensemble de l'activité mentale ouvre une nouvelle fenêtre pour l'exploration sociale, précisément. L'adolescence constitue donc une période fertile, naturelle, pertinente, voire un moment idéal pour travailler au développement de l'habileté sociale de l'empathie. À cet effet, le PFEQ stipule, en lien avec la mission de socialisation de l'école dans un monde pluraliste, que cette dernière doit chercher à « prévenir les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au deuxième cycle du secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves » (p. 6).

En somme, les recherches tendent à démontrer que l'empathie est un phénomène multidimensionnel alliant les composantes affective et cognitive dans la compréhension des sentiments et des émotions d'autrui. Elle se développe non seulement durant l'enfance, mais aussi et particulièrement au cours de l'adolescence, constat qui se révèle à partir de différents angles. Parce que le développement de l'empathie dépend intimement du développement du cerveau, la restructuration de l'ensemble de l'activité mentale qui se produit à l'adolescence peut être envisagée comme un terrain fertile pour présenter la lecture de récits en classe afin d'aviver l'ensemble du processus. Sachant, d'une part, qu'il s'agit d'une tâche cognitive de haut niveau que de se baser sur le langage, soit une description lue, pour offrir une réponse empathique, et que, d'autre part, l'empathie s'exprime avec plus de sophistication chez les individus qui accordent de la valeur à leurs propres sentiments et émotions, il apparaît qu'une démarche visant sciemment le développement de

l'empathie par l'entremise de récits de fiction pourrait bénéficier aux adolescents évoluant dans le milieu scolaire actuel.

## 2.2 Le récit de fiction

Plusieurs auteurs affirment que l'organisation d'une information sous la forme d'une histoire permet une meilleure rétention en mémoire (Bal et Veltkamp, 2013; Willingham, 2010). Selon Bal et Veltkamp (2013), il s'agirait d'une des raisons pour lesquelles les propos lus dans des œuvres de fiction peuvent avoir une influence sur les croyances des individus au fil du temps. Par ailleurs, la subjectivité de la lecture et du sujet lecteur, jouissant d'un regain d'intérêt de la part de chercheurs en didactique de la littérature au secondaire, sont des questions qui méritent d'être mises en relation avec celle de l'empathie. Une succincte présentation de la littérature jeunesse, de ses fonctions, de ses caractéristiques et de ses thèmes de prédilection clora cette section à propos du récit de fiction. Mais avant d'aller plus loin, qu'est-ce qu'un récit de fiction? Djikic *et al.* (2013b) de même que Le Manchec (2003) et Bruner (2010) en présentent quelques caractéristiques qui sont en lien avec l'empathie.

### 2.2.1 Les caractéristiques du récit de fiction en lien avec l'empathie

Tout d'abord, un récit de fiction fait appel au mode de pensée narratif (par opposition au mode de pensée logico-scientifique). En ne se présentant pas comme un texte à visée persuasive mais bien comme une histoire, la fiction permet au lecteur de se laisser plus facilement entraîner, sans méfiance (Bal et Veltkamp, 2013). Le Manchec (2003) va plus loin, affirmant que la narration apparaît comme « la forme privilégiée pour décrire la réalité humaine » (p. 125). Selon cet auteur, le mode de pensée narratif et l'expérience narrative qui en découle font du récit un mode de transmission de la culture au sein duquel pensées et émotions s'imbriquent. Résolument distinct du mode de pensée logico-scientifique, le mode narratif fait que le récit est orienté par un

point de vue sur le monde. Il faut ajouter que l'appartenance du récit à un genre influence la manière dont il sera raconté et colore la réflexion que le lecteur en fera (puisque les genres sont « des moyens culturels particuliers, utilisés à la fois pour observer la condition humaine et pour communiquer le résultat de cette observation » (p. 124)).

Une seconde caractéristique du récit de fiction présentée par Djikic *et al.* (2013b) est de se centrer sur l'individu et ses interactions sociales. Pour cela, le récit de fiction s'intéresse aux émotions, suscitant l'identification aux personnages mis en scène. Le Manchec (2003) indique à cet effet que le récit présente des intentions, des raisons pouvant être attribuées aux actions qui s'enchaînent dans le déroulement de l'histoire : une situation-obstacle vécue par un personnage constitue le cœur du récit de fiction. En ce sens, le récit représente une simulation pour l'esprit humain. La Théorie de la simulation présente la lecture de fiction comme une occasion de déclencher son imagination : en lisant, le lecteur simule la réalité sans toutefois devoir y croire, ce que d'aucuns nomment l'illusion référentielle (Burgos, 1994; Picard, 1986, cités dans Dufays *et al.*, 2015), présentée comme essentielle, particulièrement pour les élèves du secondaire, et « éminemment formatrice, tant au plan humain que psychologique » (p. 142). Cette transposition de stimuli dont les êtres humains sont capables grâce à leur faculté de représentation peut susciter la réaction empathique (Scotland, 1969, cité dans Hoffman, 1987).

Dans son ouvrage *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* (2010), Bruner soulève la question de l'origine de la fiction : « L'art imite-t-il la vie, ou le contraire? » (p. 23). Selon lui, et il s'agit d'une troisième caractéristique du récit, c'est parce qu'il prend sa source dans ce qui apparaît comme familier tout en y introduisant une certaine part d'étrange que le récit de fiction produit ses effets (c'est-à-dire qu'une certaine perturbation ou une rupture dans la banalité pousse le récit au-delà de ce qui semblait d'abord connu du lecteur). Le lecteur nourrirait une

fascination pour l'inattendu, ce qui amène Bruner (2010) à suggérer une sorte de prédisposition au récit dont le lecteur se servirait pour donner sens à ce qui déroge à ses attentes. Cet auteur souligne également que la littérature, de façon générale depuis le développement du roman, s'est résolument orientée vers l'intériorité, de sorte qu'un grand récit invite son lecteur à poser des problèmes plutôt qu'il ne lui présente la façon de les résoudre. Ainsi, mettant en scène des personnages en situation d'interactions sociales et ressentant des émotions, le récit « parle d'une situation de crise, du chemin à parcourir, et non du refuge auquel il mène » (p. 22).

Considéré dans son ensemble, Le Manchec (2003) voit le récit comme « l'un des modes opératoires par lesquels l'intelligence humaine peut s'exprimer » (p. 127), et, reconnaissant que la fiction permet de rencontrer le monde réel et d'en négocier continuellement sa compréhension, il revendique sa place à l'école. Giasson (2014) propose aussi de faire une place au récit de fiction (ou texte littéraire) à l'école pour une série de raisons qui vont de la lecture « comme source de plaisir, comme quête de sens, comme contribution au développement social, cognitif et affectif des élèves et, enfin, comme activité contribuant à l'acquisition des connaissances, y compris, bien sûr, celles de la langue écrite » (p. 4).

### 2.2.2 L'impact de la fiction sur l'empathie

À la question : « Comment la fiction peut-elle influencer l'empathie? », Bal et Veltkamp (2013) répondent par la Théorie de la *transportation*. Être émotionnellement transporté, c'est le processus convergent par lequel toutes les capacités mentales (cognitives, affectives) se focalisent sur les événements se produisant dans la narration. Par exemple, cette théorie expliquerait la perte de la notion du temps, de même que la perte de la conscience de soi-même et du monde qui l'entoure quand le lecteur est captivé par un récit. Selon ces chercheurs, étant donné l'aspect global du processus mental, une telle implication dans le récit rendrait possible (voire inciterait) le changement en tant qu'individu (notamment, le

changement d'attitude par rapport à certains sujets). Il est intéressant de constater que la Théorie de la *transportation* explique, pour Bal et Veltkamp (2013), l'augmentation dans le score d'empathie des sujets (c'est-à-dire que les sujets les plus émotionnellement transportés sont ceux qui scorent le plus haut sur les échelles de mesure de l'empathie), alors que l'empathie se définit par une conscience de soi et une distinction par rapport à ce que vit autrui. Le rôle de l'enseignant consisterait donc à s'assurer que les élèves soient émotionnellement transportés dans un premier temps, avant de les aider à retrouver la distance nécessaire à la réponse empathique.

En effet, l'empathie ressentie envers un personnage, victime d'injustice par exemple, pourrait, au fil du temps, encourager un changement d'attitude face à une situation sociale préalablement acceptée par le lecteur, avec pour résultat que ce dernier considère désormais ladite situation comme étant mauvaise (Hoffman, 1987). Bruner (2010) le formule ainsi : « La fiction littéraire [...] n'a pas la vocation à donner des leçons : elle invite à reconsidérer ce qui paraît évident » (p. 13). Cet auteur juge qu'il est important d'étudier le récit, car une bonne compréhension de ce dernier permettrait, entre autres, une meilleure exploitation de « ses capacités à créer des illusions de réalité » (p. 14).

Il est à noter que certains auteurs tentent depuis quelques années d'étudier la spécificité de la fiction littéraire par rapport à la fiction populaire<sup>24</sup>. Ainsi, les travaux de Djikic et Oatley (2014) sur la littérature adulte, de même que ceux de Chirouter (2013) sur la littérature de jeunesse suggèrent que la fiction, particulièrement si elle est rédigée de façon artistique, constituerait un agent de changement dans la

---

<sup>24</sup> Selon Djikic et Oatley (2014), la fiction littéraire se distingue de la fiction populaire notamment par le style artistique de l'auteur et les métaphores qui s'y retrouvent. La fiction populaire, plus conventionnelle, plus formatée et plus explicite tant dans son contenu que dans sa forme, n'aurait pas le même impact sur le lecteur.

personnalité du lecteur. Elle pourrait modifier son empathie, notamment. Exposé à l'art dans l'écriture, le lecteur ressentirait des émotions moins prévisibles et plus intenses que dans la lecture de fiction populaire. La littérarité aurait le pouvoir de déstabiliser temporairement le système de la personnalité du lecteur, surtout s'il y est exposé lors d'une période de développement actif de sa vie (comme pendant l'adolescence). Cela générerait une fluctuation dans ce système, pouvant être vue comme un facilitateur de changement en son sein<sup>25</sup>. La communication indirecte entre l'auteur et le lecteur rapprocherait la littérature de la conversation (en situation de face-à-face), où le lecteur se sert de ses habiletés d'inférence en continu.

### 2.2.3 La subjectivité de la lecture et du sujet lecteur en lien avec l'empathie

Parmi les avancées récentes de la didactique de la lecture littéraire, il faut prendre en considération l'intérêt des chercheurs de ce domaine pour la question de la subjectivité et du sujet lecteur dans le processus de lecture et dans les compétences qu'il met en jeu. Les dérives somme toute récentes de l'approche formaliste des textes littéraires, notamment l'éviction du lecteur et de sa subjectivité au profit d'analyses dites « rigoureuses et fidèles au texte », sont encore aujourd'hui perceptibles en enseignement de la littérature (Rouxel et Langlade, 2004). De nombreux auteurs insistent désormais sur la nécessaire prise en compte de la dimension subjective de la lecture littéraire (Jouve, 2004; Langlade, 2004; Le Manchec, 2000; Rouxel, 1996), soulignant que le fait de réhabiliter le lecteur réel (élève, enseignant) constitue un véritable retour de balancier idéologique dans l'enseignement de la littérature.

---

<sup>25</sup> Selon les expériences menées par cette équipe de chercheurs, le processus serait le suivant : la composante artistique de la littérature « dégèlerait » momentanément le système de la personnalité du lecteur, pendant que les composantes narratives du récit agiraient en lui, lui permettant d'intégrer l'expérience d'autrui dans son propre système avant de le re-stabiliser (p. 501).

L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14).

Ainsi, plutôt que de considérer d'emblée comme des parasites les émotions, les rêveries et autres échos subjectifs qui accompagnent souvent la lecture d'une œuvre, Langlade (2004) propose de les voir comme « des indices d'appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur » (p. 82). Dans cette optique, les expériences du monde propres à chaque lecteur servant d'ancrage à l'activité de la lecture permettraient aux textes d'« ach[ever] indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques » (p. 82). Autrement dit, le lecteur qui reçoit l'œuvre (réception nécessairement teintée de ses souvenirs, de ses images mentales, des représentations intimes qu'il a de lui-même et du monde qui l'entoure) lui donne vie. Il participe à l'élaboration d'un texte singulier à partir du moment où on lui accorde l'initiative interprétative, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille verser dans un complet relativisme interprétatif (Jouve, 2004). C'est donc le lecteur qui permettrait à une œuvre littéraire de trouver son achèvement. Selon Langlade (2004), la participation du lecteur et son implication personnelle dans la lecture s'avèrent incontournables dans l'appropriation des textes, tout comme la distance critique que le lecteur établit avec l'œuvre, particulièrement dans le jugement moral qu'il pose sur les agissements des personnages (p. 89). Cet auteur réfute l'idée qu'une lecture participative soit naïve, la considérant plutôt comme étant au fondement même de la lecture littéraire. Il propose donc d'accueillir les lectures subjectives des apprentis-lecteurs dans la classe de littérature.

Dans ce même esprit, Jouve (2004) identifie un double avantage à l'accueil de cette subjectivité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire : « Il est plus facile, sur le plan pédagogique, d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de

lui-même; il n'est pas inintéressant, sur le plan éducatif, de compléter le savoir sur le monde par le savoir sur soi » (p. 105). Car la lecture de récits de fiction permet non seulement au lecteur une ouverture sur le monde, mais elle contribue aussi à l'exploration de sa propre identité, d'où l'idée, partagée par Dufays *et al.* (2015), que la lecture d'une œuvre appelle à la fois une sortie de soi et un retour sur soi (Jouve, 2004, p. 105).

La subjectivité s'avère notamment indispensable dans le processus de représentation que la lecture littéraire exige. En effet, comme l'auteur d'une œuvre ne décrit jamais exhaustivement un personnage ou un lieu, se contentant plutôt d'en donner quelques indications, le lecteur est appelé, au fil de sa lecture, à construire ses propres images mentales, desquelles la dimension affective est indissociable. Sa façon d'imaginer le personnage ou le décor dénote le plus souvent des situations vécues ayant laissé des traces en lui et « dont le souvenir fait spontanément retour dans la lecture » (p. 106)<sup>26</sup>. L'identification du lecteur au personnage, découlant de procédés narratifs comme la focalisation interne ou d'autres procédés comme l'héroïsation, réfère aussi à la dimension affective de la lecture, à la subjectivité du lecteur.

Quant à la dimension intellectuelle de la lecture, en ce qui a trait au processus interprétatif, Jouve (2004) affirme que puisqu'elle est fondée sur des lieux d'incertitude ou d'indétermination présents dans le texte, l'interprétation dépend étroitement du vécu du lecteur. Il en va de même de la compréhension de texte, souvent à la merci de la subjectivité du lecteur. En effet, principalement en raison des limites de ses facultés mémorielles, ce dernier retient généralement d'un texte les

---

<sup>26</sup> Jouve (2004) mentionne que les adaptations à l'écran d'œuvres littéraires sont souvent accueillies avec déception par les lecteurs, car « [c]e qui se perd dans le passage du roman au film, c'est la façon forcément particulière dont chaque lecteur a habillé les mots du texte » (p. 107).

éléments les plus en lien avec ses centres d'intérêt (p. 108). Le lecteur construit le sens du texte également à partir d'autres textes lus précédemment, où sa subjectivité était déjà à pied d'œuvre, élaborant petit à petit un réseau d'intertextualité très personnel et d'autant plus déterminant.

À l'issue de ces considérations sur la subjectivité, Jouve (2004) propose une démarche d'enseignement de la littérature qui s'articule en trois temps et qui permet d'éviter le relativisme interprétatif. Dans un premier temps, l'enseignant part du rapport personnel des élèves au texte en leur posant différentes questions permettant de cerner notamment leurs représentations des lieux et des personnages, leurs réactions à la situation fictive sur les plans affectif et moral, leur identification au personnage. Ensuite, l'enseignant invite ses élèves à retourner au texte afin de discriminer ce qui provient des lecteurs eux-mêmes de ce qui provient du texte en soi. Enfin, il amène les élèves à questionner leurs réactions subjectives, surtout celles qui s'éloignent du texte. Cette démarche vise à montrer que la lecture littéraire permet de développer ses connaissances sur le monde tout en approfondissant sa connaissance de soi. Elle rejoint les propos de Rouxel (1996) qui affirme qu'il est important de faire découvrir « [aux] adolescents qu'une des spécificités du texte littéraire tient à sa capacité à susciter des lectures toujours différentes et que, de ce fait, il représente un espace qui les engage personnellement » (p. 19).

Une telle réhabilitation de la subjectivité de la lecture et du sujet lecteur dans le cadre de la didactique de la littérature va de pair avec une approche du récit de fiction permettant de développer l'empathie. Le partage et le dialogue autour d'interprétations et de représentations des lecteurs invitent à travailler activement des habiletés comme la prise de perspective, tant par rapport à l'auteur que par rapport aux personnages, voire par rapport aux autres élèves recevant le texte à travers le filtre de leur propre sensibilité qui tisse la trame de leur vécu.

#### 2.2.4 La littérature pour adolescents

Sans présenter un historique exhaustif de la littérature jeunesse, il sied de mentionner ici que le roman pour la jeunesse a pris son essor à la fin des années 1970 et dans les années 1980 au Québec comme dans de nombreux autres pays industrialisés (Lepage, 2011). Plusieurs nouvelles maisons d'édition dédiées à la jeunesse sont apparues au cours de ces décennies au Québec, alors que d'autres, déjà bien établies, ont également décidé d'aller de l'avant avec des collections destinées aux jeunes lecteurs. C'est comme si le contexte de cette époque avait permis à divers intervenants impliqués de près ou de loin dans la promotion de la lecture chez les jeunes de combler le vide, ayant réalisé que la littérature jeunesse remplit de nombreux et importants rôles chez ce public cible, notamment ceux d'aider les jeunes lecteurs à mieux connaître le monde et de les accompagner dans le développement d'attitudes positives telles l'ouverture aux autres et la curiosité. Giasson (2014) résume les fonctions de la littérature jeunesse :

[elle] peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités nouvelles et d'envisager des voies inédites. La littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie (Giasson, 2014, p. 10).

Le Manchec (2000) abonde en ce sens, précisant que si cette littérature joue d'emblée auprès des adolescents un rôle de formation à la lecture littéraire, elle remplit également l'importante fonction de transmission d'une expérience humaine générale, à la manière du conte populaire d'autrefois. Cet auteur considère que le récit en lui-même enseigne : son mode de fonctionnement aide le lecteur à se préparer au réel dans l'imaginaire. Le Manchec (2000) insiste sur la tension toujours renouvelée entre le savoir et le jeu de la lecture, qui fait que le jeune lecteur « accède à la vérité du monde par paliers et dans le jeu de l'identification tout en faisant du monde qu'il connaît la référence des récits découverts » (p. 20). Sans nier le rôle du pédagogue

dans la médiation entre récits et jeunes lecteurs, Le Manchec (2000) affirme sans détour que c'est parce qu'il se situe à l'intersection de l'affectif et du cognitif que le roman jeunesse « parle un langage qui atteint plus directement le jeune que d'autres formes de discours » (p. 10).

Cela dit, plusieurs genres sont à l'honneur en littérature jeunesse au Québec, grâce à de nombreux auteurs qui les font rayonner (Lepage, 2011). Il s'agit notamment du fantastique, mettant en scène, dans un univers vraisemblable, des événements rationnellement inexplicables et qui, de ce fait, engendrent chez le lecteur un certain malaise pouvant aller jusqu'à la peur. L'horreur, genre voisin, est aussi très vivant dans la littérature jeunesse québécoise actuelle. Il en va de même pour le roman policier qui, souvent considéré comme la lecture de divertissement par excellence, fait appel au raisonnement logique du lecteur qui désire activement trouver la solution à l'énigme. De côté de la science-fiction, dont le propos s'est densifié en se mettant au goût du jour, proposant des pistes de réflexion et questionnant le mode de vie dans nos sociétés contemporaines, elle dénote une réorientation vers l'être humain et aurait acquis aujourd'hui une certaine maturité (Lepage, 2011, p. 327). Le roman d'aventures, enfin, est un genre qui s'est, d'une certaine manière, dissolu au cours des dernières décennies (les coins les plus reculés de la planète ayant fini par être explorés et l'époque des colonialismes étant révolue). L'aventure a pris une dimension plus intérieure et personnelle, plus enracinée dans la vie de tous les jours et elle s'immisce désormais fréquemment dans les autres genres précédemment mentionnés qui lui servent de support (Lepage, 2011, p. 331), voire même le roman socioréaliste au sein duquel les expériences de jeunesse narrées peuvent être vues comme autant d'aventures.

Selon Lepage (2011), la tendance générale actuelle de la littérature jeunesse se résumerait justement par le mot « réalisme » (p. 334). Si cette chercheuse souligne l'abondance et la variété des œuvres québécoises aujourd'hui accessibles aux

adolescents, elle fait remarquer que c'est le roman socioréaliste qui prédomine, et de loin. Aussi appelé roman-miroir, ce genre semble fait sur mesure pour plaire aux adolescents, qui, confrontés aux défis du développement qui les animent dans cette période de changements tous azimuts, offre un écho à leurs questionnements identitaires et leur donne à voir des scénarios relationnels vraisemblables. En ce sens, le roman socioréaliste présente un intérêt documentaire pour ses lecteurs, mais perd parfois, par le fait même, de la saveur sur le plan littéraire, car selon Lepage (2011), « il tend à être monosémique et univoque » (p. 303). Cela constitue la principale limite du genre : il ne s'agit généralement pas d'œuvres littéraires ouvertes permettant une lecture polysémique. On reproche aussi à ce genre de tomber dans la standardisation caractéristique de la littérature populaire, par exemple en recourant presque toujours au narrateur homodiégétique et en mettant presque toujours en scène une action d'une durée limitée dans son cadre spatiotemporel (généralement urbain et d'une chronologie toute linéaire). Cela dit, le roman-miroir est loin d'être dénué d'intérêt : ses thématiques récurrentes que sont la découverte de l'amour, les difficultés familiales, sociales et / ou scolaires, la recherche de soi, la quête de sens, notamment, et contribuent à en faire des romans de formation ou d'initiation qui, d'une certaine manière, prolongent la vie réelle du lecteur en lui permettant de vivre par procuration des expériences qui lui seraient autrement ou momentanément inaccessibles (Escarpit, 1981, citée dans Lepage, 2011). Il s'agit donc d'un genre qui pourrait sembler propice au développement de l'empathie.

En somme, le récit de fiction possède des caractéristiques qui font de lui un matériau des plus intéressants pour susciter le développement de l'empathie chez les lecteurs adolescents. Le point de vue sur le monde découlant du mode de pensée narratif, la focalisation sur le personnage en tant qu'individu évoluant au sein d'un univers social et ressentant des émotions, de même que l'effet déstabilisant de l'introduction d'une part d'étrangeté dans l'univers narratif sont autant d'éléments qui rapprochent la pratique de la lecture de récits de fiction du processus menant à la réponse

empathique chez un individu exposé à une situation émotionnellement chargée dans la réalité. En contexte scolaire, une utilisation délibérée du récit de fiction à des fins de développement de la disposition à l'empathie des élèves du secondaire, accueillant leur subjectivité et l'employant comme un levier pour entrer non seulement dans l'œuvre mais en soi, pourrait favoriser chez ces derniers une prise de conscience, voire un affinement de leur sensibilité aux émotions d'autrui. Ainsi, le développement de l'empathie par l'entremise de la fiction, issue de la littérature jeunesse ou pas, pourrait mener au développement de l'empathie dans la réalité.

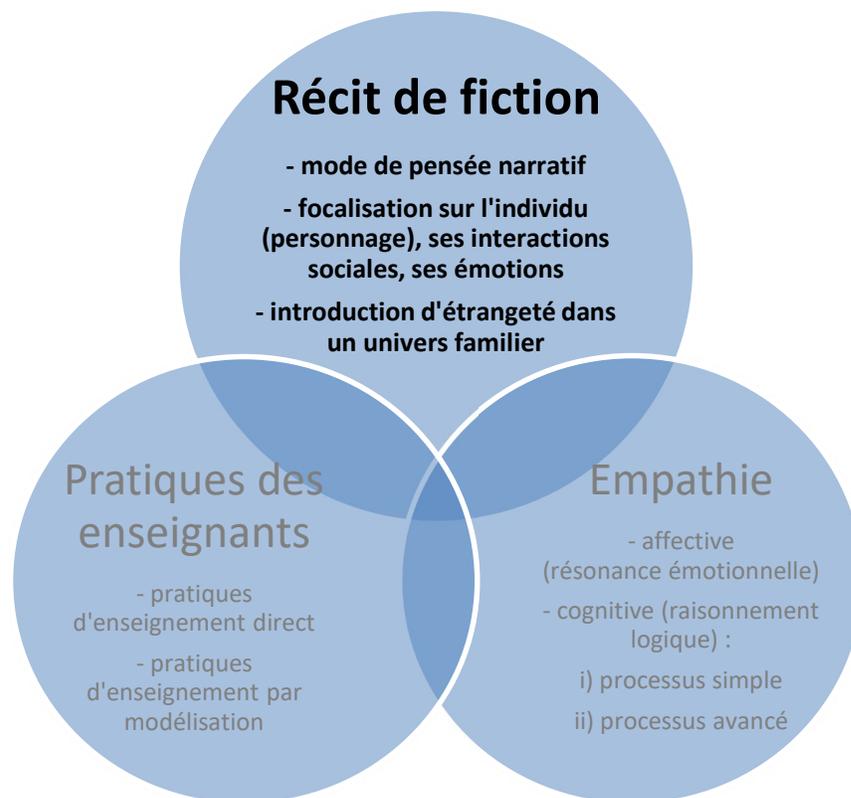


Figure 2.3 Les caractéristiques du récit de fiction

### 2.3 Les pratiques des enseignants

Pour que le récit de fiction trouve sa place en classe, il ne suffit pas qu'il fasse l'objet d'une prescription ministérielle. Il doit être choisi, présenté aux élèves et rendu vivant par l'enseignant qui, recourant à différentes pratiques, en pilote le travail. Des études tendent à démontrer que la qualité de l'enseignement constitue précisément un des enjeux centraux dans le développement de la littératie des jeunes (Cunningham, Zibulsky, Stanovich et Stanovich, 2009). Cette qualité de l'enseignement réfère bien souvent aux pratiques des enseignants qui, elles, comprennent de multiples

dimensions et sont étudiées selon plusieurs angles (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010; Bru, 2002).

Il faut d'abord distinguer les « pratiques d'enseignement », qui renvoient à l'acte d'enseigner, des « pratiques enseignantes » qui les incluent, englobant toutes les autres pratiques professionnelles de l'enseignant (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007). Dans cette perspective, à l'acte individuel d'enseigner s'ajoute une dimension collective puisque l'enseignant est amené à collaborer avec divers partenaires du milieu scolaire. Ce sont principalement les pratiques d'enseignement, définies comme un « sous-ensemble de pratiques pédagogiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (Marcel *et al.*, 2007, p. 9) qui feront l'objet d'un intérêt particulier dans ce mémoire. Ici, le développement de la compétence de lecture de récits de fiction de même que le développement d'habiletés sociales liées à l'empathie constituent les savoirs en jeu.

La consultation du PFEQ permet de constater que, dans sa pratique, l'enseignant est considéré comme « un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage » (MELS, 2009, p. 19) qui place les élèves en situation active et souligne les liens entre sa matière et les grands enjeux contemporains, notamment les questions relatives au domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté<sup>27</sup>. Comme le curriculum actuel est présenté sous la forme de compétences à développer

---

<sup>27</sup> Le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté du PFEQ vise à « Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2009, p. 29). Sur les cinq qui se trouvent dans le Programme, il s'agit donc du domaine général de formation le plus en lien avec ce projet de recherche autour de l'empathie.

par les élèves, ce rôle de l'enseignant est axé sur l'accompagnement qu'il offre en ce sens. Il est invité à « jouer sur une palette élargie d'interventions et à tirer profit des interactions qui caractérisent la vie de la classe » (MELS, 2009, p. 21) afin de soutenir la progression des apprentissages au sein de groupes diversifiés, tout en reconnaissant la dimension affective de l'apprentissage des élèves, afin de cultiver leur motivation.

Ainsi, dans l'éventail des interventions pédagogiques des enseignants, il est possible de mettre en lumière dans un premier temps des pratiques d'enseignement direct ou explicite de notions autour desquelles sont aménagées les situations d'apprentissage en classe. Dans un deuxième temps, ces mêmes notions peuvent être abordées ou touchées de manière plus informelle à partir de pratiques dites de modélisation. De telles pratiques sont entendues ici dans le sens où le comportement même de l'enseignant tient lieu de modèle (Turcotte, 2006), et ce, qu'il en soit conscient ou pas. Il semble que ce rôle de modèle de l'enseignant est loin d'être une donnée négligeable dans la dynamique de la classe et, à ce propos, Dufays *et al.* (2015) font remarquer que « dans l'enseignement comme ailleurs, l'attitude qu'adopte l'émetteur envers le message qu'il communique est au moins aussi importante que le message lui-même » (p. 170).

### 2.3.1 Les pratiques d'enseignement de la lecture

En classe de français langue d'enseignement au secondaire, le curriculum vise le développement de trois compétences : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*<sup>28</sup>, et de manière à intégrer langue française, textes et culture, il est attendu que les enseignants explicitent les liens entre ces trois compétences disciplinaires. Plus spécifiquement, au sujet de la compétence de lecture, le Programme de formation indique que lesdits textes variés doivent être d'une complexité croissante, tout comme les tâches qui leur sont associées. Il faut également savoir que cette compétence se décline en quatre composantes : *Construire du sens*, *Porter un jugement critique*, *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* et enfin *Réfléchir sur sa pratique de lecteur*.

Tel que mentionné au chapitre précédent, la prescription s'élève à dix œuvres complètes par année du secondaire dans le cours de français. L'enseignant doit les choisir en tenant compte de la variété en termes d'auteurs et d'univers narratifs (au moins trois différents), et de la place prépondérante à accorder à la littérature québécoise contemporaine<sup>29</sup>. Les pratiques d'enseignement de la lecture qui lui

---

<sup>28</sup> Dans la discipline Français langue d'enseignement, les compétences « Lire des textes variés » et « Écrire des textes variés » comptent chacune pour 40 % de la note de l'élève, et « Communiquer oralement selon des modalités variées » compte pour 20 % de la note. Ces trois compétences sont également visées dans les programmes de base et enrichi de la discipline Français langue seconde, même si leur pondération n'est pas la même qu'en Français langue d'enseignement. En effet, dans les programmes de français langue seconde, la compétence « Interagir en français » compte pour une majorité de la note disciplinaire de l'élève, soit 40 %, alors que « Lire des textes variés en français » et « Produire des textes variés en français » comptent chacune pour 30 % de cette note.

<sup>29</sup> Toutefois, on ne peut passer sous silence le fait que des contraintes budgétaires s'ajoutent inévitablement dans le contexte d'un système d'éducation public, où il n'est pas possible de demander aux parents des élèves de contribuer à l'achat d'ouvrages littéraires (Dezutter *et al.*, 2012). Les enseignants doivent se tourner vers la bibliothèque scolaire, dont le catalogue est généralement fort peu reluisant, ou encore vers celle du Département de français de l'école, dont les ressources datent dans la majorité des cas.

permettront ensuite d'exploiter les œuvres peuvent être regroupées en deux larges catégories : l'enseignement direct et la modélisation.

### 2.3.1.1 Les pratiques d'enseignement direct de la lecture

Pour faire découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, l'enseignant est invité à proposer aux élèves des situations « qui sollicitent particulièrement leur imaginaire, leurs sentiments et leur façon de se percevoir ou de concevoir le monde » (MELS, 2009, p. 33). Selon le curriculum, le rôle de l'enseignant est bien celui d'un passeur culturel, d'un modèle, d'un planificateur, d'un guide à qui il incombe

[...] de trouver les contextes, les déclencheurs, les problématiques et les questions qui donnent un sens à la structuration des connaissances à laquelle il conduit les élèves. Il lui faut puiser dans son expérience, mettre ses propres ressources à contribution, se concerter avec ses collègues et faire preuve d'inventivité pour établir des liens entre les compétences disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales dans les situations qu'il propose. Il doit enfin concevoir un enseignement qui favorise un apprentissage où sont associés de manière dynamique l'analyse de la situation de communication, la mobilisation de stratégies efficaces, le recours à des notions et à des concepts pertinents ainsi que l'engagement dans une démarche réflexive (*Ibid*, p. 16).

La compréhension d'un texte, son interprétation et l'expression d'une réaction à son sujet constituent le cœur de la compétence de lecture. Comme elle se construit de manière dynamique, les enseignants sont vivement encouragés à mettre les tâches d'interaction à l'honneur dans ce travail qui permet l'appréciation des textes par les élèves. Ces derniers sont dès lors « invités à profiter des défis qui leur sont proposés [...] pour affiner leur jugement critique, élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils devraient ainsi découvrir peu à peu ce que signifie agir par la parole » (*Ibidem*).

Dufays *et al.* (2015) mettent de l'avant une conception de la didactique de la lecture littéraire inspirée du modèle théorique de Picard (1986) : il s'agit d'une conception intégrant participation et distanciation. Marlair et Dufays (2014) soutiennent à ce sujet que

[s]elon ce modèle, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture du récit de fiction, la participation du lecteur requiert d'être stimulée autant que la distanciation parce qu'elle apparaît comme une des conditions de la fécondité de celle-ci, le moyen de ne pas la réduire à un pur exercice savant. Cette dialectique de la lecture implique donc qu'on ne s'intéresse jamais à une modalité en ignorant les manifestations de l'autre (p. 108).

Ces deux modes de lecture sont donc, pour ces auteurs, loin d'être inconciliables, puisque « lorsqu'il aborde un texte littéraire, le lecteur opère presque nécessairement un va-et-vient entre la participation et la distanciation » (p. 124). Une pratique d'enseignement elle-même dialectique permettrait de proposer aux élèves diverses activités complémentaires, les unes axées sur la participation, les autres sur la distanciation<sup>30</sup>.

La lecture peut constituer une expérience unique de décentrement, terme choisi par Dufays *et al.* (2015) pour exprimer la possibilité d'évasion vers d'autres cadres spatiotemporels que la lecture procure, par simulation :

[l'identification aux personnages du texte] peut sans doute apparaître comme une fuite de soi-même un peu commode, mais n'en constitue pas moins une expérience psychologique fondamentale : tout homme a besoin, à l'occasion et à condition de ne pas s'y perdre, de s'oublier dans un

---

<sup>30</sup> Ces auteurs vont jusqu'à proposer que certaines activités visent l'appropriation sensorielle du récit (Dufays *et al.*, 2015, p. 99).

espace potentiel et vicariant, de vivre d'autres vies par procuration, afin de pouvoir acquérir du recul par rapport à son existence et structurer son imaginaire. Le décentrement peut donc avoir une fonction éminemment initiatique : en fondant notre regard et nos désirs dans ceux des personnages mis en scène par le texte, nous apprenons à les reconnaître et à mieux les exercer (Dufays *et al.*, 2015, p. 133).

Tout en offrant au lecteur la possibilité de se décentrer en se projetant ailleurs et en autrui, la lecture peut aussi, devenir « l'expérience d'un centrement, d'une plongée au cœur de soi-même. En découvrant le monde intérieur des protagonistes du texte, on peut être amenés à retrouver en soi des sensations, des souvenirs, des idées qui, sans la lecture, seraient peut-être restés à jamais enfouis » (Dufays *et al.*, 2015, *Ibidem*). C'est pourquoi la didactique de la lecture gagnerait à être réactualisée en tenant compte de la nature fondamentalement dialectique d'une telle activité. En d'autres mots, les pratiques d'enseignement direct de la lecture de textes narratifs devraient donc s'articuler autour des deux pôles que sont la participation et la distanciation.

### 2.3.1.2 Les pratiques d'enseignement de la lecture par la modélisation

Les pratiques préconisées dans l'enseignement de la lecture ne visent pas seulement l'enseignement direct ou explicite de notions puisque, tel que mentionné précédemment, le rôle de modèle de l'enseignant dans sa classe est reconnu d'emblée dans le programme de formation et dans la recherche. À ce propos, Turcotte (2006) affirme que « rien dans l'école n'a plus d'effet sur les comportements et attitudes des élèves en lecture que les habitudes de lecture de leur enseignant » (p. 82). Ainsi, en s'affichant comme un lecteur lui-même et en explicitant les stratégies et processus auxquels il recourt lui-même pour assurer sa compréhension du texte, par exemple, l'enseignant devient un modèle de lecteur stimulant pour ses élèves, qui lisent et progressent davantage. Au contact d'un modèle passionné de lecteur enseignant, qui n'hésite pas à montrer l'apport positif de la lecture dans sa vie et qui sait offrir un

soutien efficace à ses élèves dans le cadre d'activités significatives, les élèves, dont l'intérêt se trouve ainsi éveillé, développent leur compétence en lecture.

Toutefois, il y a lieu de soulever la préoccupation suivante : on semble généralement considérer d'emblée que l'enseignant est non seulement lui-même un (bon) lecteur de textes narratifs, mais aussi qu'en tant qu'expert de sa discipline et de l'apprentissage, il serait pleinement conscient de la dialectique entre participation et distanciation dans sa propre pratique de lecture. Or, la réalité est autre selon Émery-Bruneau (2011).

Cette auteure s'est intéressée à la formation des « sujets-lecteurs-enseignants » dans le cadre d'études doctorales<sup>31</sup>. Elle souligne que, contrairement à ce qu'elle a pu constater auprès de participants de son échantillon, enseigner la lecture d'œuvres littéraires ne se limite pas à animer passionnément la lecture d'un livre ou à en guider l'interprétation auprès des élèves. Elle soutient que pour enseigner la lecture littéraire, il faut questionner son propre rapport à la lecture littéraire, tributaire d'expériences personnelles et scolaires. C'est dire qu'il faut surtout « des professionnels réfléchis, sensibles, outillés, capables de faire vivre aux élèves des démarches inductives qui les pousseront à trouver la source de leur sensibilité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour mieux se comprendre et se développer comme sujets-lecteurs » (p. 80). Et une des conditions pour y arriver, selon Émery-Bruneau (2011), est de faire réfléchir les futurs enseignants et les enseignants en exercice à la façon dont ils vivent eux-mêmes la lecture littéraire, qui se caractérise notamment par la dialectique entre lecture affective (ou participative) et lecture intellectualisée (ou distanciée) déjà mentionnée. Il va sans dire qu'une formation disciplinaire et didactique plus poussée

---

<sup>31</sup> Emery-Bruneau (2010) a procédé par entretiens semi-dirigés avec un échantillon constitué de 15 étudiants en enseignement de français au secondaire afin d'analyser la relation entre les plans personnel et didactique du rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants.

serait de mise pour qu'une telle prise de conscience puisse avoir lieu, et pour que les enseignants soient des modèles de lecteurs accomplis pour leurs élèves. Ceci rejoint les propos de Turcotte (2006), car si des enseignants deviennent des modèles, « c'est grâce à leur propre passion pour la lecture, leur motivation à s'améliorer et les efforts personnels qu'ils consentent tout au long de leur carrière » (p. 82).

En guise de synthèse, il faut insister sur le fait que la lecture d'œuvres narratives est à l'honneur au programme de la discipline Français langue d'enseignement<sup>32</sup>. Les enseignants doivent choisir et exploiter des textes diversifiés de manière à interpeler l'imaginaire, les sentiments, la perception d'eux-mêmes et la vision du monde des élèves, ce qui n'est pas sans rappeler les préoccupations des adolescents liées à leur développement cognitif, psychologique et social mentionné précédemment. Cela dit, une grande liberté est accordée aux enseignants dans la sélection des œuvres, et ils sont encouragés à se servir du contexte de leur milieu scolaire notamment pour planifier les activités visant la compréhension et l'interprétation de textes de plus en plus consistants. Pour aborder les œuvres de fiction, les enseignants, en tant que modèles de lecteurs experts, gagnent à recourir à diverses pratiques qui tiennent compte de la dialectique de participation et de distanciation afin d'offrir aux élèves une expérience de lecture optimale. Il serait tout à fait justifié que certains récits de fiction soient choisis et travaillés en classe de manière à favoriser le développement de l'empathie des adolescents.

### 2.3.2 Les pratiques d'enseignement de l'empathie

Tel que mentionné au chapitre précédent, l'enseignement de l'empathie n'apparaît pas de façon explicite dans le PFEQ. C'est par l'entremise des compétences

---

<sup>32</sup> Il en va de même dans les programmes de base et enrichi de la discipline Français langue seconde, bien que la compétence orale occupe une place prépondérante, tel que mentionné précédemment.

transversales du curriculum qu'il peut être abordé de manière décloisonnée dans les différentes disciplines scolaires. Ainsi, au besoin, les enseignants de français peuvent choisir d'exploiter une compétence transversale d'ordre intellectuel (*Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice*), de l'ordre de la communication (*Communiquer de façon appropriée*) ou d'ordre personnel et social (*Actualiser son potentiel; Coopérer*). Encore ici, il faut souligner qu'une grande liberté est accordée aux enseignants quant au choix et à la manière d'exploiter les compétences de ce répertoire selon leur contexte de classe.

Toute une gamme d'interventions pédagogiques peut conduire à l'atteinte de cette visée. En premier lieu, il importe de signaler qu'il existe bel et bien des pratiques d'enseignement direct ou explicite de l'empathie en classe, se traduisant en activités concrètes et planifiées dans l'intention de conscientiser les élèves à l'importance de l'empathie en contexte relationnel. En deuxième lieu, il est tout aussi nécessaire de préciser que les notions relatives à l'empathie sont parfois traitées de façon plus informelle (voire inconsciente) par les enseignants. En effet, les attitudes et les comportements des enseignants dans le quotidien scolaire constituent des modèles pour leurs élèves au chapitre relationnel également.

#### 2.3.2.1 Les pratiques d'enseignement direct de l'empathie

Selon Zanna (2015), pour outiller les élèves vers la réussite personnelle et éventuellement professionnelle, l'école doit impérativement s'attacher à cultiver leur intelligence relationnelle. Si elle ne mise que sur les savoirs liés aux disciplines, « l'école fait l'impasse sur l'«alphabétisation émotionnelle» » (p. 16) et manque à son devoir. Ce chercheur se désole de constater « la quasi-absence de projets éducatifs

explicites centrés sur le développement de la disposition à l'empathie<sup>33</sup>, faute, sans doute, de travaux opérationnels dans ce domaine » (p. 16). Une constatation qui l'a poussé à élaborer, en collaboration avec des enseignants, un protocole souple permettant aux élèves de se retrouver en situations concrètes de découverte et de développement conscient de l'empathie en classe. L'implantation d'un tel programme d'intervention passe nécessairement par la prise en compte des émotions à l'école et par la sensibilisation des enseignants à l'empathie.

Dans l'ouvrage *Apprendre à vivre ensemble en classe, des jeux pour éduquer à l'empathie*, Zanna (2015) propose une série d'exercices aisément adaptables, destinés aux classes d'enfants et d'adolescents, intégrant le plus souvent une dimension physique. Ils peuvent être planifiés de manière ponctuelle, mais gagnent à s'échelonner sur toute une année scolaire, car un travail régulier assure une meilleure consolidation des notions abordées. Que ce soit pour apprendre à entrer en relation avec autrui ou à revenir mentalement sur soi-même et sur les autres, plusieurs de ces jeux demandent aux participants de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs émotions dans le moment présent tout en valorisant la nécessaire recherche de mots justes qui permettent l'expression du vécu. D'autres jeux ciblent la notion de la prise de distance et visent à faire prendre la perspective d'autrui par l'entremise de rôles, de théâtre forum et de danse.

Les enseignants peuvent donc se référer à un répertoire d'exercices tel que celui proposé par Zanna (2015) pour aborder de front des notions liées à l'empathie. Les pratiques d'enseignement direct ou explicite qu'ils emploient s'inscrivent dès lors

---

<sup>33</sup> Au primaire, le programme *Vers le Pacifique*, qui vise le développement de compétences liées à la résolution de conflits, est implanté dans plusieurs écoles québécoises et est intégré au projet éducatif des établissements. La reconnaissance des émotions et l'empathie y sont notamment abordées. Ce programme n'a toutefois pas son équivalent au secondaire.

dans le développement de l'une ou l'autre des compétences transversales du curriculum mentionnées précédemment, selon les besoins constatés chez les élèves en cours d'année scolaire. Bien entendu, rien n'empêche qu'une situation fictive lue dans le cadre d'une séquence d'enseignement d'une œuvre narrative serve de déclencheur à un enseignement direct de l'empathie.

### 2.3.2.2 Les pratiques d'enseignement de l'empathie par modélisation

Si les pratiques d'enseignement direct suggérées dans l'enseignement de l'empathie sont récentes et peu répandues dans les projets éducatifs des écoles secondaires, le rôle de modèle empathique de l'enseignant dans sa classe mérite certainement d'attirer l'attention. Un enseignant empathique actualiserait au quotidien une dynamique relationnelle qui permettrait aux élèves d'observer ce phénomène et de développer l'empathie par l'exemple. Mais pour cela, il faut des enseignants dotés de tels attributs.

L'enseignement est considéré comme une des professions les plus stressantes (*International Labor Office*, 1993, cité dans Jennings et Greenberg, 2009), puisque contrairement à d'autres professionnels, « l'enseignant est continuellement exposé à des situations émotionnellement provocatrices, tout en ayant très peu d'options d'autorégulation (puisque'il doit rester en classe avec les élèves et ne peut se retirer le temps de se calmer, par exemple) » (traduction libre<sup>34</sup>). Par ailleurs, il sied de rappeler que les attentes sociales sont particulièrement élevées par rapport au travail qui doit être accompli par les enseignants : outre la réussite académique des élèves, on leur demande de les guider dans le développement de leurs compétences sociales

---

<sup>34</sup> Unlike many other professions, teachers are constantly exposed to emotionally provocative situations and have limited options for self-regulation when a situation provokes a strong emotional reaction. For example, when feeling highly aroused, a teacher cannot simply excuse herself until she calms down. She must stay in the classroom with the students (p. 497).

et émotionnelles (sans pour autant leur offrir systématiquement de formation initiale ou continue au sujet de ces compétences de haut niveau). Encore ici, on attend des enseignants qu'ils agissent comme des modèles pour les élèves qui sont sous leur responsabilité, et ce, faut-il le souligner, avec bien peu de soutien administratif et / ou parental dans la plupart des contextes.

Pour contrecarrer les conséquences néfastes de ce contexte professionnel surchargé, Jennings et Greenberg (2009) présentent un modèle de gestion de classe qui met l'accent sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignants. Pour ces auteurs, il est fondamental d'outiller les enseignants en ce sens, car seuls les enseignants pleinement conscients de leur rôle dans la dynamique relationnelle peuvent intervenir de façon à susciter la motivation des élèves et à construire des relations positives avec un maximum d'entre eux. De plus, de tels enseignants sont habilités à accompagner les élèves dans le développement de l'autorégulation de leurs émotions.

Jennings et Greenberg (2009) se sont intéressés aux caractéristiques des enseignants socialement et émotionnellement compétents. Ces auteurs relèvent d'abord et avant tout une conscience de soi, ce qui signifie que de tels enseignants savent reconnaître leurs émotions de même que leurs propres modèles et leurs tendances émotionnels : ces enseignants savent gérer leurs émotions adéquatement. Ils font aussi preuve d'une conscience sociale élevée, en ce sens qu'ils comprennent que leur propre émotivité affecte leurs interactions avec autrui. Ils sont capables de reconnaître et de comprendre les émotions des autres : ils sont empathiques. Ils assument la responsabilité de leurs décisions et sont respectueux des autres<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Toutes ces caractéristiques sont associées avec le bien-être chez les enseignants, et ceux d'entre eux qui maîtrisent ces défis sociaux et émotionnels sont non seulement plus agréables à côtoyer, mais ils se

Ce que Deci, Ryan, Schultz et Niemec (2015) nomment la présence attentive permettrait aux enseignants de déployer leur capacité d'empathie dont Cornelius-White (2007) a démontré l'importance aux yeux des élèves. Cette présence attentive se définit comme « un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement » (Kabat-Zinn, 2003, cité dans Hontoy et Grégoire, 2015). Il s'agit d'une forme d'ouverture et de réceptivité à ce qui se passe en soi et autour de soi, où l'individu choisit d'observer avec distanciation ce qui se présente à lui plutôt que d'y résister. En d'autres mots, être conscient, selon ces auteurs, c'est être ouvert et réceptif tant aux états intérieurs qu'aux conditions extérieures de l'expérience de l'instant présent quelle qu'elle soit (Deci *et al.*, 2015). Cela permet le contact avec les émotions et peut de ce fait prédisposer à l'empathie. Cet état de conscience est présenté comme une composante fondamentale de l'autorégulation, particulièrement chez les adultes ayant des jeunes sous leur responsabilité<sup>36</sup>.

Les études répertoriées par Schultz et Ryan (2015) au sujet de la présence attentive montrent que cette forme de conscience semble permettre un temps de réflexion avant d'agir, ce qui constitue une autre manière, notamment dans le rôle professionnel de l'enseignant, de prendre une certaine distance face aux émotions ressenties en classe. En effet, les individus qui ont une meilleure qualité de présence attentive, selon leur score à l'échelle de *Mindful Attention Awareness* (MAAS) (Brown et Ryan, 2003,

---

sentent également plus compétents (Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2004 cités dans Jennings et Greenberg, 2009).

<sup>36</sup> Il faut rappeler qu'au secondaire, l'enseignant doit souvent gérer non seulement ses propres émotions, mais également celles de ses nombreux élèves (l'adolescence se caractérisant entre autres par une intensité de l'expérience émotionnelle jumelée à une autorégulation en devenir).

cités dans Schultz et Ryan, 2015) seraient plus à l'écoute de leurs émotions et en contact plus intime avec eux-mêmes, ce qui leur permettrait d'agir avec empathie. La présence attentive serait également associée avec l'intelligence émotionnelle, plus spécifiquement avec une meilleure connaissance émotionnelle de soi. De plus, toujours d'après les résultats présentés par ces auteurs, les actions accomplies en état de présence attentive, moins susceptibles d'être édictées par l'égo, susciteraient moins de réactions fortes au stress.

Le développement de l'empathie ne peut être passé sous silence à l'école, et le curriculum offre en ce sens une possibilité d'ancrage dans les compétences transversales qui en font partie. Il est admis que la mission de l'école ne se résume pas à faire acquérir des savoirs disciplinaires aux élèves, bien au contraire. Elle vise aussi le développement de compétences sociales et communicationnelles, qui ne peuvent être abordées sans un travail d'« alphabétisation émotionnelle », pour reprendre les mots de Zanna (2015), et sans une démarche de conscientisation à l'égard de l'empathie. Par des pratiques d'enseignement directes de l'empathie, qui font tour à tour place au retour à soi et à la perspective d'autrui, il est possible de piloter en classe des situations concrètes dans l'intention de favoriser la disposition à l'empathie des jeunes. Il faut également garder à l'esprit que l'enseignant, en représentation au jour le jour dans sa classe, offre aux élèves adolescents un modèle quant aux attitudes et aux comportements possibles dans des situations relationnelles aussi variées qu'imprévisibles.

Tant en ce qui a trait à la lecture qu'à l'empathie, les pratiques des enseignants de français du secondaire peuvent s'appuyer sur des éléments clés du PFEQ, soient les compétences disciplinaires et les compétences transversales. La recension des écrits a permis de noter qu'une grande liberté est accordée aux enseignants notamment quant au choix des œuvres, aux situations d'apprentissage à planifier, aux contenus qu'ils souhaitent exploiter et aux compétences qu'ils choisissent de cibler dans leur

enseignement de la lecture. Il ne faut pas perdre de vue que les récits de fiction abordés en classe constituent autant de déclencheurs pour attiser chez les lecteurs adolescents une réflexion sur l'imaginaire, les sentiments et leur vision du monde. Pour offrir aux élèves des expériences de lecture optimales, des pratiques d'enseignement direct de la lecture, tenant compte de la dialectique de participation et de distanciation, de même que des pratiques de l'ordre de la modélisation, concrétisant le rôle que peut avoir la lecture dans la vie des gens, s'avèrent complémentaires. De concert avec ces pratiques disciplinaires, des pratiques d'enseignement direct et des pratiques de l'ordre de la modélisation de l'empathie peuvent être mises en place intentionnellement dans le contexte de la lecture d'œuvres de fiction. En passant par la fiction, l'enseignant accompagnerait ainsi consciemment les lecteurs adolescents dans des expériences relationnelles simulées, stimulant en retour leur disposition à l'empathie dans la réalité.

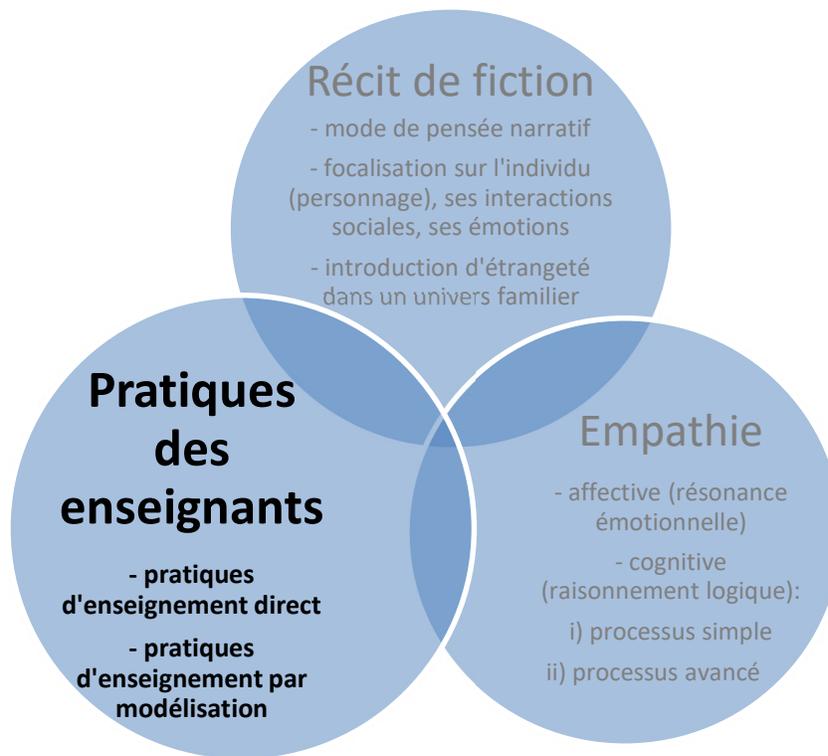


Figure 2.4 Les pratiques des enseignants

L'empathie, le récit de fiction et les pratiques des enseignants (c'est-à-dire les trois concepts centraux de ce mémoire) ayant été étayés, il sied maintenant de faire ressortir leurs trois points de rencontre. L'empathie fictionnelle, les pratiques des enseignants liées au récit de fiction et les pratiques des enseignants liées à l'empathie seront ainsi successivement présentées en tant que zones croisées. Enfin, le point de rencontre ultime des trois concepts centraux de ce mémoire sera mis en évidence et mènera à la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

#### 2.4 L'empathie fictionnelle (zone croisée Récit / Empathie)

Larrivé (2015) met de l'avant le concept d'empathie fictionnelle dans le contexte de lecture : c'est le processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux illustrés par les comportements des personnages du récit. Selon elle, il s'agit non seulement d'une compétence sociale, mais aussi d'une véritable compétence de lecture parce qu'elle permet de saisir les émotions et les motivations données aux personnages, éléments incontournables dans la compréhension et l'interprétation des récits.

Également, Larrivé (2015) insiste sur le rôle majeur du corps « ému » du lecteur dans l'acte de lecture. Constatant qu'il a été progressivement évacué des modèles théoriques de la lecture de Picard (1986 et 1989, cités dans Larrivé, 2015) et de Jouve (1992), elle souhaite le réhabiliter. Les émotions vécues par le truchement de la fiction sont, selon cette chercheuse, le catalyseur d'un processus physiologique qui aide à la compréhension des récits (car le lecteur projette mentalement son corps dans l'histoire pour en ressentir la réalité). Elle avance donc que c'est bien parce qu'il utilise son corps pour simuler la réalité des personnages fictifs que le lecteur peut comprendre la situation, les émotions et les états mentaux qui sont attribués à ces êtres de papier. C'est comme si le corps du lecteur était présent à la fois dans le monde réel et fictionnel, et Larrivé (2015) en tient pour preuve les réactions physiologiques que sont l'augmentation du rythme cardiaque et les expressions faciales spontanées, par exemple, lors de la lecture d'un récit. Dans l'optique de redonner au corps la place qui lui revient dans la lecture, cette auteure met de l'avant le concept de *lisart*, qu'elle définit comme le corps ému du lecteur tel qu'il le ressent dans l'expérience intime de la lecture de fiction, un corps de chair installé dans le réel, mais animé par les émotions vécues en simulation incarnée dans l'univers fictionnel (p. 162).

D'ailleurs, Brunel et Cosnier (2012) présentent la notion de corps-analyseur. Dans l'interaction psychocorporelle avec le personnage de l'univers fictionnel, le corps ému du lecteur échoïserait les affects et les intentions de ce dernier, faisant de son propre corps un instrument d'analyse, voire « l'organe d'un sixième sens, le sens de la compréhension d'autrui » (p. 102). Ces auteurs renvoient à Husserl (1907, cité dans Brunel et Cosnier, 2012) pour qui l'expérience du corps donne sens tant au monde qu'à soi-même et à autrui. Ils réfèrent également à Merleau-Ponty (1945, cité dans Brunel et Cosnier, 2012) pour qui le « corps connaissant [est] doté de possibilités sensibles, perceptives et phénoménales qui permettent de faire l'expérience d'autrui » (p. 102).

Si certains lecteurs présentent d'emblée une prédisposition à vivre cette empathie fictionnelle, elle ne caractérise pas, loin s'en faut, l'ensemble du lectorat (Larrivé, 2015). Il y a lieu de se demander si les cours de français du secondaire pourraient servir en quelque sorte de laboratoire pour développer cette empathie fictionnelle chez les adolescents. Vivre une telle expérience de la fiction, dans le cadre d'un accompagnement de l'enseignant, permettrait sans doute de voir la lecture de même que les relations interpersonnelles sous un jour nouveau. C'est pourquoi les pratiques de l'enseignement de la lecture du récit de fiction apparaissent comme une porte d'entrée toute désignée dans l'exploration de cette problématique.

En somme, l'empathie fictionnelle est un construit qui gagnerait à être mis au service de l'enseignement de la lecture en classe, car il contribuerait non seulement au développement des compétences en lecture des élèves, mais aussi au développement de leur habileté sociale d'empathie. Si la lecture exige indiscutablement d'activer un processus cognitif de haut niveau, il ne s'agit pas pour autant de nier l'apport du corps ému du lecteur dans l'activité. Toutefois, pour guider les lecteurs adolescents en ce sens, il va de soi que des enseignants sensibles à cette conception de la lecture sont nécessaires.

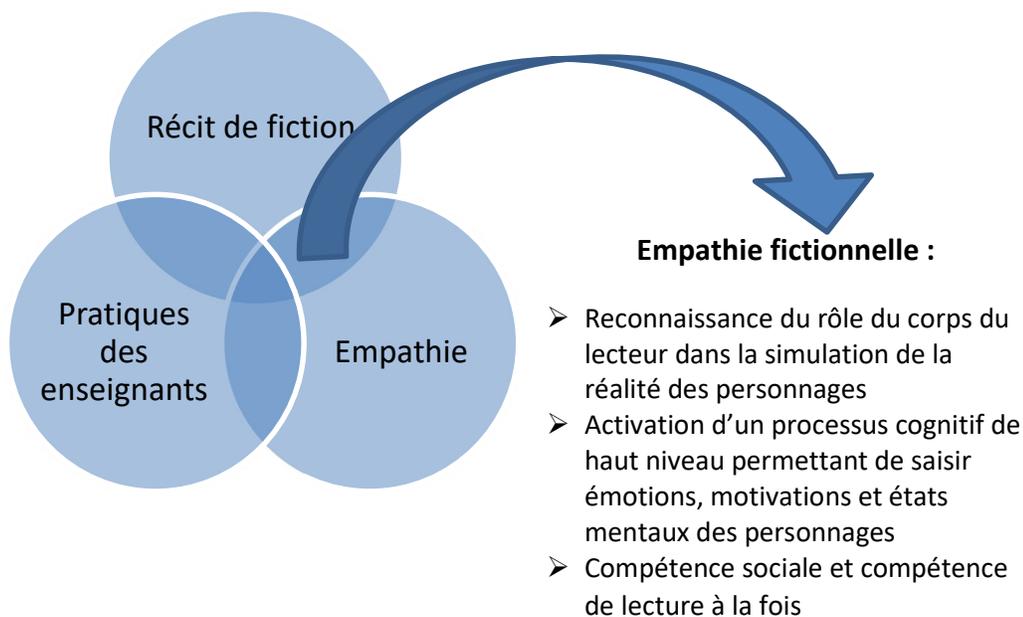


Figure 2.5 L'empathie fictionnelle

## 2.5 Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction (zone croisée Pratiques / Récit)

La lecture littéraire a toujours eu sa place à l'école secondaire, et son enseignement a changé au fil des époques (Chartrand et Lord, 2013). Alors que des équipes de recherche se penchent sur les approches et pratiques guidant l'enseignement de la lecture de textes narratifs au secondaire, d'autres auteurs s'intéressent aux divers profils de lecteurs adolescents de même qu'aux habitudes de lecture de ces derniers. Ces données sur le rapport à la lecture des adolescents pourraient-elles servir à asseoir une nouvelle approche du récit de fiction en contexte scolaire?

À ce chapitre, les conclusions d'une étude effectuée pour le MELS (2005) révèlent des liens manifestes entre « le niveau de motivation des élèves à lire, leurs comportements lorsqu'ils lisent et leur rendement en lecture » (p. 3). À la lumière de cette recherche, des différences entre filles et garçons semblent clairement établies

dans l'acte de lecture en termes d'intérêt, d'intensité et de variété (les filles étant davantage portées vers cette activité, bien qu'une faible part de leur temps libre y soit consacrée). « La motivation pour la lecture est le produit, selon les chercheurs, des perceptions que l'élève a de soi en tant que lecteur et de la valeur qu'il accorde à la lecture » (p. 5).

Comme c'est le cas pour différents aspects de leur vie, les adolescents sont sensibles au soutien émanant tant de leurs pairs que des adultes significatifs de leur entourage. Cette étude indique que le soutien (ou l'absence de soutien) dans l'acte de lire s'avère décisif au cours de cette période de vie. Puisque le lien avec l'écrit, même ténu, existe chez l'ensemble des adolescents, le rapport de recherche affirme que les enseignants sont en bonne position pour contribuer à le cultiver : les caractéristiques de chaque profil d'adolescent lecteur peuvent être soutenues et mises en valeur. Cette conclusion du rapport de recherche n'est pas sans rappeler la notion d'empathie fictionnelle présentée précédemment : « un accompagnement pédagogique inventif, centré autant sur l'affect que sur l'intellect de l'élève, pourrait faciliter l'approche d'œuvres de plus en plus difficiles » (p. 7).

La recherche souligne également que l'équilibre entre lectures imposées et lectures pour le plaisir devrait faire partie des préoccupations des enseignants et que, pour amener les adolescents à considérer l'acte de lire comme attrayant et suscitant des émotions positives, il importe que certaines de ces expériences soient vécues en dehors du contexte de l'évaluation. Dans cette veine, Turcotte (2006), suggère de réhabiliter la dimension loisir de la lecture, trop souvent oubliée, en accordant aux élèves la liberté de lire sans qu'une tâche scolaire n'en découle, favorisant ainsi un engagement chez l'ensemble des jeunes lecteurs. Considérant que « les meilleures habitudes de lecture sont reliées à un meilleur rendement en français-lecture » (MELS, 2005, p. 8) chez les adolescents, il y a lieu de se demander si les conclusions

présentées ici trouvent écho dans les pratiques actuelles des enseignants du secondaire.

L'étude de Dezutter *et al.* (2012) sur les pratiques déclarées des enseignants autour des œuvres complètes a permis de constater, d'entrée de jeu dans la problématique de ce mémoire, que moins de la moitié du nombre d'œuvres prescrites sont en réalité travaillées en classe, et qu'il s'agit de lectures imposées par les enseignants, présentées aux élèves dans une finalité d'évaluation. Quant aux auteurs des œuvres choisies, les 392 enseignants de l'échantillon en déclarent 458 différents, dont plusieurs québécois (soient 80 % des dix premiers auteurs déclarés). Ce seul nombre permet de constater qu'il n'existe pas l'ombre d'un corpus commun dans les cours de français du secondaire au Québec<sup>37</sup>.

Dezutter *et al.* (2012) remarquent que la liberté des enseignants quant au choix des œuvres semble les orienter vers le roman, qui s'impose nettement, et particulièrement les genres centrés sur le suspense. Les enseignants les prioriseraient afin de susciter l'intérêt de leurs élèves. Mais d'autres critères relatifs à l'œuvre elle-même se dégagent des propos des enseignants interrogés. Ainsi,

[i]l apparaît fortement que l'œuvre « enseignable » ne doit pas être trop longue ni trop difficile; cette seconde caractéristique d'ordre général peut se préciser ainsi : sa langue, son style, son vocabulaire *ne doivent pas dérouter les élèves*<sup>38</sup>, [...] l'œuvre idéale (sa forme, son contenu) se

---

<sup>37</sup> Dufays *et al.* (2015) soutiennent que cette autonomie de l'enseignant quant au corpus est non seulement nécessaire, mais constitue un facteur d'efficacité de son action : « Il est légitime que l'enseignant privilégie des textes qui le motivent professionnellement et l'aident personnellement à penser et à vivre, car c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt aux élèves » (p. 154).

<sup>38</sup> Les italiques sont de nous : il a été mentionné précédemment que ce sont en revanche les œuvres littéraires écrites avec art qui permettraient davantage d'impulser un changement dans la personnalité

caractérise par le plus petit écart possible avec les habitudes de lecture (mais aussi bien intellectuelles) attribuées aux élèves. Il apparaît que *rien ne doit offrir de résistance ou choquer* [...]. Le corpus ainsi compris tend à ses lecteurs les images d'un miroir sans surprise, où ils se retrouvent dans tous les sens du terme (Veck, 1986, cité dans Dezutter *et al.*, 2007, p. 94).

Cela fait écho aux propos de Dufays *et al.* (2015), selon lesquels une des difficultés auxquelles les enseignants de français sont confrontés réside dans le fait que les jeunes lecteurs recherchent des récits présentant des personnages auxquels ils peuvent s'identifier alors que l'école leur propose le plus souvent de se décentrer des récits à l'étude. La dialectique entre participation et distanciation, nécessaire à la lecture de récits de fiction, serait-elle défaillante? Il semble que le travail de récits de fiction en classe ne puisse faire l'économie d'une telle approche didactique au secondaire. Une préoccupation pour le développement de l'empathie des adolescents par l'entremise de la lecture de récits de fiction orienterait l'exploitation des œuvres dans le sens de cette dialectique.

Il a été mentionné au premier chapitre que les activités déclarées par les enseignants dans l'exploitation de ces œuvres ont fait l'objet d'une recherche de Dezutter *et al.* (2007). Les faits saillants de cette étude méritent d'être rappelés ici. Parmi les pratiques déclarées par les enseignants se retrouvent des activités considérées comme traditionnelles : rédaction ou présentation orale d'un résumé, questions de compréhension, recherche documentaire autour de l'œuvre, critique du livre. De manière plus exceptionnelle, l'équipe de recherche a pu répertorier des activités telle la transposition d'un récit en pièce de théâtre, en bande dessinée, en scénario de cinéma, ou l'organisation d'un procès de personnages (p. 96). Toutefois, c'est

---

du lecteur en raison de l'effet déstabilisant d'une telle écriture, d'un scénario « sortant des sentiers battus ».

l'utilisation quasi-systématique du questionnaire pour vérifier et évaluer la lecture qui ressort comme moyen d'imposer la lecture des œuvres aux élèves. Cette utilisation de la lecture en classe ne contribue peut-être pas à susciter la motivation des élèves ou leur plaisir de lire, et ne témoigne pas d'une intention claire d'exploiter une œuvre afin de favoriser la disposition à l'empathie des élèves. Bien entendu, l'étude de l'équipe de Dezutter (2007) ne portait pas précisément sur l'idée d'utiliser le récit de fiction à cette fin, mais il est permis de croire que s'il avait été utilisé ainsi par des enseignants participant à l'enquête, cela aurait été signalé dans les résultats<sup>39</sup>.

Sans surprise, l'équipe de chercheurs conclut son portrait de la situation en soulignant l'importance de soutenir d'une part la formation continue des enseignants autour du développement de compétences nouvelles et ciblées en rapport avec la lecture d'œuvres complètes, et d'autre part une politique d'accès aux livres dans le contexte scolaire québécois.

Les enseignants de français au secondaire ont la responsabilité d'intégrer la lecture d'œuvres fictionnelles au sein de leur pratique, et une relativement grande liberté leur est accordée pour le faire. Si les auteurs consultés prônent une didactique de la lecture littéraire qui s'articule dans la dialectique entre participation et distanciation, les études menées afin de brosser un portrait des pratiques au Québec soulignent que ces pratiques rencontreraient certains écueils, notamment dus à un manque de formation initiale et continue des enseignants en didactique de la lecture. Par ailleurs, peu de données existent sur la façon dont ces enseignants planifient ou encore saisissent l'occasion de développer l'empathie auprès des élèves à partir de ces œuvres. Sachant que cette pratique serait profitable pour les adolescents, une recherche visant à dresser

---

<sup>39</sup> Des questions ouvertes permettaient aux participants de préciser leurs réponses dans le cadre de cette étude.

un état des lieux constitue un point de départ pertinent pour explorer cette problématique.

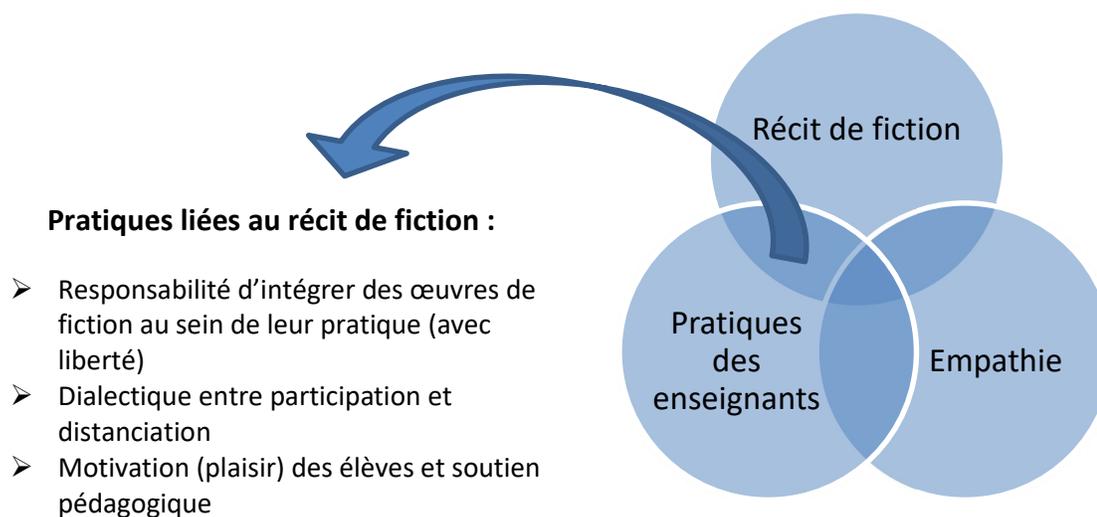


Figure 2.6 Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction

## 2.6 Les pratiques des enseignants liées à l'empathie (zone croisée Pratiques / Empathie)

En termes de gestion de classe, la diversité qui caractérise de plus en plus les individus constituant les groupes-classes, tant aux plans social et socioéconomique qu'aux plans affectif, cognitif et comportemental est sans contredit un défi pour l'enseignant dont la tâche ne cesse de se complexifier. En effet, le contexte de groupe constitue une variable à part entière de la situation d'apprentissage que de plus en plus de chercheurs tentent d'étudier (Davis, 2006). La relation enseignant-élèves et l'environnement social dans lequel se déroule l'apprentissage doivent être considérés pour ce qu'ils sont : des aspects sensibles et centraux, déterminants au chapitre de la motivation et de l'engagement des élèves (Reeve, 2012). Ainsi, la relation enseignant-élèves constitue un tout complexe et dynamique, puisque l'enseignant, les élèves, la culture de la classe et de l'école sont autant d'éléments interdépendants qui

contribuent à la situation d'apprentissage. Bien que l'enseignant soit indéniablement l'adulte responsable d'assurer un climat propice à l'apprentissage et à la réussite, les élèves en tant qu'individus ET en tant que groupe sont partie prenante de ce qui est vécu en classe.

Tel que mentionné par Davis (2006), des recherches tendent à démontrer que le rôle du sentiment d'appartenance des élèves à l'école et à leurs classes, ainsi que la perception de leurs enseignants comme étant bienveillants sont d'importants prédicteurs de réussite aux plans académique, de la recherche d'aide et de la poursuite de buts chez les élèves, entre autres. Cette bienveillance serait d'autant plus nécessaire et bénéfique pour les élèves à risque ou en difficulté (Fortin, Plante et Bradley, 2011).

Les résultats de recherche de Jennings et Greenberg (2009) rejoignent le propos de Zanna (2105) selon lequel les compétences à travailler en classe ne sont pas exclusivement intellectuelles ou académiques : elles sont fondamentalement communicationnelles et émotionnelles. En effet, la relation enseignant-élèves détermine en grande partie la qualité de l'engagement des élèves dans la tâche. Une relation de confiance entre enseignant et élèves valorise le développement des habiletés sociales, essentielles à l'épanouissement de ces derniers dans leur vie personnelle et scolaire. La dimension humaine du travail des enseignants étant primordiale, cela amène Hontoy et Grégoire (2015) à souligner que le mode relationnel des enseignants de même que leur propre intelligence émotionnelle méritent attention (et ressourcement). Ceci permet de redire au passage que l'enseignant est vu comme un modèle pour ses élèves à cet égard.

Pour établir une relation de confiance et de proximité avec ses élèves, l'enseignant peut difficilement faire l'économie d'empathie dans ses interactions avec les jeunes qui constituent ses groupes. D'ailleurs, tel que mentionné au chapitre précédent de ce

mémoire, l'empathie est l'une des qualités les plus recherchées par les élèves chez leurs enseignants, selon la méta-analyse sur la relation enseignant-élèves de Cornelius-White (2007). Plus précisément, l'étude de cet auteur fait ressortir le lien entre la qualité de la relation enseignant-élèves et les résultats de ces derniers aux plans affectif, comportemental et même académique. Les variables centrées sur la personne que sont les enseignants sont en effet fortement corrélées avec les résultats positifs des élèves. Cela amène certains chercheurs à s'intéresser à ce qui permet de développer et de cultiver les habiletés sociales comme l'empathie ainsi que l'intelligence émotionnelle chez les enseignants en exercice (Hontoy et Grégoire, 2015) de manière à favoriser le développement de relations positives avec leurs élèves.

Que font les enseignants pour enseigner l'empathie? Quelles pratiques y sont consciemment associées? Il y a lieu de se demander si les pratiques seraient principalement de l'ordre de la modélisation ou si l'enseignement direct de l'empathie commence à se répandre dans les écoles secondaires. Il a été expliqué que si l'enseignant est lui-même disposé à l'empathie et s'avère un bon modèle à ce chapitre, les élèves apprennent l'empathie indirectement à son contact, à partir de la relation qui s'actualise au quotidien en classe et sans que des activités formelles visant spécifiquement son développement ne soient planifiées. Si un tel enseignant va plus loin et se permet de proposer intentionnellement à ses élèves des activités visant explicitement le développement de l'empathie, il est permis de croire que ces élèves approfondiront leur conscience du phénomène. C'est du moins ce qu'indiquent les résultats d'études menées autour de l'implantation de programmes de développement de l'intelligence émotionnelle, notamment, chez les adolescents, tel que mentionné au chapitre précédent de ce mémoire<sup>40</sup>. L'élaboration par Zanna (2015) d'un recueil

---

<sup>40</sup> Voir le chapitre 1 de ce mémoire, p. 14.

d'activités visant le développement de l'empathie en classe s'inscrit dans cette même optique.

Dans le cadre de ce mémoire, il s'avèrerait donc pertinent d'en savoir plus sur l'empathie des enseignants de français du secondaire. Se pourrait-il que leur empathie fasse partie des facteurs qui orientent leur sélection et leur exploitation des récits de fiction en classe? Il serait intéressant de savoir si ce trait de personnalité est corrélé avec un certain style de gestion de classe, de même qu'avec un enseignement du récit de fiction intégrant une préoccupation pour le développement de l'empathie chez les adolescents.

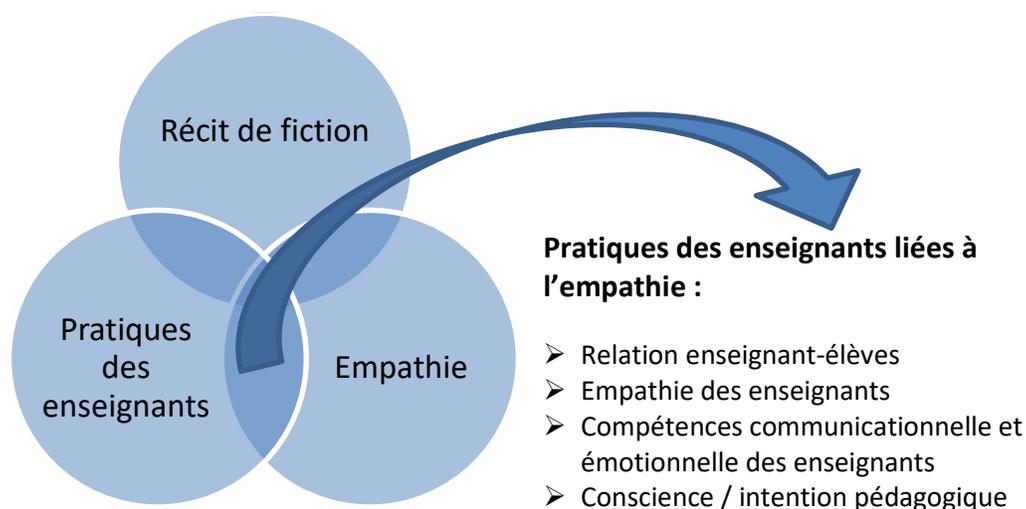


Figure 2.7 Les pratiques des enseignants liées à l'empathie

## 2.7 L'empathie dans l'enseignement de la lecture

Au fil de l'élaboration du cadre de référence sont apparues des zones croisées permettant de saisir les liens entre les trois concepts centraux de la recherche que sont l'empathie, le récit de fiction et les pratiques des enseignants. Cette recension d'écrits et d'études autour des trois concepts permet de constater que tout semble en place

pour qu'une utilisation du récit de fiction en classe de français au secondaire puisse mener au développement de l'empathie des élèves. Il s'agit de pousser plus loin encore ce rapprochement des concepts pour laisser apparaître leur point de rencontre ultime : les pratiques conscientes des enseignants quant à l'empathie fictionnelle.

À la lumière des données concernant la dialectique entre participation et distanciation au cœur de l'enseignement de la lecture du récit de fiction, l'impact de la relation enseignant-élèves sur l'apprentissage, les processus cognitifs de haut niveau sollicités par la lecture et le rôle du langage dans la construction identitaire, il semble que l'idée de développer l'empathie des adolescents dans le contexte de l'enseignement de la lecture du récit de fiction est non seulement possible, mais surtout souhaitable. Pour ce faire, il s'agirait donc, à l'aide de pratiques d'enseignement direct et de modélisation, d'aborder intentionnellement l'empathie fictionnelle pour travailler les œuvres narratives choisies à dessein. Cette notion d'intention constitue peut-être le maillon manquant du contexte d'enseignement de la lecture de récits de fiction dans l'optique du développement de l'empathie des élèves. Le but de ce mémoire est de découvrir si cette avenue est empruntée par les enseignants de français du secondaire. Il serait intéressant de savoir si les enseignants tiennent compte de l'empathie fictionnelle dans leur façon d'accompagner la réception des récits de fiction par les élèves en classe, et si une intégration de cette empathie fictionnelle se traduit en différentes productions d'élèves.

## 2.8 Questions de recherche spécifiques

Afin de répondre à l'objectif général de la recherche, qui questionne les pratiques des enseignants de français en ce qui a trait au développement de l'empathie chez les adolescents par l'entremise du récit de fiction, et en s'appuyant sur ce cadre de référence, les questions de recherche spécifiques sont les suivantes :

- 1- Quelles sont les pratiques des enseignants à l'égard de la lecture du récit de fiction en classe de français? (*Pratiques et Récit*)
- 2- Quelles sont les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle? (*Empathie et Récit*)
- 3- Quelles sont les pratiques des enseignants de français soutenant le développement de l'empathie en classe? (*Pratiques et Empathie*)
- 4- Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents? (*Empathie, Récit et Pratiques*)

La figure 2.8 articule les concepts centraux de la recherche. Les trois cercles ont été présentés un à un précédemment et le cadre de l'étude les réunit, mettant en évidence les trois zones croisées, également présentées une à une préalablement. Les trois premières questions spécifiques de recherche ci-dessus émergent de ces zones croisées. Ainsi, la rencontre des cercles *Récit de fiction* et *Pratiques des enseignants* soulève le questionnement quant aux pratiques des enseignants liées au récit de fiction (Quelles sont les pratiques des enseignants à l'égard de la lecture du récit de fiction en classe de français?). Ensuite, la rencontre des cercles *Récit de fiction* et *Empathie* met en évidence le concept d'empathie fictionnelle (Quelles sont les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle?). Puis, la rencontre des cercles *Empathie* et *Pratiques des enseignants* interroge les pratiques des enseignants quant à l'empathie en contexte de classe (Quelles sont les pratiques des enseignants soutenant le développement de l'empathie en classe?). Enfin, le point de rencontre des trois cercles permet de poser la dernière question, plus englobante : Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents?

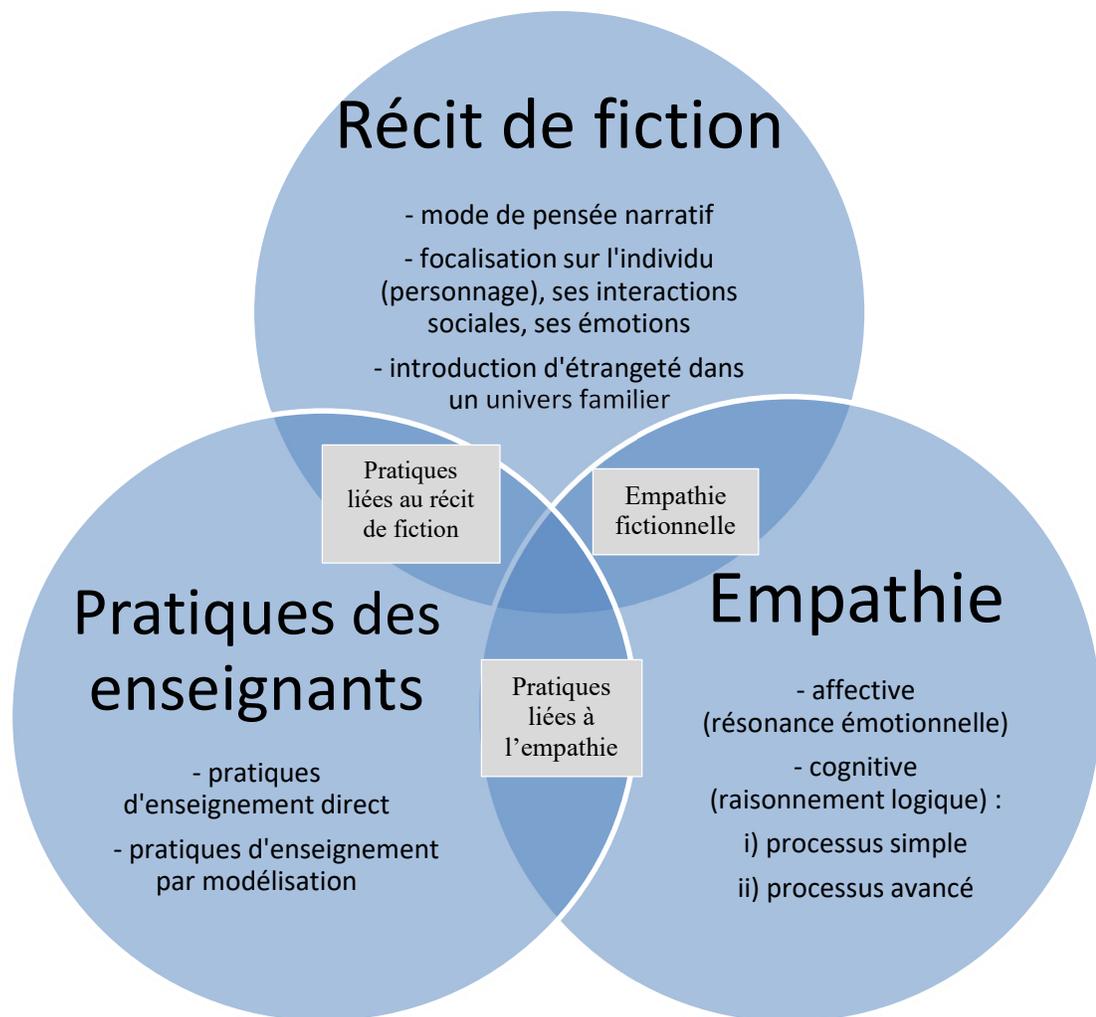


Figure 2.8 *Rappel* Articulation des concepts centraux de la recherche *Pratiques d'enseignants de français utilisant le récit de fiction pour développer l'empathie chez les adolescents*

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré aux aspects méthodologiques permettant de répondre aux questions spécifiques de ce mémoire. Les prochaines pages présenteront premièrement l'approche méthodologique choisie. Les participants de l'étude seront décrits selon les critères d'inclusion pour la participation à la recherche. La méthode employée pour répondre à la question générale de recherche ainsi qu'aux questions spécifiques sera également explicitée de même que les raisons qui sous-tendent ces choix méthodologiques. L'instrument de collecte de données sera détaillé de même que les méthodes d'analyse. Pour finir, les considérations éthiques seront brièvement présentées.

#### 3.1 Approche méthodologique

Il faut préciser d'entrée de jeu qu'il ne s'agit pas d'une recherche appliquée, mais bien d'une recherche fondamentale. En effet, aucune intervention n'est prévue en classe, car le projet de recherche ne vise pas la modification des pratiques enseignantes, mais bien l'avancement des connaissances dans ce domaine relativement peu documenté au Québec. Selon Gohier (2011), la recherche fondamentale vise effectivement à décrire le phénomène à l'étude, à en tracer le portrait pour mieux le comprendre. Cette recherche vise à brosser un état des lieux.

Cette recherche sur les pratiques enseignantes quant à la lecture de récits de fiction en classe de français au secondaire s'inscrit dans une approche méthodologique à visée heuristique (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). De nature descriptive, l'approche méthodologique ne vise aucunement l'évaluation des pratiques enseignantes éventuellement répertoriées, mais bien la fine description de telles pratiques « dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165). Dupin de Saint-André *et al.* (2010) soulignent que c'est en mettant ainsi l'accent sur la description que les approches à visée heuristique permettent aux chercheurs de « saisir la richesse des pratiques enseignantes » (p. 170).

Selon Fortin et Gagnon (2016), le principal objectif d'une étude descriptive quantitative est, par le truchement d'un instrument de mesure tel le questionnaire, « de définir les caractéristiques d'une population et d'en tracer le portrait général » (p. 32). Le recours à un questionnaire permet de recueillir un grand nombre de données sur les pratiques enseignantes, et constitue alors une qualité importante de la recherche dans le contexte où les connaissances quant aux pratiques des enseignants utilisant la lecture de récits de fiction pour susciter le développement de l'empathie des élèves sont pratiquement inexistantes. Dans le cadre de ce mémoire, le questionnaire constitue le seul instrument de mesure utilisé pour répondre aux questions de recherche. Il serait éventuellement intéressant de procéder à des entretiens avec certains des participants se démarquant de l'échantillon de par leurs pratiques déclarées en lien avec le développement de l'empathie par l'entremise de l'enseignement de la lecture de récits de fiction.

### 3.2 Participants

La collecte de données a été réalisée auprès d'enseignants de français du secondaire de la province de Québec utilisant le récit de fiction en classe. De manière à brosser un portrait général intégrant le plus de diversité possible, ces enseignants ont été

sollicités sans discrimination quant au système où ils exercent leur profession, soit public ou privé, ni par rapport à leur champ de spécialisation, soit le français langue d'enseignement ou le français langue seconde. En effet, puisque la lecture de récits de fiction est au programme autant en langue d'enseignement qu'en langue seconde, il semblait pertinent de chercher à mieux connaître les pratiques entourant cet enseignement aux deux clientèles de la province.

Près de cent participants constituaient l'échantillon du questionnaire en ligne. De manière à maximiser le nombre de participants, le processus de recrutement a été initié de trois manières à partir du mois d'août 2018.

Pour la grande région de Montréal, des directions d'établissements d'enseignement privés comptant plus de 500 élèves ont été approchées, ainsi que deux commissions scolaires anglophones et six commissions scolaires francophones. Généralement très laborieux et étendus sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois, les protocoles des comités d'éthique quant à l'approbation de projets de recherche étaient assez différents d'un établissement privé à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Dans certains cas, une fois le projet approuvé, un conseiller pédagogique a pris le relais et transmis l'invitation par courriel à tous les enseignants visés. Cependant, dans d'autres cas, la chercheuse devait contacter elle-même les directions d'écoles une à une afin d'obtenir leur autorisation de recruter des participants. Une commission scolaire exigeait même l'approbation du Conseil d'établissement de chaque école intéressée à participer au projet.

Il est à noter que les trois commissions scolaires francophones montréalaises ont refusé de participer au projet (dans un cas sans fournir de raison et dans les autres notamment parce que le comité d'éthique ne voyait pas de retombées directes du projet pour la commission scolaire). D'autres voies ont donc été utilisées pour faciliter et accélérer le processus de recrutement.

Ainsi, des associations professionnelles telles que l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), qui mettent en ligne différentes publications et organisent des congrès annuels à l'intention des enseignants de français, ont été approchées. Seule l'AQEFLS a accepté de diffuser l'invitation sur sa page Facebook. Le Conseil administratif de l'AQPF a, pour sa part, répondu que, pour diverses raisons, il refusait de relayer toute demande liée à des projets de recherche dans son infolettre en 2018.

Enfin, le lien vers le questionnaire a été mis en ligne sur différentes pages Facebook, dont celle de l'équipe de recherche Apprenants en difficulté et littératie (ADEL) du département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM. Des conseillers pédagogiques de partout au Québec utilisant régulièrement les ressources mises en ligne par l'équipe ADEL ont été invités à relayer la publication auprès de leur réseau d'enseignants. Les autres pages Facebook sur lesquelles l'invitation et le lien vers le questionnaire ont été publiés sont celles des groupes privés suivants : Le Monde du FLS, Enseignants et enseignantes du Québec, Enseignement du français au secondaire au Québec, Enseignants et enseignantes du secondaire (Québec) et Enseigner le français autrement. L'invitation a également été relayée sur des pages Facebook personnelles de différents intervenants sur les réseaux sociaux.

L'échantillonnage utilisé pour ce projet de recherche est donc intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) : « la représentativité des personnes et la comparaison parmi les membres qui composent l'échantillon » (p. 130) font partie des stratégies poursuivies avec le recrutement d'un maximum d'enseignants de français du secondaire à l'échelle de la province. Les critères d'inclusion ci-dessous ont servi à sélectionner un échantillonnage répondant aux besoins de l'étude.

Critères d'inclusion :

- Être enseignant de français langue d'enseignement ou de français langue seconde du secondaire pendant l'année scolaire 2018-2019 dans une école publique ou privée de la province de Québec;
- Utiliser le récit de fiction en classe;
- Être en mesure de remplir un questionnaire en ligne portant sur ses pratiques d'enseignement de la lecture de récits de fiction.

### 3.3 Procédure

Après avoir reçu le certificat du comité d'éthique de l'UQAM, une collecte de données a été effectuée à l'automne 2018 auprès des participants visés pour répondre à la question générale ainsi qu'aux questions spécifiques de cette recherche. Dans les cas où les comités d'éthique des différentes commissions scolaires et les comités pédagogiques des établissements privés ciblés ont accordé leur autorisation, une lettre d'information a été envoyée aux directions d'écoles afin d'obtenir leur permission pour procéder au recrutement d'enseignants de français de leur milieu et les adresses courriels de ces derniers (*voir annexe A*). Par la suite, une invitation à participer à la recherche en ligne a été envoyée par courriel aux enseignants ciblés (*voir Annexe B*). Cette invitation présentait sommairement le but de la recherche, de même que le prix de participation offert en guise d'incitatif, et comprenait également le lien permettant d'accéder sans délai au questionnaire (*voir Annexe E*), celui-ci étant précédé du formulaire de consentement (*voir Annexe D*). Un message de rappel, identique à l'invitation publiée sur les pages Facebook ciblées (*voir Annexe C*), a été envoyé quelques semaines après aux participants en guise de relance.

Tel que mentionné précédemment, en parallèle avec ces démarches officielles auprès des instances institutionnelles, une invitation semblable (*voir Annexe C*) a été publiée sur les pages Facebook de l'ADEL, de l'AQEFLS et des groupes privés liés à l'enseignement du français au secondaire rejoints par la chercheuse. Une relance a également été effectuée sur toutes les pages mentionnées.

### 3.4 Instrument de collecte de données

Puisque les objectifs étaient de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture du récit de fiction au secondaire au Québec, le questionnaire d'enquête a été choisi. Cet outil de recherche est souvent utilisé dans les études portant sur les pratiques enseignantes (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Étant donné que les pratiques des enseignants de français du secondaire au Québec n'ont pas encore été questionnées à partir de l'angle proposé dans ce mémoire, l'instrument choisi s'avère pertinent. Il permet de procéder en quelque sorte à un défrichage du domaine de recherche.

#### 3.4.1 Questionnaire en ligne

Le questionnaire d'enquête est « un instrument de collecte de données qui permet de recueillir les réponses d'une ou de plusieurs personnes à des questions précises » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 203). Il prend la forme d'une communication écrite entre les participants et le chercheur. Il offre entre autres avantages une grande flexibilité, puisque les chercheurs peuvent y avoir recours pour étudier une diversité de phénomènes de la sphère sociale, une relative rapidité dans l'obtention d'information sur l'objet d'étude et un coût d'opération, tant en argent et qu'en temps, plutôt faible (Blais et Durand, dans Gauthier, 2003, p. 389).

Blais et Durand (dans Gauthier, 2003) affirment que quatre conditions assurent la validité de la collecte d'information au moyen d'un questionnaire : la disponibilité

des répondants, leur capacité de répondre, leur transmission fidèle de l'information et l'enregistrement fidèle de l'information par le chercheur. Le questionnaire d'enquête peut être constitué exclusivement de questions fermées (présentant un choix de réponses limité), de questions ouvertes (n'offrant aucun choix de réponse, ce qui demande au participant de répondre avec ses propres mots), ou d'un mélange des deux (De Singly, 2016). Le questionnaire contient les deux types de questions. En effet, pour la majorité des questions, il semble opportun de présenter un choix de réponse afin de pouvoir quantifier les données fournies par de nombreux participants. Toutefois, dans certaines situations, la question ou la sous-question ouverte, qui présente l'avantage d'éviter d'orienter les réponses, permet de vérifier auprès d'eux si d'autres éléments pertinents dans leur pratique mériteraient d'être mis en lumière afin de brosser le portrait le plus complet possible de l'enseignement de la lecture de récits de fiction comme moyen de développer l'empathie au secondaire.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de questionnaire qui permette de procéder à une cueillette de données auprès des enseignants de français du secondaire en ciblant spécifiquement les pratiques d'enseignement de la lecture de récits de fiction en lien avec le développement de l'empathie. Aussi, un des apports de cette recherche est de nature méthodologique, puisqu'elle a demandé la création d'un instrument de mesure. Pour ce faire, certaines portions de questionnaires pertinents recensés au cours de l'élaboration de la problématique et du cadre de référence de ce mémoire ont été adaptées et ont contribué au développement de l'instrument. Autrement dit, le questionnaire créé s'appuie sur des outils déjà utilisés et validés dans d'autres contextes. Les principaux questionnaires adaptés sont les suivants : *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève. Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle* (Soussi, Petrucci, Ducrey, Nidegger, Ferez, et Schwarz, 2008), *Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves*

(Dezutter *et al.*, 2007), *Les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Nolin, 2013), auxquels se sont greffés des items inédits issus de la mise en relation des concepts centraux de la présente recherche.

Le questionnaire ainsi élaboré pour les besoins de l'étude a bénéficié de la validation de deux experts en lecture. Il s'agit de madame Marie-Christine Beaudry, professeure au Département de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et de monsieur Roch Turbide, expert en évaluation de la compréhension écrite, français langue seconde au secondaire, chargé de projet à la Sanction des études du ministère de l'Éducation. Il s'agit d'une validation du contenu par des experts des champs spécifiques traités dans le questionnaire. Les commentaires de ces deux experts ont donc permis d'ajuster la première mouture du questionnaire pour assurer que son contenu mesure effectivement les variables ciblées et que la langue soit adéquate.

Ce questionnaire se divise en deux parties. La première partie contient quatre sections, constituées d'items permettant d'aborder tour à tour les zones croisées issues des concepts du cadre de référence qui se trouvent au cœur de la question générale de recherche, soit l'empathie, le récit de fiction et les pratiques des enseignants. Autrement dit, les items ont été formulés de manière à cibler successivement les trois zones croisées (les pratiques des enseignants liées au récit de fiction, l'empathie fictionnelle et les pratiques des enseignants liées à l'empathie) mises en évidence par la rencontre des trois concepts avant d'en cerner le point de rencontre central, objet principal de l'étude (les pratiques des enseignants utilisant le récit de fiction pour soutenir le développement de l'empathie chez les adolescents). Un tableau de spécifications (*voir Annexe F*) présente les références auxquelles se rattachent les items.

Dans la plupart des cas, un choix de réponses était proposé aux participants. Occasionnellement, ils devaient répondre en utilisant une échelle indiquant la fréquence à laquelle ils effectuent une action ou leur degré d'accord avec des affirmations données. Il sied de préciser que les items-clés du questionnaire étaient obligatoires, c'est-à-dire que les participants ne pouvaient pas passer à une autre page du sondage sans avoir fourni de réponse (l'option de réponse *Je ne sais pas* ou *Je préfère ne pas répondre* était toutefois disponible pour éviter de mettre certains d'entre eux dans l'embarras). D'autres items étaient facultatifs.

Par ailleurs, les participants ne pouvaient pas revenir en arrière pour modifier leurs réponses quand une page du sondage était complétée, et ce, de manière à limiter le biais de la désirabilité sociale. L'ordre des sections de la première partie avait donc été déterminé en ce sens.

Certaines questions de la première partie du questionnaire étaient accompagnées de sous-questions, lesquelles n'apparaissaient que si le participant avait d'abord répondu oui à la question, de manière à limiter le biais de la désirabilité sociale. Enfin, pour les items accompagnés d'un choix de réponses, ils pouvaient généralement choisir plus d'un élément proposé et en ajouter un (ou plusieurs) ne faisant pas partie de la liste présentée.

Enfin, la deuxième et dernière partie du questionnaire comprenait une série de questions permettant de recueillir des informations sociodémographiques sur les participants.

Une fois le projet de mémoire accepté par le jury et les ajustements apportés dans le questionnaire à la suite des commentaires des experts, une version préliminaire du questionnaire a été envoyée à deux enseignantes de français du secondaire pour procéder à une pré-expérimentation. Cette étape du projet de recherche a permis de

recueillir des commentaires des enseignantes valideuses sur le formulaire de consentement et les items afin de corriger toute ambiguïté et d'estimer plus précisément le temps nécessaire pour répondre au questionnaire (qu'il était souhaitable de maintenir sous la barre des trente minutes).

Une deuxième version du questionnaire a été produite à la suite de cette étape du protocole et mise en ligne par l'entremise du logiciel LimeSurvey. Un informaticien a été sollicité pour effectuer les derniers réglages. Six membres de l'équipe de recherche ADEL ont ensuite procédé à la mise à l'essai de la version en ligne du questionnaire afin de repérer d'éventuels bogues techniques, de chronométrer la durée de la tâche en ligne et de formuler les derniers commentaires quant au contenu et à la langue. Tous les ajustements requis ont été apportés à la suite de cette rétroaction des membres de l'équipe ADEL. Le questionnaire, dans sa version finale, a été activé au début du mois d'octobre 2018.

### 3.5 Méthodes d'analyse

Au prochain chapitre, les données quantitatives issues notamment de questions comportant des choix de réponse feront l'objet d'une analyse descriptive de façon à décrire des fréquences et des moyennes, à partir du logiciel SPSS.

### 3.6 Éthique

Afin de répondre aux normes éthiques de l'UQAM, toutes les précautions nécessaires ont été prises pour encadrer le déroulement de ce projet de recherche. Cette recherche présentait un risque éthique minimal puisqu'elle s'adressait aux enseignants de français du secondaire en tant que professionnels. Aucune rencontre en personne, aucune observation des pratiques en salle de classe n'était envisagée dans le protocole de recherche. Le certificat d'approbation éthique (*voir Annexe G*), émis par le Comité

d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3) de l'UQAM a été obtenu en juin 2018. Les participants à l'étude ont été dûment informés du fait que leur réponse au questionnaire en ligne tenait lieu de consentement à ce que les données fournies soient utilisées dans le cadre de la recherche. Ils ont été compensés pour leur participation en devenant éligibles à un tirage de deux cartes-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez un libraire indépendant de leur région.

La confidentialité de l'identité des participants a été respectée tout au long de l'étude. Par ailleurs, toutes les informations confidentielles sont conservées sous clé dans un bureau de l'UQAM et seront détruites cinq ans après la publication de ce mémoire.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus au moyen du questionnaire d'enquête en ligne. Les réponses font l'objet d'une analyse statistique descriptive. Elles sont présentées intégralement, mais leur ordre d'apparition diffère légèrement de celui du questionnaire en ligne. En effet, les données sociodémographiques qui se trouvaient en toute fin du questionnaire, afin de plonger les participants immédiatement dans le vif du sujet de leurs pratiques, sont présentées ici en premier lieu afin de cerner d'emblée leur profil. Ensuite, les résultats des analyses entourant les quatre questions de recherche spécifiques sont présentés. Les analyses sont présentées pour chaque question, mettant successivement en lumière chaque zone de la figure 2.8.

#### 4.1 Profil des participants

La section suivante présente le profil des participants à l'aide des données sociodémographiques recueillies.

##### 4.1.1 Taux d'attrition

Sur le nombre de 201 personnes ayant entrepris de répondre au questionnaire en ligne, un total de 111 sujets (55,2 %) a dû être retiré de l'échantillon. Il s'agit de participants qui n'ont pas complété jusqu'au bout le questionnaire. Parmi ceux-ci,

102 ont passé moins de six minutes sur le questionnaire en ligne, la grande majorité quittant le site après quelques secondes à peine. En effet, toute personne ne correspondant pas aux critères d'inclusion spécifiés (être enseignant de français au secondaire au Québec et utiliser le récit de fiction en classe) devait quitter dès le début de l'exercice. Comme les questions permettant de collecter les données sociodémographiques se trouvaient à la toute fin du questionnaire, il n'est pas possible de faire le portrait précis de ceux qui ont abandonné en cours de route. Le taux d'attrition est important et quelques hypothèses seront avancées pour tenter de l'expliquer au chapitre suivant.

Les résultats présentés dans les prochaines pages ne tiendront pas compte des réponses fournies par les participants exclus. L'échantillon véritable est par conséquent de  $n = 90$ . Ce nombre est suffisant pour traiter les données obtenues et répondre aux questions de recherche (Beaud, 2003).

#### 4.1.2 Taux de participants

Un nombre de 90 personnes a complété le questionnaire en ligne entre le 4 octobre et le 4 décembre 2018. Le tableau suivant présente les données concernant les régions administratives de leur provenance.

Tableau 4.1 Taux de participants selon la provenance régionale

Régions administratives	Fréquence	Pourcentage
Montréal	22	24,4
Lanaudière	19	21,1
Montérégie	18	20,0
Laurentides	12	13,3
Laval	11	12,2
Saguenay-Lac-St-Jean	3	3,3
Chaudière-Appalaches	1	1,1
Estrie	1	1,1
Mauricie	1	1,1
Nord-du-Québec	1	1,1
Outaouais	1	1,1
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>

Montréal est la région administrative de provenance de la majorité des participants, suivie de près par Lanaudière et la Montérégie. Quelques-uns enseignent dans les régions des Laurentides et de Laval. Toutefois, plus on s'éloigne de la grande région métropolitaine, moins on compte de participants à l'étude. Six des 17 régions administratives du Québec (dont celle de la Capitale-Nationale) n'en comptent d'ailleurs aucun. Cela dit, la majorité des participants ont indiqué que l'école où ils enseignent se trouve dans un milieu urbain (70,0 %) ou mixte (23,3 %).

#### 4.1.3 Âge et sexe des participants

Soixante-dix-huit femmes (86,7 %) et 12 hommes (13,3 %) constituent l'échantillon. La grande majorité des participants ont indiqué qu'ils se situaient dans les tranches d'âge de 40 à 49 ans (36,7 %) et de 30 à 39 ans (35,6 %) respectivement. Autrement dit, l'échantillon est constitué à 72,3 % d'enseignants de 30 à 49 ans. La tranche

d'âge 20 à 29 ans arrive troisième en termes de représentation avec 15 participants (16,7 %). Dix enseignants (11,1 %) ont plus de 50 ans.

#### 4.1.4 Années d'expérience des participants dans l'enseignement du français au secondaire

Les 26 participants (28,9 %) qui ont rapporté avoir entre 16 et 20 années d'expérience dans l'enseignement du français au secondaire sont les plus nombreux de l'échantillon. Ils sont suivis de ceux qui ont indiqué avoir entre une et cinq années et ceux ayant entre onze et 15 années d'expérience (*ex aequo* avec 22,2 % de l'échantillon pour chacune de ces deux tranches). Comme on pouvait le supposer, l'âge des participants s'arrime ici avec les années d'expérience qu'ils rapportent : 79,6 % d'entre eux ont six ans d'expérience et plus. Il s'agit donc d'un échantillon expérimenté en enseignement du français au secondaire.

Tableau 4.2 Années d'expérience des participants dans l'enseignement du français au secondaire

Nombre d'années d'expérience	Fréquence	Pourcentage
Entre 1 et 5 ans	20	22,2
Entre 6 et 10 ans	8	8,9
Entre 11 et 15 ans	20	22,2
Entre 16 et 20 ans	26	28,9
Plus de 21 ans	16	17,8
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>

#### 4.1.5 Formation des participants

Différents diplômes mènent à l'enseignement du français au secondaire au Québec. Un total de 96 réponses a été recueilli à cette question, puisque certains participants

ont rapporté plus d'un diplôme. Sans surprise, la majorité a affirmé détenir le Baccalauréat en enseignement secondaire (74,4 %). Neuf (10,0 %) détiennent un Baccalauréat en adaptation scolaire et cinq (5,6 %) un Baccalauréat en enseignement du français langue seconde (qui permet d'enseigner tant au primaire qu'au secondaire), *ex aequo* avec ceux qui ont le Certificat en enseignement. Il est à noter que six participants (6,7 %) indiquent qu'un diplôme autre que ces derniers les a conduits à l'obtention du brevet d'enseignement. Il s'agit notamment de Baccalauréats en études françaises, en littérature, en enseignement primaire, d'une Maîtrise en didactique, d'un diplôme de programme court en didactique des langues.

Tableau 4.3 Diplômes ayant mené les participants à l'enseignement du français au secondaire

Diplômes	Fréquence	Pourcentage
Baccalauréat en enseignement secondaire	67	74,4
Baccalauréat en adaptation scolaire	9	10,0
Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	5	5,6
Certificat en enseignement	5	5,6
Maîtrise en enseignement	2	2,2
Maîtrise en orthopédagogie	2	2,2
Autres	6	6,7

Il est à noter que 44,4 % des participants rapportent détenir, en plus du diplôme les ayant menés à l'enseignement du français, d'autres diplômes universitaires tels un certificat, un deuxième baccalauréat, un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ou une maîtrise.

En outre, 51 participants (56,6 %) affirment avoir suivi une formation universitaire en didactique de la lecture de textes littéraires et 45 (50,0 %) disent en avoir suivi une

ailleurs qu'à l'université (par exemple lors d'un perfectionnement ou d'un colloque). Il est à noter que 56 d'entre eux (62,2 %) se sont montrés intéressés à s'inscrire à une formation sur le développement de l'empathie chez les adolescents par l'entremise de la lecture de récits de fiction si cette possibilité leur était offerte.

#### 4.1.6 Contexte d'enseignement

Quatre items abordaient le contexte d'enseignement des participants. En ce qui a trait au système scolaire où ils travaillent, 75 d'entre eux (83,3 %) enseignent dans une école publique et 15 (16,7 %) dans un établissement d'enseignement privé. Ces données se rapprochent de la répartition au Québec, puisque selon des statistiques portant sur le secteur de la formation générale des jeunes, 88,0 % des enseignants œuvrent dans le public et 12,0 % dans le privé (MEES, 2016).

Concernant le programme enseigné, 86 participants (95,6 %) enseignent le Français langue d'enseignement et seuls quatre (4,4 %) enseignent le Français langue seconde. Aucun n'enseigne simultanément les deux programmes. Par ailleurs, 35 d'entre eux (38,9 %) ont indiqué enseigner à des élèves de deuxième secondaire, entre autres, ce qui en fait le niveau le plus représenté de l'échantillon. Le deuxième niveau le plus enseigné est la première secondaire (31,1 %). Un peu plus du tiers (34,4 %) a déclaré enseigner à plusieurs niveaux du secondaire différents au cours de l'année scolaire 2018-2019.

En outre, si 73 participants (81,1 %) déclarent enseigner le programme régulier, douze d'entre eux (13,3 %) enseignent le programme enrichi à certains de leurs groupes, et autant enseignent le programme d'éducation internationale. Dix (11,1 %) œuvrent dans un programme sport ou art études.

Enfin, des précisions ont été demandées aux participants quant aux groupes-classes à qui ils enseignent. Un total de 123 réponses a été collecté au sein de l'échantillon,

étant donné que les participants devaient indiquer tous les types de groupes-classes avec qui ils travaillent. Le tableau qui suit présente ces caractéristiques des élèves auprès de qui ils œuvrent.

Tableau 4.4 Caractéristiques des groupes-classes des participants

Types de groupes-classes	Fréquence	Pourcentage
Classe régulière	53	58,9
Classe régulière avec élèves codés intégrés	52	57,8
Classe d'adaptation scolaire	12	13,3
Classe d'accueil et de francisation	2	2,2
Autres : groupes d'appui, élèves doués, groupes 16-18 ans	4	4,4

La grande majorité a affirmé enseigner à des élèves du régulier et à des élèves du régulier avec élèves codés intégrés au groupe-classe. Beaucoup plus rarement, les participants ont mentionné enseigner à des classes d'élèves en adaptation scolaire et aux autres types de groupes-classes, comme les élèves de l'accueil et de la francisation ou encore les élèves dits « doués » par exemple, sont marginaux dans l'échantillon.

#### 4.1.7 Synthèse du profil des participants

De ce portrait des participants émergent certaines caractéristiques comme la prépondérance des femmes de 30 à 49 ans possédant un Baccalauréat en enseignement au secondaire et œuvrant dans des écoles publiques. En outre, près de 45,0 % de la totalité d'entre eux possèdent un autre diplôme universitaire. Les participants enseignent le Français langue d'enseignement, majoritairement au

programme régulier, et possèdent plus de six ans d'expérience dans l'enseignement du français au secondaire. Ils œuvrent, dans environ deux tiers des cas, auprès d'élèves d'un niveau unique. Si 70,0 % d'entre eux enseignent au premier cycle du secondaire, c'est la deuxième secondaire qui se retrouve le plus souvent dans leur tâche pour l'année scolaire 2018-2019. Leurs groupes-classes sont à la fois des classes régulières et des classes régulières où sont intégrés des élèves codés. La grande majorité d'entre eux travaillent en milieu urbain, surtout à Montréal et dans les régions administratives entourant la métropole.

#### 4.2 Pratiques entourant l'exploitation du récit de fiction en classe de français pour soutenir le développement de l'empathie des adolescents

Ce volet présente les résultats aux questions de la première partie du questionnaire en ligne, constituée des quatre sections suivantes, dans l'ordre : les pratiques habituelles d'enseignement du récit de fiction en classe de français; les croyances quant à l'empathie fictionnelle; les pratiques habituelles quant à la gestion de classe et enfin les pratiques des enseignants utilisant le récit de fiction pour soutenir le développement de l'empathie chez les adolescents. Dans cette première partie du questionnaire, les items étaient donc organisés en sections correspondant successivement aux trois zones croisées et à la zone centrale mises en évidence précédemment dans ce mémoire (*voir Figure 2.8*). De ces zones avaient émergé les quatre questions de recherche spécifiques, qui seront dûment rappelées au fur et à mesure de la présentation des résultats.

##### 4.2.1 Pratiques d'enseignement du récit de fiction

De manière à répondre à la première question spécifique de recherche (*Quelles sont les pratiques des enseignants à l'égard de la lecture du récit de fiction en classe de français?*) issue de la zone croisée *Pratiques et Récit de fiction*, des analyses de type

descriptif ont été menées à partir des réponses obtenues aux items du questionnaire s'y rattachant.

Les premiers items analysés portent donc sur les pratiques d'enseignement du récit de fiction. Dans le questionnaire en ligne, ces items étaient répartis selon deux larges catégories initialement présentées dans le cadre conceptuel du mémoire : l'enseignement direct et la modélisation.

#### 4.2.1.1 Pratiques d'enseignement direct de la lecture du récit de fiction

Ce volet sur les pratiques d'enseignement direct du récit de fiction présente les résultats concernant neuf aspects des pratiques habituelles des participants qui seront regroupés ici en deux grands blocs. Dans le premier bloc, portant sur les séquences d'enseignement et les œuvres, se retrouvent le nombre de séquences d'enseignement de la lecture pilotées annuellement, les œuvres complètes travaillées, les œuvres travaillées de manière partielle et les critères de sélection guidant le choix des récits.

Dans le second bloc, portant sur les compétences visées, se retrouvent les difficultés rencontrées, l'utilisation du récit de fiction dans le travail des compétences orales et écrites, et les pratiques d'enseignement de la lecture s'inscrivant dans l'esprit de la dialectique participation / distanciation.

##### *Bloc 1 : Les séquences d'enseignement et les œuvres*

*Séquences d'enseignement de la lecture du récit de fiction dans l'année scolaire* : les participants ont d'abord été invités à indiquer le nombre de séquences d'enseignement de la lecture du récit de fiction qu'ils pilotent dans l'année scolaire. La majorité d'entre eux (76,7 %) en ont déclaré quatre ou plus. Ceux qui en pilotent trois correspondent à 11,1 % de l'échantillon, suivis de près par 10,0 % des participants qui en pilotent deux. Un seul participant (1,1 %) a déclaré ne piloter

qu'une seule séquence d'enseignement de la lecture du récit de fiction par année (et un autre s'est abstenu de répondre à la question).

*Œuvres complètes travaillées* : la question suivante leur demandait combien d'œuvres complètes ils travaillent en classe habituellement. Ceux qui en travaillent quatre et plus sont encore majoritaires ici, puisqu'il s'agit de 66 participants (73,3 %). Treize participants (14,4 %) déclarent en travailler trois; sept (7,8 %) en travaillent deux; trois (3,3 %) n'en travaillent qu'une, alors qu'un (1,1 %) n'en travaille aucune.

Les participants pouvaient indiquer une ou deux œuvres qu'ils considèrent comme incontournable(s) dans leur planification annuelle. Un total de 160 titres a été donné. Le tableau suivant présente les titres d'œuvres ayant obtenu au moins deux mentions. Les réponses sont classées selon le nombre d'occurrences.

Tableau 4.5 Œuvres complètes incontournables

Œuvres, auteurs	Fréquence	Pourcentage
<i>La Route de Chlifa</i> , M. Marineau	7	4,4
<i>Le Passager</i> , P. Senécal	7	4,4
<i>Rouge Poison</i> , M. Marineau	6	3,8
<i>La Chute de Sparte</i> , Biz	5	3,1
<i>Dix petits nègres</i> , A. Christie	5	3,1
<i>Des souris et des hommes</i> , J. Steinbeck	5	3,1
<i>C'est pas moi, je le jure!</i> B. Hébert	4	2,5
<i>La Piste sauvage</i> , F. Gravel	4	2,5
<i>Oscar et la dame rose</i> , É-E. Schmitt	4	2,5
<i>Le Passeur</i> , L. Lowry	3	1,9
<i>Le Petit Prince</i> , A. de St-Exupéry	3	1,9
<i>Les vélos n'ont pas d'états d'âme</i> , M. Marineau	3	1,9
<i>Paul au parc</i> , M. Rabagliati	3	1,9
<i>15 ans ferme</i> , L. Chabin	2	1,3
<i>Entre chiens et loups</i> , M. Blackman	2	1,3
<i>La Plus grosse poutine du monde</i> , A. Poulin	2	1,3
<i>La Vie devant soi</i> , R. Gary	2	1,3
<i>Novecento: pianiste</i> , A. Baricco	2	1,3
<i>Soldat Peaceful</i> , M. Morpurgo	2	1,3
<i>Dr Jekyll et Mr Hyde</i> , R.L. Stevenson	2	1,3
<i>Jeanne, fille du Roy</i> , S. Martel	2	1,3
<i>Le Comte de Monte-Cristo</i> , A. Dumas	2	1,3
<i>Le Cri</i> , M. Latulippe	2	1,3
<i>Les Cerfs-volants de Kaboul</i> , K. Hosseini	2	1,3
Autres (mentions uniques)	79	49,4

Certains de ces titres se démarquent du lot, comme *Le Passager* de Patrick Senécal et *La Route de Chlifa* de Michèle Marineau avec tous deux sept mentions. *Rouge Poison*, de cette même auteure, remporte six mentions. *La Chute de Sparte* (Biz) obtient cinq mentions, *ex aequo* avec *Dix petits nègres* (Agatha Christie) et *Des souris et des*

*hommes* (John Steinbeck). Il en va sensiblement de même pour trois autres œuvres mentionnées à quatre reprises (*Oscar et la dame rose* d'Éric-Emmanuel Schmitt, *La Piste sauvage* de François Gravel et *C'est pas moi, je le jure!* de Bruno Hébert). Quatre œuvres obtiennent trois mentions, ce qui témoigne encore d'une certaine popularité au sein de l'échantillon (*Les vélos n'ont pas d'états d'âme* de Michèle Marineau, *Le Passeur* de Lois Lowry, *Paul au parc* de Michel Rabagliati et *Le Petit Prince* d'Antoine de St-Exupéry).

*Œuvres travaillées partiellement* : les participants devaient aussi indiquer le nombre d'œuvres travaillées partiellement (par exemple, le travail d'un simple extrait ou d'un chapitre de roman) en classe. Dans ce cas, ce sont 55 participants (61,1 %) qui ont déclaré en travailler cinq et plus en cours d'année scolaire. Dix-huit d'entre eux (20,0 %) en travaillent trois ou quatre; cinq (5,6 %) en travaillent une ou deux, et douze (13,3 %) disent n'en travailler aucune de manière partielle.

Les participants ayant affirmé travailler certaines œuvres de façon partielle en classe devaient en indiquer une ou deux qu'ils considèrent comme incontournable(s) dans leur planification annuelle. Dans le cas des œuvres qui sont travaillées partiellement, il s'est avéré plus aisé de repérer les similitudes dans les choix des participants en les compilant selon l'auteur plutôt que selon le titre. Comme dans le cas des œuvres complètes incontournables, ceux-ci sont classés selon le nombre d'occurrences. Un total de 89 auteurs a été donné. Le tableau suivant présente les auteurs ayant obtenu au moins deux mentions.

Tableau 4.6 Auteurs des œuvres partielles incontournables

Auteurs	Fréquence	Pourcentage
Arthur Conan Doyle	6	6,7
Guy de Maupassant	6	6,7
Gabrielle Roy	4	4,5
Alexandre Jardin	3	3,4
Khaled Hosseini	3	3,4
Michel Tremblay	3	3,4
Éric-Emmanuel Schmitt	3	3,4
Jules Verne	3	3,4
Antoine de St-Exupéry	2	2,2
Laurent Chabin	2	2,2
Maurice Leblanc	2	2,2
Michèle Marineau	2	2,2
Jean de Lafontaine	2	2,2
Oscar Wilde	2	2,2
Victor Hugo	2	2,2
Autres (mentions uniques)	47	52,8

Les auteurs dont différentes œuvres sont partiellement travaillées qui obtiennent au-delà de deux mentions sont Arthur Conan Doyle et Guy de Maupassant (six mentions), suivis de Gabrielle Roy (quatre mentions). Michel Tremblay, Alexandre Jardin, Khaled Hosseini, Éric-Emmanuel Schmitt et Jules Verne obtiennent chacun trois mentions.

*Critères de sélection* : les participants ont été questionnés sur les critères de sélection qui guident leur choix des récits de fiction à faire lire. Ils pouvaient choisir autant de critères que désiré dans la liste proposée, et avaient la possibilité d'en ajouter au besoin. En moyenne, 4,5 critères ont été retenus par participant, ces derniers ayant tous répondu à la question.

Tableau 4.7 Critères de sélection guidant le choix des récits à faire lire

Critères de sélection	Fréquence	Pourcentage
Le plaisir et l'intérêt de l'élève	76	84,4
L'exploitation d'un thème	58	64,4
L'importance de l'œuvre en regard d'une culture littéraire de base	53	58,9
Le plaisir et l'intérêt de l'enseignant(e)	52	57,8
Un objectif didactique lié à une compétence particulière	45	50,0
Les contraintes matérielles	43	47,8
La perspective des épreuves communes de fin d'année ou de fin de cycle	25	27,8
Les liens possibles avec l'actualité	24	26,7
Les liens possibles avec d'autres disciplines	22	24,4
Autres : la disponibilité en version audio ou avec synthèse vocale; le genre; etc.	4	4,4

Le critère le plus souvent mentionné est le plaisir et l'intérêt de l'élève (84,4 %), suivi, à vingt points de distance toutefois, par l'exploitation d'un thème (64,4 %). L'importance de l'œuvre en regard d'une culture littéraire de base (58,9 %), le plaisir et l'intérêt de l'enseignant (57,8 %) et un objectif didactique lié à une compétence particulière (50,0 %) sont trois autres critères de sélection qui arrivent avant les contraintes matérielles (47,8 %).

En somme, une majorité de participants (76,7 %) ont rapporté piloter quatre séquences d'enseignement ou plus par année à partir de récits de fiction. Un pourcentage presque aussi élevé de participants aborde les œuvres complètes (73,3 %) à raison de quatre fois et plus par année, puis environ 60,0 % traitent d'œuvres partielles cinq fois ou plus dans l'année. Les récits utilisés sont variés, mais il semble y avoir une préférence pour les titres et les auteurs suivants : *Le Passager* (Patrick Senécal), *La Route de Chlifa* et *Rouge Poison* (Michèle Marineau), *La Chute de*

*Sparte* (Biz), *Dix petits nègres* (Agatha Christie) et *Des souris et des hommes* (John Steinbeck) du côté des œuvres complètes. Du côté des extraits d'œuvres, des auteurs comme Arthur Conan Doyle, Guy de Maupassant, Gabrielle Roy, Michel Tremblay, Alexandre Jardin, Khaled Hosseini, Éric-Emmanuel Schmitt et Jules Verne font partie des favoris. Enfin, parmi les critères de sélection, c'est le plaisir et l'intérêt de l'élève qui arrive en tête, loin devant tous les autres critères mentionnés.

*Bloc 2 : Les compétences visées dans le travail des œuvres*

*Difficultés rencontrées* : à la question demandant d'identifier à quoi sont généralement liées les difficultés rencontrées en classe dans le travail du récit de fiction, les participants pouvaient choisir autant d'éléments de réponse que désiré dans la liste proposée, et avaient la possibilité d'en ajouter s'ils le souhaitaient. Une moyenne de 3,5 réponses ont été sélectionnées par participant, ces derniers ayant tous répondu à la question.

Tableau 4.8 Difficultés rencontrées dans le travail d'un récit de fiction

Difficultés	Fréquence	Pourcentage
Des problèmes de compréhension de texte des élèves	69	76,7
L'hétérogénéité des groupes-classes	54	60,0
La motivation des élèves	47	52,2
La gestion du temps	30	33,3
Des contraintes matérielles	29	32,2
La complexité des œuvres	26	28,9
Le manque de préparation antérieure des élèves	23	25,6
Le nombre d'élèves par classe	22	24,4
Mon manque de connaissances sur les pratiques didactiques facilitant le travail des œuvres	6	6,7
Aucune difficulté	4	4,4
Autres : disponibilité en synthèse vocale; mon manque de connaissance des œuvres; absentéisme des élèves, etc.	5	5,5

Parmi les réponses des participants, des problèmes de compréhension de texte des élèves sont identifiés comme étant la principale difficulté rencontrée (76,7 %), suivie de l'hétérogénéité des groupes-classes (60,0 %). La motivation des élèves arrive troisième (52,2 %). Il s'agit des trois difficultés qui ressortent clairement du lot, et elles sont toutes trois directement liées aux élèves eux-mêmes.

*La compétence orale* : les participants devaient par la suite indiquer s'ils utilisent le récit de fiction pour travailler des compétences autres que celle de lecture à proprement parler. Travaillent-ils, par exemple, des compétences à l'oral chez leurs élèves? Soixante-quatre participants (71,1 %) se sont prononcés de manière affirmative, contre 26 (28,9 %).

Les participants déclarant utiliser le récit de fiction en ce sens avaient alors la possibilité de préciser quelle(s) compétence(s) à l'oral ils cherchent à travailler avec leurs élèves par l'entremise du récit de fiction.

Pour conclure cette incursion du côté des compétences orales, les 64 participants pouvaient indiquer toutes les activités d'interaction orale leur servant à exploiter le récit de fiction. Bien que ces participants représentent un sous-échantillon de tous ceux ayant répondu au questionnaire, leurs réponses s'avèrent pertinentes et contribuent à répondre à la première question de recherche de ce mémoire. Pour cette raison, ces données spécifiques sont aussi présentées.

Tableau 4.9 Activités d'interaction orale déclarées par les 64 participants dans l'exploitation du récit de fiction

Activités d'oral	Fréquence	Pourcentage
Causerie en grand groupe	38	59,4
Discussion en équipe	32	50,0
Exposé en équipe	30	46,9
Lecture à haute voix	27	42,2
Exposé individuel	25	39,1
Cercle de lecture	24	37,5
Compte-rendu de lecture	23	35,9
Commentaire	13	20,3
Reformulation	12	18,8
Narration d'une histoire	12	18,8
Capsule pour la radio ou un site Web	11	17,2
Débat	8	12,5
Jeux de rôles	6	9,4
Récitation d'un texte appris	6	9,4
Entrevue	5	7,8
Autres : rencontre avec l'enseignant; audio du roman; comparaison entre film et extrait; etc.	5	7,8

Les 64 participants ont déclaré piloter principalement des causeries en plénière (59,4 %). Les discussions en équipe arrivent en deuxième (50,0 %), suivies d'assez près par l'exposé en équipe (46,9 %). La lecture à haute voix (42,2 %), l'exposé individuel (39,0 %), le cercle de lecture (37,5 %) et le compte-rendu de lecture (35,9 %) font également partie des activités les plus déclarées par les 64 participants.

*La compétence d'écriture* : toujours à propos des compétences connexes, les participants devaient dire s'ils utilisent le récit de fiction pour travailler, entre autres,

la compétence à l'écrit chez leurs élèves. Quarante-vingt-cinq participants (94,4 %) ont déclaré le faire, contre cinq (5,6 %).

Les 85 participants déclarant exploiter le récit de fiction à travers l'écriture avaient alors la possibilité de mentionner toutes les activités d'écriture pilotées en ce sens.

Tableau 4.10 Activités d'écriture déclarées par les 85 participants dans l'exploitation du récit de fiction

Activités d'écriture	Fréquence	Pourcentage
Écrire une suite ou une autre fin au récit	70	82,4
Écrire une critique du récit	63	74,1
Écrire un résumé du récit	59	69,4
Tenir un journal de bord de lecture	46	54,1
Écrire un texte descriptif	27	31,8
Écrire un texte d'opinion	27	31,8
Faire faire une dictée inspirée du récit	17	20,0
Écrire un pastiche du récit	14	16,5
Écrire un texte poétique	12	14,1
Écrire un texte incitatif	5	5,9
Écrire un texte informatif	5	5,9
Alimenter un blogue au sujet du récit ou au sujet de la lecture en général	4	4,7
Autres : échanges épistolaires sur un roman commun; commentaire comparé; journal dialogué; adaptation d'un chapitre en BD; écrire une fiction en collaboration; produire une publicité pour promouvoir la lecture du récit, etc.	7	8,2

L'activité visant à écrire une suite ou une autre fin au récit arrive en tête de liste (82,4 %), suivie de celles demandant d'en écrire une critique (74,1 %) ou un résumé (69,4 %). Tenir un journal de bord de lecture arrive en quatrième position (54,1 %) parmi les activités qui se démarquent du lot chez les 85 participants.

*La compétence de lecture (dialectique participation / distanciation)* : en ce qui a trait à la compétence de lecture proprement dite, en lien avec la dialectique participation / distanciation, trois items ont été formulés de manière à répertorier les pratiques des participants. Dans chacun des trois cas, une sous-question apparaissait à ceux qui se prononçaient de manière affirmative, leur demandant de spécifier par quelle(s) activité(s) ils abordent la facette ciblée de la dialectique. Ils pouvaient alors choisir autant d'éléments de réponse que désiré dans une liste proposée, et en ajouter si nécessaire. L'analyse de ces données est présentée sous les tableaux 4.11, 4.12 et 4.13.

Le premier item à propos de la dialectique participation / distanciation cherchait à savoir si les participants pilotent des activités de lecture dans lesquelles les élèves partagent leurs interprétations des récits qu'ils lisent. Soixante-seize d'entre eux (84,4 %) ont dit oui et 14 (15,6 %) non.

Le second item a été formulé afin de voir si les participants pilotent des activités dans lesquelles les élèves doivent faire des liens entre leur expérience personnelle et les situations présentées dans les récits de fiction travaillés. Soixante-onze (78,9 %) se sont prononcés de manière affirmative et 19 (21,1 %) de manière négative.

Le troisième et dernier item formulé en regard de la dialectique participation / distanciation leur demandait s'ils amènent leurs élèves à prendre de la distance par rapport aux récits de fiction travaillés. Cinquante-trois d'entre eux (58,9 %) ont affirmé le faire et 37 (41,1 %) ont affirmé ne pas le faire.

Les tableaux 4.11, 4.12 et 4.13 présentent les réponses aux trois sous-questions de ces items. Ils sont suivis, dans chaque cas, de l'analyse des données.

Tableau 4.11 Activités visant l'interprétation déclarées par les 76 participants

Activités	Fréquence	Pourcentage
Discussion en équipe ou en grand groupe	69	90,8
Journal de bord de lecture	35	46,1
Cercle de lecture	32	42,1
Débat	15	19,7
Création d'un blogue au sujet du récit	3	3,9
Autres : questionnaire en équipe; réflexions, questions de lecture.	2	2,6

Les 76 participants qui affirment inviter les élèves à partager leurs interprétations ont déclaré piloter principalement des discussions en plénière ou en équipe (90,8 %). Des activités telles que tenir un journal de bord de lecture (46,1 %) et expérimenter le cercle de lecture (42,1 %) ont été déclarées dans une bien moindre mesure.

Tableau 4.12 Activités visant à faire des liens entre vie personnelle et récit déclarées par les 71 participants

Activités	Fréquence	Pourcentage
Susciter une réflexion sur les effets des récits de fiction sur les lecteurs	59	83,1
Faire départager les éléments tirés de la réalité de ceux issus de la composition fictionnelle des récits	33	46,5
Faire écrire par les élèves un fragment de leur biographie à partir d'un aspect du récit lu	11	15,5
Autres : questions de réaction dans un examen; comparer livre et film; combler les blancs de lecture et expliquer sur quelles expériences personnelles ils se basent pour le faire; faire un parallèle entre un événement lu et un événement vécu; liens avec leurs valeurs, etc.	9	12,7

L'activité que les 71 participants ont déclaré piloter le plus autour des liens entre la fiction et la vie personnelle des élèves est celle visant à susciter une réflexion sur les effets des récits de fiction sur les lecteurs (83,1 %). Dans une proportion beaucoup moindre, ils rapportent faire départager les éléments tirés de la réalité de ceux issus de la composition fictionnelle (46,5 %).

Tableau 4.13 Activités visant la distanciation déclarées par les 53 participants

Activités	Fréquence	Pourcentage
Identifier les éléments du schéma narratif	48	90,6
Identifier les éléments du schéma actanciel	37	69,8
Comparer différents textes à partir du thème du récit	34	64,2
Identifier des éléments d'intertextualité dans le récit	32	60,4
Faire une recherche documentaire autour de l'œuvre	9	17,0

L'activité qui revient le plus dans les réponses des 53 participants qui affirment amener leurs élèves à prendre de la distance consiste à faire identifier les éléments du schéma narratif (90,1 %). Elle est suivie, mais à plus de vingt points de distance, par l'identification des éléments du schéma actanciel (69,8 %). Il y en a 64,2% qui disent demander aux élèves de comparer différents textes à partir du thème du récit et 60,4 % qui disent faire identifier des éléments d'intertextualité dans le récit. Aucune autre activité n'a été mentionnée par les participants du sous-échantillon.

Pour résumer les données sur les trois pratiques d'enseignement de la lecture qui s'inscrivent dans la dialectique de participation / distanciation, il faut retenir que le partage des interprétations d'un récit domine (84,4 %), et que la discussion en plénière ou en équipe est majoritairement proposée aux élèves en ce sens. Un peu moins nombreux sont les participants qui déclarent aborder les liens entre la vie personnelle des élèves et la fiction (78,9 %). Ils disent le faire principalement en suscitant chez les élèves une réflexion sur les effets des récits sur eux. La distanciation ferme le bal avec 58,9 % qui disent l'aborder. L'activité la plus pilotée en ce sens concerne le schéma narratif qu'ils disent demander aux élèves de faire.

En somme, dans le travail du récit de fiction, les participants déclarent rencontrer trois difficultés principales, soit les problèmes de compréhension de texte, l'hétérogénéité des groupes-classes et la motivation, qui sont toutes directement liées aux élèves eux-mêmes. Par ailleurs, le récit de fiction n'est pas exploité en classe uniquement dans le but de travailler la compétence de lecture : 71,1 % disent s'en servir pour travailler la compétence orale et la quasi-totalité (94,4 %) l'utilisent dans le travail de la compétence d'écriture. Les activités d'oral les plus fréquentes sont les causeries en plénière, la discussion et l'exposé en équipe. En écriture, il s'agit de la rédaction d'une suite ou d'une fin alternative au récit, d'une critique ou d'un résumé. Quant à la dialectique participation / distanciation au sein de la compétence de lecture, c'est le partage des interprétations, par le biais de la discussion en plénière ou en

équipe, qui se distingue (84,4 %). En seconde position, les participants disent inviter les élèves à faire des liens entre leur vie personnelle et la fiction (78,9 %) et ce, principalement en suscitant une réflexion sur les effets des récits sur eux. La prise de distance arrive en dernier (58,9 %), et c'est en demandant aux élèves de faire le schéma narratif du récit que les participants déclarent majoritairement procéder.

#### 4.2.1.2 Synthèse générale des pratiques déclarées d'enseignement direct du récit de fiction

Pour résumer les résultats portant sur les pratiques déclarées d'enseignement direct du récit de fiction, il faut d'abord rappeler que plus des trois quarts des participants de l'étude disent s'investir dans le pilotage de quatre séquences d'enseignement de la lecture de tels récits et plus annuellement. Ils rapportent travailler quatre œuvres complètes et plus dans une proportion similaire, et deux auteurs québécois (Michèle Marineau et Patrick Senécal) se retrouvent en tête de liste du palmarès très varié des œuvres considérées incontournables. Le travail d'œuvres partielles, bien que déclaré dans des proportions moindres, est aussi à l'honneur au sein de l'échantillon puisque la majorité aborde cinq œuvres ou plus de cette façon annuellement. Les auteurs qui remportent la palme ici sont Arthur Conan Doyle et Guy de Maupassant. Les œuvres sont choisies par les participants en fonction du plaisir et de l'intérêt qu'ils supposent chez leurs élèves, et les principales difficultés répertoriées dans le travail des récits se rapportent aux caractéristiques des élèves eux-mêmes (problèmes de compréhension, hétérogénéité des groupes, faible motivation).

Le récit de fiction est exploité en classe non seulement pour développer la compétence de lecture des élèves, mais aussi très massivement (presque unanimement) pour soutenir le travail de la compétence d'écriture. En comparaison, la compétence orale est travaillée dans une moindre mesure avec près des trois quarts des participants qui déclarent des pratiques en ce sens. Enfin, parmi les activités de lecture en lien avec la dialectique de participation et de distanciation, les participants

rapportent en piloter et ce, selon l'ordre d'importance décroissant suivant : des activités dans lesquelles les élèves partagent leurs interprétations des récits, des activités dans lesquelles ils doivent faire des liens entre leur expérience personnelle et les situations fictives lues, des activités visant la prise de distance par rapport aux récits lus.

#### 4.2.1.3 Pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction par la modélisation

Maintenant que les données sur les pratiques d'enseignement direct de la lecture ont été rapportées et décrites, ce volet s'attarde aux pratiques d'enseignement du récit de fiction par la modélisation. Il présente les réponses données aux items s'intéressant aux lectures personnelles des participants et au partage de ces dernières avec leurs élèves, de même qu'aux œuvres qui les ont marqués et au partage de cette expérience avec leurs élèves. Dans la figure 2.8, ceci correspond toujours à la zone croisée *Pratiques et Récit de fiction*.

Un premier item cherchait à savoir combien de récits de fiction les participants lisent en moyenne annuellement pour leur propre plaisir. Soixante-six (73,3 %) ont déclaré en lire cinq et plus. Deux (2,2 %) admettent n'en lire aucun.

Tableau 4.14 Nombre de récits de fiction lus pour le plaisir sur une base annuelle

Nombre de récits	Fréquence	Pourcentage
5 et plus	66	73,3
3 ou 4	12	13,3
1 ou 2	10	11,1
Aucun	2	2,2
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>

L'item suivant s'adressait aux 88 participants qui avaient déclaré effectivement lire de tels récits et s'énonçait comme suit : *Mes élèves savent que je lis des récits de fiction pour mon propre plaisir*. Soixante-quatorze participants (84,1 %) affirment que oui, huit (9,1 %) affirment que non, et six d'entre eux (6,8 %) ont répondu ne pas le savoir.

Un item a été formulé pour explorer plus en détail le rôle de modèle de l'enseignant lecteur. Les participants devaient donc répondre à la question : *Comment mes élèves savent-ils que je m'adonne à la lecture de récits de fiction?* Ils pouvaient choisir autant d'éléments de réponse que désiré dans la liste proposée, voire en ajouter. En moyenne, 5,2 réponses ont été données par les 74 participants qui devaient répondre à la sous-question.

Tableau 4.15 Moyens permettant aux participants de faire connaître aux élèves leur intérêt pour la lecture de récits de fiction

Moyens	Fréquence	Pourcentage
Je leur parle de mes lectures personnelles en classe.	71	95,9
Je leur recommande la lecture d'un livre que j'ai lu pour mon propre plaisir.	69	93,2
Je leur parle de mon ou de mes auteurs préférés.	57	77,0
Je leur prête mon ou mes livres personnels.	52	70,3
J'apporte mon ou mes livres personnels en classe.	49	66,2
Les élèves me voient en train de lire des œuvres de fiction.	41	55,4
Je leur présente de manière formelle mon ou mes livres personnels.	23	31,1
Je leur lis un extrait de mon ou de mes livres personnels.	23	31,1
Je leur parle de mes lectures personnelles via une plateforme virtuelle.	0	0,0
Autres : Je leur propose mes lectures sur une base individuelle; Je les aide à choisir des romans à la bibliothèque.	2	2,7

Le moyen qui revient le plus dans les réponses consiste à parler de leurs lectures personnelles en classe (96,0 %), suivi de très près par celui consistant à en faire la recommandation (93,2 %), moyen similaire à vrai dire. Nombreux sont ceux qui parlent de leurs auteurs préférés aux élèves (77,0 %), et 70,3 % vont jusqu'à prêter leurs propres livres à leurs élèves. Les deux tiers affirment apporter leurs livres en classe (66,2 %). Aucun participant n'indique utiliser une plateforme virtuelle pour faire connaître son intérêt pour la lecture de récits de fiction à ses élèves.

Pour poursuivre dans cette veine des lectures personnelles, les participants ont été invités à indiquer une ou deux œuvres dont la lecture les a marqués. Un total de 157 œuvres a été nommé. Le tableau suivant présente les réponses ayant obtenu au moins deux mentions. Celles-ci sont classées selon le nombre d'occurrences.

Tableau 4.16 Œuvres marquantes pour les participants

Œuvres, auteurs	Fréquence	Pourcentage
<i>Harry Potter</i> , J.K. Rowling	7	4,5
<i>Chercher Sam</i> , S. Bienvenu	3	1,9
<i>La Femme qui fuit</i> , A. Barbeau-Lavalette	3	1,9
<i>La Part de l'autre</i> , É-E. Schmitt	3	1,9
<i>1984</i> , G. Orwell	2	1,3
<i>Comme un roman</i> , D. Pennac	2	1,3
<i>L'Orangerie</i> , L. Tremblay	2	1,3
<i>La Fiancée américaine</i> , É. Dupont	2	1,3
<i>Le Passager</i> , P. Senécal	2	1,3
<i>Le Soleil de Scorta</i> , L. Gaudé	2	1,3
<i>Le Seigneur des anneaux</i> , J.R.R. Tolkien	2	1,3
<i>Alyss</i> , P. Senécal	2	1,3
<i>Cassiopée</i> , M. Marineau	2	1,3
<i>Le Grand cahier</i> , A. Kristof	2	1,3
<i>Les Cerfs-volants de Kaboul</i> , K. Hosseini	2	1,3
<i>Oscar et la dame rose</i> , É-E. Schmitt	2	1,3
Autres (mentions uniques)	119	75,8

Parmi les titres qui se démarquent en obtenant plus de deux mentions, c'est la série *Harry Potter* de J.K. Rowling, phénomène social s'il en est, qui arrive en tête, et de loin, avec sept participants la considérant marquante. Trois autres œuvres obtiennent trois mentions chacune, il s'agit de *La Part de l'autre* d'Éric-Emmanuel Schmitt, de *Chercher Sam* de Sophie Bienvenu et de *La Femme qui fuit* d'Anaïs Barbeau-Lavalette, ces deux dernières œuvres étant québécoises et récentes. Enfin, en compilant les lectures marquantes indiquées non pas à partir des titres mais plutôt à partir des auteurs, un troisième auteur québécois se démarque également parmi les coups de cœurs mentionnés, il s'agit du prolifique Patrick Senécal. Cette compilation

par auteurs révèle que Guy de Maupassant, Michel Tremblay, Biz, Alexandre Jardin, Réjean Ducharme et Bernard Werber obtiennent tous deux mentions.

Les participants devaient enfin dire s'ils ont partagé cette expérience de lecture marquante avec leurs élèves. Soixante-quatre d'entre eux (71,1 %) ont affirmé que oui, 19 (21,1 %) ont dit que non, et sept (7,8 %) ont indiqué ne pas le savoir.

#### 4.2.1.4 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement du récit de fiction par la modélisation

L'analyse des données recueillies quant aux pratiques déclarées d'enseignement du récit de fiction par la modélisation permet de faire ressortir les éléments suivants. D'abord, il faut souligner que près des trois quarts des participants peuvent être considérés comme des lecteurs, puisqu'ils déclarent lire cinq récits de fiction et plus par année pour leur propre plaisir. Une forte majorité affirme que leurs élèves connaissent ce trait de leur personnalité. En effet, la quasi-totalité d'entre eux parlent ouvertement de leurs lectures personnelles en classe, font des recommandations et, dans une moindre mesure, disent même prêter leurs propres exemplaires aux élèves. Si les œuvres qui les ont marqués proviennent d'horizons divers, certains coups de cœur obtiennent nettement plus de mentions au sein de l'échantillon. Il en va ainsi de la série-culte *Harry Potter* qui se hisse au sommet du palmarès des œuvres dites marquantes. Des œuvres d'Éric-Emmanuel Schmitt et d'auteurs québécois comme Patrick Senécal, Sophie Bienvenu et Anaïs Barbeau-Lavalette se démarquent également à ce chapitre. Enfin, la majorité dit avoir partagé avec les élèves cette expérience de lecture marquante.

#### 4.2.1.5 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct et d'enseignement par la modélisation du récit de fiction

Les faits saillants concernant les pratiques déclarées d'enseignement direct et d'enseignement par la modélisation du récit de fiction démontrent que l'échantillon

est constitué de participants pour qui la lecture de récits de fiction est une activité fréquente dans la vie quotidienne. Dans le cadre de leur travail, ils disent communiquer à leurs élèves le plaisir que leur procurent leurs lectures personnelles. Le fait qu'ils déclarent piloter quatre séquences d'enseignement de la lecture du récit de fiction et plus par année scolaire, qu'ils rapportent le faire à partir de quatre œuvres complètes et plus et à partir de cinq œuvres partielles et plus s'arrime avec ce portrait de lecteurs qu'ils font d'eux-mêmes. Les critères de sélection des œuvres qu'ils mentionnent, de même que les difficultés qu'ils rapportent dans l'exploitation du récit de fiction, semblent pointer vers une tentative de leur part de transmettre aux élèves le plaisir de la lecture. Par ailleurs, les résultats montrent que leurs œuvres coups de cœur, de même que les œuvres travaillées en classe, font une place de choix aux auteurs québécois tel que prescrit dans le Programme de formation.

Il faut enfin retenir que les œuvres de fiction sont exploitées par une majorité non seulement dans le travail de la compétence de lecture, mais aussi très massivement dans le travail de la compétence d'écriture et plus modestement dans le travail de la compétence orale. La dialectique participation / distanciation semble être prise en considération par les participants, puisqu'ils déclarent piloter différentes activités qui y sont liées, principalement celle visant l'interprétation des récits lus par l'entremise de la discussion en plénière ou en équipe.

#### 4.2.2 Les croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle

Maintenant que les données liées à la première question de recherche ont été présentées et décrites, le volet sur les croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle présente les réponses aux items élaborés pour aborder la deuxième question de recherche spécifique (*Quelles sont les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle?*). Cette question était issue de la rencontre des cercles *Récit de fiction* et *Empathie* désignée comme la zone croisée de l'empathie fictionnelle de la figure 2.8. Les items permettant de l'explorer

demandaient aux participants de donner leur degré d'accord à propos d'une série d'affirmations. Parmi eux, huit items étaient précisément liés à l'empathie et sept autres étaient plutôt liés à des croyances plus générales, mais non pertinentes à analyser dans ce mémoire. Des analyses de type descriptif ont été menées pour dégager un portrait des croyances des participants à l'égard de l'empathie fictionnelle.

Ainsi, dans un premier temps, les participants se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord au sujet de l'affirmation à l'effet qu'un lecteur puisse éprouver des réactions d'ordre physiologique en lisant (90,8 %). Ils se sont prononcés de façon très similaire (88,9 %) avec l'affirmation suivante : *Pour comprendre et interpréter un récit de fiction, il est essentiel de saisir les émotions et les motivations des personnages*. Le tableau suivant présente les données combinant les degrés *D'accord* et *Tout à fait d'accord* à propos des six autres affirmations liées à l'empathie fictionnelle.

Tableau 4.17 Accord des participants à propos d'affirmations liées à l'empathie fictionnelle

La lecture de récits de fiction permet à l'élève de...	Fréquence et abstentions	Pourcentage
changer de perspective sur le monde.	85	94,4
s'ouvrir à la différence.	84 (1 abstention)	93,4
développer sa sensibilité interculturelle.	82	93,2
simuler des expériences interpersonnelles.	79	89,8
développer des habiletés sociales.	74 (3 abstentions)	82,2
mieux vivre les interactions humaines dans la réalité.	72 (5 abstentions)	80,0

Afin de comprendre le pourcentage lié aux fréquences, les abstentions ont été ajoutées entre parenthèses dans la colonne des fréquences.

De ce portrait des croyances quant à l'empathie fictionnelle se dégagent de fortes majorités chez les participants. En effet, ils se disent presque unanimement d'accord

ou tout à fait d'accord avec les affirmations selon lesquelles la lecture de récits de fiction permet à l'élève de changer de perspective sur le monde et de s'ouvrir à la différence (93,4 %). Également, 93,2 % d'entre eux sont d'avis que la lecture de tels récits permet à l'élève de développer sa sensibilité interculturelle. Il faut noter à propos de ces trois affirmations qui obtiennent l'assentiment de plus de 90,0 % des participants qu'elles se distinguent aussi des autres affirmations de par la forte prépondérance de ceux se disant *tout à fait d'accord*. En revanche, les opinions exprimées sont légèrement moins unanimes quand elles portent sur les trois affirmations plus spécifiques aux relations interpersonnelles des élèves. Cela dit, plus de 80,0 % donnent leur assentiment à ces trois dernières affirmations.

#### 4.2.2.1 Synthèse des croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle

Les faits saillants des croyances quant à l'empathie fictionnelle se résument ainsi : les participants de l'échantillon se disent très majoritairement d'accord ou tout à fait d'accord avec l'ensemble des affirmations présentées à ce propos. Ainsi, un peu plus de 90,0 % sont d'avis que le lecteur peut éprouver des réactions physiologiques pendant sa lecture. Les affirmations qui récoltent une encore plus grande adhésion se rattachent plus globalement à la vision du monde que la lecture de récits de fiction permet de développer. En effet, les participants considèrent quasi-unaniment que de tels récits peuvent inciter l'élève à opérer un changement de perspective sur le monde, à s'ouvrir à la différence et à développer sa sensibilité interculturelle. Les trois affirmations touchant plus concrètement la simulation d'expériences interpersonnelles et le développement d'habiletés sociales permettant de mieux vivre les interactions humaines dans la réalité suscitent un accord un peu moins unanime (respectivement 89,8 %, 85,1 % et 84,7 %).

### 4.2.3 Pratiques liées à l'enseignement de l'empathie

Maintenant que les données concernant la deuxième zone croisée de la figure 2.8 ont été présentées et décrites, c'est à la troisième question, issue de la zone croisée *Pratiques et Empathie*, qu'il sied de s'intéresser. Des analyses de type descriptif ont été menées sur les réponses obtenues aux items du questionnaire se rattachant cette question (*Quelles sont les pratiques des enseignants favorisant le développement de l'empathie en classe?*). Comme dans le cas des pratiques d'enseignement du récit de fiction, les items de cette troisième section étaient répartis selon deux larges catégories : l'enseignement direct et la modélisation.

#### 4.2.3.1 Pratiques d'enseignement direct de l'empathie

Ce volet sur les pratiques d'enseignement direct de l'empathie s'intéresse aux résultats obtenus concernant trois aspects des pratiques habituelles des participants, présentées sous le couvert de la gestion de classe : les pratiques adoptées en classe lorsque survient un conflit ou une situation délicate, l'animation de discussions visant à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles des élèves et l'animation de jeux visant le développement de ces mêmes compétences.

Dans un premier temps, les participants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils adoptent diverses pratiques quand un conflit ou une situation délicate survient en classe. Les réponses recueillies à partir de deux items inversés indiquent que 81,1 % d'entre eux disent accorder leur attention aux conflits survenant en classe, et que 38,9 % ne laissent jamais les élèves gérer de tels incidents entre eux. Par contre, plus de la moitié des participants (53,3 %) admettent laisser *quelquefois* les élèves gérer ledit incident par eux-mêmes.

Le tableau suivant présente les données combinant les fréquences *Souvent* et *Très souvent* indiquées quant aux pratiques de gestion de classe vues, dans le cadre de cette étude, comme des pratiques d'enseignement direct de l'empathie.

Tableau 4.18 Pratiques déclarées d'enseignement direct de l'empathie

Lorsque survient un conflit ou une situation délicate en classe...	Fréquence	Pourcentage
j'amène les élèves à discuter calmement.	76	84,4
j'invite les élèves à demander de l'aide à un professionnel de l'école pour régler leurs différends.	64	71,9
j'invite les élèves à tenter de nommer leurs sentiments et émotions.	61	68,5
j'invite les élèves impliqués à tenter de se mettre à la place l'un de l'autre.	58	65,9
j'invite les élèves à régler leurs différends à l'extérieur de la classe.	33	37,9

Des observations peuvent être dégagées des résultats obtenus. D'abord, 84,4 % affirment que dans des circonstances conflictuelles, ils amènent souvent et très souvent les élèves impliqués à discuter calmement. Ensuite, 71,9 % rapportent inviter à ces mêmes fréquences les élèves à demander de l'aide à un professionnel de l'école pour régler leurs différends. Si cet item n'équivaut pas en lui-même à une pratique d'enseignement direct de l'empathie, il permet de supposer que les participants réfèrent leurs élèves à des personnes-ressources qui pourraient agir en ce sens. Pour revenir aux pratiques qui démontrent plus spécifiquement un enseignement direct de l'empathie, on constate que, dans une moindre mesure, les participants disent inviter souvent et très souvent les élèves impliqués dans un conflit à tenter de nommer leurs sentiments et leurs émotions (68,5 %) et à se mettre à la place l'un de l'autre (65,9 %). Enfin, les données recueillies à propos de la pratique consistant à suggérer aux élèves de régler leur conflit en dehors de la classe sont partagées, avec un grand taux de

réponse pour la fréquence *quelquefois*, ce qui ajoute peu d'information à celle déjà existante.

L'item suivant leur demandait s'ils animent en classe des discussions qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de leurs élèves. Cinquante-six participants (62,2 %) déclarent le faire, 20 (22,2 %) déclarent ne pas le faire, et 14 (15,6 %) disent ne pas savoir s'ils le font.

Pour en savoir plus sur les pratiques des 56 participants déclarant effectivement animer de telles activités, l'item subséquent s'énonçait ainsi : *Quel est le déclencheur de ces discussions?* Ils pouvaient choisir autant d'éléments de réponse que désiré dans la liste proposée, et pouvaient également en ajouter.

Tableau 4.19 Déclencheur des discussions indiqué par les 56 participants

Déclencheurs	Fréquence	Pourcentage
Un incident rapporté dans l'actualité.	62	88,6
Des propos d'élèves entendus en classe.	60	85,7
Un incident survenu dans l'école.	55	78,6
Une situation fictive présentée dans une œuvre narrative ou autre.	50	71,4
Un incident survenu en classe.	50	71,4
Un incident survenu dans la communauté.	43	63,4
Autre : Une idée soudaine ou inspirée par la radio ou le cinéma.	1	1,4

Les trois éléments déclencheurs de discussions principalement identifiés par les 56 participants sont un incident rapporté dans l'actualité (88,6 %), des propos d'élèves entendus en classe (85,7 %) et un incident survenu dans l'école (78,6 %). Ils

indiquent, dans une proportion de 71,4 %, qu'une situation fictive présentée dans une œuvre narrative sert de déclencheur à ce type de discussion.

Le dernier item lié aux pratiques d'enseignement direct de l'empathie en classe leur demandait s'ils animent des ateliers ou des jeux visant le développement des compétences émotionnelles / communicationnelles de leurs élèves. Plus du tiers (38,9 %) affirment le faire, 46 (51,1 %) affirment ne pas le faire et neuf (10,0 %) ont répondu ne pas savoir.

#### 4.2.3.2 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct de l'empathie

Des pratiques déclarées d'enseignement direct de l'empathie peuvent être tirés quelques faits saillants. Majoritairement, les participants disent accorder leur attention aux conflits ou aux situations délicates qui surviennent dans le quotidien de la classe. Amener les élèves impliqués à discuter calmement correspond de loin à la pratique d'enseignement direct de l'empathie la plus fréquemment actualisée au sein de l'échantillon. D'autres pratiques d'enseignement direct de l'empathie sont mises de l'avant, mais dans des proportions moindres. Il s'agit de celles invitant les élèves à tenter d'identifier les sentiments et les émotions qui les habitent et à se mettre à la place de l'autre. Si près de 40,0 % disent ne jamais laisser les élèves gérer leurs conflits entre eux dans la classe, plus de 50,0 % déclarent les laisser faire quelquefois. En outre, l'animation de discussions visant le développement de compétences émotionnelles et communicationnelles des élèves correspond à une pratique plus fréquente que l'animation d'ateliers ou de jeux visant le même objectif. En effet, près des deux tiers pilotent ces discussions alors qu'un peu plus du tiers proposent des jeux. Ce sont des incidents rapportés dans l'actualité et des propos d'élèves entendus en classe qui sont le plus souvent à la source de telles discussions, mais il arrive aussi, dans une moindre mesure, qu'une situation fictive issue d'une œuvre narrative déclenche la discussion.

#### 4.2.3.3 Pratiques d'enseignement de l'empathie par la modélisation

Maintenant que les données sur les pratiques d'enseignement direct de l'empathie ont été rapportées et décrites, ce volet s'attarde aux pratiques d'enseignement de l'empathie par la modélisation. Il passe en revue les réponses obtenues aux items se rattachant à la gestion de classe. Dans la figure 2.8, ceci correspond toujours à la zone croisée *Pratiques* et *Empathie*. Les participants devaient se prononcer sur une série d'affirmations à l'aide d'une échelle de fréquence. Le tableau suivant présente les données combinant les fréquences *Souvent* et *Très souvent* indiquées aux différentes affirmations.

Tableau 4.20 Pratiques de modélisation de l'empathie déclarées comme étant vécues souvent et très souvent

Pratiques	Fréquence et abstentions	Pourcentage
Lorsqu'un conflit survient en classe, je reste calme.	88	97,8
Je conserve un bon contrôle de mes émotions.	85	94,5
Je m'efforce de construire une relation affective avec l'ensemble de mes élèves.	85 (2 abstentions)	94,4
Ma bienveillance est un élément-clé des situations d'apprentissage que je pilote.	82	91,2
Je suis à l'aise avec la gestion des émotions négatives des élèves.	74	82,2
Je nomme mes émotions afin qu'elles soient claires pour les élèves.	70 (1 abstention)	77,7
Je reçois des confidences de certains élèves.	59	65,6
En classe, je saisis l'occasion de développer mes propres compétences émotionnelles / communicationnelles.	58 (3 abstentions)	64,5

Les affirmations présentant des pratiques liées à la modélisation de l'empathie se rapportent à l'attitude calme que les participants disent conserver en classe lorsqu'un conflit survient (97,8 % avec une forte prépondérance d'entre eux indiquant *très souvent*), affirmation similaire à celle portant sur le contrôle de leurs propres

émotions en classe (94,5 %). Ils déclarent massivement, et encore avec une prépondérance de la réponse *très souvent*, faire des efforts pour construire une relation affective avec l'ensemble de leurs élèves (94,4 %) et considèrent leur bienveillance comme un élément-clé des situations d'apprentissage qu'ils pilotent (91,2 %). D'autres affirmations obtiennent relativement moins d'adhésion, notamment celle à propos de l'aisance avec la gestion des émotions négatives des élèves (82,2 %) et celle à propos de la verbalisation des émotions vécues par l'enseignant en classe (77,7 %). Également, près des deux tiers indiquent saisir en classe l'occasion de développer leurs propres compétences émotionnelles et communicationnelles souvent et très souvent, ce qui correspond toutefois à une pratique récoltant moins d'adhésion au sein de l'échantillon. Enfin, à des fréquences très variées, tous les participants de l'échantillon sans exception ont affirmé recevoir des confidences de certains élèves. Plus précisément, 41,1 % d'entre eux déclarent en recevoir très souvent.

#### 4.2.3.4 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement direct et d'enseignement par la modélisation de l'empathie

Des pratiques déclarées de l'enseignement de l'empathie, présentées sous le couvert des pratiques habituelles de gestion de classe, se dégagent les faits saillants suivants. En ce qui a trait aux pratiques dites « directes », une majorité de participants se disent attentifs aux conflits et aux situations délicates qui surviennent en classe. L'attention qu'ils y accordent se traduit en différentes pratiques d'enseignement direct de l'empathie, dont la principale consiste à amener les élèves visés à discuter calmement (84,4 %). Inviter les élèves à tenter d'identifier les sentiments et les émotions vécues et à se mettre à la place d'autrui sont deux pratiques déclarées un peu moins fréquemment (par respectivement 68,5 % et 65,9 % de l'échantillon). Un peu plus de la moitié des participants admet laisser quelquefois les élèves gérer entre eux une situation délicate, alors qu'environ 40,0 % affirment ne jamais les laisser faire seuls. Près de deux participants sur trois rapportent par ailleurs animer des discussions ayant

pour objectif le développement des compétences émotionnelles et communicationnelles des élèves, avec pour déclencheurs principaux un événement de l'actualité, des propos d'élèves entendus en classe et, plus rarement, une situation fictive tirée d'une œuvre narrative. Les jeux visant le développement des compétences mentionnées sont nettement moins utilisés.

En ce qui a trait aux pratiques de modélisation, les participants rapportent presque unanimement conserver leur calme et un bon contrôle de leurs émotions en classe, et s'investir dans une relation affective avec l'ensemble de leurs élèves. Ils voient leur bienveillance comme un élément clé des situations d'apprentissage pilotées. Tous affirment recevoir des confidences d'élèves. Enfin, bien qu'actualisée par la majorité d'entre eux, la pratique consistant à verbaliser ses émotions afin qu'elles soient claires pour les élèves l'est dans des proportions relativement moindres que les autres pratiques.

#### 4.2.4 Pratiques d'enseignement du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents

Maintenant que les données recueillies à partir des trois zones croisées de la figure 2.8 ont été successivement présentées et décrites, le présent volet rapporte les réponses obtenues aux items élaborés à partir du point de rencontre des trois concepts centraux du mémoire : *Pratiques, Empathie, Récit de fiction*. Ces items visaient à explorer la quatrième question spécifique de recherche à caractère englobant (*Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents?*). Ils étaient répartis en deux grandes catégories : les pratiques qui, tout en étant susceptibles de soutenir le développement de l'empathie des élèves, entourent la réception du récit de fiction par les élèves et celles qui entourent l'intégration, la production ou la transposition du récit lu.

#### 4.2.4.1 Pratiques d'enseignement entourant la réception du récit de fiction, qui peuvent soutenir le développement de l'empathie des élèves

Ce premier volet de la zone centrale montre les réponses des participants aux items liés à leurs pratiques encadrant la réception du récit par les élèves tout en étant susceptibles de soutenir le développement de leur empathie. Ils devaient indiquer la fréquence à laquelle ils invitent leurs élèves à réaliser diverses activités en lien avec la réception du récit en ce sens. Le tableau suivant présente les données en combinant les fréquences *Souvent* et *Très souvent* indiquées à propos des diverses pratiques.

Tableau 4.21 Pratiques entourant la réception du récit de fiction

Lorsque j'aborde le récit de fiction, j'invite les élèves à...	Fréquence	Pourcentage
observer les relations sociales qui lient les personnages du récit.	82	91,2
relever les valeurs véhiculées par un personnage du récit.	80	88,9
identifier les émotions et les sentiments illustrés par le comportement d'un personnage.	78	86,7
répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen	78	86,6
observer ou noter les ressemblances entre un personnage et eux.	67	74,5
observer ou noter les différences entre un personnage et eux.	66	73,4
faire des liens entre les émotions ou les sentiments vécus par un personnage et les motivations données par l'auteur dans le récit.	61	67,7
se questionner sur les compétences émotionnelles / communicationnelles manifestées par des personnages.	54	60,0
remarquer ou noter leurs réactions physiologiques lors de la lecture.	33	37,7

Parmi les pratiques sur lesquelles ils devaient se prononcer, l'une se distingue de par l'unanimité qu'elle récolte : inviter les élèves à observer les relations sociales qui lient les personnages du récit (91,2 %). Sans aucune exception, tous les participants

affirment le faire, avec une prédominance de la réponse *très souvent*. Au second et au troisième rang des pratiques, ils disent inviter les élèves à relever les valeurs véhiculées par un personnage du récit (88,9 %) et les inviter à identifier des émotions ou des sentiments illustrés par le comportement d'un personnage (86,7 %), respectivement, et ce, toujours avec une prédominance de *très souvent* dans les réponses. Cette dernière pratique se classe quasi *ex aequo* avec celle qui consiste à demander aux élèves de répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen (l'item non lié au développement de l'empathie servait à faire diversion dans cette portion du questionnaire). Les autres pratiques pouvant soutenir le développement de l'empathie, telles que l'observation de ressemblances / de différences entre le personnage et soi, la recherche de liens entre les émotions et les motivations d'un personnage et le questionnement sur les compétences émotionnelles et communicationnelles des personnages, se révèlent moins populaires au sein de l'échantillon, mais elles obtiennent tout de même des scores variant entre 74,5 % et 60,0 %. La pratique la moins fréquente concerne les réactions physiologiques du lecteur (36,7 %).

#### 4.2.4.2 Pratiques d'enseignement entourant l'intégration, la production ou la transposition du récit lu, qui peuvent soutenir le développement de l'empathie des élèves

Ce deuxième volet s'attarde aux résultats obtenus aux items liés aux pratiques des participants entourant l'intégration, la production ou la transposition du récit lu. Toujours à l'aide d'une échelle de fréquence, ils devaient se prononcer sur des activités qui, tout en ciblant le réinvestissement des récits lus, peuvent soutenir le développement de l'empathie des élèves. Ceci fait toujours partie de la zone centrale de la figure 2.8. Le tableau suivant présente les données en combinant les fréquences *Souvent* et *Très souvent* indiquées à propos des diverses pratiques.

Tableau 4.22 Pratiques entourant l'intégration, la production, la transposition du récit lu

Lorsque j'aborde le récit de fiction en classe, les élèves doivent...	Fréquence	Pourcentage
décrire le comportement psychologique illustré par un personnage.	66	73,4
présenter un point de vue personnel sur les émotions et les motivations illustrées par un personnage.	55	61,1
élaborer des hypothèses quant aux intentions données aux personnages.	51	56,7
débattre ou discuter à propos des actions ou des réactions d'un personnage.	47	52,3
composer une suite (ou un épilogue) au récit lu en mettant l'accent sur les émotions des personnages.	30	33,4
rédiger un texte en se mettant à la place d'un des personnages du récit lu.	21	23,3
transposer le récit en bande dessinée ou en scénario de film en mettant l'accent sur les émotions illustrées par les personnages.	3	3,3
jouer ou mettre en scène un extrait du récit.	1	1,1

Ici, même si certaines activités se démarquent du lot, les données montrent que les activités de cette liste ne s'approchent en aucun cas de l'unanimité ou des fortes majorités constatées dans les volets précédents. De façon générale, il y a une prédominance de la réponse *quelquefois*.

Par exemple, l'activité visant à faire décrire le comportement psychologique illustré par un personnage est celle qui se hisse ici au sommet du palmarès des fréquences, mais avec moins des trois quarts des participants qui déclarent la proposer souvent et très souvent (73,4 %). Toujours à cette fréquence, *Présenter un point de vue personnel sur les émotions et les motivations illustrées par un personnage* arrive deuxième, avec 61,1 % d'entre eux affirmant le demander aux élèves, suivi de l'activité autour des hypothèses (56,7 %). Un peu plus de la moitié de l'échantillon déclare faire débattre ou discuter les élèves à propos des actions ou des réactions d'un

personnage souvent et très souvent (52,3 %). Quant aux deux activités d'écriture visant la rédaction d'une suite ou d'un texte en se mettant dans la peau d'un personnage, certains déclarent y recourir, mais *quelquefois* est la réponse nettement prédominante au sein de l'échantillon. Les deux dernières activités, en lien avec l'art dramatique ou l'art plastique, sont très rarement pilotées. En effet, dans ces deux cas, 60,0 % et plus déclarent ne jamais le faire, puis 38,9 % et 34,4 % respectivement, déclarent le faire quelquefois.

#### 4.2.4.3 Synthèse des pratiques d'enseignement entourant la réception, l'intégration, la production et la transposition du récit de fiction qui peuvent soutenir le développement de l'empathie

Les faits saillants concernant les pratiques déclarées entourant la réception, l'intégration, la production ou la transposition du récit lu tout en étant susceptibles de soutenir le développement de l'empathie sont les suivants. D'abord, au chapitre de la réception du récit de fiction, une majorité affirme demander aux élèves de s'intéresser aux relations sociales qui lient les personnages, aux valeurs que ces derniers véhiculent et aux émotions ou aux sentiments que leurs comportements illustrent. Une forte majorité affirme également demander aux élèves de répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen, pratique qui engage rarement le développement de l'empathie des élèves de façon ciblée. Au chapitre de l'intégration, de l'interprétation et de la transposition du récit lu, les données révèlent que les participants ne pilotent que peu d'activités énumérées dans la liste, et quand ils le font, c'est à une fréquence globalement bien moindre que celle constatée dans les volets analysés jusqu'ici. Cela dit, l'activité qui se distingue des autres en termes de fréquence est celle consistant à faire décrire le comportement psychologique illustré par un personnage. Il faut rappeler que, tel que stipulé dans le PFEQ, le comportement d'un personnage de récit fait l'objet d'un intérêt soutenu aux deux cycles du secondaire.

## CHAPITRE V

### LA DISCUSSION

Ce mémoire a pour objectif d'identifier des pratiques d'enseignants de français jumelant le récit de fiction et le développement de l'empathie chez les adolescents. Sans nier que la réussite scolaire est un des objectifs fondamentaux de l'éducation, il a été possible, grâce aux travaux de quelques chercheurs, de démontrer précédemment que cette réussite est nettement favorisée par le développement d'habiletés sociales et émotionnelles (Zanna, 2015; Jennings et Greenberg, 2009; Cornelius-White, 2007; H. A. Davis, 2006). L'école actuelle ne peut se targuer de préparer les adolescents à intégrer pleinement la société sans considérer sa responsabilité dans le développement de telles habiletés, qui sont autant de clés pour cultiver des relations positives entre tous ceux et celles qui sont amenés à se rencontrer en ces lieux dédiés à l'apprentissage.

Il est regrettable que si peu d'études s'intéressent aux pratiques des enseignants du secondaire liées à l'empathie. Afin de contribuer à ce champ de connaissances, ce cinquième chapitre discute les résultats de recherche à la lumière des écrits scientifiques. Une première partie porte sur la manière dont les résultats viennent éclairer les questions de recherche spécifiques. La deuxième partie aborde les retombées de l'étude. Suivent enfin les parties concernant les limites de cette recherche et les recommandations de la chercheuse.

## 5.1 Discussion des résultats

Quatre questions de recherche spécifiques ont orienté cette étude à partir des différentes zones croisées mises en lumière par le cadre conceptuel. Les résultats obtenus pour chacune d'elles sont discutés et interprétés successivement ici.

### 5.1.1 Première question de recherche spécifique : *Quelles sont les pratiques des enseignants à l'égard de la lecture du récit de fiction en classe de français?*

En réponse à cette question, issue de la zone croisée *Pratiques et Récit de fiction*, les résultats obtenus montrent que la majorité consacre beaucoup de son temps personnel à la lecture de récits de fiction. En effet, près des trois quarts des enseignants sondés rapportent prendre plaisir à lire au moins cinq de ces récits sur une base annuelle. Tel que mentionné par Turcotte (2006), en étant eux-mêmes lecteurs assidus de récits de fiction, les enseignants peuvent représenter un modèle de lecteur stimulant pour leurs élèves. D'ailleurs, une majorité dit faire connaître aux élèves son intérêt, voire sa passion pour la lecture de récits de fiction. Les résultats montrent également qu'une très forte majorité d'enseignants parlent de leurs lectures personnelles de façon informelle en classe, allant jusqu'à prêter leurs propres livres aux élèves. Ce rôle de passeur qu'ils remplissent alors rejoint encore ici les conclusions d'une étude du MELS (2005) et les propos de Turcotte (2006) : les expériences de lecture vécues hors du contexte de l'évaluation sont de puissants moteurs d'intérêt pour les jeunes lecteurs. Toutefois, comme le souligne Emery-Bruneau (2010), l'enseignement de la lecture littéraire ne saurait se résumer à l'animation, si passionnée soit-elle, de la lecture d'un récit. En plus de susciter l'intérêt des élèves, il faut également, et impérativement, que l'enseignant soit conscient de sa propre expérience de la lecture littéraire, autrement dit qu'il soit au fait de la dialectique de participation / distanciation qui opère alors. Dans ce mémoire, il semble que cette prise de conscience soit en partie observable dans les pratiques.

Le fait que la majorité ait un profil de lecteurs qui n'hésitent pas à partager leur passion constitue donc un premier élément rassurant de la présente étude. Les enseignants concrétisent leur rôle de modèle de lecteur en multipliant les occasions de travailler le récit de fiction en classe. Les données recueillies indiquent en effet que plus des trois quarts d'entre eux pilotent au moins quatre séquences d'enseignement du récit de fiction par année scolaire, et ce à partir de quatre œuvres complètes ou plus pour trois enseignants sur quatre ainsi qu'à partir de cinq extraits d'œuvres ou plus dans 60,0 % des cas.

C'est donc une grande majorité qui fait vivre formellement l'expérience de la lecture de récits de fiction en classe. Ces résultats rappellent ceux de Dezutter *et al.* (2012) selon lesquels une moyenne de 4,72 œuvres sont données à lire annuellement par les enseignants du secondaire. La prescription ministérielle de dix œuvres complètes par année du secondaire semble une fois de plus difficile à atteindre.

Toutefois, l'exigence du PFEQ de faire la part belle aux auteurs québécois semble bien intégrée, puisque des œuvres complètes de Michèle Marineau, Patrick Senécal, Biz, Bruno Hébert, François Gravel et Michel Rabagliati se retrouvent bien en vue au palmarès des œuvres incontournables de l'étude. Des extraits d'œuvres de Gabrielle Roy et de Michel Tremblay sont également considérés comme incontournables, bien que la littérature étrangère serve davantage de matériau dans ce contexte (Guy de Maupassant, Arthur Conan Doyle, etc.). Cela dit, les œuvres travaillées partiellement en classe sont généralement reproduites dans les recueils de textes des maisons d'édition de matériel pédagogique. Il y a tout lieu de croire que cet état de fait oriente les enseignants vers certains auteurs comme Guy de Maupassant et Arthur Conan Doyle, que l'on retrouve en tête du palmarès d'œuvres partiellement étudiées.

La diversité des œuvres travaillées, illustrée par la longue liste des titres et auteurs favorisés mise à jour par la recherche, laisse supposer que les enseignants profitent de

l'absence de corpus obligatoire au Québec pour aller vers des œuvres qu'ils estiment intéressantes pour leurs élèves selon leurs intérêts et leurs préoccupations. Il faut rappeler que plus de huit enseignants sur dix indiquent l'intérêt et le plaisir de l'élève comme premier critère dans le choix des œuvres à travailler en classe. Ceci fait écho aux résultats de l'étude de Dezutter *et al.* (2012), selon lesquels les enseignants identifient aussi le plaisir et l'intérêt de l'élève comme critère de sélection ayant préséance dans le choix des récits à faire lire. Cette précédente étude précise au passage que le plaisir et l'intérêt de l'enseignant lui-même vis-à-vis l'œuvre à faire découvrir aux élèves faisait partie des critères de sélection importants. Si les enseignants semblent accorder un peu moins d'importance à ce critère de sélection, relégué en quatrième position, il faut toutefois noter que certains titres et / ou auteurs d'œuvres se retrouvent tant dans le palmarès des œuvres incontournables à travailler en classe que dans celui des œuvres marquantes pour les enseignants dans leur vie personnelle. Il s'agit de Patrick Senécal (*Le Passager, Alyss*), de Michèle Marineau (*La Route de Chlifa, Rouge Poison, Les vélos n'ont pas d'états d'âme, Cassiopée*), de Khaled Hosseini (*Les Cerfs-volants de Kaboul*) et d'Éric-Emmanuel Schmitt (*La part de l'autre, Oscar et la dame rose*). Ainsi, certains auteurs sont à la fois appréciés des enseignants et mis à l'étude. Dufays *et al.* (2015) soulèvent l'importance pour un enseignant de pouvoir choisir avec autonomie les récits à travailler avec ses élèves : son efficacité professionnelle se trouve accrue s'il enseigne à partir d'œuvres coups de cœur, voire d'œuvres qui l'aident à vivre. Ces chercheurs y voient une des clés permettant de communiquer et de soutenir l'intérêt des élèves pour la lecture. Il est donc intéressant et rassurant de constater que ce phénomène est présent dans nos résultats. L'empathie fictionnelle pourrait-elle s'enseigner à partir des œuvres populaires chez les enseignants?

Par ailleurs, les études de Dezutter *et al.* (2007; 2012) indiquent que le suspense est un genre priorisé par les enseignants, et cela se constate avec la place de choix que Patrick Senécal se taille au (double) palmarès. Toutefois, la diversité des genres et des

univers narratifs qui se retrouvent dans la liste des œuvres incontournables amène à un autre constat : les enseignants osent présenter aux élèves des œuvres consistantes, pas nécessairement construites autour d'un suspense, et pouvant même sortir du cadre du roman jeunesse socioréaliste qui mise sur l'identification du lecteur au personnage.

Quant aux difficultés qu'ils déclarent rencontrer, les enseignants mentionnent surtout des problèmes de compréhension de texte des élèves et, dans une moindre mesure, l'hétérogénéité des groupes-classes et la motivation des élèves. Il s'agit là d'une triade de difficultés qui n'a rien d'étonnant, ayant déjà été répertoriée par l'équipe de recherche de Dezutter (2012). Nos résultats témoignent d'une certaine constance du phénomène dans le temps. À ce propos, il semble pertinent de rappeler que selon le rapport d'étude de Chartrand et Lord (2010), la compréhension de lecture se retrouve en deuxième place des pratiques rapportées par les enseignants en classe de français au Québec, tout en occupant la première place en termes d'évaluation. Ceci permet de conclure que la compréhension de lecture est principalement employée à des fins d'évaluation. Les difficultés de compréhension, qui constituent encore et toujours le principal écueil dans le travail du récit de fiction, sont peut-être liées au contexte inéluctable d'évaluation qui vient interférer entre l'œuvre et le jeune lecteur. Il y aurait lieu de questionner davantage le lien entre les difficultés de compréhension rencontrées par les jeunes et la culture de l'évaluation qui entoure le travail des œuvres de fiction.

En outre, davantage d'enseignants déclarent exploiter le récit de fiction par l'entremise d'activités d'écriture que par l'entremise d'activités d'interaction orale. En effet, la très vaste majorité d'entre eux proposent des activités comme l'écriture d'une suite ou d'une fin alternative au récit, d'une critique ou d'un résumé. Il faut garder en tête que la réalisation de ces activités demande une bonne compréhension des œuvres, et se déroule le plus souvent individuellement. Quant aux activités à l'oral, les plus populaires sont la causerie en plénière, la discussion en équipe et

l'exposé en équipe, toutes trois des activités misant sur une interaction entre pairs qui permet une co-construction du sens chez les jeunes lecteurs. Bien entendu, piloter des activités d'écriture et piloter des activités à l'oral ne requièrent pas la même planification, gestion, animation, rétroaction de la part des enseignants. Il est possible de croire que les activités à l'oral seraient à privilégier pour débusquer les difficultés de compréhension et les traiter d'emblée, en groupes-classes. Cette hypothèse s'inscrit dans la foulée des constats quant aux difficultés rencontrées dans le travail d'une œuvre de fiction : l'oral permettrait-il davantage que l'écriture de déboulonner ces difficultés de compréhension chez les élèves du secondaire? Et, dans le contexte de ce mémoire, permettrait-il davantage que les activités écrites de développer l'empathie?

Dufays *et al.* (2015) font remarquer que la dialectique entre participation et distanciation est fondamentale lors de toute lecture de récits de fiction pour susciter la motivation des lecteurs et favoriser leur compréhension des œuvres. Emery-Bruneau (2010) souligne également que les enseignants doivent impérativement développer une conscience de cette dialectique afin de piloter adéquatement le travail d'œuvres avec leurs élèves. Selon nos résultats, les enseignants déclarent piloter, dans l'ordre décroissant suivant, des activités visant : l'interprétation des récits de fiction, l'établissement de liens entre vie personnelle et récit et enfin la distanciation.

Le travail d'interprétation du récit fictionnel et celui visant à établir des liens entre les lecteurs et les textes se retrouvent clairement à l'avant-plan de la recension, indiquant une préoccupation considérable pour le pôle *participation* de la dialectique. La discussion en équipe ou en plénière est rapportée comme étant l'activité (orale) la plus fréquente dans ce travail d'interprétation des récits de fiction. Quant aux liens entre vie personnelle et récit, c'est l'activité visant à susciter une réflexion sur les effets des récits de fiction sur les lecteurs qui se démarque, activité pouvant se dérouler oralement ou à l'écrit. Ainsi, nos résultats pointent vers une certaine

préséance de l'approche participative des récits de fiction. En optant pour cette approche, les enseignants tentent peut-être d'aplanir les difficultés de compréhension de lecture de leurs élèves. Comme le font remarquer Dufays *et al.* (2015) et Jouve (2004), les lecteurs adolescents recherchent des personnages auxquels s'identifier dans les récits, et refusent parfois de plonger dans une proposition de lecture qui demande de se décentrer radicalement de sa réalité, de soi. Dufays *et al.* (2015) et Le Manchec (2000) indiquent que, souvent en raison du processus de construction identitaire qui les anime, les adolescents penchent pour une approche affective des récits. Une approche trop distanciée peut leur paraître rébarbative, et expliquer en partie la baisse de motivation perçue par les enseignants.

Cette prédominance des activités liées à l'interprétation des récits de fiction laisse à penser que les enseignants tiennent compte de la dimension subjective de la lecture d'œuvres littéraires. Il est intéressant de constater que les enseignants recourent à la discussion pour interpréter les œuvres, car l'interprétation dépend intimement du vécu du lecteur (Jouve, 2004). Par l'entremise de la discussion, ils permettent aux élèves de constater que le texte littéraire peut susciter des lectures toujours différentes et renouvelées (Rouxel, 1996).

Enfin, l'approche distanciée des récits, parfois décriée comme étant strictement savante ou académique (Marlair et Dufays, 2014), semble en léger recul. En effet, les enseignants déclarent recourir à des activités visant la distanciation nettement plus rarement, soit dans six cas sur dix. Quand ils le font, c'est principalement en travaillant le schéma narratif et occasionnellement le schéma actanciel. Autrement dit, quand il est abordé en classe, le pôle *distanciation* de la dialectique est mis de l'avant par le travail de structure du récit de même qu'en accordant une attention particulière aux rôles des personnages dans l'intrigue.

En définitive, les résultats concernant les pratiques autour du récit de fiction révèlent plusieurs éléments encourageants et soulèvent aussi quelques questions. Dans un premier temps, les enseignants sondés se présentent comme des lecteurs qui communiquent leur plaisir et leur intérêt pour la lecture aux élèves, et affirment piloter plusieurs séquences d'enseignement de la lecture pendant l'année scolaire. Les œuvres complètes qu'ils disent travailler donnent à découvrir des univers narratifs et des genres variés, et les auteurs québécois sont à l'honneur. L'intérêt des élèves est le critère principal de sélection des œuvres, et le fait que plusieurs auteurs se retrouvent à la fois parmi leurs coups de cœur personnels et parmi les œuvres incontournables travaillées en classe laisse supposer que l'intérêt des enseignants pour la plume de certains auteurs influence leur choix. En ce qui a trait à la dialectique de participation et de distanciation, les résultats démontrent une certaine prépondérance des activités liées à la participation, et plus spécifiquement des activités visant l'interprétation des récits. Dans un second temps, les difficultés recensées dans la présente enquête sont peu surprenantes : la compréhension de texte, l'hétérogénéité des groupes-classes, la motivation des élèves représentent des écueils auxquels les enseignants se disent confrontés étude après étude. La culture de l'évaluation inhérente à la lecture d'œuvres en classe contribuerait-elle à cet état de fait? La présente recherche met en lumière le fait que les activités d'écriture autour des œuvres sont nettement mises en vedette comparativement aux activités à l'oral. Mettre l'accent sur les activités d'interaction orale comme les discussions en plénière, plus accessibles et collectives par nature, permettrait peut-être d'atténuer ces difficultés rencontrées.

#### 5.1.2 Deuxième question de recherche spécifique : *Quelles sont les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle?*

La deuxième question, issue de la zone croisée *Récit de fiction* et *Empathie*, cherchait à répertorier les croyances des enseignants de français à propos de l'empathie fictionnelle. Les résultats montrent que les enseignants sont très majoritairement d'accord avec l'ensemble des items liés à l'empathie fictionnelle. En effet, les huit

affirmations ont récolté une forte adhésion, ce qui laisse présager que ce concept d'empathie fictionnelle ne leur est pas tout à fait étranger. Ces croyances rapportées s'avèrent encourageantes puisqu'elles constituent un point de départ pour opérationnaliser ce concept chez les enseignants de français.

Trois des quatre affirmations qui récoltent au-delà de 90,0 % d'adhésion touchent le changement de perspective sur le monde, l'ouverture à la différence et le développement de la sensibilité interculturelle que la lecture de récits de fiction permet d'induire. En affirmant leur accord de manière quasi-unanime à ces trois affirmations liées à l'ouverture d'esprit, les enseignants semblent démontrer une sensibilité au fait que la littérature, en classe de langue, représente une source pertinente pour approcher la diversité du monde et découvrir les multiples interprétations possibles d'un récit, idées que Schumm Fauster (2010) et Dufays *et al.* (2015) défendent. Ces auteurs soulignent que la fiction, de par le caractère inédit des situations qu'elle donne à voir, a le potentiel d'engager le lecteur dans une réflexion sur ses propres valeurs et croyances, ce qui peut le conscientiser à la relativité de ses attitudes et de sa vision du monde. Il est utile de rappeler ici les propos de Bourhis *et al.* (2015) sur l'accueil et la valorisation de la diversité en milieu scolaire : il s'agit d'attitudes observées chez des enseignants qui font eux-mêmes preuve d'ouverture d'esprit, qui sont eux-mêmes sensibles aux réalités d'autrui, qui sont eux-mêmes des communicateurs compétents. Bourhis *et al.* (2015) soulignent à juste titre l'importance d'aborder ces enjeux liés à l'altérité et à l'empathie lors de la formation initiale et continue des enseignants. En lisant beaucoup de récits de fiction eux-mêmes, les enseignants expérimentent justement cette ouverture.

L'expression d'un accord sans équivoque sur de telles affirmations fournit peut-être ici une piste pour analyser le fait que plusieurs enseignants osent sortir du cadre du roman jeunesse socioréaliste, comme cela a été constaté précédemment à partir de la liste d'œuvres incontournables qu'ils disent travailler en classe. En effet, si les

enseignants croient au pouvoir de la lecture de récits sur l'ouverture d'esprit des jeunes lecteurs, cela pourrait expliquer qu'ils optent pour des œuvres qui appellent un travail en ce sens plutôt que de se contenter de proposer aux élèves une œuvre qui serait un reflet sans surprise d'une réalité qu'ils connaissent déjà. S'ils sont habités de cette croyance, il est permis de présumer que ces enseignants sont conscients des retombées de ce travail du récit de fiction sur la construction identitaire des adolescents, ce qui rejoint une fois de plus les propos de Schumm Fauster (2010). En poussant cette idée plus loin, dans l'esprit de Jouve (2004), une lecture qui permet un changement de perspective sur le monde, l'ouverture à la différence et le développement de la sensibilité interculturelle est une lecture qui serait nécessairement pilotée en tenant compte de la diversité interprétative. Est-ce ce que font concrètement les enseignants animés de cette croyance? Selon Jouve (2004) et Schumm Fauster (2010), une démarche littéraire autour de l'interprétation du récit permet non seulement de développer ses connaissances sur le monde, mais aussi d'approfondir ses connaissances sur soi-même. L'empathie repose justement sur une conscience de soi et du cadre de référence interne d'autrui (Decety, 2004, cité dans Brunel et Cosnier, 2012). De plus, à partir du moment où l'enseignant accompagne les jeunes lecteurs dans l'expérience littéraire, l'écart entre l'univers fictionnel et le réel connu ne représente pas un problème, au contraire, comme le mentionne Louichon (2009). Selon cette auteure, des émotions peuvent émerger de cet écart, de même qu'une découverte de son identité et de l'altérité.

Cela dit, Jouve (2004) indique qu'il demeure tout à fait possible d'accueillir la subjectivité des sujets lecteurs en partant du roman miroir afin de les amener plus loin, dans une intention d'ouverture au monde et d'exploration de leur propre identité, ce à quoi Dufays *et al.* (2015) adhèrent également. Il est donc possible que les nombreux enseignants qui affirment avoir ces croyances liant la lecture de récits à l'ouverture d'esprit se servent tout de même des romans jeunesse socioréalistes répertoriés dans cette étude pour tenter d'ouvrir les horizons de leurs élèves.

Le quatrième et dernier item qui a obtenu l'assentiment de plus de 90 % des enseignants concerne le corps du lecteur, plus spécifiquement le fait qu'en lisant, le lecteur éprouve des réactions d'ordre physiologique. Ce résultat apparaît comme une bonne nouvelle à propos des croyances des enseignants : ils disent très majoritairement reconnaître la dimension sensorielle de la lecture. Ceci constitue un autre excellent point de départ quant à l'empathie fictionnelle, mis en lumière par ce mémoire. Larrivé (2015) insiste fortement sur la nécessité de réhabiliter le corps du lecteur dans l'exercice de la lecture. Cette auteure en a fait son cheval de bataille : le corps « ému » du lecteur aide à la compréhension des récits parce qu'il permet au lecteur de simuler la réalité des personnages de fiction. Le concept de *lisart* de cette auteure, de même que celui, similaire, de *corps-analyseur* présenté par Brunel et Cosnier (2012) mettent l'expérience corporelle en évidence pendant la lecture. Selon eux, cette expérience permet de donner sens au monde, à autrui et à soi-même. Dès lors, il sied de se questionner : comment les enseignants intègrent-ils cette croyance quant au corps du lecteur qu'ils rapportent massivement? Explorent-ils cette approche d'une lecture plus sensorielle des récits, notamment lorsqu'ils décèlent des difficultés de compréhension chez leurs élèves?

Deux affirmations se situent juste sous la barre du 90 % d'adhésion dans ce portrait des croyances des participants quant à l'empathie fictionnelle. Ainsi, *la lecture de récits de fiction permet de simuler des expériences interpersonnelle, et saisir les émotions et les motivations des personnages est essentiel pour comprendre et interpréter un récit de fiction* obtiennent de très forts scores.

La simulation d'expériences interpersonnelles par le truchement de la lecture de récits de fiction permet notamment d'approfondir la compréhension de ce qui se produit dans la réalité, selon Djikic *et al.* (2013b), tout en favorisant la compréhension et l'interprétation des récits eux-mêmes (Larrivé, 2015). Il apparaît comme rassurant que les enseignants se positionnent favorablement quant à cette croyance. La clé de

compréhension potentiellement contenue dans cette croyance est-elle mise à profit en classe, et si oui, comment?

Tout aussi rassurant est le résultat selon lequel la majorité rapporte que pour comprendre et interpréter un récit, il faut nécessairement être en mesure de décoder les émotions et les motivations des personnages. Cela signifie-t-il pour autant que les enseignants procèdent à un travail d'« alphabétisation émotionnelle » auprès de leurs élèves, pour reprendre les termes de Zanna (2015)? Comment cette croyance se concrétise-t-elle dans l'accompagnement des jeunes lecteurs en classe? Il sied de rappeler ici que les adolescents qui font montre d'une empathie affective et cognitive plus sophistiquée sont ceux qui accordent de l'importance tant à leurs sentiments qu'à ceux des autres au quotidien (Rieffe et Camodeca, 2016; Goleman, 1997).

Ces deux croyances sont intimement liées, et les réponses très similaires des enseignants l'indiquent clairement. Des allers-retours incessants entre réalité et fiction apparaissent nécessaires et naturels dans le travail des œuvres de manière à en favoriser la compréhension. Ceci n'est pas sans rappeler la dialectique de participation et de distanciation (Dufays *et al.*, 2015). Ces allers-retours entre réalité et fiction, s'ils ont bel et bien lieu, pourraient être optimisés dans une visée consciente d'accompagner le développement de l'empathie des jeunes lecteurs.

Enfin, les affirmations qui récoltent le moins d'unanimité, bien que d'excellents scores tout de même avec plus de huit sur dix chacune, sont celles liées à la vie sociale quotidienne bien concrète de l'élève : *Lire des récits de fiction permet à l'élève de développer des habiletés sociales et de mieux vivre les interactions humaines dans la réalité*. Ici, les résultats indiquent un peu moins d'engouement de la part des enseignants en comparaison avec ceux des précédentes affirmations, comme si la fiction n'avait pas autant ce potentiel de transformation des habiletés de socialisation dans la réalité selon eux. Pourtant, ils sont nombreux à rapporter recourir

à la causerie et à la plénière, activités à l'oral qui permettent justement de développer des habiletés sociales et de mieux vivre les interactions humaines au quotidien. Les enseignants sont-ils conscients du fait qu'en pilotant de tels échanges autour des récits de fiction, ils font expressément travailler les élèves sur leurs habiletés relationnelles dans la réalité? Comment ces moments de partage et de dialogue à l'oral se déroulent-ils? Les enseignants réalisent-ils qu'il s'agit peut-être là d'une approche de choix pour développer l'empathie des adolescents? Le recours au récit de fiction est considéré comme une approche prometteuse pour le développement de l'empathie (Hauser, 2017; Nussbaum, 2015; Carlo *et al.*, 1992), même si les études qui l'étayent sont encore trop rares pour amener les enseignants à adopter sciemment cette approche.

Pour aller plus loin, les enseignants sont-ils conscients de leur devoir de cultiver l'intelligence relationnelle? Le développement socioaffectif des élèves fait d'ailleurs partie la mission de socialisation conférée à l'école, tel que mentionné dans le PFEQ. Au secondaire, il est encore plus pertinent de miser sur l'intérêt accru des adolescents pour les relations sociales (Cloutier et Drapeau, 2008), fictives et réelles. L'adolescence constitue justement d'une période de la vie où, selon Parcherie (2004, citée dans Brunel et Cosnier, 2012), l'empathie peut se développer à la manière d'un instrument de connaissance des autres et de construction de soi. Mais il faut pour cela outiller les élèves en ce sens (Zanna, 2015), ce qui demande une conscience de l'ensemble des besoins et des moyens de la part des enseignants.

En somme, les résultats obtenus quant aux croyances à propos de l'empathie fictionnelle semblent encourageants à première vue. Les enseignants sont très majoritairement d'accord avec l'ensemble des affirmations présentées, ce qui s'explique peut-être en partie par le fait qu'ils se disent être de grands lecteurs. Leur propre expérience de la lecture les aurait-elle menés à ces croyances? Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus au sujet des croyances ne permettent pas, pour l'instant, de

savoir si et comment elles se concrétisent dans le pilotage d'activités de lecture de récits de fiction en classe. Dans le cadre de cette discussion, il n'est sans doute pas prématuré d'affirmer qu'en introduisant plus spécifiquement les concepts d'empathie fictionnelle et de *lisart* dans la formation des enseignants, concepts qui sont autant de clés favorisant la compréhension des récits, faut-il le rappeler, les enseignants seraient plus en mesure de concrétiser ces croyances en classe pour le plus grand bénéfice de leurs élèves.

### 5.1.3 Troisième question spécifique de recherche : *Quelles sont les pratiques des enseignants favorisant le développement de l'empathie en classe?*

Cette troisième question provenait de la zone croisée *Pratiques et Empathie*. Les résultats qui s'y rattachent démontrent qu'une des pratiques de gestion des conflits et des situations délicates en classe se démarque clairement du lot, et il s'agit de celle concernant la médiation dans le calme. En effet, les enseignants rapportent dans plus de huit cas sur dix amener les élèves à discuter calmement en de telles circonstances. Cette pratique d'enseignement direct de l'empathie semble dominante : un écart de plus de 12,0 % la distingue des autres pratiques rapportées dans ce premier palmarès. De la même manière, une très forte majorité rapporte rester calme quand un conflit survient en classe, ce qui place cette pratique d'enseignement de l'empathie par la modélisation au sommet du second palmarès.

Le calme lors de conflits et de situations délicates en classe semble donc être une attitude prisée tant dans les pratiques d'enseignement direct que dans les pratiques de la modélisation de l'empathie auprès des adolescents. Ce résultat d'étude est digne d'intérêt : il permet de rappeler que conserver une attitude calme est une condition d'accès à l'autorégulation dans le contexte de la classe (Jennings et Greenberg, 2009). Le calme constitue sans contredit un point de départ pour développer la présence attentive, cet état de conscience qui, selon Schultz et Ryan (2015), présente l'avantage d'autoriser un temps d'arrêt avant l'action ou la réaction en situation

émotionnellement chargée. Le contact avec les émotions et la prise de perspective que ce temps d'arrêt rend possibles peut prédisposer à l'empathie (Deci *et al.*, 2015). Ceci n'est pas sans rappeler les concepts de participation et de distanciation, qui seraient ici appliqués à l'expérience vécue en classe : le calme permet de poser délibérément son attention sur son expérience interne et externe à la fois. Sachant que l'autorégulation des élèves est en construction durant l'adolescence (van der Graaff, 2014), il est rassurant de constater dans nos résultats que le calme semble guider les interventions des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement directes et dans leurs pratiques d'enseignement par la modélisation de l'empathie.

Un second résultat vient nuancer le précédent : plus de sept enseignants sur dix admettent inviter les élèves en conflit à demander l'aide d'un professionnel de l'école pour régler leurs différends. Ce résultat témoigne de la présence de tels professionnels dans plusieurs écoles secondaires, ce qui est en soi une bonne nouvelle. Toutefois, cette pratique rapportée n'en est pas une d'enseignement direct de l'empathie à proprement parler et sa prévalence soulève des questions : les nombreux enseignants qui y recourent croient-ils que cet enseignement n'est pas de leur ressort? Ou encore que leur rôle se limite à renvoyer les élèves à un autre professionnel? Pour quelle(s) raison(s) cette importante proportion d'enseignants qui dit orienter les élèves vers ce professionnel de l'école agit-elle de la sorte? Serait-ce parce que cela amputerait du temps d'enseignement en classe? Parce qu'elle ne se sent pas concernée ou pas habilitée à intervenir en ce sens auprès des élèves?

Il faut mentionner que plus de huit enseignants sur dix ont rapporté accorder de l'attention aux conflits survenant en classe. Si cette statistique semble encourageante, elle ne doit pas laisser son corollaire dans l'ombre : environ 20,0 % admettent quelquefois ne pas y accorder d'attention. Cela représente potentiellement plusieurs conflits qui ne feraient pas l'objet d'attention de la part d'enseignants, entraînant un cortège de conséquences nuisibles pour de nombreux élèves au quotidien (Gavine *et*

*al.*, 2016; Lucas-Molina *et al.*, 2015; Beaumont *et al.*, 2014). Les mêmes hypothèses que celles avancées précédemment au sujet du renvoi à un autre professionnel expliquent peut-être cet état de fait.

Si les enseignants croient effectivement que cet enseignement direct de l'empathie ne leur incombe pas officiellement, il est conséquent que les autres pratiques proposées dans le questionnaire ne soient pas plus fréquentes. Ainsi, inviter les élèves à tenter de nommer leurs sentiments et émotions ou à tenter de se mettre à la place l'un de l'autre sont des pratiques qui ne récoltent respectivement une adhésion modérée. Est-il nécessaire de rappeler que, selon van der Graaff (2014), la capacité de démontrer de l'empathie affective et cognitive continuerait bel et bien de se développer pendant l'adolescence? De telles pratiques d'« alphabétisation émotionnelle » s'inscrivent en droite ligne avec un accompagnement du développement de l'empathie (Zanna, 2015). Il est regrettable de constater que les enseignants admettent y recourir assez peu.

Il est intéressant de considérer les résultats suivants, plutôt divisés, en gardant en tête le rôle que les enseignants sont invités à endosser sur le plan de la socialisation et non pas seulement de l'instruction des élèves, tel que stipulé dans le PFEQ. Leurs réponses à propos de l'idée de laisser les élèves gérer seuls les conflits ou les situations délicates sont en effet polarisées. Moins de quatre enseignants sur dix disent ne jamais les laisser se débrouiller seuls. Une proportion presque identique rapporte au contraire inviter les élèves à régler leurs différends à l'extérieur de la classe. Les enseignants qui affirment agir de la sorte quelquefois sont majoritaires dans les deux cas. Ces résultats semblent illustrer le fait que l'autorégulation des élèves au secondaire s'élabore graduellement, à divers rythmes (Cloutier et Drapeau, 2008; van der Graaff, 2014). Pour une foule de raisons comme l'âge des élèves, la nature du conflit, le style de gestion de classe notamment, les enseignants peuvent opter pour encourager l'autonomie des adolescents dans leur gestion des conflits, ou bien préférer les soutenir plus activement dans cette expérience. Cela dit, il y a lieu de

se demander si un excès de contrôle de la part de l'enseignant au sujet de la gestion des conflits entre jeunes ne brime pas ces derniers dans leur autonomisation en cette matière.

Au chapitre des pratiques d'enseignement de l'empathie par la modélisation, quelques-unes d'entre elles se hissent au-delà de la barre des 90,0 % d'adhésion. Outre le maintien d'une attitude calme en situation délicate mentionnée précédemment, les enseignants disent quasi-unanimement conserver un bon contrôle de leurs émotions, ce qui est cohérent avec l'attitude calme rapportée, et affirment s'efforcer de construire une relation affective avec l'ensemble de leurs élèves. Tous rapportent, à différentes fréquences, recevoir des confidences d'élèves. Jennings et Greenberg (2009) indiquent que les enseignants qui réussissent à construire des relations positives avec un maximum d'élèves sont ceux qui sont conscients de leur rôle dans la dynamique relationnelle. Il s'agit d'un phénomène de haute importance, puisque ces auteurs ont démontré que la relation maître-élèves détermine grandement la qualité de l'engagement des élèves dans les tâches proposées. Comment les enseignants procèdent-ils pour construire cette relation? La considèrent-ils à travers le prisme de la qualité de l'engagement de leurs élèves dans les tâches?

En outre, ceux qui affirment que leur bienveillance constitue un élément-clé des situations d'apprentissage qu'ils pilotent sont aussi nettement majoritaires. Ceci représente un résultat intéressant de la présente étude, qui fait écho à celui de Cornelius-White (2007) selon lequel la bienveillance des enseignants est l'une des qualités les plus recherchées par les élèves. Dans cette veine, Davis (2006) démontre que la bienveillance des enseignants agit comme prédicteur de réussite, un prédicteur qui serait encore plus déterminant chez les élèves à risque ou en difficulté, selon Fortin *et al.* (2011). Il apparaît donc important de savoir plus précisément comment les enseignants font en sorte d'instiller cette bienveillance dans le travail proposé à leurs élèves.

Les autres affirmations en lien avec les pratiques de modélisation de l'empathie rencontrent un assentiment moindre. Par exemple, dans moins de huit cas sur dix, ils disent nommer leurs émotions afin qu'elles soient claires pour les élèves. Ceci représente une forme d'« alphabétisation émotionnelle » (Zanna, 2015) qui pourrait être actualisée davantage, faisant appel aux compétences communicationnelles et émotionnelles des enseignants (Jennings et Greenberg, 2009). Enfin, les deux tiers des enseignants disent saisir l'occasion de développer leurs propres compétences émotionnelles et communicationnelles en classe. Ces derniers sont peut-être ceux qui ont le plus conscience du phénomène. Il est pertinent de rappeler à ce propos que les caractéristiques des enseignants socialement et émotionnellement compétents répertoriées par Jennings et Greenberg (2009) incluent la conscience de soi, une conscience sociale élevée, l'empathie, le sens des responsabilités et le respect d'autrui.

Une même proportion d'enseignants, soit près des deux tiers d'entre eux, affirment animer des discussions dont le but est de développer les compétences émotionnelles et communicationnelles de leurs élèves. Ce sont des événements de l'actualité ou des propos d'élèves entendus en classe qui en constituent les principaux déclencheurs. Par ailleurs, les enseignants rapportent qu'une situation fictive présentée dans une œuvre narrative sert de déclencheur à ce type de discussion sept fois sur dix. Comme le mentionne Huston (2008), la fiction constitue un prétexte par excellence pour s'intéresser aux comportements humains puisque les êtres de papier ne représentent pas une menace pour le lecteur. À partir de tels récits, les lecteurs doivent faire appel à leur imagination et prendre délibérément la perspective de personnages, ce qui, selon de Davis (2006) et de Hoffman (1984, cité dans Eisenberg et Strayer, 1987), ne constitue pas une mince tâche cognitive. Il apparaît clairement que l'animation de discussions visant le développement de compétences communicationnelles et émotionnelles à partir de situations tirées de récits de fiction représente un réel défi, en même temps qu'une voie hautement pertinente pour conscientiser chez les jeunes des habiletés sociales comme l'empathie.

Les ateliers et les jeux visant le développement de ces mêmes compétences seraient quant à eux utilisés par moins de quatre enseignants sur dix et donc beaucoup moins fréquents. Ceci donne à penser que les pratiques d'enseignement de l'empathie ne sont peut-être pas tellement planifiées : les enseignants interviendraient lorsqu'une situation survient, mais sans aller jusqu'à planifier délibérément des activités en ce sens en classe. Quand ils ont lieu, ces jeux intègrent-ils une dimension physique comme le propose Zanna (2015)? Si oui, cela dénote peut-être une ouverture à une approche plus sensorielle de ce qui se vit en classe. Les jeux visant le développement de telles compétences rejoindraient l'idée de l'ancrage dans le corps de l'expérience de la lecture de récits, présentée sous le concept de *lisart* chez Larrivé (2015). Ceci représenterait sans doute une autre avenue de choix pour le développement de l'empathie chez les élèves.

En somme, les résultats portant sur les pratiques qui entourent l'empathie ne permettent pas d'affirmer que les enseignants procèdent explicitement et consciemment en tant que modèles à une « alphabétisation émotionnelle » auprès de leurs élèves. Bien que l'attitude calme soit massivement rapportée et encouragée lors de conflits ou de situations délicates en classe, et que cette attitude représente une condition de base au développement de la présence attentive, force est de constater que plusieurs enseignants disent déléguer à un tiers la médiation de tels conflits. Les raisons qui les poussent à agir en ce sens mériteraient d'être éclaircies. Pratiquement inévitables dans le contexte relationnel de la classe, les conflits méritent que les enseignants y accordent leur attention, sans quoi les conséquences peuvent être lourdes pour les adolescents concernés. Il faut souligner que leur autorégulation est en active construction, ce qui complexifie le rôle de l'enseignant. Par ailleurs, comme l'établissement de relations positives et bienveillantes avec un maximum d'élèves implique une conscience de soi, il est impératif pour les enseignants de la développer. L'impact de la dynamique relationnelle se faisant sentir sur l'engagement des élèves dans la tâche, il s'agit donc d'un levier motivationnel à ne pas négliger. Pour

accompagner concrètement le développement de compétences émotionnelles et communicationnelles, les ateliers et les jeux intégrant une dimension physique pourraient être davantage exploités, et l'animation de discussions autour de situations fictives permettrait de solliciter des habiletés cognitives de haut niveau chez les élèves. En empruntant ces avenues, les enseignants démontreraient de la proactivité plutôt que de la réactivité sur cet enjeu du développement de l'empathie des adolescents.

#### 5.1.4 Quatrième question spécifique de recherche : *Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture du récit de fiction soutenant le développement de l'empathie chez les adolescents?*

La dernière question, issue de la rencontre des trois zones croisées de l'étude, englobait *Pratiques, Récit et Empathie*. Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les pratiques déclarées autour de la réception des récits de fiction sont beaucoup plus nombreuses et beaucoup plus fréquentes que celles rapportées à propos de l'intégration, de la production et de la transposition desdits récits.

Parmi ces pratiques liées à la réception des récits et pouvant potentiellement soutenir le développement de l'empathie des adolescents, celle qui remporte la palme consiste à faire observer aux élèves les relations sociales qui lient les personnages entre eux. Non seulement l'ensemble des enseignants la déclarent, mais la fréquence *Très souvent* est en forte majorité : deux éléments qui se conjuguent pour distinguer cette pratique des autres. Il est tout à fait logique que les enseignants recourent à une telle pratique, puisqu'une des caractéristiques principales de tels récits est de focaliser sur l'individu et ses interactions sociales (Djikic *et al.*, 2013b). De plus, comme le soutient Huston (2008), la lecture constitue une occasion de plonger dans la complexité des relations humaines en donnant à voir une galerie de personnages et de liens sociaux enchevêtrés. Cette pratique pourrait être qualifiée de pratique de base, tant elle apparaît inhérente au travail du récit de fiction, d'après nos résultats. En

outre, l'intérêt grandissant des élèves pour les relations sociales et interpersonnelles, plus affirmé à l'adolescence (Cloutier et Drapeau, 2008), constitue un élément de motivation supplémentaire contribuant peut-être à la popularité de cette pratique chez les enseignants.

Cette pratique massivement rapportée est suivie de près par deux autres pratiques centrées sur le personnage, soient inviter les élèves à relever les valeurs qu'il véhicule et à identifier les émotions et les sentiments que son comportement illustre. Encore ici, ces résultats rassurent mais n'étonnent pas. Ils illustrent le fait que le travail du récit de fiction ne peut se faire sans s'intéresser de près au personnage. Le PFEQ stipule d'ailleurs qu'il faut amener les lecteurs à accorder de l'attention au comportement du personnage de récit, tant au premier qu'au second cycle du secondaire. Plus précisément, la Progression des apprentissages indique qu'à partir de la troisième secondaire, les élèves doivent pouvoir « désigner ou caractériser les personnages en ayant recours aux éléments suivants : vocabulaire exprimant les sentiments, les émotions, les valeurs, les croyances ou d'autres caractéristiques sociales et culturelles du personnage » (MELS, 2011, p.30). Ces pratiques s'inscrivent donc dans la logique du travail du récit de fiction, en cohérence avec les objectifs du Programme. Cette prescription ministérielle appuie formellement l'objectif d'« alphabétisation émotionnelle », objectif qui peut-être perçu comme optionnel par certains enseignants dans le travail d'œuvres de fiction.

La pratique (non liée au développement de l'empathie) consistant à demander aux élèves de répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen obtient sensiblement le même score que celle à propos des émotions des personnages (soit plus de huit sur dix). Ceci rappelle les résultats de Dezutter *et al.* (2007) qui indiquent un recours généralisé à cette pratique formelle pour vérifier et obliger la lecture. La prévalence de cette pratique recensée dans la présente étude donne également raison à Chartrand et Lord (2013) qui ont documenté le peu de changement

perceptible dans les classes de français au Québec depuis des décennies : la visée d'évaluation de l'enseignement de la lecture persiste au fil du temps. Cette culture de l'évaluation autour des œuvres de fiction, qui n'est pas sans conséquences aux plans de la motivation et de la compréhension des élèves, mériterait d'être questionnée en profondeur.

Des pratiques visant à faire noter des ressemblances et des différences entre un personnage et soi se révèlent un peu moins fréquentes (elles sont déclarées un peu plus de sept fois sur dix). De telles activités peuvent ouvrir une fenêtre d'exploration de la subjectivité des lecteurs (Langlade, 2004) et inviter à prendre part au processus interprétatif (Jouve, 2004) ou à faire l'apprentissage de la diversité interprétative, pour reprendre les mots de Dufays *et al.* (2015). Les enseignants qui les emploient le font-ils dans cette intention? Aborder les ressemblances et les différences ramène à la question identitaire que l'apprentissage d'une langue sous-tend et à la dimension affective du processus cognitif, tel qu'Aden (2010) le formule : la représentation de l'autre, en l'occurrence fictif, est indissociable de la représentation de soi. Le changement de perspective est implicitement requis chez les élèves dans de telles activités, et peut mener à une conscientisation de la relativité des attitudes, des valeurs et de la vision du monde des lecteurs adolescents (Bredella, 2000, cité dans Schumm Fauster, 2010). Ce travail peut être intentionnellement orienté vers le développement de l'empathie. Est-ce le cas?

Ensuite, des pratiques visant à faire des liens entre les émotions des personnages et les motivations données par l'auteur, ou à questionner les compétences émotionnelles et communicationnelles manifestées par les personnages sont rapportées d'une manière nettement moins fréquente par les enseignants (soit environ six fois sur dix). Il s'agit de pratiques qui demandent de prendre en considération plusieurs éléments spécifiques du récit et / ou d'avoir une conscience assez développée du phénomène de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997). Ceux qui les déclarent sont peut-être les

enseignants qui sont le plus à l'aise avec ce second degré ou ce métalangage. Ils actualiseraient ainsi cette conscience dans leur enseignement de la lecture du récit.

Enfin, la pratique liée à la réception du récit qui ferme la marche est celle invitant les élèves à remarquer leurs réactions physiologiques lors de la lecture. À peine plus du tiers des enseignants la déclarent. Ce résultat démontre que les croyances au sujet de l'empathie fictionnelle ne se traduisent pas automatiquement en pratiques. À preuve, si plus de neuf enseignants sur dix adhèrent d'emblée à l'idée que les lecteurs éprouvent des sensations physiologiques en lisant, seul un tiers d'entre eux affirme aborder ce phénomène avec les élèves. Il serait intéressant de cerner les raisons pour lesquelles cette croyance ne se concrétise pas davantage dans les pratiques. Le concept de *lisart* de Larrivé (2013) gagnerait à être formellement présenté aux enseignants, tout comme des approches permettant une appropriation sensorielle des récits (Dufays *et al.*, 2015). Tel que mentionné précédemment dans cette discussion, il s'agit de pratiques qui sont pressenties comme support à la compréhension des récits par les jeunes lecteurs, mais aussi pour soutenir le développement de leur empathie.

Du côté des pratiques entourant l'intégration, la production et la transposition du récit pouvant soutenir le développement de l'empathie, les résultats de la présente étude montrent que ce champ d'intervention est relativement moins exploité par les enseignants. Globalement, les pratiques de réinvestissement figurant dans ce volet sont plus rarement déclarées et quand elles le sont, c'est généralement à la fréquence *quelquefois*. Cette nuance à laquelle les résultats de la présente étude amènent se trouve au cœur du problème de recherche : les pratiques entourant le réinvestissement de la lecture des récits semblent rares. En outre, les résultats obtenus ne permettent pas de savoir si ces pratiques se déroulent uniquement à l'oral, si elles impliquent principalement le travail de la compétence d'écriture des élèves ou les deux à la fois.

Cela dit, la pratique qui se hisse au sommet de ce second palmarès avec presque trois enseignants sur quatre qui la déclare est celle demandant aux élèves de décrire le comportement psychologique illustré par un personnage. Les considérations évoquées précédemment au sujet de la place centrale qu'occupe le personnage dans un récit de fiction et les éléments relevés dans le PFEQ et la Progression des apprentissages à ce propos peuvent expliquer encore ici la prévalence de cette pratique dans le travail d'une œuvre de fiction. Un peu moins des trois quarts des enseignants la déclarent dans cette optique de réinvestissement du récit lu, alors que les trois pratiques similaires autour du personnage récoltent toutes un score de près de neuf sur dix dans une optique de réception du récit.

Ensuite, des pratiques demandant aux élèves de présenter un point de vue personnel sur les émotions et les motivations illustrées par un personnage, d'élaborer des hypothèses quant aux intentions données aux personnages ou de débattre à propos des actions ou des réactions d'un personnage sont moins fréquemment déclarées (soit entre cinq et six fois sur dix) en guise de réinvestissement. Ceci témoigne peut-être d'un certain inconfort des enseignants avec des activités d'interaction orale comme le débat. Cela dit, de telles pratiques permettent notamment d'alimenter le processus interprétatif et de questionner sa vision du monde en sollicitant chez les élèves le déploiement de capacités cognitives de haut niveau (Rouxel et Langlade, 1996; Dufays *et al.*, 2015; Jouve, 2004). Bien que plus d'un enseignant sur deux les rapportent, elles ne semblent pas être systématiquement mises de l'avant en tant que réinvestissement des récits lus. Ceci rappelle au passage que les croyances ferventes des enseignants quant à l'empathie fictionnelle, ainsi que leurs expériences et leurs connaissances, ne se concrétisent pas nécessairement en pratiques dans leurs séquences d'enseignement du récit.

De manière encore plus exceptionnelle, la pratique demandant aux élèves de composer une suite au récit en mettant l'accent sur les émotions des personnages est

rapportée par le tiers des enseignants. Cette pratique est pourtant recensée chez plus de huit enseignants sur dix quand il s'agit de faire écrire une suite ou un épilogue sans mettre l'emphase sur la dimension émotionnelle. Autrement dit, lorsqu'elle vise le travail de la compétence d'écriture sans considérer particulièrement les émotions du personnage, cette pratique est beaucoup plus fréquente et arrive même en tête des activités d'écriture proposées. Cette importante différence entre les pratiques, mise en lumière par nos résultats, invite au questionnement : l'« alphabétisation émotionnelle » ferait-elle défaut? Il est plutôt difficile de demander aux élèves de réaliser une tâche mettant l'emphase sur les émotions si ces dernières ne font pas l'objet d'un enseignement minimal. Les enseignants du secondaire tiendraient-ils pour acquis que cet enseignement a déjà été fait au primaire?

Dans cet ordre d'idées, un autre résultat de l'étude indique que moins nombreux encore sont les enseignants qui demandent à leurs élèves de rédiger un texte en se mettant dans la peau d'un personnage du récit lu (pas même un quart d'entre eux ne déclare cette pratique). Il va sans dire que cette pratique créative, élaborée autour du changement de perspective, est exigeante au plan cognitif et est dotée d'un potentiel de développement de l'empathie indéniable (Larrivé, 2015). Toutefois, force est de constater qu'elle ne rencontre pas une grande popularité chez les enseignants interrogés. Est-ce que ceci aurait à voir avec l'évaluation? Les enseignants optent peut-être pour des tâches qui sont orientées par les critères d'évaluation traditionnels en écriture. Si tel est le cas, l'écriture d'une fin alternative est sans doute plus aisée à coter que des tâches d'écriture centrées sur les émotions ou le changement de perspective. Ces dernières touchent davantage aux critères de l'interprétation et de la réaction en lecture, dont l'évaluation, peut-être perçue comme plus subjective, est moins fréquente, moins traditionnelle.

Enfin, d'autres pratiques de réinvestissement sont déclarées de manière encore plus exceptionnelle. Il s'agit de celles demandant de transposer le récit en bande dessinée

ou en scénario de film en mettant l'accent sur les émotions illustrées par les personnages et de jouer ou de mettre en scène un extrait du récit. Ces résultats corroborent une fois de plus ceux de Dezutter *et al.* (2007) selon lesquels de telles tâches créatives ne sont proposées aux élèves que marginalement. Les raisons qui expliquent pourquoi les enseignants n'ont pas tendance à inviter leurs élèves à plonger dans ces activités plus éloignées du curriculum sont peut-être liées au manque de temps ou à l'évaluation. Il serait intéressant de les identifier formellement.

Somme toute, les enseignants déclarent plusieurs pratiques ayant le potentiel de soutenir le développement de l'empathie chez leurs élèves. Les plus nombreuses et les plus fréquentes sont celles qui s'inscrivent dans le volet de la réception des récits et touchent le personnage, ses relations sociales, ses valeurs, ses émotions et ses sentiments. Ce constat issu de nos résultats s'exprime en cohérence avec l'objet même du récit de fiction ainsi qu'avec les objectifs de son enseignement au secondaire. Du côté des pratiques de réinvestissement du récit, c'est également celle traitant de la description psychologique du personnage qui s'avère la plus fréquente. Les enseignants déclarent toutefois recourir moins souvent aux pratiques entourant l'intégration, la production ou la transposition du récit lu.

Nos résultats incitent à questionner la culture de l'évaluation dans laquelle l'enseignement du récit de fiction baigne et qui oriente assurément le choix des pratiques. Ils alimentent aussi un questionnement sur les intentions des enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre les diverses pratiques recensées : dans quelle mesure le développement de l'empathie guide-t-il leurs interventions? Nos résultats démontrent que les croyances déclarées quant à l'empathie fictionnelle ne mènent pas à une automatique actualisation dans les pratiques, loin s'en faut. C'est pourquoi les notions d'intentionnalité, de conscience et de proactivité se révèlent aussi sensibles au sujet de l'utilisation du récit de fiction pour soutenir le développement de l'empathie des adolescents. Le rôle prépondérant de l'enseignant se doit d'être considéré

prioritairement dans cet enjeu : un accompagnement pédagogique adéquat a le potentiel de rendre conscient le phénomène des neurones miroirs qui est au cœur de l'empathie dont Berthoz (2004, cité dans Aden *et al.*, 2010) fait mention et de développer chez le jeune lecteur la capacité de changer de point de vue tout en conservant le sentiment de soi.

## 5.2 Les limites de la recherche

Tout en reconnaissant que la présente étude brosse un premier portrait digne d'intérêt des pratiques déclarées d'enseignants de français autour du récit de fiction et de l'empathie, il est évident que, comme toute recherche, elle comporte certaines limites. En effet, une recherche portant sur les pratiques déclarées d'enseignants peut mener à des résultats légèrement décalés avec la réalité de ce qui se vit en classe. Cette section du mémoire permettra d'aborder les limites de l'étude tant sur le plan méthodologique que sur le plan de l'interprétation des résultats.

La première limite méthodologique concerne le recrutement des participants : l'envoi d'un courriel les invitant à répondre à un questionnaire sur leurs pratiques peut, en effet, en avoir intimidé certains. Également, des enseignants ont peut-être choisi de ne pas suivre le lien vers le questionnaire en ligne parce qu'ils redoutent l'hameçonnage, courant sur la toile. Quant aux invitations publiées sur la page de certains groupes Facebook permettant d'accéder au questionnaire, elles n'ont pu être consultées que par des enseignants possédant un compte sur ce réseau social, et qui sont abonnés auxdits groupes ou qui ont été informés de l'existence de cette invitation par l'entremise d'un ami Facebook. Ceci restreint d'emblée le profil des participants qui constituent l'échantillon. Cette avenue a tout de même été retenue dans le processus de recrutement, étant donné que l'accès aux courriels professionnels était fastidieux, et que leur recours rapportait peu de résultats.

Il est pertinent de mentionner ici que le recrutement de participants enseignants semble difficile au secondaire (plus qu'au primaire, notamment, selon des conseillers pédagogiques contactés au cours du processus). La charge et les conditions de travail, la quantité d'élèves par enseignant et une culture professionnelle plus individualiste entrent probablement en jeu dans l'explication de cet état de fait. Il est aussi possible que les enseignants soient (ou se sentent) sursollicités pour participer à des études, alors qu'ils manquent déjà de temps pour leurs tâches professionnelles quotidiennes. Dans ce contexte global, l'incitatif à la participation (admission au tirage de deux cartes-cadeau) n'était peut-être pas assez alléchant.

Une seconde limite méthodologique concerne le choix de l'instrument de collecte de données, soit le questionnaire en ligne. Il est possible que certains enseignants aient ressenti de la réticence devant un tel questionnaire, n'étant pas à l'aise avec l'informatique ou avec la confidentialité du processus ou avec l'anonymat de cette recherche. Par ailleurs, il se peut que le formulaire de consentement précédant le questionnaire ait paru inutilement inquiétant à certains d'entre eux, comme l'avaient fait remarquer les enseignantes valideuses en cours de processus. Les deux premières questions de l'enquête servaient de filtres afin de cibler les enseignants visés, ce qui explique pourquoi plusieurs d'entre eux ont quitté le questionnaire dans les premières minutes. Il faut également admettre que le questionnaire était long, ce qui peut avoir eu un impact sur le taux de réponse. Bien que le questionnaire ait été divisé en parties, la plateforme utilisée pour sa présentation obligeait les participants à le compléter en entier avant de pouvoir acheminer leurs réponses. En outre, il comportait plusieurs items obligatoires, et abordait progressivement des aspects de plus en plus personnels en lien avec l'empathie des participants, ce qui a pu avoir comme effet d'amener certains d'entre eux à se refermer.

Une troisième limite méthodologique est liée au fait que l'étude se base sur des pratiques autorapportées par les enseignants. Il est aisé d'imaginer que, comme

n'importe quels autres professionnels, les enseignants n'ont pas toujours le recul nécessaire à l'observation de soi. Ainsi, il y a parfois un écart entre ce qu'un enseignant fait et ce qu'il dit faire. C'est ici que le biais de désirabilité sociale intervient lorsqu'il s'agit de déclarer des pratiques, puisque certaines d'entre elles correspondent peut-être davantage à un idéal qu'à la réalité.

Une quatrième limite méthodologique concerne les échelles utilisées dans les différentes portions du questionnaire en ligne, soient les échelles de fréquence et d'accord. Il n'est pas possible de s'assurer de la compréhension commune des participants dans l'utilisation de telles échelles. Pour chacun d'eux, *quelquefois* ou *souvent*, par exemple, ne sont pas nécessairement interprétés de la même manière. Ceci se répercute sur la justesse de l'interprétation des résultats.

Une cinquième limite méthodologique a trait à l'échantillon. Il serait illusoire de croire qu'un échantillon constitué de 90 participants permette de considérer la présente étude comme représentative des pratiques de l'ensemble du corps enseignant du secondaire au Québec. Il faut d'ailleurs rappeler que la provenance géographique des participants n'est pas très diversifiée, se concentrant à Montréal et dans quelques régions limitrophes.

Enfin, une dernière limite doit être mentionnée. Comme ils ne maîtrisent pas d'emblée tous les éléments liés à la lecture de récits de fiction et à l'empathie, il s'ensuit que le questionnaire de recherche est soumis à l'interprétation des participants. Il n'est pas possible de s'assurer de la compréhension des différents concepts au cœur de l'étude par les participants. Par ailleurs, il se peut également que certaines réponses aient été induites par l'entremise du questionnaire lui-même chez les enseignants.

### 5.3 Les retombées de l'étude

Cette étude a permis de documenter les pratiques d'enseignants liées au développement de l'empathie, plus particulièrement à travers l'utilisation des récits de fiction. En présentant un premier portrait de la situation au secondaire au Québec, la présente étude a le mérite d'enrichir les connaissances à propos des pratiques qui entourent le récit de fiction dans la visée du développement de l'empathie des adolescents. L'approche méthodologique choisie visait la fine description des pratiques afin de les comprendre et de les expliquer. Les diverses pratiques qui s'y retrouvent analysées font dès lors entrevoir tout un champ d'explorations possibles issu de la mise en relation inédite des concepts centraux de ce mémoire.

Il ressort de cette étude que les enseignants participants montrent effectivement des connaissances, des expériences, des croyances et des pratiques sur les récits de fiction, sur l'enseignement des récits et sur l'empathie. Toutefois, ces dernières ne semblent pas s'attacher de façon consciente dans la planification d'activités de lecture ayant le potentiel de soutenir le développement de l'empathie des adolescents.

En diffusant les résultats de ce mémoire auprès de différents acteurs des milieux scolaires, cette recherche fondamentale a le potentiel de susciter une prise de conscience quant à l'importance du développement de l'empathie chez les jeunes, le rôle des enseignants à cet égard, puis la nécessité d'articuler cet enseignement dans des contextes authentiques dans des matières comme le français. Maintenant que les pratiques rapportées de ces enseignants sont mises en lumière, il serait possible pour des formateurs d'enseignants, comme des professeurs ou des conseillers pédagogiques, de préparer un guide d'accompagnement à l'égard des enseignants de français du secondaire. Ce guide présenterait notamment les définitions de l'empathie ainsi que les avantages de la développer auprès des adolescents, pour ensuite montrer le potentiel des récits de fiction comme moyen d'y parvenir. Enfin, un tel guide

pédagogique pourrait s'inspirer des données de ce mémoire pour proposer des activités ainsi que des romans (ou des extraits) qui se prêtent particulièrement au développement de l'empathie. Il est utile de mentionner que le développement professionnel des enseignants s'actualise souvent par de tels outils organisationnels, faciles d'accès et réalistes pour la classe.

Enfin, il faut rappeler que cette étude ne comprenait pas d'interventions sur le terrain. C'est pourquoi elle n'a pas de retombées concrètes ou directes dans les milieux. Or, il est permis de penser qu'en répondant à un tel questionnaire, les enseignants ont peut-être mis au jour certaines de leurs pratiques qui étaient implicites ou issues d'un savoir tacite. Il est possible que leur participation à l'étude ait suscité une prise de conscience de leurs pratiques, tout en attisant leur curiosité et leur intérêt pour d'autres pratiques mentionnées dans le questionnaire.

#### 5.4 Les recommandations pour d'éventuelles recherches

En s'intéressant au développement de l'empathie et à l'enseignement du récit de fiction, cette étude représente une contribution sans précédent à la recherche en didactique du français et dans le domaine des habiletés sociales. Sur le plan de la recherche, aucune étude au Québec ne s'était intéressée jusqu'ici à l'exploitation du récit de fiction dans une visée du développement de l'empathie des adolescents. Il apparaissait donc pertinent d'entreprendre le défrichage de ce champ de connaissances en interrogeant d'abord et avant tout les enseignants de français sur leurs pratiques. Le modèle théorique de cette étude a permis de procéder à l'étude des pratiques d'enseignement du récit de fiction pour développer l'empathie avec une grande rigueur. Cette contribution au champ de recherche pourrait se prolonger de multiples façons. En voici quelques pistes.

En s'appuyant sur les résultats de cette étude, des recherches futures pourraient creuser la question de la culture de l'évaluation dans laquelle baigne l'enseignement de la lecture de récits de fiction et ses répercussions sur la motivation des élèves, notamment. Il serait particulièrement intéressant d'en savoir plus sur les expériences de lecture de récits proposées aux adolescents par leurs enseignants en dehors du contexte de l'évaluation.

En outre, l'enjeu du développement de l'empathie des adolescents mériterait que d'éventuelles études s'attardent spécifiquement aux activités à l'oral. Ces dernières représentent une avenue sans doute plus féconde que les activités d'écriture dans un tel accompagnement pédagogique autour des récits de fiction. Serait-il possible qu'en privilégiant l'oral, les enseignants fassent d'une pierre deux coups : traiter au fur et à mesure les difficultés de compréhension débusquées chez les élèves et impliquer le plus grand nombre d'entre eux dans une démarche qui met l'accent sur la diversité interprétative, terreau du développement de l'empathie? Il serait pertinent d'évaluer les retombées de pratiques liées à l'oral, pilotées dans l'intention claire de favoriser le développement de l'empathie des élèves.

Des recherches-actions pourraient aussi documenter de quelle manière le soutien aux enseignants s'avère optimal pour conjuguer l'enseignement du français avec le développement d'habiletés sociales. En effet, les résultats de l'étude démontrent que les croyances liées à l'empathie fictionnelle, si ardentes soient-elles, ne se traduisent pas d'emblée en pratiques planifiées et intentionnelles chez les enseignants. Il y a donc lieu de pousser plus loin la recherche dans ce domaine puis d'élaborer des manières de faire connaître aux enseignants les concepts d'empathie fictionnelle et de *lisart*, ainsi que l'approche plus sensorielle des récits, notamment, en les ancrant concrètement dans des pratiques. Il serait très pertinent de documenter les répercussions de telles pratiques sur les difficultés de compréhension des élèves.

Par ailleurs, il serait important de poursuivre la recherche sur les compétences émotionnelles et communicationnelles des enseignants. Les lacunes décelées à propos de l'« alphabétisation émotionnelle » des élèves, de même que le réflexe assez répandu de déléguer la médiation des conflits entre élèves à un autre professionnel de l'école justifieraient amplement le besoin d'approfondir davantage le nécessaire ressourcement des enseignants. En outre, des protocoles collaboratifs entre les psychoéducateurs ou les techniciens en éducation spécialisée et les enseignants pourraient faire l'objet d'éventuelles études.

D'autres recherches pourraient aussi interroger le point de vue des jeunes à l'égard des pratiques de leurs enseignants dans différentes disciplines. Plus particulièrement, il serait important de recueillir leur parole à propos de la bienveillance et de l'empathie qu'ils perçoivent chez les enseignants avec qui ils sont en relation. Il serait pertinent d'en profiter pour les interroger également sur la manière dont ils vivent l'expérience de la lecture de récits de fiction, puis d'entendre ce qu'ils auraient à dire plus spécifiquement à propos de l'empathie fictionnelle.

Enfin, il serait intéressant de sonder des enseignants exemplaires et des enseignants récalcitrants afin de mieux comprendre les conditions qui favorisent l'utilisation du récit de fiction dans le développement de l'empathie des adolescents. Y aurait-il un lien entre l'empathie d'un enseignant et sa propension à exploiter le récit de fiction à cette fin? D'autres analyses pourraient être menées à partir du niveau de diplomation des enseignants, par genre ou encore par niveau enseigné. Autrement dit, une suite logique à cette étude consisterait à repérer les participants qui se démarquent dans les deux pôles et à approfondir leur profil de façon phénoménologique, par exemple.

## CONCLUSION

Les enjeux auxquels sont confrontés les adolescents du 21<sup>e</sup> siècle sont nombreux et diversifiés, à l'image des sociétés dans lesquelles ils évoluent. La construction identitaire se façonne avec la découverte de l'altérité qui ne manque pas de faire irruption dans ce quotidien. Comme lieu dédié à l'apprentissage, l'école joue nécessairement un rôle dans la transformation de soi que les adolescents vivent. Elle ne peut se contenter d'être le décor, ponctué de défis académiques, de cette période charnière de vie : elle doit saisir à bras le corps ces occasions renouvelées d'appuyer le développement des habiletés qui sont essentielles pour vivre harmonieusement en société. L'empathie est à n'en pas douter l'une d'elles, comme l'indiquent de récentes études (D'Ambrosio *et al.*, 2008; Jennings et Greenberg, 2009; Rieffe et Camodeca, 2016). En classe de français, les enseignants du secondaire disposent du récit de fiction, dont la lecture est au programme, comme avenue originale permettant de soutenir le développement de l'empathie de leurs élèves. Toutefois, les enseignants utilisent-ils ces récits pour accompagner le développement de l'empathie des adolescents? Les pratiques des enseignants ont été sondées par l'entremise d'un questionnaire en ligne.

Il ressort de nos résultats que les pratiques déclarées entourant l'exploitation du récit de fiction sont nombreuses et diversifiées, tout comme les œuvres que les enseignants déclarent travailler. Leurs pratiques s'inscrivent dans une approche plus participative que distanciée des œuvres. Les difficultés qu'ils disent rencontrer touchent principalement la compréhension de texte, la motivation des élèves et l'hétérogénéité des groupes-classes, et ils admettent majoritairement recourir à l'examen de lecture comme modalité d'évaluation. Ce sont les activités d'écriture qui sont davantage

déclarées que les activités à l'oral au cours du travail d'une œuvre, et les personnages de fiction, leurs relations sociales, leurs valeurs, leurs émotions et leurs sentiments se retrouvent au cœur des activités pilotées tant dans la réception des récits que dans leur réinvestissement (bien que ce dernier volet soit beaucoup moins exploité). Se décrivant comme de grands lecteurs, les enseignants disent partager leur passion pour la lecture à leurs élèves et signifient très clairement leur accord avec l'ensemble des croyances liées à l'empathie fictionnelle qui leur ont été présentées. Toutefois, cela ne se concrétise pas d'emblée dans des activités. Ils rapportent par ailleurs que le calme est l'attitude prisée quand une situation de classe appelle à l'autorégulation, mais ils disent aussi référer souvent les élèves en conflit à d'autres professionnels de l'école. Ils affirment animer des discussions dont l'objectif est de développer les compétences émotionnelles et communicationnelles des élèves, et ce, parfois à partir de situations fictives, sans pour autant procéder à une « alphabétisation émotionnelle » délibérément planifiée.

Chaque volet du questionnaire révèle donc des données généralement encourageantes. Toutefois, il est apparu au fil de l'interprétation des résultats que les enseignants n'auraient probablement pas pu se confier en disant eux-mêmes qu'ils avaient toutes ces connaissances et que, délibérément, ils planifiaient des activités avec des objectifs précis liés à l'empathie. Les enseignants n'attacheraient pas tous les fils. Ceci amène au constat suivant : c'est la prise de conscience globale du phénomène qui semble faire défaut, et ce, pour plusieurs raisons liées à la complexité de cette profession. En d'autres mots, les réponses au questionnaire indiquent que les expériences personnelles des enseignants, leurs connaissances, leurs pratiques, leurs croyances sont généralement favorables au développement de l'empathie par le récit de fiction, mais ils n'ont pas conscience de la façon de ficeler tout cela ensemble pour donner un sens authentique aux activités, afin qu'elles servent de soutien au développement de l'empathie des adolescents. Ce mémoire pointe ainsi la conscience, l'intentionnalité et la proactivité des enseignants de français comme constituant autant d'éléments

cruciaux dans cet enjeu. Devant une telle conclusion, il faut souligner que pour améliorer la situation, il ne s'agirait donc pas tant d'ajouter des pratiques au répertoire foisonnant des enseignants que d'approfondir celles qui sont en germe, tout en invitant les enseignants à cultiver une vue d'ensemble de l'enjeu du développement de l'empathie des adolescents.

En combinant des concepts jusqu'ici peu étudiés de façon articulée, ce mémoire a permis de développer un modèle théorique en trois sphères interdépendantes : *Empathie, Récit et Pratiques*. Cette contribution se veut un pont permettant de relier deux pôles qui se répondent l'un l'autre au quotidien en classe, soient celui travail cognitif et académique et celui du travail émotionnel et communicationnel. Il s'agit maintenant de poursuivre l'approfondissement des connaissances à partir de ce modèle qui expose et permet de traiter cette relation. Il faut également rappeler que ce modèle a mené à l'élaboration d'un instrument de mesure, le questionnaire en ligne, qui représente une autre contribution, méthodologique, au champ de recherche.

Enfin, ce mémoire répond à des questions qui n'avaient jamais été posées en contexte scolaire québécois et apporte un éclairage nouveau sur des pratiques des enseignants de français en lien avec l'empathie. Ces données nouvelles sont pertinentes pour mieux comprendre la réalité de ces enseignants et de leurs élèves. Cependant, une autre contribution importante de ce mémoire repose également sur le grand nombre de nouvelles questions qu'il fait émerger, autant pour la pratique que pour la recherche. Toutes ces questions et ces retombées n'auraient pu voir le jour sans les données recueillies par l'entremise de ce projet de recherche.

## ANNEXE A

### EXEMPLE DE LETTRE D'INFORMATION ENVOYÉE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES DE DIFFÉRENTES COMMISSIONS SCOLAIRES ET D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL

Montréal, le 10 septembre 2018

Madame, Monsieur,

Mon nom est Josiane Fréchette et je suis enseignante de français langue seconde au secondaire à Montréal depuis une douzaine d'années. Dans le cadre de mes études à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, je m'intéresse aux pratiques d'enseignement du récit de fiction en classe de français au secondaire en lien avec le développement de l'empathie chez les adolescents. Approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM et par le Comité administratif de la Commission scolaire Lester B. Pearson, mon protocole de recherche implique, cet automne, une collecte de données via un questionnaire en ligne. Je vous écris donc aujourd'hui pour **obtenir votre permission, de même que celle du Conseil d'établissement de votre école (*Governing Board*), afin de procéder au recrutement de participants.**

Les participants visés sont des **enseignants de français** (langue d'enseignement et langue seconde) au secondaire. **Leur participation à ce projet de recherche consiste à compléter, une seule et unique fois, un questionnaire d'enquête en ligne. La durée de cette tâche est estimée à 25 minutes.** La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Il suffit de se rendre sur le site web du projet de recherche (adresse à venir), où l'on trouve d'abord le formulaire de consentement présentant l'ensemble des aspects à considérer avant de participer. On clique ensuite sur le questionnaire, divisé en trois sections et dont la plupart des items offrent des choix de réponses. Le fait de compléter ce questionnaire donne droit aux enseignants

de participer au tirage d'une des deux cartes-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez un libraire indépendant de leur région.

J'en profite pour souligner qu'en me permettant de recruter des participants dans votre école, vous contribuez à l'avancement des connaissances au sujet de la didactique de la lecture de textes narratifs en lien avec le développement de l'empathie, ce qui constitue une des retombées directes de mon projet.

Je précise que **les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à l'identification des participants ni des écoles.** Je les conserverai pour une durée de cinq ans, et l'accès y sera limité à mes directrices de recherche, Catherine Turcotte et Marie-Hélène Giguère, et à moi. À la suite de l'analyse des données, les résultats seront diffusés dans mon mémoire de maîtrise de même que dans d'éventuels articles et communications professionnels et scientifiques. Ils seront aussi synthétisés et présentés sur une page web à l'intention des participants de l'étude.

Si vous avez des questions au sujet de mon projet de recherche, n'hésitez pas à me contacter par courriel. Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à ma recherche et du temps que vous accepterez d'y consacrer afin que je puisse rejoindre un maximum d'enseignants de français du secondaire de votre milieu.

Cordialement,

Josiane Fréchette  
Étudiante-chercheure à la maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal  
Courriel : [frechette.josiane@courrier.uqam.ca](mailto:frechette.josiane@courrier.uqam.ca)

ANNEXE B

EXEMPLE DE COURRIEL D'INVITATION  
ENVOYÉ DIRECTEMENT AUX ENSEIGNANTS OU  
VIA LES DIRECTIONS D'ÉCOLE / LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
DU RÉCIT DE FICTION  
AU SECONDAIRE**

**RECRUTEMENT DE PARTICIPANTS  
À UN PROJET DE RECHERCHE**

*cartes-cadeau à gagner*

**Étudiante-chercheuse**

*Josiane Fréchette  
étudiante à la maîtrise en éducation,  
Université du Québec à Montréal (UQAM)*

**Directrices**

*Catherine Turcotte et Marie-Hélène Giguère  
professeures au Département d'éducation et  
formation spécialisées (UQAM)*

**À l'attention de tous les enseignants de français  
du secondaire du Québec**

Madame, Monsieur,

Mon nom est Josiane Fréchette et je suis moi-même enseignante de français au secondaire. Je vous contacte aujourd'hui en tant qu'étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM. J'effectue présentement une recherche sur les pratiques d'enseignement du récit de fiction (texte narratif) en classe de français (FLE / FLS)

au secondaire au Québec. Mes directrices de recherche et moi-même sollicitons votre participation à cette étude dont l'objectif est de décrire les pratiques d'enseignement de tels récits. Notre équipe a besoin de vous, car nous voulons mieux comprendre la réalité des enseignants de français.

Pour participer, **il suffit de compléter un questionnaire en ligne une seule et unique fois**. La durée de cette tâche est d'environ **25 minutes**. Votre participation se fait sur une base volontaire. **Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à votre identification ou à l'identification de votre école**. Une fois le questionnaire complété, vous pourrez participer au **tirage de deux cartes-cadeau d'une valeur de 50\$** chez un libraire indépendant de votre région.

**Pour compléter le questionnaire, cliquez sur le lien suivant :** <http://bit.ly/2zR7qPp>

En prenant part à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances en didactique de la lecture de textes narratifs. À la suite de l'analyse des données, les résultats seront diffusés dans mon mémoire de maîtrise et dans d'éventuels articles professionnels et scientifiques. L'équipe de recherche publiera également un document d'accompagnement pour les enseignants sur son site web [www.adel.uqam.ca](http://www.adel.uqam.ca) qui sera utilisable et téléchargeable gratuitement.

Si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche, n'hésitez pas à me contacter par courriel. Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à ma recherche et du temps que vous accepterez d'y consacrer.

Cordialement,

Josiane Fréchette  
Étudiante-chercheuse, UQAM  
[frechette.josiane@courrier.uqam.ca](mailto:frechette.josiane@courrier.uqam.ca)



## ANNEXE C

### INVITATION PUBLIÉE SUR LES PAGES FACEBOOK CIBLÉES / COURRIEL DE RELANCE POUR LES ENSEIGNANTS

Enseignants de français au secondaire?  
L'équipe ADEL a besoin de vous!

Répondez à un sondage sur les pratiques d'enseignement  
du récit en FLE / FLS (20-25 minutes).

Courez la chance de gagner une carte-cadeau de 50 \$ chez un libraire!  
Cliquez ici : <http://bit.ly/2IFfQMB>

Les résultats contribueront à créer des documents de soutien  
pour tous les enseignants de français du Québec.

Merci d'avance pour votre temps!

Josiane Fréchette, étudiante-chercheure UQAM



Apprenants en difficulté et littératie

## ANNEXE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### **Titre du projet de recherche**

Pratiques d'enseignement du récit de fiction au secondaire

#### **Étudiante-chercheure**

Josiane Fréchette, étudiante à la Maîtrise en Éducation (éducation et formation spécialisées, profil recherche) 514-987-3000, poste 3090, frechette.josiane@courrier.uqam.ca

#### **Direction de recherche**

Catherine Turcotte, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, 514-987-3000, poste 3090, turcotte.catherine@uqam.ca.

Marie-Hélène Giguère, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, 514-987-3000, poste 0921, giguere.marie-helene@uqam.ca.

#### **Préambule**

Nous vous invitons à participer à une recherche qui implique de répondre à un questionnaire en ligne sur vos pratiques d'enseignement du récit de fiction (texte narratif). Avant d'accepter de participer, veuillez prendre le temps de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement explique le but de cette étude, les procédures, les avantages et les risques. Il indique les personnes avec qui communiquer au besoin. Vous pouvez poser par courriel toutes les questions que vous jugerez nécessaires au sujet du formulaire de consentement.

#### **Description du projet et de ses objectifs**

Nous effectuons une étude descriptive sur les pratiques actuelles d'enseignants de français du secondaire quant à l'enseignement du récit de fiction (texte narratif). Cette

étude vise à décrire des pratiques individuelles d'enseignants, mais en aucun cas à les juger ou à les critiquer.

Nous espérons recruter une centaine d'enseignants de français (FLE et FLS) du secondaire de différentes régions du Québec. La cueillette de données se déroule à l'automne 2018, à l'aide d'un questionnaire en ligne via le logiciel LimeSurvey. Vous avez un mois pour participer. Votre participation consiste à répondre au questionnaire en ligne en une seule et même session. La durée de cette tâche est estimée à 25 minutes. Dans la plupart des cas, vous répondrez en utilisant une échelle indiquant une fréquence ou votre degré d'accord avec les affirmations données. D'autres questions sont accompagnées de choix de réponses. Enfin, en de plus rares occasions, vous répondrez dans vos propres mots.

L'analyse des données aura lieu plus tard à l'automne et nous présenterons les résultats de l'étude lors du dépôt de notre mémoire à la session d'hiver 2019.

### **Avantages et risques liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à l'étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science et plus particulièrement à l'avancement de la didactique du récit de fiction au secondaire. La présente recherche n'implique aucun risque. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

### **Confidentialité**

Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vous n'aurez jamais à dévoiler votre nom dans le questionnaire. Aucune information sur le nom de votre école ne sera recueillie. À la toute fin du questionnaire, vous pourrez de participer à un tirage de cartes-cadeau en inscrivant une adresse courriel. Cette information est détachée du reste du questionnaire et ne permettra pas de faire correspondre votre questionnaire rempli à votre courriel. Aucun registre de correspondance ne sera créé pour vous retracer. Les informations personnelles de nature sociologique ne seront connues que des chercheuses, c'est-à-dire mes co-directrices et moi. Elles ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.

Toutes les données liées à l'étude que nous devons imprimer seront conservées dans un classeur sous clé dans le bureau fermé à clé de Catherine Turcotte, directrice de ce mémoire. Les données numériques seront sauvegardées dans un ordinateur fixe muni d'un code, dans ce même bureau de l'UQAM. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après le dépôt final du travail de recherche. Les documents papier seront déchiquetés de manière sécuritaire et les fichiers électroniques seront définitivement supprimés à l'aide du logiciel ERASER.

### **Utilisation secondaire des données**

Accepteriez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

À la fin du questionnaire, nous vous demanderons d'indiquer si vous acceptez que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions. Il vous suffira de cocher OUI ou NON.

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Josiane Fréchette par courriel et toutes les données vous concernant seront détruites.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Toutefois, la participation à l'étude vous rend éligible à un tirage de deux cartes-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez un libraire indépendant de votre région. L'équipe de recherche publiera également sur son site web [www.adel.uqam.ca](http://www.adel.uqam.ca) un résumé des résultats de recherche et un document d'accompagnement pour les enseignants qui sera utilisable et téléchargeable gratuitement.

### **Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Catherine Turcotte, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, 514-987-3000, poste 3090, [turcotte.catherine@uqam.ca](mailto:turcotte.catherine@uqam.ca).

Marie-Hélène Giguère, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, 514-987-3000, poste 0921, [giguere.marie-helene@uqam.ca](mailto:giguere.marie-helene@uqam.ca).

Josiane Fréchette, étudiante à la Maîtrise en Éducation (éducation et formation spécialisées, profil recherche), 514-987-3000, poste 3090, [frechette.josiane@courrier.uqam.ca](mailto:frechette.josiane@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de

l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 3 : covanti.veronique@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3359.

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. Par le biais du courriel ou du téléphone, j'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

En cliquant sur SUIVANT, je confirme que j'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

### **Engagement de la chercheure**

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu par courriel ou par téléphone aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Josiane Fréchette  
26 septembre 2018

## ANNEXE E

### QUESTIONNAIRE EN LIGNE

#### PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU RECIT DE FICTION AU SECONDAIRE

Nous vous remercions de participer à cette recherche de maîtrise menée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Prenez le temps de lire le formulaire de consentement qui suit. Le fait de compléter ce questionnaire attestera que vous avez clairement compris les règles concernant votre participation au projet de recherche et indiquera que vous acceptez d'y participer. Nous tenons à mentionner que **les informations recueillies par l'entremise de ce questionnaire d'enquête sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification ou à l'identification de votre école.**

Le questionnaire se divise en trois sections à remplir en une seule et même session : les pratiques d'enseignement du récit de fiction, l'empathie auto-rapportée et les données sociologiques. Nous estimons la durée de cette tâche à **25 minutes**.

Veillez noter qu'il ne sera pas possible de revenir sur vos réponses pour procéder à des modifications (**ne pas utiliser le bouton retour** du navigateur). Nous tenons à vous rassurer : il n'y a pas de mauvaises réponses.

**Tout au long du questionnaire, nous vous demandons de vous reporter à vos pratiques habituelles.**

En complétant ce questionnaire, vous devenez éligible au **tirage d'une des deux cartes-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez un libraire** indépendant de votre région. Vous trouverez le lien pour participer au tirage à la toute fin du questionnaire.

*Note : Dans ce questionnaire, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.*

Il y a 54 questions dans ce questionnaire.

➔ **Êtes-vous enseignant(e) de français au secondaire dans une école du Québec?**

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

➔ **Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q000]' (Êtes-vous enseignant(e) de français au secondaire dans une école du Québec?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Note :** Dans le présent questionnaire, l'expression « **récit de fiction** » réfère à **tout texte narratif ou littéraire relatant un événement fictionnel**.

*Par exemple, il peut s'agir d'œuvres comme un roman, une nouvelle littéraire, un conte, une légende ou une pièce de théâtre.*

Cette première section porte sur **vos pratiques habituelles d'enseignement de la lecture de récits de fiction** en classe de français du secondaire. Les énoncés que vous y trouverez sont issus du *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*, de la progression des apprentissages ainsi que de certaines recherches menées en didactique de la lecture. Cette section comporte également des questions relatives à **vos pratiques habituelles quant à la gestion de classe**. Ces énoncés sont issus de recherches menées dans ce domaine.

**Rappel :** Dans le présent questionnaire, l'expression « **récit de fiction** » réfère à **tout texte narratif ou littéraire relatant un événement fictionnel**. *Par exemple, il peut s'agir d'œuvres comme un roman, une nouvelle littéraire, un conte, une légende ou une pièce de théâtre.*

Que ce soit une œuvre complète ou un simple extrait que vous travaillez en classe avec vos élèves, l'ensemble des pratiques entourant la lecture du récit de fiction au secondaire nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

➔ **Combien de séquences d'enseignement de la lecture d'un récit de fiction pilotez-vous pendant l'année?**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucune
- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

➔ **Combien d'œuvres complètes travaillez-vous en classe habituellement?**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucune
- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

➔ **Quelle(s) œuvre(s) complète(s) travaillez-vous en classe?**

**Indiquez-en 1 ou 2 incontournable(s).**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :  
La réponse n'était pas 'Aucune' à la question '4 [Q3A]' (Combien d'œuvres complètes travaillez-vous en classe habituellement?) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

titre

auteur(e) si possible

titre

auteur(e) si possible

➔ **Combien d'œuvres travaillez-vous partiellement en classe (extraits ou chapitres) habituellement?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucune
- 1 ou 2
- 3 ou 4
- 5 et plus

➔ **Parmi ces œuvres travaillées partiellement en classe, indiquez-en 1 ou 2 incontournables.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse n'était pas 'Aucune' à la question '6 [Q4A]' (Combien d'œuvres travaillez-vous partiellement en classe (extraits ou chapitres) habituellement?) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

titre de l'œuvre

auteur(e) si possible

titre de l'œuvre

auteur(e) si possible

➔ **Le (ou les) critère(s) de sélection qui guide(nt) mon choix des récits de fiction à faire lire est (ou sont) :**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Le plaisir et l'intérêt de l'élève
- Le plaisir et l'intérêt de l'enseignant(e)
- L'importance de l'œuvre en regard d'une culture littéraire de base
- Les contraintes matérielles
- Les liens possibles avec d'autres disciplines
- Les liens possibles avec l'actualité
- L'exploitation d'un thème
- Un objectif didactique lié à une compétence particulière
- La perspective des épreuves communes de fin d'année ou de fin de cycle
- Autre :

➔ **Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, des compétences à l'oral chez les élèves.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

➔ **Quelle(s) compétence(s) à l'oral?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse n'était pas 'Non' à la question '9 [Q6A]' (Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, des compétences à l'oral chez les élèves.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Production orale
- Compréhension orale

**→ Dans quel type d'activités à l'oral exploitez-vous le récit de fiction?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse n'était pas 'Non' à la question '9 [Q6A]' (Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, des compétences à l'oral chez les élèves.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Exposé individuel
- Exposé en équipe
- Entrevue
- Causerie en grand groupe
- Discussion en équipe
- Débat
- Jeux de rôles
- Narration d'une histoire
- Cercle de lecture
- Lecture à haute voix
- Reformulation
- Commentaire
- Récitation d'un texte appris
- Compte-rendu de lecture
- Capsule pour la radio ou un site Web
- Autre :

**→ Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, la compétence d'écriture chez les élèves.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

➔ **Dans quel type d'activités à l'écrit exploitez-vous le récit de fiction?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse n'était pas 'Non' à la question '12 [Q7A]' (Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, la compétence d'écriture chez les élèves.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Écrire une suite ou une autre fin au récit
- Faire faire une dictée inspirée du récit
- Écrire un résumé du récit
- Écrire une critique du récit
- Écrire un texte descriptif
- Écrire un texte d'opinion
- Écrire un texte poétique
- Écrire un texte incitatif
- Écrire un texte informatif
- Écrire un pastiche du récit
- Tenir un journal de bord de lecture
- Alimenter un blogue au sujet du récit ou au sujet de la lecture en général
- Autre :

➔ **Dans ma classe, les difficultés rencontrées dans le travail d'un récit de fiction sont généralement liées à :**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Aucune difficulté
- La motivation des élèves
- Des problèmes de compréhension de texte des élèves
- La gestion du temps
- Des contraintes matérielles
- La complexité des œuvres
- Mon manque de connaissances des œuvres

- Mon manque de connaissances sur les pratiques didactiques facilitant le travail des œuvres
- L'hétérogénéité des groupes-classes
- Le nombre d'élèves par classe
- Le manque de préparation antérieure des élèves
- Autre :

**→ Dans ma classe, je pilote des activités dans lesquelles les élèves partagent leurs interprétations des récits qu'ils lisent.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**→ Quelle(s) activité(s) visant l'interprétation?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse n'était pas 'Non' à la question '15 [Q9A]' (Dans ma classe, je pilote des activités dans lesquelles les élèves partagent leurs interprétations des récits qu'ils lisent.)  
 et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Discussion en équipe ou en grand groupe
- Débat
- Cercle de lecture
- Journal de bord de lecture
- Création d'un blogue au sujet du récit
- Autre :

➔ **Dans ma classe, je pilote des activités au cours desquelles les élèves doivent faire des liens entre leur expérience personnelle et les situations présentes dans les récits de fiction qu'ils lisent.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

➔ **À partir de quel type d'activités les élèves doivent-ils faire ces liens entre leur expérience personnelle et une situation fictive?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse n'était pas 'Non' à la question '17 [Q10A]' (Dans ma classe, je pilote des activités au cours desquelles les élèves doivent faire des liens entre leur expérience personnelle et les situations présentes dans les récits de fiction qu'ils lisent.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Faire écrire par les élèves un fragment de leur biographie à partir d'un aspect du récit lu
- Susciter une réflexion sur les effets des récits de fiction sur les lecteurs
- Faire départager les éléments tirés de la réalité de ceux issus de la composition fictionnelle des récits
- Autre :

➔ **Dans ma classe, j'amène les élèves à prendre de la distance par rapport aux récits de fiction qu'ils lisent.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

*Note : « prendre de la distance » permet de rappeler que les personnages du récit ne sont pas des êtres psychologiques vivants, mais des illustrations de comportement.*

**→ À partir de quel type d'activités les élèves prennent-ils de la distance?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse n'était pas 'Non' à la question '19 [Q11A]' (Dans ma classe, j'amène les élèves à prendre de la distance par rapport aux récits de fiction qu'ils lisent.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Faire une recherche documentaire autour de l'œuvre
- Comparer différents textes à partir du thème du récit
- Identifier les éléments du schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, etc.)
- Identifier les éléments du schéma actanciel (destinateur, quête, adjuvant, etc.)
- Identifier des éléments d'intertextualité dans le récit (c'est-à-dire des références ou des clins d'œil à une ou plusieurs autres œuvres dans le récit)
- Autre :

**→ En moyenne, je lis \_\_\_\_\_ récit(s) de fiction par année pour mon propre plaisir.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucun
- 1 ou 2
- 3 ou 4
- 5 et plus

**→ Mes élèves savent que je lis des récits de fiction pour mon propre plaisir.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse n'était pas 'Aucun' à la question '21 [Q12]' (En moyenne, je lis \_\_\_\_\_ récit(s) de fiction par année pour mon propre plaisir.) et La réponse était 'Oui' à la question '2

[Q0] (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

**➔ Comment les élèves savent-ils que je m'adonne à la lecture de tels récits?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '22 [Q13A]' (Mes élèves savent que je lis des récits de fiction pour mon propre plaisir.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je leur parle de mes lectures personnelles en classe.
- Je leur parle de mes lectures personnelles via une plateforme virtuelle.
- Les élèves me voient en train de lire des œuvres de fiction.
- J'apporte mon ou mes livres personnels en classe.
- Je leur présente de manière formelle mon ou mes livres personnels.
- Je leur lis un extrait de mon ou mes livres personnels.
- Je leur prête mon ou mes livres personnels.
- Je leur recommande la lecture d'un livre que j'ai lu pour mon propre plaisir.
- Je leur parle de mon ou de mes auteurs préférés.
- Autre :

**➔ Des œuvres dont la lecture m'a déjà marqué(e) sont :**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

titre

auteur(e) si possible

titre

auteur(e) si possible

**→ Pour quelle raison (en quelques mots)?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre réponse ici :

**→ J'ai partagé cette expérience de lecture marquante avec des élèves.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

**→ Indiquez votre degré d'accord.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
Pour comprendre et interpréter un récit de fiction, il est essentiel de saisir les émotions et les motivations des personnages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un lecteur peut éprouver des réactions d'ordre physiologique en lisant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

➔ **Indiquez votre degré d'accord.**

**La lecture de récits de fiction permet à l'élève de...**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
développer des habitudes de lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer des habiletés sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
découvrir un nouveau passe-temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mieux vivre les interactions humaines dans la réalité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
simuler des expériences interpersonnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s'ouvrir à la différence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
découvrir des auteurs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comprendre le métier d'auteur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
développer sa sensibilité interculturelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
changer de perspective sur le monde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
réaliser qu'il existe de nombreux livres accessibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
découvrir la bibliothèque scolaire ou municipale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer sa compétence en français écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**➔ Indiquez la fréquence à laquelle vous adoptez les comportements suivants.  
Lorsqu'un conflit ou une situation délicate survient en classe...**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je préfère ne pas répondre
j'amène les élèves à discuter calmement.	<input type="radio"/>				
j'invite les élèves à régler leurs différends à l'extérieur de la classe.	<input type="radio"/>				
j'invite les élèves à tenter de nommer leurs sentiments et émotions.	<input type="radio"/>				
j'invite les élèves à demander de l'aide à un professionnel de l'école pour régler leurs différends.	<input type="radio"/>				

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je préfère ne pas répondre
je mentionne aux élèves que la classe n'est pas l'endroit idéal pour régler des conflits.	<input type="radio"/>				
j'invite les élèves impliqués à tenter de se mettre à la place l'un de l'autre.	<input type="radio"/>				
je préfère ne pas y accorder d'attention.	<input type="radio"/>				
je laisse les élèves gérer l'incident entre eux.	<input type="radio"/>				

➔ **En classe, j'anime des discussions qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de mes élèves.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

➔ **Quel est le déclencheur de ces discussions?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse n'était pas 'Non' à la question '30 [Q19A]' (En classe, j'anime des discussions qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de mes élèves.) et La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Des propos d'élèves entendus en classe.
- Un incident survenu en classe.
- Un incident survenu dans l'école.
- Un incident survenu dans la communauté.
- Un incident rapporté dans l'actualité.

- Une situation fictive présentée dans une œuvre narrative ou autre.  
 Autre :

**→ En classe, j’anime des ateliers ou des jeux qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de mes élèves.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui  
 Non  
 Je ne sais pas

**→ Indiquez la fréquence.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
 La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je préfère ne pas répondre
Lorsqu’un conflit survient en classe, je reste calme.	<input type="radio"/>				
En classe, je nomme mes émotions afin qu’elles soient claires pour les élèves.	<input type="radio"/>				
En classe, je suis à l’aise avec la gestion des émotions négatives des élèves.	<input type="radio"/>				
En classe, je conserve un bon contrôle de mes émotions.	<input type="radio"/>				
Je m’efforce de construire une relation affective avec l’ensemble de mes élèves.	<input type="radio"/>				

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je préfère ne pas répondre
Ma bienveillance est un élément-clé des situations d'apprentissage que je pilote.	<input type="radio"/>				
Je réserve mes émotions pour ma vie personnelle.	<input type="radio"/>				
Je reçois des confidences de certains élèves.	<input type="radio"/>				
En classe, je saisis l'occasion de développer mes propres compétences émotionnelles / communicationnelles.	<input type="radio"/>				

➔ **Indiquez la fréquence.**

**Lorsque j'aborde le récit de fiction, j'invite les élèves à...**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je ne sais pas
identifier des émotions ou des sentiments illustrés par le comportement d'un personnage.	<input type="radio"/>				
faire des liens entre les émotions ou les sentiments vécus par un personnage et les motivations données par l'auteur dans le récit.	<input type="radio"/>				
remarquer ou noter leurs réactions physiologiques lors de la lecture (ex : augmentation du rythme cardiaque, expressions faciales spontanées).	<input type="radio"/>				
relever des valeurs véhiculées par un personnage du récit.	<input type="radio"/>				

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je ne sais pas
observer les relations sociales qui lient les personnages du récit.	<input type="radio"/>				
se questionner sur les compétences émotionnelles / communicationnelles manifestées par des personnages.	<input type="radio"/>				
observer ou noter les ressemblances entre un personnage et eux.	<input type="radio"/>				
observer ou noter les différences entre un personnage et eux.	<input type="radio"/>				
répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen.	<input type="radio"/>				

➔ **Indiquez la fréquence.**

**Lorsque j'aborde le récit de fiction en classe, les élèves doivent...**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je ne sais pas
présenter un point de vue personnel sur les émotions et les motivations illustrées par un personnage.	<input type="radio"/>				
débattre ou discuter à propos des actions ou des réactions d'un personnage.	<input type="radio"/>				
élaborer des hypothèses quant aux intentions données aux personnages.	<input type="radio"/>				
jouer ou mettre en scène un extrait du récit.	<input type="radio"/>				

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Je ne sais pas
transposer le récit en bande dessinée ou en scénario de film en mettant l'accent sur les émotions illustrées par les personnages.	<input type="radio"/>				
décrire le comportement psychologique illustré par un personnage.	<input type="radio"/>				
rédigier un texte en se mettant à la place d'un des personnages du récit lu.	<input type="radio"/>				
composer une suite (ou un épilogue) au récit lu en mettant l'accent sur les émotions des personnages.	<input type="radio"/>				

Cette troisième et dernière section porte sur vous, sur votre milieu professionnel ainsi que sur votre formation. Veuillez y répondre au meilleur de vos connaissances.

Si une question ne s'applique pas à votre situation ou si vous n'êtes pas en mesure d'y répondre, cochez la case *Je préfère ne pas répondre* ou *Je ne sais pas* qui lui est associée.

**➔ À quelle tranche d'âge appartenez-vous?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 20 à 29
- 30 à 39
- 40 à 49
- 50 à 59
- 60 à 69
- Je préfère ne pas répondre

➔ **À quel sexe vous identifiez-vous?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- F
- M
- Autre
- Je préfère ne pas répondre

➔ **Avez-vous des enfants?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

➔ **Depuis combien d'années enseignez-vous le français au secondaire?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Entre 1 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Entre 11 et 15 ans
- Entre 16 et 20 ans
- Plus de 21 ans

➔ **Dans quelle région administrative du Québec votre école se trouve-t-elle?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Abitibi-Témiscamingue
- Bas-St-Laurent
- Capitale-Nationale
- Centre-du-Québec
- Chaudière-Appalaches
- Côte-Nord
- Estrie
- Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- Lanaudière
- Laurentides
- Laval
- Mauricie
- Montérégie
- Montréal
- Nord-du-Québec
- Outaouais
- Saguenay-Lac-St-Jean

➔ **Dans quel milieu se trouve l'école où vous enseignez?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Urbain
- Mixte
- Rural

➔ **Indiquez le type d'école dans laquelle vous enseignez cette année.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- École publique
- École privée

➔ **Indiquez le (ou les) programme(s) de français que vous enseignez cette année.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Français langue d'enseignement
- Français langue seconde

➔ **Précisez le programme offert aux groupes à qui vous enseignez cette année.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Programme régulier
- Programme enrichi
- Programme d'éducation internationale
- Programme sport ou art études
- Autre :

➔ **Indiquez le (ou les) niveau(x) enseigné(s) cette année.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- 1<sup>ère</sup> secondaire
- 2<sup>e</sup> secondaire
- 3<sup>e</sup> secondaire
- 4<sup>e</sup> secondaire
- 5<sup>e</sup> secondaire
- Autre :

➔ **Indiquez le (ou les) type(s) de clientèle à qui vous enseignez cette année.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Classe régulière
- Classe régulière avec élèves codés intégrés
- Classe d'adaptation scolaire
- Classe d'accueil et de francisation
- Autre :

➔ **Veillez indiquer le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Baccalauréat en enseignement secondaire
- Baccalauréat en enseignement du français langue seconde
- Baccalauréat en enseignement primaire
- Baccalauréat en adaptation scolaire
- Maîtrise en enseignement
- Maîtrise en orthopédagogie
- Autre :

➔ **En quelle année avez-vous obtenu ce diplôme? (AAAA)**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

➔ **S'il y a lieu, indiquez sa discipline.**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre réponse ici :

➔ **Veillez indiquer tous les autres diplômes universitaires que vous détenez en précisant, pour chacun, sa discipline et l'année d'obtention (AAAA).**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

diplôme 1

discipline

année d'obtention

diplôme 2

discipline

année d'obtention

➔ **Avez-vous déjà reçu une formation universitaire (au minimum un cours de 45 heures) portant spécifiquement sur la didactique de la lecture de textes littéraires?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

➔ **Avez-vous déjà reçu une formation AUTRE qu'universitaire (atelier, congrès, colloque) portant spécifiquement sur la didactique de textes littéraires?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

➔ **Si une formation portant sur l'utilisation du récit de fiction pour développer l'empathie des élèves était offerte, seriez-vous intéressé(e) à vous y inscrire?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Faites le commentaire de votre choix ici :

**➔ Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine?**

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Indiquez par OUI ou NON si vous acceptez que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions.

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**  
La réponse était 'Oui' à la question '2 [Q0]' (Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Merci!

Le questionnaire de recherche est terminé. Nous vous remercions de l'attention que vous avez accordée à notre recherche et du temps que vous avez accepté d'y consacrer.

Une fois les résultats analysés dans notre mémoire de maîtrise, ils seront synthétisés et présentés sur le site web [www.adel.uqam.ca](http://www.adel.uqam.ca) à l'intention des participants de l'étude.

Cliquez sur le lien Tirage ci-dessous pour participer au tirage d'une des deux cartes-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez un libraire indépendant de votre région.

Pour mettre fin à votre session, veuillez quitter le navigateur.

- Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

## ANNEXE F

### TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS DE LA SECTION 1 DU QUESTIONNAIRE

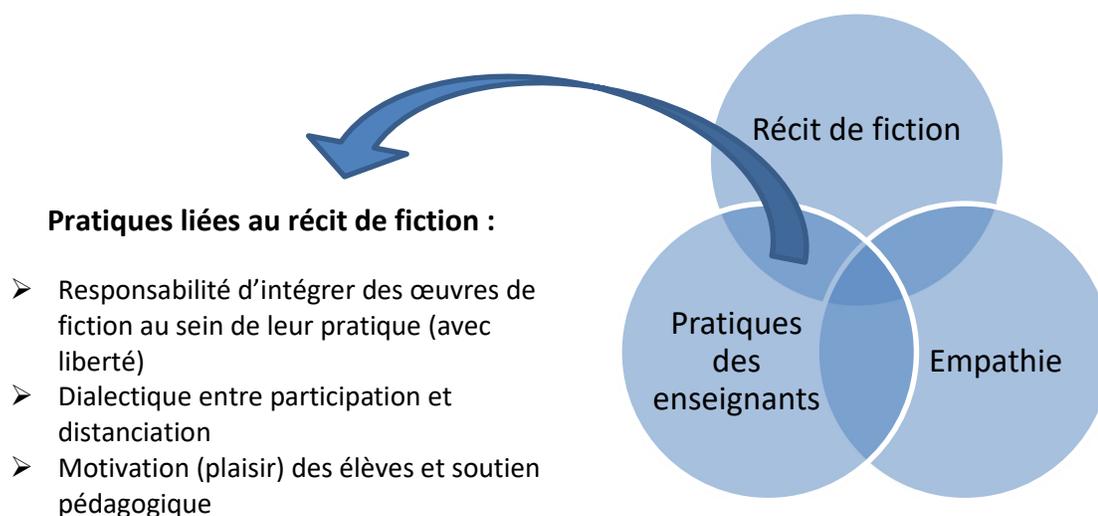


Figure 2.5 Les pratiques des enseignants liées au récit de fiction

#### **Zone croisée Pratiques liées au récit de fiction (pratiques / récit) (23 items)**

Variables	Items <i>(Répondre par Oui ou non, à l'aide de menus déroulants ou en quelques mots)</i>	Références
Enseignement direct –	0. Êtes-vous enseignant(e) de français au secondaire dans une école du Québec? <i>(Oui / Non)</i>	1 à 4B. PFEQ.
Compétences scolaires	1. Dans votre classe, utilisez-vous le récit de fiction pour travailler la compétence en lecture des élèves? <i>(Oui / Non)</i>	

2. Combien de séquences d'enseignement de la lecture d'un récit de fiction pilotez-vous pendant l'année?

*(Aucune; 1; 2; 3; 4 et plus)*

3A. Combien d'œuvres complètes travaillez-vous en classe habituellement? *(Aucune; 1; 2; 3; 4 et plus)*

3B. Quelle(s) œuvre(s) complète(s) travaillez-vous en classe? Indiquez-en 1 ou 2 incontournables(s).

4A. Combien d'œuvres travaillez-vous partiellement en classe (extraits ou chapitres) habituellement?

4B. Parmi ces œuvres travaillées partiellement en classe, indiquez-en 1 ou 2 incontournables(s).

5. Le (ou les) critère(s) de sélection qui guide(nt) mon choix des récits de fiction à faire lire est (ou sont) : *(Le plaisir et intérêt de l'élève; Le plaisir et intérêt de l'enseignant; L'importance de l'œuvre en regard d'une culture littéraire de base; Les contraintes matérielles; Les liens possibles avec d'autres disciplines; Les liens possibles avec l'actualité; L'exploitation d'un thème; Un objectif didactique lié à une compétence particulière; La perspective des épreuves communes; Autre, précisez)*

5. Dezutter 2007; Soussi et al. 2008.

6A. Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, des compétences à l'oral chez les élèves. *(Oui / Non)*

6. PFEQ; Nolin 2013.

6B. Quelle(s) compétence(s) à l'oral? *(Production orale; Compréhension orale)*

6C. Dans quel type d'activités à l'oral exploitez-vous le récit de fiction? *(Exposé individuel; Exposé en équipe; Entrevue; Causerie en grand groupe; Discussion en équipe; Débat; Jeux de rôles; Narration d'une histoire; Cercle de lecture; Lecture à haute voix, Reformulation; Commentaire; Récitation d'un texte appris; Compte-rendu de lecture; Capsule pour la radio ou un site Web; Autre, précisez)*

7A. Dans ma classe, j'utilise le récit de fiction pour travailler, entre autres, la compétence d'écriture des élèves. *(Oui / Non)*

7. Larrivé 2015; Soussi et al. 2008.

7B. Dans quel type d'activités à l'écrit exploitez-vous le récit de fiction? *(Écrire une suite ou une autre fin au récit; Faire faire une dictée inspirée du récit; Écrire un résumé du récit; Écrire une critique du récit; Écrire un texte descriptif; Écrire un texte d'opinion; Écrire un texte poétique; Écrire un texte incitatif; Écrire un texte informatif; Écrire un pastiche du récit; Tenir un*

	<p><i>journal de bord de lecture; Alimenter un blogue au sujet du récit ou au sujet de la lecture en général; Autre, précisez)</i></p> <p>8. Dans ma classe, les difficultés rencontrées dans le travail d'un récit de fiction sont généralement liées à : <i>(La motivation des élèves; Des problèmes de compréhension de texte des élèves; La gestion du temps; Des contraintes matérielles; La complexité des œuvres; Mon manque de connaissances des œuvres; Mon manque de connaissances sur les pratiques didactiques facilitant le travail des œuvres; L'hétérogénéité des groupes-classes; Le nombre d'élèves par classe; Le manque de préparation antérieure des élèves; Aucune difficulté; Autre, précisez)</i></p>	8. Dezutter et al. 2007; Chartrand et Lord 2013.
<p>Enseignement direct</p> <p>—</p> <p>Dialectique de participation / distanciation</p>	<p>9A. Dans ma classe, je pilote des activités dans lesquelles les élèves partagent leurs interprétations des récits qu'ils lisent. <i>(Oui / Non)</i></p> <p>9B. Quelle(s) activité(s) visant l'interprétation? <i>(Discussion en équipe ou en grand groupe; Débat; Cercle de lecture; Journal de bord de lecture; Création d'un blogue au sujet du récit; Autre, précisez)</i></p> <p>10A. Dans ma classe, je pilote des activités au cours desquelles les élèves doivent faire des liens entre leur expérience personnelle et les situations présentes dans les récits de fiction qu'ils lisent. <i>(Oui / Non)</i></p> <p>10B. À partir de quel type d'activités les élèves doivent-ils faire ces liens entre leur expérience personnelle et une situation fictive? <i>(Faire écrire par les élèves un fragment de leur autobiographie à partir d'un aspect du récit lu; Susciter une réflexion sur les effets des récits de fiction sur les lecteurs; Faire départager les éléments tirés de la réalité de ceux issus de la composition fictionnelle des récits; Autre, précisez)</i></p> <p>11A. Dans ma classe, j'amène les élèves à prendre de la distance par rapport aux récits de fiction qu'ils lisent. <i>(Oui / Non)</i></p> <p>11B. À partir de quel type d'activités les élèves prennent-ils de la distance? <i>(Faire une recherche documentaire autour de l'œuvre; Comparer différents textes à partir du thème du récit; Identifier les éléments du schéma narratif; Identifier les éléments du schéma actanciel; Identifier des éléments d'intertextualité dans le récit; Autre, précisez)</i></p>	<p>9. Dufays et al. 2015; Jouve 2004.</p> <p>10. Larrivé 2015; Dufays et al. 2015; Jouve 2004.</p> <p>11. Dufays et al. 2015; Langlade 2004; Rouxel, 1996.</p>

Modélisation – Compétences scolaires	<p>12. En moyenne, je lis ___ récit(s) de fiction par année pour mon propre plaisir.</p> <p>13A. Mes élèves savent que je lis des récits de fiction pour mon propre plaisir. <i>(Oui / Non)</i></p> <p>13B. Comment le savent-ils? <i>(Je leur parle de mes lectures personnelles en classe; Je leur parle de mes expériences de lecture personnelles via une plateforme virtuelle; Les élèves me voient en train de lire des œuvres de fiction; J'apporte mon ou mes livres personnels en classe; Je leur présente de manière formelle mon ou mes livres; Je leur lis un extrait de mon ou mes livres; Je leur prête mon ou mes livres personnels; Je leur recommande la lecture d'un livre que j'ai lu pour mon propre plaisir; Je leur parle de mon ou de mes auteurs préférés; Autre, précisez)</i></p>	<p>12. Turcotte 2006.</p> <p>13. Turcotte 2006.</p>
Modélisation	<p>14A. Des œuvres dont la lecture m'a déjà marqué(e), sont : <i>(titre / auteur)</i></p> <p>14B. Pour quelle raison (en quelques mots)?</p> <p>15A. J'ai partagé cette expérience de lecture marquante avec des élèves? <i>(Oui / Non)</i></p>	<p>14. Dufays 2015 <i>et al.</i>; Émery-Bruneau 2011.</p> <p>15. Turcotte 2006.</p>

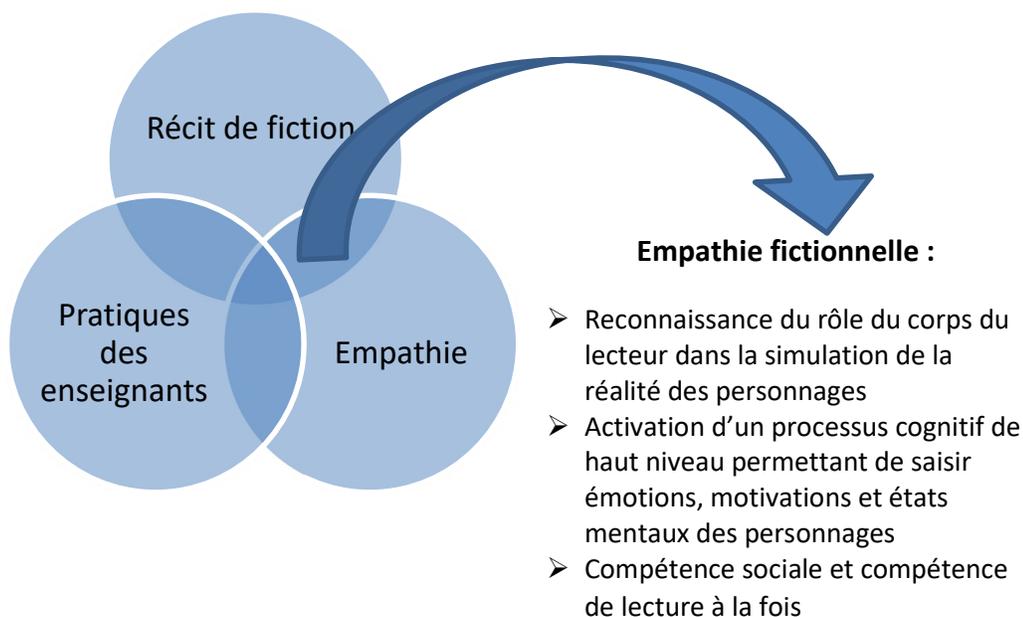


Figure 2.6 L'empathie fictionnelle

**Zone croisée Empathie fictionnelle (Empathie et Récit de fiction) (15 items fermés)**

Variables	Items <i>(Répondre sur une échelle de 4 points allant de Tout à fait en désaccord à Tout à fait d'accord)</i>	Références
Croyances au sujet de l'empathie fictionnelle	<p>16.1. Pour comprendre et interpréter un récit de fiction, il est essentiel de saisir les émotions et les motivations des personnages.</p> <p>16.2. Un lecteur peut éprouver des réactions d'ordre physiologique en lisant.</p> <p>La lecture de récits de fiction permet à l'élève de...</p> <p>17.2. développer des habiletés sociales.</p> <p>17.4. mieux vivre les interactions humaines dans la réalité.</p> <p>17.5. simuler des expériences interpersonnelles.</p> <p>17.7. s'ouvrir à la différence.</p> <p>17.10. développer sa sensibilité interculturelle.</p> <p>17.11. changer de perspective sur le monde.</p> <p><i>Items pour faire diversion :</i></p> <p>17.1. développer des habitudes de lecture.</p> <p>17.3. découvrir un nouveau passe-temps.</p> <p>17.8. découvrir des auteurs.</p> <p>17.9. comprendre le métier d'auteur.</p> <p>17.12. réaliser qu'il existe de nombreux livres accessibles.</p> <p>17.13. découvrir la bibliothèque scolaire ou municipale.</p>	<p>16.1. Larrivé, 2015.</p> <p>16.2. Larrivé, 2015.</p> <p>17.2. Larrivé 2015; Dufays <i>et al.</i> 2015.</p> <p>17.4. Bal et Veltkamp, 2013; Larrivé 2015; Dufays <i>et al.</i> 2015; Hoffman, 1987.</p> <p>17.5. Bal et Veltkamp 2013; Larrivé 2015; Dufays <i>et al.</i> 2015; Hoffman 1987.</p> <p>17.7. Dufays <i>et al.</i> 2015; Zanna 2015; Huston 2008; Schumm Fauster 2010.</p> <p>17.10. Schumm Fauster 2010.</p> <p>17.11. Schumm Fauster 2010; Dufays <i>et al.</i> 2015.</p>

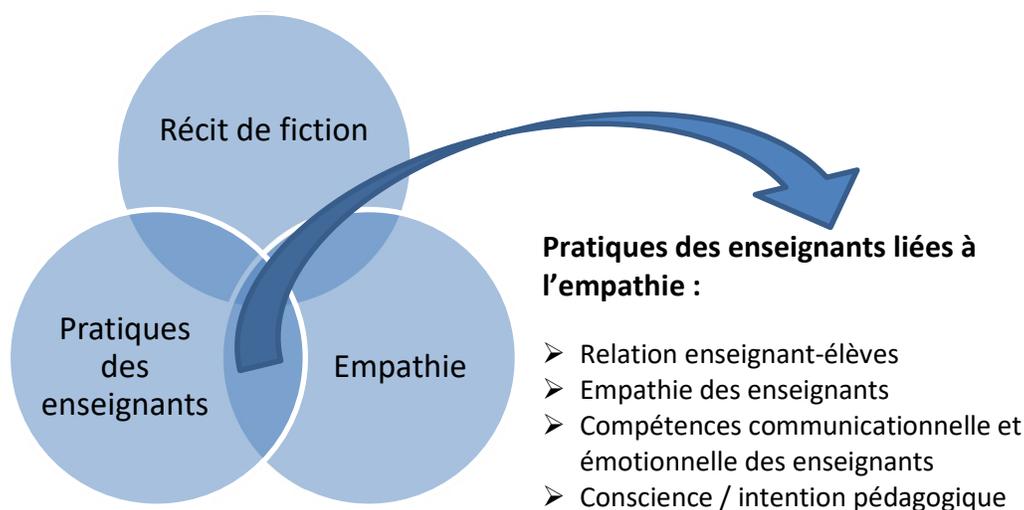


Figure 2.7 Les pratiques des enseignants liées à l'empathie

**Zone croisée Pratiques des enseignants liées à l'empathie (Pratiques et empathie)  
(21 items)**

Variables	Items (Répondre sur une échelle de fréquence en 4 points : jamais, quelquefois, souvent, très souvent)	Références
Enseignement direct	<p>Lorsqu'un conflit ou une situation délicate survient en classe...</p> <p>18.1. j'amène les élèves à discuter calmement.</p> <p>18.3. j'invite les élèves à tenter de nommer leurs sentiments et émotions.</p> <p>18.6. j'invite les élèves impliqués à tenter de se mettre à la place l'un de l'autre.</p> <p><i>Items pour faire diversion :</i></p> <p>18.2. j'invite les élèves à régler leurs différends à l'extérieur de la classe.</p> <p>18.4. j'invite les élèves à demander de l'aide à un professionnel de l'école pour régler leurs</p>	<p>18.1. Jennings et Greenberg 2009.</p> <p>18.3. Jennings et Greenberg 2009.</p> <p>18.6. Jennings et Greenberg 2009; Zanna 2015.</p>

	<p>différends.</p> <p>18.5. je mentionne aux élèves que la classe n'est pas l'endroit idéal pour régler des conflits.</p> <p>18.7. je préfère ne pas y accorder d'attention.</p> <p>18.8. je laisse les élèves gérer l'incident entre eux.</p> <p>19A. En classe, j'anime des discussions qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de mes élèves. <i>(Oui / Non)</i></p> <p>19B. Quel est le déclencheur de ces discussions? <i>(Des propos d'élèves entendus en classe; Un incident survenu en classe; Un incident survenu dans l'école; Un incident survenu dans la communauté; Un incident rapporté dans l'actualité; Une situation fictive présentée dans une œuvre narrative ou autre; Autre, précisez)</i></p> <p>20. En classe, j'anime des ateliers ou des jeux qui visent à développer les compétences émotionnelles / communicationnelles de mes élèves. <i>(Oui / Non)</i></p>	<p>19. Zanna 2015.</p> <p>20. Zanna 2015.</p>
Variables	Items <i>(Répondre sur une échelle de 4 points allant de Tout à fait en désaccord à Tout à fait d'accord)</i>	Références
Modélisation	<p>21.1. Lorsqu'un conflit survient en classe, je reste calme.</p> <p>21.2. En classe, je nomme mes émotions afin qu'elles soient claires pour les élèves.</p> <p>21.3. En classe, je suis à l'aise avec la gestion des émotions négatives des élèves.</p> <p>21.5. Je m'efforce de construire une relation affective avec l'ensemble de mes élèves.</p> <p>21.6. Ma bienveillance en classe est un élément-clé des situations d'apprentissage que je pilote.</p> <p>21.8. Je reçois des confidences de certains élèves.</p> <p>21.9. En classe, je saisis l'occasion de développer mes propres compétences émotionnelles /</p>	<p>21.1. Jennings et Greenberg 2009; Schultz et Ryan 2015; Deci <i>et al.</i> 2015.</p> <p>21.2. Jennings et Greenberg 2009.</p> <p>21.3. Jennings et Greenberg, 2009; Schultz et Ryan 2015.</p> <p>21.5. Jennings et Greenberg 2009.</p> <p>21.6. Fortin <i>et al.</i> 2011.</p> <p>21.8. Jennings et Greenberg 2009.</p> <p>21.9. Jennings et Greenberg 2009;</p>

communicationnelles.

Zanna 2015.

*Items pour faire diversion :*

21.4. En classe, je conserve un bon contrôle de mes émotions.

21.7. Je réserve mes émotions pour ma vie personnelle.

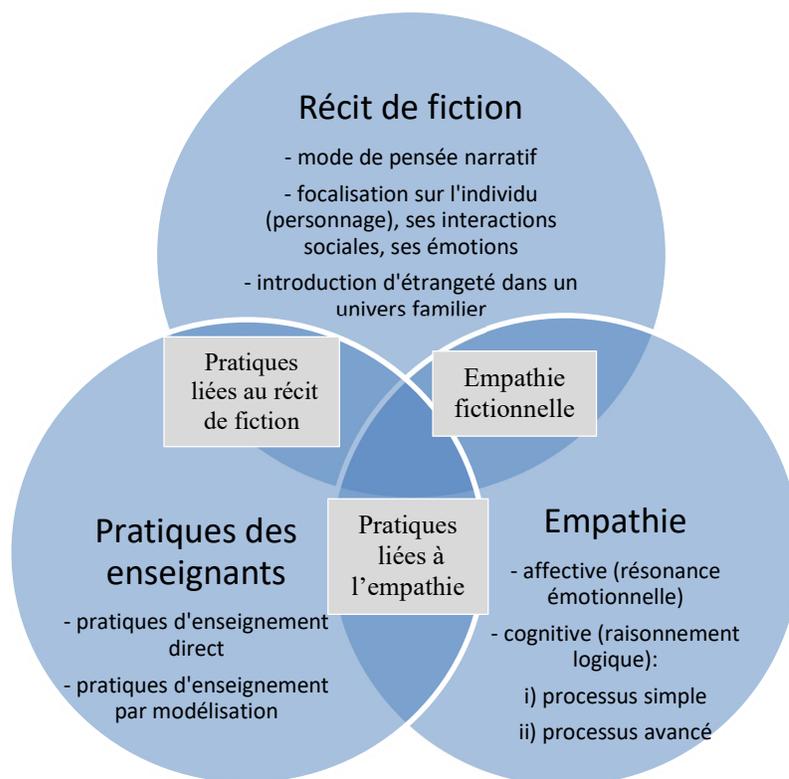


Figure 2.8 *Rappel* Articulation des concepts centraux du projet de recherche *Pratiques d'enseignants de français utilisant le récit de fiction pour développer l'empathie chez les adolescents*

**Zone croisée centrale : Empathie, Récit, Pratiques (16 items fermés)**

Variables	Items (Répondre sur une échelle de fréquence en 4 points : jamais, quelquefois, souvent, très souvent)	Références
Réception du récit de fiction	<p>Lorsque j'aborde le récit de fiction en classe, j'invite les élèves à...</p> <p>22.1. identifier des émotions ou des sentiments illustrés par le comportement d'un personnage.</p> <p>22.2. faire des liens entre les émotions ou les sentiments vécus par un personnage et les motivations données par l'auteur dans le récit.</p> <p>22.3. remarquer ou noter leurs réactions physiologiques lors de la lecture (ex : augmentation du rythme cardiaque, expressions faciales spontanées).</p> <p>22.4. relever des valeurs véhiculées par un personnage du récit.</p> <p>22.5. observer les relations sociales qui lient les personnages du récit.</p> <p>22.6. se questionner sur les compétences émotionnelles / communicationnelles manifestées par des personnages.</p> <p>22.7. observer ou noter les ressemblances entre un personnage et eux.</p> <p>22.8. observer ou noter les différences entre un personnage et eux.</p> <p><i>Item pour faire diversion :</i> 22.9. répondre à des questions de compréhension dans un test ou un examen.</p>	<p>22.1. Zanna 2015; Larrivé 2015.</p> <p>22.2. Larrivé 2015.</p> <p>22.3. Larrivé 2015; Brunel et Cosnier 2012; Zanna 2015; Dufays <i>et al.</i> 2015.</p> <p>22.4. Schumm Fauster 2010.</p> <p>22.5. Larrivé 2015.</p> <p>22.6. Larrivé 2015; Jennings et Greenberg 2009; Zanna 2015.</p> <p>22.7. Schumm Fauster 2011; Zanna 2015; Huston 2008.</p> <p>22.8. Schumm Fauster 2011; Zanna, 2015; Huston 2008.</p>

<p>Intégration / production / transposition à partir du récit de fiction lu</p>	<p>Lorsque j’aborde le récit de fiction en classe, les élèves doivent...</p> <p>23.1. présenter un point de vue personnel sur les émotions et les motivations d’un personnage.</p> <p>23.2. débattre ou discuter au sujet des actions ou des réactions d’un personnage.</p> <p>23.3. élaborer des hypothèses quant aux intentions données aux personnages.</p> <p>23.4. jouer ou mettre en scène un extrait du récit.</p> <p>23.5. transposer le récit en bande dessinée ou en scénario de film en mettant l’accent sur les émotions illustrées par les personnages.</p> <p>23.6. décrire le comportement psychologique illustré par un personnage.</p> <p>23.7. rédiger un texte en se mettant à la place d’un des personnages du récit lu.</p> <p>23.8. composer une suite (ou un épilogue) au récit lu en mettant l’accent sur les émotions des personnages</p>	<p>23.1. Bal et Veltkamp 2013; Zanna 2015; Cloutier et Drapeau 2008; Larrivé 2015.</p> <p>23.2. Dufays <i>et al.</i> 2015.</p> <p>23.3. Dufays <i>et al.</i> 2015.</p> <p>23.4. Zanna 2015.</p> <p>23.5. Dezutter <i>et al.</i> 2007.</p> <p>23.6. Dezutter <i>et al.</i> 2007.</p> <p>23.7. Larrivé 2015.</p> <p>23.8. Larrivé 2015.</p>
---	--	---

## ANNEXE G

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 2824

Certificat émis le: 13-06-2018

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Pratiques d'enseignement du récit de fiction au secondaire
Nom de l'étudiant:	Josiane FRÉCHETTE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Catherine TURCOTTE
Codirection:	Marie-Hélène GIGUÈRE

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in blue ink that reads 'Marie Nadeau R.D.'.

Marie Nadeau  
Marie Nadeau  
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation  
Professeure, Département didactique des langues

## RÉFÉRENCES

- Aden, J., Grimshaw, T. et Penz, H. (dir./eds). (2010). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 360p.
- Bal, M. and Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *Plos One*, 8. doi : 10.1371/journal.pone.0055341
- Bandura, A. (2002). Reflexive Empathy: On Predicting More Than Has Ever Been Observed. *Behavioral and Brain Sciences*, 25: 1, 24-25. doi: 10.1017/S0140525X0226001X
- Bart, O., Hajami, D. and Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Beaud, J-P. (2003). Le sondage. [Chapitre de livre]. Dans B. Gauthier (dir./eds), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données, 4<sup>e</sup> édition* (p. 211-242). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Beaumont, C., Frenette, É. et Leclerc, D. (2014). Portrait de la violence subie à l'école québécoise : perception d'élèves du primaire et du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35 : 3, 27-62.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. [Chapitre de livre]. Dans B. Gauthier (dir./eds), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données, 4<sup>e</sup> édition* (p. 387-429). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bourhis, R., Carignan, N. et Sioufi, R. (2015). Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement. [Chapitre de livre]. Dans N. Carignan, M. Deraïche et M-C. Guillot (dir./eds), *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. (p.15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brunel, M-L. et Cosnier, J. (2012). *L'empathie, un sixième sens*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 299p.

- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz, 112p.
- Carignan, N. Deraîche, M. et Guillot, M-C. (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 151p.
- Carré, A., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., Stefaniak, N. et Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor Structure for a Revised Form. *Psychological Assessment*, 25: 3, 679-691. Doi: 10.1037/a0032297
- Carlo, G., Eisenberg, N. and Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence* 2 : 4, 331-349.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P. and Balluerka, N. (2013). Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy Among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. doi : 10.1016/j.adolescence2013.07.001
- Chartrand, S-G. et Lord, M-A. (2013). L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans. *Québec français* 168, 86-88.
- Chartrand, S-G. et Lord, M-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de la l'écriture et de la lecture. *Québec français* 156, 30-31.
- Chavel, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui. L'imagination morale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 206p.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. and Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 4 : 4, 239-245.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 : 1, 91-117. doi : 10.7202/1024534ar
- Chirouter, E. (2017). Philosophie et littérature de jeunesse : petit lecteur deviendra grand. *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 54 : 1, 54-57.
- Clément, C. et Stephan, E. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école : un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*, 12, 447-463. doi:10.1016/j.prps.2006.09.001

- Clément, N. L. (2009). « Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 175-217.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 314p.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationship are Effective : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77: 1, 113-143. doi: 10.3102/003465430298563
- Côté, A-M., Blais, É. et Ouellette, F. (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie*, 48: 1, 261-287. doi: 10.7202/1029357ar URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1029357ar>
- Cunnigham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. and Stanovich, P. J. (2009). How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts, The Mismatch Between Self-Reported and Best Practices, *Journal of Learning Disabilities*, 42: 5, 418-430. doi: 10.1177/0022219409339063
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D. et Besche, C. (2009). The Basic Empathy Scale : a French Validation of the Mesure of Empathy in Youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160-165. doi:10.1016/j.paid.2008.09.020
- Davis, H. A. (2006). Exploiting the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106 : 3, 193-223 / 0013-5984/2006/10603-0002\$05.00
- Davis, M. H. (2006). Empathy, In *Handbook of the Sociology of Emotions*, sous la dir. de Stets, J. et Turner, J., pp. 443-466. Boston: Springer US.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*, 4<sup>e</sup> édition. Paris : Armand Colin, 126p.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P. and Niemec, C. P. (2015). Being Aware and Functioning Fully: Mindfulness and Interest Taking within Self-Determination Theory. Dans K. W. Brown, J. D. Creswell et R. M. Ryan *Handbook of mindfulness: theory, research, and practice [ressource électronique]*, 112-129. New York ; London : The Guilford Press.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 227p.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture d'œuvres complètes en contexte scolaire au Québec, État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 111-119. doi : 10.4000/ries.2690
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves, Dans *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. de Falardeau, Erick, Fisher, Carole, Simard, Claude et Sorin, Noëlle, pp. 83-100. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Djikic, M. and Oatley, K. (2014). The Art in Fiction: From Indirect Communication to Changes of the Self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 498-505. doi:10.1037/a0037999
- Djikic, M., Oatley, K. and Moldoveanu, M. C. (2013b). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature*. 3, 28-47. doi: 10.1075/ssol.3.1.06dji
- Dubois, J. (2017). *Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire*. (Mémoire de maîtrise) Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9677>
- Dufays, J-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur, 373p.
- Dupin de St-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 : 2, 159-176. doi : 10.7202/1017288a
- « Éduquer à l'empathie : où en sommes-nous ? », Appel à contribution, *Calenda*, Publié le mardi 2 août 2016, <http://calenda.org/373375>
- Eisenberg, N. and Strayer, J. (dir./eds). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge : The Press Syndicate of the University of Cambridge, 406p.
- Émery-Bruneau, J. (2011). Former des “sujets-lecteurs-enseignants”: une responsabilité collective pour des actions didactiques réfléchies, *Québec français*, 163, 79-81.

- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. (Thèse de doctorat.) Université Laval. Récupéré de <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/27627>
- « Évaluer l'empathie à l'école : approche et outils pour rendre compte du climat scolaire », Bourse, prix et emploi, *Calenda*, Publié le jeudi 19 mai 2016, <http://calenda.org/366863>
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Présenté à la 16<sup>e</sup> conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/821448/filename/2007AIMSFinal.pdf?frbrVersion=2>
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke, Québec : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Chenelière Éducation, 518p.
- Gavine, A. J., Williams, D. J., Donnelly, P. D. (2016). Effectiveness of Universal School-Based Programs for Prevention of Violence in Adolescents. *Psychology of Violence* 6 : 3, 390-399. doi:10.1037/vio0000052
- Germain, M. (2009). *Analyse de pratiques d'enseignantes du préscolaire quant à l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. (Order No. MR53110). Accessible à partir de Dissertations & Theses @ Université du Québec à Montréal ; ProQuest Dissertations & Theses Global. (305121057). Récupéré de <http://search.proquest.com/docview/305121057?accountid=14719>
- Gershon, L. (2017, 22 juin). The Future is Emotional. Human jobs in the future will be the ones who require emotional labour: currently undervalued and underpaid but invaluable. *Aeon*. Récupéré le 26 juin 2017 de <https://aeon.co/essays/the-key-to-jobs-in-the-future-is-not-college-but-compassion>
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. 2<sup>e</sup> édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation s.a, 271p.

- Giedd, J. N. (2015). Adolescent Neuroscience of addiction: A new era. *Developmental Cognitive Neuroscience 16*: 192-193. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.002
- Gilet, A-L., Mella, N., Struder, J., Gruhn, D. et Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing Dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science, 45*: 1, 42-48. Doi : 10.1037/a0030425
- Girard, É. (2014). *Empathie, mentalisation et comportements pro-sociaux chez les garçons d'âge scolaire présentant des troubles de comportement*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de [http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5406/Girard\\_Emilie\\_DPs\\_2014.pdf?sequence=5](http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5406/Girard_Emilie_DPs_2014.pdf?sequence=5)
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont, S.A., 505p.
- Hatcher, S. L. and Nadeau, M. S. (1994). The Teaching of Empathy for High School and College Students: Testing Rogerian Methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence 29* : 116, 961-975.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge, 286p.
- Hauser, C. (2017, 8 février). Teenagers Who Vandalized Historic Black Schoolhouse Are Ordered to Read Books. *The New York Times*. Récupéré le 24 février 2017 de [https://www.nytimes.com/2017/02/08/us/black-school-racist-sexist-graffiti.html?\\_r=2](https://www.nytimes.com/2017/02/08/us/black-school-racist-sexist-graffiti.html?_r=2)
- Hontoy, L-M., Grégoire, S. (2015). L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : Une recension des écrits. *Humain et organisations, 1*: 2, 1-7.
- Huston, Nancy. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Mayenne : Actes Sud Leméac, 199p.
- Immordino-Yang, M. H. and Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education, 1* : 1, 3-10.
- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, édition 2016-2017*. Récupéré le 15 mai 2020 de <https://www.eqsjs.stat.gouv.qc.ca/>
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes.

*Review of Educational Research*, 79: 1, 491-525 /  
10.3102/0034654308325693

- Johnson, D. R. (2013). Transportation into Literary Fiction Reduces Prejudice Against and Increases Empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature* 3: 1, 77-92. doi: 10.1075/ssol.3.1.08joh
- Johnson, S. B., Blum, R. W., Giedd, J. N. (2009). Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent Health Policy. *Journal of Adolescent Health*, 45, 216-221. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.05.016
- Joliffe, D. et Farrington, D. P. (2006). Development and Validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. doi : 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. [Chapitre de livre]. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir./eds), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France, 272p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal: ERPI, 356p.
- Kidd, D. C. and Castano, E. (2013). Reading Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kokkinos, C. M., and Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15 :1, 41-58.
- Koopman, E. M. (2015). Effects of "Literariness" on Emotions and on Empathy and Reflection After Reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* doi: 10.37/aca0000041
- Kournoumoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barnouni, A. et Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences* 6 :62, doi :10.3390/socsci6020062

- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre. [Chapitre de livre]. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir./eds), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères* 51, 157-176.
- Larrivé, V. (2015b). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage* (Thèse de doctorat). Université Michel de Montaigne. Récupéré de HAL, l'archive ouverte pluridisciplinaire de publications électroniques de France. <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01155167>
- Leith, É. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français* 160, 50-51.
- Le Manchec, C. (2003). « Le récit, constituant à part entière de l'expérience humaine », *Le français aujourd'hui*, 4 : 143, 123-127. doi : 10.3917/lfa.0123
- Le Manchec, C. (2000). *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*. Paris : L'École, 216p.
- Lepage, F. (2011). *Histoire de la littérature pour la jeunesse. Québec et francophonies du Canada*. Ottawa : Les Éditions David, 598p.
- Lépine, M. (2011). L'album de littérature pour adolescents : un outil didactique. *Québec français*, 163, 68-69.
- Le Roy, J. et P., M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Éditions, 74p.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques, 2<sup>e</sup> édition*. Montréal : Éditions Nouvelles, 124p.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 181p.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R. and Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of Teacher-Student Relationships on Peers Harassment : a Multilevel Study. *Psychology in the Schools* 52 : 3, 298-315. doi: 10.1002/pits

- Marcel, J-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. [Chapitre de livre]. Dans J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 7-17). Paris : De Boeck.
- Marlair, S. et Dufays, J-L. (2014). De l'apprenant à l'amateur : les aléas de la posture de lecteur. [Chapitre de livre]. Dans B. Daunay et J-L. Dufays (dir), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 107-121). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a.
- Manguel, A. (2009). *La cité des mots*. Montréal: Leméac, 163p.
- Michalopoulou, A. (2016, 2 décembre). Divided Times : How Literature Teaches us to Understand “the Other”. In an era of fear and division, fiction plays a vital role in dramatizing difference and encouraging empathy. *The Guardian*. Récupéré le 29 juin 2017 de <https://www.theguardian.com/books/2016/dec/02/literature-teaches-us-to-understand-the-other>
- Miquelon, A. (2013). *Profils de représentations des élèves du secondaire de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français : une analyse de classes latentes* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de Archipel, <https://archipel.uqam.ca/5938/>
- MEES. (2016). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2015-2016*, Québec. Récupéré le 15 janvier 2019 de [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken213\\_Afich\\_Tabl.page\\_tabl?p\\_id\\_raprt=3413](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken213_Afich_Tabl.page_tabl?p_id_raprt=3413)
- MELS. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire : école primaire, école secondaire*. (Document PDF). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 18p. Récupéré le 9 novembre 2016 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Guide\\_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf)
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages, Français langue d'enseignement, Enseignement secondaire*. Récupéré le 15 mai 2020 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeu nes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeu nes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf)
- MELS. (2011). *Cadres d'évaluation des apprentissages, Français langue d'enseignement, Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle*. Récupéré le 10

décembre 2017 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/francais-langue-d-enseignement-sec.pdf)

- MELS. (2009). [Nouv. éd.] *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle, Français langue d'enseignement, Français langue seconde*. Québec.
- MELS. (2005). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. (Document PDF). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 9p. Récupéré le 9 novembre 2016 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ProfilLectureJeunesSec\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ProfilLectureJeunesSec_f.pdf)
- Moats, L. C. (Summer 2020). Teaching Reading is Rocket Science. What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Educator*. Récupéré le 15 juillet 2020 de [https://www.aft.org/ae/summer2020/moats?fbclid=IwAR30IEV17GZjLm\\_dL-JoGbo-mzs5iilNTi1S3S5OtNXKu0kIvEaqivFodVs](https://www.aft.org/ae/summer2020/moats?fbclid=IwAR30IEV17GZjLm_dL-JoGbo-mzs5iilNTi1S3S5OtNXKu0kIvEaqivFodVs)
- Nolin, R. (2013). *Les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/5807>
- Nussbaum, M. (2015). *L'art d'être juste*. Boston : Climats, 277p.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4<sup>e</sup> édition*. Malakoff : Armand Colin, 430 pages.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, 173p.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M., Plante, N. et autres. (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*, Tome 2, Québec, Institut de la statistique du Québec, 141 p.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives* 24, 58-82.
- Pinker, S. (2014). *The Village Effect, How Face-to-face Contact Can Make us Healthier and Happier*. Toronto: Random House of Canada, 418p.

- Piot, T., Bru, M. et Maurice, J-F. (2002). Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro Spécial « Les dossiers des sciences de l'Éducation », *In Revue française de pédagogie*, 138, 173-174.
- Potvin, M., Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Anjou : Fides Éducation, 287p.
- Rateau, D. (2015). Quelles valeurs défend la littérature jeunesse? *Spirale*, 73 : 3, 139-145. doi : 10.3917/spi.075.0139
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. [Chapitre de livre]. Dans S. L. Christenson, A. L. et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 149-172). New York: Springer / doi : 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38, 1109-1123. doi: 10.1007/s10802-010-9432-z
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de <https://search-proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/305086649>
- Rieffe, C. and Camodeca, M. (2016). Empathy in Adolescence: Relations with Emotion Awareness and Social Roles. *British Journal of Developmental Psychology*, 34: 3, 340-353. doi: 10.1111/bjdp.12133
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 198p.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 15, 7-24.
- Schultz, P. P. and Ryan, R. M. (2015). The “Why,” “What,” and “How” of Healthy Self-Regulation: Mindfulness and Well-Being from a Self-Determination Theory Perspective. [Chapitre de livre]. Dans B. D. Ostafin, M. D. Robinson, B. P. Meier (dir.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation [ressource électronique]*, (p. 81-94). New York: Springer. / doi: 10.1007/978-1-4939-2263-5

- Siegel, D. J. (2013). *Brainstorm : The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York: Jeremy P. Tarcher / Penguin, 321p.
- Singer, T. and Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81-96. doi : 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 : 1, 65-78. doi : 10.7202.1018158ar
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F., Nidegger, C., Ferez, É. et Schwarz, F. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève. Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle*. Récupéré de <http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2008/pratiq-lecture.pdf>
- Stemler, S.E. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7: 17. Récupéré de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Théorie de l'apprentissage social. Récupéré le 13 novembre 2017 de [https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie\\_de\\_l%27apprentissage\\_social](https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_l%27apprentissage_social)
- Tremblay, R. E. (2010). Adolescents violents : mieux vaut prévenir que punir. *Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences*, 8, 57-60. doi : 10.1007/s11836-010-0130-2
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : Un expert, une ressource, un modèle. *Québec français 141*, 81-82.
- Université de Lyon. [s. d.]. L'expérience vicariante. Récupéré le 13 novembre 2017 de [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.mauchand\\_p&part=48726](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.mauchand_p&part=48726)
- Van der Graaff, J. (2014). *Empathy in Adolescence*. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/294441>
- Willingham, D. T. (2010). *Pourquoi les enfants n'aiment pas l'école! La réponse d'un neuroscientifique*. Paris : La Librairie des Écoles, 213p.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Paris : Dunod, 138p.