

Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire

Manon Hébert

Université de Montréal

Résumé

Nos expérimentations, inspirées de la théorie progressiste et transactionnelle de Rosenblatt (1995/1938), révèlent que les dispositifs visant à encourager le dialogue, tels le journal dialogué et les cercles littéraires, constituent des avenues prometteuses pour le développement d'une attitude engagée et critique en classe de littérature. Cependant, nos analyses des modes et stratégies de lecture adoptés par des élèves de première secondaire dans des cercles littéraires entre pairs, montrent que le stade de la lecture critique est celui le plus rarement atteint (Hébert, 2003). Le premier objectif de cet article est d'examiner dans quelle mesure les concepts de lecture critique et de littératie critique se distinguent en classe de littérature. Ensuite, à partir de quelques exemples tirés de notre recherche, notre deuxième objectif est de discuter de quelques incidences du concept de littératie critique sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'appréciation littéraire au secondaire. Les commentaires produits par les élèves en situation d'interprétation partagée constituent en effet un nouveau type de discours « collectif et situé » que les enseignants auraient intérêt à considérer en fonction du contexte et en relation avec la notion d'interdiscursivité.

Abstract

Literature appreciation requires the simultaneous use of many reading stances from the reader, from literal to critical. In a number of our studies, inspired by Rosenblatt's (1995/1938) progressist and transactional reading theories, we noted, as many others scholars did, that some classroom practices centered on dialogue, such as journal log and literature circles, help students to engage themselves in literature and adopt a critical attitude. In a study describing reading modalities used by middle-school students while discussing in peer-led literature circles, we observed that the critical stance was rarely used (Hébert, 2003; 2007). Our first objective here is to examine to what extent critical reading differs from critical literacy in the literature class. And, from a few examples taken from our research, we would like, as a second objective, to discuss some incidences of the critical literacy on literature teaching practices. Youth reader's logs produced in a shared-interpretation context are a new and challenging type of "collective and situated" classroom discourse. One we believe that teachers should consider in relation with the classroom context and the critical notion of interdiscursivity.

Introduction

La littérature est un art des « possibles » qui permet de lire, de se lire et d'apprécier dans un même temps toute la richesse de la langue et l'infinie complexité du monde. L'enseignement de la littérature présente ainsi l'immense avantage de pouvoir réunir autour d'un seul objet la presque totalité des finalités éducatives que recouvre le cadre conceptuel des littératies multiples, que plusieurs organismes canadiens d'éducation en milieux minoritaires ont adopté. Le travail d'appréciation des textes littéraires en classe, par l'entremise d'expériences de lecture significatives, devrait en effet conduire les enseignants à travailler dans un même mouvement les aspects d'ordre affectif, identitaire, cognitivo-langagier, esthétique, socioculturel et éthique qui relèvent des différentes littératies (personnelle, communautaire, scolaire et critique) identifiées dans le modèle de Masny (2005, 2001). Or, les modèles d'enseignement de la littérature de type intégratif sont rares, et ce, encore davantage au niveau secondaire.

Dans cet article, nous réfléchissons tout d'abord brièvement au concept de littératie en contexte francophone et examinons les distinctions à apporter entre les concepts de lecture littéraire, lecture et littératie critiques. Nous voyons ensuite quels problèmes de lecture et d'enseignement nous ont conduite à adopter une approche d'enseignement transactionnelle d'essence progressiste et cognitive, et jusqu'à quel point celle-ci permet d'appliquer les principes d'une pédagogie critique. Puis nous présentons notre méthodologie et quelques résultats d'une recherche liée à l'expérimentation de ce modèle en classe, notamment en ce qui a trait aux différents modes et stratégies de lecture qu'utilisent les élèves dans les cercles littéraires entre pairs et aux liens entre l'oral et l'écrit. Finalement, à partir d'exemples tirés de ces données de recherche, nous discutons de quelques incidences concrètes du concept de « littératie critique » sur le travail d'appréciation littéraire en classe. Plus précisément, les dispositifs dialogiques et collaboratifs que nous avons expérimentés nous amènent à nous intéresser à la notion postmoderne d'interdiscursivité car, selon nous, les interprétations littéraires développées entre pairs devraient refléter les différents discours agissant dans cette communauté discursive définie qu'est la classe. Cela nous semble une habileté critique fondamentale à développer chez les jeunes lecteurs, et que les enseignants devraient considérer davantage dans leur évaluation.

Le concept de littératie : quelques questions et avantages

La notion de littératie est on ne peut plus complexe, polysémique et porteuse d'enjeux sociaux, sans parler du fait que l'adoption et la graphie même du terme en francophonie sont loin de faire l'objet d'un consensus. Si le Ministère de l'éducation de l'Ontario possède depuis peu un Secrétariat de la littératie et de la numératie, il n'en va pas

de même pour le Québec où les termes alphabétisme ou alphabétisation semblent encore préférés, tout comme celui d'illettrisme en France (Fernandez, 2005; Pierre, 2003). Dans la plus récente édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le terme littératie est défini comme l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841). On reconnaît ainsi à ce terme un caractère plus englobant que celui d'alphabétisation. Le modèle conceptuel des littératies multiples développé par Masny (2005), et adopté par plusieurs organismes éducatifs au Canada, circonscrit d'ailleurs plus d'un type de littératies. Le concept de littératies multiples renvoie aux différentes façons de lire, d'écrire et de parler qu'un élève adopte dans les différentes sphères socio-culturelles où il évolue (personnelle, communautaire, scolaire) et à travers lesquelles se construit son identité.

Les littératies sont un construit social qui comporte des valeurs relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, des idéologies et du pouvoir. Elles comprennent les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie. (Masny, 2006, p.1)

Certains chercheurs, comme Vanhulle et Schillings (2005), contestent néanmoins le caractère trop général de la notion de littératie. Selon ces auteurs, par ses connotations relatives à l'oralité, à la capacité numérique et à toutes les formes de communication moderne, y compris technologiques, le mot littératie désigne ainsi la maîtrise de tous les systèmes de signes ou presque.

En revanche, on reconnaît aussi dans la francophonie que le recours au concept de littératie présente plusieurs avantages. D'abord, le terme permet de

tourner le dos à une conception trop liée aux aspects mécaniques de codage/décodage de la langue, et de tenir compte de toute l'importance de la construction du sens et de la socialisation de l'écrit. La littéracie déborde en effet de loin le simple fait de pouvoir lire et écrire. Elle inclut aussi la compétence à pouvoir utiliser ces connaissances dans un contexte précis pour des buts spécifiques. (Danvers, 2003, p. 358)

D'un point de vue scolaire, le concept de littératie a aussi le mérite d'attirer l'attention sur la nécessité d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique. Dans une perspective culturelle, il importe de considérer ces compétences comme des outils socioculturels permettant de développer son identité et son rapport au monde (Barré-de-Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2001; Vanhulle et Schillings, 2005). Enfin, dans la perspective plus étroite de la compréhension en lecture, Lafontaine (2001) remarque que l'usage grandissant du concept de littératie dans les enquêtes internationales coïncide avec la volonté d'évaluer la compréhension dans ses multiples dimensions, tant fonctionnelles que critiques, en s'appuyant sur une conception contemporaine de la compréhension en lecture, c'est-à-dire une conception interactive de la compréhension définie comme le résultat ponctuel d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1995). Surtout, le concept de littératie, davantage que celui de compréhension, rappelle qu'apprendre à lire ne se résume pas seulement à maîtriser le code, mais doit permettre de développer un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2001).

La lecture littéraire : définition et finalités pédagogiques

À l'image du concept de littératie, celui de lecture littéraire est un objet d'enseignement multiple et complexe, qui exige d'emblée une intégration des compétences en classe de français, puisque l'élève ne peut témoigner de son

interprétation sans devoir utiliser l'oral ou l'écrit. De plus, la lecture littéraire fait simultanément appel à plusieurs modes ou postures de lecture, dont lire pour comprendre et interpréter (mode littéral, inférentiel), lire pour le plaisir de s'évader et de vivre une expérience imaginaire de langage (mode expérientiel, esthétique) et lire pour évaluer, critiquer un objet d'art et de culture (mode analytique, critique) (Leenhardt, 1980; Langer, 1990; Canvat, 1999). Ainsi, selon Dufays, Gemenne et Ledur (1996), la lecture la plus riche, « celle qui mérite le qualificatif de « littéraire », est celle qui établit un incessant va-et-vient entre ces (...) aspects. (...) Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre. » (p. 100).

Bruner (2002) ajoute que, sur les plans cognitif et culturel, l'étude des récits doit apprendre aux élèves à formuler des problèmes plutôt qu'à les résoudre. Ceci rejoint les postulats des pédagogies critiques, que certains comme Ferrer et Allard (2002) vont jusqu'à appeler pédagogies de la problématisation, dans la lignée des travaux de Paulo Freire (1977) et d'Ira Shor (1999). Ainsi, « Problématiser signifie développer une pédagogie de la question en contrepois à la pédagogie de la réponse qui caractérise l'école bancaire (Freire, 1985), une pédagogie qui permet d'apprendre à formuler des questions dont les réponses ne viennent pas de l'extérieur (...) » (Ferrer et Allard, 2002, p.115). D'ailleurs, selon Gervais (1993), ce qui fait qu'une lecture devient littéraire ne tient pas tant aux caractéristiques du texte, mais plutôt à l'attitude critique qu'adopte le lecteur. « C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui fait la lecture littéraire. » (p. 97).

Par conséquent, sur le plan pédagogique, l'enseignement de la lecture littéraire doit faire l'objet d'une pédagogie de l'engagement, du doute et du questionnement. Dans la foulée des travaux fondateurs de Louise Rosenblatt (1995/1938, 1994/1979), Langer (1992) énonce ainsi trois grands principes pour instaurer en classe de littérature les conditions propices au développement d'habiletés critiques. Il s'agit 1) de considérer les élèves comme des penseurs et partir de leurs expériences et impressions initiales; 2) de concevoir la lecture littéraire principalement comme une activité de questionnement critique et d'exploration des possibles; 3) d'utiliser les temps de discussion en classe comme des outils pour développer la compréhension et non l'évaluer.

Les courants progressistes en pédagogie de la lecture

L'approche expérientielle et progressiste de la lecture littéraire développée par Rosenblatt tire son origine de nombreuses sources épistémologiques, dont les théories de la réception en littérature et celles du pragmatisme américain en philosophie. Dans son ouvrage *Literature as Exploration*, paru pour la première fois en 1938, Rosenblatt (1995) défend ainsi une position expérientielle, à la fois esthétique, éthique et sociale. La lecture littéraire constitue une activité d'exploration de soi-même et du monde, une expérience imaginaire organisée qui permet, sur le plan éthico-social, de développer des habitudes de pensée essentielles pour pouvoir porter des jugements fondés sur nos actions, une fois replongés dans la vie réelle.

On peut constater ici les nombreux liens de parenté existant entre les idées progressistes de Rosenblatt (1938, 1979) pour l'enseignement de la littérature aux adolescents et celles plus radicales de Freire (1977) pour l'alphabétisation des adultes. La pédagogie de la conscientisation que ce dernier a développée pour apprendre à lire à des paysans brésiliens, consiste à amener l'adulte à comprendre, par un dialogue axé autant sur l'action que sur la

réflexion, la manière dont les structures sociales influencent ses modes de pensée, puis à reconnaître par la maîtrise du langage sa force d'action sur le monde. Rosenblatt (1938,1979) a développé une théorie transactionnelle de la lecture littéraire, alors que Freire (1977) s'intéresse davantage à la dimension politique et transformatrice de l'apprentissage de la lecture, conçu comme le moyen de réaliser une société qui respecte la dignité et la liberté de la personne. Le terme critique, dans cette perspective, signifie une conscience critique des systèmes d'oppression et d'exploitation qui doit déboucher sur un combat pour une société plus juste.

Si le concept de littératie critique a des racines historiques des plus intriquées (allant du marxisme aux théories post-structuralistes, en passant par les théories freudiennes et féministes), deux aspects importants s'en dégagent néanmoins en ce qui concerne la lecture : a) la compréhension ou l'interprétation des textes est un processus de construction du sens et non pas un exercice d'exégèse et b) la signification des textes doit être mise en relation avec les contextes socio-historiques et politiques dans lesquels ils ont été produits, et dépend aussi de ceux dans lesquels ils sont lus. Aucun des éléments en jeu dans les situations de lecture n'est neutre : le langage, les textes, les lecteurs et les pratiques de lecture elles-mêmes sont toujours porteurs de stéréotypes, de partis pris culturels et d'enjeux sociaux. Le rôle d'une pédagogie critique est de fournir aux apprentis lecteurs des conditions et des outils intellectuels qui vont leur donner la capacité et la volonté de lire ces systèmes de valeurs et, idéalement, de les remettre en question. Par conséquent, apprendre à mieux lire devrait être un outil de transformation psychologique et sociale qui conduit l'élève à mieux se lire soi-même et à mieux lire le monde (Moje et Shuterland, 2002; Cervetti, Pardales et Damico, 2001; Rosenblatt, 1995; Freire, 1977).

Lecture critique et littératie critique : quelles différences?

Lecture critique et littératie critique en fait n'appartiennent pas au même paradigme épistémologique. Selon Cervetti, Pardales et Damico (2001), la première s'inscrit dans le paradigme de la pensée libérale et humaniste, alors que la notion de littératie critique découle d'un paradigme progressiste, voire même radical dans le cas de Freire, où l'éducation est considérée comme un instrument de domination et de confirmation des rapports de production dominants (Federighi, 1999). À ce sujet, le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004) précise d'ailleurs que « la littératie critique transcende la pensée critique au sens conventionnel du terme, car elle cible directement des questions de fond, telles que l'équité et la justice sociale. » (p. 9).

Ainsi, selon Cervetti, Pardales et Damico (2001), lecture et littératie critique se distinguent d'abord sur les plans épistémologique et ontologique dans la façon de concevoir la connaissance. En lecture critique, la connaissance s'obtient par l'analyse du texte; alors qu'en littératie critique elle est considérée comme une construction de nature idéologique toujours basée sur les règles discursives d'une communauté particulière, et inscrite dans un lieu et un espace déterminés. Ensuite, l'exercice de lecture critique consiste à pouvoir décoder les significations implicites et les intentions de l'auteur; alors qu'en littératie critique la signification d'un texte est toujours multiple, contestable, culturellement située et dépendante des idéologies du lecteur, de l'auteur et de leurs contextes. Ainsi, l'apprentissage de la lecture critique vise essentiellement à développer des habiletés de compréhension et d'analyse chez l'élève, alors que celui de la littératie critique vise tout autant le développement d'une conscience et de pratiques sociales, que d'une attitude critique et d'une confiance en son autorité interprétative. Finalement, alors qu'en lecture critique

distanciation et impartialité du lecteur constituent des objectifs à atteindre, en littératie critique, le lecteur doit être conscient que le sens d'un texte est une construction localement « située » et à la jonction des différentes sphères privées et publiques dans lesquelles le lecteur évolue.

Problèmes de lecture et d'enseignement liés à la lecture littéraire

Après cet examen des fondements théoriques liés aux concepts de littératie critique et de lecture littéraire, il convient d'examiner sur un plan plus pragmatique ce que les principales enquêtes révèlent quant aux habiletés des lecteurs dans ce domaine. L'enquête menée dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2001) et qui visait à évaluer les compétences en lecture des jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE, révèle que 28% des élèves ne dépassent pas le niveau de l'inférence simple et que 55% ne peuvent réussir des tâches de lecture complexes, comme interpréter les nuances de la langue et évaluer un texte. De manière générale, les épreuves les moins bien réussies sont celles qui exigent une réflexion sur le texte et qui font appel à l'évaluation critique: « (...) les taux importants de non-réponses (ou de réponses fausses) se remarquent le plus souvent pour les questions ouvertes, en particulier lorsque celles-ci supposent une réflexion sur le texte. » (Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004, p. 40). Pour ce qui est des adultes, selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2005), 42% des Canadiens possèdent une compétence jugée minimale pour la compréhension des textes suivis. Selon Paul Cappon du Conseil canadien sur l'apprentissage, il faut déplorer le peu de progrès réalisé depuis la dernière enquête en 1994 et « Il est urgent de découvrir pourquoi nos programmes actuels de littératie et d'apprentissage ne donnent pas les résultats voulus, afin de mettre au point des approches plus efficaces. » (Communiqué de presse, 2005).

Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, l'acquisition des outils culturels ou des habiletés de pensée de haut niveau, et sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, se fait par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs (Vygotski, 1985/1934). Depuis les années 80, la transposition des théories de Rosenblatt et de Vigotsky s'est traduite dans les classes de littérature par l'usage du journal (*response-log*), puis des cercles de lecture. Les discussions entre pairs, en permettant aux élèves de générer, de verbaliser et de confronter leurs propres opinions et questions, favorisent la compréhension ou l'interprétation des textes littéraires (Daniels 2002; Terwagne, Lafontaine et Vanhulle 2000; Fall, Webb et Chudowsky, 2000 ; Almasi, 1995). Pourtant, selon une vaste enquête américaine menée par Commeyras et Degroff (1998), environ 70% des enseignants interrogés disent ne pas avoir expérimenté au secondaire de tels dispositifs collaboratifs pour la littérature, mais plutôt des activités traditionnelles centrées sur la mémorisation, comme les résumés ou les questionnaires factuels. Dans l'enquête québécoise dirigée par Monique Lebrun, Baribeau (2004) révèle par ailleurs que 47% des adolescents, questionnés sur l'occurrence de certaines pratiques de lecture, indiquent n'avoir jamais participé à une discussion orale sur un livre, sans qu'il soit cependant spécifié s'il s'agit de discussions menées en grand groupe ou entre pairs (p. 41).

Il faut dire que les dispositifs d'enseignement décentralisés tels que les cercles littéraires entre pairs remettent fondamentalement en cause l'autorité interprétative, un concept figurant au cœur d'une pédagogie critique (Shor, 1999). Les enseignants n'ont pas encore l'habitude de laisser les élèves problématiser le texte et diriger leur

questionnement de manière autonome. Aux États-Unis, les travaux substantiels menés par l'équipe de Nystrand soulignent que, de manière constante depuis plus d'un siècle, de très nombreuses recherches confirment que la majorité des discussions observées en classe sont dirigées par l'enseignant et s'effectuent en grand groupe, selon un modèle traditionnel qualifié de « récitation » : l'enseignant initie le questionnement, l'élève répond, puis l'enseignant évalue et rectifie sa réponse (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser et Long, 2003; Nelson Chrytoph et Nystrand, 2001). De plus, non seulement le temps alloué aux discussions authentiques au secondaire est-il très restreint, mais il serait à peu près inexistant dans les classes difficiles (Nystrand, 1999). L'une des conditions essentielles pour le développement de la littératie critique en classe doit donc être de modifier cette relation de pouvoir.

Un modèle d'enseignement transactionnel en cinq phases

Comment donc opérer graduellement un déplacement de l'autorité interprétative tout en continuant d'enseigner les stratégies de lecture et d'écriture critique dont ont besoin les apprentis lecteurs au début du secondaire? C'est à partir de ce questionnement que nous nous sommes intéressée en tant qu'enseignante-chercheure au modèle d'enseignement transactionnel développé par l'équipe de Brown et Pressley (*Transactional Strategy Instruction*) et qui tente de faire la jonction entre les théories cognitive et esthétique de la lecture (Brown, El-Dinary, Pressley et Coy-Ogan, 1995; Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1995; Pressley, Schuder, Bergman et El-Dinary, 1992). Ce modèle, expérimenté et validé au primaire, constitue une tentative d'intégration des approches stratégique et expérientielle en lecture. Compte tenu du niveau de maîtrise des habiletés en littératie des élèves de cet âge, les stratégies de lecture sont enseignées de manière explicite, mais la compréhension d'un texte littéraire est considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant, le texte, le lecteur et sa communauté. Le terme transactionnel est emprunté aux théories de Rosenblatt (1993), selon laquelle le préfixe trans- suggère davantage l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive du sens que ne le fait le mot interaction.

En conséquence, nous avons adapté et développé un modèle pour le secondaire qui comporte cinq phases d'enseignement et exploite principalement les dispositifs transactionnels (journal dialogué, cercles littéraires, discussions en grand groupe), en intégrant diverses méthodes d'enseignement (explicite, stratégique, différenciée et par les pairs) (Hébert, 2006a, b et c) :

- 1) une phase *explicite* et frontale, où l'enseignant fournit sous forme de mini-leçons ponctuelles des outils pour mieux lire et apprécier (stratégies de lecture, concepts littéraires, rhétorique du commentaire écrit, etc.);
- 2) une phase plus *différenciée et expérientielle*, où l'élève est invité à utiliser les stratégies et notions apprises à l'aide de tâches réflexives (journal de lecture, etc.);
- 3) une phase *collaborative entre pairs* où les réflexions individuelles recueillies par écrit servent de point de départ à un travail d'interprétation partagée;
- 4) une phase de *structuration*, de lecture et d'écriture plus critique où il s'agit d'intérioriser le dialogue fait à l'oral, de pluraliser l'interprétation et d'intégrer les différents discours à l'oeuvre dans la classe;

- 5) une phase d'*intégration* où l'enseignant synthétise, récapitule les stratégies et notions enseignées, et revient sur celles qui ont été abordées dans les tâches réflexives. Cette phase peut éventuellement déboucher sur un projet de création (écriture d'invention, théâtre, etc.).

Ce modèle répond à plusieurs des recommandations pédagogiques suggérées par Shor (1999) pour soutenir le développement de la littératie critique en classe, dont la création d'espaces de discussion sécuritaires où les élèves peuvent exposer plus librement leurs positions, sans crainte d'être jugés, et l'apport d'une attention spéciale aux techniques de rhétorique.

Méthodologie

Dans le cadre de la mise en œuvre de ce modèle d'enseignement transactionnel, l'objectif général de notre recherche doctorale consistait principalement à décrire la dynamique interne des cercles littéraires afin de mieux comprendre a) l'utilisation par les élèves des différents modes et stratégies de lecture, b) les différents modes de collaboration, et c) le degré d'élaboration de leur réflexion (Hébert, 2003; 2004a). Nous n'abordons ici que la première de ces variables relatives aux modes et stratégies de lecture.

La procédure de recherche consiste dans une observation naturelle prolongée faite par l'enseignante-chercheuse dans le but d'analyser, de la façon la plus exhaustive possible, les phénomènes qui se sont produits lors des activités d'enseignement-apprentissage complexes que sont les cercles littéraires. Une telle approche a permis de recueillir des données difficilement mesurables et multiples (verbalisations écrites et orales de stratégies de lecture) à l'aide de techniques de collecte variées (observations *in situ*, enregistrements audio, productions écrites, journal de bord). Il s'agit d'un type de recherche mixte à visée descriptive. Ce type de recherche n'autorise aucune généralisation.

Les principes méthodologiques qui nous ont guidée dans cette recherche s'appuient sur les approches de type constructiviste et ethnographique, lesquelles considèrent l'apprentissage comme un processus de construction de l'apprenant, à la fois social et individuel, profondément imbriqué dans le contexte socio-culturel de l'activité observée (Maykut et Morehouse, 1994; Denzin et Lincoln, 1994). Le fait que la chercheuse ait été à la fois l'expérimentatrice et l'enseignante présente des avantages certains pour une compréhension riche du contexte, mais comporte aussi des risques dus à l'effet de halo ainsi qu'aux présupposés de l'enseignante. Par contre, ces effets ont été diminués par l'utilisation de nombreux procédés méthodologiques pour valider les étapes de codage et distancier la chercheuse de ses données sur le plan affectif, tels que : plusieurs étapes de condensation progressive (ou réduction par abstraction) des données; le travail avec deux contre-codeurs et des assistants pour les transcriptions; plusieurs relectures distancées dans le temps; de très fines unités de codage et une vérification des codes par validation transversale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995).

Population, déroulement et échantillon

L'expérience a eu lieu dans une école secondaire privée, située à Montréal, dont la population provient, selon les indications fournies par la direction de l'école, d'un milieu socio-économique moyen et multiethnique. Soixante-quinze pourcent (75%) de la population n'avait pas le français comme langue maternelle, environ 15% avait

déjà redoublé une année, 40% disait aimer lire moyennement ou peu, 45% ne pouvait citer de mémoire aucun titre d'œuvre lue au primaire et 5% à peine se souvenait d'avoir déjà discuté des œuvres lues en classe. L'expérimentation s'est déroulée à l'aveugle dans les deux classes de première secondaire confiées à l'enseignante-chercheure (57 élèves au total, âgés de 11 à 13 ans). L'une de ces classes était considérée régulière, alors que l'autre était dite "enrichie" puisqu'elle regroupait, à la volonté de l'école, les élèves ayant obtenu une moyenne de plus de 80% au primaire. Pour avoir un aperçu des différences dans les habiletés en lecture chez les élèves de ces deux classes, nous avons utilisé, en septembre, un test objectif destiné à des élèves en immersion de 5^e/6^e année du primaire (O.I.S.E., 1981) et visant à mesurer la compréhension de courts textes littéraires courants. La classe régulière (n = 26) a obtenu une moyenne de 66% à ce test, contre 77% pour la classe enrichie (n = 31).

Pour les cercles littéraires, d'une durée de 30 à 45 minutes chacun, les élèves des deux classes ont été regroupés en 11 équipes de 5 élèves chacune. Les membres de chaque équipe étaient hétérogènes sur le plan du rendement scolaire. Les cercles se sont déroulés sans la supervision de l'enseignant, une fois par semaine, pendant trois semaines, et les discussions entre élèves ont été enregistrées sur cassette audio. Avant chaque cercle littéraire, les élèves devaient lire un tiers du roman *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier, et prendre en note dans leur journal, et de manière très schématique (mini-commentaire), des listes de sujets potentiels pour la discussion. Après chaque discussion, chacun devait élaborer trois commentaires écrits (un minimum de 60 mots chacun). Une pré-expérimentation avec le roman *L'appel de la forêt* de Jack London avait eu lieu en mars.

À la fin de l'année scolaire, quatre (4) équipes (n = 20 : 8 filles, 12 garçons), soit deux équipes dans chaque classe, ont été sélectionnées pour former l'échantillon, en fonction des critères suivants: la qualité technique des enregistrements audio, la présence de tous les membres et les documents de travail post-discussion complets. Pour des raisons techniques, nous n'avons pu analyser que les deux premières discussions de chaque équipe, pour un total de huit (8) discussions analysées (4 équipes x 2) et découpées en 116 épisodes ou ensembles d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture. Les journaux d'élèves relatifs à ces deux premières discussions contenaient pour leur part 117 commentaires écrits.

Instrument d'analyse et codage des données

Pour la variable ici présentée, nous avons procédé à une analyse fine du contenu à l'aide d'une grille d'analyse pour les « modes de lecture » et stratégies que nous avons construite en faisant une synthèse des principaux modèles de compréhension en lecture et en lecture littéraire (Canvat, 1999; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Langer, 1990; Irwin, 1986; Leenhardt, 1980). Pour distinguer chacun de ces modes qui, bien sûr, ne sont pas des catégories parfaitement étanches, ni séquentielles ou hiérarchiques, nous avons choisi de les penser en termes de cercles concentriques ou dans un mouvement en spirale. Ainsi, plus la distanciation du lecteur face à lui-même, face au texte et face à son contexte est grande, plus son empan d'analyse s'élargit; le mode de l'évaluation-critique étant par conséquent le plus englobant (Hébert, 2004b). Les quatre catégories de notre grille d'analyse (voir aussi annexe 1) se définissent comme suit :

- 1) le mode de la **compréhension littérale** réfère au lecteur neutre, qui cherche à saisir les aspects factuels et référentiels d'un texte ou d'une histoire qu'il considère comme un objet neutre et unidimensionnel;

- 2) le mode de **lecture personnelle ou esthétique** soulève des enjeux de type socio-affectif et éthique. Le lecteur démontre qu'il est engagé personnellement dans sa lecture, laquelle fait alors office de vie imaginaire. Il peut vouloir partager les associations qu'il fait avec sa vie personnelle, les sentiments qu'il éprouve pour les personnages ou les sensations devant les paysages décrits, etc.;
- 3) le mode de **l'analyse textuelle** est adopté par le lecteur qui veut comprendre les mécanismes de mise-en-texte d'un récit, d'un objet littéraire fabriqué par un auteur;
- 4) le mode d'**évaluation critique** est celui que le lecteur adopte quand il évalue et critique une œuvre d'art par rapport à d'autres œuvres et cherche à comprendre les intentions, les valeurs d'un auteur par rapport à d'autres auteurs. L'empan d'analyse est ici beaucoup plus large.

Nous avons testé la fiabilité du codage à l'aide de cette grille sur environ 10% des données (12 épisodes de discussion sur un total de 116 et 12 commentaires écrits sur les 117 rédigés dans les journaux). Nous avons atteint un degré d'accord de 83% entre trois juges, incluant la chercheuse. Ce pourcentage d'accord est jugé satisfaisant, compte tenu de la complexité de ce genre d'analyse de contenu. Par la suite, nous avons effectué des analyses statistiques de fréquence pour établir dans quelles proportions les élèves utilisaient les différents modes et stratégies de lecture pendant qu'ils discutaient entre pairs.

Résultats

Les modes et stratégies de lecture employés dans les cercles littéraires entre pairs

Les résultats obtenus par analyse des contenus de discussion et traités à l'aide d'analyses de fréquence montrent d'abord que les élèves emploient une variété de modes de lecture pendant la lecture d'un roman. Dans l'ensemble des huit cercles littéraires analysés (où les élèves discutent entre pairs sans autre consigne que de partager librement leurs commentaires de lecture), 44% des épisodes de discussion révèlent l'emploi d'un mode de lecture littéral, contre 24% pour le mode de l'engagement personnel et esthétique, 17% pour l'analyse textuelle et 15% pour l'évaluation critique. Ces chiffres confirment que, d'une part, nous avons affaire à des lecteurs apprentis qui ont encore besoin de clarifier des aspects factuels et que, d'autre part, le mode de l'évaluation critique reste difficile à atteindre pour des élèves de cet âge, compte tenu qu'ils possèdent encore peu de connaissances encyclopédiques et de grilles culturelles externes pour analyser et évaluer le texte, en dehors de ce qui s'appuie sur leur expérience personnelle.

Parmi les stratégies de lecture les plus utilisées, c'est d'ailleurs la stratégie « *S'identifier, juger moralement* » qui a dominé. Cette stratégie qui consiste à vivre avec les personnages de l'histoire, à se mettre dans leur peau et à les juger comme s'ils étaient des personnes réelles, a été utilisée en dominante dans 17% des épisodes (n = 20 sur 116). Parmi les autres stratégies les plus utilisées, nous retrouvons *Inférer* (n = 16), *Découvrir* (n = 15), *Questionner la logique du récit* (n = 14) et *Résumer* (n = 11). Pour ce qui est des principales différences observées entre les deux classes, les élèves de la classe régulière ont, pour leur part, beaucoup utilisé les stratégies *Résumer* (15 contre 4); comparés aux élèves plus forts qui ont beaucoup plus utilisé la stratégie *Découvrir* (20 contre 7). Ils ont en effet manifesté une curiosité marquée pour tous les procédés techniques (p. ex. fabriquer une clepsydre, de l'encre, de la

colle, des explosifs, etc.) que l'on peut associer au champ référentiel de ce récit de survie qu'est l'histoire de Robinson Crusoé.

Les liens entre les discussions (oral) et les journaux (écrit)

Dans une analyse subséquente de ces mêmes données (Hébert, 2007), nous avons voulu mieux comprendre quelles relations existaient entre le contenu discuté en groupe et le contenu développé à l'écrit individuellement. Nous avons constaté que très peu d'élèves font explicitement référence dans leur journal aux discussions qui ont eu lieu dans le groupe, soit à peine dans 14% des commentaires (n = 16 sur 117). On peut attribuer ce fait à la complexité et à la nouveauté de ce type de tâche dialogique. Certes, sur un plan langagier, rapporter un discours à l'écrit est difficile pour un jeune élève et encore davantage lorsqu'il s'agit de discours entendus. Mais surtout, nous pensons que l'autorisation donnée par l'enseignante, de pouvoir citer explicitement la pensée d'un autre élève, a déstabilisé plus d'un élève puisque cela va à l'encontre des pratiques scolaires habituelles. Il s'agit pourtant là d'une habileté qui nous paraît très importante dans le cadre d'une pédagogie visant à développer des habiletés en littératie critique. D'autant plus que nous avons pu observer, et même s'il s'agit ici d'un très petit nombre de commentaires, que ce sont les élèves plus faibles qui auraient tendance à davantage s'inspirer de ce qui a été dit à l'oral et qui, lorsqu'ils le font, étoffent ainsi mieux leur pensée. Cette piste d'exploration en regard des façons d'enseigner et d'évaluer la littératie critique en classe de littérature, mérite d'être discutée davantage à l'aide de quelques exemples tirés de nos données.

Développement d'habiletés en littératie critique en classe de littérature à partir de la notion d'interdiscursivité

Commenter une œuvre littéraire dans le cadre de l'expérience que nous avons menée exigeait des élèves un effort de mise à distance, une volonté de commencer à structurer l'expérience sensible à l'aide de tâches de type dialogal et réflexif (journal de lecture et cercles littéraires). Chabanne et Bucheton (2002) entendent par le terme « réflexif » la capacité de « Réfléchir la parole des autres », cette réflexivité se développant « par la capacité à reprendre-transformer (François, 1993) des formes discursives dans un chantier continu. » (p.10). Dans une perspective plus sémiotique et postmoderne, cela renvoie aux notions d'intertextualité et d'interdiscursivité, et à la définition même de l'objet « texte », considéré depuis les travaux de Bakhtine et Kristeva comme une superposition de discours et un objet ouvert (Lynn, 1996; Hartman, 1992).

Au sens strict, on appelle intertextualité le processus constant et peut-être infini de transfert de matériaux textuels à l'intérieur de l'ensemble des discours. Dans cette perspective, tout texte peut se lire comme étant à la jonction d'autres énoncés, dans des lieux que la lecture et l'analyse peuvent construire ou déconstruire à l'envi. (Chassay, 2002, p. 305)

Dans le milieu scolaire qui est le nôtre, nous préférons employer la notion d'interdiscursivité qui se rattache plus directement à la problématique du contexte social, et qui renvoie à l'interaction et à l'influence réciproque des différents discours qui circulent dans cette communauté discursive donnée qu'est la classe.

Dans le cadre d'une pédagogie transactionnelle, commenter un texte littéraire par l'entremise d'un journal dialogué ou de cercles de lecture, relève donc sans qu'il n'y paraisse à première vue d'un haut degré d'interdiscursivité. En effet, l'élève sera amené, plus ou moins consciemment, à solidifier sa réflexion en questionnant

et en superposant de nombreux discours : premièrement, le discours de sa propre expérience subjective de lecture; deuxièmement, le discours du texte qu'il lit, commente et cite; puis le discours des autres textes qui lui font écho dans une relation d'intertextualité; ensuite ceux de l'enseignant, entendus tout au long de l'année dans les cours magistraux, et ceux des pairs partagés pendant les cercles littéraires. Ainsi, en examinant nos données à la lumière des principes de la littératie critique, et aussi dans le but de trouver des façons concrètes de les appliquer en classe de littérature, nous en venons à la conclusion que les enseignants devraient repérer et encourager davantage ces indicateurs d'une attitude critique lorsqu'ils évaluent les commentaires de lecture produits dans un contexte transactionnel.

Tableau 1

Exemple 1 : commentaire écrit par un élève de première secondaire dans son journal dialogué

<p>Commentaire sur le roman <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> de Michel Tournier Mode de lecture : personnel</p>	<p>Notre analyse des indices d'une attitude critique</p>
<p>«<i>La bataille éclata. Sur toute la prairie, une tempête paraissait soulever des petits jets de sable. Les couples de lutteurs roulaient comme des boulets vivants (...)</i>» (p.48).</p> <p>Quand je visualise cette scène, je trouve ça très drôle, malgré le fait que l'auteur n'emploie aucun mot sujet à me faire rire, car Robinson, lui, ne rit pas.</p> <p>Au début je ne comprenais pas pourquoi,</p> <p>mais après j'ai vite compris que lorsqu'on voit des insignifiants rongeurs manger des récoltes, c'est quand même logique qu'on voit plus leur côté non hygiénique que leur aspect farceur.</p> <p>Alors si je visualise, ce que je fais d'ailleurs souvent, je peux mieux comprendre les actes des personnages car je me sens comme si j'étais eux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'élève tient compte du texte et le cite. ➤ L'élève analyse le langage et tente de saisir l'intention de l'auteur et ➤ il tient compte du sentiment de l'Autre, soit du personnage ➤ Il revoit ses premières impressions et les critique ➤ Il se met à la place de l'autre, témoigne de l'empathie ➤ Il est conscient de lui-même, de ses propres stratégies de lecture et de leur efficacité

À titre d'exemple, nous avons identifié plusieurs indices relevant d'une littératie critique dans ce commentaire écrit d'un élève de première secondaire considéré comme très bon lecteur. Il a choisi de commenter dans son journal la scène où Robinson voit ses champs de riz dévastés par l'invasion de rats d'espèces différentes qui s'affrontent. Il s'agit d'un commentaire que nous avons codé comme appartenant au mode de lecture personnel et esthétique, parce que l'élève témoigne surtout de son empathie pour le personnage.

Le deuxième exemple illustre très bien la notion d'interdiscursivité et aussi les relations pouvant s'établir entre l'oral et l'écrit. Il s'agit d'un commentaire qu'un élève moyen lecteur a rédigé dans son journal à propos du style descriptif de l'auteur (tableau 2) et ce, après avoir participé à une première discussion entre pairs (voir extrait tableau 3). Nous avons codé ce commentaire comme appartenant au mode de lecture textuelle puisque l'élève critique ou analyse ici une caractéristique relevant de l'art du récit.

Tableau 2

Exemple 2: commentaire écrit d'un élève à la suite de sa participation à un cercle littéraire

<p>Commentaire sur le roman <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> de Michel Tournier Mode de lecture : textuel</p>	<p>Notre analyse des indices d'interdiscursivité</p>
<p>Je trouve que <u>Michel Tournier</u> ne décrit pas les objets qu'il utilise lorsque qu'il construit la maison et plusieurs autres objets.</p> <p>Quand il décrit quelque chose, ce n'est pas <u>comme on l'a vu</u> en français.</p> <p><u>En comparant ce livre à l'Illiade</u>, il n'y a presque rien de décrit.</p> <p>Car <u>je</u> me suis habitué à cela.</p> <p>Mais Christian <u>m'a dit que</u> l'auteur décrivait peu à peu. (65 mots)</p>	<p>→ L'élève fait référence au discours de l'auteur en critiquant un aspect de la mise-en-texte, du récit.</p> <p>→ Il fait référence aux cours magistraux, au discours de l'enseignant</p> <p>→ Il fait référence à d'autres œuvres</p> <p>→ Il fait référence à ses habitudes de lecture</p> <p>→ Il fait référence à l'opinion d'un pair</p>

Voici l'extrait de ce qui avait été discuté en équipe à ce sujet et dans lequel on peut constater une forme de conflit cognitif. L'élève CH, un très bon lecteur et leader du groupe, force l'élève FA à solidifier son opinion en lui demandant des exemples et des détails. Il s'agit ici d'un exemple d'étayage par les pairs.

En résumé, le journal dialogué et les cercles littéraires, s'avèrent deux dispositifs didactiques de type réflexif qui, utilisés en combinaison, permettent aux élèves de développer une attitude critique. L'élève développe sa pensée critique à l'oral, en confrontant ses interprétations avec celles des pairs et, à l'écrit, en tentant d'orchestrer toutes ces voix. Ils permettent aussi à l'élève d'exprimer et de développer dans le temps le caractère subjectif de son expérience de lecture, et surtout de prendre en charge le questionnement du texte, ce qui constitue deux principes incontournables d'une pédagogie critique.

Tableau 3

Exemple 3: l'épisode de discussion auquel faisait référence l'élève (de l'exemple 2) dans son journal

Élève	Intervention	Types d'interaction
FA	OK, j'ai écrit que l'auteur il n'écrit pas des descriptions comme on a vu en français	Initier un sujet à partir du journal
CH	Comme par exemple?	Aider à élaborer (étayage)
FA	Comme eh...bien écrit... ben y'en a plusieurs	Pensée incomplète
CH	Ben si y'en a plusieurs c'est quoi?	Aider à élaborer (étayage)
FA	De la première page jusqu'à la page 55... y'en a pas vraiment où y'a vraiment décrit là, où il a continué à décrire	Développer, préciser
CH	C'est parce que...il est...j pense qu'il le fait par petits bouts?	Développer, argumenter
CH	Non, mais t'sais dans l'île, parce que...// sinon il décrirait pendant deux pages, puis ça commencerait à un peu t'ennuyer... si il écrivait toute sa description en deux pages puis qu'après ça il en reparlait plus... c'est mieux?	Désapprouver Développer, expliquer
FA	Non, mais pas vraiment en deux pages, // juste un peu parce que lui...c'est comme trois lignes la description, même pas	Désapprouver, développer
CH	Ben oui, mais // il en fait plusieurs aussi	Désapprouver, développer
JU	Oui	Approuver
CH	Parce que comme, il peut, il veut, il décrit l'île à..à mesure qu'il la découvre...	Développer
FA	Ah oui	Approuver
CH	Tu peux pas décrire ce que t'as pas encore découvert!	Développer
FA	Non, mais sur eh...comme Robinson...comme...	Pensée incomplète
CH	Hein?	Demande de clarifier
FA	quand il parle de Robinson	Pensée incomplète
CH	Ouais	Écoute, doute
FA	Ça dit pas tout	Développer
CH	Ben y'é pas obligé de dire tout	Développer

Conclusion

Nous voulions examiner ici quelques incidences du concept de « littératie critique » pour la didactique de la littérature. Nous avons vu sur le plan des pratiques d'enseignement que cela implique d'abord la mise en place de dispositifs dialogiques qui favorisent le dialogue et le partage du pouvoir d'interprétation de manière plus équitable en classe. Sur le plan des pratiques d'évaluation, les concepts de littératie critique et d'interdiscursivité devraient aussi conduire les enseignants à considérer davantage l'interprétation littéraire comme un type de discours collectif et situé, et donc dépendant du contexte. L'appréciation littéraire en classe devrait en effet refléter le dialogue qui s'établit entre les multiples discours à l'œuvre dans la communauté discursive même de la classe.

Cependant, ce type de pédagogie critique représente un défi certain pour la formation des maîtres en littératie. D'une part, les enseignants n'ont pas tous l'habitude d'adopter eux-mêmes une posture critique face aux

textes littéraires jeunesse et ont tendance, au primaire, à privilégier les commentaires de type affectif (Lewis, 2000), alors qu'au secondaire ils se concentrent sur les aspects formels des textes (Lebrun, 1997/1998). D'autre part, ils se sentent souvent démunis et peu confiants pour affronter les questions et débats d'ordre éthique que soulève l'interprétation des textes dans une perspective critique (McDaniel, 2004). Puisque la littératie critique est considérée par Masny (1996) comme un « meta-knowledge » (p. 2), et qu'en cela elle englobe toutes les autres littératies, le milieu scolaire gagnerait à mieux définir les responsabilités spécifiques de chaque discipline scolaire en ce qui concerne le développement de la littératie critique. Mais aussi, chaque discipline scolaire devrait examiner, comme nous avons tenté ici de le faire, les incidences de ce concept sur les types de tâche, le matériel et les dispositifs d'enseignement qui lui sont propres.

Références

- Almasi, J.F. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-led and Teacher-led Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 314-351.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baribeau, C. (2004) Les habitudes de lecture. In M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, (p. 25-44). Sainte-Foy : Éditions Multimonde.
- Barré-De-Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.) (2001). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, R., Pressley M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1995). *A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade Readers*. Report No. 33. Illinois : National Reading Research Center.
- Brown, R., El-Dinary, P.B., Pressley, M. et Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading Teacher*, 49 (3), 256-258.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge : Harvard University Press.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-111.
- Chassay, J.-F. (2002). Intertextualité. In P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF, pp. 305-307.
- Cervetti, G., Pardales, M.J. et Damico, J.S. (2001). A tale of differences : Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Document téléaccessible à l'adresse URL : http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs? In J.-C Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, (p. 25-51). Paris : PUF.
- Commeyras, M. et Degroff, L. (1998). Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy : A national survey. *Reading Research Quarterly*, 33, 434-472.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2005). *Communiqué de presse du 11 mai 2005*, Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/11May05-Literacy.htm>
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles. Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. Ontario : Pembroke Publishers.
- Denzin, N.K. et Lincoln Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- EIACA (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa : Ministre de l'Industrie, Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Fall, R., Webb, M.N. et Chudowsky, N. (2000). Group Discussion and Large-Scale Language Arts Assessment : Effects on Students' Comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.
- Federighi, P. (dir.) (1999). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

- Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2006 : Literacy for Life. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf>.
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire- Deuxième partie *Éducation et francophonie*, 30(2). Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=5>.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : petite collection Maspero.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Hartman, D.K. (1992). Intertextuality and Reading : The Text, the Reader, the Author, and the Context. *Linguistics and Education*, 4, 295-311.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs : quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire? In G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. (p. 91-117). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2006a). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. In Jean-Louis Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*, (p. 39-59). Namur : Presses de l'Université de Namur.
- Hébert, M. (2006b). Une démarche d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, 74-76.
- Hébert, M. (2006c). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, 89-92.
- Hébert, M. (2004a). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 605-630.
- Hébert, M. (2004b). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle. *Québec Français*, 135, 82-84.
- Hébert, M. (2003). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse URL : www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ : Prentice-Hall.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur 30 ans d'évaluation de la lecture. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. (p. 67-82). Bruxelles : DeBoeck-Duculot.
- Langer, J.A. (1992). *Critical Thinking and English Language Arts Instruction*. Albany : National Research Center on Literature Teaching and Learning (Report Series 6.5).
- Langer, J.A. (1990). The Process of Understanding : Reading for Literary and Informative Purposes. *Research in the Teaching of English*, 24 (3), 229-257.
- Lebrun, M. (1997-1998). Lectures et stratégies : le programme québécois du secondaire en enseignement littéraire. *Enjeux*, 43/44, 33-43.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leenhardt, J. (1980). Introduction à la sociologie de la lecture. *Revue des Sciences Humaines*, XLIX (177), 39-55.
- Lewis, C. (2000). Critical Issues : Limits of Identification : The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 253-266.
- Lynn, R. (1996). *A Teacher's Introduction to Postmodernism*. Urbana, Ill. : National Council of Teachers of English.
- Masny, D. (2006). Les littératies multiples : lire, se lire et lire le monde. Colloque organisé dans le cadre du 74^{ème} congrès de l'ACFAS, Montréal, 16 mai 2006 (texte de la conférence d'ouverture, non publié).
- Masny, D. (2005). Multiple literacies: An alternative OR beyond Freire (Draft). In J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick and S. Smythe (eds.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools : Intersections and tensions*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Masny, D. (2001). Pour un pédagogie axée sur les littératies. In D.Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. (p.15-26). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Masny, D. (1996). Meta-knowledge, critical literacy and minority language education : The case of Franco-Ontarian student teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 260 - 278.
- Maykut, P. et Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Pratical Guide*. Washington, D.C. : The Falmer Press.

- McDaniel, C.A. (2004). « Getting along in the world » : Exploring future teachers' responses to children's literature through a framework of critical literacy. Thèse de doctorat non publiée, University of San Diego.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en mathématiques de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Moje, E.B. et Sutherland, L.M. (2003). The Future of Middle School Literacy Education. *English Education*, 35 (2), 149-164.
- Nelson Christoph, J. et Nystrand, M. (2001). *Taking Risks, Negotiating Relationships : One Teacher's Transition Towards a Dialogic Classroom*, Cela Report Series 14003, Albany : The National Research Center on English Learning & Achievement.
- Nystrand, M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S. et Long, D.A. (2003). Questions in time : Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35 (2), 135-198.
- Nystrand, M. (1999). The contexts of learning : Foundations of academic achievement. *English Update : A Newsletter From the Center on English Learning and Achievement*, 8, 2-3.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1), 121-137.
- PISA (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Études PISA de l'OCDE*. Ottawa : Ministre de l'Industrie.
- Pressley, M., Schuder, T., Bergman, J.L. et El-Dinary, P.B. (1992). A Researcher-Educator Collaborative Interview Study of Transactional Comprehension Strategies Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 231-246.
- Rosenblatt, L. (1995/1938). *Literature as Exploration* (5^e éd.). New York : The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1994/1978). *The Reader, the Text, the Poem : the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory : Against Dualisms. *College English*, 55 (4), 377-386.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> (this is a revised version of the "Introduction" to *Critical Literacy in Action*, In I. Shor et C. Pari (eds.), New York : Heinemann Press.)
- Sorin, N. (2007). De l'intégration de la compétence à apprécier des œuvres littéraires par les futurs enseignants. Communication présentée dans le cadre du colloque *Le divers de l'événement de lecture*, 75^e Congrès de l'ACFAS, 7 et 8 mai 2007, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J. et Wirthner, M. (2004). *PISA 2000 : La littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.irdp.ch/ppublicat/>
- Terwagne, S., Lafontaine, A. et Vanhulle, S. (1999). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : DeBoeck.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2005). La « littératie » : métaphores idéologiques ou concept didactique ? Extrait de *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles : Labor.
- Viola, S. (1990). *Les effets de l'intégration de la littérature jeunesse de fiction au programme régulier de français sur les attitudes en lecture des élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Montréal.
- Vygotsky, L. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.

ANNEXE 1
Grille d'analyse (Hébert 2003)

Modalités de la lecture littéraire		
MODES DE LECTURE (variable)	<i>L'objet ou l'empan de la stratégie</i>	19 stratégies (Indicateurs d'opérations mentales)
ML1 (Compréhension littéraire)	Les aspects référentiels et factuels de l'histoire, de la <i>mimésis</i> , du paratexte, le code	Activer ses connaissances
		Décoder (micro-processus)
		Résumer
		Inférer, questionner, prédire
		Découvrir des aspects factuels
ML2 (Engagement personnel, esthétique)	<u>Soi-même</u> , les personnages, la fiction, la <i>mimesis</i>	Associer avec soi-même
		S'identifier, juger moralement
		Évoquer, visualiser
		Méditer sur soi-même
ML3 (Analyse)	<u>Le récit</u> et la mise-en-discours, c'est-à-dire un objet construit par un auteur	Questionner la logique du récit
		Généraliser, interpréter
		Analyser les procédés
		Jouer avec les possibles du récit
ML4 (Évaluation critique)	<u>L'œuvre et les autres œuvres</u> , soi-même lecteur et les autres lecteurs	Modifier son interprétation
		Apprécier l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		Critiquer l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		S'ouvrir aux autres interprétations
		Comparer avec d'autres œuvres
		S'évaluer en tant que lecteur