

---

## Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques

*Carrying out research on students' reading skills and practices for teaching reading: choices, contributions, limits and methodological compromises*

**Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/3154>

DOI : 10.4000/reperes.3154

ISSN : 2263-5947

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

Pagination : 69-90

ISBN : 979-10-362-0233-9

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



### Référence électronique

Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey, « Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques », *Repères* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 20 avril 2021, consulté le 03 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3154> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.3154>

---



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# **Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques**

Judith Émery-Bruneau, université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada et Sonya Florey, Haute École pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse

---

Cet article présente les choix méthodologiques d'une recherche qui porte sur la description des compétences lectorales au fil de la scolarité obligatoire. La recherche s'articule autour de deux volets autonomes et complémentaires. Le premier s'intéresse à la progression des compétences en lecture des élèves de quatre pays (Belgique, France, Québec, Suisse) en prenant appui sur un questionnaire rempli par les élèves de 9-10 ans, 12-13 ans et de 15-16 ans à la suite de leur lecture d'une nouvelle de Romain Gary. Le second volet documente les pratiques d'enseignement de cette nouvelle. Nous décrivons ici nos outils de collecte et d'analyse des données, puis nous les soumettons à la discussion afin de montrer les apports et les limites des choix méthodologiques sur les résultats qu'ils produisent.

**Mots-clés :** didactique, lecture, méthodologie, analyse comparative internationale, école secondaire

## **1. Problématisation : la place du projet Gary dans les recherches en didactique de la lecture**

Le projet Gary est né en 2014. Sa genèse s'inscrit dans une réflexion sur la progression dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, une préoccupation incontournable des didacticiens du français depuis une dizaine d'années (Dumortier *et al.*, 2012). En 2014, une première recherche sur la progression en lecture au fil de la scolarité obligatoire s'achevait (Thévenaz-Christen, 2014). Cette étude du GRAFElect s'est intéressée aux ruptures et continuités de la lecture dans des classes au primaire (4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> degrés) et du secondaire I en Suisse (10<sup>e</sup>). En plus de faire l'analyse des plans d'études, ce groupe de recherche a analysé les notes et supports d'enseignement réunis par les enseignants, ainsi que des entretiens réalisés avec ces derniers. Il a été observé que « la compréhension littérale n'est plus réservée au primaire et l'interprétation au secondaire, mais que les deux se manifestent dans les différents degrés; [...] le souci du plaisir de la lecture est systématiquement présent, celui de la compréhension

aussi» (Thévenaz-Christen, 2014, p. 398). Malgré l'apport notoire du GRAFElect à la réflexion sur la progression, cette recherche n'a pris en compte que 14 classes, toutes genevoises; n'est centrée que sur le volet *enseignement*; n'a pas observé les pratiques ordinaires pour mieux comprendre ce qui se construit et négocie entre enseignants et élèves; et n'a pas analysé les compétences lectorales des *élèves*. Or, comme le rappelaient la même année Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (2014), peu de travaux de la didactique du français sont centrés du côté des élèves, et encore moins de travaux étudient les liens entre les enseignements et l'apprentissage en lecture (Dufays et Brunel, 2016).

En même temps que les travaux du GRAFElect avançaient, Manon Hébert (2013, 2014) s'est intéressée à la progression des *élèves* du primaire et du secondaire au Québec et à la manière dont ces derniers coconstruisent au sein de cercles de lecture leur appréciation d'un même roman et la verbalisent, de façon réflexive ou non (Hébert et Lafontaine, 2012); cette étude excluait cependant de son protocole les interventions des enseignants, de même que toutes les dimensions de la forme scolaire pouvant influencer sur la progression des élèves (formation des enseignants, programmes, mises en scène des situations d'enseignement, supports et ressources didactiques, etc.). Enfin, du côté des nombreux travaux qui ont étudié les gestes professionnels ou didactiques des enseignants dans des leçons, séances ou séquences d'enseignement de la lecture au primaire et au secondaire, à partir de pratiques déclarées ou effectives (dont Aeby Daghé, 2014; Lépine, 2017; Marlair et Dufays, 2008; Ronveaux et Schneuwly, 2018), aucun n'a analysé les liens entre les pratiques d'enseignement et les compétences des élèves, ni même comparé les logiques de progression selon les cycles/degrés.

Cette brève recension des travaux dans notre domaine et d'une partie de leurs limites sur le plan méthodologique met en lumière les origines du projet Gary : nous voulions d'abord comprendre comment se caractérisent et évoluent les compétences en lecture littéraire des élèves au fil de la scolarité obligatoire de différents pays francophones et souhaitions l'expliquer en fonction des formes scolaires (Dolz, 2008; Thévenaz-Christen, 2008; Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017) dans lesquelles les élèves évoluent. Puis, nous souhaitions observer s'il y avait une progression des enseignements de la lecture selon les degrés/cycles, et mieux comprendre comment les formes scolaires de quatre pays (Belgique, France, Québec, Suisse) pouvaient, ou non, influencer sur cette progression. C'est ainsi que notre projet ambitieux est né, car aucune recherche dans le domaine de la didactique de la lecture ne s'était encore inscrite dans une perspective comparatiste engageant plusieurs pays francophones pour comprendre la progression des élèves en fonction des caractéristiques de la forme scolaire dans laquelle ils évoluent – selon différents pays dont les formes scolaires présentent des caractéristiques convergentes (par exemple : approche par compétences, savoirs disciplinaires, planification par séquences, histoire de la discipline *français*) et distinctes (par exemple : programmes, formation des enseignants, référents culturels, supports et ressources didactiques, composition des classes). Cependant, après avoir collecté et analysé près de la moitié de nos données, une troisième question habitait nos réflexions, laquelle portait sur les liens entre les compétences lectorales et les pratiques d'enseignement. Or, comme nous

l'expliquons plus loin, cette question n'a pu être explicitement traitée en raison de nos choix méthodologiques et nous avons dû accepter qu'elle devienne l'objet d'une recherche subséquente à celle-ci.

Pour réaliser ce projet porté par une équipe constituée désormais de huit chercheurs répartis dans quatre pays<sup>1</sup>, il nous a fallu réfléchir à l'harmonisation de notre collecte de données et à l'opérationnalisation de l'analyse de nos nombreuses données. Nous étant entendus sur la problématisation du projet et ses bases conceptuelles, nous avons rapidement trouvé un consensus sur ces dimensions, ce qui nous a permis de nous lancer dans ce chantier (Brunel *et al.*, 2017; Capt *et al.*, 2018). En revanche, une réflexion méthodologique s'est imposée à posteriori à mesure que l'équipe s'élargissait et que des points de vue différents se manifestaient quant au traitement et à l'analyse de nos données, quant à nos souhaits de généraliser les résultats en fonction des pays et quant aux conséquences de nos ambitions empiriques et didactiques; cette réflexion critique, fondamentale à toute démarche de recherche, fait l'objet de la discussion qui suit la présentation des principaux éléments du cadre conceptuel et la description de la méthodologie retenue à présent.

## 2. Éléments du cadre conceptuel

Deux notions centrales ont permis de construire les outils relatifs à la collecte et à l'analyse de données, et ont guidé l'interprétation des résultats : les compétences lectorales et les pratiques d'enseignement.

### 2.1. Les compétences lectorales

La lecture est vue comme une activité de construction de sens (Irwin, 1986) qui dépend de l'interaction entre trois grands ensembles de variables : le texte, le contexte dans lequel s'exerce l'activité lectorale et le lecteur. Pour analyser l'expérience du lecteur qui se transforme à chaque lecture, nous devons prendre en compte ses capacités cognitives et métacognitives (Lewis, 2007) qui l'amènent à comprendre un texte, mais aussi ses affects, sa subjectivité et les manifestations de sa réflexivité qui le conduisent à interpréter ce texte (Rouxel et Langlade, 2004; Sauvaire, 2013), ainsi que sa culture, ses connaissances et ses valeurs, à partir desquelles il peut l'apprécier (Gabathuler, 2016). Le concept de lecture littéraire désigne un mode de lecture qui oscille entre une *lecture participative*, soit une lecture plus affective, personnelle, subjective, et une *lecture distanciée*, analytique, intellectualisée (Dufays *et al.*, 2015). Une expérience scolaire de lecture complète devrait alors tendre à préserver un équilibre entre ces modes de lecture et activités du lecteur. La lecture est en outre une activité de production d'un discours; de ce fait, on parle de *compétences lectorales* (en termes de retour sur le texte, de volonté de l'interroger et de capacité à le commenter)

---

1 Par ordre alphabétique : Belgique (Marie Barthélemy et Jean-Louis Dufays), France (Magali Brunel et Isabelle Brun-Lacour), Québec (Judith Émery-Bruneau et Martin Lépine), Suisse romande (Vincent Capt et Sonya Florey).

qui exigent du lecteur qu'il sache aussi, selon les différents contextes, élaborer et légitimer ses interprétations par une démonstration rigoureuse à l'écrit ou à l'oral (Daunay, 1999), afin qu'elles fassent consensus au sein de sa communauté de lecteurs. Pour témoigner de ses compétences à lire, l'élève devrait parvenir, dans un même mouvement, à comprendre, interpréter et apprécier – évaluer de manière créatrice, personnelle et critique – (Dufays, 2010), tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte dans lequel il exerce cette pratique langagière.

## ***2.2. Les pratiques d'enseignement de la lecture***

En ce qui concerne les descriptions des pratiques d'enseignement de la lecture, plusieurs modèles complémentaires nous ont permis d'analyser les leçons des points de vue macro ou micro, en continuum. Nous en sélectionnons deux, que nous détaillons ci-dessous, emblématiques de cette articulation.

Les schèmes, qualifiés dans notre projet de « transversaux », relèvent de la logique globale, conceptuelle, de l'action enseignante, comme ceux qui concernent l'organisation d'une leçon en étapes successives (Vergnaud, 1994 ; Dufays, 2019). Pour spécifier ces schèmes, nous avons emprunté les catégories suivantes au modèle genevois d'analyse des formes sociales de travail en classe (Dolz, 2008) : travail individuel, en dyade, en groupe, cours dialogué et exposé magistral. Nous avons complété cet ensemble de catégories en ajoutant les items de discussion méthodologique (moment où l'enseignant négocie des consignes avec les élèves) et d'intermède (moments où le cours habituel de la classe est perturbé ou interrompu d'une manière ou d'une autre) (Marlair et Dufays, 2008, 2011). Notre grille associe ainsi des éléments issus de modèles théoriques antérieurs et d'autres qui résultent de l'analyse empirique.

Le deuxième modèle qui nous a permis d'adopter un regard micro est celui des genres d'activité scolaire (GAS – Aeby Daghé, 2014) les plus privilégiés par les enseignants lorsqu'ils travaillent la lecture avec leurs élèves. Ces GAS se regroupent sous quatre modes de relation au texte : appropriation, commentaire, discours sur la réception et discours sur la production. L'appropriation porte essentiellement sur les contenus du texte et la diégèse, mais aussi sur la *présentification* de l'objet enseigné (Schneuwly, 2000), et elle se décline en trois GAS : résumé, lecture à haute voix et lecture à la maison. Le commentaire du texte porte sur un fragment ou un extrait du texte et se décline en trois GAS : « *l'explication de texte*, correspondant à une sélection des contenus d'enseignement du point de vue du texte, le *travail sur la compréhension*, correspondant à une sélection du point de vue du lecteur et *l'étude*, correspondant à une sélection du point de vue de l'objet enseigné » (Aeby Daghé, 2014, p. 108).

Le discours sur la réception et la production renvoie à une conception de la lecture comme une activité de communication (effets et horizon du texte, interactions entre les lecteurs) et du texte comme une production humaine, historiquement et socialement constituée : deux GAS témoignent de l'ancrage de la réception des œuvres (mise en réseau et présentation du texte).

Enfin, quatre GAS relèvent de la production, faisant appel à des savoirs littéraires ou humanistes : débat interprétatif, discussion thématique, expression d'avis sur le texte et production de texte.

Dans le cadre du projet Gary, nous avons retenu onze des douze GAS et écarté celui de « la lecture à la maison » étant donné que notre méthode de collecte de données exige des élèves qu'ils lisent le texte en classe. Nous avons aussi redéfini le GAS « travail sur la compréhension » pour mieux opérationnaliser l'analyse de nos données en fonction de nos focales : par conséquent, les questions relatives à la « compréhension de texte » peuvent être autant sollicitées par l'enseignant que par les élèves (alors que chez Sandrine Aeby Daghé, ce questionnement ne vient que de l'élève) et peuvent autant porter sur des macroprocessus que sur des microprocessus (alors que Sandrine Aeby Daghé limite ce GAS aux microprocessus).

Les deux volets de la recherche mettent ainsi en lumière des dimensions distinctes du concept de progression. Selon Élisabeth Nonnon (2010), la progression peut être analysée du point de vue de l'élève et des apprentissages, ainsi que du point de vue des objets de savoir ou des compétences visées. Dans le cadre du projet Gary, la première perspective réfère aux éléments mobilisés par les élèves des niveaux 4, 7 et 10 dans les questionnaires, qui sont autant d'indices des apprentissages effectués. La seconde perspective concerne les pratiques d'enseignement et permet d'identifier des objets de savoirs convoqués de manière récurrente aux différents degrés, résultats de choix didactiques, mais également soumis à l'influence des curriculums, de la forme scolaire et des cultures professionnelles.

### **3. Description de la méthodologie**

Nous décrivons ici l'échantillon à partir duquel évolue le projet Gary, ainsi que les outils de collecte et d'analyse de données, tous produits en concordance avec le cadre théorique présenté.

#### **3.1. L'échantillon visé**

Afin de documenter les compétences lectorales des élèves au fil de la scolarité obligatoire ainsi que les pratiques d'enseignement, nous nous centrons sur des niveaux de transition (changement de cycle) de la scolarité obligatoire, lesquels se nomment différemment selon les systèmes nationaux et provinciaux. Pour faciliter les comparaisons internationales, nous les nommons ainsi : niveau 4 (9-10 ans), niveau 7 (12-13 ans) et niveau 10 (15-16 ans). Les tranches d'âges renvoient à un parcours ordinaire de scolarisation et pas forcément à l'âge de tous les élèves de notre échantillon.

Dès le niveau 4, les élèves devraient être en mesure de mieux gérer leur compréhension/interprétation/appréciation en lecture, comparativement aux niveaux inférieurs où les élèves se situent dans l'entrée dans l'écrit, c'est pourquoi nous avons choisi ce degré pour le primaire (il s'agit de la fin du 2<sup>e</sup> cycle

en France et au Québec). Le niveau 7 renvoie au début du secondaire, année de transition avec le primaire. Enfin, le niveau 10 est la tranche retenue par PISA (OCDE, 2016) pour mesurer les compétences en lecture, âge auquel les élèves approchent de la fin de la scolarité obligatoire. Ces trois degrés de scolarité sont en outre chacun séparés de trois années, ce qui permet de mieux cerner la progression des compétences lectorales au fil de la scolarité.

Notre échantillon est qualitatif et quantitatif, intentionnel et non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2010) afin de permettre la comparaison entre les différents groupes ciblés. Il est composé de huit classes par niveaux ciblés pour chaque pays (avec en moyenne 25 élèves par classe, donc  $n = 200$  élèves par niveau par pays, soit  $n = 800$  élèves par niveau tous pays confondus; ou  $n = 600$  élèves par pays; ou  $n = 96$  classes pour les quatre pays... bref environ  $n = 2\ 400$  élèves au total) et de huit enseignants par niveau et par pays ( $n = 96$  enseignants en tout). L'échantillon provient de six milieux urbains ou semi-urbains situés à proximité des universités des chercheurs. Les classes ordinaires des écoles publiques primaires et secondaires sont comparables dans la mesure où elles présentent un indice socioéconomique moyen; en revanche, une sélection des classes n'a pas été faite en fonction du nombre d'élèves allophones ou en difficultés d'apprentissage qu'on retrouve de façon plus importante dans les classes ordinaires au Québec<sup>2</sup>, ce qui présente une variabilité non négligeable au sein de l'échantillon, même si ce dernier est marqué par la diversité des cas qu'il représente.

### 3.2. Les outils de production de données

Dans cette sous-section, nous présentons le texte littéraire soumis aux élèves et aux enseignants, le questionnaire distribué aux élèves et le contexte d'observation des pratiques d'enseignement de la nouvelle de Gary.

#### 3.2.1. Le texte imposé aux élèves et aux enseignants

Utiliser un même texte pour analyser les compétences lectorales des élèves est essentiel au moins pour deux raisons (Falardeau *et al.*, 2014; Hébert, 2013, 2014; Sauvaire, 2013; Ronveaux et Schneuwly, 2018) : 1) la comparaison fine que rend possible le travail sur un même texte permet de mieux approfondir et comparer les compréhensions, interprétations et appréciations des lecteurs; 2) le travail sur un même texte permet de contrôler les variables et de disposer ainsi de données comparables et significatives entre les lecteurs et leurs contextes. Afin de cerner les modes et processus de lecture marquant la progression des lecteurs du primaire et du secondaire, nous avons retenu un texte narratif (le plus prescrit et enseigné dans les programmes nationaux) qui rencontre des critères de pertinence linguistique, littéraire et didactique, soit : un texte intégral comme unité de communication (pas un extrait); un texte réputé littéraire; un texte *résistant* (Tauveron, 1999) lexicalement, grammaticalement, génériquement, du point de vue de l'organisation des contenus, de l'ancrage énonciatif, etc., susceptible de faire naître des analyses approfondies; un texte dont la version

---

2 Les élèves qui se distinguent se dirigent le plus souvent vers des filières d'élites offrant des programmes d'enrichissement, comme celui de sports-études ou de concentration en musique ou en sciences.

originale est en français (pas de traduction); un texte polysémique; un texte court que les enseignants puissent travailler sur une ou deux leçons plutôt que sur une longue séquence; un texte peu ou pas didactisé dans les manuels scolaires, qui nous permette d'étudier des pratiques ordinaires d'enseignants, non calquées sur du matériel clés en main. La nouvelle *J'ai soif d'innocence* de Romain Gary (1962/2012), marquée en outre d'une forte dimension axiologique (rapport à la colonisation, cadre référentiel et culturel, etc.), répondait à ces critères.

### 3.2.2. Le questionnaire distribué aux élèves

Le questionnaire distribué aux élèves comportait trois questions que nous avons libellées dans des termes simples pour qu'elles puissent aisément être comprises par les élèves de tous les niveaux scolaires (annexe 1). Nous avons interrogé ceux-ci au sujet de trois opérations fondamentales des compétences lectorales (soit : comprendre, apprécier et interpréter, trois opérations de lecture retenues dans cet ordre pour le questionnaire écrit). Les trois questions étaient posées sur une feuille préimprimée, où elles étaient suivies chacune par un nombre limité de lignes blanches (14 pour la première question, 3 pour la deuxième, 5 pour la troisième), mais les élèves avaient l'autorisation d'utiliser le verso de la feuille s'ils le souhaitaient. Ces énoncés ont été formulés sous forme de questions ouvertes pour susciter chez les élèves l'expression d'opérations de lecture variées, non limitées à celles de la compréhension, de l'appréciation et de l'interprétation. Précisons que, pour lire le texte de façon autonome et répondre à ces trois questions, les élèves disposaient d'une période de cours variant de 45 à 75 minutes selon les contextes scolaires<sup>3</sup>. L'unicité du dispositif, malgré les niveaux/âges différents des élèves, nous a paru nécessaire pour rendre des comparaisons possibles.

### 3.2.3. La leçon animée par les enseignants

Une fois que les élèves ont eu lu le texte et rempli le questionnaire individuellement, nous avons demandé aux enseignants d'animer une leçon qui portait sur ce texte, sans leur donner d'autre consigne, que celle de procéder sans changer leurs pratiques habituelles. Nous avons observé et filmé ces leçons dispensées par les enseignants afin d'analyser les schèmes transversaux et les GAS dans leurs pratiques d'enseignement, en plus de prendre en compte le temps consacré au travail sur la compréhension, l'appréciation et l'interprétation du texte (mêmes catégories que le questionnaire). Ces leçons étaient réparties sur une ou deux séances, chacune de 45, 50, 60 ou 75 minutes, selon les contextes scolaires.

---

3 Au Québec, la durée des cours au secondaire est régie par la direction de l'établissement ou le Centre de services scolaire. Pour les classes ordinaires, la durée d'une séance est de 75 minutes en général, ou de 60 minutes. Nous ne pouvions pas demander aux enseignants de créer une situation artificielle par rapport au contexte d'enseignement ordinaire dans lequel ils œuvrent, pour qu'ils se conforment aux durées des séances européennes, généralement de 45 à 50 minutes. Le biais aurait été trop important. C'est ce qui explique cette variation dans la durée des séances observées.



### 3.3. Outils d'analyse des données

#### 3.3.1. Les catégories d'analyse du questionnaire

Chacune des trois questions a donné lieu à différentes catégories d'analyse, fondées sur des modèles théoriques relatifs à la compréhension, à l'appréciation et à l'interprétation. Précisons que toutes les analyses réalisées à l'aide des grilles que nous présentons dans les paragraphes qui suivent et en annexe ont été faites en deux temps : d'abord spécifiques par élève par classe par niveau par pays, puis les totaux ont ensuite été comptabilisés pour les comparaisons internationales, premièrement entre les pays et deuxièmement entre les niveaux 4, 7 et 10 (en cumulant tous les pays). Étant donné la quantité importante de données à analyser dans les questionnaires et le nombre de chercheurs analysant ces données, et afin d'assurer une qualité et une fiabilité de nos analyses, nous avons réalisé, à partir d'un échantillon d'environ 15 % des données à analyser, un premier *intracodage* pour nous entraîner individuellement afin de stabiliser notre codage, suivi d'un *intercodage* pour assurer la reproductibilité du codage entre les chercheurs (Van der Maren, 1995). Nous considérons nos analyses valides lorsque nous atteignons un taux d'accord d'au moins 80 %.

##### 3.3.1.1. Analyser la « compréhension » des élèves

Pour l'analyse de la compréhension, nous avons établi une liste de 17 éléments marquant la diégèse et la situation d'énonciation, dont le repérage et la restitution témoigneraient d'une compréhension de la nouvelle (annexe 2ab). Chaque réponse rédigée par les élèves est analysée à l'aide de cette grille et permet d'identifier et de comptabiliser l'ensemble de ces éléments. Chaque questionnaire d'élève est quantifié par un nombre d'occurrences entre 0 et 17, selon les éléments du récit mentionnés.

##### 3.3.1.2. Analyser « l'appréciation » des élèves

Afin d'analyser les réponses des élèves relatives à l'appréciation du texte, nous nous sommes appuyés sur deux modèles théoriques complémentaires. Le premier réfère à un jugement de goût, une appréciation subjective du *lu* (Picard, 1986) reposant sur l'affectivité et les émotions. Le second (Gabathuler, 2016) concerne le jugement de valeur, l'appréciation intersubjective du *lectant* (Picard, 1986) fondée sur l'analyse et la distance critique. Ainsi, ces deux registres du *lu* et du *lectant* colorent les quatre dimensions permettant de préciser ce que nous entendons par « appréciation », lesquelles ont été les catégories retenues dans notre grille d'analyse (voir annexe 3ab ; voir Brunel *et al.*, 2018, p. 281) :

- la cognition, qui concerne la conformité/l'éloignement du texte de la nouvelle de Gary à la clarté, à des normes de lisibilité ;
- l'éthique, qui concerne la conformité/l'éloignement au « bien », à des normes morales, idéologiques ou axiologiques ;
- la référence, qui concerne la conformité/l'éloignement au « vrai », à des normes de vraisemblance ;
- l'esthétique, qui concerne la conformité/l'éloignement au « beau », à des normes stylistiques.

Chaque réponse a été analysée à l'aide de ces quatre dimensions (présence ou absence de ces dimensions dans la réponse). Chacune de ces dimensions est simultanément précisée à l'aide de la qualité de l'appréciation : positive (« j'ai aimé », « j'ai apprécié ») ou négative (« je n'ai pas aimé », « ça ne m'a pas plu »), qui porte sur le texte en lui-même, sur les personnages, sur leurs actions, sur les valeurs portées par le texte, etc. C'est pourquoi notre grille d'analyse est double (deux grandes colonnes appréciation : positive/négative).

### 3.3.1.3. Analyser « l'interprétation » des élèves

Les réponses relatives à l'interprétation ont été analysées à l'aide d'une grille comportant trois grandes sections (annexe 4ab). Tout d'abord, nous avons listé les réponses vides, les interprétations délirantes, les contresens ou autres énoncés qui ne proposaient pas une interprétation de la nouvelle de Gary. Ensuite, après avoir réalisé une préanalyse à partir des réponses d'une centaine de questionnaires, nous avons listé les types d'interprétation qui émergeaient au moins une fois, lesquelles ont constitué les six interprétations qui apparaissent dans les réponses des élèves. Puis, nous avons cherché à dresser une typologie des éventuelles justifications convoquées par les élèves pour appuyer leurs interprétations. Pour construire cette typologie, nous nous sommes inspirés de celle proposée par Marion Sauvaire (2013) sur les ressources du sujet lecteur. Voici ces différentes catégories : cognitives, épistémiques, psychoaffectives, axiologiques et éthiques, ainsi que socioculturelles. Nous avons écarté la sixième catégorie de Marion Sauvaire (ressources matérielles et spatiotemporelles), qui concerne le rapport aux outils, aux supports et le rapport au temps et à l'espace dans lequel se déroule la lecture, estimant qu'elle était peu pertinente par rapport à notre contexte (aucune occurrence repérée dans nos données).

### 3.3.2. Les catégories d'analyse des pratiques d'enseignement

Les pratiques enseignantes sont analysées à partir de plusieurs typologies décrites dans la section consacrée au cadre conceptuel. Aux dimensions présentées *supra*, nous avons ajouté une catégorie intitulée « opérations de lecture », qui concerne le temps effectif consacré au travail sur la compréhension, sur l'appréciation et sur l'interprétation.

Chaque séance est analysée selon le protocole suivant (codage d'énoncés de longueur variable, selon les contextes) :

- quelle part le travail relatif à la compréhension, à l'appréciation et à l'interprétation occupe-t-il ?
- quels passages du texte de Gary font l'objet d'une attention particulière de l'enseignant ou des élèves (exemple : titre, narrateur, relation entre les personnages, etc.) ?
- quels schèmes transversaux les enseignants déploient-ils lorsqu'ils travaillent sur la compréhension, l'appréciation ou l'interprétation ?
- quels genres d'activité scolaire mettent-ils en œuvre ?
- quels gestes didactiques privilégient-ils ?

Cette analyse multifocale permet de documenter les variations éventuelles en fonction des niveaux des élèves ou des pays. Les deux premières questions renvoient spécifiquement au travail sur les compétences lectorales des élèves, les schèmes transversaux permettent de les situer dans la dynamique de classe, les GAS aident à obtenir un découpage plus fin de la manière dont la lecture est travaillée et, enfin, les gestes didactiques donnent à voir le travail de l'enseignant.

#### **4. Apports, limites et compromis de nos choix méthodologiques**

Ce projet ambitieux est un *work in progress* qui s'est construit au cours des cinq dernières années et nos choix méthodologiques ont été discutés, débattus et redessinés à de nombreuses reprises au fur et à mesure de la collecte des données, puis de leur analyse. Vu les apports non négligeables pour réaliser ce type de recherche qui découlent de nos compromis, mais aussi les limites que ces derniers imposent, nous souhaitons en dresser ici un bilan succinct, de façon à mieux réfléchir au caractère reproductible d'une telle recherche, à sa validité scientifique, ainsi qu'aux conséquences qu'entraînent ces choix méthodologiques sur les résultats que nous présentons et sur les réflexions que ces derniers peuvent engager. Le tableau 1 dresse une synthèse des principaux éléments de l'examen critique de notre dispositif méthodologique.

Cet examen critique nous rappelle, une fois de plus, que la recherche empirique oblige systématiquement les chercheurs à faire des compromis, nombreux : entre nos aspirations/ambitions méthodologiques et nos possibles pour les réaliser ; entre nos résultats souhaités et ceux que nous pouvons dévoiler sans glisser dans la caricature d'un cas ou la généralisation au départ d'un contexte spécifique et limité ; entre les attentes du milieu scientifique et les limites d'une recherche. Le projet Gary aura néanmoins été la première recherche en didactique de la lecture, en français langue première, à réunir autant de chercheurs de quatre pays, engagés à suivre un même protocole de recherche, malgré les défis spatiotemporels et opérationnels que cela implique.

Tableau 1 : Apports et limites de nos choix méthodologiques

Choix méthodologiques	Apports de nos choix	Limites de nos choix
Échantillon visé		
Échantillon « élèves »	<p>* comparaison possible pour observer des régularités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– entre les niveaux, car n = 800 élèves par niveau tous pays confondus,</li> <li>– en fonction des formes scolaires, car n = 200 élèves par niveau dans chaque pays;</li> </ul> <p>* les régularités observées ouvrent sur des hypothèses à vérifier.</p>	<p>* échantillon de convenance (et non méthode d'échantillonnage probabiliste et systématique avec échantillon aléatoire représentatif de l'ensemble de la population étudiée), donc impossibilité<sup>a</sup> de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– généralisation (déduction statistique),</li> <li>– comparaison internationale standardisée,</li> <li>– relations causales élèves/enseignants;</li> </ul> <p>* analyse exhaustive des effets de la forme scolaire absente de notre étude jusqu'à présent (ex. : formation et expérience des enseignants, programmes et curriculum, etc.), donc nuances nécessaires à ajouter dans la discussion des résultats.</p>
Échantillon « enseignants »	<ul style="list-style-type: none"> <li>– comparaison possible pour observer des régularités en fonction des formes scolaires, car n = 8 enseignants par niveau dans chaque pays (et 24 par pays).</li> </ul>	
Niveaux (degrés/cycles)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– focale sur les périodes de transition (cycle);</li> <li>– chacun séparé de 3 ans pour mieux s'écarter la progression sur 9 années de scolarisation obligatoire;</li> <li>– autre compréhension des compétences lectorales que PISA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– entrée dans l'écrit non considérée (préscolaire, premières années du primaire);</li> <li>– progression pas étudiée systématiquement à tous les niveaux (bien que les trois intervalles choisis soient judicieux et opérationnels).</li> </ul>
Pays, provinces/cantons	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aucune recherche en didactique de la lecture n'a réuni des chercheurs pour collecter et analyser des données dans quatre pays différents;</li> <li>– comparaison internationale de données provenant de quatre pays francophones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– seulement des pays francophones du nord (absence des Antilles, de pays maghrébins ou africains, de la Polynésie...);</li> <li>– quelles comparaisons possibles avec d'autres contextes linguistiques (ex. : non francophones, FLS, FLE, EFL)?</li> </ul>

- a Pour généraliser, il faudrait tester la significativité et l'intervalle de confiance de « r » et faire un modèle de régression qui permettrait de modéliser la relation entre les variables étudiées. Comme le souligne Dörnyei (2003), dans la plupart des recherches menées par questionnaire dans le domaine des langues, il est irréaliste ou simplement impossible d'envisager un échantillon représentatif parfait construit de manière aléatoire. Bien que ces échantillons dits aléatoires soient l'idéal (mais souvent impossibles à construire), cela ne nous empêche pas de faire de la recherche comme nous le faisons dans le projet Gary, mais en étant conscients de certaines limites quant aux méthodes statistiques à utiliser (Haccoun et Cousineau, 2010) et quant aux conclusions à tirer sur la base de notre échantillon (Howell, 2008). En ce sens, il ne s'agit pas de généraliser les résultats à toute la population d'enseignants et d'élèves des quatre pays francophones ciblés, mais bien de cerner, tout en nuances, certaines tendances qui se dégagent des résultats. Sans test T qui permette de mesurer si les différences sont dues au hasard, on ne peut se prononcer sur les écarts entre des groupes d'âges ou des pays, surtout si ces écarts sont petits et si les échantillons sont réduits.

Outils de production des données		
<p>Texte imposé :</p> <p><i>J'ai soif d'innocence</i> de Romain Gary</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– texte intégral, court (lu en 20 à 30 min.), résistant, polysémique...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– texte <i>très</i> résistant pour les niveaux 4 et 7 en raison du lexique et des référents culturels;</li> <li>– genre prescrit pour le niveau 10 (nouvelle à chute) dans les programmes;</li> <li>– contexte de production du texte, référents culturels, connaissances, histoire de la colonisation : forte variabilité de la culture entre les pays;</li> <li>– défis pour mesurer « l'effet texte » ou « l'effet genre », car un seul texte imposé<sup>b</sup>.</li> </ul>
<p>Questionnaire aux élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– trois questions qui portent sur les trois opérations de lecture;</li> <li>– espace adéquat pour répondre, car utilisation possible du verso;</li> <li>– questionnaire type ordinaire, communément utilisé dans les classes, donc outil peu ou pas déstabilisant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– une seule question par opération de lecture; données limitées pour obtenir un portrait complexe et complet des compétences lectorales des élèves;</li> <li>– 2<sup>e</sup> question : présuppose seulement le plaisir (ou le déplaisir)<sup>c</sup>;</li> <li>– 3<sup>e</sup> question : intentionnaliste, elle exclut le sujet lecteur<sup>d</sup>.</li> </ul>
Collecte des données		
<p>Lecture du texte et passation du questionnaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mieux connaître les compétences lectorales des élèves selon les niveaux et les pays.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– selon les écoles, la durée d'une séance est de 45, 50, 60 ou 75 min., donc : <ul style="list-style-type: none"> <li>a) variabilités dans le temps accordé pour lire le texte et répondre au questionnaire selon les classes (notre consigne demandait de le faire en une séance),</li> <li>b) variabilité dans le temps d'enseignement et d'apprentissage du texte;</li> </ul> </li> <li>– variabilité importante quant au nombre d'élèves par classe selon les pays (peut osciller de 15 à 33 élèves par classes d'un même niveau);</li> <li>– variabilité quant au moment de faire la collecte de données (à la convenance des participants : début, milieu, fin d'année), donc défi pour la comparaison, car on</li> </ul>
<p>Contexte des leçons filmées</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mieux connaître les opérations de lecture sollicitées chez les lecteurs par les enseignants autour du texte de Gary;</li> <li>– connaître les schèmes transversaux, les GAS et les gestes didactiques présents dans des séances d'enseignement de la lecture selon des niveaux et des pays pour mieux en saisir les régularités selon les formes scolaires.</li> </ul>	

- b Nous réalisons à posteriori que nous aurions dû trianguler nos résultats avec d'autres textes (et genres textuels) à faire lire aux élèves, de façon à obtenir un portrait plus juste de leurs compétences lectorales. Pour le moment, nous pouvons parler de leurs compétences à comprendre/interpréter/apprécier cette nouvelle de Gary en particulier. Il s'agit d'une limite de la présente recherche; nous rappelons par conséquent l'importance de retenir cette suggestion pour une prochaine recherche qui s'inscrirait dans la continuité de celle-ci.
- c Pour éviter cette limite, nous aurions pu reformuler la question ainsi : « Ce texte t'a-t-il intéressé, plu, agacé, troublé, laissé indifférent... et pourquoi? »
- d Pour éviter de poser une question qui présuppose un sens unique perfidement caché par l'auteur et que le lecteur aurait pour devoir de deviner, nous aurions pu plutôt leur demander : « Que penses-tu que le texte cherche à te dire? ».

		<p>ignore ce qui a pu être enseigné depuis le début de l'année (ex. : familiarité importante ou non avec les pratiques de l'enseignant ou le genre de la nouvelle à chute);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– variabilité quant aux formations des enseignants, à leur expérience, aux programmes/curriculums des pays...;</li> <li>– variabilité lors de la lecture du texte par les élèves : en autonomie individuelle ou à voix haute par l'enseignant, selon les cas;</li> <li>– variabilité lors des réponses au questionnaire, malgré les consignes des chercheurs : soutien/aide offert aux élèves, ou non, par l'enseignant;</li> <li>– variabilité dans les gestes des chercheurs : suggestions/demandes, ou non, données aux enseignants; entrevues pré/postréalisées spontanément <i>in vivo</i>;</li> <li>– selon les chercheurs et les assistants (n = 10), explications plus ou moins exhaustives aux élèves ou aux enseignants des visées de la recherche;</li> <li>– aucune intervention de l'enseignant avant la lecture du texte et la passation du questionnaire, donc impossibilité de mesurer les effets des pratiques d'enseignement sur les compétences lectorales des élèves;</li> <li>– absence de questionnaire après la séance, ce qui aurait permis de mieux mesurer les effets des pratiques d'enseignement sur les compétences lectorales des élèves.</li> </ul>
Analyse des données		
Analyse des questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>– catégories validées et transférables pour analyser la compréhension de cette nouvelle de Gary;</li> <li>– catégories validées et transférables pour analyser deux opérations de lecture : apprécier et interpréter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formation et culture scientifiques diversifiées parmi les nombreux codeurs;</li> <li>– accords interjuges difficiles par rapport à l'objet d'analyse et aux défis spatiotemporels du groupe de chercheurs;</li> <li>– questionnaire : s'il y a mention d'une catégorie, l'unité de sens est codée; ça n'est toutefois pas un gage de la pleine compréhension ou d'une interprétation fine des élèves;</li> <li>– impossibilité de mesurer le degré de maîtrise des compétences lectorales de chacun à partir d'un seul texte et d'une seule question référant à chaque opération de lecture.</li> </ul>
Analyse des leçons filmées	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analyse multifocale à la fois macro et micro;</li> <li>– transférabilité et validation des catégories d'Aeby Daghé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formation et culture scientifiques diversifiées parmi les nombreux codeurs;</li> <li>– accords interjuges difficiles par rapport à l'objet d'analyse et aux défis spatiotemporels du groupe de chercheurs;</li> <li>– questionnaire : s'il y a mention d'une catégorie, l'unité de sens est codée; ça n'est toutefois pas un gage de la pleine compréhension ou d'une interprétation fine des élèves;</li> <li>– impossibilité de mesurer le degré de maîtrise des compétences lectorales de chacun à partir d'un seul texte et d'une seule question référant à chaque opération de lecture.</li> </ul>

## Conclusion

Quelles peuvent être les retombées d'une telle recherche ? Le mot d'ordre au sein du projet Gary est : prudence. Nous n'avons ni le souhait ni la prétention de faire un pied de nez à l'OCDE et à son *Programme for International Student Assessment (PISA)*, une vraie « blague » pour évaluer les réelles compétences des élèves et déterminer quelle sera la meilleure main-d'œuvre de demain parmi les 70 pays qui y participent, selon Daniel Bart et Bertrand Daunay (2016). Nous demeurons particulièrement prudents en ce qui concerne les résultats en fonction des pays, étant donné l'échantillon de données que nous avons constitué. Il en est de même des liens entre les réponses des élèves aux questionnaires et les pratiques de leurs enseignants, puisqu'il s'agit de deux moments autonomes de collecte de données, donc a priori non liés.

Notre recherche adopte une perspective résolument descriptive qui nous permet d'identifier certaines tendances et régularités ; elle n'a aucune prétention prescriptive ni modélisante étant donné que nous ne pouvons pas faire de régression (ensemble de méthodes statistiques)<sup>4</sup>. En revanche, nous pouvons produire des statistiques descriptives pour observer des écarts. Le projet Gary permet en effet de dégager des hypothèses particulièrement intéressantes à propos des compétences lectorales des élèves au fil de la scolarité obligatoire, ainsi qu'en ce qui concerne les variations des pratiques d'enseignement de la lecture (temps accordé aux opérations de lecture, schèmes transversaux, GAS, etc.) selon les différents niveaux et formes scolaires. En ce sens, les apports de notre recherche sont indéniablement précieux pour solidifier, avec les autres recherches sur le sujet (dont celles de Hébert, 2013, 2014 ; Ronveaux et Schnewly, 2018 ; Thévenaz-Christen, 2014), le socle de nos connaissances sur la progression en lecture au sein de la scolarité obligatoire, et poursuivre ce chantier qui se développe depuis une dizaine d'années.

## Bibliographie

- AEBY DAGHÉ, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.
- BART, D. et DAUNAY, B. (2016). *Les blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*. Éditions du Croquant.
- BRUNEL, M., DUFAYS, J.-L., CAPT, V., FLOREY, S. et ÉMERY-BRUNEAU, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? Dans N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang.

---

4 La régression linéaire sert à voir à quel point une variable permet d'en prédire une autre, en traçant une ligne de points représentant le point de jonction du score de chaque sujet aux deux variables. Nos données ne nous permettront pas d'avancer des prédictions, car nous n'avons observé qu'une leçon, réalisée postérieurement au questionnaire.

- BRUNEL, M. ÉMERY-BRUNEAU, J., DUFAYS, J.-L., DEZUTTER, O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur.
- CAPT, V., BRUNEL, M. et FLOREY, S. (2018). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. Ce que font les enseignants et ce que disent les élèves (12 et 15 ans). *Repères*, 58, 99-118.
- DAUNAY, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- DAUNAY, B. et DUFAYS, J.-L. (dir.). (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck Supérieur.
- DOLZ, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41-45.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (1<sup>re</sup> éd. : 1994). Peter Lang.
- DUFAYS, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. Dans S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, et B. Védrines (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 197-210). Presses universitaires du Septentrion.
- DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. État des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 233-266). Université de Lorraine, CREM.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> éd. ; 1<sup>re</sup> éd. : 1996). De Boeck Supérieur.
- DUMORTIER, J.-L., VAN BEVEREN, J. et VRYDAGHS, D. (dir.). (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du XI<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Presses universitaires de Namur.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. et RONVEAUX, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 19-50). Presses universitaires de Namur.
- FALARDEAU, É., PELLETIER, C., PELLETIER, D. et GAGNÉ, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, 16(2), 69-89.
- FORTIN, M.-F. et GAGNON, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.



- GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- GARY, R. (2012). J'ai soif d'innocence [1<sup>re</sup> éd. : 1962]. Dans R. Gary, *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*. Larousse.
- HACCOUN, R. H. et COUSINEAU, D. (2010). *Statistiques. Concepts et applications* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'université de Montréal.
- HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
- HÉBERT, M. (dir.). (2014). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Rapport de recherche programme Actions concertées. Fonds de recherche du Québec Société et culture. Récupéré sur le site du FRQSC : <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/l-enseignement-evaluation-integre-de-l-oral-reflexif-dans-les-situations-d-apprentissage-par-les-pairs-en-lecture-quels-caracteristiques--indices-de-progression-differenciation-et-difficultes-d-enseignement-primairesecondaire--1o2qi0451425571712837>>.
- HÉBERT, M. et LAFONTAINE, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111. Récupéré sur le site de la revue : <[https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_Lettrure2\\_99.pdf](https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_99.pdf)>.
- HOWELL, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice-Hall.
- LÉPINE, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* (thèse de doctorat). Université de Montréal.
- LEWIS, J. (2007). Academic Literacy: Principles and Learning Opportunities for Adolescent Readers. Dans J. Lewis et G. Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Politiques et Promising Practices* (p. 143-165). International Reading Association.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5<sup>e</sup> année secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). De Boeck Supérieur.
- MARLAIR, S. et DUFAYS, J.-L. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe. Ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* (p. 83-106). De Boeck Supérieur.

- NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- OCDE (2016). *PISA 2015. Résultats à la loupe*. Récupéré sur : <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>>.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Les Éditions de Minuit.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec et université Toulouse – Le Mirail.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 299-324.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université; Presses de l'université de Montréal.
- VERGNAUD G. (dir.) (1994). *Apprentissages et Didactiques. Où en est-on?* Hachette.

**Annexes****Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves**

Questions sur la lecture du texte « J'ai soif d'innocence »

1. Présente ce récit en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connaît pas.
2. Ce texte t'a-t-il plu ?  
Pourquoi ?
3. Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur ?

**Annexe 2a : La grille d'analyse de la question « compréhension »  
(exemple : grille par classe)**

Noms	Compréhension (question 1)																			
	Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratona	Relation avec Taratona	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquiescer d'autres toiles	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratona)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratona	Déception finale	Nombre total d'éléments repris	Impression de qualité (de + + à - -)	Résumé composé d'extraits ?
Mehdi	(x)		x		x	x	x	x						x		x	x	8	+	non
Esteban	(x)	x	x		x	x		x		x		x						7	+	non
Pierre-Olivier	(x)	x			x	x	x											4	-	non
Charles	(x)	x	x		x	x	x	x						x				7	+	non
Thomas		x		x			x	x		x				x		x		7	+	non
Olivier	x	x		x	x	x												5	-	non
Vittoria	(x)	x		x	x	x	x	x						x		x		8	+	non
Samuel	x	x																2	--	non
Etc.																				
Etc.																				
<b>Total</b>	<b>19 4h</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>			

**Annexe 2b : La grille d'analyse de la question « compréhension »  
 (exemple : grille des cumulatifs totaux de tous les pays)**

Compréhension (question 1)																				
	Identité masculine du narrateur	Quête initiale d'innocence	Arrivée à Tahiti : déception	Arrivée dans l'île de Taratona	Relation avec Taratonga	Gâteaux emballés dans toiles	Toiles de Gauguin	Grande valeur des toiles	Interruption du don des toiles	Désir d'acquiescer d'autres toiles	Origine prétendue des toiles (grand-père de Taratonga)	Réception de nouvelles toiles	« Cadeau » (argent) en échange	Retour vers la France	Escale à Tahiti, rencontre d'un hôtelier	Découverte que les toiles sont l'œuvre de Taratonga	Déception finale	Nombre total d'éléments repris	Impression de qualité (de + + à - -)	Résumé composé d'extraits ?
<b>FR 15 – 169 élèves</b>	138	155	109	129	164	152	158	149	32	51	44	126	79	117	79	157	69	9,2		
<b>BE 15 – 26 élèves</b>	26	26	18	25	20	22	22	17	9	19	7	19	9	20	19	24	20	308 12,3	21+	
<b>QU 15 – 67 élèves</b>	39	49	20	52	50	47	47	32	9	19	9	31	21	31	9	37	27			
<b>SU 15 – X élèves</b>																				
<b>TOTAUX 262 élèves</b>	203	230	147	206	234	221	227	198	50	89	60	176	109	168	107	218	116			
<b>%</b>	77,5	87,8	56,1	78,6	89,3	84,4	86,6	75,6	19,1	34	22,9	67,2	41,6	64,2	40,8	83,2	44,3			

**Annexe 3a : La grille d'analyse de la question « appréciation »  
(exemple : grille par classe)**

Élèves QC-15	Appréciation positive				Appréciation négative			
	cognition	éthique	référence	esthétique	cognition	éthique	référence	esthétique
Groupe 453 (n = 26)								
Mehdi		X						
Esteban		X						
Pierre-Olivier								X
Charles				X				
Thomas	X							
Olivier					X			X
Vittoria		X					X	
Etc.								
Etc.								
TOTAL GLOBAL d'occurrences +/-	57/87 (65,5 %)				30/87 (34,5 %)			
TOTAL	4/87 (4,6 %)	30/87 (34,5 %)	7/87 (8,0 %)	15/87 (17,2 %)	14/87 (16,1 %)	2/87 (2,3 %)	2/87 (2,3 %)	12/87 (13,8 %)

**Annexe 3b : La grille d'analyse de la question « appréciation »  
(exemple : grille des cumulatifs totaux de tous les pays)**

12 ans (n=)	Appréciation positive				Appréciation négative			
	cognition	éthique	référence	esthétique	cognition	éthique	référence	esthétique
Belgique global								
Belgique								
France global								
France								
Québec global	30/98 (30,6 %)				68/98 (69,4 %)			
Québec (n=91)	2/98 (2,0 %)	7/98 (7,1 %)	8/98 (8,2 %)	13/98 (13,3 %)	26/98 (26,5 %)	1/98 (1,0 %)	2/98 (2,0 %)	39/98 (39,8 %)
Suisse global								
Suisse								
Total global 12 ans								
Total 12 ans								

**Annexe 4a : La grille d'analyse de la question « interprétation »  
 (exemple : grille par groupe)**

Noms				Interprétations formulées sur le texte						Ressources du lecteur pour justifier							
	Aucune réponse	Délire interprétatif	Autre	La quête d'innocence se heurte à la soif de posséder, arroseur arrosé	Il ne faut pas se fier aux apparences / être plus méfiant, critique	Critique du matérialisme	Critique de la malhonnêteté (il ne faut pas tromper autrui)	Critique de l'égoïsme	Mise en évidence de la relativité des envies	Nombre total d'interprétations mobilisées	Exemples	cognitives	épistémiques	psychoaffectives	axiologiques	socioculturelles	Exemples
<b>Groupe B7-02</b>																	
1. Alexandra						X				1							
2. Cristina		X															
3. Ahlam					X					1							
4. Sarah	X																
5. Malek						X				1	X						
6. Allae					X					1							
7. Ramia						X				1							
8. Madalina		X															
9. Dominik	X																
10. Karakaya			X														
11. Aya		X															
12. Kamil						X				1				X			
13. Tarik		X				X				1							
14. Patryk		X															
15. Etc.																	
16. Etc.																	
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>8</b>				<b>11</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>			

**Annexe 4b : La grille d'analyse de la question « interprétation »  
(exemple : grille des cumulatifs totaux de tous les pays)**

Pays	Interprétations formulées sur le texte									Ressources du lecteur pour justifier					
	Aucune réponse	Délire interprétatif	Autre	La quête d'innocence se heurte à la soif de posséder, arroseur arrosé	Il ne faut pas se fier aux apparences / être plus méfiant, critique	Critique du matérialisme	Critique de la malhonnêteté (il ne faut pas tromper autrui)	Critique de l'égoïsme	Mise en évidence de la relativité des envies	Nombre total d'interprétations mobilisées	cognitives	épistémiques	psychoaffectives	axiologiques	socioculturelles
<b>Belgique</b> (n = 44)	6	13	4	0	8	15	1	1	0	-	2	0	1	2	0
	23 (52,3 %)			25 (56,8 %)						-	5 (11,4 %)				
<b>France</b> (n = 52)	4	4	6	3	11	24	8	5	4	1,27	0	0	0	0	0
	14 (26,9 %)			55 (105,8%)						-	0 (0 %)				
<b>Québec</b> (n = 58)	2	19	5	3	7	22	2	1	0	-	0	0	0	0	0
	26 (44,8 %)			35 (60,3 %)						-	0 (0 %)				
<b>Suisse</b> (n = 38)	1	2	0	1	15	15	2	2	5	1,23	0	0	0	0	0
	3 (7,9 %)			40 (105,3 %)						-	0 (0 %)				
<b>TOTAL</b> (n = 192)	13	38	15	7	41	76	13	9	9	-	2	0	1	2	0
	66 (34,4 %)			157 (81,8 %)						-	5 (2,6 %)				