

**ELLAC**

Enseigner la lecture  
littéraire au collégial



## **Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire :** l'intérêt d'une approche par compétences de la lecture

Rapport de recherche par Catherine Bélec et Roxane Doré



**TITRE :**

**Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture. (Projet 11690)**

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Catherine Bélec  
Cégep Gérard-Godin  
15 615, boulevard Gouin Ouest Montréal (Québec) H8Y 1V1  
[c.belec@cgodin.qc.ca](mailto:c.belec@cgodin.qc.ca)

Roxane Doré  
Cégep de Drummondville  
960 Rue Saint-Georges, Drummondville, QC J2C 6A2  
[roxane.dore@cegepdrummond.ca](mailto:roxane.dore@cegepdrummond.ca)

Hélène Chabot (collaboratrice)  
Cégep Gérard-Godin  
15 615, boulevard Gouin Ouest Montréal (Québec) H8Y 1V1  
[h.chabot@cgodin.qc.ca](mailto:h.chabot@cgodin.qc.ca)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2023

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2023.

ISBN : 978-2-9818725-3-1

## Liste des abréviations

APC : approche par compétences

API : Analyse phénoménologique interprétative

CAP : Communautés d'apprentissages professionnels

CAPRES : Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur

CÉR : Comité d'éthique de la recherche

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation

CRÉPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DEC : Diplôme d'études collégiales

ELLAC : Acronyme du nom donné à l'approche développée dans le projet PAREA, soit Enseigner la lecture littéraire au collégial

EUF : Épreuve uniforme de français

IP : Innovation pédagogique

LL : Lecture littéraire

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PAREA : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

**Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture.** (Code du projet 11690). Chercheuse responsable : Catherine Bélec, Cégep Gérald-Godin

## RÉSUMÉ

Au collégial, les buts disciplinaires des cours de littérature de la formation générale sont orientés vers le développement global de l'élève, par exemple le développement de l'ouverture sur le monde, du sens critique et de la créativité. Pourtant, les pratiques pédagogiques et évaluatives sont centrées sur la production d'écrits analytiques, créant un écart pouvant être source de ruptures par rapport aux buts de la discipline. Par ailleurs, la situation d'apprentissage des cours de français au collégial est complexe : relevant de la formation générale obligatoire, elle réunit une diversité d'élèves ayant des rapports très hétérogènes à la discipline « français » ; parallèlement, la formation est ancrée dans la discipline de la littérature, qui relève surtout des littératies universitaires. D'ailleurs, la plupart des personnes enseignantes ont une formation universitaire en études littéraires plutôt qu'en pédagogie ou en didactique. Enfin, alors que l'enseignement collégial de la littérature est, de l'avis de certains spécialistes, fortement ancré dans la tradition des cours classiques, les didacticiens de la discipline remettent par ailleurs en question la possibilité d'intégrer l'approche par compétences (APC) à la littérature – l'APC étant pourtant l'approche en place au collégial. En 2020, deux praticiennes chercheuses (Bélec et Doré, 2021) mènent une recherche exploratoire en vue de développer un prototype d'approche pédagogique centrée sur le développement d'une compétence de lecture littéraire (LL). L'hypothèse est que la LL est en fait une métacompétence essentielle à la réussite dans les cours de français de la formation générale du collégial. Cette métacompétence y est définie comme une interaction entre un sujet lecteur, le monde extérieur et une altérité portée par le texte qui génère un enrichissement de l'individu grâce à un processus de construction de sens dans lequel différentes postures de lecture, tant participatives que distanciées, interagissent et s'entre-alimentent. En outre, les chercheuses explicitent les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la mobilisation de la compétence de LL ainsi que les actions clés permettant l'opérationnalisation de ces savoirs. Faisant suite à ce projet exploratoire, cette recherche collaborative (27 enseignants, 11 collègues) vise à peaufiner le prototype développé et à établir la valeur de cette approche en tant qu'innovation pédagogique pour les personnes enseignantes sur les plans de la désirabilité, de la faisabilité et de la viabilité. Grâce aux rétroactions des personnes enseignantes, l'approche a donc pu être bonifiée. Le résultat est une approche didactique porteuse pour l'apprentissage et la réussite, la motivation et l'inclusion. Sa désirabilité a été examinée au regard de sa capacité à résoudre des problèmes professionnels des personnes enseignantes ainsi qu'au regard de sa valeur pédagogique. Ces éléments ont été évalués grâce à un questionnaire différencié conçu à partir d'analyses thématiques de récits de vécu professionnels ainsi que par la tenue d'entretiens de groupe. La faisabilité a été évaluée grâce à un questionnaire autoadministré. La viabilité a été analysée au regard des contraintes imposées par les pratiques (entretien de groupe) ainsi qu'au regard du potentiel de transférabilité de l'approche. Ce transfert a été analysé grâce au croisement d'analyses mixtes de cartes mentales et d'analyses phénoménologiques interprétatives de 14 cas; ces analyses ont permis de constater le bon potentiel de transfert de l'approche et de situer les facteurs susceptibles de limiter ou de favoriser le transfert de celle-ci. L'approche se révèle particulièrement désirable pour les personnes enseignantes affectées par les difficultés de leurs élèves; elle est aussi désirable par la forte cohérence pédagogique qu'elle apporte aux personnes enseignantes, qui renforce leur sentiment de compétence dans l'enseignement de leur discipline. L'approche est perçue comme faisable et viable, malgré quelques bémols dans les pratiques liées à l'évaluation du processus de la compétence. Enfin, l'intégration de l'approche dans les représentations et les schèmes d'action semble favorisée par un contexte d'expérimentation propice ainsi que par des individus ouverts à prioriser, dans leur relation pédagogique, un rapport à l'élève « avec » ainsi qu'un rapport à l'évaluation constructif.

**Descripteurs :** didactique de la lecture littéraire, approche par compétence (APC), français au collégial, innovation pédagogique, recherche collaborative

## **A collaborative research to revive the teaching of literature in CEGEP (college) with a view to disciplinary's coherence: the interest of a competency in literary reading.**

(Project's code : 11690) Lead researcher : Catherine Bélec, Cégep Gérald-Godin

### **ABSTRACT**

In college, the disciplinary goals of literature courses in general education are geared toward the student's global development, for example, opening up to the world, critical thinking and creativity. Yet, the pedagogical and evaluating methods are centered on written analysis productions, creating a gap that can be a source of disruption with the discipline's goals. Furthermore, apprenticeship in French courses in CEGEP (college) is complex: coming under the compulsory general education, it reunites a diversity of students who have very different views towards the discipline of "French." At the same time, the training is rooted in the literature discipline, which comes under especially academic literacies. Moreover, most teachers have a university training in Literary Studies instead of Pedagogy or Didactics. Finally, while Literature college teaching is, from the standpoint of certain specialists, strongly rooted in the classical tradition, didactics specialists in the discipline question the possibility of integrating the Competency-based Approach (CBA) to Literature – whereas the CBA is the approach in place in CEGEP (College). In 2020, two practical researchers (Bélec and Doré, 2021) conduct an explanatory research study in view of developing a prototype of pedagogical approach centered on the development of a competency in literary reading (LR). The hypothesis is that LR is in fact an essential metacompetency in the success of students in French courses in general education in CEGEP (College). This metacompetency is defined as an interaction between a reader, the outside world and an alterity brought about by the text which generates student's global development, enabled by a process that creates meaning in which different postures of participative and distancial reading interact and sustain each other. Furthermore, the researchers outline hard and soft skills, necessary to the engagement of the LR as well as the key actions allowing the operationalisation of those skills. As a follow-up to this explanatory project, this collaborative research study (27 teachers, 11 colleges) seeks to refine the developed prototype and to establish the value of this approach as a pedagogical innovation for teachers/educators in terms of desirability, feasibility, and viability. With the teachers' feedback, the approach could thus be enhanced. The result is a supportive didactic approach for learning and achievement, motivation and inclusion. Its desirability was examined regarding its capacity to resolve professional problems among the teachers as well as regarding its pedagogical value. Those elements were evaluated with a differential questionnaire made from thematic analyses of accounts from professional experiences as well as group interviews. The feasibility was evaluated with a self-administered questionnaire. The viability was analyzed in regard to constraints imposed by the practices (group interview) and the potential of transferability of the approach. This transfer was analyzed by cross-referencing of mixed analyses of mind maps and phenomenological interpretational analysis of 14 cases. These analyses revealed that the approach has a good transferability potential and allowed to situate which susceptible factors could limit or encourage this transfer. In that respect, the approach is particularly desirable for teachers/educators who are impacted by their students' difficulties; it is also desirable given the strong pedagogical consistency it brings to teaching professionals. This consistency generates self-efficacy which reinforces their sense of competence in teaching their discipline. The approach is perceived as feasible and viable despite a few caveats in the practice linked to the evaluation of the competency's process. Finally, the integration of the approach in teacher's representations and *habitus* seems to take hold more naturally in a favourable experimental context and among practitioners open to prioritizing collaboration with students and a constructive rapport to evaluation in their pedagogical relationship.

**Key words** : didactics of literary reading, competency-based approach (CBA), French at college, educational innovation, collaborative research

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
<b>PARTIE 1 : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE.....</b>	<b>4</b>
1. LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS LES COURS DE FRANÇAIS AU COLLÉGIAL .....	5
2. LE PORTRAIT DES COURS DE FRANÇAIS À LA LUMIÈRE DES DEVIS MINISTÉRIELS .....	8
3. L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS.....	11
4. PORTRAIT DES PRATIQUES DANS LES COURS DE FRANÇAIS DU COLLÉGIAL .....	12
5. PLACE DES COURS DE FRANÇAIS DU COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE INTERORDRES .....	13
6. CONCLUSION .....	14
<b>CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>16</b>
1. L'IMPORTANCE DE LA LECTURE POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE .....	16
2. LE BRIS DE COHÉRENCE ENTRE LES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE ET LES OBJECTIFS DE LA LITTÉRATURE ...	17
3. LE RÔLE DE L'INTÉGRATION ACTUELLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LE BRIS DE COHÉRENCE	18
3.1 <i>L'approche par compétences dans un cadre de développement global de l'individu.....</i>	<i>18</i>
3.2 <i>Le contexte de l'intégration de l'approche par compétences à la discipline « Littérature » dans les devis de français.....</i>	<i>19</i>
3.3 <i>L'intégration de l'APC dans les pratiques enseignantes et ses conséquences.....</i>	<i>21</i>
4. LES FAIBLES COMPÉTENCES EN LECTURE DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL .....	22
4.1 <i>Les compétences en littératie exigées dans les cours de français du collégial.....</i>	<i>23</i>
5. LES AUTRES PROBLÉMATIQUES LIÉES AUX COURS DE FRANÇAIS DU COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE DE SYSTÈME COMPLEXE.....	24
5.1 <i>Les défis liés au contexte d'apprentissage.....</i>	<i>24</i>
5.2 <i>Les défis liés à l'élève.....</i>	<i>27</i>
5.3 <i>Les défis liés à la personne enseignante.....</i>	<i>28</i>
6. UNE NOUVELLE APPROCHE PÉDAGOGIQUE DE LA LITTÉRATURE AU COLLÉGIAL : RÉCIT D'UN PREMIER PROJET .....	32
6.1 <i>Description du prototype.....</i>	<i>32</i>
6.2 <i>Description de l'expérimentation menée à l'automne 2020.....</i>	<i>36</i>
6.3 <i>Résultats du projet de 2020-2021 : une approche favorisant la réussite éducative ?.....</i>	<i>36</i>
6.4 <i>Les limites du projet.....</i>	<i>37</i>
7. LE DÉFI DE L'ÉVALUATION D'UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE .....	37
8. BILAN DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE .....	38
<b>PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 : OBJECTIFS DE RECHERCHE.....</b>	<b>41</b>
1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX .....	41
2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	41
<b>CHAPITRE 4 : CADRE DE RÉALISATION .....</b>	<b>43</b>
1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE .....	43
2. TYPE DE RECHERCHE.....	44
3. CRITÈRES DE QUALITÉ .....	45
4. ÉQUIPE DE RECHERCHE.....	46
4.1 <i>Rôles des chercheuses principales.....</i>	<i>46</i>
4.2 <i>Rôles de la cochercheuse.....</i>	<i>47</i>
4.3 <i>Rôles de l'étudiante cochercheuse.....</i>	<i>47</i>
4.4 <i>Rôles de l'adjointe administrative.....</i>	<i>47</i>
4.5 <i>Rôle des personnes collaboratrices.....</i>	<i>48</i>
5. COMPOSITION DU GROUPE DE PERSONNES COLLABORATRICES.....	49
5.1 <i>Caractéristiques des personnes collaboratrices.....</i>	<i>52</i>

5.2 Validité du profil des personnes collaboratrices .....	52
6. DÉMARCHE DU PROJET .....	53
7. MODALITÉS DE COMMUNICATION ET DE COLLABORATION .....	55
8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	56
9. CONCLUSION .....	57
<b>CHAPITRE 5 : OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....</b>	<b>58</b>
1. PRÉSENTATION GLOBALE DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	58
2. PEAUFINER L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET CLARIFIER SA PRÉSENTATION (OBJECTIFS SPÉCIFIQUES N <sup>OS</sup> 1 ET 2).....	59
2.1 Journaux de pratique de recherche des chercheuses principales.....	59
2.2 Formulaire de rétroaction sur l'approche .....	59
2.3 Méthode d'analyse des rétroactions .....	60
2.4 Analyse qualitative des observations des chercheuses quant aux défis liés à la présentation de l'approche (objectif spécifique n° 2).....	61
3. ÉVALUER LA DÉSIRABILITÉ DE L'APPROCHE AU REGARD DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES PROFESSIONNELS QU'ELLE PERMET D'OPÉRER (OBJECTIF SPÉCIFIQUE N° 3A) .....	61
3.1 Récit de vécu professionnel .....	62
3.2 Analyse de groupe.....	62
3.3 Questionnaire différencié.....	63
3.4 Analyse du questionnaire différencié .....	64
3.5 Abandon d'un outil méthodologique (adaptation consentie).....	64
4. ÉVALUER LA DÉSIRABILITÉ DE L'APPROCHE AU REGARD DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE PERÇUE (OBJECTIF SPÉCIFIQUE N° 3B).....	65
4.1 Entretiens de groupe – volet désirabilité.....	65
4.2 Analyse des données relatives à la valeur pédagogique .....	65
5. ÉVALUER LA FAISABILITÉ DE L'APPROCHE (OBJECTIF SPÉCIFIQUE N°4) .....	65
5.1 Questionnaire autoadministré et analyse par item.....	66
6. ANALYSER LE POTENTIEL DE VIABILITÉ DE L'APPROCHE AU REGARD DES CONTRAINTES AUXQUELLES SONT SOUMISES LES PRATIQUES (OBJECTIF SPÉCIFIQUE N° 5A) .....	66
6.1 Entretiens de groupe – volet viabilité.....	66
6.2 Analyse des données relatives à la viabilité de l'approche au regard des contraintes du système.....	67
7. ANALYSER LE POTENTIEL DE VIABILITÉ DE L'APPROCHE AU REGARD DE LA TRANSFÉRABILITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS ET SCHÈMES D'ACTION DES PERSONNES ENSEIGNANTES (OBJECTIF SPÉCIFIQUE N° 5B).....	67
7.1 Sous-échantillon retenu pour l'évaluation de cet objectif spécifique (n° 5b).....	68
7.2 Analyse du transfert de l'approche dans les représentations.....	69
7.3 Analyse du transfert de l'approche dans les schèmes d'action .....	69
7.4 Croisement des analyses relatives aux représentations et aux schèmes d'action.....	72
8. RETOUR GLOBAL SUR LES MÉTHODES D'ANALYSE ET DE VALIDATION DES DONNÉES.....	72
9. CONCLUSION .....	73
<b>CHAPITRE 6 : MISE EN OEUVRE.....</b>	<b>74</b>
1. COLLECTES DE DONNÉES INITIALES – DÉFIS PERÇUS ET REPRÉSENTATIONS .....	74
2. PRÉSENTATION DE L'APPROCHE .....	74
3. RENCONTRES INDIVIDUELLES DE L'AUTOMNE 2021 .....	76
4. JOURNAUX DE BORD ET RENCONTRES DE CAP DE L'AUTOMNE 2021 .....	77
5. ATELIERS FACULTATIFS D'APPROFONDISSEMENT OFFERTS À L'AUTOMNE 2021.....	77
6. RÉTROACTION SUR L'APPROCHE CLARIFIÉE (DÉCEMBRE 2021) .....	78
7. RENCONTRES INDIVIDUELLES DE L'HIVER 2022 .....	78
8. ATELIERS FACULTATIFS D'APPROFONDISSEMENT ET CAP DE L'HIVER 2022 .....	79
9. COLLECTES DE DONNÉES FINALES.....	80
10. EN PÉRIPHÉRIE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE .....	80
11. CONCLUSION .....	81
<b>PARTIE 3 : L'APPROCHE FINALE – RÉSULTATS DU PREMIER OBJECTIF GÉNÉRAL .....</b>	<b>82</b>

<b>CHAPITRE 7 : L'APPROCHE PEAUFINÉE .....</b>	<b>83</b>
1. MISE EN CONTEXTE.....	83
1.1 <i>Nom de l'approche</i> .....	83
1.2 <i>Particularités de l'approche</i> .....	84
1.3 <i>Visée et conceptions fondamentales de l'approche ELLAC</i> .....	84
2. REPRÉSENTATION DE LA LECTURE LITTÉRAIRE (LL).....	85
2.1 <i>Définition synthèse de la LL</i> .....	85
2.2 <i>Famille de situations de la lecture littéraire</i> .....	86
2.3 <i>La nature du processus de LL</i> .....	91
2.4 <i>Les trois dimensions de la compétence de LL</i> .....	101
2.5 <i>Bilan</i> .....	102
3. LES RESSOURCES IMPLIQUÉES DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE.....	103
3.1 <i>Savoirs</i> .....	103
3.4 <i>Conclusion</i> .....	111
4. LE DÉVELOPPEMENT DE LA LL.....	112
4.1 <i>La structuration des activités d'apprentissage</i> .....	112
4.2 <i>L'explicitation des savoirs</i> .....	117
4.3 <i>L'application pratique supervisée et non supervisée</i> .....	119
4.4 <i>La réflexivité</i> .....	125
4.5 <i>L'équilibre entre encadrement et autonomie : principes</i> .....	126
5. L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DE LL.....	132
5.1 <i>L'évaluation du processus</i> .....	132
5.2 <i>L'évaluation du propos et du produit</i> .....	136
6. CONCLUSION.....	136
<b>CHAPITRE 8 : LA CLARIFICATION DE LA PRÉSENTATION DE L'APPROCHE .....</b>	<b>137</b>
1. LES OBSERVATIONS DES CHERCHEUSES SUR LES DÉFIS LIÉS À LA FORMATION.....	137
1.1 <i>La surcharge cognitive liée au vocabulaire spécialisé</i> .....	137
1.2 <i>Les objectifs des personnes enseignant le français au collégial</i> .....	138
1.3 <i>Le défi de la planification</i> .....	139
1.4 <i>Le défi de la « reconstruction » de la pratique</i> .....	139
1.5 <i>Le défi de la « construction » de la pratique</i> .....	140
1.6 <i>Bilan des observations des chercheuses</i> .....	141
2. LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE POUR FACILITER LA MÉDIATION DE L'APPROCHE VERS LES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	141
2.1 <i>Synthèse des outils didactiques</i> .....	141
2.2 <i>Site Web professionnel</i> .....	144
3. CONCLUSION.....	146
<b>PARTIE 4 : RÉSULTATS DU SECOND OBJECTIF GÉNÉRAL .....</b>	<b>147</b>
<b>CHAPITRE 9 : LA DÉSIRABILITÉ DE L'APPROCHE ELLAC .....</b>	<b>148</b>
1. LA DÉSIRABILITÉ DE L'APPROCHE EN TANT QUE SOLUTION À DES PROBLÈMES PROFESSIONNELS.....	148
1.1 <i>Portrait initial des problèmes</i> .....	150
1.2 <i>Les défis que l'approche ELLAC permet de résoudre</i> .....	153
1.3 <i>Bilan de la désirabilité de l'approche au regard de sa capacité à résoudre des défis perçus par les personnes enseignantes et les affectant</i> .....	163
2. LA VALEUR PÉDAGOGIQUE ATTRIBUÉE À L'APPROCHE ELLAC PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	165
2.1 <i>La logique de l'approche dans sa visée et sa forme (compétence)</i> .....	165
2.2 <i>Le vocabulaire proposé par l'approche</i> .....	166
2.3 <i>Les stratégies de lecture et les actions clés</i> .....	167
2.4 <i>Les postures participatives</i> .....	168
2.5 <i>Les activités collaboratives de coconstruction</i> .....	169
2.6 <i>L'apprentissage actif</i> .....	170
2.7 <i>L'accès au processus de lecture littéraire</i> .....	171
2.8 <i>L'alignement pédagogique par un cadre de référence du sujet lecteur</i> .....	171

2.9 <i>Appréciation globale de l'approche</i> .....	172
2.10 <i>Bilan de la valeur pédagogique de l'approche ELLAC</i> .....	175
3. CONCLUSION.....	175
<b>CHAPITRE 10 : LA FAISABILITÉ.....</b>	<b>177</b>
1. FAISABILITÉ AU REGARD DES NORMES INSTITUTIONNELLES.....	177
2. FAISABILITÉ AU REGARD DES CAPACITÉS DES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	178
3. FAISABILITÉ AU REGARD DES NORMES MINISTÉRIELLES.....	179
4. FAISABILITÉ AU REGARD DES NORMES DÉPARTEMENTALES.....	180
5. FAISABILITÉ AU REGARD DES CONTRAINTES LIÉES À L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE.....	181
6. CONCLUSION.....	182
<b>CHAPITRE 11 : LA VIABILITÉ.....</b>	<b>183</b>
1. LE POTENTIEL DE VIABILITÉ À LONG TERME AU REGARD DES CONTRAINTES DU TERRAIN.....	183
1.1 <i>Les réserves</i> .....	183
1.2 <i>Les adhésions</i> .....	184
1.3 <i>Bilan</i> .....	185
2. LE POTENTIEL DE VIABILITÉ SOUS L'ANGLE DU TRANSFERT DE L'APPROCHE DANS LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES.....	185
2.1 <i>Le transfert de l'approche ELLAC dans les représentations des personnes enseignantes</i> .....	187
2.2 <i>Le transfert de l'approche ELLAC au fil de l'expérience des personnes enseignantes</i> ....	192
2.3 <i>Le transfert de l'approche aux schèmes d'action des personnes enseignantes</i> .....	197
2.4 <i>Bilan de l'intégration de l'approche aux représentations et aux schèmes d'action (objectif spécifique #2)</i> .....	199
2.5 <i>Bilan des analyses quant à la transférabilité de l'approche ELLAC</i> .....	201
3. VALIDATION DES PERSONNES PARTICIPANTES.....	202
4. CONCLUSION.....	204
<b>PARTIE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION.....</b>	<b>206</b>
<b>CHAPITRE 12 : DISCUSSION.....</b>	<b>207</b>
1. PREMIER OBJECTIF GÉNÉRAL.....	207
1.1 <i>Synthèse des objectifs spécifiques</i> .....	207
1.2 <i>L'approche ELLAC en tant que proposition d'actualisation de la formation en français au collégial</i> .....	212
1.3 <i>Le potentiel d'efficacité de l'approche ELLAC pour l'apprentissage et la réussite des élèves</i> .....	219
1.4 <i>Le potentiel d'efficacité de l'approche ELLAC pour susciter la motivation des élèves</i> ....	226
1.5 <i>L'intérêt de l'approche ELLAC au regard de l'enjeu de l'inclusion</i> .....	229
1.6 <i>Récapitulation de l'objectif général 1</i> .....	233
2. SECOND OBJECTIF GÉNÉRAL.....	233
2.1 <i>Désirabilité du point de vue des personnes enseignantes</i> .....	233
3. AUTRES SAVOIRS AYANT ÉMERGÉ DE LA RECHERCHE.....	236
3.1 <i>Prise en compte de la désirabilité et méthodologie associée</i> .....	236
3.2 <i>Portrait des problèmes professionnels des personnes enseignant le français au collégial</i> .....	237
3.3 <i>Constats sur les limitations évoquées par les personnes participantes en lien avec la faisabilité</i> .....	238
3.4 <i>Une démarche méthodologique pour évaluer la viabilité d'une innovation pédagogique</i> .....	239
3.5 <i>Les dimensions qui interviennent dans l'appropriation d'une innovation pédagogique</i> ..	239
4. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	242
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>247</b>
<b>MÉDIAGRAPHIE.....</b>	<b>249</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>260</b>

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs des cours de français au collégial (tiré du MEES, 2017) .....	6
Tableau 2 : Récapitulatif des compétences et éléments de compétence des cours de français de la formation générale au collégial .....	9
Tableau 3 : Synthèse des outils de collecte de données .....	58
Tableau 4 : Synthèse des méthodes d'analyse .....	72
Tableau 5 : Catégories des savoir-être de la LL .....	109
Tableau 6 : Portrait des défis professionnels en français au collégial selon leur nature .....	150
Tableau 7 : Portrait des défis professionnels largement partagés .....	152
Tableau 8 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la valeur attribuée par les élèves au cours ou à la discipline .....	154
Tableau 9 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux préalables manquants ..	155
Tableau 10 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la complexité du contexte d'enseignement .....	156
Tableau 11 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à l'engagement comportemental des élèves .....	156
Tableau 12 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux objets de tensions .....	158
Tableau 13 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés au cadre social .....	159
Tableau 14 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux pratiques d'enseignement .....	160
Tableau 15 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux balises ministérielles ..	162
Tableau 16 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux savoirs professionnels et disciplinaires .....	163
Tableau 17 : Faisabilité de l'approche au regard des contraintes du système .....	182
Tableau 18 : Synthèse des analyses mixtes des cartes mentales .....	191
Tableau 19 : Analyses de l'intégration de l'approche aux schèmes d'action .....	199
Tableau 20 : Bilan de l'intégration aux représentations et schèmes d'action .....	200
Tableau 21 : Synthèse des principes de la CUA (inspiré de Belleau, 2015) .....	229

## TABLE DES FIGURES

Figure 1: Cadre d'interaction de la LL (outil didactique n° 1) .....	87
Figure 2 : Schéma représentant le texte en tant qu'acte de communication complexe .....	89
Figure 3 : Schéma représentant la lecture en tant qu'acte de communication complexe .....	90
Figure 4 : Processus de lecture littéraire (outil didactique no 2) .....	91
Figure 5 : Définition des postures de lecture impliquées dans la LL.....	92
Figure 6 : Représentation de la posture analytique.....	95
Figure 7 : Synthèse des apports respectifs des différentes postures de lecture .....	100
Figure 8 : Représentation de l'agir compétent selon Boudreault (2002).....	103
Figure 9 : Stratégies de lecture et actions clés.....	108
Figure 10 : Cadre de référence des savoir-être de l'approche ELLAC (Bélec et Doré, 2021) .....	110
Figure 11 : Critères de qualité des actions clés.....	135
Figure 12 : Aperçu de la page d'accueil du site web de l'approche ELLAC.....	144
Figure 13 : Aperçu de la barre de navigation du site web de l'approche ELLAC.....	145
Figure 14 : Représentation des analyses croisées de l'objectif lié aux représentations et aux schèmes d'action .....	187

## REMERCIEMENTS

Nous tenons avant tout à remercier les 27 personnes collaboratrices qui ont participé au projet ; votre amour de la littérature, votre désir de voir vos élèves progresser et vivre des succès, votre engagement, votre patience et votre expertise ont permis de faire de cette recherche un projet de grande envergure qui amènera, nous l'espérons, des retombées dans les départements de français du réseau collégial. Nous remercions, dans la même lignée, les directions et comités d'éthique de la recherche (CÉR) des onze collèges collaborateurs de nous avoir accordé leur confiance.

Nous voulons aussi remercier la Direction générale et la Direction des études du Cégep Gérald-Godin et du Cégep de Drummondville de l'appui qu'ils nous ont accordé tout au long de cette aventure; sans leur décision de soutenir la réalisation de notre projet exploratoire en 2020-2021, la recherche présentée dans ce rapport n'aurait jamais eu lieu. Un merci tout particulier aux membres des directions adjointes, Pierre-Luc Desmeules et Geneviève Lizée, pour l'ensemble de leur soutien indéfectible au projet. Un grand merci, également, à Jérémie Thériault-Langelier, conseiller pédagogique à la recherche au Cégep Gérald-Godin, et à Nathalie Mercier, directrice du Bureau de la recherche du Cégep de Drummondville, pour leur écoute, leur aide dans la préparation des demandes de subvention et leurs démarches liées au processus de certification éthique.

Un grand merci à Pierre Poirier pour sa conception du site web du projet et son soutien à la mise en ligne; à Sébastien Hamel, conseiller technopédagogique au Cégep de Drummondville, pour le traitement des capsules vidéo; à Raphaëlle Garon, au Service des communications du Cégep de Drummondville, pour le soutien aux démarches de création de l'identité visuelle du projet et de diffusion.

Nous sommes aussi reconnaissants envers toutes les personnes qui ont été impliquées dans le projet à titre de personnes-ressources: Julie René, pour son soutien à la révision linguistique, à la mise en forme des outils de collecte de données et à la compilation de certains résultats; Karen-Annie Thibeault, pour sa traduction du résumé; Cendrine Audet, pour sa révision appliquée et efficace du rapport; Geneviève Dufour, pour sa relecture et son enthousiasme; et, évidemment, Hélène Chabot (cochercheuse) et Laurence Roy (étudiante-chercheuse) pour leur

implication et leur flexibilité admirable dans le projet. À vous toutes, merci pour votre expertise, votre rigueur, votre soutien et votre professionnalisme. Le déroulement et la qualité de cette étude en ont grandement bénéficié.

La réalisation de ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous remercions donc le Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) d'avoir accepté d'octroyer les ressources qui étaient essentielles à sa mise en œuvre.

Enfin, nous remercions nos familles et nos conjoints pour leur patience, leur temps, leurs encouragements et leur soutien constants.

À tous et toutes, merci !

## INTRODUCTION

En tant qu'enseignantes en littérature, nous avons eu, au cours de notre carrière, l'occasion de nous poser maintes questions sur notre discipline. Ces questionnements ont été alimentés par les interrogations de nos élèves, de nos collègues, mais aussi par les remises en question provenant de la société... Deux questions fondamentales nous semblaient devoir trouver des réponses : qu'est-ce qui est à la base de la littérature... et quel est son rôle ? Nous avons aisément trouvé une réponse à la première question : ce qui est à la source de notre discipline, c'est la lecture. La lecture qui, au-delà d'un acte de déchiffrage, est un acte relationnel avec cet Autre – personnage, univers, mots – qu'une personne autrice accepte de partager avec nous. Pour la deuxième question, la tâche nous a semblé plus ardue parce que les réponses que nous pouvions formuler étaient forcément partiales. Nous avons donc tenté de trouver la réponse à cette question hors de nous-mêmes.

Nous avons dépouillé des sources de diverses natures (scientifiques, professionnelles, gouvernementales) provenant du Québec, de pays anglo-saxons et de la France... Cette recension, somme toute modeste, nous a rapidement permis de constater qu'une multitude de rôles sont attribués à la littérature et à la lecture. Afin d'en arriver à une vision plus synthétique, nous avons regroupé les rôles recensés en quatre grands axes de développement de l'individu et de ses capacités :

1. Développement du regard de l'individu sur lui-même et de sa capacité à prendre une distance critique indépendante (grâce au développement que la littérature permet de la réflexivité, du sens critique, de l'autonomie intellectuelle, de l'intériorité, du jugement, de la rigueur, etc.) ;
2. Développement de l'intelligence émotionnelle de l'individu et de ses compétences relationnelles (grâce au développement que la littérature permet de la sensibilité, de la compréhension de la psychologie humaine, de la tolérance, du respect, de l'intelligence interculturelle, de l'ouverture, de l'empathie, etc.) ;
3. Développement de la posture intellectuelle de l'individu (grâce au développement que la littérature permet de la pensée complexe, d'une vision pluraliste du monde, d'une pensée nuancée, d'un relativisme situé, etc.) ;
4. Développement des compétences créatives de l'individu (grâce au développement que la littérature permet de l'imagination, d'une capacité d'inférences et de mises en relation, d'une compréhension de l'intention créative, d'un sens esthétique, du goût, etc.).

Les constats faits lors de nos lectures nous ont amenées à une conclusion et à de nouvelles questions. Conclusion : si la littérature permet un développement de l'individu sur les plans de sa réflexivité, de son intelligence émotionnelle, de sa posture intellectuelle et de sa créativité, elle est assurément très utile, et ce, tant pour les individus que pour la société. Nouvelles questions : Si elle est si utile, pourquoi avons-nous l'impression de devoir constamment en justifier la pertinence auprès des élèves ? Pourquoi ne perçoivent-ils pas son utilité ou sa valeur ? Mais, surtout, comment la leur faire percevoir ? C'est de ces questionnements qu'est né le projet visant à trouver une nouvelle façon d'enseigner la littérature au collégial.

Le projet de recherche collaboratif présenté dans ce rapport s'inscrit dans la foulée d'un premier projet expérimental réalisé à l'automne 2020. Conçu dans un but d'élaboration de nouveaux savoirs sur des approches pédagogiques innovantes et susceptibles de favoriser la réussite éducative, il s'inscrit dans le champ d'application des recherches sur l'enseignement. Spécifiquement, le projet poursuit l'objectif de favoriser la mise à jour ainsi que l'ajustement des méthodes et des techniques d'enseignement en fonction des particularités de la discipline « Littérature », et ce, par l'intégration d'actes pédagogiques novateurs susceptibles de soutenir l'apprentissage et l'engagement dans cette discipline. Dans cet esprit, il a notamment mené à l'élaboration de l'approche [ELLAC](#), *Enseigner la lecture littéraire au collégial*, dont la présentation est accessible à toutes les personnes qui s'intéressent à l'enseignement de la littérature au collégial via un site Web professionnel.

Nous espérons que la lecture du présent rapport pourra bien rendre compte du cheminement réflexif de l'équipe de recherche et exposer clairement en quoi l'approche ELLAC est susceptible de proposer certaines solutions aux défis que rencontrent les personnes enseignant le français au collégial.

Bonne lecture !

## **PARTIE 1 : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE**

## CHAPITRE 1 : MISE EN CONTEXTE

Ce chapitre brosse un portrait de la réalité entourant les cours de français (langue et littérature) au collégial en portant une attention particulière à leur place dans le système de formation, aux caractéristiques de la discipline et à ses exigences ainsi qu'au portrait des élèves suivant ces cours.

En 1993, le ministère de l'Éducation et des Sciences du Québec met en place le *Renouveau* à travers une révision des devis de la formation collégiale. Cette réforme, qui vise à offrir aux jeunes Québécois et Québécoises des collèges répondant aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle (MESS, 1993), se fonde en grande partie sur les principes de l'approche par compétences (APC). En ce qui concerne les cours de français, le *Renouveau* est le lieu de remaniements significatifs. Les devis, par leurs éléments de compétences, orientent clairement l'enseignement vers le développement d'habiletés techniques en écriture, orientation qui se verra renforcée en 1998 par l'instauration de l'épreuve uniforme de français (EUF) à titre d'examen standardisé encadrant la fin des études collégiales. Parallèlement à ces habiletés scripturales, les nouveaux devis ramènent en force la didactique des courants littéraires ; bien que cette spécificité soit écartée lors du premier remaniement des devis en 1998<sup>1</sup>, il apparaît, dans les études menées plus de dix et vingt ans plus tard, que ce visage didactique perdure dans les pratiques (Babin et al., 2011 ; Cellard et Belleau, 2021). Enfin, les devis apportent une homogénéisation des cours offerts dans le réseau collégial qui semble vouloir corriger la « dispersion des cours de l'ancien programme [...] que l'opinion courante, détachée du milieu, a jugée inconsistante » (Roy, 2009b). Aujourd'hui, les devis proposent beaucoup plus de latitude qu'ils ne le faisaient lors de leur première mouture ; le corpus est laissé à la discrétion des départements, et la notion de courants littéraires, retirée des devis depuis 1998, a été retranchée à une place de figurante dans la liste des buts de la formation générale en français (MEES, 2017). Demeurent les objectifs de ces cours tels qu'établis par les documents ministériels, les compétences et éléments de compétences précisés par les devis des quatre cours de français et, bien entendu, les pratiques ancrées dans les cultures départementales des collèges.

---

<sup>1</sup> La compétence des devis originaux, soit « Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct » (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3), deviendra « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 15).

## 1. Les objectifs poursuivis dans les cours de français au collégial

Les cours de français de la formation générale s'inscrivent dans différentes strates de visées et compétences à atteindre. D'abord, le système collégial, envisagé globalement, poursuit trois visées de formation par la mise en œuvre des cours de français et de tous les autres cours : 1) former l'élève à vivre en société de façon responsable, 2) amener l'élève à intégrer les acquis de la culture ainsi que 3) maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde. Par ailleurs, une formation collégiale devrait mener au développement de compétences communes permettant l'atteinte éventuelle de ces visées. Ces compétences communes sont au nombre de cinq : résoudre des problèmes, exercer sa créativité, s'adapter à des situations nouvelles, exercer son sens des responsabilités et communiquer. À partir de ces trois visées et de ces cinq compétences communes, les documents ministériels déclinent douze compétences spécifiquement reliées à la formation générale – dont font partie les cours de français, mais aussi les cours de philosophie, de langue et d'éducation physique. Parmi les compétences liées à la formation générale et pouvant s'appliquer aux cours de français, on retrouve (MEES, 2017) :

- faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions ;
- faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique<sup>2</sup> ;
- adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir ;
- assumer ses responsabilités sociales<sup>3</sup> ;
- reconnaître l'influence des médias, de la science ou de la technologie sur la culture et le mode de vie ;
- apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées différents ;
- maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation ;
- parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement.

On constate que les visées et les compétences énumérées jusqu'ici se centrent sur le développement global de l'individu et, en ce sens, interpellent davantage la notion de réussite

---

<sup>2</sup> La pensée rationnelle, critique et éthique, associée à la philosophie, est pourtant interpellée dans les cours de français, respectivement à travers les tâches d'analyse propres à tous les cours, l'appréciation des textes (601-103) et les réflexions éthiques qui structurent le propos de nombre d'œuvres.

<sup>3</sup> Les textes littéraires amènent une réflexion sur différentes visions du monde (601-102) et proposent fréquemment de jeter un regard sur notre propre position par rapport à ce monde ; c'est dans cette réflexivité sur notre rapport au monde que se fonde toute posture permettant d'assumer ses responsabilités sociales.

éducative que celle de réussite scolaire. En effet, alors que la réussite scolaire est « synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs) », la réussite éducative « concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs scolaires), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle) » ainsi que la « réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant » (CREPAS, 2017). Il importe de noter que la réussite éducative est au cœur des visées ministérielles du collégial.

Viennent ensuite les objectifs associés aux cours de français. Ceux-ci reposent sur l'acquisition de savoirs, d'habiletés et d'attitudes qui peuvent être observés au tableau 1.

**Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs des cours de français au collégial (tiré du MEES, 2017)**

L'élève qui a atteint les objectifs de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, peut rendre compte :	
sur le plan des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• des caractéristiques des genres et de certains courants littéraires</li> <li>• des procédés littéraires et langagiers, et de leur contribution au projet d'un texte</li> <li>• des formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques</li> <li>• de certaines caractéristiques de l'influence des médias dans diverses situations de communication</li> <li>• de l'héritage culturel québécois et de ses résonances dans le monde actuel ;</li> </ul>
sur le plan des habiletés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de sa capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique,</li> <li>• de son aptitude à analyser et à expliquer des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et à en rendre compte par écrit de façon structurée, cohérente et dans une langue correcte,</li> <li>• de sa capacité à organiser logiquement sa pensée et son discours en fonction d'une intention,</li> <li>• de sa maîtrise des règles de base du discours et de l'argumentation, notamment sur le plan de la pertinence, de la cohérence et de la suffisance en matière de qualité et de quantité ;</li> </ul>
sur le plan des attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de sa prise de conscience de l'importance de la langue d'enseignement pour tous les domaines du savoir,</li> <li>• de sa responsabilisation par rapport à ses apprentissages,</li> <li>• de son ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'œuvres littéraires,</li> <li>• de sa capacité à saisir les enjeux sociaux, par l'analyse de diverses représentations du monde,</li> <li>• de son respect de l'éthique, notamment à l'égard de la propriété intellectuelle,</li> <li>• de son autonomie et de sa créativité, par différents types de productions.</li> </ul>

*Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs des cours de français au collégial (tiré du MEES, 2017)*

Dans les objectifs liés aux connaissances à acquérir dans le cadre des cours de la formation en Français, langue et littérature, on peut observer diverses influences :

- influence de la discipline « Littérature » dans une perspective stylistique (caractéristiques des genres, procédés littéraires et langagiers) ;
- influence de la discipline « Littérature » dans une perspective sociohistorique (caractéristiques de courants littéraires, formes de représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques) ;
- influence de la discipline « Communication » (caractéristiques de l'influence des médias dans diverses situations de communication) ;
- influence liée à une volonté de faire émerger un patrimoine culturel commun (connaissance de l'héritage culturel québécois et de ses résonances dans le monde actuel).

Dans les objectifs liés aux habiletés à acquérir, on peut observer quatre tendances :

- orientation vers des capacités à réaliser une lecture participative/subjective (capacité d'appréciation de la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique) ;
- orientation vers des capacités à réaliser une lecture distanciée/objective (aptitude à analyser et à expliquer des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours) ;
- orientation vers le développement d'une pensée logique rigoureuse (rendre compte de sa pensée par écrit de façon structurée et cohérente, capacité à organiser logiquement sa pensée et son discours en fonction d'une intention, maîtrise des règles de base du discours et de l'argumentation, notamment sur le plan de la pertinence, de la cohérence et de la suffisance en matière de qualité et de quantité) ;
- orientation vers la maîtrise du code linguistique (dans une langue correcte).

Dans les objectifs liés aux attitudes à développer, on peut observer un éclectisme encore plus grand : prise de conscience de l'importance de la langue, responsabilisation et autonomie, ouverture à l'altérité, agir éthique, créativité, intelligence interculturelle... On remarque aussi que plusieurs attitudes, par ailleurs nombreuses et diversifiées, ne sont pas liées à des objectifs spécifiquement disciplinaires, bien que plusieurs évoquent les visées associées à la lecture<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> C'est le cas de la responsabilisation, de l'ouverture à de l'altérité, de l'agir éthique, de la créativité et de l'intelligence interculturelle. Voir l'introduction pour plus de détails.

Dans l'ensemble, les objectifs rattachés aux cours de français présentent plusieurs liens spécifiques à la littérature (savoirs disciplinaires, capacités de lecture distancée et participative, attitudes), à la rigueur intellectuelle et argumentative (notamment sur le plan des habiletés à développer) ainsi qu'à la communication (connaissances sur celle-ci, organisation du discours selon une intention de communication, maîtrise du code langagier, considération pour la langue d'enseignement). Outre ces trois grandes tendances, on observe quelques objectifs axés sur des éléments disparates : fond culturel commun, respect de la propriété intellectuelle, développement de l'autonomie.

## 2. Le portrait des cours de français à la lumière des devis ministériels

La formation générale en français, commune et propre, comporte quatre cours dont les compétences et éléments de compétences peuvent être observés au tableau 2.

Quelques constats peuvent être faits.

Sur le plan de la formulation des énoncés de compétence, on observe :

- que les énoncés de compétences ne peuvent se réaliser sans la lecture.

Sur plan de la formulation des éléments de compétences, on observe :

- que les éléments de compétences sont classés davantage selon une logique de **séquence d'actions** que de progression de la complexité des apprentissages ;
- que certains verbes d'action (rédiger, réviser, présenter) ne sont pas liés à une logique d'apprentissage<sup>5</sup> et que, dans ces cas, **la complexité concrète de l'action à poser demeure difficile déterminer ;**
- que les derniers éléments de compétences, associés traditionnellement aux **processus plus complexes d'apprentissage, sont tous liés à l'écriture.**

---

<sup>5</sup> On entend par là des verbes que l'on pourrait situer, par exemple, dans la taxonomie de Bloom, comme « reconnaître », « sélectionner », « situer », « comparer », et qui permettent d'apprécier la complexité ou la profondeur de l'apprentissage attendu.

**Tableau 2 : Récapitulatif des compétences et éléments de compétence  
des cours de français de la formation générale (commune et propre) (tiré du MEES, 2017)**

	601-101	601-102	601-103	Cours propre
<b>Compétences</b>	Analyser des textes littéraires.	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés.	Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés.	Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève.
<i>Premier élément de compétence</i>	Reconnaître le propos du texte.	Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte.	Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise.	Analyser les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre.
<i>Deuxième élément de compétence</i>	Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques.	Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique.	Comparer des textes.	Déterminer un sujet et un objectif de communication.
<i>Troisième élément de compétence</i>	Choisir les éléments d'analyse.	Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire.	Déterminer un point de vue critique	Rechercher l'information dans des discours littéraires ou non littéraires.
<i>Quatrième élément de compétence</i>	Élaborer un plan de rédaction.	Élaborer un plan de dissertation.	Élaborer un plan de dissertation.	Élaborer une stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication.
<i>Élément de compétence spécifique au cours propre au programme</i>				Préparer et présenter des discours oraux de type informatif, critique ou expressif, liés, notamment, à son champ d'études.
<i>Avant-dernier élément de compétence</i>	Rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes.	Rédiger une dissertation explicative.	Rédiger une dissertation critique.	Rédiger des textes de type informatif, critique ou expressif, liés, notamment, à son champ d'études.
<i>Dernier élément de compétence</i>	Réviser et corriger le texte.	Réviser et corriger le texte.	Réviser et corriger le texte.	Réviser et corriger le texte.

Tableau 2 : Récapitulatif des compétences et éléments de compétence des cours de français de la formation générale au collégial

Sur le plan de la famille de situations que suggèrent les devis, on observe :

- que les éléments de compétences des trois cours de la formation générale commune, par leur logique de séquence d'action et la complexité plus grande attribuée implicitement aux éléments d'écriture, suggèrent que les **familles de situations implicites** associées aux compétences à atteindre sont des **situations d'écriture de métatextes littéraires** ;
- que le **contexte lié au contenu de ces métatextes peut être qualifié de très vaste**, aucune indication quant à celui-ci n'étant spécifié (ni genre, ni courant, ni corpus, ni propos/sujet) – à l'exception du cours 103 (qui demeure vaste) ;
- que la dimension la plus circonscrite de la famille de situations est la **forme d'expression**.

Sur le plan des ressemblances et différences entre les cours 601-101, 601-102 et 601-103, on observe :

- que les **cours 101 et 102 se distinguent** par le fait que les éléments de compétences du **premier impliquent une analyse strictement interne** du texte (et incitent, pour ce faire, à appliquer des approches d'analyse de type formaliste, stylistique, narratologique ou structuraliste du texte, soit des théories littéraires spécifiques à la discipline « Littérature »), alors que le cours **102 invite à une analyse interne et externe du texte** (ce qui implique la prise en compte du paratexte et ouvre aux approches liées à l'histoire littéraire et aux analyses de type ethnocritique, sémiologique ou sociocritique, soit des théories littéraires impliquant davantage de culture générale et des approches multidisciplinaires) ;
- que le **cours 103 se distingue des cours 101 et 102** par l'explicitation de l'origine de son corpus, l'importance accordée à l'évaluation des textes (comparer, déterminer un point de vue critique) et l'ouverture à une approche comparatiste ;
- qu'il ne semble **pas y avoir de variation significative entre les dernières compétences, liées à l'écriture, des cours 101, 102 et 103** ; seul le genre à produire évolue (mais en demeurant d'une nature semblable, soit des métatextes littéraires assez proches en ce qui a trait aux caractéristiques de leur genre textuel).

Sur le plan des particularités du cours propre au programme<sup>6</sup>, on observe :

- que le cours propre au programme est porteur, selon ses éléments de compétences, de l'analyse de « caractéristiques [d'une] situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre », de l'« élabor[ation d'une] stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication » ainsi que de la « rédaction de textes de type informatif, critique ou expressif ». Dans une perspective de développement des compétences en littératie, **ces éléments sont des bases pour entrer dans toute situation de lecture/écriture nouvelle.**

Parmi les critères de performance associés aux éléments de compétences, on observe que quatre d'entre eux (24 %) sont associés aux trois premiers éléments de compétences (ceux-ci n'étant pas liés directement à l'acte d'écriture, mais plutôt à la lecture et à l'analyse), alors que les trois derniers éléments de compétences, associés aux tâches d'écriture, comptent 13 critères de performance (76 %).

### 3. L'épreuve uniforme de français

Au terme de leur formation générale commune en français, les personnes étudiantes doivent se soumettre à une épreuve certificative, soit l'épreuve uniforme de français (EUF), afin d'obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC). Cette épreuve consiste en la rédaction d'une dissertation critique d'un minimum de 900 mots pour laquelle l'élève dispose d'un délai de 4 h 30. Sur le site du gouvernement du Québec, l'EUF est décrite ainsi :

La dissertation critique est un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion. Elle consiste à prendre position sur un sujet proposé, à soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, de preuves tirées des textes qui lui sont présentés et de ses connaissances littéraires. (Gouvernement du Québec, 2022).

Traditionnellement, trois sujets sont proposés à chaque EUF ; ces sujets, basés sur des extraits de textes littéraires, peuvent appeler à produire des dissertations critiques de nature dialectique (deux thèses sont débattues et nuancées concernant un extrait) ou comparative (comparaison

---

<sup>6</sup> On fait référence ici au cours souvent nommé 601-104 dans les milieux.

de deux extraits). L'évaluation de ces dissertations critiques est fondée sur trois critères de qualité relatifs à :

- la compréhension du texte et la qualité de l'argumentation
- la structure du texte
- la maîtrise de la langue.

Pour obtenir une réussite à l'EUF, l'élève doit obtenir un classement « C » à chacun de ces critères.

On peut observer que la teneur de l'EUF est extrêmement semblable, en matière de famille de situations d'écriture (rédaction d'une dissertation critique de 900 mots), à celle que les devis imposent en 601-103, où les critères de performance stipulent également que la personne étudiante doit rédiger une dissertation critique de 900 mots. Considérant que l'élève doit avoir, minimalement, terminé avec succès ses cours de 601-101 et 601-102 et être inscrit au cours 601-103 pour pouvoir se présenter à l'EUF, on peut conclure que les structures ministérielles mènent à considérer, implicitement, que le cours 601-103 poursuit deux visées : développer une appréciation de textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés (la compétence visée par le cours) et préparer à l'EUF. Comme aucun autre cours ne poursuit des visées similaires dans la formation collégiale (écriture de dissertations critiques portant sur des textes littéraires), on peut conclure que le poids de la passation de cette épreuve certificative, permettant l'obtention du DEC, repose sur les personnes enseignantes de français – ou, du moins, que tout ce qui est mis en place donne cette impression.

#### 4. Portrait des pratiques dans les cours de français du collégial

L'application des devis dans les cours de français du collégial demeure, selon les études réalisées sur le sujet au cours des vingt dernières années (Cellard et Carrier Belleau, 2021 ; Dezutter et al., 2012 ; Ouellet, 2005), apparemment ancrée dans l'approche sociohistorique, qui était recommandée en 1993 lors de la première version des devis ministériels, et ancrée dans la production de métatextes littéraires. Cela dit, les recherches sur le sujet demeurent rares et les répondants sont, bien souvent, trop peu nombreux pour donner une idée claire des pratiques pédagogiques effectives qui ont cours dans l'ensemble du réseau. Du côté des écrits professionnels, on constate que plusieurs personnes enseignantes de cette discipline critiquent la technicisation de la littérature au collégial qu'induisent, selon eux, les devis (Cellard, 2018 ; Roberge, 2006 ; Goulet, 2000) ; pourtant, la dernière étude de Cellard et Carrier Belleau (2021) souligne que la moitié des personnes répondantes apprécie, au contraire, la démarche induite

par ces mêmes devis<sup>7</sup>. Dans cette même étude, les auteures relèvent « que la très grande majorité des activités évaluées exploitent les ressources de la rationalité ou vérifient l'acquisition de connaissances littéraires », tandis que « l'espace où la créativité enseignante trouve le plus à s'exprimer est l'accompagnement de la lecture des œuvres, moins fermement encadré par les énoncés de compétence du programme » (p. 70). Ainsi, des transformations, essentiellement liées aux pratiques pédagogiques, sont observables dans l'enseignement de la littérature au collégial par rapport aux pratiques traditionnelles, « transformations qui visent à mettre les étudiant.e.s en action dans les phases de lecture et de compréhension des œuvres » (p. 70). On observe, parallèlement, de plus en plus de préoccupations par rapport à la maîtrise de la langue, dont la faible maîtrise semble entraîner des problèmes de réussite préoccupants dans le réseau francophone (Fédération des cégeps, 2021). En tant que responsables de la discipline « Français », et en raison de l'élément de compétence lié à la « Révision et correction des textes » présent dans les objectifs des quatre cours de la formation générale commune et propre, de plus en plus de départements de français choisissent de mettre en place différentes mesures pour pallier ces difficultés, notamment l'enseignement explicite de certains éléments de la langue ainsi que la réalisation d'activités d'autocorrection et des activités de réécriture<sup>8</sup>.

## 5. Place des cours de français du collégial dans une perspective interordres

Dans une perspective systémique, il est pertinent de situer les cours de français du collégial par rapport aux contextes qui précèdent et suivent ce niveau d'enseignement.

Au deuxième cycle du secondaire, les devis ministériels exigent que les enseignants et enseignantes de français développent trois compétences : 1) lire et apprécier des textes variés, 2) écrire des textes variés et 3) communiquer oralement selon des modalités variées. Ces compétences, par ailleurs, peuvent se déployer à travers différentes familles de situations liées à l'information, à la pensée critique ou à la création. Les devis du secondaire, de surcroît, donnent une place explicite à la littérature dans deux de ses trois compétences (lire et apprécier des textes

---

<sup>7</sup> Il est à noter que, selon cette même étude, 66,6 % des répondants perçoivent ne parvenir que partiellement (53,3 %) ou ne pas parvenir (13,3 %) à l'atteinte des buts disciplinaires dans le cadre du cours de *Français 101*, ce qui implique qu'au moins une proportion des personnes enseignantes appréciant la démarche induite par les devis reconnaît, par ailleurs, ne pas parvenir aux buts de la formation.

<sup>8</sup> Ces constats ont pu être faits dans le cadre de nos rôles professionnels, respectivement en tant que formatrice et conseillère pédagogique au Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) et que conseillère pédagogique responsable de la valorisation de la langue au carrefour de la réussite (Repfran), deux situations qui nous donnent accès à un réseautage professionnel étendu dans l'ensemble du réseau.

variés ainsi qu'écrire des textes variés). Une place semble y être accordée aux processus de lecture participatifs (ex. : « appuyer ou expliciter une interprétation, une réaction, une préférence ») et distanciés (ex. : « clarifier, nuancer ou corriger une perception, une interprétation, une affirmation » ou encore « se distancier de lieux communs et de stéréotypes »). Notons qu'au secondaire, les personnes enseignantes ont (ou devraient avoir) reçu une formation en enseignement spécifique à cet ordre avec une spécialisation en enseignement du français ; au collégial, les personnes enseignantes ont généralement une maîtrise en littérature et, parfois, une formation en pédagogie – mais cette dernière s'avère davantage un atout qu'un impératif à l'emploi.

À la suite du collégial, l'élève peut rejoindre le marché du travail ou s'engager dans des études universitaires, le plus souvent dans un autre domaine que celui de la littérature. Dans les milieux professionnels, les compétences en lecture et écriture sont de plus en plus importantes (OCDE, 2019 ; Pelletier et Lachapelle, 2016), de même que le sont de nombreuses attitudes visées par le cours de français (Work Economic Forum, 2016 ; Institute for the Future, 2016). Dans le milieu universitaire, les compétences attendues en littératie (lecture et écriture) sont encore plus grandes, ce qui amène de nombreuses universités à mettre en place des cours ou des modules intégrés à des cours visant à développer ces compétences, notamment en les mettant en relation avec les concepts de genres textuels ou de littératies universitaires<sup>9</sup>.

Globalement, on constate que le domaine de la littérature semble être abordé dès le deuxième cycle du secondaire – parallèlement à un travail sur les trois sphères de la littératie que constituent la lecture, l'écriture et l'oralité. À la suite des études collégiales, les compétences en littératie et les attitudes visées par les cours de français demeurent essentielles tant sur le marché du travail qu'à l'université, bien que la littérature ne soit plus un domaine sollicité.

## 6. Conclusion

Ce chapitre visait à brosser un portrait global des cours de français donnés au collégial. Leurs visées et la déclinaison des différents cours selon les devis ministériels (compétences et éléments de compétence) ainsi que leur rôle par rapport à l'EUF ont été exposés. Les pratiques courantes en place, en tant qu'opérationnalisation de ces devis, ont été présentées afin d'en donner un portrait concret. Enfin, les cours de français ont été mis en perspective par rapport aux

---

<sup>9</sup> À titre d'exemple, pensons au cours « [Entrée dans la littératie universitaire en éducation](#) » (Université de Sherbrooke) ou au projet [CIDCLE](#) impliquant 12 universités québécoises.

ordres d'enseignement qui précèdent (secondaire) et qui suivent (universitaire) ainsi que par rapport aux milieux professionnels. Le constat qu'on peut en faire est la nature double de ces cours, axés vers la discipline « Littérature » par plusieurs des éléments les touchant (visées, compétences, pratiques pédagogiques, formation des personnes enseignantes), alors que les éléments périphériques (EUF, milieux professionnels et universitaires) ou plus micro (éléments de compétences) orientent plutôt vers la maîtrise de la langue et les compétences en littératie. Ces deux dimensions, comprises dans l'appellation « Langue et littérature » associée aux cours de français, bien qu'elles se rejoignent dans l'esprit commun, n'en sont pas moins deux domaines distincts qui, aux cycles supérieurs, entraînent un certain nombre de tensions – qui seront abordées au chapitre suivant.

## CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE

### 1. L'importance de la lecture pour la réussite éducative

En 1998, le ministère de la Culture et des Communications (1998) formulait ce constat :

La société moderne a fait de l'imagination, de la créativité et de l'exploitation des connaissances les leviers de son développement. Fondée simultanément sur la maîtrise de la langue écrite et parlée, sur la compétence intellectuelle et la formation, la réussite de l'individu, dans une très large mesure, dépend de sa capacité de lire, d'organiser et d'utiliser l'information (p. 1).

Ce constat est encore d'actualité. Le Work Economic Forum (2016) et l'Institute for the Future (2016) établissent que, parmi les principales compétences recherchées sur le marché du travail dans les prochaines décennies, la créativité, les habiletés interculturelles, l'intelligence sociale et émotionnelle ainsi que les compétences en littératie occuperont une place de premier plan. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2021) va dans le même sens dans le récent rapport qu'il a produit sur les nouvelles réalités éducatives :

D'autres rapports publiés ces dernières années [...] évoquent les compétences dont la maîtrise est désormais jugée essentielle par les individus. Par exemple, les articles contenus dans le collectif de l'UNESCO sur les futurs humanistes de l'apprentissage (UNESCO, 2020) montrent l'importance des éléments suivants pour les formations d'aujourd'hui et pour l'avenir : la pensée critique, la capacité à gérer l'information (alphabétisation numérique, technologique et médiatique), la culture générale, l'acquisition de nombreuses connaissances dans plusieurs domaines (polymathie), l'acquisition de compétences du 21<sup>e</sup> siècle, des compétences relationnelles doublées d'une ouverture à l'autre, à la diversité des cultures et d'un sens moral, une certaine littératie du futur et un sens de l'innovation pour résoudre des problèmes complexes sociaux et environnementaux (p. 48).

Ces prévisions incitent le monde de l'éducation à adhérer de plus en plus à la notion de la réussite éducative, qui repose sur des objectifs d'instruction, de socialisation, de qualification ainsi que de réalisation personnelle (CREPAS, 2017). Dans ce cadre, la lecture occupe une place déterminante : elle permet non seulement l'apprentissage et l'autonomie (Cartier, 2010), mais aussi l'ouverture aux autres cultures et au monde ainsi que le développement de la créativité et de la capacité à saisir les enjeux sociaux. Ces éléments sont explicitement évoqués en tant que visées de la formation générale en français par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur (MEES, 2017). On peut cependant s'interroger sur la manière dont la lecture et ses objectifs sont intégrés au collégial.

## 2. Le bris de cohérence entre les éléments de compétence et les objectifs de la littérature

La discipline « Littérature » se fonde sur les compétences en lecture (Eco, 1992/1990 ; Dufays, 2011 ; Ouellet et Boutin, 2006). Comme on a pu le constater lors de la mise en contexte, les visées ministérielles orientent bel et bien les cours de français vers la discipline « Littérature ». Cependant, ainsi qu'exposé au chapitre 1, les familles de situations suggérées par la formulation des éléments de compétences, le poids des critères de performance liés à l'écriture ainsi que l'EUF sont centrés sur des tâches d'écriture. Quant à la lecture, on a pu aussi le constater, elle n'est nommée explicitement à aucun moment ; elle est plutôt associée, implicitement, aux éléments les moins complexes des compétences à développer – ou est tenue pour déjà acquise. Conséquemment, le fondement de la discipline – la lecture – est pour ainsi dire mis au second plan dans les tableaux détaillant les objectifs et standards des cours de français du collégial. Cette impression est renforcée par le fait que certains genres textuels imposés par les éléments de compétences (ex. : analyse littéraire) reposent sur la lecture d'extraits plutôt que d'œuvres complètes – tout comme l'EUF. Dans ces circonstances, la lecture peut difficilement être perçue comme étant à la base de la compétence à développer. Par ailleurs, ces éléments (devis, EUF) incitent les personnes enseignantes à ancrer leurs pratiques évaluatives très majoritairement<sup>10</sup> sur la rédaction de métatextes impliquant une posture de lecture distanciée et analytique (Cellard et Carrier Belleau, 2021). Or, si les postures distanciées favorisent certainement le développement d'une pensée analytique et critique, elles semblent moins à même d'interpeler la part de subjectivité du lecteur. Ce sont plutôt les postures participatives qui semblent à même de favoriser le développement de l'ouverture à d'autres cultures et au monde, le développement de la créativité ainsi que l'acquisition d'habiletés impliquant une sensibilité affective et artistique, telle « appréc[er] la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (MEES, 2017, p. 5) – visée des cours de français évoquée dans les devis ministériels.

---

<sup>10</sup> Selon l'étude, qui porte sur le cours 601-101 spécifiquement, près de 84 % des personnes enseignantes répondantes attribuent entre 60 et 90 % de la note finale du cours à ce type d'évaluation.

### 3. Le rôle de l'intégration actuelle de l'approche par compétences dans le bris de cohérence

L'application de l'approche par compétences (APC) à des disciplines non professionnalisantes, qui plus est dans une perspective de formation générale, est un processus délicat, l'APC n'ayant pas, à l'origine, été développée dans ce cadre.

#### **3.1 L'approche par compétences dans un cadre de développement global de l'individu**

De fait, plusieurs spécialistes (Le Vasseur et Sauvaire, 2016 ; Dufays, 2011) remettent encore en question, des décennies après l'élaboration des devis de 1993, la possibilité d'appliquer l'APC à la discipline « Littérature » : « Car se former à la lecture et à la littérature, ce n'est pas seulement devenir un interprète performant : c'est aussi vivre des expériences et acquérir des savoirs qui n'ont d'autre valeur que de nourrir notre imaginaire et de mettre le monde et nous-mêmes en perspective » (Dufays, 2011, p. 246). L'APC est effectivement régulièrement associée à la notion de performance, ce qui peut détonner par rapport à l'idée du développement global de l'individu que suppose la réussite éducative, réussite dans laquelle la formation générale est censée jouer un rôle non négligeable. Cela dit, lorsque les devis sont élaborés en 1993, l'état des connaissances entourant l'APC n'est pas encore très développé. Depuis, des nuances ont été apportées. Par exemple, Boudreault (2002) propose de distinguer l'individu compétent de l'individu performant, ce dernier se caractérisant par une mobilisation adéquate de savoirs et savoir-faire, alors que le premier se caractérise par la mobilisation de ces deux types de savoirs et celle des savoir-être (ou attitudes). Le champ de connaissances lié aux savoir-être s'est lui-même beaucoup développé au cours des dix dernières années (Beauchamp et Gosselin, 2018 ; Lussier et Gosselin, 2015 ; Roy et Vaillancourt, 2012), notamment dans les programmes des techniques dites « humaines », comme le travail social, l'éducation spécialisée ou les soins infirmiers. Or, on l'a vu au chapitre 1, les attitudes énoncées dans les devis ministériels en tant que visées des cours de français sont intimement liées au rôle de la discipline « Littérature » et, de manière plus large, au rôle de la lecture ; elles jouent un rôle clé dans le développement global de l'individu. Cependant, à notre connaissance, les savoir-être demeurent un champ très peu connu et exploré officiellement par les personnes enseignant le français au collégial<sup>11</sup>, et ce,

---

<sup>11</sup> La seule référence que nous avons pu trouver à ce sujet est le projet de Lemieux (2015) : « Lecture et empathie : la littérature au cœur de la relation soignant-soigné ». Ce projet, cela dit, s'ancrait dans une collaboration avec le programme des élèves (cours de français propre) et non dans le cadre de la formation générale commune.

même si les savoir-être sont, à n'en pas douter, d'une grande importance dans la discipline. Cela peut, peut-être, en partie s'expliquer par la teneur des tableaux détaillant les objectifs et standards des devis, tableaux qui visent à orienter les personnes enseignantes dans la mise en œuvre des compétences permettant l'atteinte des visées de leur discipline<sup>12</sup>. En effet, lorsque l'on examine les éléments de compétences et critères de performance proposés dans cette section, on peut aisément repérer des savoirs à transmettre ainsi que des savoir-faire à maîtriser, alors que les savoir-être, eux, semblent avoir été négligés.

### **3.2 Le contexte de l'intégration de l'approche par compétences à la discipline**

#### **« Littérature » dans les devis de français**

Ainsi que soulevé, l'APC s'est développée dans les cadres de programmes professionnalisants. En 1993, les personnes chargées de la formulation des devis ont donc eu le mandat d'intégrer l'APC – qui était encore elle-même en développement au Québec – à une discipline, la littérature, qui ne s'ancrait pas dans le même paradigme. Les personnes spécialistes de la discipline avaient alors comme référent, du moins dans la culture québécoise de l'époque, trois sources : les études littéraires universitaires, les (lointains) cours classiques et l'enseignement de la littérature au collégial tel que pratiqué depuis l'avènement des cégeps en 1967. Roy (2009a) décrit ce dernier référant ainsi :

La création des cégeps en 1967 a entraîné un changement majeur dans la formation littéraire. De nouveaux contenus y trouvaient place, qui correspondaient probablement à de nouvelles valeurs de la société québécoise. Si l'enseignement par genres, pratiqué au début, avait des antécédents, les connaissances transmises, elles, étaient largement inédites. Elles se composaient dorénavant d'œuvres contemporaines. De 1968 à 1978, les œuvres du XX<sup>e</sup> siècle ont constitué 79,2 % du corpus enseigné ; celles du XIX<sup>e</sup> siècle, 10,9 %. Quant aux œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle – dominantes sous le régime antérieur –, elles ne représentaient plus que 3,8 % du corpus. Durant la même période, la littérature française – également dominante auparavant – représentait 47,3 % du corpus. Pour sa part, la présence des œuvres québécoises atteignait 36 %, ce qui était inimaginable quelques années plus tôt.

Le Renouveau de 1993 est fait dans un cadre historique et politique qu'il est pertinent de considérer. D'une part, la formation en français au collégial est alors l'objet de nombreuses critiques : mauvaise maîtrise de la langue, cours dispersés, programme de formation incohérent – « l'opinion courante, détachée du milieu » ne cesse de dénoncer les pratiques en place (Roy,

---

<sup>12</sup> Autrement dit, ces tableaux orientent l'élaboration des plans-cadres.

2009b). D'autre part, la réforme prend place dans un contexte où des tensions perdurent depuis 1967 entre le corps professoral de français et le Ministère. En effet, depuis des décennies, ce dernier souhaite une formation qui mette « l'accent sur la communication et la performance linguistique des étudiants », orientations que les personnes enseignantes perçoivent comme une « approche normative et technique de la langue, [une] secondarisation de la littérature [et une] conception étroite de la culture » (Roy, 2009a). Avec la réforme, on peut supposer que tous voient une occasion de remédier à l'ensemble de ces problèmes. On fait donc « table rase de l'expérience acquise depuis 1967 » et on choisit, en opposition aux pratiques hétéroclites critiquées, d'« imposer de nouveau la tradition scolaire, et ce, par l'enseignement des courants littéraires, des auteurs classiques et des exercices d'analyse et de dissertation – lesquels étaient typiques de la formation classique » (Roy, 2009b). À défaut d'être nouvelle, cette formation adopte un angle qui a fait ses preuves (dans l'esprit collectif, du moins) et qui comporte l'avantage non négligeable de remettre l'exercice de la littérature, en tant que champ disciplinaire, au centre de la formation à travers des notions (courants), des lectures ciblées (auteurs classiques) et des genres textuels (dissertations) typiques des études littéraires. Par ailleurs, la production d'un genre textuel typique du champ d'études permet apparemment d'ancrer la discipline dans l'APC, le cadre du genre proposant une situation de performance observable et complexe. Ce choix présente deux avantages, puisqu'il permet de travailler sur la maîtrise de la langue – qui est une habileté essentielle à toute compétence d'écriture (ce qui répond aux préoccupations ministérielles) – tout en assurant un travail sur les textes et l'histoire littéraires plutôt que sur la communication (ce qui répond aux préoccupations du corps professoral).

Toutefois, ce qui pouvait apparaître comme une intégration judicieuse de l'APC à la discipline « Littérature » en 1993 peut être remis en question au regard des connaissances actuelles sur l'APC. Notons, parmi les constats critiques pouvant être formulés, que l'intégration de l'APC faite en 1993 néglige un élément essentiel de la compétence, soit le concept de situation (et d'évaluation) authentique.

L'authenticité des tâches fait référence à des problématiques qui existent dans la vie quotidienne des apprenants et qui n'ont pas été construites artificiellement à des fins didactiques ou pédagogiques.

Une évaluation des apprentissages peut être qualifiée d'authentique, lorsqu'elle présente à l'apprenant des tâches qui, à la fois, expriment des situations réalistes, significatives et motivantes et qui contribuent à améliorer sa compréhension ou à lui permettre de résoudre, par la démonstration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, des problèmes qu'il pourrait être amené à rencontrer [...].

Dans une situation authentique, les tâches d'évaluation permettent ainsi à l'enseignant de mesurer des performances complexes lesquelles requièrent, de la part de l'apprenant, un investissement cognitif et affectif (ex. transfert des apprentissages dans une situation concrète) qu'un examen à choix multiples, par exemple, permet peu. ([opiéva, n. d.](#))

Dans cette lignée, il est à noter que la rédaction d'un texte scolaire s'éloigne de la situation authentique recherchée par la compétence (Duval et Pagé, 2013). Si les genres textuels de l'analyse littéraire et de la dissertation s'ancrent donc dans la réalité « authentique » du champ disciplinaire de la littérature, ce champ disciplinaire, en lui-même, est essentiellement scolaire et universitaire. Dans une perspective de formation générale, on peut se demander dans quelle mesure ces situations pourront s'avérer « authentiques » pour un individu n'ayant pas l'intention de poursuivre ses études universitaires en littérature et n'ayant pas, soulignons-le, forcément le profil attendu dans ces domaines (bonne culture générale, grandes compétences en littérature). Le caractère authentique discutable de la famille de situations visée par le devis ministériel des cours de français, dans une perspective théorique et critique sur l'intégration de l'APC, est donc une faille à relever. Cette faille, cela dit, a également des incidences sur l'intégration de l'approche dans les pratiques.

### ***3.3 L'intégration de l'APC dans les pratiques enseignantes et ses conséquences***

Ainsi qu'exposé, un certain bris de cohérence peut être observé entre les visées de la formation générale en français, notamment celles relatives aux savoir-être ou attitudes, et les éléments de compétences des devis ministériels, ce qui mène à s'interroger sur l'habileté avec laquelle l'APC a été intégrée dans les cours de français. En effet, les devis, bien qu'à la base de la formation, demeurent des documents « administratifs » qui nécessitent une interprétation par les personnes enseignantes de la discipline afin de s'incarner dans des pratiques concrètes d'enseignement et d'évaluation. Qu'en est-il donc, en classe, de l'alignement pédagogique des cours avec les visées des cours de français de la formation générale ? Ainsi que mentionné au chapitre 1, plusieurs personnes enseignantes de la discipline (Bélec, 2021 ; Cellard, 2018 ; Cornellier, 2006 ; Roberge, 2006 ; Goulet, 2000) observent un bris de cohérence entre les pratiques qu'elles se sentent tenues d'adopter et les objectifs qu'elles attribuent à leur discipline. Selon elles, la « technicisation de la littérature », liée à la production d'écrits scolaires qu'induisent les devis et l'EUF, force à orienter les pratiques vers des exercices d'écriture. Cependant, dans les faits, les enseignantes et enseignants de français du collégial n'ont pas de formation spécifique en développement des compétences en écriture (Rivard, 2017) ; leur discipline,

fondamentalement universitaire, repose avant tout sur des connaissances disciplinaires (Barnett et Coate, 2005). Le corps professoral tente donc d'aider les membres de la population étudiante à améliorer leurs compétences rédactionnelles en les orientant vers des connaissances littéraires techniques, comme le repérage de figures de style – ce à quoi encourage, d'ailleurs, le devis du premier cours de français (601-101). Ce choix n'est pas sans conséquence. Certains jugent même que la « lecture se trouve, dans les faits, transformée en menus exercices de repérage [...] de procédés linguistiques et stylistiques [...] le plus souvent dans une ignorance relative des effets de ces procédés et de leur rapport à la signification d'un texte ou d'une œuvre » (Goulet, 2000). Cette situation mène à une distorsion de l'esprit de la discipline, l'œuvre étudiée devenant un prétexte à l'écriture plutôt qu'une source de réflexion susceptible de soutenir le développement de l'individu (Dufays, 2011). Ainsi, alors que la langue demeure le point focal de préoccupations du Ministère<sup>13</sup> (la faiblesse de celle-ci pouvant être observée dans les résultats de l'EUF et les différentes données statistiques collectées), la faiblesse de la pensée qui s'exprime à travers les productions des élèves, elle, préoccupe de plus en plus le corps professoral – non sans raison, cette pensée étant justement liée au cœur de l'atteinte des visées éducatives qu'il poursuit. Cette faiblesse de contenu des productions, que certaines personnes relient à la technicisation de la littérature, est aussi de plus en plus attribuée à des faiblesses grandissantes en lecture.

#### 4. Les faibles compétences en lecture des élèves du collégial

Les connaissances sur la lecture ont évolué depuis 1993, année qui signa l'arrivée de l'APC dans les collèges. À l'époque, la lecture était envisagée comme un processus de décodage linguistique que les membres de la communauté étudiante acquéraient au cours de leurs années d'éducation obligatoire (Lafontaine, 2001). Cela peut expliquer que les compétences en lecture aient été tenues pour acquises et n'aient pas été considérées dans la formulation des devis ministériels de l'époque, les éléments de compétences des cours obligatoires de littérature au collégial étant plutôt centrés sur la production de discours (MEES, 2017) et sur les tâches encadrant cette production. Pourtant, les récentes enquêtes sur la littératie exposent que la lecture est en fait une compétence complexe, pouvant être maîtrisée à de multiples niveaux et susceptible de se développer (ou de connaître une déperdition) tout au long de la vie (CMEC,

---

<sup>13</sup> Malgré tous les plans de réussite des collèges, on observe, bon an mal an, que les taux de réussite des différents cours de français et de l'EUF demeurent, somme toute, similaires. Si ce maintien peut demeurer une relative réussite au vu de la diversification grandissante de la population étudiante et de ses défis (CSQ, 2021) la situation demeure un sujet d'inquiétude (Fédération des cégeps, 2021).

2016 ; OCDE, 2013). Par ailleurs, plusieurs études font état du faible niveau de littératie des élèves francophones du collégial (Statistiques Canada, 2014 ; CSE, 2013) et des conséquences de cette réalité sur la réussite dans l'ensemble des disciplines du collégial (Lavoie et Desmeules, 2010 ; Kingsbury et Tremblay, 2009). En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013) relève qu'en « compréhension de textes suivis, environ 38 % des titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires non universitaires n'atteignent pas le niveau de compétence 3, qui est jugé suffisant<sup>14</sup> » (p. 49). D'ailleurs, même chez les apprenants de premier cycle universitaire, on constate des lacunes conséquentes en apprentissage par la lecture (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011). Cela force à remettre en question la prémisse supposant que les élèves du collégial auraient un degré de littératie suffisant, ce que le corps professoral, d'ailleurs, a pu constater (Rivard, 2017). Bien que chaque discipline ait un rôle à jouer à cet égard, il n'en demeure pas moins que les cours de français sont au cœur de cet enjeu.

#### ***4.1 Les compétences en littératie exigées dans les cours de français du collégial***

La lecture d'œuvres littéraires impose d'utiliser la lecture non comme un moyen d'apprendre, mais plutôt comme moyen de construire une interprétation de l'œuvre en tant que situation de communication complexe. Ce type de lecture exige des compétences de haut niveau en littératie, puisqu'il implique des lectrices et lecteurs qu'ils « interprète[nt] le sens des nuances linguistiques dans une section de texte en tenant compte de l'ensemble du texte », qu'ils « cherche[nt], localise[nt] et intègre[nt] plusieurs éléments d'information enfouis en présence de facteurs de distraction plausibles », qu'ils « aborde[nt] les situations [...] en utilisant des caractérisations symboliques et formelles et des représentations afférentes [...] s'appuyant sur leur compréhension approfondie de ces situations » et qu'ils « formule[nt] et communique[nt] leurs interprétations et leur raisonnement » (CMEC, 2019, p. 52 – tiré de OCDE, 2019). Or, ces indicateurs, si on se réfère à l'échelle de compétences PISA de 2018, placent la lecture littéraire aux niveaux 4 et 5<sup>15</sup>, atteints respectivement par seulement 39 % et 15 % des élèves de 15 ans au Canada.

Par ailleurs, toutes les disciplines exigent une maîtrise de certains éléments de base (connaissances, lexique, compréhension de la logique disciplinaire, etc.) qui permettent à la

---

<sup>14</sup> Le niveau 3 « correspond au niveau de compétence souhaité pour fonctionner aisément dans la société actuelle, soit dans trois des quatre domaines de compétence : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes » (CSE, 2013, p. 8).

<sup>15</sup> Au niveau 6 de l'évaluation du PISA en lecture, les élèves sont capables d'effectuer les tâches les plus difficiles du PISA.

personne apprenante d'être à même de lire, d'écouter, de parler et d'écrire dans le cadre de l'apprentissage de cette discipline (Shanahan et Shanahan, 2008). Or, alors que de plus en plus d'études se penchent sur les différentes littératies qui existent (Legault et al., 2022 ; Boultif et Crettenand Pecorini, 2021 ; Blaser et al., 2021 ; Bélec, 2018) et que plusieurs collèges développent des projets professionnels en lien aux différentes littératies de leurs programmes d'études (CAPRES, 2021), aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est intéressée à la discipline de la littérature ou du français au collégial. Tout au plus quelques études sur la lecture ont-elles abordé les stratégies de lecture dans ce cadre (Bélec, 2018 ; Ouellet et al., 2013) – mais jamais en élaborant un portrait complet de la littératie disciplinaire de ce domaine.

## **5. Les autres problématiques liées aux cours de français du collégial dans une perspective de système complexe**

La situation d'apprentissage dans les cours de français du collégial, cela va de soi, doit être envisagée comme un système complexe (Héroid, 2019). Dans ce système, il faut considérer trois dimensions, soit le contexte d'apprentissage, la personne apprenante et la personne enseignante.

### **5.1 Les défis liés au contexte d'apprentissage**

Afin d'aborder le contexte d'apprentissage (environnement matériel, social et politique), il faut soulever trois sous-dimensions dans lesquelles s'ancrent les cours de français au collégial : les cours en tant qu'ensemble rattaché la formation générale collégiale ; les cours en tant qu'ensemble rattaché à l'EUJ ; les cours en tant que formation donnée à l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les cours en tant qu'« ensemble » rattaché à la formation générale, soulignons que les cours 601-101, 601-102 et 601-103 impliquent plusieurs caractéristiques communes qui posent problème dans une perspective d'inclusion.

Tout d'abord, le fait que les situations d'écriture, liées à des métatextes littéraires (textes scolaires) imposant implicitement une posture de lecture distanciée, soient prescrites ne laisse pas une grande latitude aux élèves qui souhaiteraient exposer leur maîtrise des compétences autrement, par exemple par l'oralité ou la multimodalité – des médiums susceptibles d'être mieux maîtrisés par certains membres de leur communauté.

Par ailleurs, des études soulignent que le rapport affectif que les individus entretiennent avec l'écrit joue un rôle fondamental dans le développement des compétences en littératie (Arnold, 2006 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Dezutter et al., 2018). Or, ce rapport affectif est difficile à améliorer dans le cadre où les énoncés ministériels impliquent la réalisation de textes scolaires (Boré, 2007). De même, les postures de lecture distanciées, sans nuire au rapport affectif à l'écrit, ne sont pas les plus à même d'améliorer la situation chez les personnes apprenantes ayant un rapport difficile à la lecture – dont font partie, statistiquement, les garçons (Chartrand et Prince, 2009).

Enfin, les balises très larges laissées quant au choix des œuvres sur lesquelles portent les métatextes mettent en place des conditions susceptibles de défavoriser les élèves ayant un moins grand bagage de connaissances générales. En effet, rien, dans les devis, ne vient mettre en lumière l'importance de déterminer une famille de situations plus circonscrite en ce qui concerne le corpus des œuvres ou le sujet dont elles traiteront. Qui plus est, dans une perspective de formation générale, plusieurs départements adoptent des règles exigeant une diversification des œuvres (genres, courants, époques de rédaction). Or, cette diversité vient multiplier et disperser les connaissances antérieures nécessaires à la compréhension des œuvres et à l'expression de la pensée portant sur celles-ci (contenu des métatextes). Prenons l'exemple d'un cours où les membres de la communauté étudiante devraient lire, durant la même session, *Dom Juan* de Molière et *Candide ou l'optimisme* de Voltaire – cas de figure potentiellement courant si l'on se fie aux études sur les corpus régulièrement à l'étude (Cellard et Carrier Belleau, 2021 ; Goulet et al., 2013). Dans cet exemple, certains élèves se retrouveraient dans une situation où ils seraient pour la première fois :

- en contact avec le genre théâtral *et* avec le genre du conte philosophique ;
- en contact avec une histoire exigeant des connaissances antérieures sur le XVII<sup>e</sup> *et* le XVIII<sup>e</sup> siècle ;
- dans l'obligation de s'exprimer sur la notion de liberté (exemple de sujet de rédaction sur *Dom Juan*) *et* de critiquer les représentations du clergé (exemple de sujet de rédaction sur *Candide*).

Considérant le temps limité imparti à chacun des textes à lire (en moyenne 4 semaines), on peut se demander dans quelle mesure les élèves n'ayant pas les référents et outils pour aborder aisément ces œuvres et sujets seront en mesure d'approfondir suffisamment leurs apprentissages pour parvenir à réaliser une lecture plausible et riche susceptible de se refléter

dans l'écriture de métatextes. Sachant que la rédaction des métatextes est souvent la principale occasion d'expression des élèves sur les textes – et que, par la suite, l'enseignement se déplace vers une nouvelle œuvre, liée à de nouveaux référents, à un nouveau genre et à un nouveau propos –, on peut aisément envisager que cette diversité ne serve pas les individus pour qui tous les éléments énumérés précédemment sont nouveaux.

En ce qui concerne les cours en tant qu'« ensemble » rattaché à l'EUF, notons que le rôle implicite des cours de français dans la préparation à cet examen permettant l'obtention du DEC met une certaine pression sur les départements de français. Cette pression a des incidences sur deux plans. D'une part, on observe des répercussions sur les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignantes et enseignants, qui tâchent de reproduire le contexte de l'EUF afin de bien préparer leurs élèves à cette épreuve ministérielle, selon une logique de « *teach to the test* » (Hétu, 2016 ; Lessard, 2004). D'autre part, la plupart des échecs étant liés à la maîtrise de la langue (Fédération des cégeps, 2021), on observe une tendance de plus en plus répandue des personnes enseignantes à intégrer à leurs cours l'enseignement explicite de certains éléments de langue. Dans le premier cas, la reproduction du cadre de l'évaluation de l'EUF diminue le rôle de la lecture (en proposant des évaluations, par exemple, basées sur des extraits plutôt que sur des œuvres complètes) et incite les personnes enseignantes à faire réaliser en classe, à la main, les productions écrites obligatoires<sup>16</sup>. Cette dernière réalité, combinée à l'ajout de l'enseignement explicite de la langue évoqué, a pour effet de mettre une charge supplémentaire sur les pratiques pédagogiques. Les personnes enseignantes se trouvent donc à devoir pallier un déficit de connaissances antérieures (en langue, mais aussi, de manière plus large, quant à une culture générale qu'elles constatent ne pas être acquise) auprès d'élèves ayant, dans certains cas, un rapport affectif difficile à l'écrit ainsi que des compétences en lecture ou un degré de motivation très faible par rapport à la discipline ; elles ont moins de temps pour enseigner (ce temps étant utilisé pour les nombreuses rédactions faites en classe) et, parallèlement, doivent faire face à une

---

<sup>16</sup> Notons que la tendance à faire réaliser des productions en classe est aussi liée à une volonté de contrer le plagiat. Dans le contexte où la plupart des départements privilégient des corpus dits « classiques » et où les devis forcent l'adoption d'évaluations – analyses, dissertations – étant en elles-mêmes « classiques », il est vrai qu'il existe un large panorama d'exemples de rédactions sur les œuvres enseignées au collégial, ce qui augmente le potentiel de plagiat. Si les choix d'œuvres plus contemporaines, atypiques ou encore d'évaluations de nature moins conventionnelles facilitent le contrôle du plagiat, ces options vont cependant à l'encontre de l'idée de patrimoine commun ou des prescriptions évaluatives que recommande le Ministère. Ainsi, que ce soit par crainte d'aller contre les prescriptions ministérielles ou par respect de principes liés à une certaine représentation de l'enseignement de leur discipline, peu de départements choisissent d'emprunter ces avenues.

certaine pression sociale qui leur demande de préparer adéquatement les élèves à l'ÉUF et de les aider à améliorer leur maîtrise de la langue (FECQ, 2022 ; Fédération des cégeps, 2021).

En ce qui concerne les cours de français en tant que formation donnée à l'enseignement supérieur, notons que les élèves qui arrivent du secondaire sont, lorsqu'ils entrent en contact avec les cours de français pour la première fois, en situation de transition. Ils doivent appréhender les nouveaux codes et les attentes liés au contexte de l'enseignement supérieur ; ils doivent arriver à cerner que les cours de français du collégial ne sont plus l'équivalent des cours de français du secondaire (même s'ils portent le même nom) et que ceux-ci impliquent une autre façon de lire, des exigences différentes ainsi que des cadres d'expression spécifiques. Parallèlement, notons que l'enseignement supérieur met les élèves en contact avec un nouveau profil de personnes enseignantes, détentrices le plus souvent d'un diplôme de deuxième cycle spécialisé dans leur discipline respective (Cellard et Carrier Belleau, 2021) ; leur formation en pédagogie ou en didactique, bien que de plus en plus présente, reste beaucoup plus mince que celle des personnes enseignantes du secondaire. L'enseignement supérieur est aussi porteur de tout un lot de valeurs et de présupposés qui s'inscrivent dans une culture qui, traditionnellement, était associée à une élite sociale. Les personnes enseignantes, par leur haut degré de scolarité, appartiennent elles-mêmes à une élite intellectuelle. Parmi les lieux communs de l'enseignement supérieur, on retrouve notamment la perception que les élèves du collégial devraient déjà savoir lire et écrire (Rivard, 2017).

## **5.2 Les défis liés à l'élève**

Ensuite, la question de la population étudiante se pose. Dans le cadre de la formation générale où s'ancrent les cours de français, cette population est marquée par une grande diversité (Galipeau et al., 2018 ; CSE, 2021) qui constitue, en soi, un défi de taille : chaque élève est susceptible de posséder des motivations particulières ainsi qu'un rapport à la discipline et à l'apprentissage spécifiques, des compétences en littératie et un rapport à l'écrit qui lui sont propres. Dans le cadre des recherches centrées sur les cours de français au collégial, c'est généralement la personne apprenante qui est prise en compte. Ces études font émerger de nombreux défis : mauvaise maîtrise de la langue – principal facteur d'échec à l'ÉUF (Berger, 2007) – et difficultés motivationnelles (Ménard et Leduc, 2016 ; Cabot et Lévesque, 2014). Cependant, si l'on considère la situation d'apprentissage dans une perspective systémique, on peut avancer qu'il est probable que les défis que l'on rencontre dans les cours de français soient reliés. Par exemple, la concentration de l'enseignement sur la rédaction de textes spécialisés,

propre à la discipline universitaire « Littérature », peut très bien entraîner, chez les élèves, une difficulté à comprendre le sens de ces cours dans un cadre de formation générale, ce qui peut nuire à leur motivation ; une faible motivation influence certainement l'engagement dans les activités disciplinaires et la révision langagière ; la surcharge cognitive engendrée par la complexité de la lecture littéraire, pour laquelle plusieurs d'entre eux n'ont pas les référents ou compétences requis, risque d'affecter la qualité de la langue écrite (Boyer, 2015) ; le faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture et en écriture affectera la motivation – et ainsi de suite. Cet ensemble de défis souligne assez l'importance de développer des pratiques pédagogiques adaptées pour soutenir l'apprentissage et la réussite éducative des membres de la communauté étudiante. D'ailleurs, plusieurs recherches portant sur la pédagogie dans les cours de français du collégial<sup>17</sup> (Bélec, 2018 ; C.-Larochelle, 2012 ; Lemieux, 2015 ; Ménard et Leduc, 2016 ; Roberge et al., 2015 ; Sauvaire, 2015 ; Sauvaire et Langlois, 2020 ; Lecavalier, 1993) ont été réalisées. Pourtant, les pratiques semblent demeurer relativement stables, toutes ces études faisant état de la même situation depuis 1993. Ainsi, même si un début de diversification des pratiques pédagogiques, notamment en lien avec la lecture, commence à être observable (Cellard et Carrier Belleau, 2021), on peut se demander pourquoi celles-ci n'ont pas évolué davantage.

### **5.3 Les défis liés à la personne enseignante**

Les véritables changements de pratiques – ceux qui sont durables – reposent sur des processus graduels qui tiennent généralement davantage de l'adaptation que du changement radical (Bélec, 2022) ; cela étant dit, différents facteurs sont susceptibles d'influer sur ces changements chez les personnes enseignantes. L'un d'entre eux est le paradigme disciplinaire : « La recherche et la formation sont empreintes de la culture disciplinaire propre à chaque domaine et teintent les finalités poursuivies. Induire ou provoquer un changement dans le supérieur n'est donc pas aisé » (Bédard et Béchar, 2015, p. 19). Afin de mieux comprendre ce qui structure le paradigme d'une discipline, les concepts de conscience, de configuration et de vécu disciplinaire peuvent être utiles (Reuter, 2013). La conscience disciplinaire se base sur la représentation qu'un individu a d'une discipline, notamment en matière d'objectifs et de finalités. La configuration désigne « les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du

---

<sup>17</sup> Celles-ci, d'ailleurs, ne sont pas très nombreuses au collégial (on notera qu'aucune recherche portant spécifiquement sur la discipline « Littérature » n'a été subventionnée par le programme de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) depuis 2012).

curus, les filières [...], les modes de travail pédagogiques » (p. 14). Cette configuration peut évoluer selon les époques. Le vécu disciplinaire, lui, repose sur l'interaction de la configuration et de la conscience disciplinaire d'un individu avec les sentiments et émotions qu'il associe à la discipline – ces sentiments étant généralement issus de l'expérience personnelle de l'individu. La personne enseignante a donc un vécu disciplinaire qui la dispose à envisager les finalités (conscience) de sa discipline et l'enseignement de celle-ci (configuration) d'une certaine façon ; ces représentations axiologiques et conceptuelles sont renforcées par des dimensions émotive et praxéologique qui tiendront parfois en échec les tentatives de changement de pratique. Par exemple, même si un enseignant admet le bienfondé de l'approche par compétences, il peut lui être difficile de l'appréhender dans ses pratiques si son vécu disciplinaire ne lui fournit pas de référents pour intégrer celle-ci. Un autre élément susceptible d'influer sur les changements de pratiques des personnes enseignantes est le cadre sociohistorique où se situe leur enseignement. Si leurs méthodes d'enseignement ont été ou non remises en question par les institutions ou des pairs ; si les adaptations de l'enseignement font partie de la culture de la discipline ou de groupes professionnels auxquels ils s'identifient ; s'ils ont eu ou non à adapter leurs pratiques dans un passé plus ou moins lointain ; s'ils sentent que la société valorise ou non leur rôle – tous ces éléments sont susceptibles de sécuriser les personnes enseignantes ou, au contraire, de les rendre méfiantes, voire réfractaires par rapport au changement (St-Germain et al., 2017). Un dernier élément pouvant influencer les changements de pratiques des personnes enseignantes repose sur le souci des chercheuses et chercheurs en éducation à proposer des innovations pédagogiques qui seront perçues comme transférables par les milieux – ainsi que les mécanismes mis en place par ces spécialistes de la recherche pour faciliter le transfert. Comment tout ceci s'incarne-t-il dans le contexte des cours de français du collégial ?

### *5.3.1 Le paradigme disciplinaire*

Dans toutes les disciplines, les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire cohabitent ; cependant, chaque discipline tend à porter davantage son attention vers un de ces types de savoir. Barnett et Coate (2005) soulèvent qu'en milieu universitaire, les disciplines appartenant aux « Arts et humanités », comme la littérature, seraient traditionnellement axées sur les savoirs et, dans une moindre mesure, sur les savoir-être. Ils ajoutent que les disciplines donnant une place prépondérante aux savoirs peinent à passer réellement au paradigme d'apprentissage – dans lequel s'incarne davantage, notons-le, l'APC ainsi qu'une grande part des innovations pédagogiques que l'on observe actuellement dans le monde de l'éducation. Par ailleurs, le vécu

disciplinaire des personnes enseignant le français au collégial repose essentiellement sur leur formation universitaire, reconnue pour être principalement ancrée dans l'enseignement magistral (Bédard et Béchar, 2009), ou sur leur propre vécu au collégial (qui est également, pour la plupart des enseignements actuels, ancrés dans l'approche sociohistorique et la rédaction de métatextes). Autrement dit, le paradigme disciplinaire des personnes enseignant le français au collégial propose peu de référents leur permettant d'envisager autrement leur discipline que sous la perspective d'une transmission de savoirs.

### *5.3.2 Cadre sociohistorique où se situent les personnes enseignant le français au collégial*

Nous avons déjà évoqué au chapitre 1 les tensions et critiques entourant les cours de français au collégial (remise en question de la rigueur de la formation par les universités et l'opinion populaire, pression pour orienter l'enseignement vers la langue ou la communication). Un peu plus tôt, nous avons exposé la manière dont le contexte d'apprentissage (sentiment d'être responsable de la réussite des élèves à l'EUF, augmentation de la charge des éléments à couvrir) et les défis rencontrés chez les élèves (multiplication des défis résultant de la diversification de la population étudiante) tendent à exercer une pression grandissante chez les personnes enseignant le français au collégial. À ces éléments, l'on peut ajouter un autre rappel historique. En 1993, l'approche par compétences a été imposée aux personnes enseignantes par le biais d'une réforme<sup>18</sup> ; or, plusieurs spécialistes du changement en éducation (Bédard et Béchar, 2015 ; Desgagné et al., 2001 ; St-Germain et Labilloy, 2016) font valoir que celui-ci ne peut advenir sans que les enseignantes et enseignants s'engagent dans une démarche réflexive et critique sur leurs pratiques. La présentation aux membres du corps professoral d'une nouvelle pratique, lorsqu'on ne leur laisse pas l'occasion d'appréhender la réflexion ayant permis la conception de celle-ci, risque de susciter des résistances ou, du moins, une appropriation maladroite (Bélec, 2022). Considérant que l'approche par compétences rencontre des résistances dans les « disciplines plus intellectuelles où l'interprétation et la pensée réflexive, la critique et l'intersubjectivité jouent un rôle très important » (Tremblay, 2008, p. 26), on peut se demander dans quelle mesure les conditions dans lesquelles cette approche a été présentée aux personnes enseignantes de français ont été favorables à leur appropriation de celle-ci. Parallèlement, depuis l'avènement de l'EUF en 1998, une certaine association est faite, chez les personnes enseignantes de français, entre cette épreuve et l'APC. Or, comme l'EUF s'inscrit plutôt dans la réalisation d'une tâche scolaire que d'une tâche authentique, l'on peut se demander

---

<sup>18</sup> Notons que les cours de français du collégial ont fait, entre 1967 et 1993, l'objet de six refontes.

dans quelle mesure l'EUF n'a pas contribué à cristalliser la confusion entre l'APC et la réalisation de tâches dites « techniques », fréquente dans plusieurs disciplines (Coutant, 2016 ; Crahay, 2006). Si l'on termine en ajoutant les remises en question de la pertinence de la formation générale, qui continue d'alimenter les médias (Dion-Viens, 2019 ; Labbé-Roy, 2013) et les réflexions officielles (CSE, 2021 ; Karsenti, 2015) on peut comprendre que le cadre sociohistorique où se situent les personnes enseignant le français au collégial ne les prédispose pas à être spécialement ouvertes aux changements, plusieurs remises en question de leur rôle et plusieurs pressions ayant structuré le vécu de leur profession depuis cinquante ans.

### *5.3.3 Le transfert des recherches en didactique de la littérature dans les milieux*

Des recherches sur la didactique de la littérature peuvent être retrouvées à tous les degrés de la scolarité, de la maternelle à l'université (Dufays et Brunel, 2016). Toutefois, Daunay et Dufays (2007) établissent que ces recherches sont en grande majorité théoriques et descriptives (environ 87 %), par rapport à un très faible pourcentage (environ 11 %) de recherches-actions. Or, ce dernier type de recherche est justement celui qui privilégie, dans ses critères de qualité, le transfert des connaissances dans les milieux (Gohier, 2004). Les recherches faites auprès de personnes enseignantes ou de futures personnes enseignantes soulignent à quel point la question du transfert des résultats des recherches en didactique de la littérature vers les pratiques pose problème (Gagné, 2018 ; Marion, 2018 ; Lecavalier et Richard, 2011); le fait que le système scolaire québécois, secondaire comme collégial, soit basé sur l'APC, envenime le problème. En effet, plusieurs didacticiennes et didacticiens de la littérature remettent en doute la pertinence (Petitjean, 2014), voire la possibilité (Dufays, 2011 ; Falardeau et Sauvaire, 2015) de concilier l'enseignement de la littérature à l'APC. Les quelques recherches réalisées au collégial comptent souvent moins de 10 participantes et participants (Sauvaire et Langlois, 2020 ; Sauvaire, 2013 ; Lecavalier et Brassard, 1993) ou sont menées par les praticiennes et praticiens eux-mêmes (C.-Larochelle, 2012). Le transfert à plus grande échelle des innovations pédagogiques développées dans ces recherches semble être limité et se heurter, parfois, à une certaine résistance au changement (Lecavalier et Richard, 2011). Ce type de résistance, notons-le, est courant en contexte d'innovation pédagogique (Bélec, 2022). Pour bien intégrer le changement, les enseignantes et enseignants ont le plus souvent besoin de passer par un processus de pratique réflexive afin de mettre en œuvre des changements durables, processus qui gagne à être soutenu par une communauté de pairs (St-Germain et al., 2017) – ce qui n'a pas été relevé comme un mécanisme très présent dans les recherches observées jusqu'ici (et qui sont d'ailleurs assez

limitées en nombre). Par ailleurs, l'innovation pédagogique doit avoir un sens pour les personnes enseignantes afin que celles-ci tentent de s'y investir réellement (Bélec, 2022) – et leur paradigme disciplinaire, ainsi qu'évoqué, ne les prédispose pas aisément à cela. Sans des mécanismes de soutien (accompagnement, soutien des pairs, pratique réflexive), les difficultés inévitables rencontrées lors des premières expérimentations d'une innovation pédagogique risquent fort de mener les personnes enseignantes à retourner à des pratiques plus « sécurisantes », soit les pratiques qu'elles connaissent et maîtrisent (Bélec, 2022 ; St-Germain et al., 2017).

## **6. Une nouvelle approche pédagogique de la littérature au collégial : récit d'un premier projet**

En mai 2020, le Cégep Gérard-Godin et le Cégep de Drummondville ont amorcé une recherche développement (Van der Maren, 2003) ayant pour objectif de développer une approche pédagogique proposant une modification de la configuration de la discipline « littérature » (Bélec et Doré, 2021). Le projet visait le développement d'un prototype expérimental.

### **6.1. Description du prototype**

Sur la base des nouvelles connaissances liées à l'APC, aux attitudes et aux savoir-être ainsi qu'aux compétences en littératie et au rapport à l'écrit, les chercheuses ont élaboré un prototype pédagogique susceptible de remédier au bris de cohérence observé entre les visées des cours de français et leur opérationnalisation.

#### **6.1.1 Une métacompétence réconciliant les objectifs de la formation générale en français et les devis**

L'approche se basait sur la prémisse qu'il existe une « métacompétence » qui n'a pas été cernée lors de l'élaboration des devis en 1993 – pour la simple raison que les connaissances en matière de lecture, à l'époque, ne situaient pas encore celle-ci dans une conception scientifique de l'écrit, soit une conception où la lecture et l'écriture constituent des processus complexes et heuristiques (Blaser et al., 2015). Cette métacompétence, préalable et essentielle à la réalisation des énoncés de compétence des devis, a été identifiée comme étant la lecture littéraire (LL). Cette notion est assez courante dans la didactique de la littérature (Eco, 1992/1990 ; Riffaterre, 1983/1978). En 2006, Ouellet et Boutin recommandaient, à la suite d'une étude sur l'enseignement de la littérature au collégial, d'orienter la didactique de la discipline vers la LL. La

définition de la LL proposée par Dufays (2006) a été retenue. Celle-ci propose d'envisager cette lecture selon deux postures complémentaires : une posture de participation (tributaire de la sensibilité, de l'imaginaire) et une posture de distanciation (rationnelle). Alors que la première posture répond aux objectifs relatifs aux attitudes des cours de littérature de la formation générale du collégial, la seconde répond aux éléments de compétences des devis. L'intérêt de la notion de LL proposée par Dufays (2006) réside dans le fait que la posture participative construit, à travers l'imagination et la sensibilité, le rapport à l'écrit et que la posture de distanciation module la posture participative. Les deux postures se soutiennent l'une l'autre, les rendant donc également utiles.

### *6.1.2 Une métacompétence réconciliant la littérature et l'approche par compétences*

La lecture littéraire, par ailleurs, cadre plus aisément dans l'APC. En effet, la notion de LL s'inscrit parfaitement dans les critères énoncés par Tardif (2006) concernant la compétence : la LL nécessite la mobilisation complexe d'une multitude de ressources différenciées (intégratrice et combinatoire), permet d'intégrer de nouvelles ressources et situations (évolutive) et se développe tout au long de la vie (développementale). Elle est aussi contextualisée. En effet, dans le cadre théorique développé pour le projet (Bélec et Doré, 2021), la situation complexe relève du système d'interactions qui s'instaure entre le sujet lecteur (individu vivant une expérience sensible et intellectuelle), le texte (action de communication complexe) et le monde extérieur (contexte complexe, car double – le contexte d'écriture étant souvent éloigné du contexte de lecture). La LL est la compétence mobilisée par l'individu dans ce système d'interactions.

### *6.1.3 Un cadre de référence organisant les différentes ressources nécessaires à la lecture littéraire*

Un exercice de coconstruction a été mené à partir d'une brève revue de littérature afin d'établir les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mobilisées lors de la mise en œuvre de cette métacompétence. Les savoirs, objets traditionnels de la discipline (Barnett et Coate, 2005), et les savoir-faire, fondés sur les stratégies de lecture et la littératie (Ouellet et al., 2013 ; Bélec, 2018), ont d'abord été identifiés. Un cadre permettant d'organiser les différents savoir-être recensés dans les écrits de la didactique de la littérature a été établi, car ceux-ci, bien que nombreux (Bourgault et Sauvaire, 2017 ; Chabanne, 2008 ; Dufays, 2011), ne les présentaient pas dans la perspective systémique nécessaire à une compétence. Après examen de plusieurs cadres théoriques susceptibles de servir de cadre de référence, celui proposé par Bertrand (2017)

a finalement été retenu en raison de l'opérationnalisation relativement simple et efficace qu'il permettait. Bertrand classe les savoir-être selon quatre catégories : liés à 1) l'action, 2) à la connaissance de soi, 3) aux relations et 4) au cognitif. À partir de ce cadre très large, trois sous-catégories de savoir-être, considérées comme spécifiques à la LL et pouvant être contenues dans les trois dernières catégories nommées, ont pu être proposées : respectivement, les savoir-être liés à la mise à distance de soi (ex. : rigueur, objectivité), au socioaffectif (ex. : sensibilité, sympathie) et à la créativité (ex. : pensée convergente et divergente, imagination). Certains savoir-être ont été positionnés à la jonction de plusieurs de ces sous-catégories ; par exemple, l'empathie exige de pouvoir se détacher de soi-même, mais implique aussi une certaine imagination quant à la réalité de l'autre ainsi qu'une sensibilité à son altérité. Ces savoir-être ont d'abord été explicités (définition, objectifs, manifestations) à partir de multiples sources, tant liées aux domaines de la littérature qu'à d'autres sphères disciplinaires portant d'ores et déjà leur intérêt sur ces savoir-être (Bibauw et Dufays, 2010 ; Filteau, 2010 ; Marin, 2011 ; Pelapat et Cole, 2011 ; Vallejo-Gomez, 2008 – et bien d'autres), puis schématisés de manière à élaborer un cadre de référence propre à la compétence de LL.

#### *6.1.4 Des critères de qualité réconciliant la lecture et les énoncés des devis*

Par ailleurs, il a été établi, en se basant sur les travaux s'intéressant au rapport à l'écrit (Blaser et al., 2015) et à l'écriture en tant qu'outil heuristique (Barré de Miniac, 2003 ; Lebrun, 2020), que les actes d'expression sur la lecture, qu'ils soient oraux, écrits, schématiques ou imagés, permettaient de construire la LL. Dans cette perspective où l'expression contribue à la construction de la LL, quatre critères de qualité pouvant s'adapter à toutes les productions impliquées par les éléments nommés dans les devis ministériels des cours obligatoires de français au collégial ont été identifiés : deux critères liés au contenu du texte à rédiger, soit la justesse et la plausibilité de la lecture littéraire ainsi que sa richesse (objectif disciplinaire), et deux critères liés à l'expression sur cette lecture, soit l'exploitation adéquate de la situation de communication, liée à la notion de genre (textuel ou oral) (Chartrand et al., 2015), et la rigueur du discours, liée à la posture de distanciation exigée par les énoncés des devis ministériels.

#### *6.1.5 Une évaluation globale de la compétence permettant l'opérationnalisation des trois types de savoirs*

Restait à considérer la nécessité d'évaluer la compétence de manière plus globale. En effet, comme le souligne Le Boterf (2004), « la compétence est organisée en système : elle doit être pensée en terme [sic] de connexions » (p. 45). Afin de mieux apprécier ces connexions, les

évaluations extérieures aux prescriptions ministérielles ont donc été repensées. Sur la base que les rédactions constituaient l'aboutissement de la LL (produit), une multitude de tâches permettant la mobilisation de la compétence ont été établies, tâches qui ont été présentées aux élèves comme des stratégies de lecture (transversales et disciplinaires) ainsi que des stratégies d'expression. Pour chacune de ces tâches, les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires ont été listés afin de présenter une vision systémique des relations entre ces différentes actions, les différents types de savoirs et la compétence. Ces tâches, centrées sur la LL (et la construction de celle-ci par l'expression), permettaient de mobiliser de manière définie les deux postures de lecture (participative et distanciée) en laissant des traces (cartes mentales, stratégies de lecture, textes réflexifs et d'invention, schémas, etc.) qui s'intégraient à un portfolio évaluant le processus de la compétence.

#### 6.1.6 Autres modifications visant à proposer aux élèves une lecture littéraire authentique

Enfin, à partir d'une analyse de la littératie disciplinaire (Shanahan et Shanahan, 2008 ; Ouellet et al., 2013), deux constats ont été faits : l'importance des liens dans la construction de sens nécessaire à la LL ainsi que l'importance de l'engagement personnel de l'élève dans ce type de lecture. Afin de mettre autant que possible en place les conditions d'apprentissage permettant la mobilisation authentique de la compétence, deux autres éléments de l'approche didactique traditionnelle ont donc été revus.

D'abord, concernant l'importance des liens, il a été proposé de réaliser, au début de la session, la lecture de l'œuvre littéraire sur laquelle portait la *rédaction finale* ; toutes les autres œuvres vues durant la session devaient être choisies dans le but de servir à établir des liens qui favorisaient la compréhension et l'analyse de cette première œuvre, objet de la rédaction de fin de parcours. Cet enchaînement s'opposait aux séquences traditionnelles abordant « en silo » l'analyse des œuvres (présentation de savoirs sur une œuvre, travail cette œuvre, rédaction ; passage à de nouveaux savoirs sur une autre œuvre, etc.).

Ensuite, concernant l'engagement personnel, il a été proposé d'introduire dans la démarche pédagogique la possibilité, pour les élèves, de choisir parmi une sélection l'œuvre littéraire sur laquelle ils souhaitent travailler. Dans le prototype expérimenté, la première œuvre de la session était commune, mais les deux autres œuvres obligatoires devaient être sélectionnées parmi un corpus de trois choix. Les œuvres étaient choisies dans une perspective visant à proposer, selon ce que permettaient les plans-cadres, une diversité quant au genre, au style et au niveau de difficulté.

## **6.2 Description de l'expérimentation menée à l'automne 2020**

L'approche a été expérimentée auprès de trois groupes d'élèves de première session dans deux collèges différents à l'automne 2020. Le prototype a été peaufiné au fil de la session grâce aux données qualitatives collectées au moyen des journaux de pratique de recherche des chercheuses (Baribeau, 2005) et des conclusions résultant de rencontres de débriefage (Bastiani, 2020). Au terme de la session, 43 élèves ont donné accès à leurs productions à des fins d'analyse et 15 ont répondu à une question ouverte sur l'approche.

## **6.3 Résultats du projet de 2020-2021 : une approche favorisant la réussite éducative ?**

Du point de vue enseignant, l'approche apparaît comme une voie pour établir une relation pédagogique forte avec les élèves, ceux-ci étant très réceptifs aux notions de savoir-être et aux dialogues établis avec la personne enseignante grâce aux textes réflexifs ; le portfolio mène les personnes apprenantes à s'engager en profondeur dans le processus de LL, ceux-ci devant être actifs dans l'accomplissement d'une multitude de tâches diversifiées. Enfin, les chercheuses jugent que la décortication des différents types de ressources de la compétence et les critères de qualité permettent une analyse plus fine des difficultés des élèves, ce qui mène à des interventions mieux ciblées. Du côté des membres de la communauté étudiante, les commentaires des questions ouvertes ( $n=15$ ) indiquent globalement que l'approche a des retombées positives : trois d'entre eux mentionnent avoir transféré la compétence de lecture littéraire dans d'autres contextes de leur quotidien ; un quatrième soulève « que cette manière de réfléchir [le] suivra tout au long de [s]on parcours scolaire et même dans [s]a vie professionnelle » (participant 7). Un autre considère que ses compétences en lecture ont davantage évolué en une session que durant tout son secondaire. Six autres élèves soulignent la hausse de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en lecture en lien avec la découverte d'un savoir-être constituant une force pour eux ; sont nommées, notamment, l'empathie (3), la pensée complexe (1) et la sensibilité (1). Deux élèves mentionnent avoir fortement apprécié le fait d'avoir la possibilité de choisir les œuvres littéraires à lire. Ce sont donc 13 des 15 commentaires recueillis qui sont positifs ; les deux autres portent sur la charge de travail, jugée exigeante. Dans l'ensemble, l'approche semble susceptible d'améliorer le rapport à l'écrit des élèves et leurs compétences en littératie. Les commentaires évoquent aussi les enjeux de la socialisation (empathie), de la réalisation personnelle (sensibilité, pensée complexe), de la qualification (retombées transférables, notamment dans les sphères professionnelles) et de l'instruction, ce qui suggère que l'approche pourrait potentiellement servir la réussite éducative.

## **6.4 Les limites du projet**

Le projet visait l'élaboration d'un prototype initial. Conséquemment, le prototype demeure expérimental et nécessite des validations. En outre, les chercheuses étaient dans l'action simultanément à l'élaboration de l'approche, ce qui a permis une amélioration du prototype à mesure que les données du terrain émergeaient. Par contre, cette posture implique un manque de distanciation par rapport à l'action. Les données collectées auprès des élèves demeurent d'une fiabilité relative quant aux retombées de l'approche, ces derniers ayant vécu une approche « en rodage ». Enfin, le prototype repose sur l'expérimentation de deux enseignantes, soit un contexte d'expérimentation limité, ce qui rend difficile la validation scientifique de la qualité de l'approche pour le collégial. Il conviendrait donc d'expérimenter l'approche à plus grande échelle afin de la valider.

## **7. Le défi de l'évaluation d'une innovation pédagogique**

L'approche pédagogique développée relève de l'innovation pédagogique (IP). Or, l'évaluation des retombées d'une IP chez les élèves est une tâche délicate, car plusieurs facteurs peuvent biaiser les données recueillies (Van der Maren, 2003), notamment les défauts d'un prototype encore à peaufiner ou l'inexpérience – inévitable – des personnes enseignantes dans leur mise en œuvre de la pratique innovante. Néanmoins, une innovation peut-être est considérée de qualité (Brown, 2009) lorsqu'elle respecte des critères de faisabilité (c'est possible), de viabilité (cela peut s'implanter de manière durable) et de désirabilité pour les utilisateurs (cela résout un de leur problème ou suscite leur intérêt, leur plaisir). La qualité d'une innovation pédagogique peut aussi être établie à l'aide du concept valeur pédagogique (Van der Maren, 2003), c'est-à-dire à partir de la valeur d'estime (on aime ça) et de la valeur d'usage (ça fonctionne) perçues. Si les élèves sont, à n'en pas douter, les destinataires des IP, ils ne sont pas toujours les premiers utilisateurs de celles-ci. En effet, dans la mesure où les personnes enseignantes sont les médiatrices de la plupart des IP, on peut considérer qu'elles sont les principales utilisatrices ; elles sont d'ailleurs, au bout du compte, celles qui décideront d'utiliser ou non celles-ci. L'innovation pédagogique de qualité pourrait donc gagner à être perçue comme devant être, dans un premier temps, faisable, viable et désirable pour les personnes enseignantes, et ce, avant même de songer à évaluer les retombées concrètes auprès des élèves. Cela étant dit, la perception de désirabilité qu'aura une personne enseignante d'une IP sera forcément teintée par le contexte dans lequel elle l'expérimente et par le processus par lequel elle arrivera à la

maitriser ; ce processus en est un d'apprentissage et de développement professionnel et, en ce sens, il nécessite de l'accompagnement (LaBillois et St-Germain, 2014) ainsi qu'un soutien à la construction du sens de la pratique (Bélec, 2022). La qualité de ce soutien dépendra, comme tout processus d'apprentissage, à la fois des voies de médiation par lesquelles l'apprentissage est proposé (objets et méthodes claires, motivantes et facilitant l'intégration) et des mécanismes de soutien dans ce processus (accompagnement, relation pédagogique, rétroactions, etc.). En effet, un apprentissage peut être très mal intégré par une personne apprenante si celui-ci est mal véhiculé, suscite la confusion ou n'est pas présenté de sorte que la personne apprenante en dégage le sens – et ce, indépendamment de la pertinence ou de la cohérence intrinsèque de l'apprentissage en lui-même. Les IP sont donc, jusqu'à un certain point, dépendantes de la médiation par laquelle elles seront proposées aux personnes apprenantes.

## 8. Bilan de la problématique et questions de recherche

Somme toute, la lecture joue un rôle crucial pour la réussite éducative. Parallèlement, les cours de français du collégial, qui sont essentiellement des cours de littérature, visent cette réussite éducative à plusieurs égards, notamment à travers des visées relevant du développement de l'ouverture sur le monde et de la créativité. Pourtant, on observe un bris de cohérence entre les visées de ces cours et le cadre d'opérationnalisation proposé par les tableaux présentant les objectifs et standards des devis ministériels, ceux-ci orientant surtout l'énoncé de compétence vers une famille de situations relevant de la rédaction de textes scolaires où la personne scriptrice doit se placer dans une posture distanciée face aux œuvres analysées. Un examen des devis à la lumière des notions clés liées à l'approche par compétences, mais aussi à la lumière du contexte sociohistorique où se place l'élaboration de ces devis, amène à s'interroger sur l'habileté avec laquelle l'APC a été intégrée aux cadres officiels des cours de français du collégial – questionnement renforcé par les observations des spécialistes de la didactique de la LL ainsi que des personnes praticiennes sur les pratiques enseignantes que l'on observe dans ces cours. En outre, les récentes études sur les compétences en littératie soulèvent que tous les élèves ne sont pas forcément en mesure de mobiliser les mécanismes cognitifs nécessaires à l'exercice de la LL au collégial, surtout dans un cadre d'apprentissage où la population étudiante s'avère de plus en plus diversifiée. Ces élèves qui arrivent au collégial se retrouvent alors face à une nouvelle réalité : celle de l'enseignement supérieur, qui impose de nouvelles attentes. Les personnes enseignantes sont elles-mêmes tiraillées entre de multiples obligations et tensions. Compte tenu de la complexité des enjeux qui structurent le système où s'insèrent les cours de français du collégial, il n'est pas étonnant qu'il soit difficile de faire émerger

une approche pédagogique de la littérature (configuration disciplinaire) qui soit à la fois désirable (cohérente avec les objectifs de la discipline et susceptible de soutenir la réussite éducative des élèves), faisable (possible d'opérationnaliser dans le contexte d'apprentissage de la formation générale et l'APC) et qui suscite suffisamment l'adhésion chez les personnes enseignantes pour se révéler viable dans les pratiques (transférable).

Le projet exploratoire mené au Cégep Gérard-Godin et au Cégep de Drummondville, visant à proposer une approche pédagogique qui réconcilierait les visées proposées dans les devis et les pratiques tout en intégrant les connaissances en matière d'APC et de littérature a donné des résultats prometteurs dans une perspective de réussite éducative. Toutefois, la nature exploratoire du projet exige un examen plus poussé quant aux retombées potentielles de cette approche.

Par ailleurs, il peut être pertinent, dans une perspective pragmatiste, d'évaluer les retombées d'une innovation pédagogique en considérant les personnes enseignantes comme les premières utilisatrices de celles-ci. Dans cette même optique, il est pertinent de considérer l'importance de la qualité de la médiation par laquelle l'IP sera proposée aux personnes enseignantes si l'on souhaite que l'innovation soit appréciée à sa juste valeur.

Cela étant admis, plusieurs questions se posent. D'abord, dans quelle mesure l'approche pédagogique développée dans le projet exploratoire est-elle aboutie, en tant qu'innovation pédagogique, mais aussi en tant qu'objet pédagogique pouvant être présenté de manière claire et intégratrice aux personnes enseignantes ? Des éléments issus de la pratique pourraient-ils être considérés pour peaufiner l'approche développée, par exemple dans d'autres contextes que celui d'élèves en première session ? Des concepts mériteraient-ils d'être définis ou représentés plus clairement ou plus en profondeur ? Par ailleurs, dans quelle mesure cette approche pédagogique constitue-t-elle une IP de qualité pour ses premiers utilisateurs, soit les enseignantes et enseignants de français au collégial ? La considèreraient-ils comme désirable, faisable ou viable ? Sachant la variété des profils et des représentations enseignantes, également tributaires des contextes d'enseignement, comment évaluer la faisabilité, viabilité ou désirabilité au regard de cette diversité ?

Les objectifs ainsi que la méthodologie retenue pour ce projet de recherche visent à répondre à ces questionnements.

## **PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

## CHAPITRE 3 : OBJECTIFS DE RECHERCHE

### 1. Objectifs généraux

Cette recherche vise à poursuivre le développement du prototype expérimental élaboré par Bélec et Doré (2021), plus précisément à mieux définir la nouvelle approche d'enseignement de la littérature au collégial proposée et à établir sa valeur en tant qu'innovation pédagogique grâce à une collaboration soutenue avec plusieurs enseignantes et enseignants de français du collégial.

Les deux objectifs généraux sont les suivants :

- 1) Peaufiner le prototype exploratoire proposant une nouvelle approche de la littérature au collégial afin de proposer une innovation pédagogique aboutie.
- 2) Établir la valeur de cette approche en tant qu'innovation pédagogique pour les personnes enseignantes.

### 2. Objectifs spécifiques

Cinq objectifs spécifiques sont poursuivis afin d'atteindre ces objectifs généraux.

Le premier objectif général, visant à proposer une innovation pédagogique aboutie, est soutenu par deux objectifs spécifiques :

- 1) **Bonifier l'approche pédagogique** à la lumière de l'expertise des personnes collaboratrices enseignant dans de multiples contextes (collèges, cours, etc.).
- 2) **Mieux définir la présentation de l'approche pédagogique** à la lumière des rétroactions des personnes collaboratrices afin de rendre la médiation de l'approche optimale.

Le second objectif général, visant à évaluer la valeur de l'innovation pédagogique pour les personnes enseignantes, est soutenu par trois objectifs spécifiques :

- 3) **Évaluer la désirabilité** de l'approche au regard :
  - a. de sa capacité à résoudre les problèmes affectant le vécu professionnel des personnes enseignantes ;
  - b. de sa valeur pédagogique, telle que perçue par les personnes enseignantes.
- 4) Évaluer la **faisabilité** de l'approche au regard des contraintes du système.

- 5) Analyser le **potentiel de viabilité** de l'approche sous l'angle :
- a. de la possibilité de maintenir les pratiques à long terme considérant les contraintes du terrain ;
  - b. de sa transférabilité dans les représentations<sup>19</sup> des personnes collaboratrices ainsi que dans les schèmes d'action structurant leurs pratiques d'enseignement.

---

<sup>19</sup> Plus précisément, la représentation qu'elles se font de l'enseignement du français au collégial.

## CHAPITRE 4 : CADRE DE RÉALISATION

Ce chapitre présente le cadre de réalisation du projet, c'est-à-dire la posture épistémologique, le type de recherche choisi et ses critères de qualité, la composition de l'équipe de recherche et les rôles de ses membres, le processus de formation du groupe de personnes collaboratrices, ses caractéristiques et sa pertinence, la démarche retenue, les modalités de communication et de collaboration ainsi que les dispositions relatives à la dimension éthique.

### 1. Posture épistémologique

La posture inhérente à ce projet de recherche s'inscrit dans le paradigme du pragmatisme. Le pragmatisme s'ancre dans une épistémologie de l'action (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) et de la complexité (Morin, 1990) ; l'action y est envisagée comme ancrée dans un contexte multidimensionnel qui exige d'être appréhendé dans une perspective systémique. Les objectifs du projet sont cohérents avec cette posture, ceux-ci visant à évaluer si l'approche d'enseignement de la littérature est perçue comme intéressante pour les personnes qui ont le pouvoir de la mettre en œuvre. Cet intérêt dépend de réalités externes (le contexte d'apprentissage et ses limites), subjectives (par exemple, les représentations des personnes enseignantes) et intersubjectives (la manière dont l'approche sera appréhendée dans l'acte d'enseignement, au vu des effets perçus chez les élèves, par exemple). Dans cette posture pragmatiste, l'action s'inscrit dans un processus d'enquête (Dewey, 2011) où l'individu formule une hypothèse logique quant à une action à poser et met en œuvre cette action afin de vérifier si un obstacle vient l'invalider. Dans cette optique, il est postulé que l'expérimentation de l'approche (action) favorise une meilleure compréhension de cette dernière ; par ailleurs, cette action, si elle rencontre des obstacles, permet de mieux comprendre les problèmes de la situation d'apprentissage et, de là, ouvre des pistes pour solutionner celles-ci, ce qui permet de perfectionner l'approche – et ainsi de suite. Le projet repose donc sur l'idée que la mise en œuvre de l'approche pédagogique proposée (action) permettra de vérifier si des obstacles viennent invalider l'hypothèse selon laquelle cette approche présenterait un potentiel intéressant pour les personnes enseignantes – qui ont elles-mêmes comme objectif professionnel de soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves.

Dans cette lignée, il est pertinent de préciser que le prototype proposé a été construit également dans cette perspective pragmatiste. En effet, l'approche a été considérée comme ayant un potentiel pertinent pour l'apprentissage des élèves non parce qu'une preuve directe a été faite en ce sens, mais parce qu'un processus de déduction logique permettait de considérer cette hypothèse comme fortement plausible, l'approche ayant été construite en cohérence avec

les nouvelles connaissances en éducation et en littérature, les pratiques dites à impact élevé ainsi que les pratiques inclusives<sup>20</sup> ; la recherche exploratoire menée a constitué un premier pas qui n'a pas infirmé cette hypothèse. En étendant le cadre de cette action à davantage de contextes d'apprentissage, nous poursuivons ce processus d'enquête, toujours dans l'optique de voir si des obstacles viennent remettre en question notre hypothèse. Il ne s'agit pas tant, donc, d'un projet visant à confirmer une hypothèse qu'à étendre le cadre d'action où cette hypothèse demeure apparemment valide.

## 2. Type de recherche

Ce projet prend la forme d'une recherche-action collaborative. Le modèle collaboratif développé par Desgagné et al. (2001) a été retenu parce qu'il constitue une démarche de recherche « avec » plutôt que « sur » un tiers (Boutinet, 2010).

Ce modèle se fonde sur une activité réflexive de coconstruction entre les personnes enseignantes et les personnes chercheuses. Desgagné et al. (2001) font valoir que la « zone interprétative » créée par la mise en place de l'activité réflexive, pendant laquelle les personnes enseignantes font un retour systématique sur une pratique ou un matériel, constitue un matériau d'analyse « en vue d'investiguer un certain objet lié au “savoir” de la pratique » (p. 38). Cette activité réflexive implique de rapprocher les enseignantes et enseignants du processus de recherche, puisqu'en « plaçant ces derniers ] en situation de réfléchir sur leur pratique, [on] les fai[t] entrer dans une démarche de recherche sur leur pratique, au sens de la questionner, de l'analyser, de la comprendre, voire de la transformer » (*ibid.*). Ce modèle permet aux deux parties de s'inscrire dans des processus de recherche qui s'interinfluencent, « le chercheur vis[ant] une production de connaissances qui inclue et tient compte du point de vue du praticien et des contraintes de son contexte d'action », « le praticien vis[ant] un développement de pratique qui soit éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissances » (p. 39).

---

<sup>20</sup> Le chapitre de discussion présente l'approche bonifiée ; les éléments permettant d'inférer l'hypothèse que cette approche est susceptible de favoriser l'apprentissage des élèves, notamment ses caractéristiques qui sont en cohérence avec les pratiques dites inclusives et à impact élevé, sont plus spécifiquement exposés aux sections 1.3 et 1.5 du chapitre 11.

### 3. Critères de qualité

Ce projet prend en compte les cinq critères de qualité jugés pertinents dans le cadre d'une recherche-action collaborative s'inscrivant dans une logique d'innovation, et donc, de changement (Savoie-Zajc, 2001 ; Prud'homme et al., 2011), soit :

1. le respect des valeurs et des principes démocratiques,
2. la faisabilité,
3. l'appropriation,
4. la cohérence systémique,
5. la fiabilité.

Le projet, par le modèle collaboratif choisi, favorise en lui-même une démarche « avec ». Le **respect des valeurs et des principes démocratiques** s'y traduit aussi par la mise en place de modalités de communication, de régulation et d'autodétermination ainsi que par le choix des outils de collectes de données. L'attention portée à ce critère de qualité est soulignée dans les sections du rapport traitant des éléments précédemment énumérés<sup>21</sup>. La mise en place des différents dispositifs et l'adoption d'une posture d'ouverture et de bienveillance de la part des chercheuses visent à créer une dynamique collaborative et à favoriser l'agentivité des personnes collaboratrices.

Par ailleurs, la **faisabilité** et l'**appropriation** sont des critères fondamentaux pour un modèle de recherche axé sur l'innovation. Ces critères impliquent respectivement que la démarche doit avoir un potentiel de retombées pertinentes pour le milieu et qu'elle doit être conçue afin de générer des retombées opérationnelles et durables, ce qui coïncide avec les objectifs spécifiques du projet. Ces objectifs, rappelons-le, visent à assurer que l'approche soit désirable, faisable et viable ; le processus collaboratif de bonification de l'approche ainsi que l'objectif spécifique lié à la clarification de la présentation de celle-ci s'inscrivent également dans un souci d'appropriation.

Enfin, la **cohérence** d'ensemble de la démarche (richesse de la description du contexte, saisie et analyse rigoureuse des données) de même que la **fiabilité** du processus, c'est-à-dire la transparence dans la description de la démarche de recherche, la mise à jour des valeurs sous-jacentes ainsi que la cohérence entre les questions de recherche et les résultats produits (Gohier, 2004), sont assurées par différents moyens. Les mécanismes de régulation de la démarche ainsi que les outils de collectes de données et les techniques d'analyse ont notamment été

---

<sup>21</sup> Soit les sections 7 (modalités de communication et régulation) et 4.5.1 (modalités d'autodétermination) du chapitre 4 ainsi que le chapitre 5 (outils de collectes de données).

sélectionnés et conçus afin de respecter ces critères. L'attention au critère de cohérence est entre autres soulignée dans le chapitre traitant des outils de collectes de données. L'attention portée au critère de fiabilité se traduit, quant à elle, par la transparence au regard des adaptations consenties par les chercheuses au cours de la mise en œuvre du projet.

#### 4. Équipe de recherche

Dans le cadre de cette recherche-action collaborative, « équipe de recherche » désigne l'ensemble des personnes ayant participé à la démarche. La composition de cette équipe est présentée ci-dessous :

- Deux chercheuses principales ayant mené la recherche exploratoire (Bélec et Doré, 2021) ;
- Une cochercheuse ;
- Une étudiante cochercheuse ;
- Une adjointe administrative ;
- 25 personnes collaboratrices enseignantes
- 2 personnes œuvrant en contexte de centre d'aide (responsable et tutrice).

##### 4.1 Rôles des chercheuses principales

Pour simplifier la rédaction de ce rapport, nous désignons comme chercheuses principales les deux personnes conceptrices de l'approche en validation et considérons leurs rôles sans distinction dans la mise en œuvre du projet. Leurs rôles consistaient à :

- former un groupe de personnes collaboratrices et à assurer sa stabilité ;
- faciliter l'appropriation de l'approche par les personnes collaboratrices (présentation, accompagnement, animation de sous-groupes) en tant que médiatrices de l'innovation pédagogique ;
- concevoir l'instrumentation nécessaire aux collectes de données pertinentes ;
- traiter, analyser et interpréter les données collectées en vue de l'atteinte des objectifs spécifiques ;
- réaliser, à partir de l'expertise et des rétroactions des personnes collaboratrices, le travail permettant l'atteinte des objectifs spécifiques n<sup>os</sup> 1 et 2, cela de manière à peaufiner le prototype exploratoire (premier objectif général) ;
- encadrer le travail de l'étudiante cochercheuse ;

- rédiger le rapport final ;
- concevoir et alimenter un site Web professionnel permettant de rendre l'approche accessible au réseau collégial.

Enfin, au cours de l'année d'expérimentation, les chercheuses avaient aussi la responsabilité de faire connaître le projet de recherche et l'approche dans les milieux susceptibles de s'y intéresser, notamment en offrant :

- des ateliers ou du soutien à des équipes d'enseignants et d'enseignantes de littérature, à des étudiantes et étudiants universitaires ou à des communautés de pratiques et groupes de travail intéressés par le développement de la lecture littéraire ;
- en produisant des articles ;
- en participant à des colloques.

#### **4.2 Rôles de la cochercheuse**

Le rôle général de la cochercheuse consistait à veiller à l'objectivité des observations des chercheuses. À cet effet, elle devait participer aux activités en sous-groupe à titre d'observatrice ou en visionner l'enregistrement et produire des comptes rendus neutres. Elle devait aussi fournir son avis sur la pertinence et la clarté des activités et des documents destinés aux personnes collaboratrices. Enfin, elle devait soutenir le processus de conception d'un site Web professionnel et assurer la collecte de récits de pratique sous la forme de documents audios (balados) auprès des personnes intéressées.

#### **4.3 Rôles de l'étudiante cochercheuse**

Le mandat général de l'étudiante cochercheuse consistait à se familiariser avec différentes dimensions de la recherche en éducation (mémoire, éthique, méthodes, validations, savoir-être, diffusion). Elle devait plus particulièrement soutenir les chercheuses dans les opérations de création d'outils de collecte de données, de traitement de données et de rédaction, puis produire un bilan réflexif de ses apprentissages.

#### **4.4 Rôles de l'adjointe administrative**

Les rôles de l'adjointe administrative consistaient notamment à réviser des documents conçus à des fins de diffusion, à concevoir des outils de compilation des données, à effectuer les tâches de gestion liées à la rémunération de l'étudiante cochercheuse et à soutenir les chercheuses dans la réalisation de diverses tâches cléricales.

## **4.5 Rôle des personnes collaboratrices**

Dans la logique du modèle de recherche retenu, les personnes enseignantes participantes avaient le statut de personnes collaboratrices. Leur rôle dans le projet consistait à s'approprier l'approche de manière à être en mesure de l'expérimenter de manière à pouvoir poser un jugement sur sa désirabilité, sa faisabilité et sa viabilité en tant que personnes expertes en enseignement de la littérature au collégial. Il leur fallait donc, à titre de spécialistes, s'approprier l'approche afin de pouvoir la juger adéquatement, mais aussi se placer dans une posture d'apprenants et d'apprenantes afin d'évaluer dans quelle mesure l'approche était aisée à appréhender dans la forme où elle leur était présentée. Leurs rétroactions à titre de spécialistes permettaient de peaufiner l'approche elle-même afin de la rendre plus aboutie (objectif spécifique n° 1), alors que leurs rétroactions en tant que personnes apprenantes permettaient de bonifier la manière dont cette approche pouvait être présentée aux personnes enseignantes afin de rendre la médiation de l'innovation pédagogique optimale (objectif spécifique n° 2). Au terme du projet, les personnes collaboratrices devaient adopter une posture d'évaluateurs et d'évaluatrices de l'approche bonifiée au regard de sa désirabilité (objectif spécifique n° 3a et n° 3b), de sa faisabilité (objectif spécifique n° 4) et de sa viabilité (objectif spécifique n° 5a). Notons que le poids accordé à l'évaluation réalisée par les personnes enseignantes collaboratrices par rapport à l'ensemble des objectifs spécifiques est plus important que celui accordé à l'évaluation réalisée par les chercheuses, qui n'ont en fait évalué que l'objectif spécifique relatif au potentiel de transférabilité de l'approche dans les représentations et dans les schèmes d'action des personnes enseignantes (n° 5a).

### **4.5.1 Engagement attendu**

L'engagement des personnes collaboratrices était estimé à 60 heures réparties sur l'année scolaire 2021-2022. Les tâches des personnes collaboratrices consistaient à :

- se familiariser avec l'approche en participant à des séances de présentation, en faisant des lectures et en visionnant des capsules vidéos (30 heures réparties au début du projet, au fil de celui-ci ainsi qu'en janvier) ;
- choisir des éléments de l'approche et les expérimenter en classe ;
- participer à deux rencontres d'accompagnement individuel ;
- documenter leurs expérimentations dans des journaux de bord ;
- participer à six rencontres virtuelles de communautés de pratique de deux heures ;
- participer aux collectes de données initiales et finales.

Le temps consacré au développement de matériel pédagogique et aux expérimentations en classe n'était pas comptabilisé dans les heures investies dans le processus de validation de la qualité de l'innovation pédagogique.

## 5. Composition du groupe de personnes collaboratrices

Le but initial était de former un groupe de 25 à 30 personnes collaboratrices provenant d'une dizaine d'établissements du réseau des cégeps afin de permettre l'expérimentation de l'approche dans une grande variété de contextes de pratique. Toutes les personnes enseignantes ayant une charge d'enseignement en français (langue et littérature) dans un établissement du réseau des cégeps et étant disposées à s'engager bénévolement dans le projet étaient admissibles. Aucune contrainte liée aux cours donnés en 2021-2022 n'était imposée. Un appel à participation accompagné d'un dépliant explicatif détaillant l'engagement attendu a été envoyé aux membres de la communauté du Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) en janvier 2021. Plus de 21 enseignantes et enseignants de littérature issus de 11 cégeps ont signifié leur intérêt à participer au projet à ce moment. À la suite de la confirmation de l'obtention de la subvention de recherche, une nouvelle ronde d'appel à tous et à toutes a été faite, notamment par l'entremise des membres de la communauté de pratique Repfran du Carrefour de la réussite. Au début de juin 2021, 28 personnes enseignantes issues de 11 cégeps avaient accepté de participer au projet. De plus, trois personnes travaillant en contexte de centre d'aide (deux personnes enseignantes responsables et une tutrice expérimentée) avaient aussi été intégrées au groupe de personnes collaboratrices afin de permettre d'explorer le potentiel de l'approche en contexte d'accompagnement d'élèves en difficulté. L'équipe de personnes collaboratrices s'élevait alors à 31 membres.

Au moment d'amorcer le projet, un nombre conséquent de personnes (7) ayant signifié vouloir participer à la recherche ont choisi de se retirer ; trois autres personnes participantes ont dû se retirer du projet au cours des cinq premières semaines de la session (arrêt de travail, libération pour une tâche n'impliquant pas d'enseignement, surcharge imprévue dans la tâche). Le nombre de personnes ayant expérimenté l'approche à la session d'automne 2021 a donc été réduit à 21 (19 personnes enseignantes et 2 personnes liées à des centres d'aide). À la fin de la première session d'expérimentation, cinq personnes collaboratrices ont dû se retirer du projet pour la session d'hiver 2022 (mêmes motifs). Un nouveau processus de recrutement dans les collèges où un certificat d'acceptabilité éthique avait déjà été émis a permis d'intégrer trois

nouvelles personnes collaboratrices. L'une d'entre elles a cependant dû se retirer un mois après le début du projet. Ainsi, 16 personnes enseignantes, une responsable d'un centre d'aide et une tutrice ont expérimenté l'approche au cours de la session d'hiver 2022.

Plusieurs désistements, hors du contrôle des chercheuses, sont donc survenus, et ce, même avant le début officiel du projet. Il faut rappeler que le projet a eu lieu en pleine crise pandémique. En juin 2021, les enseignants et enseignantes sortaient d'une année d'enseignement au cours de laquelle de nombreuses adaptations aux pratiques avaient dû être effectuées pour convenir au contexte d'enseignement à distance. En raison de la fatigue causée par l'effort soutenu fourni par les personnes enseignantes, plusieurs départements se sont retrouvés, en septembre 2021, face à des situations problématiques, dont un manque d'employés en raison de congés de maladie ou de départs à la retraite. Certaines personnes enseignantes ont dû assumer le remplacement ou même la coordination de leur département à la suite du départ imprévu d'un collègue. Deux personnes collaboratrices ont été mises en arrêt de travail peu de temps avant le début des expérimentations. Certaines personnes collaboratrices n'ont pas eu de tâche d'enseignement dans le cadre desquelles il était possible d'intégrer l'approche (coordination de leur département respectif, par exemple). Enfin, des impératifs personnels ont aussi été nommés par les personnes collaboratrices qui ont choisi de quitter l'équipe de recherche : problèmes familiaux nécessitant d'agir comme proche aidant, surcharge familiale avec les enfants devant rester à la maison en raison de la COVID, épuisement professionnel, etc.

Les personnes collaboratrices souhaitant se retirer du volet d'expérimentation de l'approche se sont vu offrir différentes options :

- destruction de leurs données, en tout ou en partie<sup>22</sup> ;
- conservation de leur récit de vécu afin de soutenir la mise en évidence des problèmes affectant le vécu professionnel des personnes enseignantes<sup>23</sup> ;
- participation ciblée en vue de fournir une rétroaction sur la version bonifiée de l'approche diffusée en décembre afin de mieux soutenir le processus de clarification de l'approche<sup>24</sup> (objectif spécifique n°2) ;

---

<sup>22</sup> Aucune personne participante n'a choisi la première option.

<sup>23</sup> Les données liées au récit de vécu étaient des données « diagnostiques » recueillies avant même de présenter l'approche et servaient à l'élaboration des outils de collectes de données, mais n'étaient pas impliquées directement dans son évaluation.

<sup>24</sup> Ces rétroactions étaient pertinentes indépendamment du moment d'insertion dans le projet ou du degré d'expérimentation de l'approche, celles-ci visant notamment à collecter des points de vue divers sur la clarté de l'approche bonifiée dans une optique de formation à celle-ci.

- participation ciblée en mai par le biais de réponses à un questionnaire différencié et autoadministré<sup>25</sup> (objectif spécifique n° 3a et n° 4).

Somme toute, 27 personnes collaboratrices ont donc contribué au projet.

- Un noyau de seize (16) personnes, composé de quatorze (14) personnes enseignantes, d'une responsable de centre d'aide et d'une personne tutrice, a réalisé l'ensemble de la démarche proposée (deux sessions)<sup>26</sup>.
- Onze (11) autres personnes, dont dix (10) personnes enseignantes et une responsable d'un centre d'aide, ont contribué aux travaux à différents moments de l'étude. Parmi ces personnes :
  - trois (3) ont contribué uniquement à l'analyse de la situation ;
  - une (1) a contribué uniquement à l'analyse de la situation et à la formulation de rétroactions sur l'approche ;
  - cinq (5) ont mené toute la démarche prévue par le projet de son début jusqu'à janvier 2022, mais n'ont pu expérimenter l'approche ou des éléments de l'approche en classe que durant une session (automne 2021) et n'ont pas participé aux entretiens de groupes s'insérant dans les collectes de données finales (liés aux objectifs spécifiques n° 3b et n° 5a) ;
  - deux (2) ont mené toute la démarche prévue par le projet, mais n'ont pu expérimenter l'approche ou des éléments de l'approche en classe que durant une session (hiver 2022) ; en outre, elles ont été mises en contact avec l'approche au moment où celle-ci avait déjà été en bonne partie bonifiée (décembre 2021).

Ainsi, 23 personnes ont eu l'occasion de s'approprier l'approche et l'ont expérimentée durant au moins une session.

---

<sup>25</sup> Il est à noter que cette option n'a été offerte qu'aux personnes collaboratrices ayant remis leur récit de vécu, participé au groupe d'analyse, assisté à la première présentation de l'approche et expérimenté des éléments de celle-ci durant au moins une session, ces données visant une évaluation de l'approche et impliquant, donc, une connaissance théorique et pratique minimale de celle-ci.

<sup>26</sup> Pour voir l'ensemble de la démarche, se référer au point 6 du présent chapitre (chapitre 4). Notons toutefois que, parmi les 14 personnes enseignantes de ce noyau, l'une n'a pu remettre sa carte mentale finale et une autre n'a pu participer qu'à très peu de rencontres de CAP à l'hiver 2022.

## **5.1 Caractéristiques des personnes collaboratrices**

Aucune forme de rétribution n'était offerte pour la participation au projet. La motivation des personnes participantes était donc intrinsèque. Dans cette lignée, le groupe réunissait des personnes disposées à s'engager de manière significative dans un processus d'expérimentation et de transformation de leur pratique professionnelle. L'importance de l'investissement temporel requis par le projet (60h en plus du temps pour produire du matériel didactique et expérimenter en classe) permet d'inférer que les personnes du groupe étaient porteuses d'une ou de plusieurs de ces caractéristiques :

- engagées ;
- aimant expérimenter de nouvelles avenues pédagogiques ;
- motivées par des occasions de développement professionnel ;
- valorisant les échanges entre pairs ;
- préoccupées par leur enseignement et désireuses de trouver des solutions aux problèmes auxquels elles faisaient face ;
- interpellées par l'orientation de l'approche.

Par ailleurs, la manière dont ont été recrutées les personnes collaboratrices (infolettre du LabSEL, appel sur le réseau des Repfrans, présentation du projet dans le dépliant explicatif comme étant centré sur la lecture et le développement global de l'individu<sup>27</sup>) permet également d'inférer que plusieurs d'entre elles étaient sensibles aux enjeux liés aux compétences en littératie au collégial ou accordaient une grande importance à la lecture et au développement global de l'individu. Ces dernières caractéristiques étant en cohérence avec les visées associées à la tâche professionnelle (soit les visées des devis ministériels), il est possible d'avancer qu'elles sont plutôt répandues au sein du corps professionnel enseignant le français au collégial.

Pour les raisons mentionnées plus haut (importance de l'engagement attendu), le groupe de personnes collaboratrices correspond à un échantillon de convenance.

## **5.2 Validité du profil des personnes collaboratrices**

Dans la perspective pragmatiste du projet, un processus d'échantillonnage par convenance était cohérent, puisqu'il s'agissait de trouver un échantillon de personnes susceptibles d'être intéressées par cette approche de manière intrinsèque, l'intérêt intrinsèque

---

<sup>27</sup> Pour voir le dépliant explicatif ayant permis le recrutement, se référer à l'annexe 1.

étant essentiel si l'on souhaite diffuser une pratique qui n'est pas imposée par un cadre administratif ou légal. Cet échantillonnage s'est par ailleurs révélé pertinent, et ce, à deux égards. D'abord, le fait que des processus de recrutement, somme toute assez limités, aient permis d'interpeler autant de participants et participantes – cela en dépit de l'absence de compensation offerte pour une somme d'efforts plutôt élevée à fournir – suggère que le profil interpellé par l'approche est susceptible d'être assez courant (à défaut de représentatif) dans la population enseignante de cette discipline. Ensuite, le nombre de personnes participantes a été plutôt élevé dans une perspective de recherche qualitative, et leurs « profils fins », soulignons-le, se sont avérés assez diversifiés. En effet, malgré les caractéristiques communes liées à un échantillonnage de convenance, les personnes participantes avaient des profils relativement hétérogènes : formation et expérience variables, représentations de leur profession et de ses défis ainsi que du rôle de la littérature au collégial divers, etc. Par ailleurs, ces personnes ont mis en œuvre l'approche dans une grande diversité de contextes éducatifs (différents cours de la formation générale ou spécifique, dans différents collèges, auprès d'élèves ayant des caractéristiques différentes, etc.). Cette diversité (des individus et des contextes) a permis de mettre à l'épreuve l'approche développée dans une multiplicité de situations, ce qui favorise l'évaluation à grande échelle qui était, justement, recherchée dans le cadre de ce projet.

## 6. Démarche du projet

Concrètement, la démarche du projet, en matière de déroulement et d'étapes de collectes de données, peut être appréhendée comme s'étalant en sept étapes qui sont présentées ci-bas.

### 1. Collectes de données initiales – défis perçus et représentations

Cette étape visait à établir un diagnostic de situation par le biais de récits de vécu rédigés par les personnes collaboratrices et par la mise en œuvre d'un groupe d'analyse permettant de revenir sur les grandes tendances de ces récits. Des cartes mentales initiales visant à illustrer la représentation qu'avaient les personnes collaboratrices de l'enseignement du français au collégial ont aussi servi à établir ce diagnostic initial.

### 2. La présentation de l'approche

Le prototype développé était présenté aux personnes enseignantes afin de leur permettre, par la suite, l'intégration à leurs pratiques.

### **3. Les rencontres individuelles en cours de session**

Des rencontres d'accompagnement individuelles étaient offertes aux personnes participantes afin de les soutenir dans l'intégration de l'approche à leurs pratiques ; ces rencontres ont fourni aux chercheuses principales l'occasion de recueillir des rétroactions sur l'approche et sa présentation.

### **4. Suivi des expérimentations en cours de session**

Afin de faciliter le suivi des expérimentations, les participants et participantes devaient rédiger des journaux de bord qui leur permettaient de se préparer à des rencontres inspirées de communautés d'apprentissages professionnels (CAP) (Dufour et Eaker, 1998 ; Leclerc, 2012). Ces rencontres ont eu lieu à trois reprises chaque session.

### **5. Ateliers facultatifs d'approfondissement offerts en cours de session**

Afin d'améliorer la présentation de l'approche, notamment quant aux difficultés notées par les personnes enseignantes lors des CAP, des ateliers optionnels (entre deux et trois) étaient offerts à quelques reprises au cours de chaque session.

### **6. Rétroaction sur l'approche bonifiée et la deuxième mouture de sa présentation (décembre 2021)**

Grâce aux rétroactions recueillies au cours de la session d'automne 2021 et visant à bonifier ainsi qu'à clarifier la présentation de l'approche, les chercheuses principales ont produit du matériel présentant la nouvelle « mouture » de l'approche. Un formulaire Forms a permis de recueillir des rétroactions sur cette nouvelle présentation.

### **7. Les collectes de données finales – évaluation de l'approche**

À la fin du projet, les personnes collaboratrices ayant expérimenté l'approche ont évalué celle-ci au regard de sa désirabilité, de sa faisabilité et de sa viabilité. Ces évaluations ont été faites par le biais d'un questionnaire différencié autoadministré et d'entretiens de groupe. Des cartes mentales finales (voir étape 1) ont aussi été produites afin de permettre aux chercheuses principales d'évaluer la transférabilité de l'approche au regard des représentations.

Cette démarche de projet permettait l'opérationnalisation des collectes de données, l'expérimentation de l'approche ainsi que l'accompagnement nécessaires à une recherche-action.

## 7. Modalités de communication et de collaboration

En cohérence avec la nature collaborative du projet ainsi que dans un souci de respect des valeurs et des principes démocratiques, une attention particulière a été portée aux modalités de communication et de collaboration. Les rencontres virtuelles ont été planifiées au moyen de l'outil de calendrier Outlook et se sont tenues dans l'environnement Zoom, deux plateformes connues de toutes les personnes collaboratrices. Par ailleurs, un environnement numérique de collaboration Teams a été mis en place afin de faciliter l'accès à la documentation fournie par les chercheuses, les communications ainsi que le partage de ressources et les échanges entre les personnes collaboratrices. Cet environnement se voulait un espace ouvert dans lequel les personnes pouvaient mettre en commun des réflexions, des outils et des ressources (fichiers) ou émettre un appel à tous afin de dénouer une difficulté (publications). Cet espace devait permettre aux personnes collaboratrices d'interagir entre elles sans intermédiaire et sans la présence d'une chercheuse. Bien que la mise en place de canaux thématiques ait permis à certaines personnes poursuivant des objectifs pédagogiques communs de partager du matériel, les outils de collaboration entre les pairs ont été relativement peu utilisés. Ce type de collaboration est en fait demeuré plutôt rare compte tenu du caractère expérimental des activités développées et de la priorité accordée, par les personnes collaboratrices, aux activités d'intégration de l'approche et d'expérimentation.

À la suite de problèmes rencontrés par quelques personnes lors du basculement d'un environnement Teams institutionnel à celui du projet, des adaptations ont été apportées aux modalités de communication. Les communications courantes se sont faites au moyen de l'outil de conversation Teams ou par courriel, selon les préférences des personnes, alors que les communications importantes adressées à toutes les personnes collaboratrices ont été déplacées vers l'envoi de courriels afin d'assurer la réception et la consultation des documents dans les délais requis. La navigation dans l'arborescence des fichiers de l'équipe étant perçue comme laborieuse par les membres de celle-ci, le soutien des chercheuses s'est avéré nécessaire afin de guider les personnes collaboratrices vers les ressources recherchées, et ce, dans un délai de réponse variant de quelques minutes à quelques heures pour les demandes urgentes et de moins de 48 heures pour les demandes moins pressantes.

## 8. Considérations éthiques

Les personnes collaboratrices ont signé un formulaire de consentement précisant les termes de leur collaboration à la recherche<sup>28</sup>; chaque formulaire de consentement a été approuvé par les comités d'éthique de la recherche (CÉR) locaux après avoir obtenu une convenance institutionnelle. En participant à la recherche, les enseignantes et enseignants (et la tutrice) avaient l'occasion de réfléchir à leurs méthodes d'enseignement à la lumière des cadres théoriques soutenant le projet (littératie, savoir-être, approche par compétences). Ils bénéficiaient aussi d'un suivi personnalisé et du soutien d'une CAP, des mécanismes susceptibles de soutenir leur développement professionnel. Aucune contribution financière n'était proposée. Considérant que la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à l'étude étaient équivalentes à celles auxquelles ils s'exposeraient en suivant une démarche de développement professionnel dans le cadre de leur formation continue, la recherche a été jugée comme se situant sous le seuil du risque minimal. Les personnes participantes demeuraient libres de se retirer du projet en le signifiant par écrit à la chercheuse principale en tout temps. Sur demande, les données personnelles fournies pouvaient être exclues de l'étude et détruites. En outre, les personnes enseignantes devaient consentir à ce que les activités développées dans le cadre de cette recherche soient éventuellement diffusées et publiées, en tout ou en partie, et ce, sans qu'aucun droit d'auteur monnayable ne puisse être réclamé.

L'identité des personnes enseignantes est demeurée anonyme dans le cadre des différentes données analysées, et toutes les informations susceptibles de révéler leur identité ou leur collègue d'appartenance ont été retirées. Les données recueillies étaient confidentielles à l'intérieur de l'équipe de recherche ; une fois le projet terminé, elles ont été conservées dans des documents verrouillés par un mot de passe. Les données primaires, qui seront détruites dans le respect de leur caractère confidentiel en juin 2027, pourront servir à la production de diverses publications (articles, rapport de recherche) ou communications dans le cadre de congrès, colloques, formations, etc.

Il est à noter que les personnes collaboratrices étaient libres de lever, dans le cadre d'activités de diffusion (site web, colloque), le caractère confidentiel de leur identité si elles souhaitaient voir leur collaboration professionnelle au projet reconnue ou participer elles-mêmes à ces activités.

---

<sup>28</sup> Voir la section 4.5.1 de ce chapitre pour l'explicitation des termes de leur engagement. En outre, un exemple de formulaire de consentement éthique utilisé est présenté à l'annexe 2.

## 9. Conclusion

Ce chapitre présentait le cadre de réalisation du projet, soit la posture épistémologique orientant celui-ci, le type de recherche retenu, les critères de qualité ayant guidé les chercheuses principales dans l'élaboration du projet, la composition de l'équipe de recherche et les rôles de ses membres, l'explication du processus de formation du groupe de personnes collaboratrices, ses caractéristiques et sa pertinence. La démarche du projet, les modalités de communication et de collaboration ainsi que les dimensions éthiques considérées y ont également été exposées. Les mouvements survenus dans l'équipe de recherche du côté des personnes collaboratrices (voir section 5) sont assurément le principal fait notable au plan méthodologique et celui ayant nécessité le plus d'adaptations de la part des chercheuses principales. Le contexte pandémique dans lequel s'est déroulé le projet (et qui l'avait précédé) a assurément eu un impact sur la participation. Les choix des chercheuses, qu'ils aient consisté à autoriser des personnes s'étant retirées du projet à participer à certaines collectes de données ou à inclure de nouvelles participantes à l'hiver 2022, ont été faits en conformité avec les critères de qualité retenus (section 3) et les exigences relatives à la conduite éthique du projet. Dans ce contexte de recherche-action imposant aux chercheuses de s'adapter aux impératifs du terrain, celles-ci ont pris soin d'agir de manière constructive et proactive tout en gardant en tête le bien-être des personnes participantes et la rigueur de leur processus décisionnel. C'est dans un souci de transparence lié à cette rigueur intellectuelle que toutes les adaptations consenties ont été exposées dans ce chapitre. Dans le cadre d'une recherche se voulant essentiellement qualitative et s'inscrivant dans une perspective pragmatiste, ces adaptations ont permis d'assurer la bonne conduite du projet ainsi que la collecte des données nécessaires à l'atteinte des objectifs visés par l'étude, et ce, auprès d'une diversité de personnes collaboratrices ayant, chacune, contribué à faire émerger les points d'intérêt (et les failles) de l'approche en fonction de profils d'élèves et de contextes d'enseignement variés.

## CHAPITRE 5 : OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Ce chapitre présente les outils de collecte de données, leur rôle relatif à la poursuite des objectifs spécifiques et les méthodes d'analyse choisies. Dans un souci de fiabilité et de transparence, les adaptations survenues en cours de projet relatives aux outils sont aussi exposées dans ce chapitre.

### 1. Présentation globale des outils de collecte de données

Dix (10) outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de ce projet : journaux de pratique de recherche des chercheuses, formulaires Forms de rétroaction sur l'approche, récits de vécu, analyse de groupe, questionnaire différencié, entretiens de groupe, questionnaire autoadministré, cartes mentales (initiale et finale), journaux de bord des personnes collaboratrices et comptes rendus de séances inspirées des CAP. Chacun de ces outils est présenté au tableau 3 en lien avec l'objectif spécifique qu'il servait.

Tableau 3 : Synthèse des outils de collecte de données

Objectifs spécifiques		Journaux de pratique de recherche	Formulaires de rétroaction sur l'approche bonifiée	Récits de vécu	Analyse de groupe	Questionnaire différencié	Entretiens de groupe	Questionnaire autoadministré	Cartes mentales (1 et 2)	Journaux de bord des personnes collaboratrices	Comptes rendus des CAP
1	Peaufiner l'approche	X	X								
2	Clarifier la présentation de l'approche	X	X								
3	Évaluer la désirabilité										
	a) Résolution de problèmes professionnels			X	X	X					
	b) Valeur pédagogique						X				
3	Évaluer la faisabilité							X			
5	Analyser le potentiel de viabilité						X				
	a) Contraintes pratiques à long terme										
	b) Transférabilité au regard des représentations et schèmes d'action	X		X		X	X		X	X	X

Tableau 3 : Synthèse des outils de collecte de données

## **2. Peaufiner l'approche pédagogique et clarifier sa présentation (objectifs spécifiques n<sup>os</sup> 1 et 2)**

Deux outils de collecte de données ont été utilisés afin de compiler les rétroactions des personnes collaboratrices en ce qui a trait à la qualité et à la clarté de l'approche ainsi que de sa présentation. Ces deux outils sont les journaux de pratique de recherche des chercheuses principales et les formulaires de rétroaction sur l'approche.

### ***2.1 Journaux de pratique de recherche des chercheuses principales***

Tout au long du projet, les chercheuses ont assuré la présentation de l'approche ainsi que le suivi de l'intégration de celle-ci auprès des personnes collaboratrices. Chacune a tenu un journal de pratique de recherche permettant de consigner ses observations et de noter les rétroactions recueillies. Ce type d'outil sert à garder des traces « du déroulement chronologique de la recherche où s'emboîtent descriptions, analyses, réflexions, décisions » (Baribeau, 2005, p. 111). Il est constitué de notes méthodologiques et descriptives qui rendent compte d'observations faites au cours du projet (observations faites lors de la séance de présentation de l'approche ou d'événements particuliers, consignation de conversations, observation d'artéfacts soumis par les personnes collaboratrices, etc.). Les journaux de pratique ont notamment permis de consigner les rétroactions des membres de l'équipe de recherche en ce qui concerne l'appropriation de l'approche ou son opérationnalisation. Ces rétroactions étaient parfois directes (commentaires), mais aussi indirectes (perception par les chercheuses de difficultés à intégrer adéquatement un élément théorique aux pratiques). Ces rétroactions ont été collectées non seulement lors des premières présentations de l'approche (début du projet), mais aussi au fil des rencontres d'accompagnement individuelles offertes dans le cadre du projet et lors des rencontres en CAP. Lors de leurs rencontres de travail, les chercheuses ont mis en perspective les rétroactions reçues et tenté de clarifier les différents éléments de l'approche ou les outils permettant sa présentation.

### ***2.2 Formulaires de rétroaction sur l'approche***

À l'origine, le journal de pratique des chercheuses était le seul outil envisagé pour les collectes de données liées aux deux premiers objectifs spécifiques. Toutefois, l'ajout d'un outil de collecte de données s'est avéré nécessaire en raison de la profondeur et de la quantité des améliorations apportées à l'approche à la lumière de la rétroaction obtenue.

En décembre 2021, les chercheuses ont donc créé, à partir des améliorations et clarifications apportées au fil de la session d'automne, des capsules vidéos présentant un retour global sur l'approche selon une séquence de six blocs. Chaque bloc était intégré à un questionnaire Forms qui permettait aux personnes collaboratrices de fournir une rétroaction sur la pertinence et la clarté des concepts présentés. Les données recueillies visaient à valider la clarté de certains concepts, à réguler la nouvelle présentation de l'approche et à recueillir les critiques en vue d'autres améliorations. L'approche issue de ces dernières rétroactions est présentée au chapitre 7 ainsi qu'à travers les modules de formation disponibles sur le site professionnel produit dans le cadre de la recherche.

La nouvelle présentation et les formulaires de rétroaction sont venus remplacer les activités d'approfondissement de l'approche prévues en janvier 2022, soit des séances synchrones et des lectures à la maison devant totaliser approximativement neuf heures de travail. Les personnes collaboratrices ayant exprimé le désir d'une formation plus flexible et sur laquelle elles pouvaient revenir à leur rythme, les chercheuses ont jugé qu'un format asynchrone (capsules vidéos) s'imposait. Elles se sont néanmoins assurées que le temps réservé au visionnement des capsules ainsi qu'au remplissage des questionnaires Forms soit légèrement inférieur aux neuf heures d'activités prévues originellement au mois de janvier, cela afin de ne pas augmenter la charge de travail des personnes collaboratrices.

### ***2.3 Méthode d'analyse des rétroactions***

Les rétroactions ont été analysées dans le cadre de rencontres de débriefage (Bastiani, 2020) entre les chercheuses principales ainsi qu'avec la cochercheuse à quelques occasions. Dans le cadre de ces rencontres, les chercheuses faisaient émerger les principales tendances qu'elles avaient relevées et procédaient à un processus de priorisation grâce à une triangulation des sources. Ces rencontres servaient aussi un processus d'étayage fondé sur des mécanismes euristiques sociodiscursifs. Ces mécanismes, dans un premier temps, reposaient sur des discussions où, dans une dynamique de coconstruction, les chercheuses tentaient d'appréhender les faiblesses de l'approche ou de sa présentation au regard des rétroactions reçues, cela en vue de trouver des moyens de les améliorer. Dans un deuxième temps, les chercheuses se sont inspirées de méthodes d'analyse proposant d'utiliser l'écriture en tant qu'outil euristique. Les écrits de Morisse et Lafortune (2014) quant aux vertus euristiques du processus d'écriture réflexive les ont, en ce sens, inspirées : « l'écriture réflexive permet d'établir une médiation entre l'auteur et son action, entre l'auteur et lui-même, l'amenant à préciser, structurer ou épaissir le

texte produit, par des retours récursifs, favorisant un travail d'élucidation, de clarification et d'élaboration de sa propre pensée » (p.20-21). Si l'écriture, par la médiation qu'elle oblige, permet de structurer la pensée, il en est de même, de manière générale, de la plupart des processus de médiation. Les chercheuses ont donc appliqué cette logique à la conception d'un matériel permettant de proposer une médiation plus efficace de l'approche. La constitution de ce matériel était en soi une méthode d'analyse, puisqu'elle permettait de structurer l'approche et sa présentation par la mise en forme et le langage. Ce matériel servait de base à d'autres rencontres de débriefage, où le matériel créé était validé à la lumière des rétroactions reçues. Ce processus a permis simultanément l'analyse et l'amélioration de la présentation de l'approche.

#### ***2.4 Analyse qualitative des observations des chercheuses quant aux défis liés à la présentation de l'approche (objectif spécifique n° 2)***

Dans le cadre du projet, les personnes collaboratrices avaient, rappelons-le, le double statut d'expertes et d'apprenantes puisqu'elles devaient s'approprier l'approche afin de l'expérimenter et de l'apprécier. Parmi les différentes observations consignées dans les journaux de pratique de recherche, certaines concernaient spécifiquement les défis que posait l'appropriation des visées, des concepts et des pratiques de l'approche par les personnes enseignantes. Au terme du projet, les chercheuses ont procédé à une synthèse de leurs observations relatives à ces défis. Cette synthèse a donné lieu à une meilleure compréhension du processus d'appropriation de l'approche par les enseignants et enseignantes et à une démarche d'adaptation de sa présentation dans une optique de formation.

### **3. Évaluer la désirabilité de l'approche au regard de la résolution de problèmes professionnels qu'elle permet d'opérer (objectif spécifique n° 3a)**

L'objectif spécifique n° 3a impliquait de dégager les problèmes de la profession, d'évaluer dans quelle mesure ces problèmes affectaient le vécu professionnel de chaque personne collaboratrice et, finalement, de vérifier si ces personnes considéraient que l'approche permettait de résoudre les problèmes qu'elles avaient identifiés comme des défis dans le cadre de leur pratique. Cette modification amenait la nécessité de développer un outil de collecte de données différencié, chaque personne pouvant percevoir des défis différents.

Trois outils de collecte de données ont été utilisés pour confirmer la désirabilité de l'approche en ce qui a trait à sa capacité à résoudre des problèmes affectant le vécu professionnel

des personnes enseignantes (ou travaillant dans un contexte de centre d'aide) : le récit de vécu professionnel, l'analyse de groupe et le questionnaire différencié. Ces outils visaient à dégager les problèmes professionnels vécus par les personnes collaboratrices et à vérifier si l'approche permettait de les résoudre.

### **3.1 Récit de vécu professionnel**

Les personnes collaboratrices ont d'abord été invitées à produire un récit de vécu professionnel (Dominicé, 2002 ; Mevel, 1999) comportant « des éléments jugés intéressants au regard de la recherche » (Mercier et De Muelenaere, 2007, p. 143), soit ceux qui abordaient les défis de la discipline « Littérature » dans le contexte du régime collégial. Le récit devait comporter un titre et s'articuler autour de trois segments – qui devaient prendre la forme de récits de souvenirs marquants ou emblématiques. Le nombre de mots suggéré pour l'ensemble de ces récits était de 500 mots (voir annexe 3). Le choix de fragments extraits de ces récits permettait de susciter des échanges au sujet de la perception de la profession et de ces défis dans le cadre des analyses de groupe prévues. Une analyse thématique des récits de vécu a permis de dégager une liste de problèmes professionnels perçus, de les catégoriser et d'obtenir un premier aperçu de leur fréquence.

### **3.2 Analyse de groupe**

L'analyse de groupe est une méthode ayant pour objectif « d'articuler les compréhensions individuelles et les modèles explicatifs dans une nouvelle compréhension issue des confrontations au sein du groupe d'analyse » (Mercier et De Muelenaere, 2007, p. 140). Elle se fonde sur la légitimation de la compétence des acteurs à produire « des connaissances sur leur propre expérience et sur les situations auxquelles ils sont confrontés » (p. 143). La méthode consiste en quatre phases : le récit des expériences pertinentes (dans laquelle des extraits de récits de vécu ont été exploités), les interprétations (des narrateurs et du public), l'analyse (convergences et divergences, apport théorique et hypothèses des chercheurs) et la clôture (discussion sur les perspectives pratiques et évaluation). Cette méthode comporte nombre d'avantages (agentivité des acteurs, instauration d'une dynamique de collaboration avec les chercheurs), dont celle d'instaurer une dynamique de changement fondée sur « un processus d'apprentissage mutuel impliquant la capacité de prendre en compte les points de vue et les intérêts des autres », ce qui permet de s'écarter « des plans trop rigides et soi-disant rationnels », car « [i]ntroduire le changement revient à transformer les règles du jeu sur base desquelles les

acteurs s'étaient organisés, à remettre en cause certains avantages ou privilèges, à créer du doute et de l'incertitude » (p. 146). Cette méthode se clôture habituellement sur la production d'un rapport qui présente l'analyse du problème faite par les personnes participantes.

Dans le cadre du projet, cette analyse prenait la forme d'une synthèse soumise aux personnes participantes à des fins de validation. Ce processus de validation permettait de confirmer la justesse de la synthèse ou d'apporter des nuances à la description des problèmes repérés dans le cadre de l'analyse de groupe. Les synthèses validées étaient ensuite compilées et mises en perspective avec l'analyse thématique des récits de vécu ; ces processus ont permis d'établir un portrait global précis des différents problèmes professionnels perçus par les personnes collaboratrices.

### *3.2.1 Adaptation consentie*

En raison du nombre d'individus de l'équipe de recherche, quatre analyses de groupe ont dû être menées, soit trois analyses avec des groupes de huit personnes participantes (automne 2021) et une avec un groupe deux personnes participantes (hiver 2022). En outre, un entretien individuel, mené selon la même méthode que les analyses de groupe, a remplacé une analyse de groupe avec un participant s'étant joint tardivement au projet à l'automne 2021. Les adaptations consenties sont jugées sans conséquence majeure puisque les analyses de groupe sont des collectes de données secondaires visant à dégager les problèmes de la profession.

### **3.3 Questionnaire différencié**

Le processus de constitution de la liste de problèmes professionnels initiaux, au moyen de l'analyse thématique des récits de vécu, des analyses de groupe ainsi que du processus de validation de ces analyses, a permis aux chercheuses de s'assurer que les problèmes perçus étaient bien ceux des participants et participantes et que leur propre vision de la situation (celle des chercheuses) n'influçait pas cette perception.

Les problèmes professionnels identifiés lors de l'analyse des récits de vécu et des synthèses des analyses de groupe ont ensuite été catégorisés selon différentes thématiques et un questionnaire comportant l'ensemble des 38 problèmes potentiels a été constitué (annexe 4). Les personnes collaboratrices étaient invitées à donner leur perception de chaque problème selon une échelle de Likert de trois niveaux : « Je ne perçois pas vraiment ce défi »,

« Je perçois ce défi, mais il n'affecte pas (ou très peu) mon vécu professionnel » et « Je perçois ce défi et il affecte mon vécu professionnel ». Le résultat de chaque formulaire permettait de brosser un portrait individuel de la perception des problèmes reconnus comme potentiellement présents dans le cadre de la profession ou comme ayant un impact sur le vécu professionnel de la personne répondante. Ce second processus de validation, individuel, a été mis en œuvre afin de limiter les biais potentiels induits par le groupe spécifique auquel avaient participé les personnes enseignantes.

À partir des réponses données par chaque personne participante à ce questionnaire de validation, un questionnaire différencié, c'est-à-dire adapté à chaque personne participante, a été élaboré. Celui-ci visait à collecter des données uniquement sur les problèmes perçus initialement par chaque individu, ceux n'étant pas perçus étant d'emblée exclus des questionnaires différenciés afin de ne pas fausser les données recueillies. Chaque problème perçu était associé à trois possibilités de réponse : « L'approche ne permet pas (ou permet très peu) de résoudre ce problème », « L'approche permet de résoudre partiellement ce problème » ou « L'approche permet de résoudre en grande partie ou complètement ce problème ».

### ***3.4 Analyse du questionnaire différencié***

Une analyse par item a ensuite été réalisée de manière à exposer dans quelles proportions les individus considéraient que l'approche était susceptible de proposer une résolution des différents problèmes professionnels ainsi que le degré potentiel de cette résolution (peu, en partie ou de manière significative).

### ***3.5 Abandon d'un outil méthodologique (adaptation consentie)***

Initialement, un groupe nominal était aussi prévu afin d'évaluer la désirabilité de l'approche. Au moment de planifier les collectes de données finales, les chercheuses ont constaté qu'elles avaient déjà recueilli, au moyen du questionnaire différencié, suffisamment de données pour atteindre le même objectif que celui poursuivi par le groupe nominal, soit produire des données individuelles indépendantes de l'influence des interactions, données qui viendraient, au besoin, « équilibrer » (ou valider) celles collectées par l'entretien de groupe, où l'influence des interactions est inévitable. Dans ce contexte, elles n'ont pas jugé nécessaire de maintenir la collecte de données du groupe nominal.

#### **4. Évaluer la désirabilité de l'approche au regard de la valeur pédagogique perçue (objectif spécifique n° 3b)**

Le second axe selon lequel la désirabilité de l'approche peut être confirmée est lié à la valeur pédagogique (Van der Maren, 2003) que les personnes enseignantes attribuent au cadre théorique de l'approche ainsi qu'aux méthodes d'enseignement et d'évaluation découlant de ce cadre, et ce, tant pour l'enseignement (les personnes enseignantes) que pour l'apprentissage (les élèves). Un outil de collecte de données a été utilisé pour confirmer la désirabilité de l'approche en ce qui a trait à la valeur pédagogique: les entretiens de groupe finaux.

##### **4.1 Entretiens de groupe – volet désirabilité**

Des entretiens de groupe (Duchesne et Haegel, 2004) visaient la confirmation directe de la désirabilité de l'approche par les personnes participantes. Au terme du projet, ces dernières ont eu à se prononcer sur leur perception de la valeur pédagogique l'approche, celle-ci reposant sur une valeur d'estime et une valeur d'usage (Van der Maren, 2003). La valeur d'estime se rapporte aux avantages de l'approche pour le personnel enseignant et pour les élèves sur le plan affectif. La valeur d'usage se rapporte, quant à elle, à l'atteinte des objectifs d'enseignement ou d'apprentissage poursuivis. Les questions guidant ces entretiens sont présentées à l'annexe 5. Trois groupes d'environ huit individus ont été constitués ; une participante n'ayant pu être présente, la collecte de données auprès de celle-ci a été faite sous forme d'un entretien semi-dirigé suivant le même guide. Ces entretiens ont été enregistrés afin de produire, par la suite, des verbatims pouvant être soumis à une analyse thématique.

##### **4.2 Analyse des données relatives à la valeur pédagogique**

Les verbatims des entretiens de groupe ont été soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) consistant à réduire les données par un processus de synthèse des propos.

#### **5. Évaluer la faisabilité de l'approche (objectif spécifique n°4)**

En ingénierie pédagogique, on considère qu'un système est composé de multiples dimensions : matérielle, organisationnelle, financière, humaine, etc. (Basque, 2017). La notion de faisabilité se rapporte à la capacité du système à réaliser et à intégrer l'innovation (Brown, 2009). Un questionnaire autoadministré a été utilisé pour évaluer la faisabilité de l'approche au regard des contraintes du système d'enseignement de la littérature au collégial.

### **5.1 Questionnaire autoadministré et analyse par item**

Un questionnaire autoadministré (annexe 6) a été distribué aux personnes collaboratrices afin de documenter leur perception de la faisabilité de l'approche dans le système spécifique d'enseignement du français au collégial. Les personnes devaient se prononcer sur des items liés aux contraintes normatives (normes ministérielles, institutionnelles et départementales), aux contraintes de l'environnement d'apprentissage (aménagement des classes et des horaires de cours, ressources matérielles) et aux contraintes humaines (connaissances permettant la mise en œuvre de l'approche et capacités des élèves à mettre en œuvre les conduites d'apprentissage impliquées par l'approche) (Musial et Tricot, 2020). Chacun des items proposait une prise de position selon trois échelons : « Faisable/Ne pose pas de problème », « Partiellement faisable/Pose parfois problème » et « N'est pas faisable/Pose problème ». Chaque catégorie d'items était accompagnée de questions ouvertes invitant à décrire, le cas advenant, les problèmes et limites perçus. Une analyse par item était ensuite réalisée.

## **6. Analyser le potentiel de viabilité de l'approche au regard des contraintes auxquelles sont soumises les pratiques (objectif spécifique n° 5a)**

Le dernier objectif spécifique (n° 5) est lié à l'analyse de la viabilité de l'approche. Ce potentiel de viabilité a d'abord été analysé au regard des contraintes auxquelles sont soumises les pratiques enseignantes (objectif spécifique n° 5a). On fait par là référence à la logistique pragmatique que ces pratiques impliquent. Par exemple, les pratiques de l'approche sont-elles perçues comme aisées à mettre en œuvre sur le terrain ? La charge qu'elles impliquent est-elle perçue comme raisonnable à moyen ou long terme ?

### **6.1 Entretiens de groupe – volet viabilité**

La question de la viabilité de l'approche a été abordée directement, au terme du projet, dans le cadre des entretiens de groupe (voir section 4.1 et annexe 5), où il a été demandé à chaque personne collaboratrice de se prononcer sur cette viabilité au regard des contraintes auxquelles sont soumises les pratiques. Cet échange a permis d'établir les adhésions de principes des personnes enseignantes ainsi que leurs éventuelles réserves quant à l'approche.

## **6.2 Analyse des données relatives à la viabilité de l'approche au regard des contraintes du système**

Les verbatims des entretiens de groupe ont été soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) consistant à réduire les données par un processus systématique de synthèse des propos.

## **7. Analyser le potentiel de viabilité de l'approche au regard de la transférabilité dans les représentations et schèmes d'action (objectif spécifique n° 5b)**

La viabilité a également été analysée au regard de sa transférabilité dans les représentations et schèmes d'action des personnes enseignantes (objectif spécifique n° 5b).

Ainsi que mentionné (chapitre 2, section 5.3), les représentations (conscience, configuration et vécu disciplinaire) influencent fortement la personne praticienne qui s'essaie à un changement de pratique ; ces représentations, qui tiennent d'une épistémologie personnelle (Hétu, 2016), doivent donc être prises en compte si l'on veut évaluer dans quelle mesure on peut espérer qu'un changement de pratique soit durable.

Les schèmes d'action, quant à eux, se définissent en tant que schème mental générateur de pratiques ; c'est l'*habitus* qui permet à tout praticien de s'adapter à une multitude de situations (Perrenoud, 2001). Les schèmes d'action sont surtout observables dans la pratique, car beaucoup d'enseignants et enseignantes vivent inconsciemment en état de dissonance : « leur épistémologie personnelle, à savoir leur vision de leur discipline ainsi que de l'apprentissage, serait en contradiction avec leur épistémologie pratique, soit leur façon d'enseigner » (Hétu, 2016, p. 20). Ainsi, une personne peut adhérer en principe à une pratique ; elle peut aussi, intellectuellement, se représenter cette pratique dans sa vision de l'enseignement ; toutefois, ce n'est qu'en observant ses actions concrètes et en tentant de discerner d'éventuelles zones de cohérence ou de tension entre les actes, les adhésions de principes et les représentations que l'on pourra savoir si une nouvelle approche a bel et bien été transférée (Bélec, 2022). La viabilité d'une pratique, au-delà des contraintes du terrain, repose bien souvent sur ces deux contraintes internes que constituent les représentations et les schèmes d'action, qui influencent et guident chaque personne praticienne – et ce, sans que celles-ci en soient tout à fait conscientes.

Afin d'identifier ces représentations et schèmes d'action, qui peuvent être en dissonance (ou non), plusieurs collectes de données ont été réalisées et différentes méthodes d'analyse ont été employées.

### **7.1 Sous-échantillon retenu pour l'évaluation de cet objectif spécifique (n° 5b)**

Afin de procéder aux analyses désirées, une grande quantité de données individuelles était nécessaire. Parmi les personnes ayant fait partie de l'équipe de recherche ( $n=27$ ), un sous-échantillon de quatorze ( $n=14$ ) personnes a été constitué. Trois critères de sélection ont été retenus :

1) les chercheuses devaient détenir les données permettant de procéder à l'analyse liée aux représentations des individus, soit les deux cartes mentales (voir 7.2) ;

2) les chercheuses devaient avoir collecté suffisamment de données pour procéder aux analyses phénoménologiques interprétatives liées aux schèmes d'action (7.3), à savoir...

- le récit de vécu;
- les notes prises dans le cadre d'au moins deux rencontres d'accompagnement individuel;
- un minimum de trois journaux de bord;
- les notes prises au cours d'un minimum de trois rencontres de la CAP, celles-ci devant être étalées sur l'ensemble de l'expérimentation de la personne participante et inclure la dernière rencontre du projet (voir chapitre 6, section 8);
- plusieurs rétroactions au questionnaire Forms présentant la nouvelle version de l'approche;
- les réponses données aux questionnaires différencié et autoadministré;
- les propos tenus durant l'entretien de groupe final.

3) les personnes retenues devaient avoir expérimenté l'approche dans un cadre professionnel d'enseignement et non de tutorat.

Douze<sup>29</sup> des individus correspondant à ces exigences étaient des personnes enseignantes appartenant au noyau ayant participé à l'ensemble de la démarche sur deux sessions, tel que prévu dans le protocole initial. Les deux autres étaient les deux personnes ayant intégré le projet en décembre 2021 et ayant mené, par ailleurs, toute la démarche prévue par le projet (chapitre 4, section 5).

---

<sup>29</sup> Les deux autres personnes de ce noyau n'ont pu être retenues en raison, d'une part, de l'absence de la carte mentale finale et, d'autre part, d'une absence de trop nombreuses collectes de données. En effet, une personne n'a remis que la moitié des journaux de bord et a eu des empêchements qui l'ont conduite à ne pas participer à deux rencontres de groupe durant la session d'hiver, limitant la perspective évolutive recherchée dans le cadre des analyses.

## **7.2 Analyse du transfert de l'approche dans les représentations**

Afin de permettre l'appréciation du transfert de l'approche dans les représentations des personnes enseignantes, chaque personne participante a produit deux cartes mentales, l'une au début et l'autre au terme du projet (collectes de données). Ces cartes ont été soumises à une analyse comparative mixte.

### **7.2.1 Cartes mentales**

Les cartes mentales (cartographie conceptuelle) sont une méthode d'organisation graphique qui permet à un individu de partager la représentation qu'il a d'une notion en exposant les connaissances qu'il a sur celle-ci et les liens qu'il établit personnellement entre ces connaissances (Kandiko et Kinchin, 2012). Afin d'évaluer dans quelle mesure l'approche semble pouvoir être intégrée aux représentations enseignantes, il a été demandé aux participants et participantes de réaliser une carte mentale représentant leur perception de l'enseignement de la littérature au collégial au début et au terme du projet (annexe 7).

### **7.2.2 Analyse mixte des cartes mentales**

Considérée comme un outil de collecte mixte, la carte mentale permet d'explorer les connaissances d'un sujet de manière *quantitative*, selon le nombre de savoirs ou de liens observables sur la carte, et de manière *qualitative*, selon que les liens entre ces connaissances sont disposés en rayon, chaîne ou réseau (Kinchin et al., 2000). Les deux cartes ont été comparées de façon à évaluer quantitativement (quantité d'intégration d'éléments nouveaux pouvant être liés à l'approche) et qualitativement (jonctions permettant d'entrevoir des liens cohérents avec l'approche développée) le degré d'intégration de l'approche aux représentations des personnes collaboratrices. Ces analyses ont permis d'identifier différents profils d'intégration de l'approche parmi les personnes participantes de l'échantillon retenu pour l'évaluation de cet objectif spécifique.

## **7.3 Analyse du transfert de l'approche dans les schèmes d'action**

Afin de permettre l'appréciation du transfert de l'approche dans les schèmes d'action des personnes enseignantes, deux types d'analyse ont été réalisées : une analyse phénoménologie interprétative (API) et un croisement des données dégagées de cette analyse avec des indicateurs relatifs à des stratégies d'autorégulation cohérentes à l'approche.

### 7.3.1 Analyse phénoménologique interprétative (API)

Les analyses phénoménologiques interprétatives (Smith, 2004) permettent « d'explorer l'expérience de participants, le sens qu'ils donnent à leur expérience et les mécanismes psychologiques sous-jacents » (Antoine et Smith, 2017, p. 373). Dans ce cadre, il faut utiliser le discours des individus et leur interprétation de leur propre expérience afin d'accéder à une description juste de celle-ci. Conséquemment, les données individuelles (voir section 7.1) ont été regroupées afin de pouvoir avoir accès aux perceptions des personnes participantes telles qu'elles les verbalisaient au fil des différentes collectes de données.

#### 7.3.1.1 Journaux de bord et comptes rendus des CAP

Les personnes collaboratrices devaient remplir une fiche de journal (annexe 8) en préparation à chaque CAP. Ces fiches devaient notamment indiquer l'élément de l'approche expérimenté, les objectifs pédagogiques poursuivis, les indicateurs d'atteinte de ces objectifs, le déroulement prévu et le bilan de l'activité.

Les activités d'échange en communauté d'apprentissages professionnels (CAP) réunissaient en moyenne quatre personnes enseignantes ; ces CAP ont eu lieu à six occasions au cours du projet, soit trois fois par session. Ces activités permettaient aux personnes collaboratrices de présenter leurs expérimentations et de dégager les éventuels avantages ou défis des éléments expérimentés. Les deux chercheuses principales (sauf exception) étaient présentes à chaque rencontre. Les CAP ont eu lieu à environ quatre semaines d'intervalle, soit en septembre, octobre et novembre à la session d'automne 2021 ainsi qu'en février, mars et avril à la session d'hiver 2022. Les journaux et les comptes rendus des CAP ont été l'occasion de consigner plusieurs données, individuelles et collectives, permettant d'apprécier la perception qu'avaient les personnes collaboratives de l'approche ou de certains de ses éléments, et ce, dans une perspective évolutive.

#### 7.3.1.2 Adaptations consenties

À l'origine, quatre rencontres par session étaient prévues ; toutefois, celles de décembre et de janvier ainsi que les journaux de bord rédigés en préparation à ces rencontres ont été annulés en raison du peu d'éléments que les personnes collaboratrices auraient eu à partager (car trop tard ou trop tôt dans la session).

Par ailleurs, certains participants et participantes n'ont pas remis, pour différentes raisons, tous les journaux de bord. Quelques personnes n'ont, par ailleurs, pu être présentes à une ou deux CAP (imprévus familiaux ou professionnels, maladie, etc.). Dans la mesure où la quantité de données provenant des journaux de bord (près d'une centaine) et des CAP (30) est ou était très élevée et où leur analyse était surtout qualitative, le fait que quelques journaux ou CAP soient manquants a été jugé, du point de vue de la recherche, comme une adaptation négligeable.

### *7.3.2 Analyse du vécu des personnes participantes (API) et des facteurs d'influence*

Les données individuelles ont d'abord été soumises à un processus de synthèse. Puis, une interprétation du processus de « mise en sens » de l'expérience de chaque personne participante, telle qu'exprimée par celle-ci selon les données recueillies, a permis de dégager certaines caractéristiques de son expérience d'interaction avec l'approche – à la manière des études de cas (Barlatier, 2018). Les cas ont ensuite été croisés de manière à faire émerger certaines caractéristiques récurrentes susceptibles d'indiquer les facteurs ayant pu influencer l'intégration de l'approche.

### *7.3.3 Analyse des indicateurs de stratégies d'autorégulation cohérentes à l'approche au regard des données dégagées des API*

Les schèmes d'action peuvent être envisagés comme des structures autorégulatrices de pratiques que l'individu a intégrées. C'est grâce à ces schèmes que l'individu peut réagir en temps réel à une situation qui se pose à lui dans le présent et qui exige une adaptation immédiate par rapport à ce qui était planifié. Ce sont ces schèmes qui orienteront, bien souvent, l'évaluation primaire d'une situation – l'impression première que nous avons de celle-ci – ainsi que la manière d'envisager la planification de nouvelles actions. En suivant cette logique, des indicateurs liés à des stratégies de planification, d'évaluation et de régulation cohérentes avec l'approche développée ont été dégagées des API afin de juger du degré d'intégration de l'approche aux schèmes d'action. Ces indicateurs ont permis d'identifier différents types d'intégration parmi les personnes participantes du sous-échantillon retenu.

## 7.4 Croisement des analyses relatives aux représentations et aux schèmes d'action

Les profils d'intégration de l'approche aux représentations des personnes enseignantes ont été croisées avec les types d'intégration de l'approche aux schèmes d'action. Ces croisements ont permis de voir dans quelle mesure – mais aussi, de quelle manière – les personnes participantes du sous-échantillon étaient parvenues à s'approprier l'approche développée (transfert) et, donc, de formuler des conclusions quant au potentiel de viabilité de celle-ci.

## 8. Retour global sur les méthodes d'analyse et de validation des données

Les nombreux objectifs spécifiques retenus dans le cadre de ce projet ont exigé des analyses de nature parfois très différente. La synthèse de ces méthodes d'analyse est exposée au tableau 4.

Tableau 4 : Synthèse des méthodes d'analyse

Méthodes d'analyse	Journaux de pratique de recherche	Formulaires de rétroaction sur l'approche bonifiée	Récits de vécu	Analyse de groupe	Questionnaire différencié	Entretiens de groupe	Questionnaire autoadministré	Cartes mentales (1 et 2)	Journaux de bord des personnes collaboratrices	Comptes rendus des CAP
Analyse grâce à des mécanismes sociodiscursifs ou de synthèse	X	X		X						
Analyse thématique			X			X				
Analyse par item					X		X			
Analyse mixte								X		
Analyse phénoménologique interprétative			X		X	X		X	X	X

Tableau 4 : Synthèse des méthodes d'analyse

Les récits de vécu et les verbatims des entretiens de groupe ont été soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016).

Les résultats du questionnaire différencié (désirabilité) et du questionnaire autoadministré (faisabilité) ont été analysés par item.

L'analyse comparative des cartes mentales était mixte (Kinchin et al., 2000).

L'ensemble des données des quatorze personnes participantes du sous-échantillon a été soumis à une analyse phénoménologique interprétative (API) (Smith, 2004), qui a été elle-même croisée avec l'identification des indicateurs d'autorégulation.

Les résultats des analyses comparatives mixtes et des analyses croisées des schèmes d'action ont été eux-mêmes croisés pour avoir un portrait global des résultats à l'objectif spécifique n°5b.

Afin de garantir la fiabilité de l'observation et de l'interprétation des données (identification des biais, corroboration par diverses sources) ainsi que la cohérence systémique de la démarche (Gohier, 2004), la **validation des analyses** a été assurée par diverses triangulations, soit une triangulation des données (croisement de plusieurs collectes), une triangulation des analyses (API, analyse thématique, analyse par item, analyse mixte) et une triangulation des sources (personnes collaboratrices, étudiante chercheuse, cochercheuse et chercheuses principales).

## 9. Conclusion

Considérant la multitude des outils de collecte de données et la complexité inhérente aux diverses méthodes d'analyse mobilisées dans le cadre de cette recherche, il a été jugé préférable de regrouper ces éléments dans un chapitre spécifique. Dans un souci de fiabilité et de transparence, les adaptations survenues en cours de projet relatives à ces éléments ont aussi été exposées.

## CHAPITRE 6 : MISE EN OEUVRE

Ce chapitre décrit la mise en œuvre du projet pour la période d'appropriation et d'expérimentation de l'approche s'échelonnant tout au long de l'année scolaire 2021-2022. Dans une perspective de cohérence systémique, cette description vise principalement à faciliter la compréhension du détail de la démarche de collaboration mise en œuvre réellement. Dans une perspective de fiabilité et de transparence, elle permet d'exposer les éventuelles adaptations effectuées selon les étapes de la démarche.

### 1. Collectes de données initiales – défis perçus et représentations

Les premières collectes de données ont été faites avant de présenter l'approche développée aux personnes participantes, afin que cette présentation n'influence pas les données collectées. Les personnes participantes devaient rédiger leur récit de vécu et réaliser leur carte mentale ; elles participaient par la suite à une séance d'analyse de groupe. Du point de vue de la recherche, ces premières données permettaient d'identifier les défis perçus par les personnes enseignantes et d'établir, grâce à la carte mentale, une certaine idée de la représentation que chaque participant se faisait de l'enseignement de la littérature au collégial. Du point de vue des critères de qualité nécessaires au type de démarche, ces collectes de données constituaient aussi des exercices réflexifs propres à favoriser l'appropriation (LaBillois et St-Germain, 2014) ; le principe même du groupe d'analyse, en permettant aux participants et participantes d'analyser par eux-mêmes la situation et de la problématiser à la lumière de leur propre expertise, favorisait le respect de valeurs et des principes démocratiques tout en mettant en place entre les enseignants et enseignantes participants une dynamique collaborative susceptible de favoriser leur agentivité.

### 2. Présentation de l'approche

L'approche, telle que développée dans la recherche exploratoire (Bélec et Doré, 2021), a d'abord été présentée aux participants et participantes au début du projet (automne 2021) dans le cadre de deux rencontres virtuelles de groupe ; ces rencontres étaient d'une durée d'une demi-journée. La moitié de la première rencontre servait à briser la glace ainsi qu'à réaliser l'activité de groupe d'analyse. Après une pause, la première rencontre se terminait par une heure de

présentation de l'approche. Les origines de celle-ci (raisons ayant motivé la recherche exploratoire) et les fondements de l'approche étaient alors exposés.

Les personnes participantes devaient, avant la rencontre suivante, faire quelques lectures afin de se familiariser avec le langage conceptuel utilisé dans l'approche. Ces notions se répartissaient en trois catégories :

- Les concepts généraux liés à l'approche par compétences (APC), soit les triades « compétence/action clé/savoir-faire » et « savoir/savoir-faire/savoir-être » ;
- Le cadre de référence relatif aux savoir-être mis en place dans le cadre de la recherche exploratoire (Bélec et Doré, 2021) ainsi que la définition des différents savoir-être retenus ;
- Des exemples de tâches (actions clés) de lecture et de partage de lecture utilisées dans l'approche ainsi que des exemples de consignes décortiquant explicitement le rôle des savoirs/savoir-faire/savoir-être dans des tâches données.

Lors de la seconde rencontre de présentation, un retour sur les lectures était fait afin de répondre aux questions éventuelles et de clarifier certains éléments au besoin. L'approche était ensuite présentée en cinq blocs :

- Enseigner dans une approche par compétences : les actions clés (tâches)
- Évaluer dans une approche par compétences : le produit
- Évaluer dans une approche par compétences : le processus
- Alignement pédagogique : l'importance de la planification et du cadre de référence
- Évaluer dans une approche par compétences : le propos

La présentation permettait de conclure avec l'exposition des retombées entrevues dans le cadre de la recherche exploratoire sur la base des commentaires qualitatifs des élèves ayant accepté de participer à l'étude ; il était toutefois bien exposé aux participants et participantes que l'approche avait été en rodage tout au long de la session d'automne, qui plus est en contexte de pandémie et de classe virtuelle, ce qui était susceptible d'avoir influencé l'appréciation des élèves. En ce sens, aucune conclusion ne devait être tirée et c'était à eux, en tant qu'experts, d'expérimenter l'approche afin de valider (ou non) son potentiel pédagogique.

### 3. Rencontres individuelles de l'automne 2021

Chaque participant a été rencontré au moins une fois à la suite de la présentation, avant le début de ses expérimentations. Les rencontres étaient d'une durée de deux heures et ont presque toutes eu lieu avec les deux chercheuses principales. Durant ces rencontres, les chercheuses et la personne participante discutaient des éléments de l'approche par lesquels la personne enseignante souhaitait commencer ses expérimentations. Les chercheuses, à cette occasion, jouaient à la fois le rôle d'expertes de l'approche et de conseillères pédagogiques ; elles accompagnaient la personne enseignante dans sa réflexion, étaient attentives à ses éventuelles craintes ou préoccupations, tentaient de l'aider à cerner ses objectifs et à établir un plan d'action réaliste. En tant qu'enseignantes de littérature ayant expérimenté l'approche sur le terrain, elles partageaient aussi leur expérience et des idées avec la personne enseignante afin de l'aider, au besoin, à se projeter concrètement dans les activités possibles. La « triple » expertise des chercheuses principales, soit expertes de l'approche, conseillères pédagogiques et enseignantes en littérature, soutenue par leur expérience professionnelle dans ces trois domaines, était mise à la disposition du bien-être des personnes enseignantes. En fait, les chercheuses principales ont sciemment orienté leur accompagnement des personnes enseignantes, tout au long du projet, vers une volonté d'aider et de respecter les intérêts et limites des personnes participantes ; ce choix, avant tout fondé sur des principes éthiques, était aussi rationnel : le projet s'étalait sur une année entière et impliquait un grand engagement des personnes participantes. Il était important, conséquemment, pour la conduite du projet, de prioriser les besoins des personnes participantes et d'établir avec elles un lien de confiance afin que la démarche puisse être menée à terme dans un climat favorable à la collaboration. Au besoin, les personnes enseignantes pouvaient rencontrer à plus d'une reprise les chercheuses. Plus d'une douzaine de participants et participantes se sont prévalus de cette possibilité à l'automne 2021, parfois jusqu'à quatre fois. Ces rencontres supplémentaires (parfois courtes) ont essentiellement eu lieu dans trois cas de figure :

- 1) la personne enseignante projetait d'intégrer plusieurs éléments de l'approche et, conséquemment, la rencontre initiale de deux heures était trop courte pour faire le tour de l'ensemble des éléments qu'elle planifiait d'expérimenter ;
- 2) la personne enseignante souhaitait obtenir une validation de sa planification ou de son matériel ;

3) la personne enseignante, dans le cadre de la conception de ses plans de leçon ou de la conception de son matériel pédagogique, éprouvait de la difficulté à intégrer concrètement un principe de l'approche et avait besoin de l'aide des chercheuses pour faire le transfert nécessaire.

Dans le dernier cas, les chercheuses notaient les éléments de l'approche qui posaient des problèmes de transfert aux personnes enseignantes. Ces notes étaient des rétroactions qui, une fois cumulées, ont permis aux chercheuses de retravailler l'approche afin de la clarifier.

Par rapport aux prévisions initiales, les personnes participantes ont éprouvé davantage que prévu le besoin d'accompagnement individuel, surtout à la session d'automne 2021. Les chercheuses y ont vu, entre autres, un lien avec la nécessité de clarifier la présentation de l'approche pédagogique développée (objectif spécifique n° 2). Cette clarification était liée au langage utilisé, aux exemples à fournir pour illustrer la théorie ainsi qu'à des clarifications quant aux différences entre les pratiques courantes et l'approche, qui n'étaient pas toujours bien saisies d'emblée par les participants et participantes. Par ailleurs, ce plus grand besoin d'accompagnement peut aussi s'expliquer par le fait que plusieurs personnes enseignantes ont choisi, dès la première session d'expérimentation, de mettre en place l'ensemble des éléments de l'approche (ou presque), alors qu'une intégration très partielle était prévue à l'origine.

#### **4. Journaux de bord et rencontres de CAP de l'automne 2021**

Trois fois par session, les personnes enseignantes avaient à produire un journal de bord en prévision d'une rencontre de CAP où elles partageraient ensuite en sous-groupe (en moyenne quatre personnes enseignantes) leurs expérimentations et échangeraient au sujet des éventuels avantages ou défis des éléments expérimentés. Lors de ces CAP, les personnes collaboratrices étaient invitées à faire le récit d'une de leur expérimentation ainsi qu'à faire émerger, au besoin, les défis rencontrés. Des questions pouvaient alors être adressées au groupe en vue de trouver des solutions à ces défis. Tous les participants et participantes étaient invités à prendre la parole. Les chercheuses principales, en tant qu'animatrices, ne prenaient la parole qu'au terme des échanges pour commenter ceux-ci ou avancer d'autres pistes de solutions, au besoin.

#### **5. Ateliers facultatifs d'approfondissement offerts à l'automne 2021**

À l'origine, il était prévu d'offrir, sur demande des personnes participantes, des ateliers facultatifs permettant d'approfondir certains éléments de l'approche. Dans cette lignée, un

formulaire Forms visant à sonder les intérêts et disponibilités de chaque personne a été envoyé à l'automne 2021. Plusieurs personnes ont émis le désir d'assister à des ateliers couvrant divers sujets ; les chercheuses ont priorisé les deux choix les plus populaires et ont organisé un atelier portant sur la planification d'un cercle de lecture en octobre ainsi qu'un atelier portant sur la correction et la rétroaction dans le cadre d'une approche centrée sur la LL en novembre.

## **6. Rétroaction sur l'approche clarifiée (décembre 2021)**

En décembre 2021, les chercheuses ont envoyé aux participants et participantes un document contenant des hyperliens vers six formulaires Forms (un par bloc de formation) où étaient intégrées des capsules vidéos nouvellement enregistrées ; ces capsules exposaient la nouvelle présentation de l'approche, présentation bonifiée et clarifiée grâce aux rétroactions données aux chercheuses depuis le début du projet ainsi qu'au travail de l'équipe de recherche. Les capsules vidéos totalisaient 4 heures 30 de visionnement (plus 50 minutes pour les personnes n'ayant pas assisté à l'atelier sur la planification des cercles de lecture). La durée estimée pour répondre aux questions des formulaires, questions permettant de valider la pertinence et la clarté de la nouvelle présentation, était de 1 heure 30. Les six blocs se déclinaient ainsi :

- Bloc 1 : Définition de la lecture littéraire (première partie)
- Bloc 2 : Définition de la lecture littéraire (seconde partie)
- Bloc 3 : Concevoir un cours dans une approche par compétences
- Bloc 4 : Développer le savoir-agir : donner des outils
- Bloc 5 : Développer le savoir-agir : faire pratiquer
- Bloc 6 : Développer le savoir-agir : faire réfléchir

Les personnes enseignantes qui participaient activement au projet (expérimentaient l'approche et participaient aux CAP) à la session d'hiver avaient jusqu'à la fin janvier pour visionner et remplir les formulaires. Les personnes qui avaient participé au projet à l'automne, mais n'étaient pas disponibles pour poursuivre celui-ci à la session d'hiver avaient, si elles le désiraient, jusqu'à la fin mai pour réaliser ce visionnement et nous donner une rétroaction.

## **7. Rencontres individuelles de l'hiver 2022**

Comme à l'automne 2021, une rencontre d'accompagnement de deux heures était prévue avec chaque participante ou participant actif. Cette fois, davantage de rencontres ont été

réalisées avec une seule des chercheuses principales. Pour la plupart des personnes qui expérimentaient pour une deuxième session l'approche, cette seule rencontre d'accompagnement s'est avérée suffisante. Pour un petit nombre, dont les deux nouvelles personnes participantes, plusieurs rencontres d'accompagnement ont été organisées. Dans certains cas, des échanges écrits, par courriel ou clavardage sur l'équipe Teams du projet, ont suffi à répondre aux questions éventuelles que se posaient, au cours de la session, les personnes participantes.

## 8. Ateliers facultatifs d'approfondissement et CAP de l'hiver 2022

À la fin de la session d'automne 2021, les chercheuses ont noté que les partages d'expérience des personnes participantes dans le cadre des CAP étaient moins nourris ; les gens maîtrisaient de mieux en mieux l'approche et avaient moins besoin de conseils à la suite d'expérimentations difficiles. Les échanges étaient très positifs puisque la plupart des récits des participants et participantes étaient centrés sur une expérimentation s'étant très bien déroulée ou sur des problèmes mineurs ; toutefois, certains ont suggéré que les séances de CAP puissent servir à approfondir davantage des éléments de l'approche, du moins si personne n'avait besoin de soutien face à un problème rencontré en classe.

Après délibération, les chercheuses ont choisi de planifier des activités d'approfondissement pour chaque séance de CAP ; ces activités, toutefois, n'étaient abordées que si, et seulement si, les échanges entre les personnes participantes en laissaient le temps. Le partage d'expériences et les réflexions visant à résoudre, au besoin, des défis rencontrés par des personnes enseignantes du groupe étaient donc priorités ; ce n'est qu'une fois la discussion épuisée que l'activité d'approfondissement était abordée.

Dans le cadre de la CAP du mois de février, l'activité d'approfondissement portait sur la rétroaction liée aux postures de lecture ; en mars, le sujet était l'intégration des savoir-être à l'enseignement. La dernière CAP avait lieu en avril. Pour souligner cette dernière occasion d'échanges, les chercheuses ont choisi de clore les rencontres de la CAP sur une activité non pas d'approfondissement, mais de réflexivité. Différentes questions ou consignes visant à susciter la réflexivité ont été proposées aux participants et participantes, par exemple :

- Dans quelle mesure votre expérience dans le projet vous a-t-elle mené.e à questionner ou à remettre en question certaines dimensions de votre profession ?

- Si vous repensez à votre enseignement avant le projet et le comparez à votre enseignement actuel, qu'est-ce qui vous semble avoir pris plus/moins d'importance, plus/moins de place ou encore être apparu/disparu ?
- Donnez trois à cinq mots-clés qui résumeraient votre expérience d'enseignement de l'approche pédagogique développée.
- Proposez une allégorie, métaphore ou image qui représenterait votre expérience d'enseignement de l'approche pédagogique développée.
- Si vous vous projetez dans deux ans, comment envisagez-vous votre pratique professionnelle au regard de cette approche pédagogique?

Cette activité permettait de clore le processus de développement professionnel que menaient les participants et participantes dans le cadre de cette recherche collaborative tout en permettant aux chercheuses, dans le processus de recherche parallèle, de collecter des données pertinentes à l'analyse de la viabilité de l'approche, ainsi qu'il était prévu de le faire par le biais des CAP.

## 9. Collectes de données finales

Un courriel concernant les collectes de données finales a été envoyé à tous les participants et participantes au début du mois de mai 2022. Ils avaient jusqu'au 15 juin (soit environ six semaines) pour répondre au questionnaire différencié et au questionnaire autoadministré visant à évaluer, respectivement, la désirabilité de l'approche (dans une optique de résolution de problèmes) et sa faisabilité. Ils avaient aussi jusqu'à cette date pour faire parvenir leur seconde carte mentale ; les consignes données au début du projet, en lien avec la réalisation de celle-ci, étaient également jointes au courriel, l'exercice étant le même. Il était demandé aux participants et participantes de ne pas regarder leur première carte mentale préalablement. Par ailleurs, les entretiens de groupes ont été réalisés durant la première moitié du mois de mai 2022.

## 10. En périphérie de la recherche collaborative

Dans le cadre de l'entente subventionnaire avec le ministère de l'Éducation supérieure, les chercheuses s'étaient engagées à réaliser un site Web professionnel afin de rendre accessible l'approche. Dans cette optique de diffusion, elles ont aussi fait une proposition d'atelier au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). L'équipe de recherche avait été tenue au courant de ces démarches parallèles ; la relation collaborative du

projet a mené les chercheuses à demander aux membres de l'équipe de recherche si certaines personnes souhaitaient contribuer à ces démarches de diffusion par l'apport de leurs témoignages respectifs ; les chercheuses ont bien insisté sur le fait que la participation à l'une ou l'autre de ces démarches n'était nullement obligatoire. Onze personnes enseignantes ont accepté de témoigner de leur expérience par le biais d'un balado qui devait être rendu disponible sur le site professionnel de l'approche ; sept personnes se sont portées volontaires pour participer à l'atelier donné dans le cadre de l'AQPC.

Par ailleurs, la conception du site Web a pris davantage de place que prévu dans les activités parallèles de diffusion. À l'origine, il avait été envisagé de présenter l'approche sous la forme d'un texte diffusé sur le site professionnel et de fournir quelques ressources didactiques ; finalement, les chercheuses ont jugé cela insuffisant. Des modules d'autoformation (vidéos) ont donc été conçus et des récits de pratique audios ont été produits. Le site Web professionnel a donc été développé en se fondant sur la compréhension renouvelée du soutien qu'il était nécessaire d'offrir pour favoriser l'intégration de l'approche par les personnes enseignantes.

## 11. Conclusion

Ce chapitre expose la mise en œuvre détaillée de chaque étape de la démarche, cela dans le souci de transparence essentiel à toute recherche-action. Cette mise en œuvre permet d'apprécier la manière dont la démarche de recherche collaborative a été opérationnalisée et donne un aperçu de l'expérience factuelle vécue par les participants et participantes dans ce cadre. Cette mise en œuvre a également été source d'observations qui sont venues enrichir les données des journaux de pratique des chercheuses. Tout au long de la démarche, les chercheuses principales ont eu à cœur de mettre le souci du respect des dimensions éthiques du projet ainsi que de ses critères de qualité (respect des valeurs et des principes démocratiques, faisabilité, appropriation, cohérence systémique et fiabilité) au centre de leur processus décisionnel, et ce, tant dans la mise en œuvre de la démarche que dans les adaptations consenties.

## **PARTIE 3 : L'APPROCHE FINALE – RÉSULTATS DU PREMIER OBJECTIF GÉNÉRAL**

## CHAPITRE 7 : L'APPROCHE PEAUFINÉE

Le premier objectif général du projet consistait à peaufiner le prototype exploratoire proposant une nouvelle approche de la littérature au collégial afin de présenter une innovation pédagogique aboutie. Cet objectif général était soutenu par deux objectifs spécifiques : 1) bonifier l'approche pédagogique à la lumière de l'expertise des personnes collaboratrices enseignant dans de multiples contextes (collèges, cours, etc.) ; 2) mieux définir la présentation de l'approche pédagogique à la lumière des rétroactions des personnes collaboratrices dans l'optique de rendre la présentation de l'innovation pédagogique optimale. Le présent chapitre se centre sur le résultat du premier objectif spécifique, alors que le chapitre 8, qui suit, expose les grandes lignes du résultat lié au deuxième objectif spécifique.

Les rétroactions des personnes participantes et les observations des chercheuses ont été consignées, tout au long du projet, sous la forme de notes descriptives dans des journaux de pratique de recherche. Ces notes ont servi de support à des rencontres de débriefage. Le processus de mise en forme de la présentation de l'approche a également permis une bonification de celle-ci (voir chapitre 5, section 2, pour plus d'informations).

Ce chapitre présente l'approche développée. Une mise en contexte permettant de comprendre les principes à la base de l'approche est d'abord présentée. S'en suit une présentation des concepts théoriques sur lesquels repose l'innovation. Une énumération des ressources impliquées dans la LL sont par la suite présentée. La manière d'opérationnaliser ces concepts et ressources est ensuite exposée à travers les dispositifs permettant le développement d'un savoir-agir autonome en situation de LL. Enfin, la question de l'évaluation de la compétence de LL est abordée.

### 1. Mise en contexte

Cette partie présente le nom choisi pour désigner l'approche, ses particularités ainsi que les principes fondamentaux sur lesquels elle s'appuie.

#### **1.1 Nom de l'approche**

Les chercheuses ont jugé nécessaire de trouver un moyen de désigner aisément l'approche développée, notamment dans le cadre des activités de diffusion. La dénomination

*Enseigner la lecture littéraire au collégial* et son acronyme ELLAC ont été retenus pour leur simplicité et leur cohérence avec l'approche, celle-ci étant avant tout didactique (enseignement), centrée sur la LL et adaptée à un contexte éducatif spécifique (collégial).

### **1.2 Particularités de l'approche**

ELLAC se présente comme une approche de l'enseignement de la littérature au collégial et non comme une méthode d'enseignement. En ce sens, les outils didactiques qui s'y rattachent, nombreux, sont présentés à titre d'illustration des différentes possibilités d'application selon le contexte d'enseignement (objectifs de la personne enseignante, besoins des élèves, etc.). Ces outils ont pour but de faciliter l'appropriation des principes de l'approche et son opérationnalisation, mais ne doivent pas être envisagés dans une perspective prescriptive. Le jugement professionnel de la personne enseignante quant aux éléments précis qu'il convient (ou non) d'enseigner ou de prioriser dans son contexte éducatif spécifique est essentiel.

Par ailleurs, l'approche est conçue comme un système cohérent. Bien qu'il soit possible d'intégrer certaines de ses composantes en pièces détachées, l'approche offre son plein potentiel lorsque ses différentes composantes se combinent, se répondent et se renforcent mutuellement.

### **1.3 Visée et conceptions fondamentales de l'approche ELLAC**

L'approche développée propose une visée d'enseignement différente de celles que l'on retrouve couramment chez les personnes enseignantes de littérature au collégial. Selon nos observations, celles-ci tendent à orienter leurs pratiques vers trois visées : 1) la réalisation des devis ministériels et de l'EUF, 2) l'enseignement d'œuvres littéraires ou 3) le développement de l'intérêt des élèves pour la lecture des œuvres<sup>30</sup>. L'approche ELLAC propose une perspective à la fois nouvelle et intégratrice de ces trois visées. Cette intégration suit cette logique :

- L'atteinte de la compétence de LL contribue à l'atteinte des objectifs et standards ministériels ;
- L'orientation de l'enseignement sur la LL permet de mettre les œuvres au cœur du processus d'apprentissage ;
- La structuration d'activités dans une perspective de LL autonome en contexte authentique soutient différentes dimensions de la motivation (valeur, sentiment d'efficacité personnelle, contrôlabilité).

---

<sup>30</sup> Dans la plupart des cas, les pratiques d'enseignement sont structurées par une combinaison de ces trois visées, chacune d'entre elles prenant un niveau d'importance variable selon les individus.

Ces postulats mènent à évacuer la multitude d'objectifs que poursuivent les personnes enseignantes avec des degrés de conscience divers, multitude qui est susceptible de nuire à un alignement pédagogique rigoureux et qui tend à provoquer une perception de surcharge. Accepter ces postulats permet donc de mettre de côté tous les autres objectifs parce que l'on tient pour acquis que développer une compétence de LL permettra d'atteindre ceux-ci.

L'approche ELLAC propose donc d'orienter les pratiques vers le développement d'une compétence de LL. Cette perspective repose sur trois conceptions :

1. La LL est une métacompétence essentielle à l'atteinte des énoncés de compétences, fixés par les devis des cours de français (langue et littérature) du collégial ;
2. La LL est une compétence complexe qui nécessite un enseignement explicite et un accompagnement ;
3. L'enseignement d'un agir-compétent en LL implique de mener progressivement les personnes apprenantes à une relative autonomie réflexive, c'est-à-dire à la capacité d'exercer leur autonomie et leur jugement dans une situation de lecture donnée.

## 2. Représentation de la lecture littéraire (LL)

Cette section présente le cadre théorique sur lequel repose l'approche ELLAC. Une définition synthétique de la compétence de LL est d'abord proposée. La famille de situations dans laquelle est située cette compétence est ensuite explicitée et représentée dans une perspective visant à mettre en lumière sa nature authentique. La nature du processus de LL est par la suite exposée et détaillée. Enfin, les explications permettant d'envisager la LL en tant que compétence se déclinant selon trois dimensions, soit le produit, le processus et le propos, sont présentées.

### 2.1 Définition synthèse de la LL

La lecture littéraire (LL) est une compétence mentale<sup>31</sup> qui est mobilisée lors de la lecture d'une œuvre. Elle met en relation un sujet lecteur, une altérité (texte) et le monde extérieur (cela dans un contexte double, soit celui de l'écriture et celui de la lecture). Son processus implique une construction de sens à travers quatre postures de lecture participatives et distanciées

---

<sup>31</sup> L'adjectif « mentale » est ici à opposer à une compétence pouvant être observable par des gestes physiques ; cela implique que la LL n'est pas observable directement. Par ailleurs, cet adjectif fait référence à l'ensemble des processus mentaux, qu'ils soient de nature cognitive, métacognitive ou affective.

(descriptive, personnelle, analytique et réflexive) qui s'entremêlent et s'inter-influencent. Elle permet un développement de l'individu, notamment sur les plans de l'empathie (relation à l'Autre), de la sensibilité artistique (construction de sens) et de la réflexivité (transformation du sujet lecteur).

## **2.2 Famille de situations de la lecture littéraire**

En tant que compétence, la LL se déploie dans une famille de situations. Cette famille s'ancre dans un contexte de lecture d'œuvres littéraires. Il s'agit d'une famille de situations très vaste en raison de la diversité des enjeux et thèmes portés par des textes, des genres et des courants littéraires, par des tonalités et procédés d'écriture, etc. L'intention poursuivie, dans ce contexte, est la mise en œuvre d'un rapport à la fois participatif et distancié au texte, rapport tour à tour simple (compréhension, réaction) et complexe (analyse, réflexion). Dans le cadre de l'enseignement collégial, l'accent est mis sur la volonté d'atteindre les postures de lecture complexes.

### **2.2.1 Envisager la lecture littéraire en tant que famille de situations authentiques**

Toutes les compétences impliquent, d'une manière ou d'une autre, l'interaction d'un individu avec un contexte spécifique ainsi qu'avec un objet (concret ou théorique) ou un sujet (ou plusieurs)<sup>32</sup>. Par ailleurs, une compétence s'ancre dans des situations authentiques. Celles-ci impliquent « des problématiques qui existent dans la vie quotidienne » de la personne apprenante et « expriment des situations réalistes, signifiantes et motivantes [...] qui contribuent à améliorer sa compréhension ou à lui permettre de résoudre, par la démonstration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, des problèmes qu'[elle] pourrait être amené à rencontrer » ([opiéva, n. d.](#)).

S'inspirant de Ouellet et Boutin (2006), qui soutiennent que le « littéraire est le résultat d'une série d'interactions, directes et indirectes, entre l'écrivain, le texte, le lecteur et la société » (p.154), l'approche ELLAC propose d'envisager la LL comme une situation d'interaction entre un sujet lecteur, un texte et un contexte double (figure 1). Le sujet lecteur est défini, dans ce cadre, comme une personne qui s'engage dans un processus de LL ; le texte, associé à une altérité (un

---

<sup>32</sup> À titre d'illustration de cette affirmation, voici deux exemples concrets. Dans le programme technique de soins infirmiers (Compétences Québec, n.d.), la compétence 01Q4, « Utiliser des méthodes d'évaluation et des méthodes de soins », met en interaction un individu, un contexte de soin (légal, normatif, technique, professionnel) et un sujet, soit une personne à soigner. La compétence 01Q0, « Analyser la fonction de travail », met en interaction un individu, un contexte (réseau de la santé, ses lois et normes) et un objet théorique, soit le métier d'infirmière et d'infirmier. Cette interaction peut s'appliquer, de manière générale, à toutes les compétences.

Autre), est défini comme un objet polysémique qui révèle un sens grâce au processus de lecture ; enfin, le contexte double, celui de l'écriture et de la lecture, est, pour sa part, associé au monde extérieur.

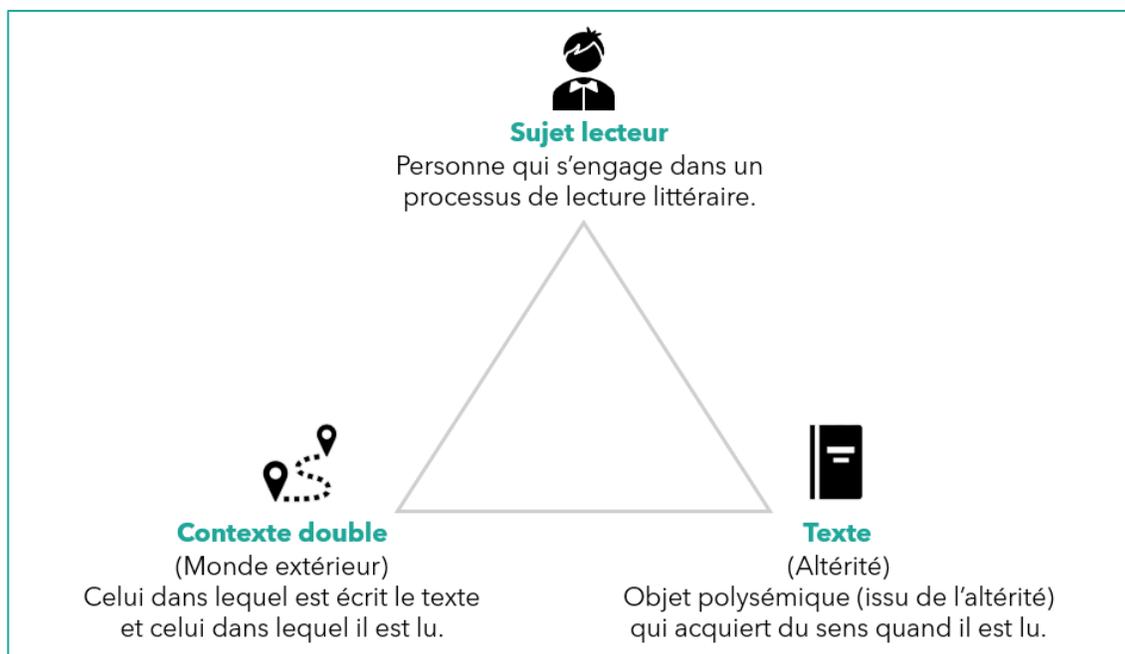


Figure 1: Cadre d'interaction de la LL (outil didactique n° 1)

Dans ce cadre d'interaction, la situation authentique est celle d'un individu interagissant avec un « Autre » (sa vision d'un propos, son histoire, sa sensibilité, ses mots, son imaginaire, sa vision du monde) et le monde extérieur. Le contact avec cette altérité et le monde extérieur permet une prise de conscience quant à des « problématiques qui existent dans la vie quotidienne », à savoir celles issues des relations que l'on établit avec le monde qui nous entoure et les individus. Ces relations peuvent être sources, par exemple, de problématiques relevant de l'incompréhension, de la remise en question, de la projection, du déni, etc. En effet, les œuvres littéraires soulèvent des problèmes de natures diverses, ceux-ci pouvant être liés à des émotions et expériences humaines en tout genre, à des événements passés, présents ou futurs. Cette perspective permet d'envisager la LL comme une situation réaliste, signifiante et motivante (opiéva, n. d.).

Cette représentation du cadre d'interaction de la LL implique la mobilisation de différents champs de compétence. La relation entre le sujet lecteur et l'altérité portée par le texte fournit une occasion de développer des compétences relationnelles. La relation entre le sujet lecteur et le monde extérieur, pour sa part, offre une occasion de développer sa compréhension du monde,

en se représentant notamment le contexte d'écriture et le lecteur fictif auquel le texte est destiné. En outre, l'effort fourni pour « construire » une interprétation (le sens) du texte permet de mobiliser des compétences créatives, en faisant appel à l'imagination et à la capacité à faire des inférences, par exemple. Enfin, le fait que le sujet lecteur doive se situer par rapport à cette altérité et au monde extérieur permet le développement de sa réflexivité.

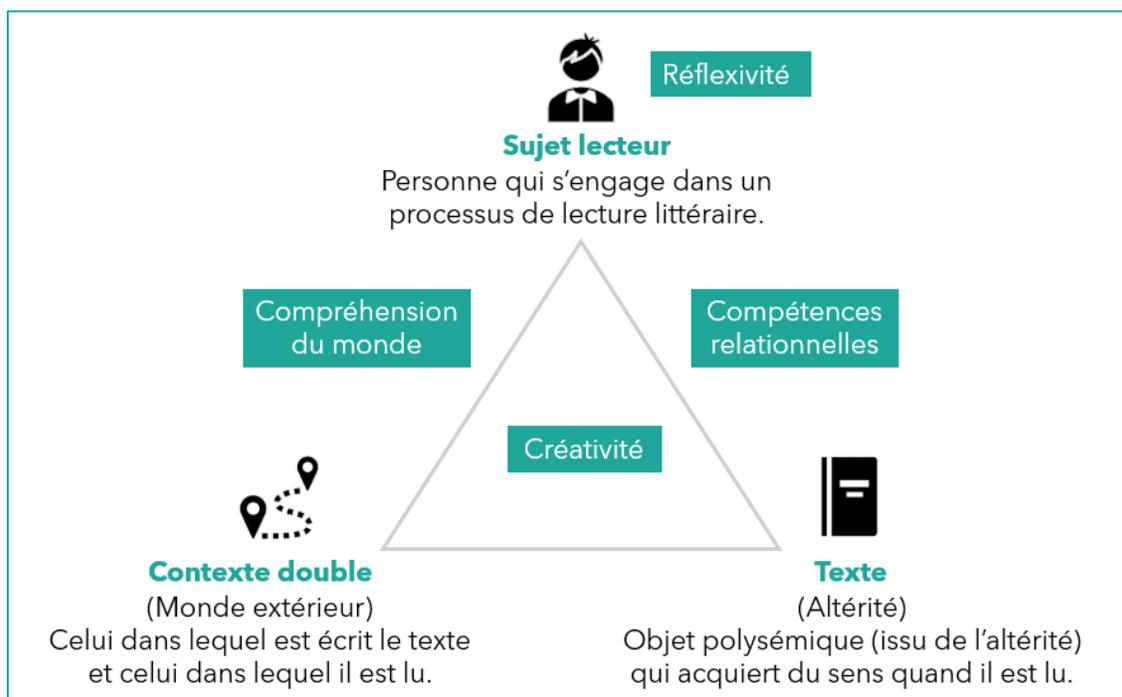


Figure 1b : Cadre d'interaction de la LL (outil didactique no 1)

En somme, par ce qu'elles impliquent, sollicitent et produisent, les interactions présentes dans le cadre élaboré sont cohérentes avec les rôles attribués à la littérature (voir introduction) ainsi qu'avec les visées poursuivies par les cours de français du collégial (MES, 2017) ; par ailleurs, elles placent la LL dans une famille de situations authentiques, ainsi qu'il est attendu si l'on souhaite l'envisager en tant que compétence.

### 2.2.2 Envisager le texte en tant qu'acte de communication authentique

Le texte est un objet issu lui-même d'un acte de communication authentique. Cet objet – et l'altérité qu'il porte – est le fruit d'une interaction entre un auteur, un contexte d'écriture et un lecteur fictif projeté. L'auteur a des référents, des connaissances, un passé, des biais et une intention d'expression ou de communication spécifiques. Ce n'est toutefois pas avec lui que le

lecteur réel interagit, mais avec le texte, qui est, lui, la résultante de ce que l'on peut concevoir comme un acte de communication complexe. En effet, au-delà de l'auteur, le texte est aussi influencé par le contexte de sa production. Ce contexte est rattaché à une perspective historique, qui influence évidemment la teneur de l'œuvre ; toutefois, il est aussi influencé par les réalités économique et technique de l'époque de rédaction, des processus de mise en forme et d'édition intervenant forcément dans la production et la diffusion du texte en tant qu'objet. Le lecteur fictif, lui, est une production théorique issue de l'interaction de ce contexte et de cet auteur. C'est en fonction de la perception qu'il a de ce lecteur que l'auteur met en place des mécanismes qui soutiendront son propos. En effet, afin de choquer, sensibiliser, informer ou faire rire son lecteur, l'auteur doit forcément avoir une idée de ce lecteur fictif, de ses valeurs ou de ses référents – sous peine de mettre en place dans son texte des mécanismes qui n'atteindront pas leur but. La figure 2a illustre cette conception du texte.

**L'œuvre littéraire:**

une situation de communication complexe

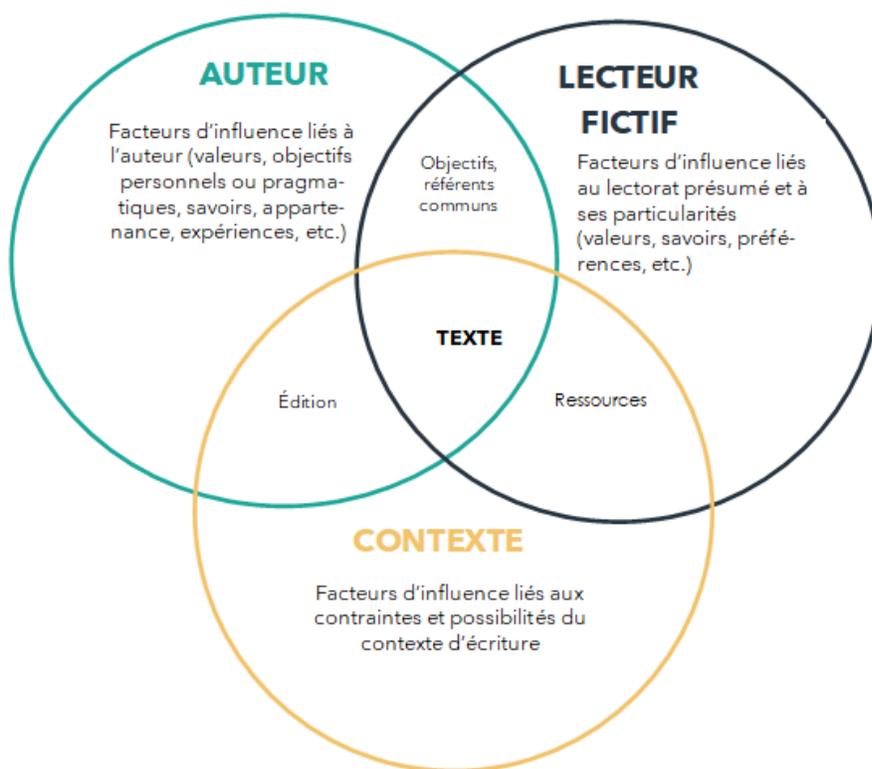


Figure 2 : Schéma représentant le texte en tant qu'acte de communication complexe

Le fait d'envisager ainsi le texte permet de comprendre l'importance des biais dans cette situation complexe qu'est la LL : cette situation est influencée par un auteur (sujet), qui avait des

biais quant à un lecteur fictif (construction mentale) ; le lecteur réel ne peut correspondre en tout point au lecteur fictif envisagé par l'auteur, ce qui implique la prise en compte d'un décalage possible dans cette interaction. En outre, le lecteur réel (sujet) a ses propres biais, qui sont susceptibles d'augmenter ce décalage dans le cadre de la réception du texte. Ces éléments mènent à entrevoir la lecture en tant que situation de communication complexe (figure 3).

### La lecture littéraire:

une situation de communication complexe

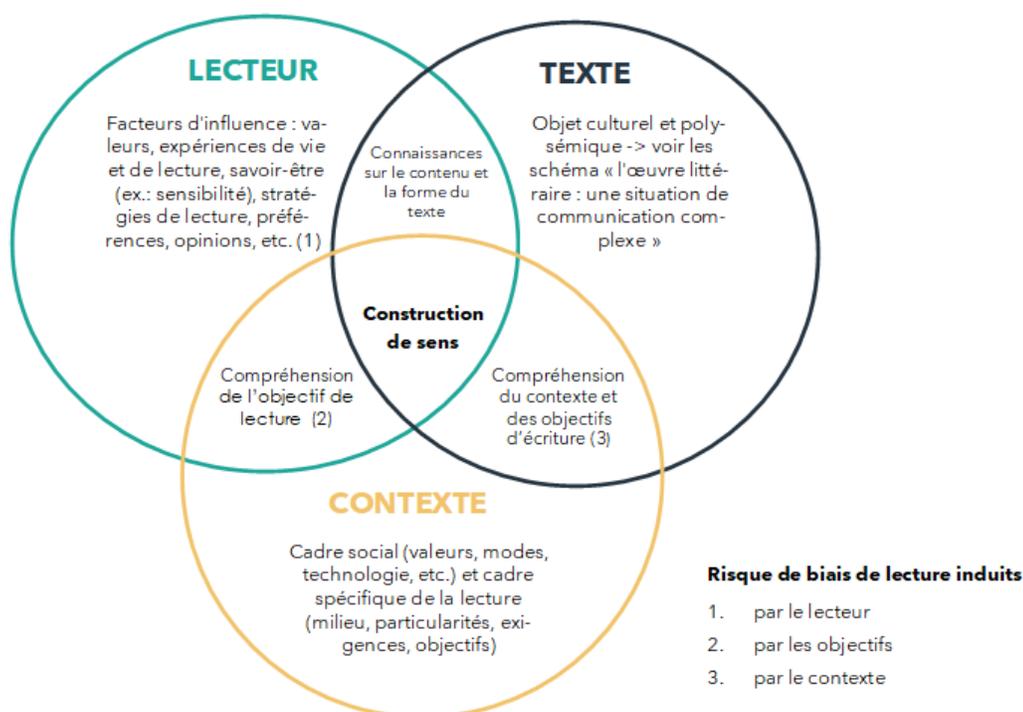


Figure 3 : Schéma représentant la lecture en tant qu'acte de communication complexe

Le fait d'envisager le texte et la lecture en tant qu'actes de communication complexes et authentiques survenant entre des sujets, eux-mêmes influencés par des biais, des contextes, des intentions potentielles et des représentations (par exemple, d'un lecteur fictif), permet d'envisager la lecture comme un processus de résolution de problème, un décodage qui implique la prise en compte d'un grand nombre de facteurs – dont les biais subjectifs inhérents à la condition humaine. Cette perspective clarifie le rôle essentiel des savoir-être relatifs à la mise à distance de soi ainsi qu'à la créativité dans la compétence de LL<sup>33</sup> tout en permettant de mieux appréhender le processus de construction de sens qu'implique cette compétence.

<sup>33</sup> Ces savoir-être seront abordés plus explicitement à la section 3.3 de ce chapitre.

### 2.3 La nature du processus de LL

La nature du processus de LL, qui permet la construction de sens, s'appuie sur les opérations réelles impliquées dans le cadre d'une lecture authentique qui, elle, fait intervenir des lectures participatives et distanciées. Dans l'approche ELLAC, nous proposons que ce processus implique deux postures de lecture dites « distanciées », soit les postures descriptive et analytique, et deux postures de lecture dites « participatives », soit les postures personnelle et réflexive. Dans les premières, les droits du texte sont priorités, alors que dans les secondes, les droits du lecteur sont mis au premier plan (Dufays, 2016). Ces quatre postures de lecture interagissent et s'entre-alimentent (figure 4) dans le processus de lecture effectif du sujet lecteur.

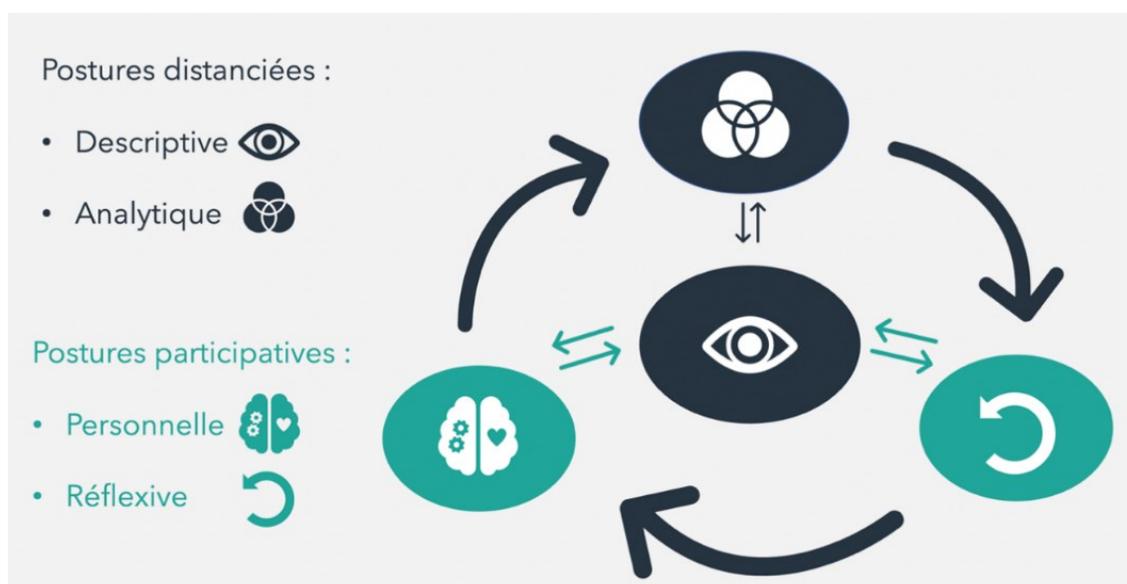


Figure 4 : Processus de lecture littéraire (outil didactique no 2)

Le modèle didactique développé pour l'approche ELLAC vient situer ces postures les unes par rapport aux autres, clarifier leur rôle dans le développement de la LL et suggérer une séquence d'opérationnalisation en contexte d'enseignement-apprentissage au collégial.

Dans la perspective où la personne enseignante doit aider le sujet lecteur à adopter « adéquatement » toutes ces postures de lecture, chacune d'entre elles est associée à des attentes que l'on peut considérer comme des critères de qualité. Ces derniers viennent soutenir la compréhension ainsi que faciliter l'évaluation et la rétroaction constructive. Certains critères servent également de tremplins pour amener les personnes apprenantes à passer des postures de lecture dites « simples » (descriptive et personnelle) aux postures de lecture dites « complexes » (analytique et réflexive). Par ailleurs, l'ordre de succession des postures est

également déterminé dans une perspective didactique visant à faciliter la mobilisation de l'ensemble du processus de LL (soit l'atteinte des quatre postures, même les plus complexes).

Postures simples		Postures complexes	
 <b>descriptive</b>	 <b>personnelle</b>	 <b>analytique</b>	 <b>réflexive</b>
Ce qui a été compris au moyen du décodage et de la régulation contextuelle (faits, actions, caractéristiques des personnages, etc.)	Ce qui est reçu par le sujet lecteur, soit les émotions, réactions et réflexions suscitées par le texte et la prise de conscience de celles-ci.	Interprétation du texte en tant que construction servant un propos (dans une perspective de plausibilité au regard des effets produits, des faits internes et des faits externes).	Transformation du sujet-lecteur (lui-même, son regard sur le monde extérieur ou sur l'altérité portée par le texte) produite par la lecture littéraire.

Figure 5 : Définition des postures de lecture impliquées dans la LL

### 2.3.1 La posture descriptive

La posture descriptive vise à mettre en évidence ce qui a été compris du texte au moyen des processus de décodage et de régulations contextuelles (ce qui est su du texte, de sa forme, de son contenu, de son contexte de rédaction, etc.). Elle permet la description factuelle de divers éléments tels que l'action, les personnages, des lieux, le sujet d'une discussion, etc. La posture descriptive permet de réguler la lecture et de la synthétiser.

#### Deux critères de qualité sont associés à cette posture :

- Exactitude ;
- Pertinence de la sélection des faits à considérer pour comprendre l'œuvre.

**L'exactitude** renvoie à l'idée qu'un décodage juste a pu être fait. Cette exactitude est évaluée grâce à la cohérence de ce décodage au regard des éléments explicites du texte ainsi qu'au regard des régulations que permettent de faire les faits internes (texte) et externes (contexte et paratexte) de l'œuvre. Ainsi, l'exactitude renvoie à une compréhension du texte reposant sur des

mécanismes qui relèvent de différents niveaux de complexité, allant du décodage littéral (plus simple<sup>34</sup>) aux inférences logiques (plus complexes).

**La pertinence**, quant à elle, renvoie plutôt au fait que la sélection des faits textuels est pertinente par rapport au sens (propos) que l'on attribue au texte. Il est à noter que ce critère, par sa référence au sens du texte (propos), permet de mettre le sujet lecteur dans une position de réflexivité (autoévaluation, régulation) quant à sa sélection : pourquoi avoir sélectionné ces faits plutôt que d'autres pour résumer le texte ? Qu'est-ce que cela suggère sur la vision que l'on a du texte, de ses visées, de son orientation<sup>35</sup> ? Dans quelle mesure ces éléments sont-ils réellement pertinents ou influencés par nos biais de lecture ? Qu'est-ce que cela nous apprend sur notre lecture du texte ? Tous ces questionnements sont susceptibles de créer des tremplins vers toutes les autres postures de lecture, notamment vers les postures complexes.

### 2.3.2 *La posture personnelle*

La posture personnelle vise à mettre en évidence la manière dont le sujet lecteur réagit à la lecture du texte ; cette réaction peut être affective ou intellectuelle (liens établis ou pensées suscitées par le texte). Cette posture permet au sujet lecteur de prendre conscience des effets du texte sur lui – ou encore de l'effet de ses biais sur sa lecture du texte.

La posture personnelle permet au sujet lecteur non seulement l'établissement d'un engagement affectif et intellectuel avec le texte, mais aussi le développement d'une sensibilité aux effets produits par l'œuvre ainsi que de réflexes favorisant la régulation de la plausibilité de sa lecture.

#### **Deux critères de qualité sont associés à cette posture :**

- Présence et intérêt de l'engagement relationnel ;
- Perspicacité du questionnement analytique.

**L'engagement relationnel sera présent** si un lien clair est établi entre le texte et le sujet lecteur, sur le plan affectif ou intellectuel (bref, si une réaction ayant un lien cohérent avec le texte

---

<sup>34</sup> Il est à noter que le décodage littéral est un mécanisme théoriquement « simple » lorsque l'élève a le texte sous les yeux; cependant, il est difficile d'évaluer la justesse de ce décodage dans un contexte où le sujet lecteur doit se « rappeler » le texte, ce rappel pouvant être influencé par ce que ce dernier a perçu comme pertinent de se rappeler – ou a inconsciemment jugé de peu d'intérêt et choisi de négliger. C'est ici qu'intervient le second critère de cette posture de lecture, celui de la « pertinence ».

<sup>35</sup> Pour plus de détails sur la notion de visée ou d'orientation du texte, voir la posture analytique.

est exposée). Par ailleurs, cet engagement pourra être **jugé d'intérêt** dans deux circonstances. Premièrement, il sera jugé d'intérêt si le développement de ce lien dans le discours permet d'établir qu'il est significatif<sup>36</sup> pour le sujet lecteur. Deuxièmement, il sera jugé d'intérêt si le sujet lecteur arrive à dégager la manière dont ce lien est susceptible d'influencer son interprétation du texte ou son interaction avec ce dernier ou l'altérité qu'il porte. Autrement dit, est digne d'intérêt un lien ou une réaction ayant un effet significatif sur le sujet lecteur ou sur l'acte de lecture.

Le critère de qualité lié à la **perspicacité du questionnement analytique**, lui, repose sur un processus de mise à distance du sujet lecteur par rapport à sa réaction au texte. Il s'agit, une fois sa réaction à l'œuvre exposée et développée, de la remettre en perspective. Cette mise à distance repose sur une question essentielle : peut-on avancer l'hypothèse que cette réaction découle de mécanismes ayant volontairement été mis en place dans le texte<sup>37</sup> ? Si la réponse est oui, le sujet lecteur pourra creuser cette hypothèse de lecture qui deviendra un tremplin pour accéder, éventuellement, à la posture analytique ; si la réponse est non, le sujet lecteur devra examiner les autres causes possibles de cette réaction. Cela pourra lui permettre d'identifier d'éventuels biais susceptibles de venir parasiter son interprétation du texte<sup>38</sup>.

### 2.3.3 *La posture analytique*

La posture analytique vise à mettre en évidence l'interprétation du texte en tant que construction servant un propos ; cette posture de lecture repose sur la production d'hypothèses de travail qui sont examinées dans une perspective de plausibilité au regard des effets produits sur le sujet lecteur ainsi qu'au regard des faits internes et externes du texte. Afin de mieux appréhender cette posture complexe, une représentation graphique a été proposée (figure 6).

Le cercle supérieur, « Orientation du texte/objectif de communication », est associé à l'hypothèse de lecture. Dans la posture analytique, le sujet lecteur pose l'hypothèse que le texte

---

<sup>36</sup> Ce qui est significatif s'exprimera, dans le discours, par des éléments permettant d'inférer une certaine intensité ou profondeur à une émotion ou réflexion ; ces éléments peuvent se refléter quantitativement (nombre de réflexions suscitées, par exemple) ou qualitativement (mots choisis, nuances apportées).

<sup>37</sup> Auprès des élèves, cette question pourra être formulée de diverses manières : La personne autrice a-t-elle volontairement mis en place les conditions permettant de susciter cette réaction ? En quoi cette réaction du sujet lecteur sert-elle le texte ? Qu'est-ce que cette réaction permet de repérer dans l'œuvre ? Pour plus d'explications, voir la posture analytique.

<sup>38</sup> Ce critère de qualité, tout comme celui relatif à la pertinence de la sélection des faits (posture descriptive), est une des composantes importantes de l'outil didactique que constitue la définition que nous proposons de la LL, ces critères visant à aider les élèves à accéder plus aisément aux postures complexes.

est orienté vers une certaine « intention » et qu'il est construit afin d'atteindre cette intention, voire cet objectif de communication qu'avait, peut-être, l'auteur ; c'est le propos de l'œuvre. Il importe de souligner qu'il n'y a là aucune prétention à dégager les *véritables* intentions de l'auteur ni même à établir l'orientation du texte dans une perspective unique ou perçue universellement ; il s'agit d'une posture de lecture qui positionne le sujet lecteur dans son rapport au texte, soit un rapport de construction de sens. Dans ce rapport, le sujet lecteur établit des hypothèses de travail qu'il pourra confirmer ou infirmer, réguler et peaufiner au regard de critères de plausibilité.



Figure 6 : Représentation de la posture analytique

Ces hypothèses peuvent se formuler à partir d'une combinaison de verbes relatifs à des intentions (sensibiliser, critiquer, remettre en question, choquer, informer, extérioriser, partager, se moquer, justifier, etc.) et de thématiques, sujets, etc. Par exemple (figure 6b), on pourrait formuler une hypothèse de propos sur la fable du « Loup et l'agneau » de La Fontaine ainsi : « La fable met en garde contre les puissants ».

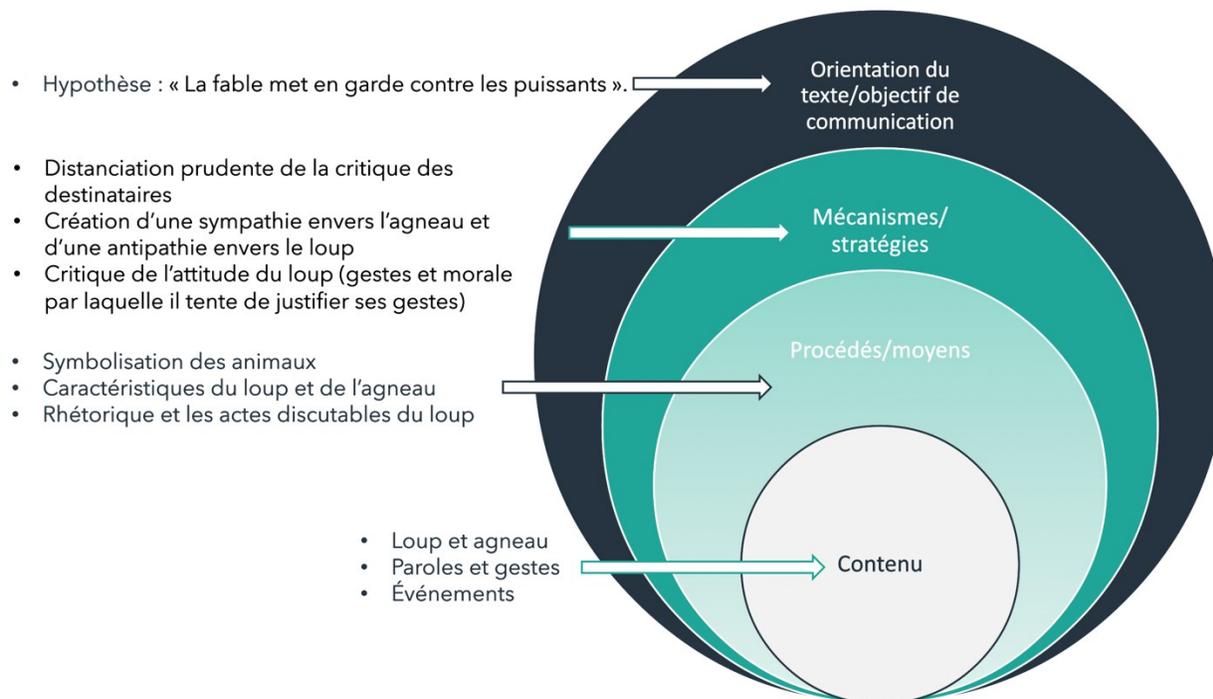


Figure 6b : Exemple appliqué de posture analytique

Le deuxième cercle propose qu'afin de transmettre son propos, le texte mette en place des stratégies ou des mécanismes. Le terme « mécanisme », ici, est employé au sens de « [c]ombinaison de pièces, d'organes agencés en vue d'un mouvement, d'un fonctionnement d'ensemble » (CNRTL). Il s'agit donc de stratégies globales qui seront le plus souvent présentes à plusieurs endroits des textes et mises en place par différents moyens ou procédés (troisième cercle). Pour reprendre l'exemple du « Loup et l'agneau », on pourrait proposer qu'afin de mettre en garde contre les puissants, le texte présente l'agneau de manière à créer une sympathie du lecteur envers celui-ci, alors que la présentation du loup vise à créer de l'antipathie à son égard. Ces deux stratégies (création de sympathie envers un personnage et d'antipathie envers un autre) sont des mécanismes de l'œuvre.

Par ailleurs, le texte met en place ces mécanismes par divers moyens (troisième cercle). Par exemple, on pourrait dire que l'antipathie à l'égard du loup est créée par ses caractéristiques (fort, colérique), l'exposition de son acte répréhensible (manger un pauvre agneau innocent) et la mise en lumière d'un discours faussement rationnel pour justifier ses actes (les raisons absurdes qu'il évoque afin de justifier ceux-ci). Ces moyens sont eux-mêmes servis par des procédés plus spécifiques : les adjectifs qualifiant le loup, les paradoxes de son discours, etc.

Le quatrième cercle, lui, fait référence au contenu du texte et peut être associé, plus ou moins, à la posture descriptive. La présence d'un loup fort et colérique relève des faits du texte, de son contenu. En posture descriptive, l'élève s'en tiendra là. S'il veut accéder à la posture analytique, il devra cependant envisager comment ce « contenu » (quatrième cercle) constitue un moyen (troisième cercle) servant des mécanismes plus globaux (deuxième cercle) servant eux-mêmes un propos (premier cercle).

Dans l'ensemble, la posture analytique doit donc être envisagée selon cette gradation d'éléments spécifiques (micros) s'imbriquant dans des éléments plus généraux (macros) :

- Les procédés sont ponctuels, situés à des endroits spécifiques pouvant être cités ;
- Les moyens peuvent être ponctuels, mais aussi situés à de multiples endroits (les caractéristiques faisant du loup un personnage antipathique pourraient être amenées de différentes manières au fil du texte) ;
- Les mécanismes sont créés par des moyens divers et sont au service de l'orientation du texte ; ils sont intimement liés aux effets que le texte produit sur les sujets lecteurs ;
- L'orientation du texte est servie par divers mécanismes qui vont, logiquement, tendre vers cette orientation (propos).

Cette façon d'envisager le texte comme une construction servant un propos n'est pas une fin en soi, au sens où elle ne vise pas l'établissement de conclusions définitives ; elle est un moyen permettant la construction de sens. Autrement dit, la posture analytique ne vise pas à trouver une réponse unique ou « véridique » quant au propos de l'œuvre, mais plutôt à permettre l'émergence d'une hypothèse de propos qui soit plausible. La visée de cette posture est donc de permettre un travail d'analyse. Par ce travail, le sujet lecteur approfondit sa lecture (propos, logique de construction) et, grâce à cela, explore davantage l'altérité portée par le texte ainsi que le monde extérieur dont est issue cette altérité.

**Deux critères de qualité sont associés à cette posture :**

- Justesse et plausibilité du propos ;
- Richesse de la lecture.

**La plausibilité et la justesse** renvoient à l'identification d'une hypothèse de lecture pouvant apparaître comme plausible au regard des facteurs internes et externes du texte. Cette hypothèse doit aussi sembler juste, au sens où l'hypothèse doit paraître fidèle par rapport aux tendances majeures que proposent les mécanismes du texte. La plausibilité s'appuie sur des faits

(voir le critère d'exactitude de la posture descriptive) et des déductions logiques quant au propos du texte en fonction des mécanismes perçus. La justesse, elle, repose sur des arguments justifiant la priorisation d'une hypothèse de propos par rapport à d'autres hypothèses potentiellement plausibles ; ces arguments reposent sur une évaluation des mécanismes et moyens employés dans le texte afin de départager les tendances majeures des tendances mineures, ou encore afin d'exclure certaines hypothèses de propos afin d'en privilégier d'autres.

**Le critère de richesse**, quant à lui, repose sur l'approfondissement des mécanismes et moyens utilisés dans l'œuvre pour mettre en place son propos. Cet approfondissement peut reposer sur une approche multidimensionnelle du texte (mise en relation de plusieurs dimensions internes du texte et du paratexte, notamment), sur la mise en lumière des nuances et de la complexité du discours, sur la mise en relation de savoirs généraux et littéraires avec l'œuvre ainsi que sur la qualité quantitative ou qualitative des éléments relevés. Dans tous les cas, le choix des éléments approfondis orientera le degré de qualité de ce critère. En effet, le texte doit être appréhendé comme une situation complexe systémique, autrement dit comme un tout cohérent, ayant des limites et offrant des possibilités<sup>39</sup>. Le sujet lecteur, en posture analytique, doit faire preuve de jugement afin d'arriver à considérer ces limites et possibilités de manière à en tirer le meilleur parti.

Il est à noter que les critères de qualité de la posture analytique n'auront pas forcément le même poids selon le moment du processus de lecture. Le premier pas dans une posture analytique vise l'établissement du propos, ce qui mène à axer la lecture sur l'atteinte du critère de justesse et plausibilité. Une fois une hypothèse de propos établie, la richesse prend plus d'importance et doit être creusée davantage. Lorsque les élèves ont à rédiger un métatexte (analyse, dissertation), le propos a souvent déjà été un objet de discussion en classe ; il est, par ailleurs, régulièrement établi, explicitement ou implicitement, par les sujets de rédaction choisis par la personne enseignante (qui se base sur l'enseignement fait en classe, où une hypothèse de propos a été avancée ou suggérée). Ainsi, selon les circonstances, il peut être normal de souhaiter attribuer plus d'importance à un critère de qualité qu'à un autre.

---

<sup>39</sup> On entend par là que tous les textes sont uniques et qu'aucune recette ne saurait régir parfaitement la manière d'entrer en relation avec lui. Si le repérage de figures de style peut être pertinent dans l'un, les figures de style d'un autre texte pourraient offrir un intérêt limité, mais proposer des symboles ou des procédés de ponctuation très riches ; une œuvre pourrait établir des échos ou ruptures déterminantes au regard d'autres passages présents ailleurs dans le texte, alors qu'une autre pourrait trouver tout son intérêt dans les nuances apportées à la perspective d'un personnage.

### 2.3.4 La posture réflexive

La posture réflexive vise à mettre en évidence la manière dont le sujet lecteur est transformé grâce à la LL – ou à soutenir la transformation par l'action réflexive qu'elle amène l'élève à faire. Cette transformation doit être appréhendée comme un mouvement, une modification de l'individu à la suite de son interaction avec l'altérité et le monde extérieur. Elle peut concerner sa vision de lui-même, du monde extérieur ou de l'altérité portée par le texte, ou encore sa vision des liens entre ces éléments.

En tant que posture participative, elle permet au sujet lecteur de s'engager sur les plans affectif et cognitif par rapport au texte ; elle permet aussi d'intérioriser les apprentissages faits au cours de la LL par le moyen de l'exercice de réflexivité qu'elle implique ; enfin, elle permet de favoriser la perception de transférabilité des apprentissages faits grâce à la lecture à des situations de la vie courante.

#### **Deux critères de qualité sont associés à cette posture :**

- Justesse ou plausibilité du fondement de la réflexivité ;
- Présence et intérêt de l'engagement réflexif.

**Le critère de justesse ou de plausibilité du fondement de la réflexivité** implique que le sujet lecteur doit proposer une base interprétative issue de la posture analytique ; c'est à partir de cette base (fondement) que sera élaboré le lien réflexif (second critère de qualité de la posture réflexive). Ce critère s'inscrit dans la logique didactique proposée par l'approche ELLAC ; tout comme la perspicacité du questionnement analytique de la posture personnelle, ce critère de qualité est posé dans la perspective d'offrir un tremplin entre la posture analytique et la posture réflexive. Ce fondement reposera donc sur la proposition d'une hypothèse quant au propos de l'œuvre ainsi qu'aux mécanismes servant ce propos. Les notions de justesse et de plausibilité renvoient au critère similaire de la posture analytique.

Le critère relatif à **la présence et à l'intérêt de l'engagement réflexif**, quant à lui, fait écho au critère d'engagement personnel de la posture de lecture personnelle. L'engagement réflexif sera jugé présent si un lien clair et cohérent est établi entre le fondement réflexif et le sujet lecteur. Par ailleurs, cet engagement sera jugé d'intérêt dans deux circonstances. D'abord, l'engagement sera jugé significatif si le développement du lien réflexif dans le discours permet d'établir qu'il est significatif pour le sujet lecteur. Cela peut se manifester par une modification ou une

transformation qui exposera une évolution entre un « avant » et un « après » la lecture. Au-delà d'une transformation, la qualité réflexive du discours lui-même peut être un indicateur de signifiante, notamment si le discours présente des indicateurs permettant d'observer le regard critique, nuancé ou constructif du sujet lecteur sur son interaction avec le texte, l'altérité, le monde extérieur ou lui-même ; ce dernier cas peut survenir, par exemple, quand le texte conforte le sujet lecteur dans ses opinions ou réflexions et le mène, donc, à renforcer ses positions. Ensuite, cet engagement peut être jugé d'intérêt si le sujet lecteur pose un regard réflexif sur la manière dont il a interagi dans le contexte d'interaction de la compétence. Dans ce cas, cela se manifestera davantage par un discours réflexif explicitant une évolution de sa perception de soi-même en tant que sujet lecteur (ses forces, ses défis, etc.). Dans les deux cas, la signifiante de l'engagement peut s'exprimer de différentes façons, soit quantitativement (nombre de dimensions réflexives touchées), soit qualitativement (évoquant de modifications profondes à une dimension que le discours du sujet lecteur permet d'identifier comme significative pour lui). Autrement dit, est digne d'intérêt un lien indiquant la mobilisation de la réflexivité du sujet lecteur quant à sa relation avec le propos du texte ou quant à sa compétence de LL (ou quant à son identité en tant que sujet lecteur).

### 2.3.5 La nature du processus de lecture littéraire en tant qu'ensemble : conclusion

Grâce à la définition du processus de LL à travers ses diverses postures, il est plus aisé de se représenter concrètement en quoi consiste cette action et de comprendre ce qu'elle implique. Il est aussi possible de voir de quelle manière chaque posture joue un rôle essentiel dans la mobilisation de la compétence de LL.

 <b>descriptive</b>	 <b>personnelle</b>	 <b>analytique</b>	 <b>réflexive</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Régulation de la lecture au regard de la justesse</li> <li>- Sélection de faits textuels pertinents au regard du propos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engagement affectif et cognitif au regard du texte</li> <li>- Sensibilité aux effets produits par le texte</li> <li>- Régulation de la plausibilité de la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approfondissement de la lecture (propos, logique de construction)</li> <li>- Exploration de l'altérité</li> <li>- Exploration du monde extérieur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engagement affectif et cognitif au regard du texte</li> <li>- Intériorisation des apprentissages</li> <li>- Perception de transférabilité des apprentissages</li> </ul>

Figure 7 : Synthèse des apports respectifs des différentes postures de lecture

Toutefois, afin de bien cerner la LL en tant que compétence, il convient de se pencher sur les dimensions structurant l'évaluation de celle-ci.

## **2.4 Les trois dimensions de la compétence de LL**

Dans une perspective d'APC, il convient de considérer une compétence selon trois dimensions : le produit, le processus et le propos (Côté, 2017). Nous exposons la manière dont ces trois dimensions peuvent être envisagées pour la compétence de LL dans l'approche ELLAC.

### **2.4.1 Produit de la compétence**

Le produit de la compétence peut se définir comme ce qui résulte de la mobilisation adéquate de la compétence, ce qu'elle génère. Dans l'approche ELLAC, il est proposé d'envisager le produit de la compétence de LL comme étant l'enrichissement du sujet lecteur<sup>40</sup> ; cet enrichissement se traduit par l'évolution de sa compréhension de l'altérité portée par le texte, du monde extérieur ou de lui-même ainsi que par l'évolution de sa compréhension des relations qui existent entre ces différents points d'interaction. En outre, l'enrichissement lié au développement de la compétence de LL est susceptible de prendre différentes formes selon les types de savoirs ayant été particulièrement mobilisés : augmentation de la somme des savoirs (culturels, littéraires, psychologiques, sociologiques, etc.), développement de savoir-faire (stratégies de lecture et d'écriture, stratégies de traitement de l'information), meilleure compréhension du rôle de certains savoir-être dans le cadre d'interaction proposé et réflexion sur ses propres attitudes face à l'altérité (empathie, pensée complexe, imagination, objectivité, etc.). Ce produit ne peut être observé directement puisqu'il est intériorisé par l'individu apprenant.

### **2.4.2 Propos sur la compétence**

Le propos correspond au discours « méta » que l'individu est en mesure de poser sur la compétence, en tant que savoir-agir complexe, ainsi que sur sa propre capacité à mobiliser cette compétence, d'après son processus et le produit qui résulte de celui-ci. Le propos s'inscrit dans la réflexivité et le regard critique de l'individu sur lui-même (Côté, 2017). Dans l'approche ELLAC, il est proposé d'envisager le propos comme la réflexion critique du sujet lecteur sur son

---

<sup>40</sup> Lors de la recherche exploratoire ayant précédé le projet actuel, le prototype créé postulait que le but de la compétence était la rédaction des métatextes (chapitre 2, section 6.1.5) ; cette vision a été revue à la lumière des rétroactions des personnes collaboratrices. À présent, les métatextes sont présentés comme des actions clés faisant partie du processus de LL et non plus comme le but celle-ci.

enrichissement (produit) ou sur le processus de LL ayant permis cet enrichissement. Le propos est donc la voie par laquelle il est possible d'accéder au produit intériorisé de la LL. Ce propos s'incarne, notamment, dans la posture de lecture réflexive.

### *2.4.3 Processus de la compétence*

Le processus d'une compétence repose sur un enchaînement ou une combinaison d'actions clés qui permettent l'opérationnalisation des différentes ressources nécessaires à l'agir compétent dans une situation donnée ; c'est, en quelque sorte, le « comment » permettant d'arriver au produit. Le processus s'inscrit dans une ligne du temps plutôt que dans un moment ponctuel et précis ; il consiste donc en une action (ou suite d'actions) plutôt qu'en un résultat d'une action. C'est dans le cadre du processus qu'intervient le jugement de l'individu compétent afin de choisir les éléments qu'il convient de considérer, de prioriser ou d'exclure, cela afin de déterminer les actions à poser ainsi que l'ordre dans lequel il sera pertinent de les réaliser dans la situation spécifique où l'individu doit agir. En contexte de LL, les actions clés s'organisent autour de l'activité de lecture. Celle-ci devient observable par le biais de situations d'expression exploitant les ressources de la langue orale ou écrite ou encore celles du langage visuel ou graphique. Dans un cadre d'une formation où le produit de la compétence ne peut être directement observé, le processus revêt une importance déterminante.

## **2.5 Bilan**

Cette section exposait le cadre théorique sur lequel repose la compétence de LL dans l'approche ELLAC (définition, famille de situations, nature du processus) et explicitait la manière dont il convient d'envisager les trois dimensions de cette compétence (produit, processus, propos). Ces clarifications permettent de bien comprendre en quoi consiste, dans une perspective théorique, la compétence de LL proposée dans l'approche ELLAC. Toutefois, afin de bien cerner la LL en tant que compétence à développer, un autre élément nécessite d'être explicité : les types de ressources permettant sa mobilisation.

### 3. Les ressources impliquées dans la lecture littéraire

Dans le cadre de l'APC, il est reconnu que l'agir-compétent repose sur la mobilisation judicieuse et autonome de trois types de ressources, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (figure 8). Dans cette perspective, il convient de cerner les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'agir-compétent en contexte de LL au collégial afin d'en avoir un portrait global clair, détaillé et explicite (outil didactique n° 3).

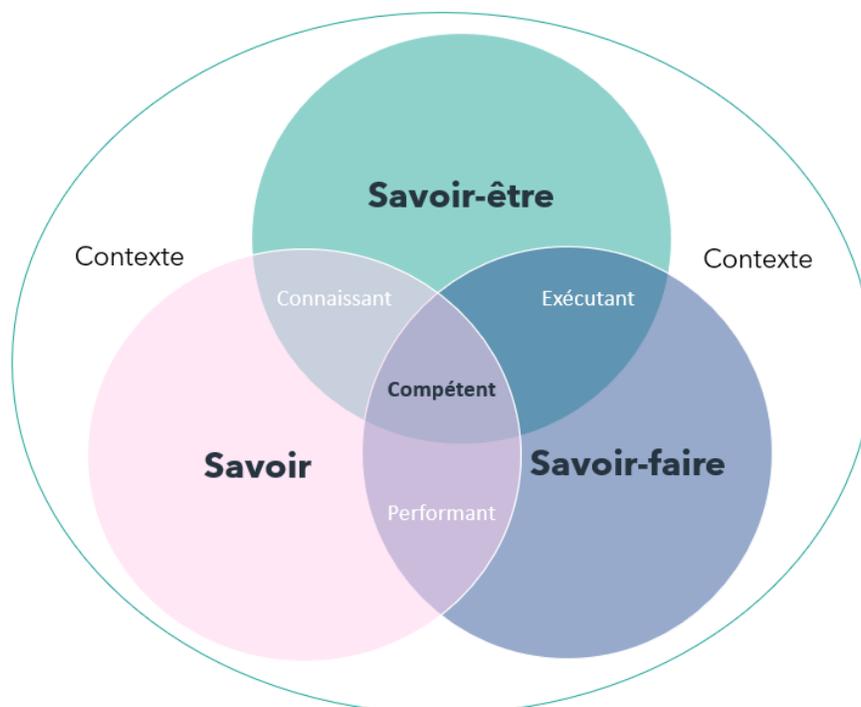


Figure 8 : Représentation de l'agir compétent selon Boudreault (2002)

#### 3.1 Savoirs

En ce qui concerne les savoirs, un enjeu particulier se pose en littérature. En effet, si l'on énonce souvent que cette discipline contribue au développement de la culture générale, on ne peut nier que cette culture générale s'avère bien souvent un préalable nécessaire à la réalisation d'une LL riche. Cette richesse, en contexte littéraire, découle souvent d'une diversité de liens que parvient à faire le sujet lecteur. Évidemment, certains savoirs disciplinaires peuvent soutenir la LL, comme des connaissances sur les courants littéraires, les genres et les procédés d'écriture. Ceux-ci étant des objets d'enseignement déjà bien connus dans le milieu collégial, ils ne seront pas explicités ici. Au-delà des savoirs disciplinaires, on observe qu'un nombre encore plus grand

de savoirs généraux et culturels viennent enrichir les lectures. Ces savoirs, selon l'œuvre, peuvent tenir de champs aussi diversifiés que l'histoire, la psychologie, la sociologie, la mythologie, la théologie, la linguistique, la symbolique, l'anthropologie ou l'art. En outre, la recherche collaborative a permis de faire émerger d'autres savoirs déterminants dans la LL : les lexiques préalables, les mécanismes, la notion d'hypothèse d'orientation de l'oeuvre, les biais de lecture et la notion de lecteur fictif.

### *3.1.1 La littératie préalable à la LL : quels lexiques ?*

Le travail avec l'équipe de recherche a permis de mettre à jour l'intérêt tout particulier du lexique en tant que savoirs essentiels à la LL, mais néanmoins souvent négligés par les personnes enseignantes. Il appert que les élèves, s'ils comprennent certains mots lorsqu'ils les entendent ou les lisent, n'arrivent pas à les utiliser de manière autonome lorsqu'ils tentent de conceptualiser leur lecture ou lorsqu'ils ont à s'exprimer sur celle-ci. Ainsi, l'écart entre un vocabulaire connu et un vocabulaire « accessible » apparaît comme une cause potentielle de certaines difficultés en lecture des élèves du collégial. Le vocabulaire « accessible » constitue en quelque sorte des « lunettes » qui permettent de repérer les référents de ce vocabulaire dans les textes. Par exemple, si les élèves ont une idée de ce en quoi consiste une valeur, plusieurs ont de la difficulté à en nommer spontanément, ce qui suggère que ces notions ne sont, en fait, que peu maîtrisées. Cette lacune est fortement susceptible d'entraîner une difficulté à identifier, par exemple, les valeurs reliées au propos d'un texte.

L'hypothèse avancée dans le développement de l'approche ELLAC est que certains lexiques, au nombre de quatre, sont un préalable à la LL. Ces lexiques sont liés :

- aux émotions complexes ;
- à l'identité ;
- aux dynamiques relationnelles ;
- aux structures sociales.

Le lexique lié aux émotions complexes comprend tout le vocabulaire relatif à l'intelligence émotionnelle. L'accès à un vocabulaire précis et nuancé allant au-delà des émotions basiques (peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût) facilite l'identification d'émotions plus complexes (mépris, amertume, exaltation) et permet de traiter les dynamiques relationnelles présentes dans des textes, de réaliser des inférences sur le caractère des personnages ou sur les orientations du texte et de relever les nuances artistiques et esthétiques des discours.

Le lexique lié à l'identité soutient la caractérisation des personnages en permettant de dépasser les dimensions physiques et psychologiques de ceux-ci. Les notions de talents/faiblesse, qualité/défaut, objectifs (à court, moyen ou long terme), traits comportementaux, craintes/désirs/espoirs, résistances, représentations, conceptions et valeurs, par exemple, permettent de décortiquer et de considérer avec plus de nuances les différentes dimensions de l'identité des personnages ainsi que des voix poétiques ou narratives. Ces différentes dimensions et le vocabulaire associé à chacune d'entre elles soutiennent les possibilités de réaliser une lecture approfondie des personnages ou de la voix, poétique ou narrative, présente dans un texte.

Le lexique lié aux dynamiques relationnelles est intimement rattaché aux deux précédents lexiques. Les œuvres littéraires présentent une panoplie de dynamiques relationnelles et d'angles sous lesquels les aborder : dynamiques de pouvoir, de réciprocité, de collaboration ; dynamiques de connexion ou de dissociation, de singularisation ou d'encastrement, de polyvalence ou de spécialisation ; relations d'aide ou de dépendance, relations conflictuelles ou fusionnelles ; dynamiques familiales, amoureuses, amicales, professionnelles ; etc. Les dynamiques relationnelles reposent sur certaines logiques, entraînent certains comportements, certaines actions-réactions. Ne pas posséder le lexique permettant de « reconnaître » ces dynamiques limite la capacité à les lire de manière approfondie et à s'exprimer de manière claire et structurée sur celles-ci.

Enfin, le lexique lié aux structures sociales concerne les dimensions économiques, politiques, religieuses, culturelles, éducatives, artistiques, familiales, etc. Ce lexique est une clé pour explorer le monde extérieur avec lequel la LL met le sujet lecteur en contact – ainsi que le monde intérieur du texte.

En plus de soutenir une compréhension approfondie et nuancée des textes, ces différents lexiques facilitent la compréhension du discours de la personne enseignante sur l'œuvre ou des sujets de réflexion (ou de rédaction) qu'elle propose et permettent de formuler un discours plus juste, précis et concis. Parallèlement, ces lexiques donnent l'occasion à l'élève d'acquérir des outils potentiellement transférables dans sa vie personnelle, notamment dans sa lecture du monde ainsi que dans ses relations avec les autres et avec lui-même.

### *3.1.2 Les mécanismes de l'œuvre*

Une LL implique de poser des hypothèses sur le propos de l'œuvre et de tenter d'identifier les mécanismes au service de ce propos. Les mécanismes sont des stratégies « méta », en ce sens qu'ils s'appliquent à des œuvres très diversifiées. Ils peuvent être envisagés comme ce qui

est mis en place pour orienter le propos de l'œuvre ou, autrement dit, pour amener le sujet lecteur à percevoir d'une certaine manière un sujet ou une situation. Les mécanismes s'appuient sur des moyens techniques diffus – comme la valorisation ou la victimisation d'un personnage, la création d'antipathie pour un protagoniste, la mise en évidence d'incohérences – ou précis – comme des procédés stylistiques. Les mécanismes font partie des savoirs qui facilitent la compréhension des effets que produit le texte sur le sujet lecteur et le développement de sa sensibilité artistique. Les élèves qui « reconnaissent » ces stratégies lorsqu'ils les rencontrent arrivent plus aisément à identifier le propos de l'œuvre et à expliquer la manière dont agissent les procédés (qui sont, eux, au service du mécanisme).

### *3.1.3 La notion d'hypothèse d'orientation ou d'objectifs de communication de l'œuvre*

La notion d'hypothèse d'orientation stratégique du texte soutient aussi le développement de la LL. Cette orientation stratégique peut aussi être évoquée comme l'objectif de communication hypothétique de l'auteur. Cette notion est liée à la posture analytique et à la stratégie consistant à énoncer une hypothèse de propos que l'on tentera de valider ou d'invalider selon des critères de plausibilité. En se référant à une liste d'objectifs de communication possibles, comme émouvoir, sensibiliser, critiquer, convaincre, extérioriser, la personne apprenante peut formuler des hypothèses sur l'orientation stratégique d'un texte, hypothèse qui permet de réfléchir à sa logique de construction.

Il faut noter que les élèves appréhendent plus aisément la notion d'objectif de communication que d'orientation stratégique ; toutefois, cette proposition peut apparaître réductrice par rapport à la réalité effective de la littérature, qui ne se limite pas à un simple objet de communication portant les intentions des auteurs – ce dont nous convenons. Pour cette raison, la notion d'orientation stratégique du texte est l'option privilégiée. Toutefois, considérant que la notion d'objectif de communication permet plus aisément aux élèves de comprendre la notion de propos, nous croyons que cette manière de présenter les choses demeure pertinente pour initier des élèves à la LL, du moins, si elle est encadrée de mises en garde et d'un enseignement qui orientera graduellement les élèves à se référer plutôt à l'orientation de l'œuvre.

### *3.1.4 Le lecteur fictif*

La notion de lecteur fictif et sa distinction avec le lecteur réel aident la personne apprenante à situer le texte dans son contexte d'écriture et à se représenter la situation de communication entre la personne autrice et son lectorat fictif. Cette représentation de la situation

de communication peut éclairer les orientations possibles du texte, faire émerger des enjeux, faciliter la distanciation et permettre d'éviter les biais de lecture liés au contexte dans lequel se situe le lecteur réel. Cette notion soutient le développement d'une compréhension approfondie de l'écriture et de la LL.

### *3.1.5 Les biais de lecture*

La notion de biais de lecture, lorsqu'elle est explicitée, facilite la mobilisation de la mise à distance de soi requise par la LL. Elle permet de clarifier la nature des biais possibles, de susciter la vigilance des personnes apprenantes et de soutenir les questionnements analytiques quant à la plausibilité de leurs interprétations au regard des faits internes et externes du texte. Par ailleurs, la notion de biais de lecture est susceptible de s'appliquer au lecteur réel comme au lecteur fictif ; la mise en évidence de ces biais et de leur rôle sur l'interprétation du propos du texte (et la distance entre ces deux « lecteurs ») est une base pertinente pour aborder les sujets sensibles auxquels peuvent, parfois, être confrontés les sujets lecteurs.

### *3.2 Savoir-faire*

Les savoir-faire à mobiliser lors d'une LL consistent en différentes stratégies de traitement de l'information. Ces stratégies peuvent relever d'opérations cognitives, comme la hiérarchisation, la comparaison, la sélection, la catégorisation, etc. Elles peuvent aussi se rattacher à différentes stratégies de lecture transversales (annoter, faire des recherches, synthétiser, faire des liens, visualiser, prédire, etc.) ou disciplinaires. Les stratégies disciplinaires associées à la LL consistent, notamment (il y en a d'autres) :

- à caractériser des personnages (ou voix poétique ou narrative), leurs relations ou les espaces-temps d'un récit ;
- à repérer des échos, des ruptures ou des passages clés ;
- à faire émerger l'enchaînement des événements et la logique entre ceux-ci (séquence, causalité) ;
- à porter attention aux procédés propres au genre.

Les techniques pour mettre ces stratégies de base en pratique constituent donc un objet d'enseignement au même titre que les savoirs préalables à la LL. Elles permettent de fournir les assises nécessaires à la mise en place de stratégies plus complexes<sup>41</sup> comme :

- la réalisation d'un portrait de personnage ;
- l'analyse d'un passage clé grâce à une carte mentale ;
- l'élaboration d'un schéma illustrant les dynamiques relationnelles d'une histoire ;
- la création d'une ligne du temps commentée faisant émerger la chronologie ou les liens entre des éléments d'un récit.

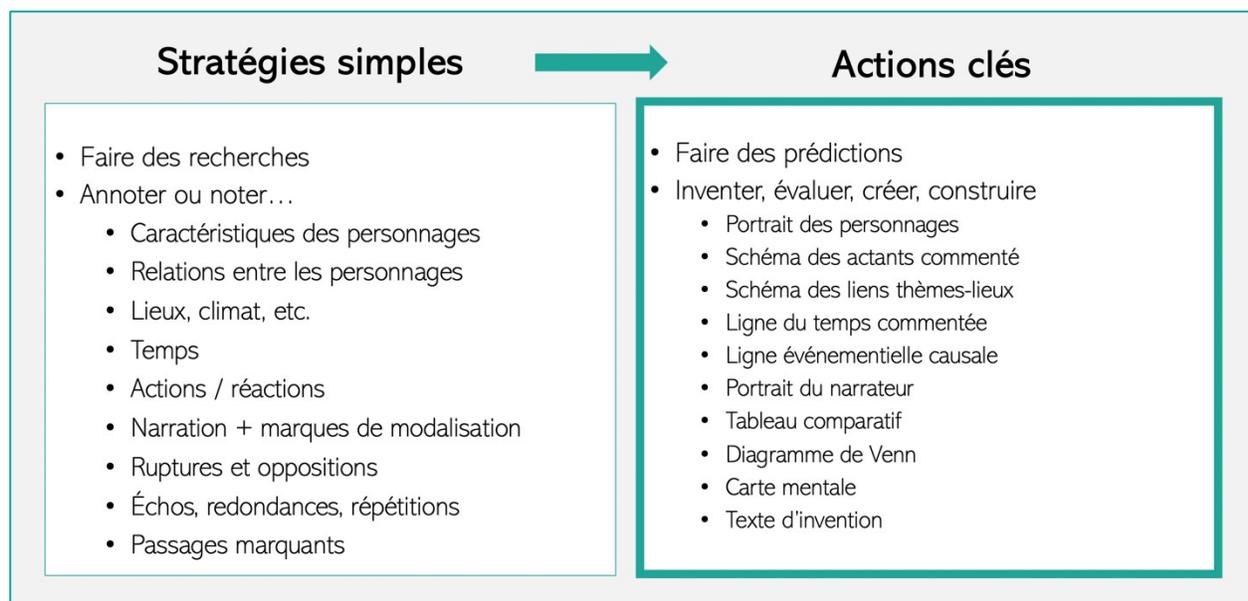


Figure 9 : Stratégies de lecture et actions clés

Pour réaliser une LL, un individu doit être capable de choisir et d'appliquer les stratégies de lecture pertinentes. Une liste non exhaustive est proposée à la figure 9.

### 3.3 Savoir-être

Les savoir-être sont un des ressources fondamentales au savoir-agir compétent (Boudreault, 2002). Alors que le champ d'intérêt pour les savoir-être ne cesse de croître dans le cadre des programmes techniques centrés sur les relations d'aide (chapitre 2, section 3.1), ils

<sup>41</sup> Certaines stratégies complexes peuvent être considérées comme des actions clés, qui impliquent la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être, permettant de développer la compétence.

sont rarement abordés explicitement dans les cours de français du collégial<sup>42</sup>. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les savoir-être sont le plus souvent associés à un cadre relationnel :

Le savoir-être est un objet de formation qui [...] se définit comme un savoir-faire relationnel influencé par un ensemble de variables internes mobilisé pour atteindre un équilibre dans sa relation avec soi et avec l'autre en fonction d'un contexte ou d'une activité (Beauchamp, 2020, p. 37).

En associant le texte à une altérité, le cadre d'interaction situe la LL dans une perspective où ces « savoir-être relationnels » pourront être perçus comme pertinents en tant qu'objet de formation et de réflexion. Cette pertinence est par ailleurs doublée dans la mesure où l'on considère que les interactions suscitées par la LL mettent non seulement le sujet lecteur en relation avec une altérité, mais aussi avec lui-même.

Lors de la recherche exploratoire ayant précédé la recherche collaborative, plusieurs cadres théoriques ont été examinés en vue de proposer un cadre de référence des savoir-être propres à la LL. Celui proposé par Bertrand (2017) a finalement été retenu parce qu'il permettait une opérationnalisation relativement simple et efficace. Bertrand classe les savoir-être selon quatre catégories, soit les savoir-être :

- Liés à l'action ;
- Liés à la connaissance de soi ;
- Liés aux relations ;
- Liés au cognitif.

À partir de ce cadre très large, les savoir-être liés à l'action ont été maintenus et des sous-catégories de savoir-être spécifiques à la LL ont été associés aux autres catégories nommées.

**Tableau 5 : Catégories des savoir-être de la LL**

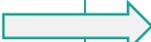
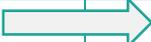
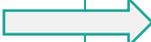
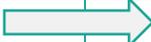
Bertrand (2017)		Bélec et Doré (2021)
Liés à l'action		Liés à l'action
Liés à la connaissance de soi		Liés à la mise à distance de soi
Liés aux relations		Liés au socioaffectif
Liés au cognitif		Liés à la créativité
n.d.		Complexes

Tableau 5 : Catégories des savoir-être de la LL

<sup>42</sup> Si l'on excepte les travaux de Lemieux (2015) sur l'empathie.

La transposition de ces catégories par rapport au cadre proposé par Bertrand peut être observée au tableau 5. La représentation spécifique de ces savoir-être et de leurs relations, quant à elle, est illustrée sous forme de schéma (voir figure 10).

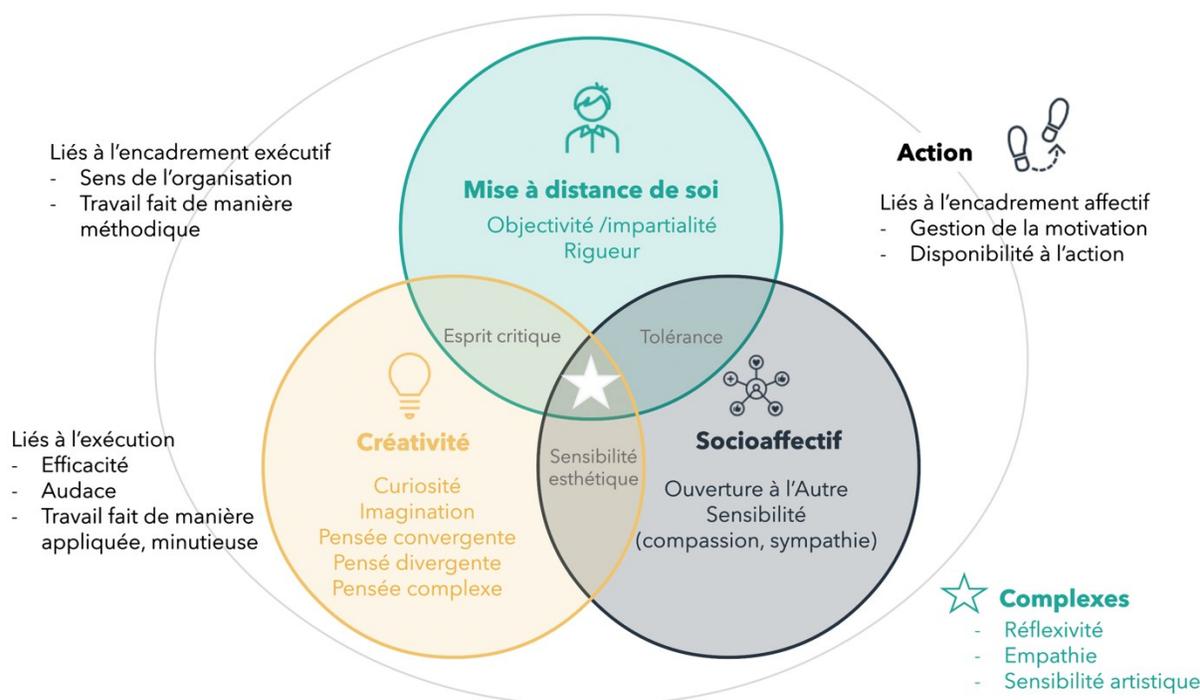


Figure 10 : Cadre de référence des savoir-être de l'approche ELLAC (Bélec et Doré, 2021)

**Les savoir-être liés à l'action** ont été classés selon trois catégories : les savoir-être liés à l'encadrement affectif (gestion de la motivation, disponibilité à l'action), les savoir-être liés à l'encadrement exécutif (sens de l'organisation, travail fait de manière méthodique) et les savoir-être liés à l'exécution (efficacité, audace, travail fait de manière appliquée, minutieuse).

**Les savoir-être liés à la mise à distance de soi** (ex. : rigueur, objectivité) s'inscrivent dans la catégorie des savoir-être liés à la connaissance de soi, puisqu'il faut se connaître pour se mettre à distance de soi-même. Ils sont notamment utiles pour permettre au sujet lecteur de se distancer de ses biais.

**Les savoir-être liés au socioaffectif** (ex. : sensibilité, sympathie) s'inscrivent dans la catégorie des savoir-être liés aux relations avec les autres. Ils sont nécessaires, entre autres, pour permettre au sujet lecteur d'être réceptif aux effets produits par les mécanismes du texte.

**Les savoir-être liés à la créativité** (ex. : pensée convergente et divergente, imagination, pensée complexe, curiosité) s'inscrivent dans la catégorie des savoir-être liés au cognitif. Ces savoir-être permettent la construction de sens du sujet lecteur ; ils jouent un rôle dans la capacité d'inférence, la visualisation, la capacité à établir des liens ou à aborder l'œuvre sous différentes dimensions.

Certains savoir-être ont été positionnés à la jonction de plusieurs de ces sous-catégories, formant une nouvelle catégorie de savoir-être : **les savoir-être complexes**.

À la jonction des savoir-être socioaffectifs et de la mise à distance de soi se trouve la tolérance.

À la jonction des savoir-être socioaffectifs et de la créativité se trouve la sensibilité esthétique.

À la jonction des savoir-être de la mise à distance de soi et de la créativité se trouve la pensée critique.

Enfin, trois savoir-être complexes, à la jonction des trois autres catégories, ont été cernés : la réflexivité, la sensibilité artistique et l'empathie. À titre d'exemple, l'empathie exige de pouvoir se détacher de soi-même, mais implique aussi une certaine imagination quant à la réalité de l'autre ainsi qu'une sensibilité envers lui.

Plusieurs des savoir-être du cadre de référence de la compétence de LL ont été définis ; ces définitions sont disponibles à l'annexe 9.

### **3.4 Conclusion**

Afin de bien comprendre les ressources mobilisées dans la compétence de LL, il convenait de les répertorier. La liste des ressources proposées dans cette section permet de bien appréhender, théoriquement parlant, les préalables de la LL. Cela posé, la question de l'opérationnalisation se pose.

## 4. Le développement de la LL

Le fait d'envisager la LL en tant que compétence implique l'adoption d'un paradigme lié au rôle de la personne enseignante, notamment dans le rapport qu'elle tisse avec les élèves. La compétence, rappelons-le, est un savoir-agir complexe et autonome. Dans cette optique, la personne enseignante doit se positionner dans un « rapport avec » les élèves plutôt que dans un « rapport pour » ceux-ci. Le « rapport pour » (Boutinet, 2010) se pose dans une posture de don, teintée de générosité, de bienveillance, mais aussi d'un certain paternalisme. Le « rapport avec » s'inscrit plutôt dans une posture de collaboration, teintée également de bienveillance, mais aussi d'une volonté de soutenir le développement de l'agentivité des personnes apprenantes. Si les deux rapports peuvent cohabiter jusqu'à un certain point dans l'approche ELLAC, c'est le « rapport avec » qui doit être priorisé dans la structuration des activités afin que la personne enseignante soit en mesure d'envisager son enseignement dans une perspective qui permettra l'atteinte de l'objectif de l'approche, soit le développement d'une compétence de LL autonome.

Les actions pédagogiques proposées dans le cadre de l'approche ELLAC sont donc conçues de manière à tendre vers le développement du savoir-agir autonome du sujet lecteur. Le cadre de développement de ce savoir-agir est être pensé de manière à permettre à la personne apprenante d'être outillée et d'avoir de nombreuses occasions de pratiquer et d'effectuer des retours réflexifs sur ses actions. Dans cette perspective, l'approche ELLAC mise sur différentes pratiques pédagogiques, dont l'enseignement explicite, la pédagogie active et les pratiques réflexives. De manière générale, l'approche est fondée sur les cinq axes suivants :

1. La structuration des activités d'apprentissage (planification)
2. L'explicitation (donner des outils)
3. L'application pratique supervisée et non supervisée (faire pratiquer)
4. La réflexivité (faire réfléchir sur l'action)
5. L'équilibre entre l'encadrement et l'autonomie (processus d'autonomisation)

Ces axes sont explicités dans les pages qui suivent.

### **4.1 La structuration des activités d'apprentissage**

La structuration des activités d'apprentissage est un élément fondamental de l'approche ELLAC puisqu'elle permet à la fois de limiter le champ des savoirs à développer (compte tenu du temps limité disponible), de cibler les apprentissages essentiels, de renforcer l'utilité de chaque tâche ainsi que de renforcer la transférabilité des apprentissages et des rétroactions dans une

perspective de processus continu. En outre, la planification rigoureuse proposée permet de soutenir la cohérence de la démarche d'apprentissage, et ce, sur l'ensemble d'une session.

#### *4.1.1 Circonscrire une « sous-famille » de situations*

Une compétence se définit comme un savoir-agir autonome dans une famille de situations. Comme mentionné (section 2.2), la famille de situations dans laquelle s'opère la compétence de LL est celle de la lecture d'œuvres littéraires. Toutefois, compte tenu de la diversité des possibles, cette situation gagne à être davantage circonscrite. Pour ce faire, l'approche ELLAC propose d'envisager l'œuvre sur laquelle repose le plus grand poids sommatif – soit, idéalement, la dernière œuvre du cours – comme étant représentative d'une « sous-famille » de situations de lecture à maîtriser. C'est donc en fonction des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'agir-compétent dans le cadre de cette « sous-famille » de situations que les activités d'enseignement-apprentissage seront structurées.

Afin de déterminer les caractéristiques spécifiques de la « sous-famille » de situations de l'œuvre sur laquelle porte l'évaluation finale, la personne enseignante doit d'abord déterminer l'œuvre ou la partie d'œuvre à considérer et l'énoncé de travail sur lequel reposera l'évaluation à venir. Cela lui permettra d'être en mesure de cerner les enjeux, le propos et le lexique affilié à ceux-ci de même que les particularités du genre, les mécanismes et les procédés que les élèves devraient être en mesure de mettre en relation lors de leur lecture. Par cette caractérisation fine, la personne enseignante obtient un portrait complet des ressources nécessaires à la construction d'au moins une interprétation valide – celle qu'elle a elle-même construite grâce à sa formation spécialisée. Dans la mesure où l'on ne peut pas tout enseigner et où des choix doivent être faits, cette caractérisation permet de procéder à des choix pédagogiques visant à mettre les élèves en contact avec des textes qui peuvent les amener à développer une compréhension approfondie d'une famille de situations de lecture restreinte. Plus la caractérisation est fine (savoir, savoir-faire, savoir-être explicités, détail du lexique et des mécanismes), plus les élèves ont d'outils pour procéder à une LL riche et, donc, plus la personne enseignante peut élever son niveau d'attentes quant à cette richesse. Par contre, la personne enseignante doit être consciente que, ce faisant, elle limite la latitude interprétative. Si cette dernière importe à la personne enseignante, il conviendra alors de réaliser une caractérisation plus générale (quelques concepts ou savoir-faire pertinents à la LL finale), mais il faudra alors que la personne enseignante soit consciente qu'elle donne moins d'outils permettant de réaliser une LL approfondie et que ses attentes soient

cohérentes avec ce choix. La décision de caractériser de manière fine ou plutôt générale la famille de situations de l'œuvre finale tient donc d'un équilibre que la personne enseignante doit établir à la lumière de son jugement professionnel, de son contexte spécifique d'enseignement ainsi que de la perception qu'elle a de son rôle.

#### 4.1.2 *Sélectionner les savoirs, savoir-faire et savoir-être à enseigner*

Dans le contexte où l'approche ELLAC vise le développement d'un savoir-agir autonome, il est cohérent de circonscrire une famille de situations de lecture et de sélectionner avec soin les savoirs nécessaires à la LL dans ce contexte précis ; il est également logique de prendre le temps d'approfondir ces savoirs par des pratiques espacées permettant d'ancrer ces connaissances dans la mémoire de travail si l'on souhaite que les élèves les maîtrisent suffisamment pour y accéder sans le soutien constant de la personne enseignante. Dans une perspective d'inclusion, cette nécessité est tout aussi importante, afin que les élèves ayant un moins grand bagage lexical ou une moins grande culture générale ne soient pas pénalisés.

Selon les caractéristiques de la famille de situations circonscrite, certains savoirs, savoir-faire et savoir-être seront plus pertinents à enseigner. Par exemple, si on demande d'analyser la critique sociale faite dans *Les Misérables* de Hugo, le sujet lecteur devra arriver à catégoriser les différentes dimensions sociales de l'œuvre. Il aura donc non seulement besoin de connaître ces dimensions et le lexique requis pour les décrire (savoirs), mais aura également besoin de connaître des techniques (savoir-faire) pour faire émerger et organiser les éléments pertinents du texte ; dans ce cas, la personne enseignante pourrait choisir de retenir des stratégies de lecture qui s'avèrent particulièrement pertinentes, par exemple faire des portraits de personnages, identifier les passages clés, etc.

De la même manière, différents savoir-être s'avèreront plus ou moins essentiels selon la situation de la LL. Les savoir-être socioaffectifs sont importants afin d'identifier les effets affectifs ou esthétiques amenés par les mécanismes du texte ; ils favorisent, par ailleurs, l'engagement dans l'interaction de la LL. Les savoir-être de la mise à distance de soi sont particulièrement pertinents lorsque l'œuvre propose des éléments qui vont à l'encontre des valeurs ou de la vision qu'a le sujet lecteur de l'altérité ou du monde proposé par le texte. Ces tensions sont susceptibles d'alimenter des biais de lecture qui peuvent fausser l'interprétation du propos – la mise à distance devenant alors d'une grande importance. Les savoir-être liés à la créativité sont d'une importance considérable pour le processus interprétatif ; ce sont eux qui permettent de faire des liens (pensée

divergente) ou des inférences logiques (pensée convergente), de compléter les manques du texte par l'imagination, d'examiner l'œuvre sous toutes ses dimensions (pensée complexe), etc. Dans certaines œuvres, la mobilisation de certains de ces savoir-être peuvent être plus importants. Par exemple, l'imagination et la pensée convergente seront particulièrement importantes dans le cadre d'une lecture d'œuvre de genre théâtral, où des éléments sont « manquants », car laissés à la mise en scène. Dans ce cadre, la capacité d'inférence (ex. : déduire un geste, un ton de voix selon le contexte) ou l'imagination (visualisation de la scène) sont essentiels.

Le fait d'attirer l'attention des élèves, à plusieurs reprises durant la session, sur les savoir-être pertinents peut avoir plusieurs effets positifs : les sensibiliser à l'importance de certaines attitudes à adopter face à l'œuvre, leur permettre d'identifier leurs forces ou faiblesses et, dans ce dernier cas, leur faire comprendre l'importance de mobiliser des savoir-faire susceptibles de compenser les savoir-être moins développés.

#### *4.1.3 Construire un cadre de référence du sujet lecteur*

Des modélisations de LL faites par des spécialistes de la littérature ont permis de constater qu'une des clés de la LL réside dans les nombreux liens qu'ils arrivent à faire au cours de celle-ci. Nous proposons que ces liens sont rendus possibles grâce à ce que nous appellerons le « cadre de référence du sujet lecteur ». Ce dernier est défini comme étant l'ensemble des connaissances et des expériences qui permettent au sujet lecteur de réaliser une LL et de s'exprimer sur celle-ci. Ce cadre de référence implique des savoirs généraux liés à la compréhension de l'œuvre (faits historiques et culturels, histoires, motifs, symboles, etc.), des savoirs spécifiques liés à l'analyse de l'œuvre (connaissances, lexique, mécanismes), des savoir-faire (stratégies de lecture) et savoir-être (attitudes) ainsi que des expériences émotionnelles et réflexives – vécues en réalité ou par procuration (par exemple, par la lecture) – permettant de mobiliser le processus de LL. L'approche ELLAC propose de structurer les cours de français autour du développement d'un cadre de référence créé « artificiellement » grâce au choix de textes spécifiques et d'activités d'apprentissage orientées à dessein, et ce, tout au long de la session.

La liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la LL de l'œuvre finale permet de brosser un portrait exhaustif d'un cadre de référence pertinent ; la personne enseignante peut, dès lors, envisager de développer, au cours de sa session, ce cadre de référence pour tous ses élèves de manière à s'assurer que tous aient, lors de la LL finale, les outils pour appréhender

celle-ci de façon autonome. La conception d'un cours et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage autour du développement de ce cadre de référence permet de dresser une liste d'objectifs à atteindre et de maintenir un alignement pédagogique sur l'ensemble d'une session. Le cadre de référence étant composé d'éléments très « méta » (savoir-faire et savoir-être, lexique et mécanismes), les œuvres choisies pour le « bâtir » peuvent être de genres, d'époques, de styles et même de thématiques très variables<sup>43</sup>. En tant qu'outil didactique de planification, le cadre de référence implique d'effectuer une planification à rebours afin d'étaler des apprentissages ciblés sur l'ensemble de la session. Notons qu'il ne doit pas être confondu avec le concept de fil conducteur thématique couramment exploité dans les pratiques d'enseignement qui, selon nos observations, ne permet pas un réinvestissement des apprentissages aussi significatif pour les étudiants et étudiantes.

#### *4.1.4 Utiliser les critères de qualité de la LL comme éléments structurants*

Outre le cadre de référence, une autre option s'offre aux personnes enseignantes pour guider la planification de leur cours dans l'approche ELLAC – option qui peut être privilégiée ou combinée au cadre de référence. Dans la perspective où la personne enseignante vise le développement de la capacité des élèves à réaliser une lecture littéraire rigoureuse, plausible et riche, les critères de qualité des différentes postures de la LL peuvent devenir des éléments structurants pour l'ensemble des activités de la session. Ayant explicité les critères de qualité visés, la personne enseignante pourra, tout au long de la session, relier les différents apprentissages à l'un ou l'autre de ceux-ci. Par exemple, le travail sur la formulation d'hypothèses sur l'orientation du texte pourra être relié à l'atteinte du critère de plausibilité, tandis que le travail d'élaboration de portraits des personnages pourra être relié au développement de la richesse. Selon cette logique, chaque tâche proposée s'inscrit de manière explicite dans un processus menant à la réussite de l'évaluation finale, celle-ci étant évaluée à la lumière des critères de qualité des postures de lecture. Dans l'APC, une compétence se doit d'être développée tout au long d'un cours, idéalement dans une perspective d'alignement pédagogique constant. Le cadre de référence de même qu'une planification centrée sur le développement des critères de qualité des postures de lecture permettent ce développement continu.

---

<sup>43</sup> À titre d'illustration, un exemple de cadre de référence est présenté à l'annexe 10.

## **4.2 L'explicitation des savoirs**

Dans l'approche ELLAC, trois degrés de savoirs peuvent être enseignés : les savoirs spécifiques aux lectures proposées, les savoirs spécifiques à la LL et à son processus ainsi que les savoirs relatifs à l'APC.

### *4.2.1 Les savoirs spécifiques aux lectures proposées*

Les savoirs le plus systématiquement enseignés sont les savoirs spécifiques aux lectures ou, mieux, à la « sous-famille » de situations de la lecture finale (voir 4.1.3). Il s'agit donc des savoirs, savoir-faire et savoir-être (section 3) pertinents aux lectures du cours.

### *4.2.2 Les savoirs spécifiques à la LL et à son processus*

Les savoirs spécifiques à la LL et à son processus peuvent fournir des outils précieux au développement de cette lecture. Dans cette optique, le cadre d'interaction, les postures de lecture et les biais de lecture sont des objets d'enseignement potentiels. Leur enseignement peut faciliter la compréhension du sens des cours de français au collégial et des attentes que l'on a par rapport aux apprentissages à réaliser. La compréhension de ce sens et de ces attentes rend aussi plus aisé le développement d'une certaine autonomie dans l'action. La prise en compte des biais de lecture est, également, un outil précieux afin de permettre aux élèves de mieux réguler leur lecture. Ces objets d'enseignement sont donc pertinents pour des personnes apprenantes qui comprennent mal ce qui est attendu d'elles ou ce à quoi sert leur cours de français<sup>44</sup>.

Il pourrait également être envisagé d'enseigner de manière méta, c'est-à-dire indépendamment des lectures spécifiques, les savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à la LL. Pour les savoirs, cela peut impliquer d'expliquer le concept de mécanismes ou d'exposer les quatre types de lexiques préalables à la LL ; pour les savoir-faire, de présenter un large répertoire de stratégies de lecture transversales et disciplinaires; pour les savoir-être, de présenter le cadre de référence (figure 10). Ces éléments d'apprentissage permettent d'avoir une vision plus globale, de la compétence et ainsi d'amener les élèves à mieux la comprendre. Or, une compréhension de la LL permettra une plus grande autonomie.

---

<sup>44</sup> Conséquemment, ces éléments peuvent être tout particulièrement pertinents à une pédagogie de première session.

Les savoirs spécifiques à la LL et à son processus de même que les savoirs spécifiques aux lectures gagnent à être enseignés conjointement, mais avec un dosage variable selon le contexte d'enseignement. Il revient à la personne enseignante d'évaluer la proportion de savoirs liés à la LL nécessaire pour faciliter la compréhension des élèves.

#### *4.2.3 Les savoirs spécifiques à l'approche par compétences*

À quelques occasions, il peut être pertinent d'enseigner explicitement les grands concepts et principes de l'APC. Le fait d'expliquer brièvement aux élèves la distinction entre savoirs, savoir-faire et savoir-être peut être utile. Par exemple, si on souhaite leur demander de procéder à une autoévaluation de leurs forces et faiblesses, ces trois types de savoirs peuvent servir de balises pour réaliser ce bilan. Il peut aussi être pertinent d'expliquer aux élèves en quoi le processus est important dans une APC et en quoi consistent des actions clés, notamment si la personne enseignante souhaite évaluer ce processus dans le cadre d'un portfolio. Dans ce cas, ces explications permettent de clarifier les visées et la nature de l'outil d'évaluation. En exigeant des élèves qu'ils soient actifs, autonomes et qu'ils réfléchissent, on les place en situation où ils sont forcés de s'engager dans la tâche – ce qui demande un effort. Dans ce contexte, il peut aussi être utile de définir ce qu'est une compétence pour justifier la logique pédagogique du cours auprès d'un élève qui serait déstabilisé par les activités d'enseignement et d'apprentissage actifs. Les savoirs spécifiques à l'APC peuvent donc être pertinents à enseigner pour des raisons opérationnelles (clarifier le langage ou des outils utilisés dans le cours) ou pour clarifier le sens des choix pédagogiques. Dans une perspective d'autonomisation et du développement de l'agentivité des personnes apprenantes, il n'est pas futile d'utiliser ces savoirs afin de leur permettre de comprendre la logique du système pédagogique où ils doivent évoluer. Toutefois, ces savoirs, s'ils sont enseignés, ne devraient pas prendre une place importante dans le cours.

#### *4.2.4 Comment fournir des outils ?*

Tous ces savoirs (outils) gagnent à être explicités. L'enchaînement préconisé par la technique de l'enseignement explicite (modélisation, pratique guidée, pratique autonome) est idéal, mais n'est pas toujours nécessaire. L'enseignement explicite est particulièrement pertinent pour l'enseignement des stratégies de lecture ou des actions clés. D'autres types de savoirs peuvent être explicités sans pour autant passer par cette technique. L'explicitation peut se faire par les moyens suivants :

- Cours magistral ou exposé interactif
- Matériel didactique
- Notes de cours
- Consignes
- Évaluations formatives
- Rétroactions (écrites et orales)

Selon la complexité des différents savoirs, selon l'importance et le rôle que la personne enseignante leur attribue et selon les caractéristiques des personnes étudiantes, certaines techniques seront plus appropriées. Encore une fois, le jugement professionnel est essentiel ici.

### ***4.3 L'application pratique supervisée et non supervisée***

Dans l'APC, les ressources nécessaires à la mobilisation d'une compétence sont opérationnalisées par la mise en œuvre d'actions clés. C'est la mobilisation de ces actions clés qui permet de faire pratiquer les élèves. La pratique se doit d'être multiple et diversifiée. Dans l'approche ELLAC, des actions clés doivent donc être régulièrement mises en œuvre par l'élève (pédagogie active) ; ces actions, par ailleurs, doivent permettre d'exprimer différentes postures de lecture. Ces actions clés, qui composent le processus de LL, sont au cœur de l'évaluation et de l'apprentissage dans l'approche ELLAC. En effet, l'observation de la LL que permettent les diverses actions clés offre une possibilité d'évaluation, mais surtout de nombreuses opportunités de fournir une rétroaction à l'élève afin de lui permettre de réguler son processus de LL et d'améliorer sa maîtrise de la compétence.

#### ***4.3.1 Les actions clés***

Les actions clés s'inscrivent dans au moins une des postures de lecture de la LL. Elles peuvent prendre différentes formes et être d'une complexité variable. Elles peuvent aborder la lecture de manière globale ou spécifique, dans une forme libre ou normée.

##### **4.3.1.1 La forme**

Les actions clés peuvent être observées grâce aux situations d'expression ; dans ce cadre, le langage joue un rôle primordial. Le langage permet l'organisation de la pensée par la médiation de celle-ci à travers un vocabulaire et une construction syntaxique ; ce transfert de la

pensée vers le cadre normé du langage permet en lui-même un traitement de l'information qui contribue à la construction de la pensée et au processus de LL.

Le langage écrit a des avantages indéniables : sa permanence permet d'y revenir pour le réexaminer et le retravailler, le peaufiner ; il permet la synthétisation, la concision. Il permet une expression précise, nuancée, complexe. Pour toutes ces raisons, il est souvent considéré comme la façon à privilégier dans un cadre évaluatif. Toutefois, dans un cadre pédagogique, il ne faut pas confondre un commentaire écrit s'inscrivant dans un processus, et donc où la pensée est en formation, avec un commentaire écrit proposant un produit et, donc, où la pensée est considérée comme étant d'ores et déjà murie, à terme. Tous les avantages de l'écrit peuvent aussi, dans un cadre d'apprentissage, devenir des écueils : la pensée encore floue peut apparaître d'autant plus inconsistante dans une forme écrite qui appelle à la précision et à la complexité. De fait, il importe, si l'on utilise le langage écrit pour l'expression d'actions clés, de considérer le moment du processus où elle survient afin de moduler les attentes.

Les actions clés peuvent aussi prendre la forme de représentations visuelles plus ou moins complexes. Parmi les représentations visuelles simples, on retrouve les cartes mentales, les lignes temporelles et certains tableaux, soit des représentations permettant des opérations mentales de nature descriptive ou énumérative. Parmi les représentations d'une complexité intermédiaire, on retrouve les diagrammes de Venn et la visualisation par l'image justifiée<sup>45</sup>, qui exigent des opérations mentales de l'ordre de la comparaison. Parmi les représentations complexes se trouvent la carte conceptuelle, les schémas présentant des logiques de causalité, la symbolisation par l'image<sup>46</sup> et les communications affichées, soit des représentations permettant des opérations mentales mettant à jour des relations logiques ou encore impliquant une évaluation et une certaine création. Les représentations visuelles, par leur forme, mènent à un traitement de l'information différent par rapport à celui que permet le langage, qu'il soit oral ou

---

<sup>45</sup> La « visualisation par l'image justifiée » consiste à demander à un sujet lecteur de choisir une image qui illustre sa vision d'un élément implicite de sa lecture (scène, voix poétique, personnage). Elle pourrait s'inscrire dans les représentations simples si l'élève ne fait que fournir une image illustrant des éléments explicitement décrits (par exemple, un paysage reprenant les caractéristiques faites dans un passage descriptif) – mais dans ce cas, la justification serait inutile. La pertinence de cette action clé réside dans la capacité du sujet lecteur à inférer des éléments implicites de manière à proposer une image dont il justifiera la pertinence pour illustrer sa vision des choses.

<sup>46</sup> La « symbolisation par l'image justifiée » reprend à un degré de complexité supérieur la visualisation par l'image justifiée. La différence principale est qu'au lieu d'illustrer, le sujet lecteur doit symboliser un élément de sa lecture. Par exemple, au lieu de représenter un personnage, il proposera un objet qui symbolisera celui-ci ; comme pour la visualisation justifiée, l'image du symbole choisi sert d'appui à une justification.

écrit, ce qui donne lieu à la fois à un enrichissement des perspectives et à une diversification des moyens de réflexion, particulièrement porteuse dans une perspective d'inclusion.

Les actions clés peuvent également prendre une forme orale. Cette forme, comme les représentations visuelles, donne des opportunités pertinentes aux individus dans une perspective d'inclusion. Les commentaires libres se prêtent particulièrement bien à la forme orale dans le cadre d'une expression individuelle. Au-delà de ce cadre et de cette perspective inclusive, le principal avantage des actions clés orales réside dans les situations d'interactions. Certains genres oraux, comme la discussion ou le débat interprétatif (Sauvaire, 2015), peuvent constituer des actions clés très enrichissantes au processus de LL. L'interaction des pairs fournit alors des rétroactions extrêmement pertinentes ; toutefois, ces actions clés, bien qu'observables, sont un peu plus complexes à évaluer formellement (et plus complexes à compiler dans un outil d'évaluation d'un processus, comme un portfolio), mais demeurent d'un grand intérêt sur le plan formatif.

#### 4.3.1.2 Les actions clés globales ou spécifiques

Les actions clés, bien que s'inscrivant dans une des quatre postures de lecture, peuvent être globales ou spécifiques. La perspective d'une action clé sera globale si la personne enseignante demande à l'élève de commenter la lecture de manière générale ou si ce dernier fait un commentaire sur l'ensemble de l'œuvre ; elle sera spécifique si l'élève oriente son commentaire sur un élément particulier (choix personnel) ou si la personne enseignante impose de commenter une dimension particulière, par exemple un personnage, un passage, etc.

Les actions clés spécifiques peuvent s'apparenter à certaines stratégies de lecture dites complexes. Une stratégie de lecture peut être considérée comme une action clé plutôt qu'un savoir-faire dès lors que son degré de complexité dépasse la sélection, la compréhension ou l'application pour exiger un traitement de l'information impliquant une organisation, une évaluation ou de la création. On pourra parler alors de stratégies de lecture complexes. Limitées le plus souvent à la posture analytique, elles peuvent prendre différentes formes :

- Carte mentale faisant le portrait d'un personnage
- Schéma relationnel
- Ligne du temps et des causalités commentée
- Analyse des annotations issues de la lecture active d'un passage

- Prédications de lecture (orales ou écrites)
- Commentaire sur un passage clé, un personnage, un évènement, etc.
- Explicitation orale de l'horizon d'attente

Cette liste n'est pas exhaustive, mais illustre bien la manière dont une stratégie de lecture simple (par exemple, ligne du temps où l'on replace les évènements d'un récit dans l'ordre) peut devenir une action clé (par exemple, ligne du temps transformée en ligne du temps où les liens d'enchaînement et de causalités sont explicités et justifiés).

#### 4.3.1.3 Les actions clés libres ou normées

Par leur forme peu normée, les commentaires libres sont les actions clés qui impliquent le moins de contraintes ; ils peuvent être écrits ou oraux, être spécifiques ou globaux. Cette latitude peut être perçue comme un avantage pour un sujet lecteur souhaitant partager sa lecture, mais comme un désavantage par un sujet lecteur peu confiant. Aussi, bien que les commentaires libres permettent d'aborder les quatre postures de lecture, est-il conseillé d'orienter les élèves moins expérimentés ou éprouvant plus de difficultés vers une posture de lecture spécifique, celle-ci permettant de poser des balises auxquelles ils peuvent se raccrocher.

Les actions clés peuvent aussi prendre la forme de textes d'invention. Ceux-ci s'inscrivent dans des genres textuels spécifiques (poème, lettre, journal intime, etc.), mais laissent une certaine liberté créative néanmoins, les situant à mi-chemin entre les commentaires libres et les métatextes, actions clés répondant à de très nombreuses normes. Les textes d'invention sont proches des textes de création, mais ont pour fondement le texte littéraire<sup>47</sup>. Ce dernier est le point de départ d'un exercice de création qui peut porter sur un élément spécifique du texte ou s'inscrire dans une vision plus globale. Voici quelques exemples :

- Rédiger un slam présentant sa vision du texte
  - action clé écrite et orale, globale, normes attribuées au genre poétique ou au slam
- Rédaction du journal intime d'un personnage traitant d'un moment clé du récit
  - action clé écrite, spécifique (personnage et évènement), normes attribuées à un journal intime (au « je », aucun destinataire autre que le scripteur, etc.)

---

<sup>47</sup> Pour en savoir plus sur les textes d'invention, voir le texte de Bourgault et Sauvaire (2017).

- Rédaction de l'építaphe d'un personnage
  - action clé écrite, spécifique (personnage), normes attribuées à l'építaphe (style bref, « Ci-git... », etc.)
- Rédaction d'une lettre visant à convaincre un personnage de faire un choix différent
  - action clé écrite, spécifique (personnage, choix), normes attribuées à une lettre (destinataire précis, écriture au « je », etc.)
- Uchronie (version alternative)
  - action clé écrite, à la fois globale et spécifique (spécifique parce que liée à un moment précis de l'histoire, mais globale par la nécessité de tenir compte de l'ensemble de ce qui précède celle-ci), normes libres ou de l'ordre du pastiche

Plus spécifiquement, le texte d'invention a l'avantage d'offrir un espace pour le déploiement d'une certaine créativité tout en proposant un cadre par les normes qu'il peut impliquer et les éléments spécifiques vers lesquels il peut diriger. Les textes d'invention s'inscrivent, le plus souvent, dans la posture analytique.

Les actions clés peuvent aussi prendre une forme très normative ; ces formes sont le plus souvent associées à des genres spécifiques appartenant à la catégorie des « métatextes », soit des textes portant sur des textes littéraires. On retrouve, parmi ces genres, les résumés, les comptes rendus critiques, les explications de textes, les commentaires composés, les analyses littéraires, les dissertations (explicatives, comparatives ou dialogiques), etc. Ces métatextes s'inscrivent dans des genres bien établis, ce qui implique une certaine quantité de normes quant à la structure, la posture d'expression, le type de vocabulaire, etc. Ces métatextes s'inscrivent essentiellement dans la posture analytique, bien que certains genres impliquent une combinaison de postures (selon l'élément structurel du texte). Ils peuvent être globaux, mais sont généralement spécifiques puisque souvent orientés par un sujet (qui peut, cela dit, être plus ou moins englobant). Ils sont, par leur forme écrite, la précision de leurs normes et le très haut niveau de traitement de l'information attendu (présence régulière de plusieurs niveaux de rigueur argumentative), des actions clés très complexes où la liberté d'action du sujet lecteur, bien que toujours présente, est contrainte à de multiples niveaux.

### 4.3.2 Comment faire pratiquer ?

Toutes ces actions clés peuvent être mobilisées de manière individuelle ou en groupe. Elles peuvent s'inscrire dans le cadre de travaux individuels, d'activités formatives ou, idéalement, d'un portfolio<sup>48</sup>. Elles peuvent être réalisées en groupe dans le cadre d'ateliers, de tables rondes ou, idéalement, de cercles de lecture.

Il existe plusieurs façons de faire pratiquer en groupe ; les tables rondes, panels, ateliers d'équipe, projets, etc. sont autant de manières de faire travailler les élèves ensemble. Toutefois, les cercles de lecture sont une méthode à privilégier parce qu'ils permettent le développement du SEP en lecture ainsi que de l'autonomie. Ils ont aussi une action positive sur la motivation et l'engagement des élèves ; en outre, leur structure permet la réalisation d'actions clés multiples (la discussion ainsi qu'une action clé écrite) et la mobilisation de stratégies de lecture (savoir-faire). Le modèle développé par Bélec (2018) est suggéré en raison de son adaptation aux exigences et réalités du niveau collégial.

#### 4.3.2.1 Quelques précisions sur les cercles de lecture

Il importe que le cercle vise un **objectif d'apprentissage** précis et pertinent aux évaluations. La personne enseignante doit cerner cet objectif<sup>49</sup> et, de là, dégager la tâche complexe (action clé) que devront réaliser les élèves en cercle. Une fois cette action clé déterminée, la personne enseignante choisit les stratégies de lecture (à déployer lors de la lecture, avant le cercle) les plus pertinentes pour arriver à la réaliser. C'est cette planification à rebours qui, par sa rigueur, rendra le cercle plus ou moins efficace.

Une fois cette planification faite, la personne enseignante doit travailler *avant, pendant et après* la lecture avec ses élèves.

**Avant**<sup>50</sup> celle-ci, la personne enseignante doit expliquer les stratégies de lecture qu'elle veut voir ses élèves mobiliser durant leur lecture active. Cet enseignement est servi par la

---

<sup>48</sup> Pour plus d'informations, voir la section 5.1 sur l'évaluation du processus.

<sup>49</sup> Au cours du projet, nous avons identifié que c'était souvent la détermination de cet objectif qui posait le plus de problème aux personnes enseignantes, celles-ci ciblant souvent des apprentissages trop généraux, trop simples ou, au contraire, trop complexes ; l'usage d'un cadre de référence s'est avéré très utile pour faciliter la détermination d'objectifs adéquats.

<sup>50</sup> Pour plus de détails sur le déroulement d'un cercle de lecture, lire l'article de Bélec (2019).

modélisation, la présentation d'exemples de critères de qualité (ou attentes) quant à la précision, à la quantité ou à la nature des informations qui devront être présentées ou sélectionnées.

**Pendant** la lecture, les élèves doivent appliquer une ou plusieurs stratégies de lecture ; la personne enseignante doit considérer le temps qu'implique ce travail dans sa planification afin de ne pas surcharger ses élèves. Certaines tâches peuvent être réalisées en classe, au besoin.

**Après** la lecture, les élèves se réunissent en classe en petits groupes de trois à cinq pour réaliser la tâche complexe demandée. C'est le moment du « cercle » proprement dit. La tâche à réaliser doit être complexe et mener à un résultat non uniforme (pas « une seule » réponse). La personne enseignante peut donner une seule tâche plus longue (entre 20 et 45 minutes) ou plusieurs tâches courtes (de plus ou moins 10 minutes) si elle veut davantage encadrer le processus ou dynamiser différemment le déroulement de l'activité. Durant le cercle, la personne enseignante régule le processus en se promenant entre les groupes. Elle doit tenter de répondre le moins possible aux questions directement, en incitant plutôt les élèves à se référer à leurs stratégies de lecture, à leurs notes, à leurs pairs ou à leurs propres hypothèses ; elle peut, par contre, avertir les élèves qui s'engagent dans une mauvaise voie et, au besoin, poser des questions pour orienter les groupes dans leur progression. À la fin de l'activité, les élèves doivent remettre une trace de leur tâche à la personne enseignante.

Une **rétroaction** doit ensuite être fournie par la personne enseignante. Elle peut être faite en plénière, sur les travaux remis ou encore par la production de capsules vidéos ou audios. Dans l'idéal, la personne enseignante partira de ce qu'ont produit les élèves pour réguler ou corriger leur travail et, de là, approfondira ou enrichira leur apprentissage, par son expertise, afin de les amener un peu plus loin.

#### **4.4 La réflexivité**

Ainsi que mentionné, l'APC incite à développer la réflexivité de l'individu sur l'action ; c'est d'ailleurs dans cette perspective que se place la pertinence du propos sur la compétence. L'approche ELLAC est de nature didactique et littéraire ; suivant cette logique, la réflexion de l'élève, par son propos, peut s'exercer sur trois objets: la compétence de LL, sa compétence de LL ou l'action d'apprentissage.

Le propos portant sur la compétence cherchera à voir si la personne étudiante comprend la nature de la compétence de LL, son processus, son but, etc. Ce propos mobilise davantage une

dimension cognitive que réflexive, mais implique malgré tout, de la part de la personne apprenante, une compréhension de la compétence qu'elle tente de mobiliser. Ce propos est un premier pas dans la réflexivité.

Le propos que la personne étudiante portera sur sa propre compétence peut se répartir entre deux objets : une appréciation du processus ou du produit de cette compétence. Dans le premier cas, le sujet lecteur portera un regard critique sur son processus de lecture, ses forces ainsi que les éléments qu'il doit améliorer. Son appréciation de sa propre compétence dans le processus ne peut être possible que si elle comprend, sur le plan intellectuel, les attentes liées à cette compétence – d'où l'importance préalable du propos sur la compétence évoquée précédemment. Cette autoévaluation sera grandement facilitée par la tenue d'un portfolio et la mobilisation d'actions clés réflexives dans le cadre de celui-ci<sup>51</sup>. Le propos peut aussi se centrer sur le produit issu de sa mobilisation de la compétence. En produisant des actions clés s'inscrivant dans une posture réflexive, le sujet lecteur sera en mesure d'observer cet enrichissement et de l'apprécier, encore une fois de manière réflexive et critique. Ce type de propos est centré sur la personne étudiante en tant que sujet lecteur et implique réflexivité, pensée critique et régulation de l'action.

Enfin, le propos que la personne étudiante portera sur son action d'apprentissage est davantage métacognitif et s'éloigne de la compétence de LL à proprement dit. Dans une perspective d'autorégulation de son action, l'élève portera un regard réflexif, critique et régulateur sur ses stratégies de planification, d'évaluation et de régulation de son processus d'apprentissage, et tentera d'identifier d'éventuelles voies d'amélioration<sup>52</sup>.

#### **4.5 L'équilibre entre encadrement et autonomie : principes**

L'approche ELLAC vise à développer une compétence de LL ; or, la compétence repose sur une certaine autonomie. L'autonomie est elle-même soutenue par le jugement des individus ; c'est ce jugement qui permet aux individus de faire des choix qui s'avèreront pertinents selon les situations. Le fait que l'autonomie permette de faire des choix amène à réfléchir à la notion d'autodétermination. Dans l'approche ELLAC, les postures de lecture participatives sont reconnues et encouragées ; la reconnaissance de l'importance de la subjectivité de l'individu

---

<sup>51</sup> Pour plus d'informations, voir la section 5 sur l'évaluation du propos et du produit.

<sup>52</sup> Par exemple, le propos sur *la* compétence pourrait être évalué par une schématisation de celle-ci ou un entretien avec la personne enseignante; le propos de l'élève sur *sa* compétence pourrait être évalué au moyen de la comparaison d'un portrait de lecteur initial et final; le propos sur l'action d'apprentissage pourrait s'insérer dans un bilan d'attribution causale.

dans l'acte de lecture est prise en compte. Tant dans une optique de création de situations de lecture authentique que dans celle de la diversité des sujets lecteurs, l'autodétermination est à encourager. Cette autodétermination peut concerner le choix des actions clés à poser, des postures de lecture à adopter ou même des lectures à faire. L'autodétermination permet aux individus d'opérer des choix qui sont pertinents pour eux ; toutefois, la pertinence de ces choix dépend de leur compréhension de la situation de lecture ainsi que de leur connaissance d'eux-mêmes, c'est-à-dire de leurs forces et défis. Ainsi, l'approche ELLAC se positionne quant aux pratiques permettant l'autodétermination (choix d'œuvres, de sujets, de situations d'expression sur la lecture, etc.) selon quatre principes :

1. La mise en place de pratiques permettant l'autodétermination est pertinente et encouragée.
2. Les pratiques favorisant l'autodétermination n'ont pas toutes le même degré d'implication.
3. Les pratiques permettant l'autodétermination doivent toujours être mises en place en fonction du degré de compétence des individus apprenants.
4. L'autodétermination demeure possible même avec un degré minime de compétence si elle repose sur une situation d'apprentissage encadrante.

À des fins de clarification, ces principes sont élaborés dans les lignes qui suivent.

#### *4.5.1 Premier principe : la pertinence de pratiques permettant l'autodétermination*

Dans l'approche ELLAC, la mise en place de pratiques permettant l'autodétermination est pertinente et encouragée. Cette prise de position repose sur plusieurs raisons. L'autodétermination est susceptible d'augmenter la perception de contrôle, qui est elle-même une dimension de la motivation. Elle peut également permettre aux individus ayant une bonne autoévaluation de choisir les voies où ils seront les plus à l'aise pour apprendre ou s'exprimer sur leurs apprentissages, ce qui donne l'occasion d'entretenir un SEP qui permet également de favoriser la motivation. L'autodétermination implique de mettre les individus en position de faire des choix, ce qui favorise la mobilisation du jugement et de l'autorégulation ; elle peut aussi favoriser la responsabilisation par rapport aux apprentissages – ce qui est très pertinent dans un contexte où l'on souhaite développer le jugement et l'autonomie des personnes.

#### *4.5.2 Deuxième principe : les pratiques favorisant l'autodétermination n'ont pas toutes le même degré d'implications*

Les pratiques favorisant l'autodétermination n'ont pas toutes au même degré d'implications ; le terme « implication » doit ici être pris au sens d'impact, d'effet, de conséquence. Par exemple, le fait de laisser les élèves choisir le sujet d'un commentaire leur permettant de s'exprimer sur un texte, dans une optique de processus (ex. : journal de lecture), n'a pas le même degré d'implications que de les laisser choisir un sujet de métatexte (action clé beaucoup plus complexe et exigeante). Il en va de même pour le choix d'une stratégie de lecture parmi une sélection de quelques stratégies pertinentes faites par la personne enseignante et un choix libre parmi un large répertoire de stratégies de lecture. Autrement dit, il existe plusieurs façons de laisser des choix aux élèves, mais celles-ci, selon leur contexte spécifique, n'auront pas toutes le même degré de conséquences potentielles dans l'éventualité où un élève ferait un choix peu judicieux. Ce principe doit être pris en compte par les personnes enseignantes souhaitant donner aux élèves la possibilité de faire des choix dans une perspective d'autodétermination.

#### *4.5.3 Troisième principe : les pratiques permettant l'autodétermination doivent toujours être mises en place en fonction du degré de compétence des individus apprenants*

Troisièmement, les pratiques permettant l'autodétermination doivent toujours être mises en place en fonction du degré de compétence des individus apprenants ; c'est-à-dire que plus ces derniers ont une maîtrise élevée de la situation de LL (qui est elle-même composée de plusieurs dimensions), plus les pratiques favorisant l'autodétermination peuvent avoir un degré d'implication élevé. Sur le plan de la motivation, on pourrait dire que la perception de contrôle doit être en équilibre avec la perception de compétence de l'individu ; l'individu qui se sent compétent et à qui on ne laisse aucun contrôle ressentira de la frustration ; celui qui ne se sent pas compétent et à qui on laisse le contrôle ressentira de l'anxiété. L'équilibre est donc de mise. Sur le plan de la performance, il est possible qu'un individu se perçoive comme compétent sans l'être véritablement, par exemple parce qu'il ne comprend pas les attentes réelles de la situation. Les pratiques offrant un grand degré d'autodétermination permettront alors de susciter l'intérêt, mais la performance peut alors être compromise. Pour toutes ces raisons, la personne enseignante doit choisir ses pratiques permettant l'autodétermination en fonction du degré de maîtrise avéré et perçu des personnes apprenantes.

#### *4.5.4 Quatrième principe : l'autodétermination demeure possible même avec un degré minime de compétence si elle repose sur une situation d'apprentissage encadrante*

Une fois ces trois premiers principes considérés, un quatrième est à appréhender de manière primordiale dans l'approche ELLAC : l'autodétermination des individus demeure possible même avec un degré minime de compétence si le choix proposé repose sur une situation d'apprentissage encadrante. Cet encadrement des pratiques permettant l'autodétermination peut être exercé par deux moyens :

- 1) Par des rétroactions fréquentes en cours de processus et aussi immédiates que possible ;
- 2) Par un haut degré de planification de la personne enseignante.

##### 4.5.4.1 L'encadrement par les rétroactions fréquentes

Dans une optique d'encadrement reposant sur les rétroactions, la personne enseignante doit clarifier des attentes et les critères de qualité qui s'y rattachent ; une objectivation<sup>53</sup> de ces éléments avec les personnes étudiantes est aussi nécessaire. Plus elles seront en maîtrise des critères de qualité et des attentes, plus elles seront à même de fournir, également, une rétroaction pertinente à leurs pairs. Par ailleurs, dans cette optique d'encadrement par la rétroaction, le journal de lecture et le portfolio sont des outils à considérer. Le type d'encadrement qu'ils permettent favorise une approche différenciée et le développement d'une relation pédagogique très riche. Toutefois, selon les modalités (fréquence, longueur, type de rétroaction) définies par la personne enseignante, la rétroaction par le moyen de ces outils peut s'avérer difficile à maintenir en place sur une longue période (toute une session) ou avec un grand nombre d'élèves.

##### 4.5.4.2 L'encadrement par le haut degré de planification de la personne enseignante

Dans une autre optique, la personne enseignante peut, par une structuration des activités d'enseignement et d'apprentissage, parvenir à laisser une assez grande autodétermination aux élèves, et ce, en dépit de leur degré de maîtrise. Cette possibilité d'encadrement repose alors sur les éléments « méta » de l'approche ELLAC, notamment les postures de lecture, les stratégies de lecture et le cadre de référence. C'est aussi ce type d'encadrement qui est à l'œuvre dans les

---

<sup>53</sup> On entend par « objectivation » une discussion entre plusieurs parties visant à s'assurer d'une compréhension mutuelle de différents termes et notions.

cercles de lecture : les élèves sont apparemment laissés à eux-mêmes, puisque la personne enseignante les fait travailler en équipe à une tâche complexe et ne menant pas à un résultat uniforme, et ce, sans sa supervision. Cela étant, la personne enseignante a planifié le cercle d'une manière bien spécifique : la manière dont sera traitée l'information est déterminée dans une optique stratégique bien précise ; les stratégies de lecture à mobiliser préalablement au cercle lui-même ont aussi été sélectionnées dans une perspective d'alignement pédagogique clair. Cet encadrement « méta » permet de laisser, en apparence, une assez grande autonomie et possibilité d'autodétermination aux élèves, et ce, même si leur maîtrise n'est pas encore bien assurée. Cet encadrement peut permettre des pratiques favorisant l'autodétermination avec un plus ou moins grand degré d'implication, cela selon la finesse de la planification.

**Les postures de lecture** permettent de clarifier les attentes et les critères de qualité quant aux différents types de lecture. Une fois explicitement enseignées, elles permettent d'orienter les attentes quant à la nature et aux exigences attendues d'une action clé permettant de s'exprimer sur la lecture. Les personnes enseignantes qui souhaitent, par exemple, laisser une latitude d'expression aux élèves par le biais d'un journal de lecture pourront, avec les postures de lecture et leurs critères de qualité, mieux encadrer la pertinence de leur prise de parole.

**Les stratégies de lecture** sont une autre voie où la planification de la personne enseignante pourra permettre une autodétermination tout en fournissant un certain encadrement. Par exemple, un choix préalable de quatre stratégies de lecture, que la personne enseignante sait pertinentes pour la lecture à venir, peut être soumis aux élèves, qui pourront choisir parmi cette sélection la stratégie qu'ils préfèrent déployer.

**Le cadre de référence** peut, quant à lui, laisser place à une encore plus grande autodétermination – bien que le degré de planification exigé soit alors très élevé. La personne enseignante, par exemple, qui souhaite offrir un choix d'œuvres ou de sujets de métatextes à ses élèves (soit des pratiques où l'autodétermination a de grandes implications) peut le faire si elle choisit des œuvres qui s'inscrivent dans un cadre de référence commun. Le cadre de référence étant par définition fondé sur des éléments « méta » (lexique et mécanismes permettant de s'exprimer sur le propos, stratégies de lecture ou savoir-être permettant d'accéder à l'œuvre), un choix d'œuvres s'inscrivant dans ce même cadre de référence peut permettre l'enseignement d'œuvres multiples simultanément. À titre d'illustration, une personne enseignante pourrait offrir comme choix à ses élèves trois œuvres ayant pour point commun des mécanismes servant un propos relevant de la critique sociale de systèmes oppressifs, par exemple *Les misérables* de

Hugo, *Si c'est un homme* de Primo Lévis et *Shuni* de Naomi Fontaine. Ces trois œuvres sont très différentes, tant dans les savoirs sociohistoriques permettant de les appréhender que dans leurs styles et leurs sujets respectifs ; pourtant, des activités organisées autour d'un lexique (celui lié à l'oppression et à la déshumanisation) ou de mécanismes communs seraient possibles et permettraient une organisation d'activités basées sur les mêmes consignes et, de là, des activités en plénière. Cela dit, la sélection des œuvres et la constitution du cadre de référence deviennent alors plus complexes et nécessitent davantage de raffinement ; de même, il pourrait être nécessaire de préparer des ressources asynchrones (capsule vidéo, balado, dossier, etc.) pour fournir aux élèves les savoirs sociohistoriques nécessaires afin d'appréhender les différentes œuvres. Cela représente un travail considérable si une préparation préalable au début de la session n'a pas été réalisée.

Ce type d'encadrement permet une approche globale avec l'ensemble de la classe ; il est plus exigeant sur le plan de la planification et de la gestion cognitive des activités d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'il implique de toujours travailler les œuvres à un niveau « méta » et de mettre en relation des situations de lecture apparemment très différentes. La personne enseignante doit donc très bien maîtriser les œuvres et avoir réalisé, préalablement, une réflexion sur celles-ci afin de parvenir à gérer les activités collectives pour que tous ses élèves puissent appliquer le discours de l'enseignant et ses rétroactions à l'œuvre qu'ils ont choisi de lire. En revanche, une fois l'organisation faite, ce type d'encadrement est plus facile de maintenir sur une longue période ou avec un grand nombre d'élèves qu'un encadrement reposant sur une rétroaction différenciée.

Concrètement, une alternance de ces types d'encadrement et du degré d'implication des activités permettant l'autodétermination est souhaitable, autant pour laisser de l'espace à la personne enseignante que pour favoriser une diversité d'interventions auprès des élèves. Par exemple, une personne enseignante pourrait choisir d'encadrer par une rétroaction différenciée ses élèves pour la première lecture de la session afin de développer une bonne relation avec eux et d'apprendre à connaître leurs forces et faiblesses, laissant une certaine autodétermination à travers des commentaires libres dans un journal de lecture et un choix parmi une sélection de stratégies de lecture présélectionnées ; elle pourrait, pour la deuxième lecture, laisser un choix parmi des œuvres s'inscrivant dans un cadre de référence commun, ce qui lui permettrait d'offrir une plus grande perception de contrôlabilité aux élèves tout en allégeant la rétroaction.

#### *4.5.5 Une évolution vers l'autodétermination et l'autonomie*

Plus les savoirs des élèves sur la compétence de LL ainsi que leur propos sur celle-ci seront développés, plus il sera pertinent de mettre en place des pratiques permettant une autodétermination ayant des implications élevées ; parallèlement, moins il sera nécessaire d'encadrer cette autodétermination. Une fois que les élèves maîtrisent les lexiques et les mécanismes pertinents à la lecture analytique et à l'expression sur celle-ci, les postures de lecture, les savoir-faire et savoir-être pertinents à la compétence, les possibilités de pratiques permettant l'autodétermination augmentent. Elles augmentent également lorsque la personne enseignante peut juger du propos de chaque élève sur cette compétence – soit s'assurer qu'il comprend bien la situation de lecture, qu'il est à même de poser un jugement sur ses actions clés de la LL et qu'il est apte à mettre en place des stratégies pour réguler cette lecture.

La personne enseignante pourrait, notamment, offrir des voies distinctes pour certaines œuvres : une voie bien encadrée par la personne enseignante et suggérant quelques possibilités d'autodétermination n'ayant pas de trop grandes implications, et une voie plus libre (choix d'œuvres, de sujets, etc.) pour les élèves capables de démontrer (ou ayant démontré) leur compétence de LL et leur propos sur celle-ci, par exemple par le biais d'un portfolio et de bilans d'apprentissage. Dans tous les cas, il est à retenir que la réflexion de l'élève sur la LL en tant que compétence, soit le propos, est un outil pour favoriser le développement du jugement, qui lui-même est une clé pour permettre la mise en place de l'autodétermination.

## **5. L'évaluation de la compétence de LL**

Ainsi que mentionné, les compétences, en tant que savoir-agir complexes, gagnent à être observées et, éventuellement, évaluées selon trois dimensions : le produit, le processus et le propos. Dans le cadre de la compétence spécifique de LL, l'évaluation repose essentiellement sur le processus.

### **5.1 L'évaluation du processus**

Dans une perspective théorique (définition de la compétence de LL) et pratique (pédagogie active), de nombreuses actions clés doivent être mobilisées de manière à laisser des traces qui permettront à la personne enseignante d'apprécier le processus de LL de l'élève.

Certains éléments caractérisent plus spécifiquement les actions clés dans une perspective de processus ; les actions clés doivent :

- s'étaler dans le temps (traces laissées à différents moments) ;
- viser différents aspects de la compétence (postures de lecture) ;
- s'inscrire dans un degré de complexité évolutif, tant sur le plan de la posture de lecture (passage des postures simples aux postures complexes) que de la situation d'expression ;
- prendre différentes formes afin d'enrichir la structuration de la pensée par les multiples processus de traitement de l'information qu'impliquent des médiums diversifiés.

Outre ces caractéristiques, les actions clés proposées par la personne enseignante dans une perspective de processus devraient idéalement :

- suivre une progression logique ;
- proposer un équilibre entre les demandes enseignantes (encadrement, perspective pédagogique) et les besoins de la personne étudiante (personnalisation) ;
- laisser place à un droit à l'erreur et à une correction régulatrice (plutôt qu'évaluatrice) ;
- permettre d'offrir un accompagnement constant, constructif et prospectif.

Ces actions clés peuvent s'inscrire dans une variété de contextes, allant des activités formatives aux activités sommatives ; elles peuvent être disséminées au fil de la session ou se concentrer sur la lecture d'une seule œuvre. Dans tous les cas, l'outil idéal pour permettre à la personne étudiante de bien comprendre qu'elle se trouve dans une évaluation de processus est le portfolio :

Le portfolio [...] est un dossier personnalisé et évolutif de l'étudiant qui rassemble, de façon organisée, des travaux, des réalisations, des réflexions et des commentaires sur un support [de plus en plus souvent numérique]. Cette collection, qui peut être partagée en tout ou en partie, permet à l'étudiant de documenter et de réfléchir sur sa progression ainsi que de témoigner de ses apprentissages. (Ringuet et Parent, 2015)

L'évaluation des tâches individuelles d'un portfolio implique une appréciation globale plutôt que fine ; les critères de correction doivent être clairs, mais peu nombreux, de manière à permettre une évaluation rapide des tâches et à faire en sorte que les éléments posant problème puissent être associés à des critères constituant en soi une rétroaction orientante pour l'élève. Les attentes doivent aussi être modulées selon la complexité et le moment du processus. Les tâches complexes et survenant vers la fin du processus gagnent à répondre à de hautes attentes afin de fournir des défis stimulants aux élèves, tandis que les tâches simples ou s'inscrivant dans le début

du processus doivent être abordées autrement : la tâche « excellente », dans cette dernière optique, permettant une note parfaite, ne sera pas une tâche qui dépasse les attentes, mais une tâche qui les remplit ; c'est ici une caractéristique importante du processus.

Par ailleurs, s'il importe d'évaluer les tâches du processus à mesure que les élèves les mobilisent dans une perspective formative, l'évaluation sommative de l'ensemble du processus doit être faite à la fin de celui-ci, afin que la personne enseignante puisse porter un jugement professionnel global sur l'ensemble du processus de LL. Les évaluations formatives, qu'elles soient sous forme de notes chiffrées ou de notes descriptives prises par la personne enseignante, servent d'outils à cette évaluation globale. Cette évaluation globale doit considérer le droit à l'erreur, la progression de l'individu – ou le maintien de la qualité de son travail s'il réalisait adéquatement les tâches dès le début du processus.

Le portfolio est l'outil idéal pour évaluer un processus. Toutefois, une personne enseignante pourrait choisir d'évaluer le processus d'une autre manière ; si ses évaluations respectent les caractéristiques d'actions clés liées à un processus (progression logique, complexité évolutive, etc.) et si la personne enseignante les planifie en tant que processus (progression logique, droit à l'erreur, accompagnement constructif et prospectif, etc.), l'évaluation du processus demeure. Le seul enjeu sera alors de s'assurer que la personne étudiante perçoive qu'elle évolue dans un processus plutôt que dans le cadre d'évaluations ponctuelles n'ayant pas de liens entre elles. La forme des évaluations et les perceptions que ces formes véhiculent chez les personnes apprenantes peuvent les amener à moins bien comprendre le sens de leurs apprentissages et leur transférabilité ; un travail sur cette perception est à considérer.

### *5.1.1 Les critères de correction du processus*

Ainsi qu'il a été établi, toutes les actions clés du processus se situent dans une des quatre postures de lecture précédemment présentées. Conséquemment chaque action clé implique l'atteinte des deux critères de qualité associés à la posture de lecture où elle se situe.

En revanche, toutes les actions clés exigent une situation d'expression afin de rendre les postures de lecture observables ; ces situations d'expression structurent la LL et contribuent au processus en permettant un traitement de l'information par diverses médiations (langage écrit ou oral, représentations visuelles). Leur rôle n'est donc pas qu'utilitaire et elles doivent conséquemment être considérées au même titre que la lecture elle-même. Il va sans dire que les

situations d'expression peuvent comporter un nombre important de critères de qualité, selon l'angle qu'on choisit d'adopter. Dans un souci de cohérence, d'opérationnalité et d'équilibre, deux critères « méta » sont proposés, soit des critères pouvant s'adapter à toutes les situations d'expression : 1) l'exploitation adéquate des normes de la situation d'expression et 2) le respect de la posture d'expression. Ces critères « méta » doivent, évidemment, être adaptés à chaque situation d'expression. Par exemple, ces critères, appliqués à une dissertation critique, pourraient être formulés comment étant « l'exploitation adéquate des normes de la dissertation » et la « rigueur » (respect de la posture d'expression) ; pour une carte mentale visant à décortiquer un personnage sous toutes ses facettes, les critères appliqués seraient « l'exploitation adéquate des normes de la carte mentale » et la « pensée complexe » ; pour un poème (texte d'invention) devant rendre compte dans une perspective globale de la lecture faite, ce pourrait être « l'exploitation adéquate des normes associées à la poésie » et la « sensibilité esthétique », etc.

Ainsi, chaque action clé comporte toujours quatre critères stables, soit deux associés à la situation d'expression (contenant) et deux associés à une des postures de la LL (contenu), ainsi que présenté à la figure 11. Il revient à la personne enseignante de préciser ses indicateurs de qualité pour chacun de ces critères.

Situation d'expression (contenant)			
Norme(s)		Posture d'expression	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure</li> <li>• Lecteur fictif</li> <li>• Médias mobilisés</li> <li>• Type de vocabulaire/niveau de langage</li> </ul>		Ex. : Rigueur Réflexivité Pensée complexe...	
Lecture littéraire (contenu)			
Posture descriptive	Posture personnelle	Posture analytique	Posture réflexive
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exactitude (décodage juste et cohérent par rapport aux faits internes et externes)</li> <li>• Pertinence de la sélection des faits à considérer pour comprendre l'œuvre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence et intérêt de l'engagement relationnel</li> <li>• Perspicacité du questionnement analytique (remise en question ou hypothèses tendant vers la posture analytique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justesse et plausibilité de l'interprétation</li> <li>• Richesse de l'interprétation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justesse ou plausibilité du fondement de la réflexivité</li> <li>• Présence et intérêt de l'engagement réflexif</li> </ul>

Figure 11 : Critères de qualité des actions clés

Deux exemples de grille de correction sont disponibles à l'annexe 11 pour illustrer l'application de ces critères.

## **5.2. L'évaluation du propos et du produit**

L'évaluation du propos est rendue possible grâce aux traces laissées par les actions clés du processus. Celles-ci permettent à la personne étudiante de porter un regard rétrospectif sur son action et sur sa compétence. Dans la mesure où la personne enseignante met en place des actions clés relevant de la posture réflexive, une évaluation du produit peut aussi être faite, la posture réflexive permettant d'accéder au propos de l'individu sur le produit de la compétence de LL, soit sur son enrichissement. Bien que les évaluations du propos et du produit soient pertinentes à de nombreux égards, l'évaluation du processus de LL demeure la part la plus importante à évaluer – du moins en termes de poids sommatif.

## **6. Conclusion**

Dans ce chapitre, l'approche développée grâce aux rétroactions et à l'expertise des personnes collaboratrices a été présentée, exposant ainsi le résultat du premier objectif spécifique du projet. L'approche est présentée en cinq étapes : ses principes fondamentaux, la représentation de la LL sur laquelle elle repose, les ressources qu'elle implique d'acquérir, la manière dont elle propose de développer la compétence de LL ainsi que la façon dont elle envisage l'évaluation de cette compétence. Il s'agit du produit fini, abouti, issu de la collaboration des chercheuses avec l'équipe de recherche<sup>54</sup> au terme d'une année d'échanges, d'expérimentations, de discussions et de réflexions. Cette approche est conçue comme un système à la fois simple, car issu de savoirs pratiques, et complexe par le haut degré de théorisation et de cohérence interne qui est le sien. Pour ces raisons, l'approche gagne à être présentée aux personnes praticiennes dans une perspective de formation réfléchie et stratégique – et c'est justement ce qu'a permis de produire le deuxième objectif spécifique du projet.

---

<sup>54</sup> Le détail de l'évolution du prototype initial jusqu'à cette approche est présenté dans la discussion (chapitre 12, section 1.1.1).

## CHAPITRE 8 : LA CLARIFICATION DE LA PRÉSENTATION DE L'APPROCHE

Le second objectif spécifique du premier objectif général visait à clarifier la présentation de l'approche, cela dans une perspective de formation susceptible de faciliter le transfert de celle-ci dans les pratiques. Les rétroactions des personnes participantes et les observations des chercheuses, consignées tout au long du projet dans les journaux de pratique de recherche, ont permis de procéder à une analyse qualitative globale relative aux principaux défis liés à cette formation. Également, un formulaire a servi à collecter des rétroactions directes sur une première version améliorée de l'approche en décembre 2021.

Ce chapitre expose d'abord les observations des chercheuses quant aux défis de formation rencontrés au cours du projet. La présentation clarifiée de l'approche vient ensuite à travers une brève présentation des dispositifs mis en place afin de faciliter l'apprentissage de l'approche pour les personnes enseignantes, soit la création d'un site professionnel proposant une formation ainsi que différents supports et outils didactiques visant à favoriser l'intégration de l'approche et son transfert dans les pratiques.

### 1. Les observations des chercheuses sur les défis liés à la formation

Tout au long du projet, les chercheuses ont eu l'occasion de faire différentes observations quant aux défis de formation qui se posaient de manière récurrente dans le transfert de l'approche ELLAC vers les pratiques enseignantes. Ces observations, présentées ici, ont servi à remodeler la présentation de l'approche de manière à prévenir ou à atténuer les écueils identifiés.

#### 1.1 *La surcharge cognitive liée au vocabulaire spécialisé*

La présentation de l'approche aux personnes enseignantes implique le recours à un vocabulaire spécifique qui, sans être particulièrement complexe, n'est pas forcément maîtrisé par les personnes enseignantes. Ce vocabulaire est lié :

- à l'APC (famille de situation, contexte authentique, triade « processus, propos, produit », triade « savoir, savoir-faire, savoir-être ») ;
- au vocabulaire désignant les postures de lecture et leurs critères de qualité ;
- au lexique relatif aux savoir-être spécifiques à la LL ;
- aux noms des différentes actions-clés et stratégies de lecture ;
- à d'autres notions particulières se rattachant à l'approche (cadre de référence, mécanisme, hypothèse d'orientation de l'œuvre, biais de lecture).

Ce vocabulaire crée un ensemble de connaissances de base qui peuvent nuire à l'appropriation de l'approche dans un premier temps. Dans le cas où ce vocabulaire susciterait l'impression que l'approche proposée est théorique, technique ou hermétique, le vocabulaire peut devenir un frein à sa transférabilité.

### **1.2 Les objectifs des personnes enseignant le français au collégial**

Les chercheuses ont observé que les personnes enseignant le français au collégial perçoivent avoir de très nombreux rôles dans le cadre de leur profession : elles se perçoivent comme des passeuses culturelles, des accompagnatrices, des évaluatrices. Elles poursuivent aussi de nombreux objectifs : elles souhaitent élargir la culture générale des élèves, développer leur goût à la lecture et leur ouverture sur le monde, stimuler leur motivation à apprendre, développer leur créativité et leur sens esthétique, les soutenir dans leur réussite scolaire, les préparer à l'épreuve uniforme de français, les amener à améliorer leur maîtrise de la langue, etc. Les chercheuses ont constaté que cette multitude de visées entraîne une grande pression sur les personnes enseignantes. Ces multiples objectifs, lorsqu'explicités, entrent parfois en tension – surtout lorsque la personne enseignante en arrive à la conclusion qu'elle doit faire des choix et prioriser certains éléments au détriment d'autres. Cette situation cause des dilemmes et les personnes enseignantes ne savent pas toujours sur quelles balises fonder leur choix. Pour certaines personnes enseignantes, l'objectif central de l'approche fournit une orientation permettant de clarifier le cadre d'action et, donc, les choix à faire.

En revanche, cette multitude d'objectifs, dont certains sont de nature « affective » (par exemple, désir de créer une activité motivante pour les élèves), est susceptible de nuire à la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage dans la perspective d'alignement pédagogique qu'exige l'approche ELLAC. Si la motivation sert certainement l'apprentissage, celle-ci doit néanmoins, du point de vue des chercheuses, se « greffer » à un apprentissage concret. À cet effet, les chercheuses observent que les personnes enseignantes qui affirment vouloir simplement motiver les élèves sont parfois déçues, après l'activité, non parce que les élèves n'ont pas démontré de motivation, mais plutôt parce qu'elles ont l'impression que l'activité n'a pas permis d'arriver à des réflexions ou discussions aussi approfondies qu'elles l'auraient voulu. Cette déception rétrospective suggère que plusieurs objectifs intervenaient en fait dans leur planification (outre la motivation, des objectifs concrets d'apprentissage), mais que les personnes enseignantes n'ont pas parfaitement réussi à expliciter tous leurs objectifs – ce qui, dans le cadre de la planification rigoureuse exigée par l'approche, est problématique.

### **1.3 Le défi de la planification**

À ce sujet, l'approche proposée s'inscrit dans une perspective d'alignement pédagogique sur l'ensemble de la session. Cela implique une planification très poussée, où chaque activité répond à un objectif d'apprentissage spécifique s'inscrivant dans une planification à long terme.

Les chercheuses ont constaté, lors de l'accompagnement des personnes enseignantes, leur difficulté à préciser les raisons les ayant motivées à développer une activité d'apprentissage, ces raisons étant souvent « parasitées » par la multitude des objectifs poursuivis. La question « que voulez-vous que les étudiants aient appris ou intégré au terme de l'activité ? » reçoit souvent une réponse très générale, telle que « je veux qu'ils comprennent mieux l'œuvre ». Ce flou des objectifs complexifie la planification de l'activité, les enseignants et enseignantes ne sachant trop quelle orientation donner à un cercle de lecture ou à une activité de portfolio pouvant prendre des formes très diversifiées. Or, dans l'approche ELLAC, chaque tâche doit jouer un rôle spécifique, voire stratégique, dans le développement de la compétence.

Par ailleurs, la planification de l'enseignement sur toute une session est également un défi pour plusieurs personnes enseignantes. En effet, il apparaît que ces dernières ont l'habitude de segmenter leur enseignement par œuvre donnée, chacune constituant une « unité d'apprentissage » autonome par rapport aux autres œuvres. Maintes d'entre elles confient planifier leurs activités d'enseignement une semaine ou deux semaines à l'avance. Plusieurs affirment choisir le sujet sur lequel portera l'analyse ou la dissertation de l'œuvre sur laquelle elles travaillent avec les élèves peu avant l'évaluation. Dans ce contexte, la progression des apprentissages est davantage centrée sur l'étude de l'œuvre en tant qu'objet vecteur de savoirs sociohistoriques ou culturels spécifiques à l'œuvre que sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être permettant le développement d'une compétence. Cet alignement pédagogique, qui implique une planification sur 15 semaines en fonction des paramètres de l'évaluation finale (dont le sujet de rédaction), est donc parfois vu comme étant d'une grande complexité.

### **1.4 Le défi de la « reconstruction » de la pratique**

Les chercheuses ont développé l'approche non seulement en se fondant sur des cadres théoriques (savoir-être, APC, littératie), mais aussi en se basant en grande partie sur leur expertise pratique de l'enseignement de la littérature au collégial ; elles ont, en quelque sorte, établi un pont entre les savoirs pratiques du terrain, plus instinctifs, et les cadres théoriques. Cela

a permis de modifier des pratiques courantes de manière à les rendre plus efficaces (si l'on se rapporte aux cadres théoriques) tout en restant centrées sur la réalité concrète du terrain. Le résultat est positif à bien des égards ; en plus d'être perçues comme plus cohérentes entre elles, plus rigoureuses et plus efficaces, les pratiques sont perçues par les personnes enseignantes comme étant cohérentes avec leur vécu disciplinaire, ce qui favorise la transférabilité. Toutefois, les chercheuses observent que certaines personnes participantes perçoivent qu'elles *font déjà* ce que l'approche leur propose – alors que c'est rarement le cas. En effet, l'ancrage de l'approche dans les savoirs pratiques peut donner une impression de simplicité aux personnes enseignantes qui ne porteraient pas suffisamment attention aux détails guidant l'opérationnalisation des principes. Cela peut constituer un défi puisque les personnes enseignantes doivent parvenir à départager ce qu'elles font de ce qui leur est vraiment proposé. Par ailleurs, celles qui ont déjà du matériel ont tendance à vouloir « ajouter » l'approche à ce qu'elles font déjà – alors qu'il est de loin préférable de « remplacer » certaines pratiques afin d'éviter une surcharge. En outre, les personnes enseignantes ayant de l'expérience et du matériel déjà développé peuvent hésiter à modifier leurs activités en profondeur ; il est donc nécessaire de cibler avec elles quels éléments elles peuvent modifier sans pour autant s'infliger une surcharge – ainsi que d'évaluer avec elles si certains éléments de leurs pratiques habituelles ne peuvent pas être mis de côté.

### **1.5 Le défi de la « construction » de la pratique**

L'approche demande une planification fine et peut exiger que la personne enseignante libère du temps pour donner de la rétroaction aux élèves en cours de session. Si le défi qui se pose à certaines personnes enseignantes d'expérience est de « reconstruire » leurs pratiques, le défi qui peut se poser à une nouvelle personne enseignante sera plutôt de gérer simultanément cette planification fine et les rétroactions à fournir *en même temps* que l'élaboration d'un nouveau cours – avec ce que cela implique de matériel, d'activités d'apprentissage et d'évaluations à concevoir. La charge peut alors devenir assez lourde. Dans un pareil contexte, les participants et participantes pourraient gagner à limiter ou à exclure de leurs premières expérimentations les éléments de l'approche liés aux rétroactions individuelles fréquentes (par exemple, l'exploitation d'un portfolio). Par contre, les personnes en début de pratique peuvent souhaiter bénéficier du cadre que fournit l'approche ainsi que des outils didactiques qu'elle propose pour structurer leur enseignement et faciliter la planification et le choix des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

## **1.6 Bilan des observations des chercheuses**

Les chercheuses ont pu constater, somme toute, que l'approche ELLAC constitue un apprentissage de taille pour plusieurs personnes enseignantes, soit en raison du vocabulaire, soit en raison de la nécessité de « reconstruire » ou « construire » sa pratique. Par ailleurs, la quantité de vocabulaire nouveau, le défi de la planification à long terme – et la forte réflexivité imposée par cette planification – ainsi que l'effort à fournir pour opérer le transfert des concepts liés à l'approche dans les pratiques imposent aux personnes enseignantes une charge mentale certaine qui peut être reçue très différemment selon les individus. Si ces éléments relèvent de défis à l'intégration de l'approche, il n'en demeure pas moins que les personnes qui surmontent ce « choc » de l'intégration mentionnent apprécier grandement l'explicitation et la précision des concepts que proposent l'approche ELLAC, de même que sa logique de planification et sa cohérence globale, jugées très structurantes<sup>55</sup>.

## **2. Les dispositifs mis en place pour faciliter la médiation de l'approche vers les personnes enseignantes**

Les rétroactions données ont, ainsi que prévu selon le deuxième objectif spécifique, permis de mieux définir la présentation de l'approche pédagogique dans l'optique de rendre la présentation de l'innovation pédagogique optimale. Cette présentation, pour le réseau professionnel, repose essentiellement sur l'élaboration de deux mécanismes : la proposition de divers outils didactiques et un site Web professionnel permettant une autoformation à l'approche.

### **2.1 Synthèse des outils didactiques**

La bonification de l'approche a permis l'élaboration de divers outils didactiques spécifiques qui ont été présentés au fil du chapitre 7. À des fins de synthèse, les principaux outils sont présentés ci-bas.

#### **2.1.1 Outil didactique n° 1 : Le cadre d'interaction de la LL**

Le cadre d'interaction de la compétence de lecture littéraire est un des outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Ce cadre a pour avantages de :

- permettre d'ancrer la lecture dans une situation authentique ;

---

<sup>55</sup> Pour plus d'informations, voir la section 2 du chapitre 9.

- faciliter la compréhension du système de relations impliqué dans la LL ;
- mettre en lumière certains apports de la LL sur le plan du développement de l'individu ;
- clarifier la nature du texte littéraire en tant qu'objet de communication complexe ;
- clarifier la nature de LL en tant que situation de communication complexe.

Les représentations graphiques de ces outils se trouvent aux figures 1 (a et b) et 2 (a et b).

### *2.2.2 Outil didactique n° 2 : Le processus de LL*

Le processus de LL, plus précisément les définitions des postures de lecture et de leurs critères de qualité, est constitué d'outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Ceux-ci permettent de :

- soutenir la compréhension du processus mental de LL (voir figures 5 et 7 pour la définition de chaque posture de lecture et leurs apports respectifs) ;
- soutenir l'accès aux postures de lecture complexes, dont la posture analytique (voir figure 6 pour la représentation de la posture analytique) ;
- faciliter la rétroaction et l'évaluation ;
- structurer les activités d'apprentissage.

En outre, la représentation graphique de l'interaction de ces postures est illustrée à la figure 4.

### *2.2.3 Outil didactique n° 3 : L'explicitation des différents savoirs nécessaires à la LL*

La triade des savoirs mobilisés dans l'agir-compétent, soit la liste des savoirs, le répertoire des stratégies de lecture ainsi que le cadre de référence des savoir-être de la LL, compte parmi les outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Ceux-ci permettent de :

- clarifier les types de savoirs sollicités dans la LL ou dans une tâche circonscrite ;
- faciliter l'identification par la personne apprenante de ses forces et défis ;
- faciliter la rétroaction de la personne enseignante.

L'exposition exhaustive des savoirs, savoir-faire et savoir-être est présentée au point 3 du chapitre 7. La représentation graphique du cadre de référence des savoir-être est illustrée à la figure 10.

#### *2.2.4 Outil didactique n° 4 : Le cadre de référence du sujet lecteur*

Le cadre de référence du sujet lecteur compte parmi les outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Celui-ci permet de :

- clarifier les objectifs d'apprentissage ;
- faciliter la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- s'assurer que tous les élèves aient eu accès aux ressources nécessaires à la mobilisation autonome de la compétence de LL.

L'exposition des principes de cet outil didactique de planification est exposé à la section 4.1 du chapitre 7.

#### *2.2.5 Outil didactique n° 5 : Les actions clés*

L'explicitation des différentes actions clés possibles compte parmi les outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Celles-ci permettent de :

- proposer des activités d'apprentissage diversifiées et stimulantes ;
- choisir, parmi un vaste répertoire d'actions clés d'une complexité et de nature variables, celles qui seront les mieux adaptées aux besoins des élèves dans une perspective d'étayage graduel ainsi que d'inclusion.
- proposer des actions clés concrètes (pédagogie active) permettant d'observer et d'évaluer la LL selon différentes postures et exigences.

Le cadre de ces actions clés est présenté à la section 4.3.1 du chapitre 7 ; un aperçu concret est présenté à la figure 9.

#### *2.2.6 Outil didactique n° 6 : Les critères de qualité des actions clés*

L'explicitation de quatre critères de qualité « méta », permettant d'évaluer l'expression sur la LL, compte parmi les outils didactiques proposés par l'approche ELLAC. Ces critères permettent de :

- remettre la lecture au cœur des évaluations, et ce, de manière cohérente et adaptée à chaque posture de lecture pertinente en contexte de LL ;

- créer plus aisément des grilles de correction ou consignes permettant d'encadrer la réalisation ou l'évaluation d'une multitude d'actions clés tout en gardant un lien de cohérence entre elles ;
- clarifier les attentes quant aux performances en contexte d'apprentissage de la littérature au collégial en proposant des critères de qualité pouvant servir à l'élaboration de grilles critériées descriptives plutôt que structurelles.

Ces critères de correction sont illustrés à la figure 11.

## 2.2 Site Web professionnel

Un site Web professionnel (figure 12), créé avec le soutien du Cégep Gérard-Godin et du Cégep de Drummondville, offre aux personnes enseignantes de français au collégial une formation flexible, gratuite et autonome à l'approche ELLAC.

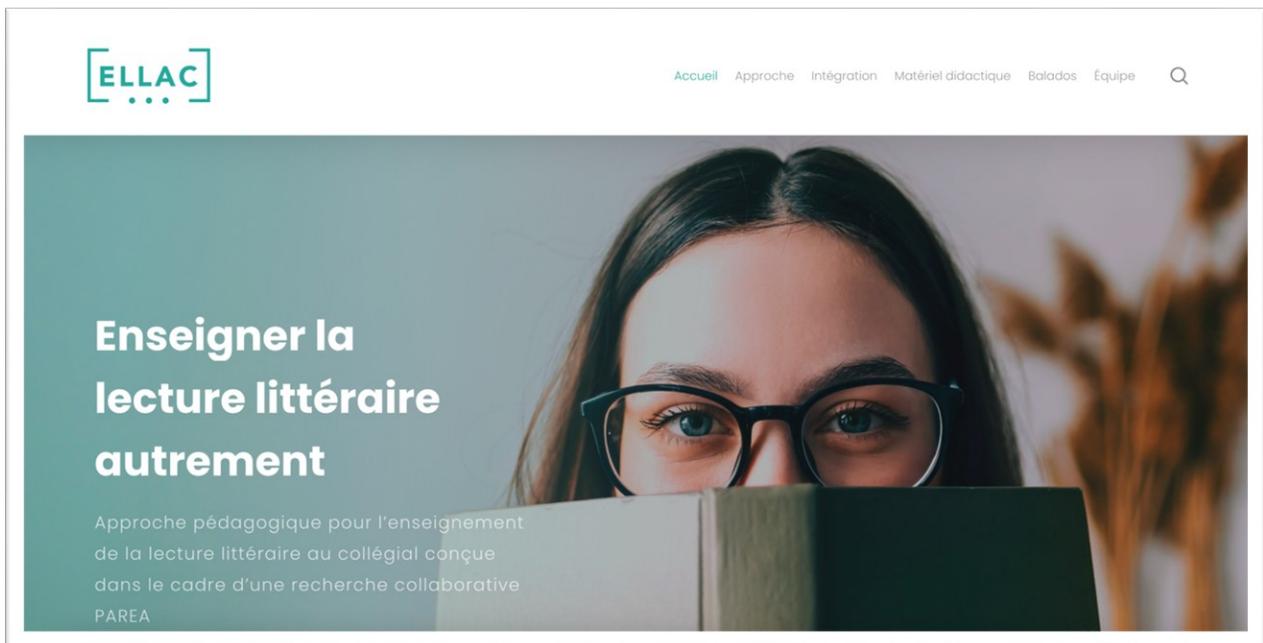


Figure 12 : Aperçu de la page d'accueil du site web de l'approche ELLAC

En effet, grâce aux personnes collaboratrices, les chercheuses ont eu l'occasion d'observer les points d'achoppement, les erreurs d'interprétation et tous les autres écueils susceptibles de nuire à une mise en œuvre efficace de l'approche proposée. Les éléments nécessaires au développement de cette formation, c'est-à-dire l'ordonnance de présentation des concepts, le

vocabulaire retenu pour aborder les différentes notions ainsi que les exemples soutenant la compréhension des personnes enseignantes, augmentent les chances que l'approche développée puisse être adéquatement intégrée dans les milieux et, de là, correctement mise en place en classe. Du point de vue des chercheuses, cette formation, disponible sur un site Web professionnel<sup>56</sup>, est tout aussi importante que l'approche proprement dite. À ce jour, elle prévoit sept modules d'autoformation :

- Module 1 : Enseigner des œuvres, leur analyse... ou la lecture littéraire ?
- Module 2 : Comment donner du sens à la lecture ?
- Module 3 : Comment développer l'autonomie des élèves en lecture ?
- Module 4 : Donner des outils pour faire apprendre, mais lesquels ?
- Module 5 : Faire pratiquer pour faire apprendre, mais comment ?
- Module 6 : Faire réfléchir pour faire apprendre.
- Module 7 : Faire choisir pour développer l'autonomie

À ce jour, quatre des modules sont déjà diffusés. Ils comportent un total de 25 capsules vidéos totalisant environ 5 heures de visionnement (voir onglet « Approche » de la figure 13).



Figure 13 : Aperçu de la barre de navigation du site web de l'approche ELLAC

En outre, des récits de pratique (11), disponibles sous la forme de balados d'une durée variant de 20 à 32 minutes, viennent fournir des exemples concrets quant à l'application en classe de différents éléments de l'approche. De plus, une section réservée à des conseils d'intégration de l'approche aux pratiques (onglet « Intégration ») est prévu et une section réservée à la diffusion de matériel didactique permettant de faciliter sa mise en œuvre (onglet « Matériel didactique ») offre déjà quelques documents téléchargeables. L'onglet « Équipe » permet de joindre les chercheuses afin de soumettre des besoins de clarification ou des demandes de formation. Enfin, un onglet permettant, également, la diffusion des produits de la recherche (rapport, articles,

<sup>56</sup> L'adresse du site web est : <https://ellac.ca>

communications) est actuellement envisagé. La finalisation de ce site, soutenue par le Cégep Gérard-Godin et le Cégep de Drummondville, est prévue pour l'automne 2023.

### **3. Conclusion**

Ce chapitre revenait sur la présentation clarifiée de l'approche ELLAC, confirmant ainsi l'atteinte du deuxième objectif général. Après une exposition des différents défis de formation observés par les chercheuses, les outils didactiques ainsi que le site Web professionnel développés afin de faciliter le transfert de l'approche ELLAC dans les milieux ont été exposés.

L'approche ELLAC est donc introduite. Dans les chapitres qui suivent, nous exposerons les résultats relatifs à la qualité que les personnes participantes ont attribuée à cette innovation pédagogique en termes de désirabilité, de faisabilité et de viabilité.

## **PARTIE 4 : RÉSULTATS DU SECOND OBJECTIF GÉNÉRAL**

## CHAPITRE 9 : LA DÉsirABILITÉ DE L'APPROCHE ELLAC

Ce chapitre présente les résultats issus des collectes de données liées au troisième objectif spécifique du projet. Celui-ci visait à confirmer la désirabilité de l'approche du point de vue des personnes participantes. La désirabilité de l'approche a été envisagée selon deux perspectives : d'abord, celle de sa capacité à résoudre des problèmes professionnels vécus par les personnes enseignantes du projet; ensuite, celle de leur perception de la valeur pédagogique de l'approche développée.

### 1. La désirabilité de l'approche en tant que solution à des problèmes professionnels

L'identification des problèmes professionnels perçus par les personnes enseignantes a été la première étape des collectes de données liées à la désirabilité. Cette identification s'est d'abord appuyée sur les récits de vécu produits par les personnes participantes au tout début du projet. Au total, 27 participants ont partagé leur récit de vécu. Les récits de vécu ont été analysés à partir d'une grille de codes permettant d'en dégager des éléments généraux et spécifiques. Parallèlement, les chercheuses ont sélectionné certains extraits qui ont été utilisés comme points de discussion lors des analyses de groupe. Des comptes rendus des analyses de groupe ont été rédigés, et les problèmes professionnels ayant émergé de ces analyses ont été validés par les personnes participantes. La compilation des différents codes et des problèmes relevés dans les analyses de groupe ont permis d'identifier 38 défis qui ont par la suite été classés en 4 regroupements (élèves, objets de tensions, cadre social ainsi que cadre d'enseignement) comprenant 11 catégories (tableau 6).

Par la suite, un questionnaire Forms visant à recueillir des données individuelles précises sur les défis perçus dans le cadre du vécu professionnel des personnes enseignantes a été construit à l'aide des résultats obtenus. Les personnes enseignantes étaient invitées à partager leur rapport avec les différents défis dégagés selon une échelle de Likert de trois niveaux : « Je ne perçois pas vraiment ce défi », « Je perçois ce défi, mais il n'affecte pas (ou très peu) mon vécu professionnel » et « Je perçois ce défi et il affecte mon vécu professionnel ». Le questionnaire se terminait avec une question ouverte permettant aux personnes répondantes d'ajouter des commentaires généraux. Les personnes participantes avaient un délai d'environ trois semaines pour répondre à ce questionnaire visant à établir un diagnostic initial global. Au total, 26 personnes participantes y ont répondu.

**Tableau 6 : Portrait des défis professionnels selon leur nature**

Regroupement A : Défis liés aux élèves			
Complexité du contexte d'enseignement	Préalables manquants	Valeur attribuée au cours ou à la discipline	Engagement des élèves
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cours obligatoire non priorisé par les élèves</li> <li>• Hétérogénéité de la population étudiante (référents, compétence, défis, intérêts)</li> <li>• Sujets sensibles impliquant notamment des précautions quant aux choix des œuvres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture générale, référents, expérience de lecture ou expérience de vie lacunaire</li> <li>• Difficultés en lecture (compréhension)</li> <li>• Difficultés en français (écrit, oral)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible valeur accordée à la littérature</li> <li>• Faible intérêt pour la lecture ou pour le cours</li> <li>• Rapport affectif négatif à la lecture</li> <li>• Faible perception d'utilité des cours de littérature</li> <li>• Posture utilitariste face aux activités pédagogiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible engagement comportemental (faire les choses)</li> </ul>
Regroupement B : Défis liés à des objets de tensions			
Tension liée aux objectifs/rôles		Tensions relationnelles liées aux contextes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tension entre la poursuite d'objectifs liés au sens de la littérature et d'objectifs liés à la réussite du cours</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tension entre les objectifs d'enseignement et la posture utilitariste des élèves (réussite de la rédaction finale)</li> <li>• Faible valeur accordée à la littérature (par la société) amenant une posture de défense de la discipline</li> <li>• Frustration au regard de la résistance départementale au changement (perception d'inertie des pratiques et de la discipline)</li> <li>• Frustration (déception) au regard d'une conception individualiste de l'enseignement ne favorisant pas le dialogue, la collaboration et la réflexivité</li> <li>• Difficulté de renouveler ou de remettre en question ses pratiques dans le cadre des contraintes et tensions existantes</li> </ul>	

Regroupement C : Défis liés au cadre social		
Valeur accordée à la profession enseignante	Valeur accordée à la discipline	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible valeur accordée à la profession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible valeur accordée à la littérature amenant des inquiétudes quant à la perte d'acquis</li> </ul>	
Regroupement D : Défis liés au cadre d'enseignement		
Savoirs professionnels et disciplinaires	Balises ministérielles	Pratiques d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> <li>Maitrise du cadre de l'enseignement collégial insuffisant</li> <li>Connaissances en pédagogie insuffisantes</li> <li>Références en didactique disciplinaire insuffisantes</li> <li>Contexte d'intégration à la profession peu facilitant</li> <li>Connaissances en évaluation/rétroaction insuffisantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientation des devis vers la rédaction de textes de genres analytiques spécifiques</li> <li>Orientation des devis vers la rédaction de textes impliquant l'exploitation de procédés stylistiques</li> <li>Pression liée à la préparation des élèves à l'EUF</li> <li>Niveau de compétence langagière exigé représentant un frein à l'accessibilité à l'éducation</li> <li>Imprécision des attentes sur le plan des savoirs généraux et disciplinaires ainsi que de la lecture (analyse)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contraintes départementales – corpus</li> <li>Contraintes départementales – type, nombre, poids des évaluations</li> <li>Contraintes départementales – critères ou grille de correction imposés</li> <li>Contraintes départementales – correction de la langue</li> <li>Temps insuffisant pour faire réaliser l'ensemble des apprentissages prescrits</li> <li>Lourdeur des activités de préparation aux rédactions (genre et structure)</li> <li>Lourdeur de la tâche de correction</li> <li>Environnement d'apprentissage (classes, ressources) inadéquat</li> </ul>

Tableau 6 : Portrait des défis professionnels en français au collégial selon leur nature

Les réponses de 26 personnes répondantes ainsi que les commentaires que certaines d'entre elles ont laissés ont été classés dans le tableau 6 en fonction des regroupements et catégories auxquels ils se rapportaient.

### 1.1 Portrait initial des problèmes

Ce processus a permis de faire émerger un portrait initial des problèmes ou défis professionnels vécus par les personnes participantes. Ces défis se répartissaient entre des catégories très diversifiées, allant de la motivation des élèves jusqu'aux balises ministérielles en passant par

l'environnement d'apprentissage. Ce portrait permet d'avoir une vision assez exhaustive de la nature des défis que sont susceptibles de rencontrer les personnes enseignant le français au collégial.

Le portrait obtenu est général, c'est-à-dire qu'il comporte une grande diversité de défis et offre l'avantage de permettre de poser un regard global sur la situation enseignante. En outre, il facilite le repérage des zones d'intervention où une nouvelle approche didactique comme ELLAC est plus susceptible d'agir, à savoir les défis liés aux élèves, ceux liés aux tensions perçues entre différents objectifs ainsi que certains défis relatifs au cadre d'enseignement, notamment ceux qui concernent les savoirs professionnels et disciplinaires ou qui relèvent des pratiques.

Il importe de noter que les défis ne sont pas perçus par toutes les personnes enseignantes et, même si plusieurs les perçoivent, toutes ne sont pas affectées par ceux-ci. Une attention particulière a donc été portée aux défis largement partagés, soit ceux qui étaient perçus par plus de 90 % des personnes répondantes (qu'ils les affectent ou non) et qui affectaient le vécu professionnel de plus de 60 % des personnes répondantes. Ainsi, parmi les 38 défis, 13 ont été identifiés comme étant largement partagés (tableau 7). Parmi ces 13 défis largement partagés, 9 (69 %) concernent les élèves. Plus précisément, ont été notés l'hétérogénéité de la population étudiante, les préalables manquants se rapportant aux compétences en littératie (difficulté à lire ainsi qu'à maîtriser le français écrit ou oral), l'engagement comportemental ainsi que la valeur attribuée au cours ou à la discipline ; cette dernière catégorie (valeur) a été soulevée comme un défi largement partagé sous de multiples dimensions (intérêt, utilité, rapport affectif, etc.). Parmi les quatre autres défis largement partagés, deux concernent le cadre d'enseignement (lourdeur de la tâche de correction et pression liée à la préparation des élèves à l'EUF) et les deux autres se rapportent à des objets de tensions.

Ainsi, le problème le plus largement partagé est la lourdeur de la correction. À cet égard, une approche pourrait s'avérer désirable si elle diminuait cette charge – ou, du moins, ne l'amplifiait pas. Par ailleurs, on observe que les défis liés aux élèves sont les plus nombreux ; c'est donc là qu'une approche didactique a le plus de chances de s'avérer désirable aux yeux des personnes enseignantes, notamment si elle permet de donner de la valeur au cours ou à la discipline et d'engager les élèves, si elle permet de mieux faire face aux problèmes liés aux préalables manquants et si elle est susceptible de répondre aux défis liés à l'hétérogénéité de la population étudiante. Serait aussi pertinent une approche didactique permettant de répondre au défi lié aux tensions perçues par certaines personnes enseignantes quant à leurs divers objectifs si elle favorisait des perspectives permettant de les clarifier, de les prioriser ou de les réconcilier.

Enfin, une approche susceptible de réduire les pressions liées à la préparation des élèves à l'EUF serait également désirable.

**Tableau 7 : Portrait des défis professionnels largement partagés**

Ordre #	Regroupement (catégorie)	Classement des défis perçus (13 plus marquants sur 38)	Personnes percevant ce défi (N =26)	Personnes déclarant être affectées par le défi (N =26)
1	D (pratiques)	Lourdeur de la tâche de correction	96 %	85 %
2	A (engagement)	Faible engagement comportemental	100 %	81 %
3	A (préalables)	Difficultés en lecture	96 %	81 %
4	A (préalables)	Difficulté en français (écrit ou oral)	96 %	77 %
5	A (valeur)	Faible intérêt pour la lecture ou pour le cours	100 %	77 %
6	A (valeur)	Faible perception d'utilité du cours	100 %	69 %
7	A (valeur)	Posture utilitariste face aux activités pédagogiques	100 %	65 %
8	A (valeur)	Rapport affectif à la lecture négatif	100 %	65 %
9	A (complexité)	Hétérogénéité de la population étudiante	100 %	65 %
10	C (tensions relationnelles)	Faible valeur accordée à la littérature (par la société) amenant une posture de défense de la discipline	100 %	65 %
11	A (valeur)	Faible valeur accordée à la littérature par les élèves	96 %	65 %
12	B (tensions/objectifs)	Tension entre la poursuite d'objectifs liés au sens de la littérature et d'objectifs liés à la réussite du cours	96 %	65 %
13	D (balises)	Pression liée à la préparation des élèves à l'EUF	96 %	62 %

*Tableau 7 : Portrait des défis professionnels largement partagés*

Cependant, il est peu probable qu'une approche didactique puisse modifier les perceptions sociales de la littérature (défi n°10). Ainsi, 12 des 13 défis largement partagés laissent entrevoir un potentiel de résolution par une approche didactique.

## **1.2 Les défis que l'approche ELLAC permet de résoudre**

Au mois de mai, soit à la fin du projet, un questionnaire différencié a été envoyé à toutes les personnes participantes ayant expérimenté l'approche dans le but de vérifier le potentiel de résolution de problèmes qu'ils attribuaient à l'approche expérimentée. Ce questionnaire différencié reprenait uniquement les défis que chacune d'entre elles avait reconnus comme présents dans le cadre de la profession et les défis qui affectaient leur vécu professionnel. Chaque individu devait se prononcer sur l'effet que l'approche ELLAC avait sur ces défis selon une échelle de Lickert de trois niveaux : « L'approche ne permet pas (ou permet très peu) de résoudre ce problème » ; « L'approche permet de résoudre partiellement ce problème » ; « L'approche permet de résoudre en grande partie ou complètement ce problème ».

### **1.2.1 Les défis liés aux élèves (regroupement A)**

Parmi les défis les plus largement partagés par les personnes enseignantes, rappelons que les défis liés aux élèves étaient les plus nombreux (9/13).

#### **1.2.1.1 Les défis liés à la valeur attribuée au cours ou à la discipline**

La catégorie de défis liés à la valeur (Viau, 2009) attribuée au cours ou à la discipline par les élèves regroupait cinq des défis les plus largement partagés. Les réponses récoltées à la fin du projet par rapport à cette catégorie sont exposées au tableau 8; celles-ci se répartissent entre trois dimensions : la perception d'utilité, la perception axiologique (valeur) et l'intérêt (dimension affective).

Entre 81 et 86 % des personnes enseignantes répondantes perçoivent que l'approche ELLAC peut améliorer partiellement (entre 43 et 48 %) ou en grande partie (38 %), la perception **d'utilité** (défis 6 et 7) qu'ont les élèves du cours ou des activités pédagogiques tandis que 95 % d'entre elles perçoivent que l'approche ELLAC permet de résoudre partiellement (55 %) ou en grande partie (40 %) les défis liés la perception **axiologique** de la discipline (défi 11). Enfin, entre 95 et 100 % des personnes répondantes perçoivent que l'approche ELLAC peut avoir un effet positif sur **l'intérêt** par rapport au cours ou à la discipline (défis 5 et 8), résolvant ce défi de manière partielle (48 à 52 %) ou en majeure (48 %).

**Tableau 8 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la valeur attribuée par les élèves au cours ou à la discipline**

#	Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
5		Faible intérêt pour la lecture ou pour le cours	21	6	5 %	95 % (48/48)
6		Faible perception d'utilité du cours	21	14	19 %	81 % (43/38)
7		Posture utilitariste	21	13	14 %	86 % (48/38)
8		Rapport affectif à la lecture négatif	21	13	0 %	100 % (52/48)
11		Faible valeur accordée à la littérature par les élèves	20	12	5 %	95 % (55/40)

*Tableau 8 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la valeur attribuée par les élèves au cours ou à la discipline*

L'approche ELLAC semble donc désirable pour les personnes enseignantes souhaitant intervenir sur le plan de la valeur attribuée par les élèves à leur discipline. En effet, si l'on se fie à l'expérience vécue dans le cadre du projet, la très grande majorité des personnes enseignantes ont perçu que l'approche permettait de résoudre au moins partiellement, sinon en grande partie, les différents défis associés à cette catégorie.

#### 1.2.1.2 Les défis liés aux préalables manquants des élèves

La deuxième catégorie comportant le plus grand nombre de défis largement partagés est celle liée aux préalables manquants des élèves (tableau 9), à savoir les difficultés en lecture ainsi que la maîtrise déficiente de la langue orale et écrite. L'approche est perçue par l'ensemble des personnes répondantes (100%) comme une voie permettant de répondre partiellement (40 %) ou en grande partie, voire complètement (60 %), au défi lié aux difficultés en lecture. Une plus grande nuance est proposée pour le défi lié à la maîtrise de la langue orale ou écrite; parmi les 55 % des personnes enseignantes jugeant que l'approche peut répondre à ce défi, presque toutes (15/16) estiment que l'approche n'a qu'un effet partiel. Par ailleurs, notons que 85 % des personnes enseignantes ont soulevé le défi que représentait la culture générale lacunaire de la population étudiante et que, parmi ces personnes, 62 % se disaient affectées par ce défi. Bien que ce défi ne figure pas parmi les défis les plus largement partagés, il demeure intéressant de noter que

parmi les individus ayant évalué le potentiel de résolution de problèmes de l'approche, 94 % relèvent que celle-ci répond partiellement (56 %) ou en grande partie (38 %) à ce défi.

**Tableau 9 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux préalables manquants**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
3	Difficultés en lecture	20	17	0 %	100 % (40/60)
4	Difficultés en français (écrit ou oral)	20	16	45 %	55 % (50/5)
	Culture générale insuffisante	16	11	6 %	94 % (56/38)

*Tableau 9 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux préalables manquants*

L'approche ELLAC semble donc désirable pour les personnes enseignantes souhaitant intervenir sur le plan des préalables manquants liés aux difficultés en lecture ainsi qu'à une culture générale insuffisante; elle peut aussi ouvrir des possibilités d'améliorations en ce qui a trait aux difficultés en français oral ou écrit, mais cette résolution n'est perçue que par 55 % des personnes enseignantes, et ce, généralement de manière partielle.

### 1.2.1.3 Les défis liés à l'hétérogénéité de la population étudiante

L'hétérogénéité de la population étudiante influence la complexité du contexte d'enseignement (tableau 10) et compte parmi les défis les plus largement partagés. Parmi les personnes percevant ce défi, 95 % considèrent que l'approche ELLAC est susceptible de permettre une résolution partielle (42 %) ou importante (43 %) de cet enjeu. En outre, notons les deux autres défis relatifs à la complexité du contexte d'enseignement, soit la non-priorisation des cours de français (perçue par 92 % et affectant 58 % des personnes répondantes) et les enjeux liés aux sujets sensibles (perçus par 81 % et affectant 42 % des personnes répondantes). Respectivement, 74 % et 88 % des personnes ayant perçu ces défis relèvent que l'approche permet de les résoudre partiellement (37 et 38 %) ou en grande partie (37 et 50 %).

**Tableau 10 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la complexité du contexte d'enseignement**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	Nbre de personnes percevant ce défi	Nbre de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
<b>9</b>	Hétérogénéité de la population étudiante	21	13	5 %	95 % (42/43)
	Cours obligatoire non priorisé par les élèves	19	12	26 %	74 % (37/37)
	Sujets sensibles impliquant notamment des précautions quant au choix des œuvres	16	8	13 %	88 % (38/50)

*Tableau 10 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à la complexité du contexte d'enseignement*

L'approche ELLAC est donc jugée généralement désirable selon les personnes enseignantes en ce qui concerne les enjeux relatifs à la complexité du contexte d'enseignement, tout particulièrement en raison du potentiel de réponse qu'elle offre au défi le plus largement partagé, soit celui de l'hétérogénéité de la population.

#### 1.2.1.4 Les défis liés à l'engagement comportemental des élèves

Enfin, le problème que pose l'engagement comportemental des élèves (tableau 11) est largement perçu comme pouvant être résolu, partiellement (38 %) ou en grande partie (52 %), par l'approche ELLAC. Ainsi, l'approche semble mener les élèves à poser davantage de gestes (participer en classe, faire les lectures, réaliser les exercices demandés, etc.) permettant de conclure à un certain engagement comportemental dans le cours.

**Tableau 11 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à l'engagement comportemental des élèves**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défi perçu	Nbre de personnes percevant ce défi	Nbre de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
<b>2</b>	Faible engagement comportemental	21	17	10 %	90 % (38/52)

*Tableau 11 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés à l'engagement comportemental des élèves*

L'approche ELLAC est donc jugée, selon les personnes enseignantes, comme étant fortement désirable pour favoriser l'engagement comportemental des élèves.

#### 1.2.1.5 Bilan de la désirabilité de l'approche ELLAC au regard des défis liés aux élèves

En somme, l'approche ELLAC semble perçue par la majorité des personnes enseignante comme susceptible de proposer une réponse à tout le moins partielle aux 12 défis relevant des élèves (regroupement A) qui ont été répertoriés par les personnes enseignantes participant au projet. Entre 80 et 100 % des personnes répondantes perçoivent que l'approche peut résoudre partiellement ou en grande partie 10 de ces 12 défis. Les deux défis où les opinions sont plus partagées relèvent des enjeux liés à la non-priorisation des cours de français (74 %) ainsi qu'à la maîtrise de la langue (55 %). Ce dernier défi, d'ailleurs, est celui auquel l'approche ELLAC permet le moins grand potentiel de résolution, selon les personnes enseignantes. Par contre, le défi dont l'approche permet la meilleure résolution, selon les perceptions, touche la lecture, soit un autre préalable manquant identifié par les personnes enseignantes comme étant un défi largement partagé. Ajoutons que, dans l'ensemble, plusieurs des défis touchant les élèves sont susceptibles d'avoir un impact sur la motivation. En effet, les dimensions influençant la motivation sont la valeur accordée au cours ou à la discipline, la perception de compétence et la perception de contrôle des élèves. Or, les défis liés à la valeur attribuée au cours ou à la discipline par les élèves sont directement liés à la première dimension de la motivation, que ce soit sur le plan de la perception d'utilité, de l'intérêt ou de valeur axiologique attribuée à la littérature – et, dans tous ces cas, l'approche ELLAC semble offrir, selon les perceptions des personnes enseignantes, d'assez bonnes perspectives d'amélioration (voir tableau 8). Le fait que deux des trois préalables (tableau 9) manquants trouvent également, selon la perception de la majorité des personnes répondantes, une solution favorable dans l'approche ELLAC suggère un potentiel pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves – en partie, du moins. Cette motivation semble confirmée par l'observation de 90 % des personnes enseignantes soulevant que l'approche peut favoriser l'engagement comportemental. La motivation étant une clé importante pour favoriser l'apprentissage et la réussite, ces observations enseignantes sur l'approche ELLAC suggèrent une approche didactique non seulement désirable pour le corps professoral, mais porteuse pour les élèves.

#### 1.2.2 Les défis liés à des objets de tensions pour les personnes enseignantes (regroupement B)

Parmi les défis largement partagés, deux concernent les tensions vécues par les personnes enseignantes. Celles-ci, en effet, mentionnaient qu'en raison de la faible valeur

attribuée à la littérature par la société, elles sentaient devoir adopter une posture de défense par rapport à leur discipline. Il est intéressant de souligner que, parmi les personnes répondantes percevant ce défi, 91 % relèvent que l'approche permet de résoudre partiellement (43 %) ou en grande partie (48 %) cette tension. En outre, 95 % des personnes percevant comme un défi de la profession les tensions ressenties des entre la poursuite d'objectifs liés au sens de la littérature et d'objectifs liés à la réussite du cours jugent que l'approche ELLAC est susceptible de résoudre ces tensions partiellement (55 %) ou en grande partie (40 %). Ainsi, les tensions figurant parmi les défis les plus largement partagés par les personnes enseignantes semblent pouvoir être résolues partiellement ou en grande partie par l'approche ELLAC.

**Tableau 12 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux objets de tensions**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
10	Faible valeur accordée à la littérature (par la société) amenant une posture de défense de la discipline	21	14	10 %	91 % (43/48)
12	Tension entre la poursuite d'objectifs liés au sens de la littérature et d'objectifs liés à la réussite du cours	19	12	5 %	95 % (55/40)
	Tension entre les objectifs d'enseignement et la posture utilitariste des élèves (rédactions)	20	11	10 %	90 % (60/30)
	Frustration au regard de la résistance départementale au changement	20	11	25 %	75 % (55/20)
	Frustration (déception) au regard d'une conception individualiste de l'enseignement	18	10	6 %	95 % (39/56)
	Difficulté de renouveler ou de remettre en question ses pratiques	19	13	16 %	84 % (26/58)

*Tableau 12 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux objets de tensions*

Il est à noter que le défi relatif aux tensions créées par la poursuite simultanée d'objectifs liés au sens de la littérature et d'objectifs liés à la réussite des cours constituait une des prémisses du projet exploratoire ayant mené à l'élaboration de l'approche ELLAC (voir chapitre 2). À cet égard, l'approche semble donc répondre à certains des besoins mis à jour dans la problématique.

En ce qui concerne les autres objets de tensions pouvant constituer des défis, on peut constater que les personnes répondantes jugent dans une proportion élevée (75 à 90 %) que l'approche est susceptible de répondre partiellement ou en grande partie aux autres objets de tensions (tableau 12). Ces résultats permettent d'interpréter que les personnes enseignantes ont perçu que l'approche ELLAC proposait des pratiques ou des outils susceptibles de diminuer les tensions relationnelles qu'elles ressentaient dans différents contextes (départements, collègues, élèves, etc.).

### 1.2.3 Les défis liés au cadre social (regroupement C)

Les défis du regroupement liés au cadre social ne comptaient pas de défis largement partagés; par ailleurs, il semble peu probable qu'une approche didactique puisse avoir une portée permettant une modification sociale. Pourtant, un nombre important de personnes enseignantes (59 à 77 %) perçoivent que l'approche ELLAC est susceptible de répondre partiellement (53 et 44 %) ou largement (6 et 33 %) à ces défis.

**Tableau 13 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés au cadre social**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
	Faible valeur accordée à la profession	17	10	41 %	59 % (53/6)
	Faible valeur accordée à la littérature amenant des inquiétudes quant à la perte d'acquis	18	9	22 %	77 % (44/33)

*Tableau 13 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés au cadre social*

Les commentaires qualitatifs liés à ces défis laissent entendre que l'approche permet de mettre en valeur l'utilité sociale de la littérature, ce qui a pour effet de valoriser la discipline. En outre, on peut avancer que la mise en œuvre d'une méthode didactique cohérente et reposant sur des cadres théoriques appuyés pourrait contribuer à renforcer le SEP de certaines personnes enseignantes, celles-ci se sentant davantage confiantes dans leur rôle professionnel – ce qui pourrait mener à une modification de leur perception du regard des autres sur leur profession. On peut aussi supposer que les personnes enseignantes ont extrapolé l'impact social que pourrait avoir l'approche ELLAC au regard de l'effet qu'elles ont constaté sur leurs élèves. Globalement,

on peut ainsi conclure que les personnes enseignantes considèrent que l'approche possède un potentiel intéressant pour valoriser socialement la profession et, surtout, la littérature.

#### 1.2.4 Les défis liés au cadre d'enseignement (regroupement D)

Enfin, deux défis liés au cadre d'enseignement étaient largement partagés. Le premier concernait les pratiques et se rapportait, plus spécifiquement, à la lourdeur de la tâche de correction; le second concernait les balises ministérielles et se rapportait plutôt à la pression ressentie en lien avec la nécessité de préparer les élèves à l'EUJ.

##### 1.2.4.1 Les défis liés aux pratiques

Les défis se rapportant à la catégorie relative aux pratiques d'enseignement étaient variés, mais plusieurs se rapportaient à des contraintes mises en place par les départements (corpus, évaluations, grilles de correction, critères de correction de la langue, etc.).

**Tableau 14 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux pratiques d'enseignement**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
	Contraintes départementales liées au corpus	18	10	61 %	39 % (28/11)
	Contraintes départementales liées aux évaluations	17	9	59 %	42 % (24/18)
	Contraintes départementales liées aux critères ou grilles de correction	13	4	23 %	77 % (62/15)
	Contraintes départementales liées à la correction de la langue	14	5	71 %	29 % (29/0)
	Temps insuffisant pour faire réaliser l'ensemble des apprentissages prescrits	16	12	50 %	50 % (25/25)
	Lourdeur des activités de préparation aux rédactions (genre, structure, etc.)	18	11	33 %	66 % (44/22)
<b>1</b>	Lourdeur de la tâche de correction	19	14	57 %	43 % (29/14)
	Environnement d'apprentissage inadéquat	18	10	72 %	28 % (28/0)

Tableau 14 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux pratiques d'enseignement

Selon l'évaluation de la majorité des personnes répondantes, l'approche ELLAC ne semble pas susceptible de résoudre les problèmes liés à la plupart des contraintes départementales, à l'exception des contraintes liées aux critères ou grilles de correction ainsi qu'à la lourdeur des activités de préparation aux évaluations, et ce, essentiellement de manière partielle (voir tableau 14).

Dans la mesure où la majorité (6/8) des défis liés aux pratiques d'enseignement ne sont pas perçus comme pouvant être résolus par l'approche ELLAC par le plus grand nombre de personnes répondantes et dans la mesure où le défi le plus largement partagé (la lourdeur de la tâche de correction) n'est le plus souvent pas perçu comme pouvant être résolu par l'approche, la désirabilité de l'approche semble limitée pour ce regroupement de défis.

#### 1.2.4.2 Les défis liés aux balises ministérielles

En ce qui a trait aux défis liés aux balises ministérielles, seuls 30 % des personnes enseignantes perçoivent que la pression liée à la préparation des élèves à l'EUJ – défi largement partagé – est susceptible d'être en partie allégée par l'approche ELLAC. Cependant, l'approche semble avoir un effet plus positif sur les quatre autres défis liés aux balises ministérielles (voir tableau 15). En effet, selon les défis, entre 58 à 89 % des personnes enseignantes considèrent que l'approche peut offrir une voie de résolution. Le défi lié à la nécessité de produire des textes de nature analytique est, selon les personnes répondantes, résolu au moins partiellement (58 %). Le défi lié à l'importance accordée aux figures de style dans les devis est résolu pour 72 % des personnes répondantes, partiellement (50 %) ou de manière significative (22 %). Le défi lié aux limites de l'accessibilité à l'éducation qu'entraîne le degré d'exigence en maîtrise de la langue est résolu pour 72 % des personnes répondantes, partiellement (33 %) ou largement (39 %). Enfin, du point de vue de 89 % des personnes répondantes, l'approche ELLAC semble à même de résoudre le défi relatif à l'imprécision des attentes du collégial sur le plan des savoirs généraux et disciplinaires ainsi que de la lecture, et ce, de manière généralement importante (61 %).

**Tableau 15 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux balises ministérielles**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant ce défi	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par le défi	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
13	Pression liée à la préparation des élèves à l'EUF	20	12	70 %	30 % (28/0)
	Orientation des devis vers la rédaction de textes de genre analytique spécifiques	19	12	42 %	58 % (58/0)
	Orientation des devis vers la rédaction de textes impliquant l'exploitation de procédés stylistiques	18	5	28 %	72 % (50/22)
	Niveau de compétence langagière exigé représentant un frein à l'accessibilité à l'éducation	18	6	39 %	72 % (33/39)
	Imprécision des attentes sur le plan des savoirs généraux et disciplinaires ainsi que de la lecture (analyse)	18	11	11 %	89 % (28/61)

*Tableau 15 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux balises ministérielles*

Dans l'ensemble, la majorité (4/5) des défis liés aux balises ministérielles semblent perçus par la plupart des individus répondants comme susceptibles d'être résolus partiellement, voire largement, par l'approche ELLAC; toutefois, le seul défi allant à contrecourant de cette tendance, soit celui relatif à la pression liée à l'EUF, est un défi largement partagé. Conséquemment, on doit reconnaître que la désirabilité quant à cette catégorie de défis est partagée.

#### 1.2.4.3 Les défis liés aux savoirs professionnels et disciplinaires

La dernière catégorie de défis concerne l'expertise professionnelle ou disciplinaire des personnes enseignantes. Elle peut aussi se rapporter à leurs possibilités de développement professionnel ou de formation. Les défis de cette catégorie font référence à la maîtrise de l'approche par compétences, aux connaissances insuffisantes en pédagogie, en didactique de la littérature ou en évaluation/rétroaction ainsi qu'au processus d'introduction dans la profession. Il est à noter qu'aucun des défis de cette catégorie ne figure dans les défis largement partagés.

**Tableau 16 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux savoirs professionnels et disciplinaires**

Ordre d'importance des défis largement partagés	Défis perçus	N <sup>bre</sup> de personnes percevant cette catégorie de défis	N <sup>bre</sup> de personnes affectées par cette catégorie	L'approche ne répond pas ou répond peu à ce défi	L'approche répond partiellement ou en grande partie à ce défi (partiellement/en grande partie)
	Maitrise du cadre de l'enseignement collégial insuffisant, notamment l'APC	19	5	0 %	100 % (42/58)
	Connaissances en pédagogie insuffisantes	18	5	11 %	89 % (39/50)
	Références en didactique disciplinaire insuffisantes	19	8	16 %	84 % (26/58)
	Connaissances en évaluation/rétroaction insuffisantes	21	11	14 %	85 % (33/52)
	Contexte d'intégration à la profession peu facilitant	18	7	17 %	83 % (72/11)

*Tableau 16 : Capacité de l'approche ELLAC à répondre aux défis liés aux savoirs professionnels et disciplinaires*

Les cinq défis de cette catégorie sont considérés par une grande majorité d'individus répondants (83 à 100 %) comme pouvant être résolus par l'approche ELLAC (voir tableau 16).

Les résultats suggèrent donc que l'approche est susceptible d'être très profitable aux personnes enseignant le français au collégial et souhaitant une formation professionnelle adaptée à leurs différents besoins; toutefois, comme ces lacunes semblent affecter une moins grande proportion de personnes répondantes, la désirabilité de l'approche sur ce plan semble plus limitée en matière de portée sur la communauté professionnelle.

### **1.3 Bilan de la désirabilité de l'approche au regard de sa capacité à résoudre des défis perçus par les personnes enseignantes et les affectant**

Somme toute, l'approche ELLAC semble désirable au sens où elle est perçue par la majorité des personnes enseignantes de l'échantillon comme une voie de résolution, partielle ou majeure, à plusieurs des défis que perçoivent les personnes enseignantes des cours de français du collégial, notamment à plusieurs des défis largement partagés (11/13). Cela dit, la désirabilité est intimement liée à l'émotion (Brown, 2009) ; elle dépend donc principalement de la capacité d'un outil à résoudre un problème qui affecte, concrètement, un individu. Autrement formulé, plus le défi affecte la personne, plus la résolution de ce problème est désirable.

Ainsi, en plus de permettre de cerner le potentiel de désirabilité lié à la résolution de problèmes professionnels, les résultats du questionnaire autoadministré permettent de cibler les profils de personnes enseignantes qui pourront trouver une plus grande désirabilité à l'approche ELLAC, à savoir des personnes enseignantes qui sont fortement affectées :

- par les difficultés de leurs élèves (complexité du contexte, engagement, motivation, préalables manquants) ;
- par des tensions entre leurs objectifs personnels d'enseignement de leur discipline et les objectifs de réussite du cours;
- par des tensions relationnelles présentes dans différents contextes (posture de défense de la discipline face aux élèves, défis liés aux résistances des collègues, etc.);
- par des difficultés liées aux balises ministérielles des cours (textes de nature analytique, importance des figures de style, imprécisions des attentes);
- par des lacunes quant à certains savoirs professionnels et disciplinaires.

En revanche, l'approche ELLAC comporte un moins grand potentiel de désirabilité pour les personnes fortement affectées :

- par la lourdeur de la tâche de correction;
- par les pressions liées à l'EUF;
- par les contraintes départementales de leur département respectif (à l'exception des critères de correction);
- par l'obligation d'enseigner dans des environnements d'apprentissage inadéquats.

Ajoutons que le potentiel de désirabilité dépend en partie du nombre de défis résolus, mais aussi du degré d'intensité de la gêne ressentie face à ces défis. Par exemple, même si une personne enseignante peut être sensible aux difficultés de ses élèves, il est possible que la lourdeur de la tâche de correction soit telle qu'elle mène la personne près d'un épuisement professionnel; dans ce cas, la désirabilité dépendra, selon toute probabilité, surtout de ce dernier défi – qu'il est peu probable que l'approche ELLAC puisse résoudre, si l'on se fie aux évaluations des personnes participantes. Cela étant dit, en tant qu'approche didactique, l'approche ELLAC semble néanmoins avoir un excellent potentiel de désirabilité pour un très grand nombre de défis, largement partagés ou non, que rencontrent les personnes enseignant le français au collégial.

## 2. La valeur pédagogique attribuée à l'approche ELLAC par les personnes enseignantes

Au mois de mai 2022, les personnes enseignantes de l'équipe active du projet ( $n=17$ ) ont participé à un entretien de groupe. Cet entretien visait, notamment, à recueillir des données qualitatives sur la valeur pédagogique qu'elles attribuaient à l'approche. La valeur pédagogique a été envisagée selon deux dimensions, comme recommandé par Van der Maren (2003) : la valeur d'usage et la valeur d'estime.

La valeur d'usage est associée à la perception d'efficacité en ce qui a trait à l'atteinte d'objectifs d'enseignement ou d'apprentissage. Pour la personne enseignante, cela implique de percevoir que ce qui devait être appris a pu être appris ou que ce qui devait être enseigné a pu être enseigné. Les commentaires concernant la valeur d'usage de l'approche ELLAC pouvaient concerner l'approche dans sa globalité ou des éléments spécifiques de celle-ci.

La valeur d'estime, pour sa part, est associée à la perception d'efficacité en ce qui a trait à l'atteinte d'objectifs affectifs entourant les situations d'enseignement ou d'apprentissage; ces objectifs peuvent être reconnus par le fait que l'objet pédagogique suscite l'intérêt, l'enthousiasme, la motivation, l'engagement. Comme pour la valeur d'usage, les commentaires des personnes répondantes pouvaient faire référence à l'approche dans sa globalité ou à des éléments spécifiques de celle-ci; ils pouvaient aussi se rapporter à la valeur d'estime pour les élèves (telle que perçue par les personnes enseignantes) ou pour la personne enseignante.

Les personnes participantes étaient invitées à exprimer leur opinion, qu'elle soit positive ou négative, à titre de spécialistes ayant expérimenté l'approche. Elles n'avaient pas à expliciter tous les éléments relatifs à la valeur d'estime ou d'usage perçue; l'objectif était de faire émerger les diverses opinions plutôt que de les comptabiliser quantitativement. Ainsi, plusieurs personnes participantes ont simplement mentionné qu'elles étaient d'accord avec ce qu'avait dit une autre personne de leur groupe; dans ces cas, les occurrences n'ont pas été comptabilisées. Seules les mentions explicites ont été retenues comme des commentaires pouvant être codés et considérés dans l'analyse.

### **2.1 La logique de l'approche dans sa visée et sa forme (compétence)**

L'approche ELLAC se fonde sur une visée relative au développement de la lecture littéraire (LL) ainsi que sur l'APC. Une personne participante fait valoir une double valeur dans la logique même de l'approche : valeur d'usage, puisque l'APC lui ouvre une voie pour amener ses

élèves à faire quelque chose de plus complexe, alors que la nature de la compétence, soit la LL, en tant que compétence transversale, lui donne le sentiment d'enseigner quelque chose de plus utile.

J'ai l'impression qu'enseigner par œuvre, c'est vraiment se concentrer sur le texte et non pas sur la compétence. Parce que, quand j'ai l'impression d'enseigner en fonction d'une compétence, je suis plus en mode « je vous donne des outils, j'essaie de développer votre autonomie, votre recul par rapport au texte », tout ça. [...] Tandis que quand j'enseigne par rapport à des œuvres, j'ai l'impression que c'est plus : « Est-ce que vous avez compris l'œuvre? Est-ce que vous comprenez les sujets qu'on a abordés par rapport à cette œuvre-là? » – ce qui est quand même assez limité, finalement.

Trois autres personnes participantes soulignent, dans cette lignée, que la logique de l'approche leur permet de se distancer d'une certaine tendance, acquise au fil du temps, à faire « de la *drill* » d'analyse littéraire, ce qui leur redonne du plaisir à l'enseignement de leur discipline.

## **2.2 Le vocabulaire proposé par l'approche**

Le vocabulaire proposé pour définir la compétence de LL dans l'approche ELLAC a également été identifié comme un atout majeur par les personnes participantes. En effet, trois personnes participantes disent considérer que ce vocabulaire est très pertinent pour les personnes enseignantes et les élèves; une autre relève qu'il serait utile pour faciliter les échanges professionnels au sein d'un département. Deux personnes précisent que le lexique associé aux postures de lecture et à leurs critères de correction ainsi que l'explicitation des différents types de savoirs nécessaires aux actions clés de la LL permettent de clarifier nettement leurs attentes auprès des élèves.

Concernant les critères de qualité des postures de lecture, une personne attribue une valeur d'usage au fait que ceux-ci permettent de décentrer les exercices d'analyse littéraire de la structure de rédaction pour mettre explicitement en lumière l'importance de la lecture. Dans la même lignée, quatre personnes relèvent que les critères de qualité liés à la posture analytique, soit la plausibilité et la richesse, leur semblent avoir des effets positifs sur la teneur du discours des élèves. Une autre personne expose que les critères de richesse et de rigueur comportent une valeur d'usage particulière, ces dimensions étant les moins aisément appréhendées par les élèves dans les approches plus courantes proposant, par exemple, une correction au moyen d'une grille structurelle :

J'ai remarqué des résultats plus intéressants, même si j'ai dû délaissé en partie le travail sur la structure de la dissertation, parce qu'ils comprennent ce que c'est que la rigueur, au lieu de comprendre quand est-ce qu'il faut mettre un argument principal. Et ils sont capables non seulement de mettre l'argument principal au bon endroit, mais de comprendre que tout doit être relié.

En ce qui concerne la valeur d'estime, une personne enseignante relève que la précision du vocabulaire contribue à la cohérence de l'approche.

Parce que la lecture c'est une activité très floue, très intime aussi. Mais là, j'ai l'impression d'avoir vraiment beaucoup plus de vocabulaire pour les aider, que ce soit les savoir-être, savoir-faire, les différents savoirs aussi. On dirait que ça rend tout ça beaucoup plus cohérent.

Dans cette optique, deux personnes participantes mentionnent apprécier fortement le fait que la clarté du vocabulaire proposé permet de fournir moins de rétroactions aux élèves, les attentes étant plus claires.

### **2.3 Les stratégies de lecture et les actions clés**

Trois personnes enseignantes ont relevé que l'enseignement explicite ou l'utilisation active de stratégies de lecture avait une valeur d'usage pour permettre aux élèves d'accéder aux œuvres et pour les aider à développer de meilleurs « réflexes » pour interagir avec celles-ci. En outre, une enseignante souligne que les élèves semblent apprécier le fait de posséder un répertoire exhaustif de stratégies de lecture de différentes natures. Selon elle, cela donne la possibilité de laisser de la latitude aux personnes apprenantes quant au choix des stratégies à exploiter ou quant à la manière de les appliquer (dans les livres sous forme d'annotation, sur des feuilles de notes indépendantes, sous forme de schéma ou de fiche, etc.).

Ce que je trouvais bien, avec les stratégies de lecture, c'est que l'étudiant est quand même assez libre de l'appliquer dans son livre, de le faire à côté, s'il ne veut pas écrire dans son livre, s'il veut le faire sur des *post-it*. Dans le fond, il est assez libre là-dedans. Alors que moi, avant, je montrais à l'étudiant quoi écrire dans son livre, comment l'écrire. [...] Ils pouvaient pas vraiment déroger de ça, alors que là, c'est beaucoup plus libre. Pis ça permet vraiment de trouver des choses franchement extraordinaires. En même temps, moi avec la méthode que je leur montrais, on en faisait beaucoup plus que nécessaire, alors que là, on retombe dans quelque chose de plus simple, mais plus efficace.

Dans le même ordre d'idées, plusieurs personnes enseignantes (5) observent une hausse de la motivation des élèves en ce qui a trait à la diversité (de forme, de nature, de complexité) qu'offrent

les nombreuses possibilités d'actions clés par rapport aux tâches d'écriture habituelles qu'ils ont l'habitude de faire en cours de français. La valeur d'estime évoquée est plus particulièrement associée aux cartes mentales ou représentations schématiques (l'intérêt des garçons pour cette forme est notamment souligné) et aux textes réflexifs ou d'invention. En outre, une enseignante relève la valeur d'usage des actions clés exploitant l'image en tant que tremplin pour accéder à la posture analytique : « Je pense qu'ils ont aimé dessiner aussi [...], et se servir justement de l'image pour passer en posture analytique. »

#### **2.4 Les postures participatives**

La valeur d'usage et d'estime des postures participatives a été évoquée à plusieurs reprises, que celles-ci soient utilisées dans le cadre d'un journal de lecture, en classe ou dans d'autres contextes. En matière de valeur d'usage, ces postures ont été jugées pertinentes pour accéder à la compréhension réelle que l'élève a du texte et de ses biais. Notamment, des personnes soulignent que la posture personnelle facilite les apprentissages en permettant une immersion authentique des élèves dans le texte tout en mettant en place les conditions qui permettent d'approfondir leur lecture et leur interprétation.

J'ai vraiment l'impression de les voir au contact du texte pour vrai [...] Des fois en classe, quand on va travailler sur un aspect du texte ou faire une activité comme telle, là, on dirait que c'est comme un problème intellectuel. Mais on dirait que dans le journal de lecture, il y a de la place pour d'autres genres, d'autres savoir-être, comme la sensibilité affective, entre autres, la sensibilité esthétique, la réflexivité...

En ce qui a trait à la valeur d'estime, les témoignages exprimant un grand intérêt pour les postures participatives sont nombreux (7). La posture personnelle est perçue comme étant appréciée des élèves et comme un moteur de leur motivation – ainsi que de celle des personnes enseignantes.

Le plaisir est partagé parce que j'ai trouvé des étudiants plus engagés, parce que là, on leur permettait... en tout cas, l'impression que j'avais, c'est qu'on leur permettait d'avoir des émotions, de qualifier le texte de façon subjective avant de plonger dans l'œuvre.

La posture réflexive a aussi été appréciée de certaines personnes enseignantes par sa capacité à « révéler certains élèves, la profondeur de leur réflexion ». Le fait d'utiliser la posture réflexive après l'écriture d'un métatexte a aussi permis, aux dires d'une enseignante, d'avoir l'impression de mieux « boucler la boucle ».

En outre, l'exploitation de la stratégie de lecture consistant à repérer des passages significatifs a aussi été évoquée très favorablement. Cette stratégie, qui interpelle la sensibilité affective, esthétique ou artistique de l'élève, s'inscrit dans la logique des postures de lecture participatives. Les enseignants et enseignantes lui ont attribué des valeurs d'usage et d'estime très grandes.

[Ce] qui m'a charmé énormément, c'est de voir à quel point les étudiants sont capables de faire ressortir des passages significatifs, des répliques intéressantes. J'ai trouvé qu'ils étaient bons pour le contenu. Tsé, tout ce qui correspond aux thèmes, aux personnages [...]. Et ma petite crainte avant de commencer les exercices, c'était : « est ce qu'ils vont faire le tour du roman ou est ce qu'ils vont tous accrocher sur la même scène? » [...] Et non. Finalement, quand on mettait en commun les réponses de tout le monde, on faisait le tour de l'œuvre. »

Dans l'ensemble, l'interpellation des postures participatives, sous leurs différentes formes et par différents moyens (journal, stratégie, discussion, etc.), est jugée comme étant un moyen efficace de favoriser l'engagement des élèves dans leur lecture ainsi que le développement d'une bonne relation pédagogique avec eux.

## **2.5 Les activités collaboratives de coconstruction**

Les cercles de lecture sont jugés par les personnes enseignantes comme ayant une très grande valeur d'estime : ils motivent les élèves, les forcent à s'engager dans les lectures et leur donnent suffisamment confiance pour les inciter, par la suite, à échanger sur le texte.

J'ai l'impression que le format du cercle de lecture leur donne de la confiance, parce qu'à partir du moment où ils prennent la parole en petits groupes, après ça, ils sont plus capables de la prendre en plus grand groupe.

Selon quatre autres personnes enseignantes, les élèves et les personnes enseignantes apprécient beaucoup l'activité. En matière de valeur d'usage, l'efficacité des cercles pour l'apprentissage n'est pas remise en question et une grande majorité des personnes enseignantes ayant essayé les cercles mentionnent les avoir mis en place dans leurs pratiques régulières. Une enseignante souligne avoir observé une efficacité notable dans le cadre de la lecture de textes poétiques.

J'ai vérifié dans deux examens si, par exemple, le contenu des cercles de lecture avait fonctionné, en appliquant dans le fond le même concept, mais à d'autres textes qu'ils n'avaient jamais travaillés. [...] j'ai fait des cercles de lecture, surtout sur des poèmes. D'habitude, c'est des parties qui sont très mal réussies dans les examens, alors j'essaie d'en mettre moins parce que je me dis : « Mon Dieu, on va les aider. »

Là, au contraire, il y avait plus d'analyses de textes poétiques, et ça a été beaucoup mieux réussi. Donc, ça, pour moi, c'est efficace.

En revanche, une enseignante note que les activités de coconstruction en équipe semblent plus difficiles en fin de session, où la disponibilité mentale des élèves est peut-être moindre (fatigue, préparation des évaluations, etc.).

## **2.6 L'apprentissage actif**

L'approche ELLAC repose sur de nombreuses activités d'apprentissage actif : cercles de lecture, actions clés, journal de lecture, portfolio... Tout comme pour les activités collaboratives, les personnes enseignantes notent que cet apprentissage comporte à la fois une valeur d'usage et d'estime, puisqu'elles sont très engageantes pour les élèves, et ce, tant sur les plans comportemental que cognitif. Toutefois, comme pour les cercles, une personne enseignante note une baisse de l'engagement général en fin de session : « Plus le poids de la session se fait sentir, moins les élèves sont motivés. » Par ailleurs, une personne enseignante ayant eu à gérer beaucoup d'absences en raison de la COVID mentionne le défi d'organiser des activités d'apprentissage actif dans ce contexte, ce qui est un bémol à la valeur d'usage. De même, en ce qui concerne la valeur d'estime, deux personnes enseignantes relèvent, malgré leur appréciation de l'apprentissage actif, le défi que peut représenter l'application de celui-ci en contexte de classe inversée avec des élèves faibles. Alors que la première déplore le défi que constitue la gestion des travaux non faits ou en retard, la seconde expose le mécontentement qu'elle ressent à être dépendante du travail des élèves.

Je pense qu'ils ont pris plaisir aussi à le faire. Moi, j'ai pris plaisir à ça. [Mais] quand on le fait comme je l'ai fait, c'est-à-dire qu'on confie aux élèves quelque part un peu le soin de construire le contenu du cours à partir de leurs lectures et que ça n'arrive pas... je serais porté à croire que ça marche moins bien, peut-être. Parce que c'est vraiment, ça, c'est une démarche, c'est une coconstruction. L'élève est aussi responsable. Et quand il ne fait pas son bout de chemin, tu ne peux pas tout faire à sa place non plus.

Le constat est donc qu'avec des élèves très désengagés, l'apprentissage actif gagne à être mis en place autrement, par exemple en faisant réaliser les tâches en classe afin d'avoir davantage de contrôle sur leur travail. Par ailleurs, l'apprentissage actif nécessitant un grand degré d'efforts et d'engagement, on note qu'il peut être préférable de diminuer la fréquence ou l'ampleur de ce type d'activité en fin de session.

## **2.7 L'accès au processus de lecture littéraire**

Les multiples actions clés réalisées en cercles de lecture ou réunies dans le journal de lecture ou le portfolio sont tous des activités qui visent à permettre l'observation du processus de LL. L'accès à ce processus a été relevé comme ayant une très grande valeur d'usage par un grand nombre de personnes enseignantes. Parmi les explications de cette perception, les personnes participantes mentionnent que l'accès à ce processus, par l'écoute (cercles) ou l'écrit (journal de lecture), permet d'établir un meilleur diagnostic de l'interprétation que les élèves font des textes. Par ailleurs, cet accès privilégié à leur interprétation émergente leur donne une occasion de rectifier des erreurs liées à des biais de lecture, de faire le suivi des élèves (le portfolio est spécifiquement évoqué à cet égard) et de les accompagner au fil de la construction de leur interprétation. Une personne participante souligne également que l'accès à ce processus permet d'évaluer adéquatement les apprentissages des élèves. En outre, les personnes enseignantes soulignent que l'implication des élèves dans un processus suscite un engagement plus durable. En ce qui a trait à la valeur d'estime, les personnes enseignantes affirment trouver agréable d'avoir l'occasion de voir évoluer la lecture de leurs élèves (par exemple, grâce au journal de lecture). Les personnes enseignantes ayant placé la plupart des activités du portfolio dans le cadre de devoirs à faire en préparation du cours soulignent que cela, toutefois, peut représenter beaucoup de travail pour les élèves. En outre, en ce qui concerne spécifiquement le portfolio, trois personnes enseignantes évoquent que la somme de corrections à faire pour gérer les nombreuses productions qui constituent un portfolio et fournir une rétroaction aux élèves diminue, pour elles, la valeur d'estime de cet outil.

## **2.8 L'alignement pédagogique par un cadre de référence du sujet lecteur**

Dans l'approche ELLAC, la notion de cadre de référence du sujet lecteur invite les personnes enseignantes à planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction du développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la mobilisation autonome de la compétence de LL dans le cadre de la lecture ou de l'évaluation finale. Ce cadre de référence implique une planification s'inscrivant dans un alignement pédagogique qui s'étend sur l'ensemble de la session. Cette dimension de l'approche a été évoquée comme ayant une très grande valeur d'usage et d'estime. En matière d'usage, deux participantes et participants soulignent que le cadre de référence permet de créer un fil conducteur qui donne davantage de

sens au cours. Deux autres soulignent que ce cadre aide à sélectionner de manière plus efficace les activités d'enseignement et d'apprentissage à proposer aux élèves :

[S]i je regarde dans mes stages ou ce que certains collègues font, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de travail sur les textes qui est fait, mais sans nécessairement cibler des apprentissages. C'est un peu dire qu'on va utiliser les textes pour développer des choses, mais ce n'est pas super précis, alors que là, on est capable de comprendre le processus pour cibler de façon plus efficace des éléments enseignés, de peut-être orienter des activités vers ces éléments-là. Je trouvais ça quand même génial de penser une session comme un bloc, de préparer des activités pour bâtir un cadre de référence en fonction d'un sujet final de dissertation par exemple. Je trouvais ça, personnellement, extrêmement motivant.

Au-delà de l'efficacité qu'il confère à la planification, le cadre de référence a aussi une valeur d'usage pour les élèves, selon les participants et participantes. Il clarifie l'orientation des apprentissages et mène à une amélioration de la structuration de la pensée des élèves par rapport au propos des textes en favorisant l'établissement de liens ainsi que l'accès aux lexiques leur permettant de formuler de meilleures idées :

Pour le cadre de référence, ils s'y réfèrent eux-mêmes, comme naturellement, en disant : « Ah! Ça, on pourrait-tu faire le lien? » Il y en a quelques-uns dans tous les groupes qui ont fait ça, alors qu'avant, on s'entend, ça arrivait pas vraiment...

Parce que les étudiants ont vraiment utilisé le vocabulaire. Ils s'en sont servis comme tremplin pour formuler par exemple des idées, des commentaires, pour leur interprétation, finalement. Alors, je pense que de ce côté-là aussi y'a quelque chose de positif.

Du côté de la valeur d'estime, huit personnes enseignantes affirment trouver le cadre de référence motivant et apprécier le fait que la clarté qu'il apporte favorise l'engagement des élèves. Cela étant dit, deux personnes participantes soulignent que l'élaboration d'un cadre de référence constitue un défi dans certains contextes ou, du moins, demeure un exercice exigeant sur les plans cognitif et organisationnel.

## **2.9 Appréciation globale de l'approche**

Au cours des entretiens de groupe, un nombre conséquent de commentaires faisant allusion à l'approche comme à un « tout » ont été faits. Les commentaires se référant directement à la valeur d'usage pour les élèves spécifiquement évoquent que l'approche

ELLAC amène les élèves à mieux comprendre les textes ainsi qu'à devenir plus autonomes dans leur lecture de ceux-ci.

[J]'ai trouvé ça fantastique de voir à quel point ils sont capables. [A]vant de faire partie de l'approche, moi, je pensais que je faisais partie des profs qui laissaient beaucoup de place aux étudiants, je pensais que je les faisais beaucoup parler, j'interagissais beaucoup avec eux, mais je me rends compte, finalement, que je les prenais beaucoup par la main et là beaucoup, beaucoup moins.

En ce qui a trait à la valeur d'estime, les personnes enseignantes évoquent que l'approche prête à l'établissement d'une dynamique de classe intéressante. Par ailleurs, plusieurs personnes relèvent que l'approche favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle en lecture des élèves:

On est dans, dans quelque chose d'amusant ou en tout cas de plus concret pour eux et de moins laborieux, où je me sens moins comme une extraterrestre quand je leur parle d'un livre. J'ai vraiment l'impression qu'ils comprennent d'eux-mêmes. C'est comme s'ils retrouvent un peu un sentiment de compétence de lecteur.

Du côté de la valeur d'usage et d'estime attribuée à l'approche globale pour les personnes enseignantes, les participants et participantes relèvent que le cadre didactique et pédagogique que propose ELLAC – ainsi que la présentation développée par les chercheuses pour favoriser la compréhension de cette approche – constitue un dispositif de développement professionnel très efficace.

J'ai fait un DESS en enseignement collégial. Je trouve que mes cours de didactique étaient beaucoup moins complets en fait que ce que l'approche propose.

À cet égard, les personnes expliquent que l'approche facilite l'accompagnement des élèves du collégial en fournissant beaucoup d'outils – tant aux personnes enseignantes qu'aux membres de la communauté étudiante.

La question de la lecture, pour moi, c'est quelque chose de mystérieux, mais en même temps, qui est super important. Et, j'avais de la difficulté à accompagner mes étudiants là-dedans. Donc, d'avoir des outils pour le faire, du vocabulaire pour le faire, des activités pour le faire, un concept général de l'approche comme tel, qui repose sur des mécanismes d'apprentissage, des étapes – tout ça. Je trouve ça extrêmement enrichissant pour moi. Ça remplit un vide pédagogique et intellectuel immense. J'ai l'impression que c'était comme le point aveugle de mon enseignement.

Ainsi, leur sentiment d'efficacité personnelle, en tant que personnes enseignantes, est également bonifié par leur contact avec l'approche. En ce qui concerne la valeur d'estime, ce développement

professionnel que permet l'approche ELLAC est en lui-même identifié comme étant une grande source de motivation, un processus d'apprentissage stimulant qui apporte beaucoup à la personne enseignante. Par ailleurs, les principes de l'approche ainsi que l'occasion qu'elle offre aux personnes enseignantes d'être des observatrices de l'engagement de leurs élèves sont aussi identifiés comme des éléments qui octroient une valeur d'estime à l'approche ELLAC. Toutefois, la grande majorité des personnes enseignantes relèvent que l'apprentissage de l'approche et son transfert dans les pratiques exigent un engagement majeur.

Pour terminer, une dizaine de personnes participantes évoquent une qualité de l'approche qui ajoute une valeur d'estime et d'usage certaine pour les personnes enseignantes : sa cohérence (nommé huit fois) et sa clarté (nommé deux fois). L'approche ELLAC, en tant que système cohérent et défini, facilite le travail de la personne enseignante et lui permet d'atteindre ses objectifs d'enseignement.

[J]'ai vraiment l'impression en fait que oui, les compétences sont complètement atteintes [...] je n'ai pas l'impression qu'il y a des éléments que je voyais avant et que maintenant je ne vois plus à cause de cette approche-là. Au contraire, on dirait qu'avant j'avais de la difficulté à amener les étudiants, en fait, à une posture analytique. Puis là, j'ai beaucoup plus d'outils pour le faire.

Cette cohérence et la richesse des outils fournis permettent aux personnes enseignantes de mieux comprendre les processus de lecture attendus, ce qui apparaît tout particulièrement pertinent dans un contexte de transition secondaire-collégial. En effet, parmi les personnes participantes, sept évoquent avoir envie de demander à donner le cours 601-101, soit un cours de première session, afin d'y intégrer l'approche ELLAC.

Cela étant posé, la cohérence de l'approche ELLAC mène à l'envisager comme un système très riche dont il peut paraître difficile, de prime abord, de « détacher » des pièces. Cette perception apparaît comme un élément défavorable au regard de la valeur d'estime selon plusieurs participantes et participants. En effet, une personne évoque qu'il « est difficile de tout faire, surtout au début » et que la dimension systémique de l'approche peut poser problème quand un élément spécifique ne cadre pas avec la personnalité des personnes enseignantes. À cet égard, les chercheuses insistent sur le fait que les personnes enseignantes doivent exercer leur jugement professionnel dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche. Néanmoins, les personnes participantes évoquent que ce jugement est parfois difficile à exercer dans un contexte où elles sont elles-mêmes engagées dans un processus d'apprentissage et où il y a tant d'éléments « tentants » à expérimenter :

[J]e vais avoir à laisser des pans de l'approche de côté pour me concentrer sur ceux que je maîtrise mieux, qui m'apparaissent plus faisables dans les contraintes qu'on a de temps, d'espace, de type de population étudiante.

Ainsi, si la cohérence de l'approche constitue une de ses grandes forces, elle est également, en partie, un aspect susceptible d'affecter sa valeur d'estime ou d'usage – selon que des éléments cadrent moins avec la personnalité d'une personne enseignante ou que celle-ci ait ne parvienne pas à cibler les éléments sur lesquels il convient de miser dans son contexte d'enseignement.

## **2.10 Bilan de la valeur pédagogique de l'approche ELLAC**

En somme, les participants et participantes ont attribué une valeur d'usage et d'estime à plusieurs des composantes de l'approche ELLAC : la logique de ses visées ainsi que de sa forme, son vocabulaire, les stratégies et actions clés qu'elle propose, l'usage qu'elle permet de faire des postures de lecture participatives, sa mise en œuvre par les activités collaboratives ou appartenant au spectre des méthodes d'apprentissage actives, l'accent qu'elle met sur l'observation du processus de lecture de l'élève ainsi que l'alignement pédagogique sur un cadre de référence; l'approche a aussi été appréciée, dans sa globalité, comme étant une proposition didactique cohérente offrant de riches perspectives en matière de développement professionnel. Parmi les attraits les plus souvent évoqués au fil des entretiens de groupe, les personnes participantes nomment l'engagement des élèves, la clarté des attentes, la motivation et le sentiment de compétence (des élèves, mais aussi le leur) ainsi que l'efficacité apparente de l'approche pour mener les élèves en posture analytique et pour développer leur autonomie. Dans l'ensemble des quatre entretiens, 121 commentaires (45 pour la valeur d'usage, 76 pour la valeur d'estime) ont été répertoriés à des fins d'analyse de la désirabilité et, parmi ceux-ci, on retrouve 108 (89 %) commentaires favorables et 13 (11 %) commentaires critiques, ce qui suggère que les personnes, dans l'ensemble, ont perçu que l'approche avait une grande valeur pédagogique.

## **3. Conclusion**

Ce chapitre présentait les résultats liés à l'objectif spécifique relatif à la désirabilité de l'approche ELLAC du point de vue des personnes enseignantes. Cette désirabilité a d'abord été évaluée au regard de sa capacité à résoudre des problèmes professionnels vécus par les personnes enseignantes du projet. À cet égard, un potentiel de résolution, partielle ou majeure, à 11 des 13 défis professionnels les plus largement partagés est perçu par la majorité des

personnes participantes. Par ailleurs, les défis professionnels auxquels les personnes participantes associent le plus grand potentiel de résolution permettent d'inférer les profils de personnes enseignantes qui pourront trouver une plus grande désirabilité à l'approche ELLAC, à savoir celles qui sont fortement affectées par les difficultés de leurs élèves, par des tensions liées à des objectifs multiples, aux balises ministérielles des cours ou à des tensions relationnelles ou, encore, qui ont la sensation d'avoir des lacunes sur le plan de certains savoirs professionnels et disciplinaires.

En ce qui concerne la valeur pédagogique, la grande majorité des commentaires attribuent une valeur d'estime et d'usage à de nombreuses composantes de l'approche ELLAC ainsi qu'à cette dernière dans sa globalité, et ce, tant pour les élèves que pour les personnes enseignantes.

Quelques aspects des analyses ont permis de repérer des éléments où la désirabilité de l'approche ELLAC était moindre. Par exemple, celle-ci semble offrir moins de perspectives de résolution pour les personnes fortement affectées professionnellement par la lourdeur de la tâche de correction, par les pressions liées à l'EUJF ou par les contraintes de leurs départements respectifs. De même, malgré les grands avantages de l'apprentissage actif et de l'accès au processus et la capacité de l'approche ELLAC à susciter l'engagement des élèves, certaines limites peuvent apparaître dans certaines circonstances : les élèves peu engagés qui arrivent en classe sans avoir fait le travail préparatoire, par exemple, causent des difficultés. Notons par ailleurs que seules deux personnes enseignantes ont évoqué des problèmes significatifs à cet égard lors des entretiens de groupe – auxquelles on peut ajouter une autre participante qui a souligné une baisse de l'engagement en fin de session. De même, un portfolio mené sur toute une session, avec plusieurs productions, risque d'amener une grande charge de correction si la personne enseignante a beaucoup d'élèves; la mesure est donc de mise. Néanmoins, les analyses suggèrent globalement que, selon les personnes enseignantes participant au projet, l'approche ELLAC constitue une approche du fait littéraire au collégial ayant un grand potentiel de désirabilité pour les personnes enseignant le français au collégial – ainsi que pour leurs élèves.

## CHAPITRE 10 : LA FAISABILITÉ

Ce chapitre présente les résultats issus de la collecte de données visant à confirmer la faisabilité de l'approche au regard des contraintes du système (quatrième objectif spécifique). Dans le cadre de ce projet, la faisabilité a été envisagée comme la possibilité de mettre en œuvre l'approche ELLAC pour une personne désireuse et disposée à le faire, en dépit des contraintes du système. Ces contraintes ont été associées à cinq dimensions du système d'enseignement du français au collégial, soit les normes ministérielles, institutionnelles et départementales, les capacités des personnes étudiantes et l'environnement d'apprentissage<sup>57</sup>. Un questionnaire Forms présentant les cinq catégories de contraintes accompagnées d'exemples a été construit de manière à permettre aux personnes collaboratrices d'indiquer le niveau de faisabilité de l'approche au regard de celles-ci. Le questionnaire proposait trois choix de réponses : « L'approche n'est pas faisable », « L'approche est partiellement faisable », « L'approche est faisable ». Une question ouverte liée à chacune des dimensions du système permettait de préciser la nature des obstacles perçus, le cas échéant. Ce questionnaire a été distribué aux personnes collaboratrices à la fin de la période d'expérimentation de la session d'hiver et vingt-et-une personnes y ont répondu ( $n=21$ ).

Les choix proposés ne permettant pas d'indiquer « Ne s'applique pas », les réponses fournies par la collaboratrice tutrice ont été retirées pour trois des cinq items de ce questionnaire, soit ceux concernant les normes ministérielles, institutionnelles et départementales. Des espaces prévus pour les commentaires explicatifs permettaient de clarifier les écueils vécus ou anticipés par les personnes répondantes et donc, de mettre ces résultats en perspective.

### 1. Faisabilité au regard des normes institutionnelles

La majorité des personnes (85 %) ont affirmé que l'approche est pleinement faisable au regard des normes institutionnelles. Trois personnes sur 20 (15 %) ont relevé qu'au regard de ces normes, l'approche est partiellement faisable. Un commentaire explicatif exprime davantage la nécessité de vérifier la conformité des pratiques expérimentées selon les normes de la politique

---

<sup>57</sup> Une dimension était liée au profil professionnel ou personnel de la personne enseignante; toutefois, les réponses données à cet item ont plutôt été faites dans l'optique d'expliquer les raisons qui feraient en sorte qu'une personne ne *voudrait* pas mettre en œuvre l'approche. Dans la mesure où la faisabilité est définie ici comme la possibilité à mettre en œuvre l'approche pour une personne *désireuse et disposée* à le faire, les réponses données à cet item ont été utilisées en tant qu'outil de validation à la transférabilité de l'approche (chapitre 11, section 3).

institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) que la présence d'une contrainte claire (1). Les commentaires des deux autres personnes répondantes sont liés à l'évaluation de la langue (2) ainsi qu'au nombre et à la pondération des évaluations (1). Notons que ces commentaires ont été émis par des personnes enseignantes issues du même établissement. Dans cette perspective, cette catégorie de contraintes serait susceptible de nuire à la faisabilité dans un seul des collèges ayant participé au projet (1/11). Par ailleurs, cette contrainte est principalement liée à la dimension de l'approche relevant de l'évaluation du processus de LL, plus particulièrement si celle-ci s'inscrit dans l'évaluation de productions individuelles multiples dont la plupart sont réalisées à l'écrit. La correction de la langue, dans ce contexte, peut, selon certaines modalités d'application<sup>58</sup>, ajouter à la charge de travail de la personne enseignante. Selon les notes d'accompagnement des chercheuses, les contraintes liées au nombre et à la pondération des évaluations peuvent aussi nuire à la mise en place de dispositifs d'évaluation du processus dans le cadre de productions multiples.

## 2. Faisabilité au regard des capacités des personnes étudiantes

La majorité des personnes (76 %) ont affirmé que l'approche est pleinement faisable au regard de la capacité des élèves. Cinq personnes sur 21 (24 %) ont relevé qu'au regard de ces capacités, l'approche est partiellement faisable. Parmi celles-ci, plusieurs soulignent des défis liés à l'enseignement par compétence (processus) ou à l'apprentissage actif. Une personne mentionne le fait que cette formule d'enseignement nécessite une adaptation : « Les étudiants ne sont pas habitués à travailler de cette manière. Ça leur demande un peu d'adaptation ». Deux autres soulignent que l'apprentissage actif exige de la motivation, de l'engagement et de l'assiduité :

L'approche place la lecture comme processus au centre du cours; il est donc entendu que l'étudiant.e doit construire sa lecture en plusieurs étapes, en classe comme à l'extérieur de la classe. Les absences ou les travaux qui ne sont pas faits peuvent avoir comme effet que le processus soit trop partiel pour être efficace ou significatif. Il faut espérer que les activités proposées auront assez de sens aux yeux des étudiant.es pour améliorer leur présence et leur participation (ce qui est un enjeu au collégial au sortir de la pandémie, particulièrement en première année et dans les cours de formation générale).

---

<sup>58</sup> Correction précise avec codage des erreurs de langue pour chaque action clé, par exemple, plutôt qu'appréciation globale.

D'autres commentaires évoquent les défis liés aux faibles acquis en lecture (2) ou à la disparité au sein d'un même groupe (1) comme des éléments susceptibles de nuire au bon déroulement des activités. Enfin, un dernier commentaire porte sur le fait qu'il faudrait « adapter les interventions à chaque étudiant dans le développement de sa compétence »; cette nécessité d'exploiter une différenciation pédagogique est perçue comme un défi. Aucun commentaire ne porte sur la difficulté des personnes étudiantes à envisager la LL comme une compétence ou à s'approprier les types de savoirs à mobiliser, des concepts comme celui de biais de lecture ou les différentes postures de lecture. Aucun commentaire ne porte sur la difficulté des élèves à comprendre le cadre d'évaluation et ses critères.

À la lumière de ces résultats, il semble que les dimensions de l'approche qui posent le plus de défis à la faisabilité complète de l'approche pour les élèves sont liées à la motivation, aux préalables manquants et à l'hétérogénéité des groupes, des problèmes déjà identifiés comme affectant le vécu professionnel dans le cadre général de l'enseignement de la littérature au collégial. Ces défis sont donc susceptibles de nuire à la mise en œuvre complète de l'approche ELLAC; toutefois, rappelons que selon la grande majorité des répondants (chapitre 9), l'approche permet justement de résoudre partiellement ou en grande partie ces défis. En outre, les observations des personnes enseignantes traitent moins des difficultés des personnes étudiantes à appréhender la LL telle que présentée dans le cadre de l'approche ELLAC que de l'adaptation requise en lien avec certaines méthodes d'enseignement ou d'évaluation spécifiques. Ces constats amènent à conclure que les capacités des élèves ne sont généralement pas un frein à la mise en œuvre de l'approche, bien que celle-ci puisse être plus difficile dans des contextes particuliers (élèves absents, particulièrement faibles ou désengagés, population très hétérogène). Par ailleurs, ces défis n'affecteront que de manière partielle la mise en œuvre de l'approche si l'on se réfère aux personnes répondantes.

### **3. Faisabilité au regard des normes ministérielles**

La majorité des personnes (75 %) ont affirmé que l'approche était pleinement faisable au regard des normes ministérielles. Cinq personnes sur 20 (25 %) considèrent que certaines normes ministérielles peuvent nuire à la pleine mise en œuvre de l'approche. Leurs commentaires soulignent l'importance prépondérante de l'écrit dans les objectifs et standards ainsi que le temps disponible pour amener les élèves à réaliser des apprentissages significatifs à la fois en écriture et en lecture : « L'approche n'est pas irréconciliable avec les normes ministérielles, mais le fait

que l'accent y soit mis sur les rédactions à produire nous oblige tout de même à faire un peu de gymnastique pour bien réconcilier cet objectif avec l'approche sans manquer de temps. » Ces commentaires traduisent une interprétation des devis qui oriente naturellement les pratiques d'enseignement vers la réalisation d'un type d'écrit analytique scolaire très normé, ce qui laisse moins d'espace que souhaité à l'enseignement de la lecture : « Les devis sont encore centrés sur la rédaction et les plans-cadres sur les procédés d'écriture; cela limite le temps qui peut être consacré à d'autres activités de lecture », explique un participant. Ces limitations expliquent la portion minoritaire de commentaires qui relèvent que l'approche ne serait que partiellement faisable.

#### 4. Faisabilité au regard des normes départementales

La majorité des personnes (65 %) ont affirmé que l'approche était pleinement faisable au regard des normes départementales. Sept personnes sur 20 (35 %) considèrent que certaines normes départementales peuvent nuire à la mise en œuvre de l'approche. Parmi les contraintes nommées, on trouve l'importance accordée aux procédés stylistiques dans les plans-cadres, les contraintes départementales liées à l'évaluation de la langue, les limitations liées aux évaluations à l'oral, les contraintes liées au nombre et à la pondération des évaluations, celles-ci ne permettant pas d'aménager l'évaluation d'un journal de lecture, d'un portfolio ou du partage de la lecture à l'oral, ainsi que l'adoption de critères ou de grilles d'évaluation communes ne permettant pas d'adopter facilement les quatre critères fondant la logique d'évaluation de la LL dans l'approche ELLAC. Néanmoins, deux personnes sur sept mentionnent qu'il est tout de même possible de faire en sorte que l'approche s'arrime bien aux normes établies. Ces contraintes ayant pu nuire à la pleine mise en œuvre de l'approche lors des expérimentations sont, notons-le, imposées par les personnes enseignantes elles-mêmes en instance départementale. Elles peuvent donc être levées de la même manière si un nombre suffisant de membres des départements concernés adhèrent aux principes sur lesquels l'approche et ses pratiques évaluatives sont fondées. D'un autre côté, on note une certaine redondance entre les freins à la faisabilité relevant des normes départementales et les freins associés aux normes institutionnelles (correction de la langue et évaluations) et ministérielles (orientation sur les procédés d'écriture ainsi que sur l'écriture), ce qui suggère que des relations existent probablement entre celles-ci.

## 5. Faisabilité au regard des contraintes liées à l'environnement d'apprentissage

La majorité des personnes (52 %) ont affirmé que l'approche était pleinement faisable au regard des environnements d'apprentissage. Dix (10) personnes sur 21 (48 %) considèrent que l'environnement éducatif d'apprentissage peut limiter la pleine mise en œuvre de l'approche.

Certains commentaires évoquent une préférence pour certains aménagements d'horaires (2), comme les moments de la journée où ont lieu les cours et le nombre de périodes consécutives. Une personne mentionne qu'elle croit que l'enseignement en quatre périodes consécutives conviendrait mieux à certaines activités de l'approche. Cette contrainte, comme elle en fait état, relève des normes départementales plutôt que des contraintes liées à l'environnement d'apprentissage. Si l'on écarte les réserves liées aux aménagements d'horaire, c'est en fait 62 % des personnes participantes qui croient que l'approche est faisable.

Des personnes enseignantes indiquent que certaines activités seraient plus aisément mises en place si elles avaient accès à de « grandes classes » dans lesquelles les élèves peuvent travailler en équipe et les personnes enseignantes peuvent circuler, ou à des « classes d'apprentissage actif » équipées de « plusieurs tableaux » : « L'approche reste toujours faisable, mais c'est parfois plus simple ou plus stimulant lorsque certaines classes sont disponibles. Par exemple, plusieurs des exercices sont agréables et dynamiques à faire lorsque nous avons des classes d'apprentissage actif ». Dans certains cas, le nombre d'élèves est aussi perçu comme un défi (2):

Nos groupes sont peuplés de 44 étudiants qui sont cordés en rangée d'ognons dans les salles de classe. Il y a très peu de cours qui se donnent dans des classes d'apprentissage actif. À mon sens, pour que l'approche fonctionne bien pour certaines activités (comme les cercles de lecture), il est préférable, en raison de la disposition des bureaux et du nombre d'étudiants par groupe, de séparer nos groupes en deux. Cela permet une meilleure participation des étudiants (ils sont moins intimidés) et on peut plus facilement circuler entre les équipes.

Dans la mesure où l'approche suggère fortement d'offrir des occasions de pratiquer la LL de manière autonome, notamment en cercles de lecture (apprentissage actif), il n'est pas étonnant que des espaces aménagés pour répondre aux besoins d'un enseignement conventionnel soient perçus comme étant moins appropriés.

## 6. Conclusion

Dans l'ensemble, aucune personne collaboratrice n'a évalué l'approche comme n'étant pas faisable (voir tableau 17), et ce, peu importe l'établissement ou le contexte d'enseignement ou d'accompagnement. Les réserves quant à la faisabilité complète de l'approche, quant à elles, viennent d'une minorité de personnes participantes et ciblent des dimensions bien spécifiques de l'approche. Les contraintes liées à l'environnement d'apprentissage semblent être celles qui posent le plus de difficultés à une mise en œuvre complète. Le deuxième type de contrainte amenant à anticiper une faisabilité partielle, liée aux normes départementales, est un type de contrainte sur lequel les personnes enseignantes ont un certain contrôle; ces difficultés, d'ailleurs, se situaient dans un nombre de collèges restreint.

**Tableau 17 : Faisabilité de l'approche au regard des contraintes du système**

Types de contraintes	N =	La mise en œuvre de l'approche n'est pas faisable		La mise en œuvre de l'approche est partiellement faisable		La mise en œuvre de l'approche est faisable	
		%	N =	%	N =	%	N =
1 Normes institutionnelles	20	0	0	15 %	3	85 %	17
2 Capacité des personnes étudiantes	21	0	0	24 %	5	76 %	16
3 Normes ministérielles	20	0	0	25 %	5	75 %	15
4 Normes départementales	20	0	0	35 %	7	65 %	13
5 Environnement d'apprentissage	21	0	0	48 %	10	52 %	11

*Tableau 17 : Faisabilité de l'approche au regard des contraintes du système*

Par ailleurs, il demeure que la mise en œuvre de l'approche est perçue comme étant tout à fait faisable par une large majorité des personnes répondantes, notamment au regard des contraintes liées aux normes institutionnelles (85 %), aux capacités des personnes étudiantes (76 %) et aux normes ministérielles (75 %).

Ces données permettent d'avancer que l'approche est pleinement faisable, selon la majorité des personnes participantes, dans une grande variété de contextes d'enseignement de la littérature au collégial. Selon les collèges ou contraintes départementales, certains éléments spécifiques de l'approche pourraient, cependant, nécessiter des adaptations.

## CHAPITRE 11 : LA VIABILITÉ

Ce chapitre présente les résultats issus des collectes de données liées au dernier objectif spécifique du projet. Celui-ci visait à analyser le potentiel de viabilité de l'approche. La viabilité d'une innovation pédagogique (IP) implique son maintien dans le temps après l'expérimentation. Ce maintien dans le temps peut dépendre, d'abord, de considérations pragmatiques que dégagent consciemment les personnes praticiennes après une première expérimentation : les efforts ou le temps nécessaires à la mise en œuvre de l'IP apparaissent-ils soutenables dans un contexte « normal » de travail, par exemple dans une tâche enseignante à temps plein ? En outre, le maintien dans le temps d'une IP est également influencé par des facteurs inconscients, tenant plutôt des représentations et des schèmes d'action (Perrenoud, 2001 ; Hétu, 2016), qui guident le praticien dans sa pratique quotidienne. Cette part inconsciente joue un rôle non négligeable dans la viabilité d'une pratique ; il convient donc de tenter de considérer dans quelle mesure une IP a été intégrée aux représentations et aux schèmes d'action si l'on souhaite avoir une idée réelle de son potentiel à être maintenue dans le temps.

Le potentiel de viabilité donc été considéré d'abord à la lumière des prises de position conscientes des personnes participantes et ensuite de ces facteurs internes que constituent les représentations et schèmes d'action. Le chapitre se clôt sur les recommandations faites par les personnes participantes dans le cadre des groupes de discussion quant aux mesures susceptibles d'améliorer la viabilité de l'approche.

### **1. Le potentiel de viabilité à long terme au regard des contraintes du terrain**

Durant les entretiens de groupe, les personnes enseignantes de l'équipe active du projet ( $n=17$ ) ont été questionnées sur la viabilité de l'approche au regard des pratiques. Tout comme pour les commentaires relatifs à la valeur pédagogique (voir chapitre 9, point 2), elles n'avaient pas à expliciter chacune leur tour tous les éléments relatifs à la viabilité perçue si une autre personne participante avait déjà évoqué des éléments avec lesquels elles étaient en accord. Les résultats qui suivent ont émergé de l'analyse thématique des réponses.

#### **1.1 Les réserves**

Six personnes collaboratrices (35 %) ont émis des réserves sur la viabilité à long terme de certains éléments de l'approche.

Une personne a émis une réserve quant à l'environnement éducatif, en soulignant que le fait d'avoir accès à des classes actives augmenterait le désir de maintenir des pratiques de pédagogie active comme les cercles de lecture.

Une personne a souligné que les devis ministériels et les plans-cadres de son département centrent les apprentissages sur l'enseignement de figures de style et l'écriture de métatextes, ce qui est selon elle source de tensions par rapport à ce que propose ELLAC ; cette personne a évoqué que cette tension, à long terme, pourrait nuire au maintien de l'approche.

La même personne a évoqué que les contraintes départementales liées aux évaluations étaient également susceptibles de créer des tensions par rapport aux types d'évaluations recommandées dans l'approche. Comme précédemment, cette personne a évoqué que cette tension, à long terme, était susceptible de nuire au maintien de l'approche.

Enfin, cinq personnes ont évoqué qu'il était difficile de réaliser les corrections et les rétroactions liées aux productions multiples associées à l'évaluation du processus de LL. Le portfolio a tout particulièrement été relié à ce problème. Parmi les personnes évoquant cette réserve, une a ajouté que la correction obligatoire de la langue, dans le cadre de ces productions multiples, ajoutait un poids certain à la tâche, poids d'autant plus considérable si l'on choisissait d'évaluer le processus des personnes participantes auprès de plus d'une centaine d'élèves. L'ampleur de la tâche d'une telle évaluation a été identifiée comme susceptible, à long terme, d'être abandonnée par certains membres du corps professoral, et ce, en dépit de sa pertinence pour le soutien à l'apprentissage des élèves.

## **1.2 Les adhésions**

En revanche, la majorité des commentaires des personnes participantes soutenaient que la grande majorité des pratiques d'ELLAC étaient viables à long terme. Parmi ces pratiques jugées viables ont été nommées :

- les cercles de lecture
- les postures participatives
- les actions clés
- le cadre de référence
- l'enseignement explicite
- les stratégies de lecture
- le vocabulaire (critères, postures, triade des savoirs)
- la logique de l'approche.

### **1.3 Bilan**

Concrètement, toutes les personnes participantes ont dit estimer que l'approche était viable à long terme – et chacune a d'ailleurs formulé son désir de continuer de l'appliquer, en tout ou en partie, dans le futur. Les réserves quant à la viabilité ont été émises par 6 personnes participantes (35 %); les 11 autres personnes participantes (65 %) n'ont émis aucune réserve. Globalement, 31 commentaires ont été faits quant à la viabilité des pratiques utilisées dans l'approche ELLAC. Huit (26 %) des commentaires émettaient des réserves quant à la viabilité de certaines des pratiques d'ELLAC, tandis que la grande majorité (74 %) de ces commentaires allaient dans le sens que la mise en œuvre de cette approche était possible à long terme. Il est à noter que les freins à la viabilité évoqués correspondent à peu de choses près aux éléments nommés par les personnes enseignantes dans le cadre de la validation de la faisabilité. Les défis identifiés concernent le manque de classes actives, la correction de productions multiples dans le cadre d'un portfolio, les contraintes départementales relatives aux évaluations et les éventuelles tensions entre les pratiques proposées par l'approche et des balises ministérielles ou départementales qui seraient centrées sur l'écriture de métatextes impliquant des figures de style. Pour la viabilité comme pour la faisabilité, la majorité des commentaires et la majorité des personnes participantes indiquent que les pratiques d'ELLAC étaient, généralement, viables à long terme.

## **2. Le potentiel de viabilité sous l'angle du transfert de l'approche dans les représentations et les pratiques**

Bien que l'adhésion consciente des personnes enseignantes à une pratique pédagogique puisse être un indice prometteur de son potentiel de viabilité, d'autres facteurs sont susceptibles d'influencer la permanence d'une pratique. Parmi ces facteurs, un des plus essentiels est la capacité d'opérer un transfert des prémisses soutenant une pratique pédagogique aux représentations des personnes enseignantes. Dans cette perspective, la recherche tentait d'identifier dans quelle mesure les personnes ayant participé au projet avaient intégré les prémisses de l'approche ELLAC à leurs représentations et schèmes d'action. Pour ce faire, trois analyses de données, appliquées à un sous-échantillon de 14 personnes participantes<sup>59</sup>, ont été croisées.

---

<sup>59</sup> Voir chapitre 5, point 7.1, pour l'explicitation des critères de sélection du sous-échantillon retenu pour ces analyses.

D'abord, chaque participant a produit deux cartes mentales représentant sa vision de l'enseignement de la littérature au collégial; une première carte a été produite avant son initiation à l'approche ELLAC, une seconde au terme du projet. Ces cartes ont été soumises à une analyse mixte comparative afin de cerner le degré d'intégration des notions et logiques proposées par l'approche ELLAC par chaque individu.

Ensuite, une analyse phénoménologique interprétative (API) a été réalisée. L'API visait, dans un premier temps, à dégager la manière dont les individus avaient vécu leur expérimentation de l'approche, plus précisément à dégager la nature des interactions survenues en cours de projet entre les nouvelles pratiques impliquées par l'approche et les schèmes d'action des personnes participantes, cela afin de déceler les facteurs influençant le transfert de l'approche dans les pratiques. Cette API mettait en relation toutes les données récoltées sur les 14 personnes participantes depuis le début du projet : récit de vécu, journaux de bord, rencontres de codéveloppement, notes descriptives prises dans le cadre des rencontres individuelles d'accompagnement, prise de parole dans l'entretien de groupe final, etc. Dans un deuxième temps, les API étaient analysées afin de dégager du discours qu'entretenaient les personnes participantes sur leur vécu des indicateurs de stratégies d'autorégulation cohérentes à l'approche ELLAC.

Enfin, les profils d'intégration de l'approche dans les représentation (analyses mixtes des cartes mentales) et les types d'intégration dans les schèmes d'action (analyse des indicateurs d'autorégulation ayant émergé des API) ont été croisés afin d'avoir un aperçu global de la manière dont les différents individus avaient intégré l'approche – et dans quelle mesure.

Le croisement de ces analyses est représenté par la figure 14. Les résultats de cette analyse croisée ont été validés à la lumière des commentaires que les personnes enseignantes avaient laissés sur les raisons qui pourraient faire en sorte qu'une personne ne voudrait pas mettre en œuvre l'approche. Ces commentaires, notons-le, avaient été faits dans le cadre de l'évaluation de la faisabilité de l'approche sur le plan des contraintes professionnelles et personnelles des personnes enseignantes (voir chapitre 10 pour plus d'informations).

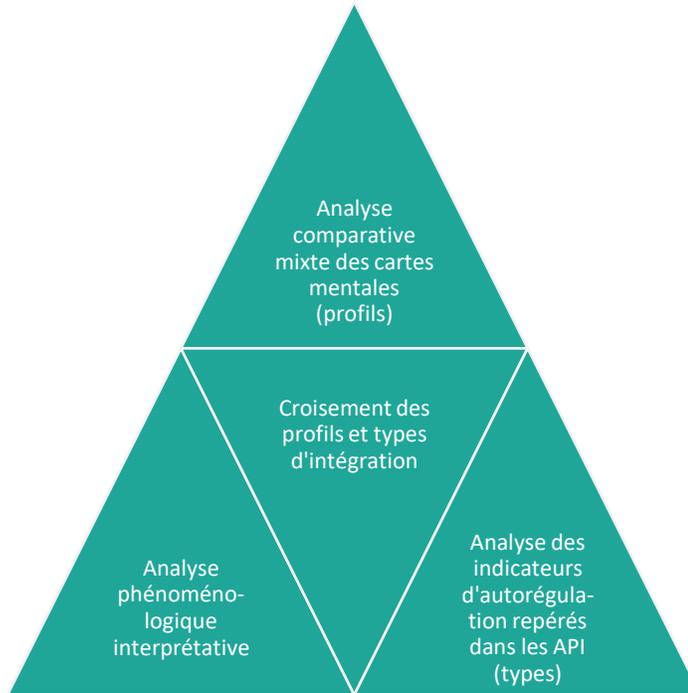


Figure 14 : Représentation des analyses croisées de l'objectif lié aux représentations et aux schèmes d'action

## 2.1 Le transfert de l'approche ELLAC dans les représentations des personnes enseignantes

Les cartes mentales des 14 personnes du sous-échantillon ont d'abord été analysées dans le but d'évaluer, au terme du projet, la nature de l'intégration des notions et logiques de l'approche ELLAC à leur représentation de l'enseignement de la littérature au collégial. Les personnes étaient laissées libres quant à la forme que prendrait leur carte ainsi que quant aux éléments la constituant. La consigne principale était que les personnes participantes devaient réaliser une carte mentale dont le cœur était « l'enseignement de la littérature au collégial ».

Les cartes ont été analysées quantitativement et qualitativement.

**L'analyse quantitative** était axée sur le nombre d'**éléments**<sup>60</sup> typiques de l'approche ELLAC ou cohérents par rapport à celle-ci dans les cartes mentales.

Certaines notions ont été associées à des éléments **typiques** de l'approche :

<sup>60</sup> Était considérée en tant qu'élément une unité de sens qui, dans la carte, servait de jonction ou était liée à une autre unité de sens.

- La présentation de la **visée** des cours comme :
  - compétence de LL ;
  - enrichissement de l'individu (définition du produit) ;
  - transformation de l'individu (référence à la définition de la posture réflexive).
- Les **objets didactiques**<sup>61</sup>, soit :
  - les postures de lecture\* ;
  - les critères de qualité\* (plausibilité/justesse, rigueur/exploitation adéquate du genre) ;
  - les biais de lecture ;
  - les actions clés (cartes mentales, textes d'invention, etc.) ;
  - l'orientation de l'œuvre, l'objectif de communication de l'œuvre ;
  - la notion de lecteur fictif ;
  - le cadre de référence (alignement pédagogique sur une session) ;
  - la triade des savoirs/savoir-faire/savoir-être\* ;
  - les stratégies de lecture (simples ou complexes) ;
  - les savoir-être correspondant au cadre développé pour la LL\* (Bélec et Doré, 2021).
- Les **méthodes** d'enseignement et d'apprentissage, soit :
  - les cercles de lecture ;
  - le journal de lecture ;
  - le portfolio ;
  - l'accompagnement à la lecture ou l'encadrement du processus de celle-ci.

Dans la mesure où certains de ces éléments ne font pas partie uniquement de l'approche ELLAC<sup>62</sup>, n'étaient considérés comme typiques que les éléments qui étaient absents de la première carte mentale ; les éléments typiques d'ELLAC, mais présents dans les cartes mentales 1 et 2, étaient comptabilisés en tant qu'**éléments cohérents** à l'approche ELLAC. Étaient aussi jugés en tant qu'éléments cohérents plutôt que typiques les éléments dont le sens pouvait se rapporter à l'approche ELLAC, mais dont le choix de vocabulaire ne correspondait pas à celui du projet. Par exemple, la référence à la triade connaissance/habilité/attitude était

---

<sup>61</sup> Les objets didactiques pouvaient être perçus par les personnes participantes, selon l'angle choisi, comme des objets d'enseignement ou des méthodes, parfois comme des visées ; dans le cas où les objets didactiques pouvaient être perçus comme des visées, un astérisque (\*) a été indiqué.

<sup>62</sup> Ce qui est le cas, notamment, des méthodes d'enseignement et de certains objets didactiques comme la triade des savoirs, les textes d'invention, etc.

cohérente avec la triade des savoir/savoir-faire/savoir-être ; la référence à des activités collaboratives était cohérente avec les cercles de lecture.

**L'analyse qualitative** était axée sur la similarité des liens logiques établis entre les différents éléments de l'approche ELLAC et la représentation de la personne enseignante. Par exemple, la présence d'un portfolio dans les visées – bien que celui-ci pouvant être compté quantitativement comme un élément typique ou cohérent à l'approche – ne serait pas considérée en tant que lien logique similaire, puisque le portfolio est considéré, dans la logique de l'approche ELLAC, comme un moyen plutôt que comme une visée. Par ailleurs, la logique qui soutient l'approche ELLAC est fortement systémique : il y a des liens multiples entre les visées, les objets d'enseignement, les méthodes et les préalables nécessaires à la LL. La présence de réseaux de liens a été jugée comme reflétant cette logique systémique, moins cohérente, en revanche, avec des liens en rayons (branches distinctes n'exposant pas de relations entre elles).

### *2.1.1 Résultat des analyses quantitatives*

Les analyses quantitatives des cartes mentales ont permis de distinguer trois profils d'intégration de l'approche ELLAC se répartissant comme suit :

- Profil A : Intégration d'éléments typiques d'ELLAC dans une proportion supérieure à 50 %
- Profil B : Intégration d'éléments typiques ou cohérents à ELLAC dans une proportion approximative de 30 %
- Profil C : Intégration d'éléments typiques ou cohérents à ELLAC dans une proportion inférieure à 20 %

Selon ces catégories, la répartition allait comme suit :

Profil A : 9 personnes (participants 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12 et 14)

Profil B : 2 personnes (participants 5 et 8)

Profil C : 3 personnes (participants 4, 6 et 13)

Dans le profil 1, la proportion d'éléments typiques de l'approche ELLAC intégrés à la représentation varie de 52 à 100 %. Les cartes associées au profil B comportent une proportion de 31 à 32 % d'éléments typiques ou cohérents ou à ELLAC. Les cartes du profil C intègrent

entre 11 et 17 % d'éléments typiques ou cohérents à ELLAC. Aucune personne ne se situait entre ces catégories. Ces écarts ont été perçus comme importants et ont, d'eux-mêmes, mené à cette catégorisation. Bien que l'écart entre une intégration comportant 52 et 100 % d'éléments puisse paraître de taille, il importe de savoir que les cartes mentales n'avaient pas toutes le même degré d'approfondissement ; certaines présentaient une représentation beaucoup plus globale de l'enseignement de la littérature au collégial (notamment celle intégrant à 100 % les éléments d'ELLAC, qui ne comptait que 13 éléments, tous typiques), alors que d'autres étaient beaucoup plus pointues dans la finesse de l'étayage. C'est le cas de la carte où 52 % des éléments de l'approche ELLAC étaient présents ; 17 éléments typiques étaient nommés, soit plus que dans la carte ayant une proportion d'intégration de 100 %. Toutefois, la carte détaillait 16 autres éléments non propres à ELLAC (par exemple, différents genres littéraires), ce qui abaissait le pourcentage d'intégration. Pour ces raisons, les chercheuses ont jugé préférable de ne pas segmenter la catégorie A, qui regroupait des cartes mentales comptant toutes une proportion non négligeable d'éléments typiques suggérant une intégration considérable de l'approche aux représentations.

### *2.1.2 Résultat des analyses qualitatives*

Les analyses qualitatives des cartes mentales ont permis de distinguer deux profils d'intégration de la logique de l'approche ELLAC :

- Profil 1 : Similarité visible par rapport à la logique de l'approche
- Profil 2 : Similarité non concluante par rapport à la logique de l'approche

Selon ces catégories, la répartition allait comme suit :

Profil 1 : 6 personnes (participants 2, 3, 7, 10, 11 et 12)

Profil 2 : 8 personnes (participants 1, 4, 5, 6, 8, 9, 13 et 14)

Les cartes associées au profil 1 proposent une vision systémique (réseaux de liens) de l'enseignement de la littérature au collégial, ce qui fait écho à la logique sur laquelle repose l'approche développée. Les cartes regroupées dans ce profil illustrent, par exemple, des liens entre les visées et les méthodes, ou entre les objets didactiques, les méthodes et les visées.

Les cartes du profil 2 proposent des représentations moins systémiques ; les liens entre les éléments sont simples (rayons linéaires) ou complexes (multitude de jonctions), mais peu de liens explicites sont faits entre les méthodes, visées et objets didactiques de l'approche.

### 2.1.3 Bilan de l'analyse des cartes mentales

La combinaison des analyses quantitative et qualitative des cartes mentales permet de dégager quatre profils globaux d'intégration de l'approche ELLAC aux représentations : importante, notable, modérée et légère (tableau 18).

Six personnes participantes (2, 3, 7, 10, 11 et 12) ont intégré à la fois la logique systémique de l'approche ELLAC et une grande proportion de ses éléments à leur vision de l'enseignement de la littérature au collégial par rapport à l'ensemble des éléments composant leur carte mentale. Elles s'inscrivent donc dans un profil ayant fait une intégration **importante** de l'approche. Il s'agit de 43 % de l'échantillon retenu.

**Tableau 18 : Synthèse des analyses mixtes des cartes mentales**

Personnes participantes	Analyse quantitative			Analyse qualitative		Intégration
	Profil A	Profil B	Profil C	Profil 1	Profil 2	
1	X				X	Notable
2	X			X		Importante
3	X			X		Importante
4			X		X	Légère
5		X			X	Modéré
6			X		X	Légère
7	X			X		Importante
8		X			X	Modéré
9	X				X	Notable
10	X			X		Importante
11	X			X		Importante
12	X			X		Importante
13			X		X	Légère
14	X				X	Notable

*Tableau 18 : Synthèse des analyses mixtes des cartes mentales*

Trois personnes participantes (1, 9 et 14) ont intégré une proportion significative d'éléments de l'approche ELLAC à leur représentation de l'enseignement de la littérature au collégial sans qu'il soit pour autant possible d'affirmer que la logique systémique de l'approche ait été intégrée. Elles s'inscrivent donc dans un profil d'intégration **notable**. Il s'agit de 22 % de l'échantillon retenu. Si l'on se rapporte aux cartes mentales, l'approche a donc été intégrée de manière importante ou notable par 65 % (2/3) des personnes participantes du sous-échantillon.

Deux personnes participantes (5 et 8) ont intégré une certaine proportion d'éléments qui sont cohérents avec l'approche ELLAC à leur représentation sans qu'il soit pour autant possible

d'affirmer que la logique systémique de l'approche ait été intégrée. Elles s'inscrivent donc dans un profil d'intégration **modérée**. Il s'agit de 14 % du sous-échantillon retenu.

Trois personnes participantes (4, 6 et 13) ont intégré une proportion minimale d'éléments de l'approche ELLAC à leur représentation de l'enseignement de la littérature au collégial ; par ailleurs, il n'est pas possible d'affirmer que la logique systémique de l'approche ait été intégrée. Elles s'inscrivent dans un profil d'intégration **légère**. Il s'agit de 22 % de l'échantillon retenu. Si l'on se rapporte aux cartes mentales, l'approche a donc été intégrée aux représentations de manière modérée ou légère par 36 % des personnes participantes du sous-échantillon.

## ***2.2 Le transfert de l'approche ELLAC au fil de l'expérience des personnes enseignantes***

Les API des données des 14 participants et participantes retenus ont donné l'occasion de dégager une compréhension du vécu de chacun et chacune dans une perspective semblable à celle de l'étude de cas. Chaque API a permis d'observer des discours très diversifiés quant à leur vécu de l'expérimentation de l'approche. Néanmoins, le croisement de ces discours a mis en lumière certains facteurs ayant semblé avoir une influence sur l'intégration de l'approche aux schèmes d'action.

### *2.2.1 Le contexte d'expérimentation*

L'API des données permet d'observer l'influence, pour les personnes collaboratrices, du contexte où elles ont expérimenté l'approche. Ce contexte implique plusieurs dimensions, dont les deux principales sont le cadre de vie et le cadre d'apprentissage. Le premier cadre permettait aux individus d'être plus ou moins disponibles à l'apprentissage de la nouvelle approche ; le second jouait plutôt un rôle dans le soutien à cet apprentissage.

#### *2.2.1.1 La disponibilité à l'apprentissage*

Selon les API, cette disponibilité dépend du cadre de vie des personnes participantes, à la fois dans leur vécu professionnel et dans leur vécu personnel.

Selon les observations faites au cours du projet, les **vécus professionnels** favorisant une disponibilité pour l'apprentissage sont influencés par le niveau d'expérience de la situation d'apprentissage dans laquelle se trouve la personne enseignante lors de son expérimentation de l'approche. On entend par là que la personne enseignante avait alors :

- une expérience générale de l'enseignement de la littérature au collégial ;
- une expérience du cours et de la population étudiante spécifique avec laquelle elle doit composer durant sa session ;
- une expérience préexistante des méthodes de pédagogie active.

Cette expérience a été relevée dans plusieurs cas comme étant un atout favorisant la disponibilité à l'apprentissage de l'approche.

Les **vécus personnels** favorisant une disponibilité pour l'apprentissage ont été plus difficiles à observer, puisque les personnes participantes ne parlaient pas systématiquement de ceux-ci. Toutefois, les API ont permis de noter que certaines situations personnelles pouvaient diminuer la disponibilité facilitant l'apprentissage des personnes enseignantes.

#### 2.2.1.2 Les mécanismes de soutien à l'apprentissage

La quantité et l'accessibilité à des rétroactions (par les chercheuses ou les pairs), la disponibilité du matériel didactique de même que la qualité de la présentation de l'approche (soit la manière dont celle-ci est présentée) ont apparemment eu une influence sur le processus d'apprentissage de celle-ci.

En ce qui concerne la qualité de la présentation, il faut noter qu'une première présentation de l'approche a été faite au tout début du projet à toutes les personnes qui faisaient partie de l'équipe de recherche à l'automne 2021. Cette présentation était la version « bêta » de l'approche. Or, l'approche a été bonifiée au fil de la session d'automne à la lumière des rétroactions données par l'équipe de recherche ; de même, la présentation de l'approche a été clarifiée à partir des défis de compréhension que les chercheuses avaient observés chez les personnes participantes. Une version révisée de l'approche et de sa présentation a donc été proposée à partir de décembre 2021. Les personnes participantes nouvellement intégrées au projet ainsi qu'un certain nombre des autres personnes participantes ont pris le temps de visionner la nouvelle formation en décembre. Certaines n'ont pas terminé le visionnement de toutes les vidéos présentant cette nouvelle présentation<sup>63</sup>. Le fait que les personnes ayant visionné la nouvelle formation aient mentionné qu'elle permettait de clarifier certains éléments qui étaient encore un peu confus pour elles permet d'avancer que les personnes n'ayant pas visionné l'ensemble de la formation révisée

---

<sup>63</sup> Tous et toutes ont visionné les blocs 1 et 2, qui définissaient l'approche. Toutefois, une personne n'a pas visionné le bloc 3 ; deux n'ont pas visionné le bloc 4 ; quatre, le bloc 5 ; et cinq, le bloc 6.

peuvent avoir bénéficié d'une formation moins efficace à certains égards (celle du début du projet).

L'accès à des rétroactions ou la sollicitation de celles-ci ont également eu une influence sur l'intégration de l'approche par les personnes enseignantes. Dans certains cas, des personnes participantes issues du même collège ont eu l'occasion d'échanger sur l'approche directement dans leur milieu de travail ; ces échanges ont donné accès à une rétroaction par les pairs perçue comme un atout majeur dans leur apprentissage de l'approche par les personnes participantes concernées. Les personnes ayant sollicité à de nombreuses reprises la rétroaction des chercheuses, pour de l'aide à la planification ou la validation de leurs activités pédagogiques, ont aussi souligné l'importance de cette rétroaction dans leur processus d'apprentissage.

Enfin, la disponibilité du matériel didactique a également joué un rôle dans le processus d'apprentissage. Quelques personnes ont mentionné avoir eu de la difficulté à avoir accès à l'équipe Teams du projet ; d'autres y avaient accès, mais avaient de la difficulté à trouver les documents nécessaires. Par ailleurs, bien que les chercheuses aient disposé d'un certain matériel qu'elles ont partagé avec les personnes participantes, ce matériel n'était pas exhaustif et ne pouvait être fourni systématiquement pour toutes les activités potentielles de l'approche. L'accès aisé à du matériel susceptible d'illustrer ou de fournir un support de base pour développer du nouveau matériel, selon les rétroactions des personnes participantes, a facilité l'intégration de l'approche.

L'ensemble de ces mécanismes est associé au contexte, en cela qu'il a varié selon le moment où les personnes ont rejoint l'équipe, le collège où elles enseignaient, l'environnement numérique qui était utilisé dans leur collège ainsi que le cours ou les activités d'apprentissage qu'elles donnaient (et pour lequel une quantité variable de matériel didactique était disponible).

### *2.2.2 Le rapport à l'action et à la conceptualisation des personnes enseignantes*

Parmi les différentes API, une tendance a permis de dégager des rapports à l'action et à la conceptualisation qui semblent avoir influencé l'intégration de l'approche. Le premier type de rapport à la mise en œuvre de l'IP se caractérise par un rapport priorisant la conceptualisation relativement à l'action immédiate. Les personnes s'inscrivant dans ce rapport avaient un grand désir d'analyser les prémisses à la base de l'approche présentée, de comprendre les concepts sur lesquels elle se basait ; elles structuraient leurs activités d'apprentissage avec un grand souci de « bien respecter » les cadres théoriques. Ce rapport a généralement été porteur pour

l'intégration de l'approche, mais a aussi suscité une certaine inquiétude, puisque plusieurs personnes de ce profil n'avaient pas l'impression d'avoir suffisamment compris les notions théoriques au moment où elles ont dû commencer à les appliquer ; certaines ont évoqué avoir ressenti un sentiment d'imposture avant que la mise en œuvre leur permette de constater, en fait, que l'approche ne modifiait guère la nature de l'enseignement, mais simplement la manière de guider les apprentissages des élèves.

Le deuxième type de rapport observé se caractérise par une priorisation de l'action plutôt que de la conceptualisation. Les personnes s'inscrivant dans ce rapport ont réagi de manière opposée en ce qui a trait aux concepts à la base de l'approche : les uns négligeaient d'en approfondir la compréhension puisqu'ils leur semblaient familiers, alors que les autres percevaient que cette base conceptuelle alourdissait la façon d'envisager leur pratique. Ce type de rapport a été source d'une certaine frustration au moment des formations, les concepts théoriques donnant l'impression à ces personnes « de ne pas aller assez vite vers l'application concrète » ; elle a aussi été source de déception lors de certaines expérimentations, où l'application n'a pas donné les résultats escomptés – justement en raison d'une compréhension imparfaite des notions théoriques permettant d'orienter la planification de celles-ci. En revanche, ces personnes priorisant le rapport à l'action ont utilisé la mise en œuvre de l'approche pour arriver à comprendre celle-ci ; elles ont vécu moins d'anxiété au moment de leur planification et cela leur a permis d'expérimenter assez rapidement plusieurs dimensions de l'approche.

L'analyse des API a permis de constater que ces deux rapports, qu'ils s'inscrivent davantage dans la priorisation de la conceptualisation ou de l'action, sont susceptibles d'être source de sentiments perturbateurs (anxiété ou frustration) – mais à des moments différents. Il semble que ces rapports ne nuisent pas au *transfert des méthodes* de l'approche ELLAC dans les pratiques concrètes. En revanche, il appert qu'un rapport priorisant la conceptualisation relativement à l'action permet un meilleur *transfert des notions théoriques ainsi que de la logique de l'approche* dans les représentations des personnes enseignantes – si l'on se fie à l'analyse des cartes mentales, du moins. D'un autre côté, dans la mesure où les personnes privilégiant l'action plutôt que la conceptualisation « apprennent par l'action » et où celles-ci semblent intégrer les méthodes de l'approche à leur représentation (à défaut d'autres éléments), il est possible que ce transfert dans les représentations ait simplement besoin d'un plus grand nombre de sessions d'expérimentation pour se concrétiser.

### *2.2.3 Le rapport aux élèves des personnes enseignantes*

L'approche ELLAC, ainsi qu'expliqué précédemment (chapitre 7, section 4), s'inscrit dans un rapport « avec » les élèves plutôt que dans un rapport « pour » ceux-ci. Comme mentionné, ces deux rapports peuvent cohabiter jusqu'à un certain point, mais le processus de développement de l'autonomie qui sous-tend l'approche ELLAC implique de prioriser un rapport « avec ». Toutes les personnes enseignantes se sont inscrites dans cette cohabitation des deux rapports. Toutefois, les analyses des API ont permis de dégager que si plusieurs personnes ont beaucoup apprécié explorer un autre type de rapport avec les élèves, la priorisation du rapport « avec » au détriment du rapport « pour » a été, pour quelques-unes, un réel défi. Selon les observations dans les discours, les personnes enseignantes s'inscrivant dans un rapport « pour » les élèves adoptent, dans leur représentation, un certain idéal de formation. Cet idéal repose sur un but relativement fixe, que l'on pourrait relier à la création d'un certain « horizon » de connaissances à atteindre. Cet horizon est « pour » l'élève : il vise à lui ouvrir des perspectives, à repousser les limites qui sont inhérentes à l'ignorance. Dans un rapport « avec », il n'est cependant pas possible de prioriser un horizon « idéal ». L'objectif se déplace vers l'agentivité de la personne étudiante, vers le désir de donner à celle-ci la capacité de repousser par elle-même cet horizon; le rapport « avec » implique un certain lâcher-prise pour la personne enseignante, qui ne peut être certaine de l'ampleur de l'horizon qu'aura permis d'atteindre son enseignement et qui ne peut, de même, amener l'élève où elle le souhaiterait personnellement – puisque dans un rapport « avec », on ne peut aller plus loin que ce que souhaite l'individu apprenant. Pour quelques personnes participantes s'inscrivant fortement dans un rapport « pour », cette réalité a occasionné des sentiments de l'ordre de la déception, voire du deuil en fonction de ce qu'elles auraient voulu pouvoir offrir aux personnes étudiantes. Ainsi, il peut arriver que les personnes dont le rapport « pour » est fortement ancré dans leur paradigme professionnel n'intègrent que de manière modérée ou légère l'approche ELLAC à leurs représentations – surtout quand le vécu de l'expérimentation entraîne davantage de sentiments de l'ordre du renoncement que de celui de la découverte (des capacités des élèves, par exemple).

### *2.2.4 Le rapport à l'évaluation des personnes enseignantes*

Enfin, les analyses des API ont permis de dégager un autre rapport susceptible d'influencer le transfert de l'approche ELLAC : le rapport à l'évaluation. Les observations réalisées ont permis de distinguer deux rapports différents à l'évaluation : un rapport constructif et un

rapport certificatif. Dans l'approche ELLAC, l'évaluation est conçue comme un tremplin visant à favoriser l'apprentissage; le rapport constructif est donc celui qui est privilégié. Dans ce contexte, il est suggéré d'accorder une proportion importante de la pondération du cours à l'évaluation de la qualité du processus de mise en œuvre de la LL. Les personnes enseignantes s'inscrivant davantage dans une posture où l'évaluation joue un rôle certificatif, par conviction ou par obligation (culture départementale), ont vécu certaines inquiétudes ou tensions dans l'expérimentation de l'évaluation du processus de LL. Leurs inquiétudes concernaient le risque de « fausse qualification » que cette évaluation était susceptible de créer. Ce rapport certificatif à l'évaluation, par ailleurs, était structuré par la vision d'un idéal de qualification. Plus précisément, l'évaluation du processus de LL était perçue davantage comme l'octroi de points de participation que comme l'évaluation d'un processus où différentes actions clés, permettant la mobilisation de la compétence, pouvaient être posées adéquatement ou non. Ainsi, selon le type de rapport à l'évaluation auquel les personnes enseignantes adhéraient, l'expérimentation de l'approche ELLAC a pu susciter un remodelage, des inquiétudes ou des tensions entre la personne enseignante et ses valeurs – ou, dans certains cas, celles émanant de la culture départementale de son collègue.

### **2.3 Le transfert de l'approche aux schèmes d'action des personnes enseignantes**

Afin de juger de l'intégration de l'approche ELLAC aux schèmes d'action, trois types d'indicateurs d'autorégulation ont été dégagés des API. Rappelons que les schèmes d'action sont liés aux capacités des individus à adapter leur action aux différents aléas qui surviennent :

Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que *marginale*ment son action aux caractéristiques de chaque situation courante ; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage, on reste dans la zone de flexibilité de l'action. Lorsque l'adaptation est plus forte, ou se reproduit dans des situations semblables, la différenciation et la coordination de schèmes existants se stabilisent, créant de nouveaux schèmes. (Perrenoud, 2001)

Dans cette perspective, les schèmes d'action peuvent être envisagés comme des structures autorégulatrices de pratiques que l'individu a intégrées. En suivant cette logique, nous avons dégagé des indicateurs liés à la planification, à l'évaluation et à la régulation cohérents avec l'approche ELLAC.

En ce qui a trait à la planification, ces indicateurs reposaient sur la volonté des individus à organiser leur action dans l'optique du développement d'une compétence de LL autonome, soit le principe à la base de l'approche ELLAC.

En ce qui concerne l'évaluation de l'action, les indicateurs retenus devaient montrer que la personne enseignante évaluait son action au regard des attentes reliées au processus d'apprentissage des élèves plutôt qu'à un produit fini ou, encore, au regard de l'atteinte d'objectifs relevant du développement d'une compétence de LL autonome ou des critères de qualité de celle-ci.

Enfin, les indicateurs liés à la régulation de l'action ont été associés aux occasions où la personne enseignante formulait vouloir rectifier ou améliorer une de ses actions, soit en utilisant une activité, une notion ou un principe relevant de l'approche ELLAC, soit par une verbalisation quant à son intention d'aller approfondir sa compréhension d'éléments relatifs à celle-ci. Il est à noter que l'API a permis d'assez bien cerner les stratégies d'autorégulation initiales des personnes participantes et que leur évolution jusqu'au terme du projet a été prise en compte.

Pour chaque personne participante, les chercheuses principales ont tenté d'établir si les indicateurs de stratégies de planification, d'évaluation et de régulation observables étaient cohérents avec l'approche ELLAC en se basant sur les API réalisées. Pour chacune de ces dimensions, les stratégies ont été jugées cohérentes, partiellement cohérentes (ou en développement) ou peu cohérentes avec l'approche ELLAC. Une valeur quantitative a été associée à chacune de ces catégories afin de faire émerger des types d'intégration aux schèmes d'action. Les pratiques cohérentes étaient associées à la valeur 1, les pratiques partiellement cohérentes à la valeur 0 et les pratiques peu cohérentes à la valeur -1. L'addition de ces valeurs a permis de faire émerger quatre types d'intégration de l'approche ELLAC aux schèmes d'action : intégration très visible (toutes les stratégies d'autorégulation sont cohérentes), visible (cumule des valeurs allant de 1 à 2), en partie visible (cumule des valeurs de 0) et peu visible (cumule des valeurs de -1). Chacune des analyses (tableau 19) a été covalidée par les chercheuses principales. Il est à noter qu'aucune personne ne se situait sous la valeur de -1; toutes avaient intégré au moins partiellement deux types de stratégies d'autorégulation propres à l'approche ELLAC. Ainsi, même les types d'intégration dites « peu visibles » impliquent une certaine intégration de l'approche aux schèmes d'action.

**Tableau 19 : Analyses de l'intégration de l'approche aux schèmes d'action**

Participant	Planification			Évaluation			Régulation			Intégration
	C	PC	NC	C	PC	NC	C	PC	NC	
1		X			X			X		En partie visible
2	X			X			X			Très visible
3		X			X		X			Visible
4		X			X				X	Peu visible
5		X		X			X			Visible
6	X			X			X			Très visible
7	X			X			X			Très visible
8			X		X			X		Peu visible
9	X			X			X			Très visible
10	X			X				X		Visible
11	X			X			X			Très visible
12	X			X			X			Très visible
13	X				X			X		Visible
14		X			X		X			Visible

*Tableau 19 : Analyses de l'intégration de l'approche aux schèmes d'action*

**Légende :**

C = Stratégies cohérentes avec l'approche ELLAC

PC = Stratégies partiellement cohérentes avec l'approche ELLAC

NC = Stratégies partiellement non cohérentes avec l'approche ELLAC

Les analyses suggèrent que six personnes participantes (43%) du sous-échantillon retenu ont intégré de manière très visible à leurs schèmes d'actions des stratégies d'autorégulation cohérentes avec l'approche ELLAC et que cinq (36%) ont intégré de telles stratégies de manière visible. Une personne (7%) montrerait des indicateurs en partie cohérents avec l'approche et, pour deux autres personnes participantes (14%), cette intégration est partiellement visible. Enfin, pour deux personnes participantes (14%), cette intégration est peu visible. Il y a donc une majorité de personnes de l'échantillon (79%) qui ont intégré de manière très visible ou visible l'approche ELLAC à leurs schèmes d'action; les 21% restant l'ont intégré de manière partielle ou peu visible.

**2.4 Bilan de l'intégration de l'approche aux représentations et aux schèmes d'action (objectif spécifique #2)**

On a pu observer que les personnes participantes ont intégré l'approche ELLAC de manière variable. Le tableau 20 expose le bilan de ces analyses croisées. Les profils relevant d'une intégration importante ou notable de l'approche à leurs représentations ou d'une intégration

très visible ou visible de l'approche à leurs schèmes d'action ont été associés à une forte intégration de l'approche ; les profils ayant intégré de manière modérée ou légère l'approche à leurs représentations ou partiellement visible ou peu visible à leurs schèmes d'action font état, pour leur part, de peu d'intégration.

**Tableau 20 : Bilan de l'intégration**

Participants	Intégration aux représentations	Intégration aux schèmes d'action	Bilan de l'intégration		
			Forte intégration aux représentations ET aux schèmes	Forte intégration aux représentations OU aux schèmes	Peu d'intégration aux représentations ET aux schèmes
1	Notable	En partie visible		X	
2	Importante	Très visible	X		
3	Importante	Visible	X		
4	Légère	Peu visible			X
5	Modéré	Visible		X	
6	Légère	Très visible		X	
7	Importante	Très visible	X		
8	Modéré	Peu visible			X
9	Notable	Très visible	X		
10	Importante	Visible	X		
11	Importante	Très visible	X		
12	Importante	Très visible	X		
13	Légère	Visible		X	
14	Notable	Visible	X		

*Tableau 20 : Bilan de l'intégration aux représentations et schèmes d'action*

Le tableau 20 permet d'observer que l'approche a été fortement intégrée dans les représentations et les schèmes d'action chez huit des personnes participantes du sous-échantillon (57%). Ces résultats suggèrent, pour cette population, un fort potentiel de viabilité de l'approche ELLAC. Par ailleurs, 4 des personnes du sous-échantillon (29%) ont intégré fortement l'approche à leurs représentations ou à leurs schèmes d'action. Cela suggère un bon potentiel de viabilité de l'approche chez cette population, celle-ci ayant été fortement influencée par l'approche ELLAC dans au moins une des dimensions qui structure l'agir professionnel. Somme toute, c'est donc 86% du sous-échantillon qui a intégré fortement l'approche, soit à ses représentations, soit à ses schèmes d'action, soit à ces deux dimensions. Dans la mesure où toutes les personnes participantes ont affirmé, lors de leur dernière rencontre en CAP, leur intention de poursuivre à explorer ou à utiliser l'approche ELLAC, on peut espérer que la volonté des individus combinée à cette intégration permettra effectivement une persistance de la nouvelle approche dans les

pratiques pédagogiques. Au vu de ces analyses, on peut conclure que l'approche comporte très bon potentiel de viabilité.

## **2.5 Bilan des analyses quant à la transférabilité de l'approche ELLAC**

Les résultats découlant de l'analyse mixte des cartes mentales (2.1), de l'analyse des API (2.2) et des indicateurs d'autorégulation s'y trouvant (2.3) ainsi que du croisement de ces analyses (2.4) permettent de formuler quelques constats sur le potentiel de viabilité de l'approche ELLAC et les facteurs susceptibles d'influencer son transfert.

Le premier constat est que le transfert de l'approche est influencé par une panoplie d'éléments liés, selon les observations, à quatre grands facteurs :

1. Le **contexte d'expérimentation**, celui-ci étant influencé par le cadre de vie (vécu professionnel et personnel) et par le cadre d'apprentissage (présence de dispositifs de soutien plus ou moins nombreux ou de qualité) ;
2. Le **rapport à l'action et à la conceptualisation**, qui peut, selon la priorisation des individus, amener une réception différente de l'approche ELLAC ainsi qu'un vécu différent des premières expérimentations ;
3. Le **rapport aux élèves**, qui peut être source de tensions si les personnes enseignantes éprouvent des difficultés à prioriser le rapport « avec » les élèves à un rapport « pour » ceux-ci ;
4. Le **rapport à l'évaluation**, qui peut être source de tensions si les personnes enseignantes éprouvent des difficultés à prioriser une posture d'évaluation constructive plutôt que certificative.

Il est à noter que les API révèlent que les deux personnes participantes (4 et 8) n'ayant que peu intégré l'approche ELLAC à leur représentation de l'enseignement de la littérature au collégial ou à leurs schèmes d'action ont fait face à de nombreux facteurs défavorables au transfert de l'approche, à la fois dans leur contexte d'expérimentation et dans au moins un des trois rapports évoqués. En revanche, les personnes participantes chez lesquelles une forte intégration de l'approche est observée bénéficiaient d'un contexte favorable, acceptaient aisément de prioriser un rapport « avec » les élèves et endossaient une posture où l'évaluation joue un rôle constructif.

Une tendance se dégage donc de l'ensemble des API, tendance qui repose sur deux principes :

- Plus une personne a dû composer avec un grand nombre de facteurs défavorables dans son contexte (vécu personnel ou professionnel, soutien à l'apprentissage), moins l'approche a été intégrée aux représentations ;
- Moins les personnes ont dû composer avec des conflits dans les rapports favorisant l'intégration de l'approche ELLAC, soit
  - un rapport priorisant le rapport « avec » les élèves plutôt que « pour » eux,
  - un rapport à l'évaluation priorisant la formation plutôt que la certification,plus l'approche a été intégrée aux représentations et schèmes d'action et moins le vécu de l'expérimentation de l'approche a suscité de tensions.

Notons que ces conclusions reposent sur un sous-échantillon restreint, lui-même composé de personnes constituées par un échantillon de convenance et n'étant, donc, pas forcément représentatif de l'ensemble du corps enseignant de français au collégial. En dépit de ces réserves, les analyses permettent de dégager des tendances qui suggèrent que l'approche pourrait effectivement avoir un excellent potentiel de viabilité pour de nombreuses personnes enseignant le français au collégial.

### **3. Validation des personnes participantes**

Il est à noter que les constats qui précèdent sont assez cohérents avec l'opinion des personnes participantes. En effet, dans le cadre du questionnaire relatif à la faisabilité, les personnes collaboratrices devaient juger de la faisabilité de l'approche pour une personne désirant la mettre en œuvre ; toutefois, certaines d'entre elles ont posé un jugement sur une base différente et se sont plutôt exprimées sur ce qui pourrait faire en sorte qu'une personne enseignante ait de la difficulté à intégrer l'approche à ses pratiques ou ne souhaite pas le faire.

Ainsi, 11 personnes répondantes (52 %) considèrent que les contraintes personnelles ou professionnelles des personnes enseignantes (que l'on peut relier au contexte d'expérimentation) peuvent nuire à la pleine mise en œuvre de l'approche. Le temps est une des contraintes qui apparaît le plus souvent. Trois personnes collaboratrices soulignent le manque de temps pour le développement professionnel et pour le développement de matériel :

Le plus difficile pour moi est de réussir à transformer (bonifier) mes pratiques professionnelles tout en enseignant à temps plein. J'ai l'impression qu'il ne nous est pas accordé assez de temps pour bâtir nos cours, y réfléchir, etc. Étant constamment dans l'urgence (le feu roulant de la session), il m'est difficile de trouver le temps de réfléchir à mes pratiques et, surtout, de bâtir du nouveau matériel (du matériel de qualité!).

La quantité de corrections et de rétroactions a aussi été perçue comme un défi que l'on peut relier à l'enjeu du temps. Pour une des personnes répondantes, le peu de temps imparti par rapport à la lourdeur de la tâche enseignante pourrait expliquer que certaines personnes ne souhaitent pas intégrer l'approche à leurs pratiques :

Il peut être difficile d'amener des enseignant.es, dont certain.es sont à bout de souffle, à remettre en question leurs façons de faire. Les premières fois qu'on intègre l'approche, cela demande nécessairement un investissement en temps et en énergie, même si on désire le faire progressivement. La crainte d'augmenter sa charge de travail ou de correction peut être un obstacle pour certaines personnes.

L'idée des personnes à « bout de souffle » ou « débordées » apparaît à deux reprises comme étant un facteur qui pourrait expliquer le non-engagement dans la mise en œuvre de l'approche. Les autres facteurs nommés sont liés à des jugements défavorables à l'APC, à une « vision traditionnelle, voire élitiste, de l'enseignement » (1), à un manque d'ouverture (1), aux faibles exigences institutionnelles liées au développement professionnel (1) ainsi qu'aux savoirs et savoir-être mobilisés (1) dans un contexte d'innovation pédagogique : « L'approche exige un bon degré d'investissement et de connaissances pédagogiques, ainsi que d'auto-analyse de ses propres pratiques, ce que tout le monde n'est certainement pas prêt à faire ».

Ces commentaires des personnes participantes valident l'importance de la disponibilité à l'apprentissage et des dispositifs soutenant celle-ci. En outre, l'ouverture à de nouveaux « rapports à » ainsi qu'à une réflexion critique sur sa pratique apparaît comme un préalable également déterminant. En ce sens, les analyses présentées sont cohérentes avec la vision générale des personnes participantes et permettent de préciser les conditions les plus favorables au transfert de l'approche ELLAC.

#### 4. Conclusion

En somme, les analyses permettent de conclure que l'approche ELLAC détient un réel potentiel de viabilité, dans la mesure où :

- toutes les personnes enseignantes affirment vouloir continuer à intégrer celle-ci à leurs pratiques ;
- la vaste majorité affirme que les contraintes du terrain n'empêchent pas le maintien, à long terme, de l'approche ;
- l'approche semble présenter un bon potentiel de transfert dans les représentations des personnes enseignantes ou dans leurs schèmes d'action.

Ce potentiel de viabilité, évidemment, doit être nuancé. La question de l'évaluation de productions multiples dans le cadre d'un portfolio a été désignée par quelques personnes enseignantes comme un frein dans les pratiques. Le transfert dans les représentations ou les schèmes d'action, par ailleurs, n'est pas systématique. Le fait que les pratiques ne soient pas portées par une compréhension parfaitement ancrée de l'approche, par exemple, pourrait entraîner des limitations à l'efficacité des pratiques ; d'un autre côté, il est possible que des déplacements dans les « rapports à » (aux élèves ou à l'évaluation) évoluent au fil des expériences. Ainsi, dans la mesure où il est difficile, dans le cadre d'une expérimentation s'étalant sur deux sessions, de juger de la viabilité d'une IP, les résultats des analyses suggèrent néanmoins un réel potentiel qui permet d'espérer un transfert qui, éventuellement, pourrait s'installer à long terme dans les pratiques d'un nombre conséquent de personnes enseignant la littérature au collégial.

Concluons en soulignant que les personnes participantes ont verbalisé, durant les entretiens de groupe, différentes suggestions susceptibles de favoriser la viabilité de l'approche. En ce qui concerne les solutions aux contraintes des pratiques vécues sur le terrain, la flexibilité de l'approche est évoquée comme déterminante. Cette flexibilité repose sur la possibilité de rendre fonctionnelles des parties de l'approche sans pour autant intégrer entièrement celle-ci, tant pour faciliter l'apprentissage (transfert) que sa viabilité au regard des réalités distinctes, qui entraînent différentes limites selon les individus, situations d'apprentissage ou institutions.

L'autre catégorie de suggestions, sur laquelle les personnes participantes se sont beaucoup exprimées, relève davantage de la facilitation du transfert par le développement de nombreux dispositifs de soutien à l'apprentissage de l'approche ELLAC. Parmi ces suggestions, le désir d'avoir facilement accès à du matériel didactique illustrant les bonnes pratiques ou pouvant être

adapté par les personnes enseignantes a été plusieurs fois évoqué, et ce, sous de multiples formes : livre présentant l'approche, édition pédagogique d'une œuvre réalisée dans une perspective ELLAC, banque d'activités clés en main, de plan de cours, de cadres de référence et de rétroactions exemplaires s'inscrivant dans l'approche... En fait, tout ce qui pourrait concrètement soutenir ou illustrer le transfert de l'approche ELLAC dans les pratiques. La nécessité d'une communauté et celle d'un accompagnement ont aussi été évoquées. Enfin, l'offre un cours crédité formant à l'approche ELLAC a également été formulée comme une option qui serait pertinente pour les personnes enseignantes.

Ces suggestions s'inscrivent, à notre sens, dans un enthousiasme pour l'approche ELLAC ainsi qu'une volonté, de la part des personnes participantes, que celle-ci puisse être davantage présente dans le milieu collégial.

## **PARTIE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION**

## CHAPITRE 12 : DISCUSSION

Dans ce chapitre, un retour sera fait sur les résultats de chacun des objectifs généraux de la recherche ; ces résultats seront considérés au regard de connaissances actuelles en éducation. Les autres savoirs ayant émergé du projet seront également abordés. Enfin, les limites du projet seront soulevées et des pistes à explorer dans l'avenir, suggérées.

### 1. Premier objectif général

Le premier objectif du projet consistait à peaufiner le prototype exploratoire développé dans la recherche de Bélec et Doré (2021) afin de proposer une innovation pédagogique aboutie. L'approche bonifiée (objectif spécifique 1) est présentée au chapitre 7. La présentation de l'approche a, elle aussi, été clarifiée (objectif spécifique 2) à partir des rétroactions de l'équipe collaborative et est présentée au chapitre 8. En tant que nouvelle approche didactique, l'approche ELLAC apparaît innovante par l'actualisation de la formation en français au collégial qu'elle propose. Par ailleurs, elle apparaît détenir un potentiel d'efficacité non négligeable pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves, susciter leur motivation et permettre d'aborder l'enseignement de la littérature dans une perspective inclusive.

#### 1.1 Synthèse des objectifs spécifiques

La recherche a permis d'apporter de précieuses améliorations au prototype d'approche pédagogique développée par Bélec et Doré (2021) ; les rétroactions et interactions avec les personnes collaboratrices ont permis de creuser davantage les spécificités disciplinaires et d'aboutir à une approche didactique s'intégrant très bien à de nombreuses situations d'apprentissage du français au collégial. La présentation de l'approche a aussi gagné en clarté et en richesse.

##### 1.1.1 La bonification du prototype développé par Bélec et Doré (2021)

Au début du projet, les chercheuses disposaient d'un prototype de l'approche. Ce prototype proposait d'enseigner la lecture au collégial dans l'idée du développement d'une compétence de LL. Il comportait plusieurs caractéristiques encore présentes, mais le projet a permis d'arriver à une approche didactique nettement plus aboutie.

Tout d'abord, un cadre d'interaction, très proche de celui présent dans l'approche actuelle (voir figure 1) et impliquant un sujet lecteur, un texte et le monde extérieur, était proposé. Toutefois, les rétroactions des personnes enseignantes ont mené à modifier les définitions de deux éléments de ce schéma. Le sujet lecteur, alors défini comme un « sujet vivant une expérience sensible et intellectuelle », a été redéfini comme une « personne qui s'engage dans le processus de LL » ; le texte, d'abord défini comme une action de communication complexe, a été redéfini en tant qu'« objet polysémique (issu de l'altérité) qui acquiert du sens quand il est lu ». Les notions de lecture distanciée et participative, qui étaient servies par la notion d'expérience « sensible et intellectuelle du lecteur », ont été déplacées vers une définition plus formelle du processus de LL ; la notion d'action de communication complexe, elle, a été déplacée vers la formalisation d'un schéma représentant le texte (voir figure 2), mais retirée du cadre d'interaction pour privilégier une définition davantage liée à la notion d'altérité.

Ensuite, la définition de la compétence de LL a été grandement bonifiée. À l'origine, le processus de la compétence n'était pas spécifiquement défini ; il était entendu que la LL impliquait à la fois une lecture participative et une lecture distanciée qui devaient être perçues comme complémentaires. Les postures analytiques et descriptives avaient été identifiées et étaient illustrées par un schéma représentant trois degrés (dans la logique de la figure 6) : lecture descriptive (contenu – cercle de base), mécanismes (deuxième cercle) et objectif de communication de l'œuvre (troisième cercle englobant les deux autres). Les chercheuses avaient identifié deux critères de qualité de la LL, soit la justesse et plausibilité ainsi que la richesse. Liés au contenu des productions de métatexte (analyses littéraires, dissertations), ces critères avaient été associés à deux critères liés à l'expression de cette lecture (forme), soit l'exploitation adéquate de la situation de communication, liée à la notion de genre (textuel ou oral), et la rigueur du discours (liée à la posture de distanciation exigée par les énoncés des devis ministériels). Or, les discussions avec l'équipe de recherche ont mené à identifier plus formellement en quoi consistait le processus de cette compétence. L'explicitation des postures de lecture participative (personnelle et réflexive) sont venues s'ajouter aux postures de lecture distanciée déjà identifiées (descriptive et analytique). Chacune des postures a été définie et deux critères de qualité ont été formulés pour chacune d'entre elles – puisque les critères de qualité déterminés jusque-là n'étaient liés qu'à la posture analytique. La représentation de la posture analytique, par ailleurs, a aussi été précisée pour arriver à la proposition de la figure 6 ; une nuance a été faite par rapport à l'objectif de communication du cercle supérieur pour évoquer « l'orientation du texte », et un degré (cercle) a été ajouté entre celui désignant le contenu et les mécanismes afin de renvoyer

aux « Procédés et moyens », ce niveau apparaissant comme manquant pour théoriser adéquatement la posture analytique. Les mécanismes ont également été associés à des « stratégies » et la distinction entre chaque strate d'analyse a été davantage définie. L'interaction entre chaque posture a aussi été représentée à l'aide d'un schéma (figure 4). Enfin, dans le prototype, le produit de la compétence était associé à la production d'un métatexte; les discussions avec l'équipe de recherche ont mené à recadrer cette vision dans une perspective plus authentique : le produit de la compétence de LL est devenu l'enrichissement du sujet lecteur dans une optique de développement global de l'individu, alors que les métatextes ont été ramenés dans les actions clés possibles du processus de la compétence.

En ce qui concerne l'explicitation des ressources nécessaires aux tâches (actions clés) permettant la mobilisation du processus de LL, le prototype initial avait mené à proposer un répertoire très général des savoirs, répertoire qui était enrichi par une liste assez précise de savoir-faire (stratégies de lecture) et un cadre de référence des savoir-être de la LL. Les lexiques essentiels à la LL, relatifs aux émotions complexes, à l'identité, aux dynamiques relationnelles et aux structures sociales, ont émergé des multiples rencontres d'accompagnement individuelles menées avec les personnes enseignantes qui envisageaient l'utilisation du cadre de référence ; la récurrence quant à l'importance de plusieurs de ces lexiques dans l'analyse des œuvres choisies par les personnes enseignantes, et ce, dans une multitude de contextes d'apprentissage, de courants littéraires ou de sujets d'analyse, était marquée et a permis l'ajout de ces savoirs plus spécifiques aux connaissances à considérer dans l'enseignement de la littérature au collégial.

Dans cette lignée, notons que le principe du cadre de référence (alignement pédagogique des œuvres de la session sur l'œuvre finale) existait déjà dans le prototype initial ; toutefois, il était essentiellement envisagé dans une perspective thématique permettant d'approfondir le sujet du propos de l'œuvre (ex. : résilience, critique sociale, aliénation, etc.). Un outil de transfert était suggéré afin d'aider les élèves à faire le transfert des apprentissages d'une œuvre à l'autre. Si cette perspective plus générale demeure envisageable pour une personne enseignante, une planification encore plus fine et jugée plus efficace a été proposée par l'identification non seulement des lexiques, mais aussi des mécanismes pertinents à l'analyse du propos de l'œuvre. L'intérêt de cette planification plus fine repose, notamment, sur le caractère plus transversal de ces éléments, le lexique et les mécanismes pouvant être pertinents dans des œuvres n'ayant pas des sujets semblables. Cette approche du cadre de référence permet à la fois plus de latitude dans le choix des œuvres (et donc, plus de diversité entre elles) tout en rendant plus utiles les

apprentissages réalisés. En effet, le fait de centrer l'apprentissage de toute la session sur la lecture de l'œuvre finale s'apparentait, aux yeux des personnes enseignantes, comme une approche du type « *teach to the test* » qui préparait les élèves à accomplir une LL riche, certes, mais dans un « microcosme » très limité. Cependant, en se centrant plutôt sur des méta-éléments comme les lexiques évoqués et les mécanismes, les personnes enseignantes se trouvent à fournir des outils qui sont, en fait, pertinents dans un très grand répertoire d'œuvres littéraires – ce qui renforce la pertinence du cadre de référence dans une perspective de formation générale tout en préservant l'intérêt de l'alignement pédagogique recherché par cet outil de planification.

Par ailleurs, sur le plan de l'opérationnalisation, une liste de tâches permettant la mobilisation du processus de la compétence de LL (cartes mentales, stratégies de lecture, textes réflexifs et d'invention, schémas, etc.) avait été produite dans le cadre du prototype initial. Pour chacune de ces tâches, les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires avaient été explicités. Ce répertoire de tâches a été enrichi au cours du projet et plusieurs exemples concrets ont été produits pour illustrer les différentes tâches. Les actions clés ont été catégorisées, associées à des postures de lecture potentielles, et des exemples de consignes et critères d'évaluation ont été créés pour soutenir l'intégration de l'approche par les personnes enseignantes.

Aussi, le prototype proposait de mettre en œuvre ces actions clés par le moyen de cercles de lecture ou d'activités individuelles prenant place dans un journal de lecture ou un portfolio, comme c'est actuellement le cas. Toutefois, il est vite apparu que le processus de planification des cercles de lecture exigeait davantage d'explications afin de produire une séquence didactique porteuse. Cette planification fait à présent l'objet d'un module de formation précis dans la présentation de l'approche. De même, les consignes, rétroactions ainsi que la tâche de correction associées aux actions clés réalisées dans le cadre d'un portfolio ou d'un journal de lecture ont exigé une mise en place d'exemples ainsi que la proposition concrète de diverses méthodes d'évaluation et de correction répondant aux différentes exigences des personnes enseignantes.

Enfin, notons qu'une quantité importante de détails permettant une opérationnalisation plus ou moins efficace de l'approche ont été détectés dans la somme des expérimentations des personnes enseignantes, allant de la manière de présenter les savoir-être aux élèves à la mise en forme d'un outil de transfert en passant par la manière de développer une posture réflexive chez ceux-ci ; tous ces détails ont été notés et intégrés aux modules de formation disponibles sur le site professionnel.

Finalement, le prototype initial offrait l'option d'enseigner en offrant un choix parmi un corpus d'œuvres. Le développement de l'autonomie en LL était au cœur des objectifs d'apprentissage. Les expériences des personnes enseignantes ayant choisi cette option ou choisi de travailler plus formellement le développement de l'autonomie ont permis de relever l'importance de l'étayage graduel de cette autodétermination et de la prise en compte du profil des élèves dans la manière d'encadrer le développement de cette autonomie ; les discussions portant sur cette dimension (autodétermination et autonomie) ont permis l'explicitation présente au point 4.5 du chapitre 7.

### *1.1.2 Clarifier la présentation de l'approche dans une optique de formation*

La présentation de l'approche a été modifiée par la bonification de l'approche, qui amenait davantage d'éléments explicites (notamment la définition de la LL et de ses postures), proposait davantage d'exemples d'actions clés ou de mécanismes d'évaluation. Par ailleurs, le projet a mené à mieux comprendre les éléments de l'approche susceptibles de susciter des questions chez les personnes enseignantes ainsi que la fragilité de certaines de leurs connaissances antérieures qui exigeaient d'être clarifiées afin qu'elles comprennent bien les principes de l'approche. L'ordre de présentation des modules de formation prévu dans la présentation actuelle de l'approche est donc le résultat d'une réflexion longuement murie visant à proposer une intégration graduelle des concepts. En outre, les chercheuses ont perçu le grand besoin des personnes enseignantes de pouvoir se projeter rapidement dans la pratique ; à cet effet, des exemples multiples ont été intégrés aux modules de formation théoriques. De plus, la nécessité de fournir du matériel didactique, des conseils d'intégration et des récits de vécu a aussi été identifiée comme étant d'une grande importance. La présentation finale, résultat de l'objectif spécifique n°2, a donc donné naissance au site Web professionnel proposant une autoformation par capsules vidéos (onglets « Approche » et « Intégration »), des récits de pratiques sous forme de baladodiffusions ainsi que du matériel didactique – dont six outils didactiques spécifiques pouvant, si désiré, être utilisés indépendamment les uns des autres par les personnes enseignant le français au collégial. Le site Web permet de contacter aisément les chercheuses. Il est par ailleurs lié à un groupe Facebook. Cette formule donne l'occasion de regrouper l'ensemble des éléments jugés utiles à l'appropriation de l'approche par les personnes participantes et offre l'avantage de la flexibilité et de l'accessibilité.

## ***1.2. L'approche ELLAC en tant que proposition d'actualisation de la formation en français au collégial***

L'approche ELLAC propose une actualisation de la formation en français au collégial qui apparaît pertinente par six aspects : 1) le rétablissement d'une cohérence entre les compétences à développer et les visées ministérielles attribuées aux cours de français du collégial ; 2) la proposition qu'elle fait d'une approche intégratrice des recommandations de la recherche en didactique de la LL ; 3) la définition et l'explicitation de la LL dans une approche par compétences ; 4) l'intégration des savoir-être en tant qu'outils de développement de l'individu et de la compétence ; 5) l'intégration de dispositifs favorisant le développement des compétences en littératie ; 6) la proposition de dispositifs de planification et d'évaluation porteurs d'un point de vue didactique pour les personnes enseignantes.

### ***1.2.1 Le rétablissement d'une cohérence entre les visées ministérielles attribuées aux cours de français du collégial et les compétences à développer***

Ainsi qu'exposé au chapitre 2, un bris de cohérence était observé entre certaines des visées ministérielles attribuées aux cours de français au collégial, notamment en ce qui a trait à l'ouverture à d'autres cultures et au monde, au développement de la créativité ainsi qu'à l'acquisition d'habiletés impliquant une sensibilité affective et artistique permettant d'« appréc[er outre] la littérature comme moyen de compréhension du monde et comme manifestation esthétique » (MEES, 2017, p. 5). Nombre d'éléments dans l'approche développée permettent de dénouer ce problème. La définition du cadre d'interaction de la LL permet de mieux rattacher la manière dont la littérature est susceptible d'atteindre ces visées ; le cadre de référence des savoir-être permet de redonner une place à ceux-ci, et le répertoire des actions clés favorise une meilleure compréhension des rôles de la créativité et de la sensibilité dans la compétence à développer. Enfin, la définition du processus de LL soutient l'inclusion de la dimension personnelle à la compétence à développer, ce qui ramène le développement global de l'individu au cœur des cours de français – cela apparaissant d'une grande pertinence dans le contexte de cours appartenant à la formation générale.

### 1.2.2 La proposition d'une approche intégratrice des recommandations de la recherche en didactique de la LL

Plus du quart des enseignantes et enseignants (27,5 %) interrogés dans le cadre d'une enquête sur *L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101* (Cellard et Carrier Belleau, 2021) estiment que le cours ne permet que partiellement aux élèves d'atteindre la compétence (p.59), et 62,5 % des commentaires des personnes répondantes moins satisfaites expriment des réserves à l'égard des compétences prescrites (p.60). La quantité d'apprentissages fondamentaux requis et la place accordée à l'approche stylistique sont perçus comme les principaux défis de l'enseignement de ce cours. Par ailleurs, deux tiers des personnes répondantes (66%) estiment que le cours ne permet que partiellement (53.3%) ou pas du tout (13.3%) d'atteindre les buts disciplinaires attribués à la formation générale en français (p.61).

Cela peut s'expliquer par le fait que les balises ministérielles orientent naturellement les pratiques vers l'enseignement de connaissances et de pratiques rédactionnelles métatextuelles au détriment de l'enseignement de la LL et d'autres formes d'expression de celle-ci (Sauvaire et Langlois, 2020). À ce sujet, l'enquête de Cellard et Carrier Belleau (2021) révèle que l'interprétation du texte ministériel porte les personnes enseignantes à orienter fermement les élèves sur le plan du contenu (en privilégiant des questions fermées) et sur le plan de la forme, et ce, tant dans les activités d'évaluation que dans les activités d'accompagnement à la lecture, lesquelles aiguillent vers la tâche de rédaction d'un métatexte analytique dès la phase d'entrée dans l'œuvre (Cellard et Carrier Belleau, 2021). La vision de la LL qui se traduit dans ces pratiques d'enseignement dévalorise les lectures subjectives ou les fait voir comme étant accessoires plutôt que de les faire valoir comme ce qu'elles sont du point de vue des chercheurs et chercheuses en didactique de la LL, soit une étape nécessaire à la construction d'une interprétation plausible d'une œuvre et une composante clé de la LL (Dufays, 2013). Le parti pris pour la posture de lecture et de rédaction analytiques limite la lecture à une dimension unique, ce qui a pour effet de restreindre le mouvement continu de va-et-vient entre participation et distanciation nécessaires à la construction de sens plutôt que de l'accentuer, à des fins didactiques, ou de le promouvoir (Dufays, 2013). Cela va précisément à l'encontre de ce que recommandent les didacticiens et didacticiennes de la LL: « Ainsi un important hiatus existe-t-il entre l'enseignement de la lecture littéraire recommandée par plusieurs chercheurs et les pratiques d'enseignement de l'écriture analytique prescrites par les programmes et déclarées par les enseignants » (Sauvaire et Langlois, 2020).

Selon Dufays (2016), l'enjeu de l'enseignement de la LL, conçue comme un va-et-vient entre participation et distanciation, relève de plusieurs nécessités :

1°) celle de (re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature en le centrant non plus sur une lecture modèle incarnée par le maître, mais sur l'activité effective de l'élève ; 2°) celle de développer chez les élèves une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires en leur apprenant que ce n'est pas la même chose de lire un poème ou un roman et de lire un texte documentaire (il en va d'un autre rapport au temps, aux savoirs, au monde, à soi, aux autres) ; 3°) celle d'apprendre aux élèves à enrichir toutes leurs lectures, y compris leurs lectures informatives et documentaires et leurs réceptions audiovisuelles et hypertextuelles ; 4°) celle de faire de la classe de lecture et de littérature un véritable espace de partage, d'interactions et de construction commune ; 5°) celle de développer chez tous les élèves une réelle réflexivité sur leurs pratiques de lecture ; 6°) celle de diffuser une conception non cloisonnée de la lecture, qui articule celle-ci aux pratiques d'écriture, d'écoute et de parole. (p. 3)

Dans le même esprit, le fait que les activités de LL soient présentées et perçues comme des moyens d'élargir la compréhension du monde des élèves, d'autrui et d'eux-mêmes par l'interprétation des récits créés ou reçus peut agir comme un facteur motivationnel important : « Pour les élèves, c'est l'expérience du retour sur soi qui est la plus significative » (Sauvaire, 2015, paragr. 11). Cela semble aussi se vérifier sur le terrain, alors qu'on observe que « les analyses formatives, ou [celles réalisées] dans à peu près toutes les autres formules, sont généralement plus poussées et plus intéressantes que ce qui est rédigé », et que le « cadre rigide de l'analyse [...] nuit à la réflexion » (Cellard et Carrier Belleau, 2021, p. 58).

L'approche ELLAC tente précisément de rétablir le hiatus évoqué par Sauvaire en proposant un modèle pragmatique de processus de LL permettant aux élèves d'exploiter à tour de rôle ou de manière simultanée deux postures de lecture participative et deux postures de lecture distanciée. Des outils didactiques (représentations graphiques, définitions, critères de qualité) permettent de soutenir la compréhension des élèves et de placer le processus de va-et-vient au centre des apprentissages à réaliser. La réalisation de multiples actions clés, exploitant l'une ou l'autre des postures, permet aussi aux élèves d'explorer diverses formes d'expression (commentaire à l'oral ou à l'écrit, représentation visuelle, symbolisation, texte d'invention, etc.). Le recours fréquent à la pédagogie active, notamment dans les cercles de lecture, et les activités réflexives proposées par l'approche sont aussi en cohérence avec les pistes que propose Dufays (2016) pour activer la distanciation, soit faire « travailler sur le processus de lecture lui-même », « stimuler ainsi la réflexivité, [...] initier à la diversité des niveaux de lecture, [faire] apprendre à

repérer et à manipuler des genres [et] des stéréotypes, [faire] apprendre aussi à distinguer le jugement de gout et le jugement de valeur et à évaluer les textes selon différents critères » et « diversifier les modes d'évaluation » (p. 4).

### *1.2.3 La définition et l'explicitation de la LL dans une approche par compétences*

Un autre des enjeux soulevés dans la problématique (chapitre 2) était l'intégration de l'APC aux cours de littérature. Cette intégration posait problème d'abord parce qu'elle semblait, à travers les devis, négliger de considérer la complexité que constituait l'acte de LL et, ensuite, parce qu'elle s'était incarnée dans une compétence davantage reliée à une tâche d'écriture de texte scolaire, loin de la tâche authentique attendue dans l'APC. Plusieurs éléments de l'approche ELLAC permettent d'inscrire l'enseignement en cohérence avec les principes de l'APC afin d'en retirer les bénéfices, soit celle de l'exercice autonome d'une compétence.

D'abord, l'identification de la LL comme métacompétence à développer permet de centrer les activités d'apprentissage sur une compétence cohérente avec la discipline et avec les énoncés de compétence des cours, lesquels impliquent nécessairement la lecture.

Ensuite, la définition de la LL littéraire en tant que situation d'interaction telle que proposée dans l'approche ELLAC permet d'inscrire les compétences des cours de français dans un contexte authentique. L'explicitation du rôle des différents types de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans le développement de la compétence de LL permet d'établir un répertoire exhaustif des apprentissages à réaliser.

Parallèlement, la définition des trois dimensions de la LL en tant que compétence (produit, processus, propos) permet de mettre en lumière l'importance du processus dans la compétence de LL, puisqu'il demeure le principal élément de la compétence pouvant être observé. Plus encore, la définition fine du processus de lecture littéraire à travers quatre postures de lecture ayant, chacune, des critères de qualité susceptibles d'être observés à travers diverses situations d'expression permet de rendre opérationnalisable l'évaluation d'une compétence mentale par ailleurs difficile à juger, car complexe à observer (Dufays, 2011 ; Le Vasseur et Sauvaire, 2016). D'un point de vue didactique, ces définitions offrent à la personne enseignante un modèle pour clarifier la compréhension des élèves quant au processus qu'elle leur demande de faire et quant à ses attentes, mais aussi une manière d'évaluer cette compétence menant à un produit intangible, soit l'enrichissement de l'individu.

#### *1.2.4 L'intégration des savoir-être en tant qu'outils de développement de l'individu et de la compétence*

Les savoir-être sont un des types de savoirs fondamentaux au savoir-agir compétent (Boudreault, 2002). Alors que le champ d'intérêt pour les savoir-être ne cesse de croître dans le cadre des programmes techniques centrés sur les relations d'aide, il avait été noté (voir chapitre 2, section 3.1) qu'ils étaient rarement abordés explicitement dans les cours de français du collégial. Cela pouvait être expliqué, notamment, par le fait que les savoir-être sont régulièrement associés à des « savoir-faire relationnels » (Beauchamp, 2020, p. 37). Le cadre d'interaction, en associant le texte à une altérité, permet de situer la LL dans une perspective où ces « savoir-être relationnels » peuvent être perçus comme pertinents en tant qu'objet de formation et de réflexion. Dans la mesure où les savoir-être sont liés à des visées importantes des cours de français du collégial et où l'APC nécessite le développement de ce type de ressources (Tardif, 2006 ; Boudreault, 2002), le fait de légitimer leur présence dans la compétence et de les utiliser, pour montrer aux élèves à la fois ce que peut développer la LL et ce qui lui est nécessaire, offre une voie prometteuse pour travailler le développement global de l'individu – ce qui, encore une fois, apparaît pertinent dans le cadre d'un cours de formation générale.

#### *1.2.5 L'intégration de dispositifs favorisant le développement des compétences en littératie*

L'importance des compétences en littératie au collégial, notamment dans les cours de français et littérature, ceux-ci impliquant parfois des compétences de niveau élevé (4, 5 ou même 6), a aussi été évoquée dans la problématique (voir section 4, chapitre 2). Or, si la lecture est un objet d'évaluation, elle est peu enseignée après le primaire (Lafontaine, 2001), et ce, bien que la recherche suggère que l'enseignement explicite de stratégies de lecture (Granger et Debeurme, 2010) et la mise en place de pratiques favorisant le développement d'un rapport affectif positif (Dezutter et al., 2018) figurent parmi les dispositifs susceptibles de soutenir le développement de ces compétences en lecture.

Les conceptions traditionnelles de la lecture sont fondées sur l'idée que l'acte de lire relève d'un décodage cognitif ; la posture distanciée privilégiée au collégial par le biais de devis (Dezutter et al., 2012) peut tendre à renforcer, chez les élèves et chez les enseignants, l'idée que la lecture est un acte objectif. Or, la littérature scientifique s'intéressant à la lecture a depuis des décennies (Lafontaine, 2001) démontré que la subjectivité des sujets lecteurs intervient toujours

dans ce processus, qui relève moins du décodage que de la construction de sens (Blaser et al., 2015; Bélec et al., 2017). Nier cette subjectivité en contexte de formation collégiale équivaut à refuser aux élèves une occasion de développer une pensée régulatrice susceptible de les aider à devenir de meilleurs lecteurs et lectrices ainsi qu'à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes – qui, elle, permet une meilleure capacité à se distancer de ses biais à des fins de rigueur rationnelle. En effet, comment devenir attentif aux biais qui peuvent déformer notre lecture si l'on part du principe que ceux-ci n'ont pas à être considérés ? Le cadre d'interaction proposé permet, conceptuellement, de ramener au premier plan l'importance de l'individu – et de sa subjectivité – dans la mobilisation d'une compétence de LL. En se représentant cette dernière comme une situation d'interaction subjective d'un individu avec une altérité et le monde extérieur, la prise en compte des biais de lecture (ceux induits par le sujet lecteur et ceux induits par le contexte) devient cohérente et assurément pertinente dans une perspective de formation.

En outre, l'enseignement explicite de stratégies de lecture est l'occasion de fournir des outils concrets qui permettront d'améliorer les compétences en littératie des élèves. Or, comme la plupart des répertoires de stratégies de lecture disponibles sont destinés à l'enseignement primaire ou secondaire, la proposition d'un répertoire adapté à la LL au collégial, assorti d'exemples d'applications, apparaît comme une ressource pertinente.

De même, le fait de faire pratiquer des actions clés dans le cadre d'un processus structuré par la planification de la personne enseignante permet graduellement d'améliorer le SEP des élèves en lecture et, de là, leur rapport à celle-ci. Or, l'amélioration du rapport à l'écrit, notamment dans sa dimension affective, est une clé pour favoriser l'amélioration des compétences en littératie (Chartrand et Prince, 2009 ; Dezutter et al., 2018).

#### *1.2.6 La proposition de dispositifs de planification, d'enseignement et d'évaluation porteurs d'un point de vue didactique pour les personnes enseignantes*

La formation à la littérature que reçoivent les personnes enseignantes dans le cadre de leur formation universitaire ne fournit pas forcément de pistes pour effectuer les transferts nécessaires au contexte d'enseignement d'un cours de formation générale fondé sur une APC. Les cours de pédagogie, pour pertinents qu'ils soient, demeurent à adapter aux disciplines, ce qui peut s'avérer un travail exigeant pour des personnes enseignantes n'ayant, pour la plupart, pas de formation en didactique. L'approche ELLAC propose des dispositifs didactiques susceptibles de venir clarifier et soutenir les tâches des personnes enseignantes de littérature au

collégial. Pour ce qui est de la planification, l'approche définit clairement le processus de la compétence à enseigner et les actions clés permettant d'observer les postures de lecture dans ce processus ; les ressources nécessaires à ces actions clés (savoirs, savoir-faire et savoir-être) sont aussi répertoriées. Alors que ces premiers éléments viennent clarifier les éléments à considérer dans la planification, le cadre de référence offre une perspective pragmatiste pour soutenir la personne enseignante dans la sélection des éléments à prioriser à cette étape. En ce qui a trait à l'enseignement, l'approche ELLAC propose également une vision structurante des activités d'enseignement et d'apprentissage, basées sur trois axes, soit l'explicitation d'outils (ressources, actions clés, postures, critères, etc.), l'apprentissage actif (aisément opérationnalisable grâce à un vaste répertoire d'actions clés pouvant être réalisées individuellement ou en groupe) et les activités réflexives (qui permettent le développement de l'autorégulation et de la métacognition). Enfin, sur le plan de l'évaluation, les critères de qualité déterminés dans l'approche ELLAC comportent de nombreux avantages : en nombre restreint, ils sont relativement stables (deux critères liés à la posture de lecture retenue, deux critères liés à la posture d'expression), mais aussi très flexibles, puisqu'ils peuvent aisément s'adapter à une grande variété d'activités tout en permettant de garder un fil conducteur logique entre celles-ci. L'évaluation globale qu'ils offrent donne l'occasion de mieux identifier les forces et faiblesses des élèves et, ainsi, de leur proposer des voies d'amélioration concrètes. La grande cohérence de l'ensemble des dispositifs de planification, d'enseignement et d'évaluation constitue une voie didactique susceptible de renforcer l'efficacité de l'enseignement mis en place par le corps professoral de français au collégial.

### *1.2.7 Bilan de l'intérêt de l'approche ELLAC en tant que proposition d'actualisation de la formation en français au collégial*

En somme, l'approche proposée fournit une approche cohérente et clairement définie ; elle intègre de nombreuses connaissances actuelles en éducation (didactique de la LL, savoir-être, évaluation du processus) et dans le champ de la littératie ; elle propose également des éléments didactiques concrets facilitant son opérationnalisation sur le terrain. Pour toutes ces raisons, l'approche ELLAC apparaît comme une approche pertinente à considérer dans l'optique d'une éventuelle actualisation de l'enseignement du français au collégial, notamment dans le cadre de la formation générale. La pertinence de cette proposition est renforcée, en outre, par le fait que l'approche ELLAC apparaît porteuse pour l'apprentissage lorsqu'on l'examine sous l'angle des pratiques dites à impact élevé, de la motivation et de l'inclusion.

### **1.3 Le potentiel d'efficacité de l'approche ELLAC pour l'apprentissage et la réussite des élèves**

Dans le cadre de ce projet, il avait été établi que les premières personnes utilisatrices de l'innovation étaient les personnes enseignantes et que, dans ce contexte, il était nécessaire de s'intéresser d'abord à leur perception de celle-ci. L'efficacité de l'approche ELLAC auprès des élèves n'a donc pas été directement observée. Il est néanmoins possible de considérer l'approche comme prometteuse au regard de l'apprentissage des élèves et de leur réussite si on la met en parallèle avec les résultats de la recherche dans le domaine de l'éducation, notamment au regard des pratiques dites « à impact élevé ». Ces pratiques, tout particulièrement mises de l'avant dans le réseau collégial depuis le dépôt du rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* (Fédération des cégeps, 2021), sont reconnues comme probantes selon la littérature scientifique ; identifiées grâce à des méta-analyses de résultats de recherches, elles sont considérées comme susceptibles de favoriser l'apprentissage en profondeur ainsi que l'engagement des personnes apprenantes. Or, un examen attentif permet d'établir qu'un nombre significatif de ces pratiques sont intégrées à l'approche ELLAC.

#### *1.3.1 Soutenir les personnes étudiantes dans leur processus d'appropriation des attentes et des exigences du collégial en contexte de transition secondaire-collégial*

L'enjeu de la transition interordres s'explique d'abord, dans l'esprit des praticiens et praticiennes, par le manque de temps disponible pour amener les élèves à faire tous les apprentissages requis à la réalisation du type d'écrit prescrit (Cellard et Carrier Belleau, 2021). Cela est sans compter le fait que le parti pris du collégial pour la lecture distanciée cause un bris dans le continuum d'enseignement de la lecture. Cette rupture se manifeste par le passage d'une lecture relativement participative au secondaire, prenant appui sur différentes dimensions de la subjectivité du lecteur et se construisant au moyen de différents types d'écrits, à une lecture distanciée, peu tolérante aux marques de subjectivité, et se construisant presque uniquement au moyen d'écrits analytiques (Sauvaire et Langlois, 2020). Or, la recherche tend de plus en plus à observer les effets de rupture au sein du curriculum enseigné « liés au passage, dans la lecture, du privilège accordé aux droits du lecteur à celui accordé aux droits du texte et de l'enseignant » (Dufays et Brunel, 2016, p. 258). Ce problème d'arrimage interordres impose forcément une adaptation de la part de l'élève. Or, aucune démarche structurée d'arrimage quant aux pratiques d'enseignement de la LL entre les deux ordres d'enseignement concernés ne semble avoir été développée à ce jour. Dans ce cadre, plusieurs éléments de l'approche ELLAC apparaissent

propres à soutenir les personnes étudiantes dans leur processus d'appropriation des attentes et des exigences du collégial.

La cadre d'interaction permet de clarifier le rôle des cours de littérature dans la formation et de faciliter l'appropriation des attentes quant à la manière d'entrer en relation avec le texte. Ce cadre marque certaines distinctions avec les cours de français du secondaire. Les quatre postures de lecture, au contraire, viennent établir une continuité. En effet, elles sont susceptibles d'être rattachées pour les élèves à des éléments de compétence en lecture travaillés au secondaire (Ministère de l'Éducation, 2009). Par exemple, l'élément « Comprendre et interpréter un texte » (p. 45), présenté au secondaire comme une dimension de la composante « Construire du sens » structurant le processus de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » (p. 29), est assez proche de la posture de lecture descriptive dans les méthodes qu'elle propose pour arriver à cerner le contenu et à résoudre les difficultés de compréhension. De même, l'élément « Réagir au texte » renvoie assez clairement à la posture personnelle ainsi qu'à ses critères de qualité. Les postures de lecture complexes, soit analytique et réflexive<sup>64</sup>, sont, par contre, réellement distinctes par rapport à ce qui est enseigné au secondaire ; bien que certaines références aux attentes relatives à ces postures soient disséminées à travers les différents éléments de compétence (par exemple, à travers la notion d'interprétation ainsi que de réflexion sur les raisons causant la réaction au texte), la compétence à développer au secondaire va moins en profondeur dans l'exploration de ces postures complexes. Néanmoins, le fait de pouvoir s'appuyer sur les postures de lecture simple pour faire des liens avec les apprentissages faits au secondaire fournit une base pour amorcer l'initiation aux postures complexes. Par ailleurs, l'explicitation des critères de qualité associés aux postures de lecture permet de clarifier les attentes d'une manière plus précise et constructive que les critères généraux (contenu, structure, langue – échos des critères de l'EUF) ou ceux associés à des grilles d'évaluations structurelles liées aux écrits analytiques.

En outre, le fait que tout le vocabulaire de l'approche ELLAC s'ancre dans l'APC et reprenne un lexique et des logiques susceptibles d'être familiers pour les élèves (compétence, processus, famille de situations, situation de communication, stratégies de lecture, répertoire personnalisé – dont le concept renvoie au cadre de référence du lecteur) est certainement un autre aspect de l'approche qui permet de faire le pont entre les compétences à développer au secondaire et celles du collégial. Cet appui sur des connaissances antérieures favorise la

---

<sup>64</sup> Toutefois, la posture réflexive trouve quelques échos dans les composantes « Porter un jugement critique » et « Réfléchir à sa pratique de lecteur » (p. 29).

compréhension des élèves tout en permettant de clarifier les distinctions avec le secondaire, ce qui est assurément susceptible de faciliter leur premier contact à la LL en contexte d'enseignement supérieur.

Pour finir, notons que la définition de la LL proposée dans l'approche ELLAC est relativement simple par rapport aux déclinaisons des compétences, composantes, éléments de compétences, stratégies et critères de qualité que l'on retrouve dans les devis du secondaire – et même du collégial. Cette simplicité (4 postures, 2 critères chacune), ancrée dans un contexte d'interaction limité à un triangle relationnel, limite la charge des notions à appréhender pour comprendre les attentes relatives aux cours de français au collégial, ce qui permet de limiter la charge cognitive des élèves dans un contexte de transition où ils sont déjà, par ailleurs, fortement sollicités sur le plan cognitif.

Ainsi, dans une perspective de transition secondaire-collégial, la définition de la compétence de LL (cadre d'interaction, processus ou postures de LL et critères de qualité) permet de clarifier, auprès des élèves arrivant au collégial, les attentes et exigences propres aux cours de français en enseignement supérieur, ce qui est susceptible de soutenir les étudiants dans leur appropriation des attentes et des exigences du collégial et s'inscrit donc dans les pratiques dites à impact élevé (Fédération des Cégeps, 2021).

### *1.3.2 Structuration de l'enseignement et rétention de l'information*

Les études faites en psychologie cognitive ont démontré l'intérêt que revêt, sur un plan mnémonique, la pratique distribuée des apprentissages, l'entremêlement et sa récupération (Gerbier et Koenig, 2015 ; Carpenter, 2014) par rapport à des pratiques d'apprentissage dites « massées ». Ces dernières, fréquentes dans les planifications de cours centrées sur des objets d'apprentissage, tendent à présenter tous les apprentissages liés à un objet défini avant de passer à un nouvel objet d'apprentissage – ce qui n'est pas sans rappeler l'enseignement en vase clos des œuvres littéraires évoqué dans la problématique (chapitre 2). Le concept de pratique distribuée, au contraire, consiste à répartir les apprentissages liés à un objet dans le temps (effet d'espacement). Cette distribution, selon la recherche, favorise la rétention à long terme des apprentissages, et ce, même si le temps passé sur ces apprentissages est moindre. Par ailleurs, la stratégie de récupération consiste à inciter les individus apprenants à tenter de se rappeler par eux-mêmes leurs apprentissages plutôt, par exemple, que d'aller directement relire leurs notes de cours. La stratégie de récupération permet, à moyen terme, de réduire l'effort

cognitif nécessaire à la récupération d'une information apprise antérieurement. Autrement dit, elle permet de rendre plus aisément accessibles les divers apprentissages. Enfin, la pratique d'entremêlement consiste à alterner les objets d'apprentissage susceptibles de provoquer des erreurs de discrimination. Une erreur de discrimination survient lorsqu'une personne apprenante confond différents concepts interreliés ou comportant des similarités ou, encore, lorsque cette personne éprouve de la difficulté à soulever les nuances entre ceux-ci. La pratique d'entremêlement permet, par la présentation parallèle de différents objets d'apprentissage dans un laps de temps limité, de mettre en lumière la distinction entre des notions de manière que les élèves puissent plus aisément distinguer (discriminer) celles-ci. La pratique distribuée et de la pratique d'entremêlement, d'un point de vue opérationnel, se conjuguent tout naturellement (l'espace permettant de libérer du temps pour aborder des notions différentes).

Dans l'approche ELLAC, la planification d'un cours basé sur la mise en place d'un cadre de référence du sujet lecteur permet d'appliquer ces pratiques aux savoirs essentiels à la situation finale d'évaluation. En effet, la structuration des diverses activités d'apprentissage des 15 semaines de la session dans une perspective de construction d'un cadre de référence spécifique à la situation de LL finale vise à amener une maîtrise plus approfondie des ressources requises (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et à faciliter l'accès à celles-ci au moment opportun. L'effet d'espace de la pratique distribuée est provoqué par le fait que les savoirs (lexique, mécanismes) sont répartis tout au long de la session à travers les différentes œuvres lues et les différents exercices faits sur celles-ci. La pratique d'entremêlement gagne aussi à s'insérer dans cette planification, puisque le lexique et les différents mécanismes sont, bien souvent, des notions interreliées et nuancées qui gagnent à être présentées de manière à favoriser une certaine capacité de discrimination chez les élèves<sup>65</sup>. Une planification basée sur la construction d'un cadre de référence sur l'ensemble de la session permet cet entremêlement graduel. De même, la personne enseignante qui orientera la planification de ses activités d'apprentissage sur son cadre de référence du sujet lecteur incitera tout naturellement ses élèves à recourir à des stratégies de récupération en ramenant, de manière récurrente et itérative, les notions de ce cadre au fil des semaines de la session et des œuvres. Ainsi, le cadre de référence entre dans le

---

<sup>65</sup> Par exemple, il n'est pas si facile pour des élèves de distinguer des mécanismes tels que l'absurdité, l'humour, le burlesque, la description péjorative ou l'emphase ; de même, les nuances qui existent, dans un contexte de dynamique de pouvoir, entre des états de passivité, de soumission, de résignation et de désespoir sont infimes – et peuvent, pourtant, être déterminantes pour comprendre l'évolution d'un personnage ou d'une intrigue. La réutilisation du cadre de référence à chaque nouvelle activité, avec l'ajout graduel de termes lexicaux ou de mécanismes, favorise la compréhension graduelle des nuances entre ces éléments.

spectre des pratiques ayant un impact élevé sur la rétention de l'information et l'appropriation des savoirs.

En outre, le cadre de référence permet d'explicitier les savoirs à apprendre et, de là, permet de proposer aux élèves un défi significatif de lecture – tout en demeurant réaliste, le nombre de savoirs étant limité de manière à pouvoir les intégrer en profondeur au fil des semaines. La planification du cours en fonction des résultats d'apprentissage visés [...] permet de maintenir des attentes de bon niveau (Fédération des cégeps, 2021). L'alignement pédagogique rigoureux que propose l'approche ELLAC permet donc de situer la conception d'un cours orienté par un cadre de référence du sujet lecteur dans les pratiques dites à impact élevé, relatives à la structuration de l'enseignement.

### *1.3.3 Les méthodes pédagogiques à impact élevé*

Les pratiques pédagogiques ayant un impact élevé sur l'apprentissage « permettent un apprentissage contextualisé », « misent sur des apprentissages en profondeur », « valorisent l'apprentissage actif et collaboratif » et « sont diversifiées et adaptées selon la progression des apprentissages des étudiants » (Fédération des cégeps, 2021, p. 13). Ces pratiques sont fortement représentées dans le cadre de l'approche ELLAC.

Il a été clairement établi que le cadre d'interaction « texte-altérité-monde extérieur » propose aux élèves de comprendre leur apprentissage de la compétence de LL en tant que situation authentique, ce qui permet de contextualiser les apprentissages de ces cours. Le processus cognitif qu'implique la posture analytique fait intervenir des tâches liées à la résolution de problème qui peuvent être rattachées à de nombreuses situations de communication ou d'interaction présentes dans la vie quotidienne des personnes apprenantes, ce qui favorise également la perception de sens pour ces dernières et favorise une meilleure intégration des apprentissages (Barbeau, 2007).

Dans l'approche ELLAC, la majorité des activités d'apprentissage s'inscrivent dans la mise en œuvre d'actions clés mobilisées individuellement ou en équipe – et, donc, dans l'apprentissage actif et collaboratif. La multitude d'actions clés et de savoir-faire répertoriés permet aux personnes enseignantes de mener une grande variété d'activités de formes et de niveaux de complexité variables selon les besoins de leur classe.

En outre, l'apprentissage actif centré sur un cheminement structuré par un cadre de référence vise à permettre aux élèves de vivre des succès face aux lectures qu'ils doivent faire. En effet, ils réutilisent les savoir-faire (ex. : stratégies de lecture) et notions apprises à mesure que le cadre de référence est intégré au fil des œuvres lues ; l'approfondissement que permet ce cheminement itératif fournit l'occasion d'augmenter leur maîtrise de ces stratégies ou concepts. Les activités d'apprentissage actif leur permettent, éventuellement, de réussir une lecture d'une grande qualité de manière pratiquement autonome, sans l'aide de la personne enseignante, ce qui augmente aussi le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Or, les pratiques qui favorisent le « développement du sentiment de compétence de l'étudiant, [et] la croyance en sa capacité de réussir » (Fédération des cégeps, 2021, p. 14) sont dites à impact élevé et favorisent l'établissement d'un sentiment de bien-être au cégep. Cette confiance en eux-mêmes est primordiale pour améliorer le rapport à l'écrit des élèves, ce rapport influençant directement le développement des compétences en littératie. Le cadre de référence crée une compétence aigüe dans une situation ciblée (la lecture finale) ; cependant, il s'avère que les stratégies de lecture, les mécanismes et le lexique sont des clés pour aborder presque toutes les œuvres littéraires, ce qui favorise non seulement le développement du SEP des élèves, mais le maintien de celui-ci dans des lectures futures.

L'explicitation des savoirs, savoir-faire et savoir-être et la réflexion sur ceux-ci sont aussi une manière de favoriser l'amélioration du SEP des élèves. En effet, ceux ayant des difficultés en lecture ont tendance à généraliser celles-ci en formulant, par exemple, qu'ils ne sont pas bons en lecture, purement et simplement. En décomposant les actions clés nécessaires à la mobilisation de la compétence de LL en savoirs, savoir-faire et savoir-être précis, il devient possible de demander aux élèves de faire un diagnostic plus précis sur leurs difficultés : Pourquoi n'arrivent-ils pas, concrètement, à faire un portrait de personnage satisfaisant ? Ont-ils des lacunes liées à l'absence de savoirs qui leur permettraient de repérer la classe sociale d'un personnage et ce que cela implique ? Ou alors ont-ils tendance à négliger de faire des inférences permettant de déduire les valeurs des personnages à partir de leurs actes (savoir-faire) ? Ou peut-être est-ce davantage qu'ils négligent d'adopter une pensée complexe face aux personnages et se contentent de décrire ceux-ci de manière unidimensionnelle (savoir-être) ? Cette décomposition permet de recadrer leur regard sur leur compétence, en mettant en lumière, par exemple, la force que constituent leurs savoirs ou savoir-être, et de cerner précisément la nature de leurs difficultés (par exemple, un savoir-faire mal maîtrisé) pour agir de façon constructive sur celles-ci (par exemple, en faisant un exercice ciblé visant la production

d'inférences). Par ailleurs, les savoir-être ressortent comme une piste très intéressante pour valoriser les points forts des élèves, puisque la plupart pourront identifier qu'ils sont au moins habiles dans une des catégories de SE pertinentes à la LL (action, mise à distance de soi, SE socioaffectifs ou créativité). Outre le développement du SEP, terminons en notant que l'approche ELLAC s'inscrit aussi dans les pratiques favorisant l'établissement d'un sentiment de bien-être et d'intégration au cégep chez les élèves en proposant « des interventions [...] relatives aux habiletés du métier d'étudiant » (p. 14) par le moyen du propos sur l'action d'apprentissage, soit cette réflexion métacognitive et autorégulatrice sur les forces et faiblesses des élèves et la manière de s'améliorer.

### *1.3.4 L'évaluation efficace des apprentissages*

Dans un autre registre, l'approche ELLAC entre également dans les pratiques à impact élevé relatives à une évaluation efficace des apprentissages (Fédération des cégeps, 2021) en raison de l'évaluation critériée qu'elle propose. Ces critères, liés aux postures de lecture et à la situation d'expression (respect des normes, posture d'expression appropriée), permettent plus aisément de faire valoir aux élèves en quoi les résultats obtenus peuvent être envisagés dans une perspective constructive et transférable. En effet, un élève ayant obtenu une moins bonne note au critère de rigueur (posture d'expression) dans une dissertation sera conscient qu'il doit travailler cette dimension dans sa prochaine rédaction, puisque ce critère s'appliquera également. Par rapport aux évaluations les plus courantes en littérature, soit aux évaluations différenciées ou structurelles (Cellard et Carrier-Belleau, 2021), où des points sont associés à des parties spécifiques du texte, les critères proposés dans l'approche ELLAC orientent vers la nature des attentes quant à ces éléments, et les difficultés rencontrées dans chaque critère, vers des actions bien distinctes. En effet, on ne règle pas un problème lié à la richesse de la LL de la même façon qu'on règle un problème lié au respect du genre, le premier exigeant un travail sur le texte et, éventuellement, la mise en lien de plus de savoirs divers, alors que le second pourrait n'exiger qu'une révision, par exemple, de la structure de la dissertation. Par ailleurs, l'apprentissage actif favorise la production de rétroactions formatives. Ainsi, l'évaluation dans l'approche ELLAC comporte plusieurs caractéristiques des pratiques identifiées par la recherche comme ayant une incidence élevée sur l'apprentissage (Fédération des cégeps, 2021) : ces caractéristiques favorisent la production de rétroactions permettant aux élèves de se situer par rapport aux attentes de la personne enseignante, à l'atteinte des objectifs et à leur progression à cet égard; elles permettent aussi le développement de la capacité d'autoévaluation (métacognition)

et d'autonomisation des apprenants et apprenantes. Enfin, ainsi que mentionné, les multiples modalités (actions clés diverses) permettent de mettre en place des pratiques d'évaluation équitables pour les différents élèves.

### *1.3.5 Bilan des liens entre l'approche ELLAC et les pratiques à impact élevé*

Somme toute, l'approche ELLAC intègre donc plusieurs pratiques identifiées comme étant à impact élevé par la recherche (Fédération des cégeps, 2021) : processus d'appropriation des attentes et des exigences du collégial, structuration de l'enseignement et pratiques efficaces en matière de rétention de l'information, méthodes pédagogiques et d'évaluation des apprentissages efficaces. Tout cela en fait une approche qui semble susceptible, si bien intégrée, de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves.

## **1.4 Le potentiel d'efficacité de l'approche ELLAC pour susciter la motivation des élèves**

Selon Viau (2009), la motivation à apprendre joue un rôle déterminant dans l'engagement et la réussite. La motivation se décline en trois dimensions : 1) la valeur attribuée à l'activité d'apprentissage, qui sera influencée par l'intérêt de l'individu pour celle-ci ainsi que par le sens et l'utilité qu'il attribue à l'activité ; 2) le sentiment de compétence de l'individu dans cette activité, qui revient généralement au concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ; 3) le sentiment de contrôlabilité de l'individu dans cette activité d'apprentissage.

### *1.4.1 L'intérêt de l'approche ELLAC au regard de la valeur attribuée aux apprentissages*

Tout, dans l'approche ELLAC, vise à favoriser la perception positive par les élèves de la valeur des apprentissages que l'on propose. Tout d'abord, le fait de centrer l'enseignement du français sur le développement d'une compétence relationnelle qui fait écho à celles qu'ils doivent constamment mobiliser dans leur vie courante – plutôt que sur la capacité à rédiger des textes spécialisés comme une analyse littéraire – permet de mettre en lumière la situation authentique sur laquelle reposent les apprentissages des cours de français, ce qui est susceptible d'avoir davantage de sens pour des individus en contexte de formation générale. Le cadre d'interaction offre ainsi une voie pour susciter l'intérêt en mettant en lumière la pertinence et l'authenticité de l'apprentissage proposé (interaction entre l'individu, une altérité et le monde extérieur). D'ailleurs, ce cadre d'interaction permet d'expliquer la manière dont la LL permet de développer la créativité, les compétences relationnelles et la réflexivité (voir 3.1), trois compétences dites du 21<sup>e</sup> siècle

(Scott, 2015). Or, ces compétences sont identifiées comme étant porteuses de sens, du point de vue des élèves (Fédération des cégeps, 2021). La présentation du processus de LL et son rôle dans l'atteinte du but de la compétence permet de justifier la pertinence du travail fait sur les textes, de l'engagement personnel des élèves face à ceux-ci et des efforts de réflexivité qu'il leur est demandé de mobiliser. La cohérence de l'approche entre sa représentation, son opérationnalisation et son évaluation (critères stables associés au processus et aux actions clés) est aussi susceptible de soutenir la perception du sens des apprentissages. Enfin, le cadre de référence permet de relever le lien logique qui existe entre les différents apprentissages, puisqu'un enseignement dans cette optique étale les apprentissages sur l'ensemble de la session plutôt que vers un apprentissage en vase clos où les œuvres sont prises comme des entités sans liens particuliers. Ainsi, toutes les activités proposées à l'élève sont pertinentes au vu de ce sens ; par ailleurs, toutes les activités peuvent aussi être explicitement présentées comme utiles pour la LL qui aura le plus d'importance d'un point de vue sommatif à la fin de la session, ce qui semble porteur pour favoriser la perception d'utilité chez les élèves et mettre en lumière le très grand potentiel de transférabilité des activités d'apprentissage.

#### *1.4.2 L'intérêt de l'approche ELLAC au regard de la perception de compétence des élèves*

Le cadre de référence, ainsi que précédemment mentionné, a comme avantage de mieux préparer les élèves aux évaluations, en rappelant à plusieurs reprises les apprentissages faits ultérieurement (pratique distribuée), cela de manière que les élèves puissent approfondir ceux-ci et développer un sentiment de compétence dans leur mobilisation. Les axes directeurs (explicitation, apprentissage actif et exercices de réflexivité) sur lesquels reposent les activités d'enseignement et d'apprentissage dans l'approche ELLAC favorisent aussi l'établissement d'un meilleur SEP pour les élèves vulnérables. L'explicitation des attentes et des ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) nécessaires aux élèves permet à la fois de clarifier la tâche à faire et de fournir des outils aux personnes apprenantes en ayant besoin. La complexité variable des actions clés favorise un étayage graduel des apprentissages, alors que leur variété (posture, forme, moyen d'expression) offre des occasions aux élèves de mobiliser différentes forces ; l'application de ces actions clés (apprentissage actif) permet par ailleurs de faire vivre aux élèves des succès dont ils sont responsables, ce qui est un des facteurs les plus importants pour améliorer le SEP (Bandura, 2003). Enfin, les activités réflexives combinées à l'explicitation des ressources nécessaires à la LL encouragent le développement d'une autoévaluation plus juste

quant aux forces et faiblesses des personnes apprenantes, ce qui permet de relativiser les difficultés rencontrées en ciblant beaucoup plus précisément les atouts et les points à améliorer.

#### *1.4.3 L'intérêt de l'approche ELLAC au regard de la perception de contrôlabilité des élèves*

Les activités réflexives de l'approche ELLAC favorisent le développement de stratégies d'autoévaluation, de régulation et de planification. En améliorant ces stratégies, l'individu améliore son autorégulation à la fois métacognitive et affective (Sannier-Bérusseau et al., 2015), ce qui favorise la perception de contrôlabilité qu'il a sur la conduite de ses apprentissages. Par ailleurs, la clarification du processus et des critères de qualité ainsi que la rétroaction fréquente fournie par l'évaluation des actions clés favorisent une meilleure compréhension des attentes pour les élèves. La combinaison de ces deux éléments permet à l'élève de réaliser des attributions causales plus justes, c'est-à-dire d'associer ses difficultés et ses succès à des éléments précis de son travail (dont il a le contrôle) plutôt qu'à des éléments qui pourraient être perçus comme implicites ou relatifs à des décisions arbitraires de la personne enseignante (sur lesquels il n'a pas de contrôle). Enfin, dans la mesure où l'approche ELLAC est conçue de manière à favoriser le développement de l'autonomie, elle encourage aussi les personnes enseignantes à déléguer graduellement aux élèves la conduite des activités d'apprentissage en leur offrant de faire des choix, allant des stratégies de lecture aux situations d'expression en passant par les lectures à réaliser. Cette possibilité pour les élèves de choisir certaines dimensions de leurs situations d'apprentissage (lectures, sujets, stratégies, actions clés) facilite assurément la perception de contrôlabilité.

#### *1.4.4 Bilan de l'intérêt de l'approche ELLAC au regard de la motivation*

Somme toute, l'approche ELLAC comporte de très nombreux éléments susceptibles d'avoir un effet favorable sur la motivation. Il a aussi été reporté, dans les résultats liés à la désirabilité, que la majorité des personnes enseignantes observaient que les élèves s'investissaient sérieusement durant les activités d'apprentissage, ce qui suggère un bon engagement cognitif et comportemental – lui-même indicateur d'une certaine motivation. Dans cette optique, l'approche développée semble un outil pertinent pour répondre aux enjeux liés à la motivation qui, s'ils sont toujours à considérer en contexte d'apprentissage, s'avèrent être un défi dans le cadre de formations imposées telles que les cours de la formation générale.

## 1.5 L'intérêt de l'approche ELLAC au regard de l'enjeu de l'inclusion

L'hétérogénéité de la population étudiante au collégial est une réalité qui entraîne des enjeux d'inclusion, ainsi qu'expliqué dans la problématique (chapitre 2). Plusieurs approches permettent de répondre à ces enjeux, parmi lesquelles on retrouve la conception universelle des apprentissages (CUA). Celle-ci vise à proposer plusieurs voies pour limiter les obstacles à l'inclusion et neutraliser, autant que possible, les limites inhérentes à l'adoption de stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation centrés sur un profil normé de personne apprenante. Dans une optique de diversité (neurologique, notamment), trois dimensions de l'apprentissage doivent être considérées : les dimensions cognitive (le quoi), exécutive (le comment) et affective (le pourquoi). Chacune de ces dimensions doit être abordée avec la volonté de considérer la diversité des individus, le processus par lequel chaque personne construit ses apprentissages ainsi que le processus d'autorégulation qui structure cette construction (tableau 21).

**Tableau 21 : Synthèse des principes de la CUA (inspiré de Belleau, 2015)**

	<b>Enseigner (cognitif) Quoi ?</b>	<b>Apprendre (exécutif) Comment ?</b>	<b>Motiver (affectif) Pourquoi ?</b>
<b>Diversité des individus</b>	Façons variées de percevoir l'information (5 sens)	Façons variées d'interagir avec les apprentissages	Façons variées de trouver de l'intérêt aux apprentissages
<b>Construction des apprentissages</b>	Faire comprendre pour faire apprendre (objectiver le langage)	S'exprimer pour apprendre (traiter soi-même les informations)	S'engager pour apprendre (susciter l'adhésion et l'effort)
<b>Métacognition et autorégulation</b>	Guider le traitement de l'information pour faire apprendre	Réguler son processus pour apprendre	Réguler son émotion pour apprendre

*Tableau 21 : Synthèse des principes de la CUA (inspiré de Belleau, 2015)*

Or, plusieurs éléments de l'approche ELLAC permettent d'agir sur ces dimensions.

### 1.5.1 La dimension cognitive

Dans la CUA, la personne enseignante doit considérer la dimension cognitive, essentiellement liée à l'enseignement, sous trois perspectives. La première consiste à prendre en compte la variabilité des manières dont les individus parviennent à accéder à l'information (langage, image, son, etc.). L'approche ELLAC propose des représentations variées afin de clarifier les concepts entourant la LL : outre les définitions écrites proposées, plusieurs schémas (cadre d'interaction, processus de LL, posture analytique) offrent à la personne enseignante un moyen de présenter à la fois oralement et visuellement, par le langage et par l'image, ces concepts abstraits essentiels à la compréhension de la compétence de LL.

La deuxième perspective à envisager pour le pédagogue dans la dimension cognitive est celle relative à la subjectivité du sens des signes (ou mots) utilisés pour transmettre une information, la compréhension de ces signes étant influencée par la connaissance de l'individu de la littérature spécifique à la discipline et ses connaissances antérieures (Belleau, 2015), notamment. L'explicitation de tous les signes implicites (ou autant que faire se peut) liés à la LL, que ce soit les savoir-être, savoir-faire et savoirs nécessaires aux actions clés, les postures de lecture et leurs critères de qualité, ou encore l'identification de lexiques jugés essentiels en tant que littérature préalable à l'exercice de la LL (voir section 3.1.1 du chapitre 7) sont autant d'éléments de l'approche ELLAC qui visent à faciliter l'établissement d'une compréhension partagée entre la personne enseignante et chaque élève de sa classe. Cette préoccupation d'objectivation du langage s'incarne dans la recommandation de planifier les cours selon un cadre de référence, afin de s'assurer que le cadre de référence personnel de chaque individu en vienne à concorder avec le cadre de référence exigé dans la situation d'apprentissage.

La troisième perspective liée à la dimension cognitive est celle relative à la manière dont il convient, selon la situation d'apprentissage, de traiter l'information afin de se l'approprier. L'approche ELLAC encourage les personnes enseignantes à modéliser leur LL afin d'exposer aux élèves les stratégies de lecture adaptées à la LL au collégial. Les actions clés relèvent aussi de processus de traitement de l'information ; la personne enseignante, dans sa sélection de ces actions clés, peut ainsi guider le traitement de l'information de la manière adéquate afin de s'assurer que chaque élève, peu importe son profil, ait en main diverses techniques qu'elle pourra mettre en œuvre au besoin par la suite.

### *1.5.2 La dimension exécutive*

De même que pour la dimension cognitive, la dimension exécutive, dans la CUA, offre trois axes d'intervention. D'abord, dans la mesure où la diversité des individus implique une variété de façons d'interagir avec l'information, il faut offrir aux élèves des activités de diverses formes, impliquant tantôt l'oralité, tantôt l'écriture, tantôt l'exploitation de l'image ou la schématisation. Outre la diversité des activités, il importe de créer des occasions qui amèneront les élèves à interagir par eux-mêmes avec l'information, personnellement et activement. Ce deuxième axe s'inscrit dans une logique sociodiscursive qui propose que l'expression d'un apprentissage soit l'un des meilleurs moyens de construire celui-ci. Cette expression peut être sommaire (question posée, vote lors d'un jeu-questionnaire) ou élaborée (schématisation ou rédaction) ; dans tous les cas, elle amène une réaction de l'élève à l'information, réaction qui

permet à l'enseignant ou l'enseignante (ou à des pairs) de fournir une rétroaction, essentielle à l'établissement des apprentissages. Tout l'apprentissage actif sur lequel se fonde l'approche ELLAC s'inscrit dans ce deuxième axe, alors que la diversité des actions clés (forme, teneur, etc.) vise à offrir de multiples voies pour aborder les textes selon les forces des individus. Le dernier axe d'intervention de la dimension exécutive relève de la régulation du processus d'apprentissage par chaque individu. Dans une perspective inclusive, le pédagogue peut guider les élèves dans le développement de leur connaissance d'eux-mêmes, afin que ceux-ci évaluent adéquatement leurs forces et défis, se fixent des objectifs cohérents et différenciés et améliorent leurs stratégies d'apprentissage. Cet axe est directement relié aux activités réflexives, proposées dans l'approche ELLAC en tant que moteur permettant le développement de l'autonomie des élèves dans leur mise en œuvre de la compétence de LL.

### *1.5.3 La dimension affective*

La dimension affective de l'apprentissage est directement liée à la motivation et à la persévérance, conditions essentielles à l'apprentissage et à la réussite. Évidemment, la diversité des individus entraîne différentes façons de trouver de l'intérêt aux apprentissages. L'exploitation des postures personnelles et distancées est un exemple de multiplication des voies par lesquelles l'approche ELLAC se propose de susciter l'intérêt des élèves. La posture personnelle permet de rejoindre les personnes plus sensibles, plus immédiates ou instinctives dans leur rapport au monde ; l'approche analytique offre une stimulation pour les profils plus intellectuels, intéressés par les résolutions de problèmes ; la posture réflexive présente un intérêt pour les élèves plus contemplatifs, portés sur l'introspection. Les activités d'apprentissage sont également variées, parfois créatives ou plus analytiques, tantôt sociales ou individuelles. Enfin, la possibilité qu'offre l'approche ELLAC de laisser une certaine part d'autodétermination aux élèves est un exemple de la manière dont l'approche tente de rejoindre différents profils d'intérêt. Cela étant dit, dans une perspective d'inclusion, les pédagogues doivent avoir à cœur de susciter l'adhésion et l'effort chez leurs élèves (Belleau, 2015), et ce, même si ceux-ci n'ont pas intrinsèquement d'intérêt ou une forte perception d'utilité de leur discipline. Or, la dimension affective est aussi influencée par des facteurs extérieurs à l'intérêt ou la perception d'utilité. Elle est notamment influencée par la sécurité affective de la personne apprenante dans la situation d'apprentissage, par sa connaissance juste (ou non) de ce que sont ses forces et sa capacité à les mobiliser dans la situation ainsi que par la nature du soutien relationnel et social qu'elle reçoit dans cette situation (Belleau, 2015). L'approche ELLAC intervient dans toutes ces dimensions. L'explicitation du

processus de LL et de ses critères de qualité ainsi que la multitude de rétroactions occasionnées par l'évaluation du processus permettent de clarifier les attentes et de diminuer le stress susceptible de menacer la sécurité affective de l'individu ; parallèlement, les activités d'apprentissage actif ainsi que les outils fournis dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage, en permettant d'améliorer le SEP, mènent à renforcer ce sentiment de sécurité. Les activités réflexives, basées sur l'explicitation des ressources nécessaires à chaque action clé, visent à amener les élèves à mieux évaluer leurs forces, alors que la démarche visant le développement de l'autonomie offre graduellement aux personnes apprenantes de plus en plus d'occasions de faire des choix en fonction de ces atouts. Enfin, les cercles de lecture préconisés pour la réalisation d'actions clés en groupe renvoient à la création d'une « communauté » (Belleau, 2015, p. 31) avec laquelle l'individu pourra coconstruire ses apprentissages. En cela, l'approche ELLAC met en place de nombreux éléments susceptibles d'intervenir sur la dimension affective de l'apprentissage, et ce, peu importe le rapport qu'entretient par ailleurs l'élève avec la discipline ou la réussite. Par ailleurs, l'adhésion et l'effort peuvent aussi être soutenus par la perception qu'a l'élève du sens de l'apprentissage qu'on lui demande de faire. En proposant des apprentissages authentiques et contextualisés ainsi que des défis stimulants (Belleau, 2015), le pédagogue est en mesure de susciter la motivation chez une grande diversité d'individus, étant donné la valeur perçue quant aux apprentissages à faire ainsi que le plaisir induit par la démarche d'apprentissage elle-même. Or, c'est précisément ce que propose l'approche ELLAC avec son cadre d'interaction, son apprentissage actif et son cadre de référence. Pour terminer, les activités réflexives de l'approche ELLAC, encore une fois, viennent potentiellement intervenir sur la régulation de l'émotion en obligeant l'élève à s'autoévaluer et à réfléchir sur son action afin de l'améliorer. De même, l'évaluation du processus, encouragée dans l'approche, est aussi une manière de soutenir la régulation affective de l'élève en mettant celui-ci dans un contexte centré sur l'amélioration de ses compétences plutôt que sur des performances ponctuelles.

#### *1.5.4 Bilan de l'intérêt de l'approche ELLAC au regard de l'inclusion*

Somme toute, on peut constater que l'approche ELLAC comporte, par la concordance de ses logiques et pratiques avec celles encouragées par la CUA, un très grand potentiel pour favoriser l'inclusion de la diversité des profils de personnes apprenantes du collégial.

## **1.6 Récapitulation de l'objectif général 1**

En tant que projet visant à finaliser le développement d'une nouvelle approche didactique pertinente pour l'enseignement du français au collégial ainsi qu'à clarifier sa présentation, il apparaît que le premier objectif général a pu être atteint. L'approche ELLAC, par son intégration des connaissances et principes reconnus en éducation (didactique de la LL, APC, littératie, etc.) ainsi qu'en ce qui a trait aux pratiques à impact élevé, à la motivation, à la CUA, fournit aux personnes enseignantes de français au collégial une proposition porteuse pour envisager l'actualisation de leurs cours et de l'enseignement de leur discipline.

## **2. Second objectif général**

Le second objectif de la recherche consistait à établir la valeur de l'approche développée en tant qu'innovation pédagogique (IP) pour les personnes enseignantes de français au collégial. La désirabilité et la faisabilité de l'approche ont été évaluées et une analyse de son potentiel de viabilité a été réalisée.

### **2.1 Désirabilité du point de vue des personnes enseignantes**

Dans le cadre de ce projet, il a été établi que les premières personnes utilisatrices d'une IP sont les personnes enseignantes et que, dans ce contexte, il est nécessaire de s'intéresser d'abord à leur perception de celle-ci. L'évaluation de la désirabilité de l'approche a donc été faite selon deux perspectives : celle des problèmes professionnels que l'approche pédagogique semblait en mesure de résoudre et celle de la valeur pédagogique attribuée à l'approche, plus précisément quant à sa valeur d'estime et d'usage (Van der Maren, 2003).

En matière de désirabilité dans une perspective de résolution de problèmes professionnels, l'approche a reçu un accueil très favorable des personnes participantes, la majorité d'entre elles percevant qu'elle peut résoudre, partiellement ou de manière importante, plusieurs des défis qui les affectent, notamment la plupart des défis liés aux élèves ou aux savoirs professionnels et disciplinaires ainsi que plusieurs difficultés liées à des tensions (par exemple, entre leurs objectifs personnels et les objectifs de réussite, entre eux et les élèves, etc.).

En outre, les participants et participantes ont attribué une valeur d'usage et d'estime à plusieurs des composantes de l'approche ELLAC en raison de la clarté des attentes qu'elle

permet de formuler, de ses dispositifs permettant de susciter la motivation et le développement d'un sentiment de compétence (des élèves, mais aussi le leur) ainsi que de l'efficacité apparente de l'approche pour mener les élèves en posture analytique ainsi que pour développer leur autonomie. Dans l'ensemble des commentaires recueillis lors des entretiens de groupe, 91 % s'avéraient être des commentaires positifs, ce qui suggère que les personnes enseignantes, dans l'ensemble, ont perçu que l'approche avait une grande valeur pédagogique.

Les principaux bémols à la désirabilité de l'approche ELLAC notés par les personnes participantes étaient liés à la lourdeur de la tâche de correction que pouvait occasionner l'évaluation du processus dans le cadre d'un portfolio et aux difficultés à obtenir un environnement d'apprentissage adéquat (comme une classe active) pour réaliser les cercles de lecture ; des personnes de quelques collèges notent aussi les difficultés à concilier certains des éléments de l'approche avec les contraintes qu'imposent leurs départements en matière d'évaluation. Par ailleurs, les pressions ressenties en lien avec l'EUF ne semblent que très peu pouvoir être apaisées par la mise en place de l'approche. Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, l'approche développée peut être qualifiée comme ayant été perçue comme très désirable par les personnes participantes l'ayant expérimentée.

## **2.2 Faisabilité**

L'évaluation de la faisabilité au regard des contraintes du système a été réalisée. Cette évaluation visait à établir s'il était possible, pour une personne enseignante désireuse de le faire, de mettre en œuvre l'approche didactique compte tenu des normes ministérielles, institutionnelles et départementales ainsi que compte tenu des environnements d'apprentissage disponibles et des capacités des personnes étudiantes du collégial.

En matière de faisabilité, la grande majorité des personnes de notre échantillon ont jugé que la mise en œuvre de l'approche ELLAC était tout à fait possible ; quelques personnes de l'échantillon l'a jugé faisable, bien qu'avec certaines limitations liées à des éléments spécifiques, parmi lesquelles on retrouve notamment l'évaluation de multiples actions clés dans le cadre d'un portfolio et la difficulté à réaliser des activités d'apprentissage actif dans les classes traditionnelles. Aucune personne n'a émis l'opinion que l'approche n'était pas faisable, et ce, bien qu'elle ait été mise en œuvre dans une grande diversité de contextes : 11 collèges ayant des réalités et des populations étudiantes différentes, différents cours de français (renforcement, 101, 102, 103 et cours propre), en contexte de formation générale et spécifique, en début comme en

fin de parcours, avec des élèves forts et éprouvant des difficultés (hors séquence)<sup>66</sup>. En cela, la faisabilité générale de l'approche didactique développée apparaît donc comme très grande.

### **2.3 Viabilité**

L'analyse du potentiel de viabilité de l'approche a aussi été réalisée. Cette analyse reposait, premièrement, sur la possibilité perçue par les personnes enseignantes de maintenir les pratiques de l'approche à long terme considérant les contraintes du terrain ; deuxièmement, le potentiel de viabilité a été examiné au regard de son degré de transférabilité dans les représentations et schèmes d'action des personnes collaboratrices enseignant le français au collégial.

L'analyse de la possibilité à maintenir l'approche ELLAC à long terme dans les pratiques a d'abord été réalisée. Cette analyse mène à conclure que l'approche est perçue par les personnes participantes comme ayant un excellent potentiel de viabilité, la vaste majorité d'entre elles ayant affirmé qu'elles souhaitaient maintenir l'approche dans leurs pratiques et qu'elles ne voyaient pas de difficulté à le faire. Comme pour la faisabilité, seule l'évaluation de multiples actions clés dans le cadre d'un portfolio a été désignée comme un élément moins viable dans les pratiques.

L'analyse de la viabilité a ensuite été réalisée au regard du degré de transfert de l'approche dans les représentations et schèmes d'action des personnes collaboratrices. Ce type d'analyse a permis de dégager que la majorité des personnes (86%) du sous-échantillon avaient intégré de manière notable l'approche ELLAC à leurs représentations ou à leurs schèmes d'action – voire, à ces deux dimensions. Des facteurs susceptibles d'influencer cette appropriation ont été dégagés, à savoir le contexte d'expérimentation, le rapport à l'élève et le rapport à l'évaluation. Afin de favoriser le transfert, les personnes enseignantes du projet ont fortement encouragé le développement de matériel didactique ; l'élaboration d'une formation créditée a aussi été suggérée.

Somme toute, les analyses suggèrent que l'approche ELLAC détient globalement un bon potentiel de viabilité, celle-ci semblant pouvoir s'intégrer assez bien aux représentations et schèmes d'action de plusieurs personnes enseignantes de français au collégial et étant perçue par ces dernières comme possible à implanter dans les pratiques à long terme.

---

<sup>66</sup> Même le contexte du tutorat dans un centre d'aide en français a été exploré et a révélé certaines avenues intéressantes pour soutenir les élèves (voir le chapitre 4, section 4).

### **3. Autres savoirs ayant émergé de la recherche**

Outre les résultats associés directement aux objectifs spécifiques de la recherche, d'autres savoirs ont également émergé de la démarche du projet. Ces savoirs, qui sont de l'ordre du diagnostic situationnel (constats sur les réalités des milieux), des savoirs relatifs à la méthodologie ou des savoirs théoriques, sont exposés dans cette section.

#### ***3.1 Prise en compte de la désirabilité et méthodologie associée***

Selon notre survol de la littérature scientifique, il est assez rare que les projets d'IP tiennent compte des désirs des personnes enseignantes. On prend en compte l'efficacité des pratiques (Fédération des cégeps, 2021) ou encore leur désirabilité pour l'apprentissage des élèves. On prend aussi en compte, dans le milieu de la recherche (notamment des recherches-actions), le potentiel de transfert des IP dans les milieux (voir les critères de qualité présentés au chapitre 4) – ce vers quoi orientent, par exemple, les critères de faisabilité et de viabilité. Cependant, dans tous les cas, les IP sont perçues comme des objets dont les élèves sont les principaux utilisateurs. Pourtant, on observe que le milieu de l'éducation évolue lentement et que l'implantation de changement dans les milieux est un processus lent, voire laborieux (Langevin, 2009) et ce, en dépit du fait que plusieurs pratiques aient été identifiées, au fil du temps, comme étant efficaces, motivantes et transférables par nombre de recherches. Nous avançons que le fait d'envisager que les premiers utilisateurs d'une IP sont les personnes enseignantes est porteur, à moyen et long terme, d'un plus grand potentiel d'implantation dans les milieux. Par ailleurs, les résultats de cette recherche permettent de constater que le fait de centrer l'analyse de la désirabilité sur celle des personnes enseignantes ne revient pas à négliger les élèves, ceux-ci étant au cœur des préoccupations professionnelles. Cette perspective, adoptée dans cette étude, est en cohérence avec le modèle collaboratif et apparaît être une piste réflexive que d'autres chercheurs et chercheuses en éducation pourraient gagner à envisager.

La méthodologie retenue dans ce projet pour mesurer la désirabilité (voir chapitre 5, section 3), par ailleurs, est en soi innovante et fournit donc un exemple concret de la manière dont ce critère peut être évalué.

### **3.2 Portrait des problèmes professionnels des personnes enseignant le français au collégial**

Afin d'évaluer la désirabilité en lien à une résolution de problèmes professionnels, il a fallu établir un portrait des problèmes professionnels que vivaient les personnes enseignant le français au collégial, puisqu'aucun portrait spécifique n'avait par ailleurs été réalisé à cet effet selon notre exploration de la littérature. Ce portrait a été conçu à partir du vécu de nos personnes participantes ( $n=27$ ), qui constituaient un échantillon restreint et de convenance. Néanmoins, cet échantillon comportait une grande variété de profils et caractéristiques : les personnes collaboratrices provenaient de différents cégeps et faisaient face à différents contextes départementaux ; elles en étaient à différentes étapes de leur carrière et donnaient différents cours, entretenaient différentes perspectives quant à leur rôle professionnel... Ainsi, nous soumettons que le répertoire de 38 défis qu'il a été possible de bâtir à partir des récits de vécus des personnes participantes et des analyses de groupe n'en constitue pas moins un matériel assez exhaustif pour brosser un assez bon portrait des défis que rencontrent, au quotidien, les personnes enseignantes de cette discipline. Au regard spécifique de la compréhension du vécu des personnes enseignant le français au collégial, ce portrait constitue un nouvel outil permettant de porter un regard global sur la multitude des défis auxquels elles doivent faire face au quotidien et de représenter la complexité des enjeux qui interviennent lorsqu'elles envisagent de modifier leurs pratiques. Dans cette même lignée, ce portrait est une ressource intéressante pour les conseillers et conseillères pédagogiques en situation d'accompagnement, qui pourraient s'y référer pour tenter de déceler, chez les personnes qu'elles soutiennent, les défis auxquels elles font face. En outre, les regroupements dégagés grâce à l'analyse des récits de vécu et aux synthèses des analyses de groupe (défis liés aux élèves, aux objets de tension, au cadre social et au cadre d'enseignement) ainsi que leurs catégories respectives (par exemple, les défis liés à l'enseignement relèvent de trois catégories que sont les savoirs professionnels et disciplinaires, les balises ministérielles et les pratiques d'enseignement) apparaissent comme un nouvel outil pour envisager les réalités professionnelles des personnes enseignantes de diverses disciplines au collégial. Cet outil pourrait guider les personnes réalisant des recherches-actions dans le milieu collégial.

### **3.3 Constats sur les limitations évoquées par les personnes participantes en lien avec la faisabilité**

De même que le travail sur la désirabilité a permis de faire émerger des données sur les défis rencontrés par les personnes enseignant le français au collégial, les données issues du questionnaire visant à évaluer la faisabilité a permis de faire quelques constats quant aux réalités des milieux. Parmi ces constats, on relève que les personnes participantes perçoivent que les principales limitations à l'approche sont imposées par les environnements d'apprentissage. Ainsi, il appert que des investissements dans l'aménagement de classes adaptées aux activités d'apprentissage actif ou dans la mise en place de groupes moins nombreux pourraient favoriser les changements de pratiques en enseignement du français au collégial.

Par ailleurs, on note que la deuxième source la plus importante de limitations provient des départements plutôt que des cadres imposés par les institutions ou le ministère – ce qui apparaît particulier dans la mesure où les normes départementales sont justement celles sur lesquelles les personnes enseignantes ont le plus de contrôle. Cela pourrait s'expliquer en partie par une méconnaissance des documents officiels menant à l'élaboration des plans-cadres, les équipes enseignantes étant possiblement amenées à présumer que certaines pratiques établies dans la culture départementale relèvent de prescriptions ministérielles ; cela pourrait aussi s'expliquer par un manque de formation des équipes quant aux processus réflexifs ou décisionnels collectifs propres à faciliter les changements de pratiques. En outre, notons que les réserves quant à la faisabilité de l'approche concernaient plus précisément les contraintes structurant le cadre des évaluations. Ces contraintes, mises en place afin d'assurer une égalité de traitement et une rigueur normative dans l'évaluation, selon la compréhension des chercheuses, venaient par ailleurs limiter la mise en œuvre de pratiques pédagogiques jugées porteuses pour l'apprentissage, comme l'évaluation progressive du processus, et étaient cause de frustration chez quelques personnes participantes. Cette situation amène à se demander les raisons pour lesquelles le personnel enseignant semble prioriser ce type de balises plutôt que des valeurs plus en cohérence avec le discours actuel mis en place dans les écrits professionnels et scientifiques, comme l'équité ou le soutien à l'apprentissage. Dans une perspective éthique, les départements doivent être conscients de l'agentivité qui est la leur dans la mise en place de pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves et de l'importance de soutenir les personnes enseignantes souhaitant tenter de les mettre en place.

### ***3.4 Une démarche méthodologique pour évaluer la viabilité d'une innovation pédagogique***

La question de l'appropriation d'une nouvelle pratique pédagogique et, surtout, de son maintien dans le temps est une préoccupation clé pour tout agent innovateur. Or, quand on sait la complexité des facteurs qui interviennent dans cette appropriation – facteurs parfois inconscients tels que les schèmes d'action ou les représentations (Perrenoud, 2001) –, on constate à quel point il peut être difficile de juger l'intérêt véritable d'une IP au regard de son implantation à long terme dans les pratiques. La difficulté méthodologique à évaluer ces facteurs intangibles est considérable. Les recherches-actions tentent, dans cette optique, d'impliquer les personnes enseignantes dans les démarches de recherche (Savoie-Zajc, 2001) ; la verbalisation et la réflexivité (Vanhulle, 2009 ; Héту, 2016) sont aussi des outils qui peuvent permettre de faire émerger en terrain conscient les facteurs intangibles afin de les jauger. Dans le cadre de ce projet, une méthodologie visant à dégager ces éléments inconscients a été utilisée afin d'analyser dans quelle mesure et de quelle manière chaque participant s'était approprié l'approche. L'analyse phénoménologique interprétative n'est pas nouvelle. En revanche, le croisement de cette analyse avec l'analyse mixte de cartes mentales « pré » et « post » expérimentation, inspirée de la méthodologie de Kinchin et al. (2000), constitue, selon ce que l'on a pu observer dans la littérature, une innovation méthodologique dans le contexte de recherches-actions menées en éducation au Québec. La méthode s'avère assez efficace dans le cadre d'IP impliquant un langage spécifique ou impliquant des relations ou liens conceptuels particuliers susceptibles d'être distingués des pratiques professionnelles préalables. Cependant, notre expérience nous apprend qu'il conviendrait, dans un souci de rigueur, d'encadrer le contexte de réalisation de ces cartes mentales de manière à s'assurer de la disponibilité des individus à réaliser celles-ci avec application. En outre, l'utilisation d'indicateurs d'autorégulation afin de dégager l'intégration d'une IP aux schèmes d'action constitue aussi une innovation méthodologique. Le croisement de ces deux analyses nous apparaît intéressant afin d'accéder à une meilleure compréhension des processus d'intégration d'IP en contexte de recherche-action ou de développement professionnel.

### ***3.5 Les dimensions qui interviennent dans l'appropriation d'une innovation pédagogique***

L'analyse de la viabilité a fait émerger quatre facteurs susceptibles d'influencer l'intégration de l'IP portée par le projet :

1. Le **contexte d'expérimentation**, celui-ci étant influencé par :
  - a. le vécu professionnel (cours bien maîtrisés, population étudiante bien connue, etc.),
  - b. le vécu personnel (présence ou absence de charge dans la sphère personnelle diminuant la disponibilité à l'apprentissage),
  - c. le cadre d'apprentissage (qualité des dispositifs médiateurs de l'apprentissage à réaliser, soutien plus ou moins accessible ou de qualité) ;
2. Le **rapport à l'action et à la conceptualisation**, certaines personnes ayant d'abord besoin de comprendre avant d'agir, d'autres ayant besoin d'agir pour comprendre ;
3. Le **rapport aux élèves**, qui peut s'inscrire dans un rapport « pour » les élèves ou « avec » ceux-ci ;
4. Le **rapport à l'évaluation**, qui peut s'inscrire dans une vision plutôt certificative ou formative du rôle de l'évaluation.

Ces facteurs apparaissent pertinents pour comprendre certaines des dimensions qui interviennent dans l'appropriation d'une nouvelle IP. Bien que ces éléments aient été dégagés dans le cadre de l'expérimentation d'une méthode didactique précise, on observe qu'il y a une forte probabilité quant au fait que ces facteurs jouent un rôle dans l'appropriation d'autres types d'objets pédagogiques.

À priori, le premier facteur, relatif au contexte d'expérimentation, est certainement à considérer dans tous les contextes d'expérimentation pédagogique – tout comme les connaissances antérieures, la qualité de l'environnement d'apprentissage et la qualité de la formation influencent tout apprentissage (Fédération des cégeps, 2021).

Le rapport à l'action et à la conceptualisation apparaît également potentiellement porteur pour identifier les profils d'apprenants des personnes enseignantes et la manière dont elles aborderont un objet pédagogique, chacun de ces profils impliquant des besoins différents, tant dans la forme et l'approfondissement de la formation avant l'expérimentation que dans le soutien avant et après celle-ci. Par exemple, les individus priorisant un rapport à la conceptualisation apprécieront d'emblée une formation théorique plus longue et poussée, où les concepts seront explicités, approfondis et où la logique de l'action sera décortiquée (motivations, objectifs, etc.) ; ils auront par ailleurs besoin d'être rassurés dans la planification de leurs activités et de faire valider, parfois de manière assez pointue, leur matériel et consignes. Les personnes se

positionnant plutôt dans un rapport priorisant l'action souhaiteront, en revanche, une formation courte et abordant davantage les grandes lignes de conduite de la pratique à mettre en œuvre. Elles auront besoin qu'on les aide à relativiser leurs attentes quant à l'activité à expérimenter, afin de bien clarifier dans leur esprit que celle-ci vise à leur donner un premier aperçu et ne sera pas forcément « au point » – ce qui permettra de diminuer l'incidence que peut avoir une activité imparfaitement structurée en raison d'une conceptualisation encore peu intégrée. Elles auront ensuite besoin de faire un retour sur leur action afin d'objectiver celle-ci et afin que la personne formatrice s'appuie sur cette expérience concrète pour approfondir les concepts théoriques, ce qui permettra, dans un deuxième temps, de perfectionner l'activité. Au bout du compte, les deux profils arriveront à un même résultat. Pour les personnes ayant à former ou à accompagner des personnes enseignantes dans leur développement professionnel, il peut être pertinent de connaître l'existence de ces différents rapports à l'action ou à la conceptualisation afin d'adapter les dispositifs de formation et le soutien offert. Ainsi, la prise en compte de ce type de rapport pourrait être un outil pour mieux analyser les besoins des personnes enseignantes souhaitant expérimenter de nouvelles approches pédagogiques ou didactiques.

En ce qui concerne le rapport aux élèves, celui-ci est le plus souvent abordé dans l'optique des paradigmes d'enseignement ou d'apprentissage ; bien que très pertinents, ces paradigmes relèvent davantage de l'épistémologie du savoir et de la connaissance, soit des représentations qui interviennent surtout sur un plan rationnel. Toutefois, l'épistémologie pratique (Hétu, 2016) est à la fois rationnelle et affective : dans l'action, la personne praticienne se reporte sur ce en quoi elle croit, mais aussi sur ce qu'elle ressent. Or, son ressenti est en grande partie fondé sur la relation qu'elle perçoit entretenir avec les élèves qui sont devant elle. Si elle perçoit agir « pour » eux, elle s'ancrera dans un schème d'actions et de réactions qui diffèrera forcément de celui qu'elle adopterait si elle percevait agir « avec » eux. L'idée d'aider la personne enseignante à évaluer si elle se situe dans un rapport « pour » ou un rapport « avec » ses élèves nous apparaît une autre façon d'aborder l'expérience d'une nouvelle approche pédagogique. Alors que le paradigme d'enseignement est de plus en plus critiqué dans le monde de l'éducation (Bédard et Béchard, 2015), il peut être délicat pour une personne enseignante de se positionner comme relevant de ce paradigme ; elle peut par ailleurs se situer intellectuellement dans le paradigme d'apprentissage et avoir de la difficulté à vivre celui-ci dans des situations concrètes d'enseignement. Le rapport « pour » tout comme le rapport « avec » les élèves sont des rapports positifs et bienveillants qui peuvent tout à fait se justifier d'un point de vue professionnel – ce qui

entraîne un questionnement potentiellement plus porteur, car plus neutre. En ce sens, il apparaît comme un autre outil dans le cadre d'une pratique réflexive accompagnée.

Enfin, le rapport à l'évaluation est également une autre dimension qui structure les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ce rapport mène certaines personnes enseignantes à évaluer pour certifier les qualifications d'un individu ou, au contraire, à évaluer pour amener les élèves à comprendre ce qu'ils doivent encore apprendre. Dans le premier cas, la personne enseignante se souciera de l'égalité du traitement, de la rigueur de sa correction et du niveau d'exigence où elle place ses attentes (ex. : ne pas niveler vers le bas, ne pas être trop sévère non plus) ; dans le second cas, la personne enseignante se souciera plutôt d'équité, soit de donner à l'élève ce dont il a besoin en fonction de ses propres forces et faiblesses. Il y aura alors un grand souci de fournir des rétroactions constructives et de donner à l'élève l'occasion de continuer à évoluer dans son apprentissage. Ces deux façons d'envisager l'évaluation influenceront beaucoup la manière dont un individu vivra l'expérimentation de méthodes évaluatives ancrées dans le processus de la compétence. Encore une fois, la compréhension du rôle de ce rapport à l'évaluation dans ce cadre peut s'avérer être un outil d'accompagnement précieux pour des personnes assumant la formation et l'accompagnement des personnes enseignantes.

Somme toute, les quatre facteurs ayant émergé de l'analyse de la viabilité dans cette étude apparaissent comme de nouveaux outils susceptibles d'être transférés dans les réflexions entourant la formation et l'accompagnement des personnes enseignantes.

#### **4. Limites de la recherche**

Les résultats de cette recherche sont soumis à certaines limites. L'échantillon des personnes collaboratrices, ainsi que précisé, est un échantillon de convenance et, en cela, regroupait des personnes ayant un profil qui pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble des personnes enseignant le français au collégial. Bien que la taille de l'échantillon ( $n=27$ ) soit considérable pour une recherche-action collaborative, les résultats ne prétendent en aucun cas être généralisables statistiquement. Par ailleurs, les nombreux mouvements survenus dans l'équipe de travail ont fait en sorte que seules 16 personnes ont vraiment expérimenté l'ensemble de la démarche sur deux sessions comme le prévoyait la méthodologie initiale ; sept autres personnes ont expérimenté l'approche durant seulement une session. Cela étant dit, en tant que recherche collaborative qualitative, cet échantillon demeure important et pertinent pour avoir un

bon aperçu de la perception que pourraient avoir les personnes enseignant le français au collégial quant à l'approche ELLAC. Dans cette lignée, il faut relever que l'approche semble recevoir une certaine validation sociale depuis ses premières diffusions (voir conclusion), ce qui suggère que l'échantillon de convenance avait effectivement interpellé un profil de personnes participantes assez répandu dans ce secteur précis.

En outre, sur le plan méthodologique, l'analyse de la viabilité aurait gagné à encadrer plus formellement le contexte de réalisation des cartes mentales, afin de s'assurer d'une disponibilité équivalente chez toutes les personnes enseignantes. Par ailleurs, il aurait été pertinent de pouvoir retourner voir les personnes participantes à la suite du projet (entre six mois et un an après) afin de vérifier si elles avaient maintenu l'intégration de l'approche à leurs pratiques. Néanmoins, l'analyse de la viabilité telle qu'elle a été réalisée a mobilisé une grande quantité de données cumulées au cours d'un long laps de temps, et ses résultats ont été validés par une triangulation des sources (observations confrontées des deux chercheuses, opinion des personnes enseignantes) et des données (journal de bord, notes d'observation, verbatim des codéveloppements, cartes mentales, etc.) – ce qui apparaît tout de même assurer une certaine crédibilité aux résultats.

Par ailleurs, les personnes collaboratrices de notre projet, outre deux participantes ayant intégré celui-ci en janvier, ont toutes été mises en contact avec l'approche dans un contexte où la présentation de celle-ci n'était pas encore au point. La présentation de l'approche donnée au début du projet, par rapport à celle conçue à la suite des rétroactions des personnes participantes et de la bonification de l'approche, était d'un degré de qualité et de clarté nettement inférieur. Le premier objectif général<sup>67</sup> du projet, pleinement atteint en ce sens, a peut-être en partie biaisé les résultats du second objectif général qui visait à évaluer la valeur de l'approche développée, l'appropriation de celle-ci ayant certainement été plus ardue pour les personnes ayant d'abord été mises en contact avec sa version « bêta ». Néanmoins, cet aspect était surtout de nature à influencer l'analyse du transfert d'approche et a d'ailleurs été relevé dans le cadre des analyses. Dans le contexte d'une recherche collaborative visant justement l'apport des expertises enseignantes, cette limite apparaissait comme inévitable.

Enfin, une limite de l'étude est assurément le fait qu'aucune donnée n'ait été récoltée directement auprès des élèves. Cela dit, ainsi qu'expliqué au chapitre 2 (section 7), les données

---

<sup>67</sup> Soit améliorer le prototype développé par Bélec et Doré (2021) pour en faire une approche didactique aboutie.

récoltées auprès d'eux auraient été biaisées par le contexte d'implantation, l'approche étant elle-même en cours de bonification, et les personnes enseignantes, en contexte d'appropriation de celle-ci. Néanmoins, il demeure que des données provenant des élèves sont d'une grande importance dans l'évaluation des IP, le vécu de la personne enseignante étant parfois très éloigné de celui de la personne étudiante. C'est assurément la limite principale de ce projet.

## 5. Pistes futures

Dans l'optique des limites évoquées, il conviendrait d'envisager une dernière étape à ce qui pourrait être envisagé comme une vaste recherche-développement en plusieurs volets. Le premier volet, soit la recherche exploratoire menée en 2020-2021 aux cégeps Gérald-Godin et Drummondville, a permis la création d'un prototype ; le deuxième volet, cette recherche collaborative, a permis le perfectionnement de ce prototype et l'appropriation de l'approche par des personnes enseignantes et la confirmation de sa désirabilité, faisabilité et viabilité ; conséquemment, un troisième volet serait à réaliser avec les personnes enseignantes ayant à présent une bonne expérience de l'approche ELLAC, en vue d'évaluer les retombées de cette approche auprès des élèves du collégial. Le contexte de la transition secondaire-collégial pourrait être particulièrement ciblé, l'approche mettant en place plusieurs éléments susceptibles d'être tout particulièrement pertinents dans ce cadre (voir 1.3.1 de ce chapitre).

Dans une tout autre optique, l'approche ELLAC pourrait être utilisée dans une visée de collaboration en contexte d'approche-programme. La situation authentique proposée dans le cadre d'interaction pourrait offrir une perspective pour envisager les liens entre les cours de français et différentes disciplines. Si l'on voit aisément les liens avec les programmes techniques impliquant une relation à autrui (Soins infirmiers, Travail social, Éducation spécialisée, etc.) – ce qui n'est pas sans rappeler le travail sur l'empathie fait au collège de Sherbrooke (Lemieux, 2015) –, nous croyons que ce cadre relationnel ainsi que les savoir-être qu'ils impliquent sont susceptibles d'être pertinents dans un grand nombre de contextes. Par exemple, il serait sûrement possible d'exploiter les savoir-être liés à la créativité dans certaines techniques impliquant la conception d'objets ou de programmes, ou encore d'exploiter les savoir-être liés à la connaissance de soi en tant que base réflexive pour développer l'esprit critique et scientifique des élèves de sciences de la nature. De manière générale, l'approche ELLAC nous apparaît être une manière d'envisager la littérature qui offrirait davantage de façons d'intégrer le français aux

approches-programmes et, d'ainsi, augmenter le sens de la formation donnée aux collégiens et collégiennes.

En outre, l'approche proposée fournit des pistes pertinentes pour l'enseignement de la lecture. Certains éléments de l'approche pourraient être transférables dans le contexte de l'enseignement du français au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Au collégial, les tuteurs, responsables des services adaptés ou équipes enseignantes qui offrent des mesures d'aide en lecture, par exemple dans le cadre d'activités de mise à niveau ou favorisant la réussite (pensons à la compétence 1003 « Interpréter et communiquer de l'information textuelle »), pourraient certainement trouver des outils didactiques pertinents parmi ceux proposés par l'approche ELLAC.

Enfin, soulignons que la méthodologie de cette recherche ainsi que l'approche développée offrent des pistes de transfert pour d'autres disciplines appartenant aux « Arts et humanités », champ disciplinaire axé sur les savoirs (Barnett et Coate, 2005), où l'APC est parfois perçue comme difficile à mobiliser. La discipline « Philosophie », notamment, par la similarité de sa situation en tant que discipline de la formation générale collégiale, pourrait être un contexte de transfert pertinent à explorer.

## **6. Conclusion**

En conclusion, ce chapitre a permis une discussion des résultats et découvertes ayant émergé du projet.

Le premier objectif, qui visait la bonification de l'approche didactique développée dans le projet mené en 2020-2021, a été atteint. L'approche didactique apparaît relativement accessible puisqu'elle est essentiellement structurée autour de quelques principes, lesquels sont soutenus par des outils didactiques accessibles. De plus, il appert que l'approche aboutie comporte une grande validité épistémique en raison de son adéquation avec les référents théoriques relevant des pratiques à impact élevé ainsi que de la littérature portant sur la motivation et l'inclusion. Pour ces raisons, cette approche apparaît comme une proposition porteuse pour une éventuelle actualisation de la formation en français au collégial. Par ailleurs, une présentation de l'approche, conçue en tant que dispositif de formation en fonction des besoins observés au cours du projet chez les personnes enseignantes, a aussi pu être créé.

Le second objectif général, qui consistait à évaluer la qualité de l'approche en tant qu'innovation pédagogique, a permis de dégager la pertinence pratique de l'approche ELLAC au

regard de la désirabilité que les personnes participantes ont globalement attribuée à celle-ci. De même, aucune entrave majeure à la faisabilité de l'approche n'a été relevée, et ce, pour l'ensemble des contextes d'expérimentation. Quelques contraintes ou contextes particuliers peuvent néanmoins rendre moins aisée l'exploitation de certaines pratiques, notamment évaluatives. En ce qui concerne la viabilité de l'approche, celle-ci apparaît possible à maintenir à long terme selon les personnes enseignantes dans le cadre de leurs pratiques, bien que des réserves aient été formulées en ce qui a trait à l'évaluation d'actions clés multiples. Par ailleurs, l'approche semble avoir été intégrée de manière importante aux représentations ou aux schèmes d'action de 86% du sous-échantillon retenu pour l'analyse de la viabilité, ce qui suggère un potentiel de transfert conséquent pour les personnes s'intéressant à l'approche ELLAC et augmente, dès lors, sa viabilité potentielle.

Par ailleurs, certaines découvertes faites au fil de la démarche du projet ont été exposées, notamment le portrait des défis professionnels des personnes enseignant le français au collégial et des outils potentiels pouvant soutenir la formation et l'accompagnement des personnes enseignantes en contexte de développement professionnel. Enfin, les limites de la recherche ont été présentées et, de là, des pistes de recherches futures ou d'intervention ont pu être formulées. Notamment, l'idée de donner une suite à cette recherche afin de collecter des données auprès des étudiants et étudiantes quant aux retombées de l'approche ELLAC pour l'apprentissage et la réussite serait fortement à considérer.

## CONCLUSION

Au terme de ce projet de recherche, soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), on ne peut nier que le modèle de recherche collaborative retenu pour la bonification du prototype de l'approche didactique développé en 2020-2021 a été d'une grande pertinence à la fois pragmatique et éthique.

Ce modèle de recherche a constitué une occasion de développement professionnel pour de nombreuses personnes du corps enseignant en leur donnant accès à une nouvelle approche didactique qui, pour toutes les raisons exposées dans la discussion, semble tout à fait susceptible de soutenir la persévérance et la réussite des élèves et d'enrichir les réflexions au sein des équipes enseignantes.

Ces personnes, par la variété des expériences auxquelles elles ont donné accès, par le partage de leurs différents points de vue ainsi que par l'éclairage de leurs différentes personnalités et visions sur leur rôle professionnel, ont apporté une richesse indéniable à l'approche ELLAC. Leur regard et leur expertise ont permis de nuancer cette approche, d'observer son interaction dans une quantité de situations qui peut rarement, en contexte de recherche, être atteinte. Cette collaboration a ainsi permis le développement d'une approche didactique du français au collégial innovante, cohérente tant avec les visées ministérielles que poursuivent les cours de français de la formation générale qu'avec les récentes connaissances en matière d'éducation. Cette approche, notons-le, a été largement perçue comme désirable, faisable et viable par des personnes enseignantes de divers horizons. Elle a d'ailleurs reçu, avant même la publication de ce rapport de recherche, une validation sociale importante : en effet, depuis janvier 2022, les chercheuses du projet ont été interpellées par huit collèges et une université pour donner des formations à l'approche ELLAC. Cette validation sociale obtenue au sein du réseau des cégeps trouve en partie sa source dans l'apport des personnes collaboratrices au projet, dont plusieurs se sont faites et continuent de se faire ambassadrices de l'approche. Les chercheuses ont par ailleurs diffusé leurs travaux dans le cadre d'une journée organisée par le Carrefour de la réussite, lors du 41<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) et lors de la 6<sup>e</sup> journée d'étude du Laboratoire intercollégial de recherche en enseignement de la littérature (LIREL). En matière de diffusion, le projet a d'ores et déjà donné lieu à la diffusion de deux articles professionnels, un dans la revue *Correspondance* (Bélec et Doré, 2022) et un dans la revue *Pédagogie collégiale* (Doré et Roy, 2022), et donnera bientôt lieu à une communication scientifique dans le cadre du 90<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS en mai 2023.

La validation sociale reçue par l'approche relève aussi du contexte et des travaux en cours dans le milieu de l'éducation. En effet, l'approche ELLAC s'avère tout particulièrement pertinente dans le contexte actuel, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur a mis en place son Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES), dont le deuxième axe vise la mise en place de mesures favorisant la transition interordres.

L'approche ELLAC développée dans cette recherche s'inscrit également en cohérence avec de nombreux mémoires déposés par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) au cours des dernières années, en ce qui a trait tant à un changement de perspective évaluative (CSE, 2018) qu'aux besoins de modification de la formation en vue du développement des compétences du 21<sup>e</sup> siècle et d'un renforcement d'une vision humaniste de l'éducation (CSE, 2021). Si l'on ajoute à ces éléments l'importance de favoriser l'amélioration des compétences en littératie des individus (Langlois, 2021), on ne peut nier la pertinence sociale du projet.

Ce projet a aussi permis la création d'un instrument de médiation de cette approche visant à en faciliter l'appropriation et l'intégration dans les pratiques pour des personnes souhaitant faire une démarche autonome ou solliciter l'accompagnement des chercheuses.

Dans cette lignée, nous fondons l'espoir que l'approche ELLAC poursuive sa progression dans les différents départements de français (langue et littérature) du réseau collégial. Nous espérons que l'enseignement de la lecture littéraire permettra d'enrichir l'expérience éducative des élèves ainsi que l'expérience professionnelle des personnes enseignantes. Dans la mesure où nous croyons à la visée éducative portée par les cours de français au collégial, nous ne pouvons que souhaiter que de plus en plus d'élèves puissent atteindre celle-ci et en venir à développer leur créativité, leur empathie et leur réflexivité dans le cadre d'une formation humaniste, tournée vers l'ouverture de l'élève sur le monde et sur lui-même – projet ambitieux que l'enseignement de la lecture, à n'en pas douter, est en mesure de relever.

## Médiagraphie

- Antoine, P. et Smith, J.A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62(4), 373-395.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée*. 144(4), 407-425.  
[\[https://doi.org/10.3917/ela.144.0407\]](https://doi.org/10.3917/ela.144.0407).
- Babin, J., Dezzuter, O., Goulet, M., Maisonneuve, L., Association québécoise de pédagogie collégiale. (2011). Quelles pratiques pédagogiques pour l'enseignement d'œuvres complètes dans les cours de littérature ? Dans *Actes du 30<sup>e</sup> Colloque de l'AQPC*. p. 43-52.  
[\[https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4107/309.pdf?sequence=1\]](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/4107/309.pdf?sequence=1)
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions, De Boeck.
- Barbeau, D. (2007), *Interventions pédagogiques et réussite au cégep – méta-analyse*. Presses de l'Université Laval, 426 p.
- Baribeau, C. (2005). L'instrument de la collecte de données. *Le journal de bord du chercheur. Recherche qualitative*, 2, 98-114.
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans F. Chevalier (éd.), *Les méthodes de recherche du DBA* (126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barnett, R. et K. Coate. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*, GBR : McGraw-Hill Education.
- Barré-De Miniac, C. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-123.
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique (4<sup>e</sup> éd.)* [texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives]. Université TELUQ. [En ligne]. <https://ted6312.teluq.ca/>
- Bastiani, B. (2020). *Simulation et debriefing : Accompagnement du changement dans les pratiques et les postures des formateurs*. L'Harmattan, 252 p.
- Beauchamp, M. (2020). Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel. [Essai doctoral en éducation, Université de Sherbrooke]  
[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp\\_Marie\\_DEd\\_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp_Marie_DEd_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Beauchamp, M. et Gosselin, R. (2018). *La place de l'attitude pour l'évaluation du savoir-être*. Atelier présenté lors du 38<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, Montréal.
- Bédard, D. et J.-P. Bécharde (2015). Introduction. Le temps des innovations pédagogiques : trame de changement en enseignement supérieur. Dans Bédard D. et J.-P. Bécharde. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Belleau, J. (2015). Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage. Repéré à <https://cdc.qc.ca/pdf/033202-belleau-theorie-pratique-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf>

- Bélec, C., Myre-Bisaillon, J., Roberge, J. et Buysse, A. (2017). Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte ? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture. *Pédagogie collégiale*. 30(2), 25-32.
- Bélec, C. (2021). L'essentiel en soixante heures. Dans Boudreau, J.-P.(dir.). Contre mauvaise fortune bon cœur : l'enseignement du français et de la littérature en temps de crise. *Correspondance*, 25(5) [<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/contre-mauvaise-fortune-bon-coeur-lenseignement-du-francais-et-de-la-litterature-en-temps-de-crise/>].
- Bélec, C. (2022). *L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant les pratiques*. [Essai doctoral. Université de Sherbrooke] [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19297/belec\\_catherine\\_DEd\\_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19297/belec_catherine_DEd_2022.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Bélec, C. (2018). *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial, rapport de recherche PAREA*, Cégep Gérald-Godin. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37392>
- Bélec, C. et Doré, R. (2022). Analyse des devis ministériels à la lumière des connaissances actuelles : proposition d'une lecture critique. *Correspondance*. 28(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/analyse-des-devis-ministeriels-a-la-lumiere-des-connaissances-actuelles-proposition-dune-lecture-critique/>
- Bélec, C. et R. Doré (2021). L'inclusion explicite des savoir-être dans l'enseignement. Un atout pour toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*. 34(3), 31-38.
- Berger, R. (2007). À propos du décalage entre la passation de l'épreuve uniforme de français et le cours 601-103-04: ses effets sur le taux de réussite. *Correspondance*. 12(4).
- Bertrand, L. (invitée). (2017). *Comprendre les soft skills* [vidéo]. <https://qc.video.search.yahoo.com/search/video?p=youtube+Bertrand+soft+skills&fr=y%20hs-invalid#id=1&vid=86d7fb33cad334c882ab520d504261f2&action=view>
- Bibauw, S. et J.-L. Dufays. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine*. Université Hassan II, Editions Bouregreg, 13-30.
- Blaser, C., Emery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2021). L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29(3), 1–16. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.548>
- Blaser, C. et P. Erpelding-Dupuis. (2011). *Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre*. Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique. [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Blaser.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf)
- Blaser, C., R. Lampron et É. Simard-Dupuis. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure, ABLF Asbl* (3), 51-63.
- Boré, C. (2007). Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés. *Le français aujourd'hui*, 159(4), 19-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0019>
- Boudreault, Henri. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel*. [Thèse de doctorat. Université de Montréal]

- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2021). Un état des lieux des usages de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@). *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086917ar>
- Bourgault, J. et M. Sauvaire (2017). Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial. *Correspondance*, 22(9). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collegial/?action=genpdf&id=27736>
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boyer, P. (2015). Rapport à la scolarité et représentations de l'écrit: intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause. *Correspondance*, 21(1).
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*, HarperCollins.
- C.-Larochelle, J. (2012). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence*. Rapport PAREA, Cégep de Lévis-Lauzon. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29191/788183-larochelle-litterature-technologie-reseau-levis-lauzon-PAREA-2012.pdf?sequence=1>
- Cabot, I., et M.-C. Lévesque (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*, Rapport PAREA, Cégep de St-Jean-sur-Richelieu et Cégep de Sorel-Tracy, 157p. <https://cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf>
- Carpenter, S. K. (2014). Spacing and interleaving of study and practice. Dans V. A. Benassi, C. E. Overson, et C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (131–141). Society for the Teaching of Psychology.
- Cartier, S. C. (2010). Aider à apprendre de manière autonome. *Québec français*, 157, 52-53.
- Cellard, K. (2018). De la dissertation à la dissertation : réflexion sur l'évolution des devis ministériels de la formation générale en français. Dans *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*. Université de Montréal. <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2020/10/cellard-journe%CC%81e-2018.pdf>
- Cellard, K. et Carrier Belleau, C. (2021). *L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 : Enquête sur les pratiques déclarées es professeur.e.s de littérature au cégep*. Rapport d'enquête. <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2021/05/Enquete-sur-les-pratiques-enseignantes-Cellard-Carrier-Belleau.pdf>
- Chabanne, J.-C. (2008). Enseigner des « attitudes »? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants?* 49-69.
- Chartrand, S.-G., J. Émery-Bruneau et K. Sénéchal (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica, 65 p.
- Chartrand, S.G et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.

- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (n.d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/>
- Compétences Québec (n.d.). *Programs : Soins infirmiers*. Sur Inforoute.org. Consulté le 14 février 2023 sur <https://www.inforoutefpt.org/technical-training/diploma-of-collegial-studies/292>
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). (2019). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE – Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. [https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018\\_PublicReport\\_FR.pdf](https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf)
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). (2016). *Éducation postsecondaire et compétences au Canada : Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. [https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/362/PIAAC\\_PSE\\_CMEC\\_2016\\_FR.pdf](https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/362/PIAAC_PSE_CMEC_2016_FR.pdf)
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). (2017). *Portrait*. Sur CREPAS. Consulté le 14 février 2023 sur <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Le Conseil, 95 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Formation collégiale: expérience éducative et nouvelles réalités*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Le Conseil, 192 p.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2021). *Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur*. Dossier <https://www.capres.ca/dossiers/francais/>
- Cornellier, L. (2006). *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*. Éditions Nota bene, 124 p.
- Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial : un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives. *Pédagogie collégiale*, 30(4). 3-9.
- Coutant, I. (2016). *Compétences génériques*. Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF). <http://cdeacf.ca/dossier/competences-generiques>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 97-110.
- Daunay B. et Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.
- Desgagné, S. et al. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*. 27(1), 33-64.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. La Découverte.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation* (61), 110-120.
- Dezutter, O., J. Babin et M. Lépine. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Collectif CLÉ.
- Dion-Viens, D. (2019). Roberge ouvert à moderniser la formation générale au cégep. *Le journal de Québec*, 20 août. <https://www.journaldequebec.com/2019/08/20/roberge-ouvert-a-moderniser-la-formation-generale-au-cegep>
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, L'Harmattan.
- Doré, R., et Roy, L. (2022). La recherche en éducation comme situation authentique d'apprentissage : perspectives d'une étudiante cochercheuse. *Pédagogie collégiale*. 36(1), 38-47.
- Duchesne, S. et F. Haegel (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan, p.126.  
[https://shs.hal.science/file/index/docid/841629/filename/SD\\_Haegel\\_entretiens\\_collectifs\\_ouv.\\_2004.pdf](https://shs.hal.science/file/index/docid/841629/filename/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv._2004.pdf)
- Dufays, J.-L. (2016). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire? *Conférence de Consensus : Lire, comprendre, apprendre*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles du discours. *Lidil*. 33, 79-101. <https://journals.openedition.org/lidil/60>
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »? *Didactique du français* (2), p.227-248.  
<https://journals.openedition.org/pratiques/1747>
- Dufays, J.-L. (2013) Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? *Recherches et Travaux*, 83, 77-88.
- 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. *Didactiques du français et de la littérature*, 241-276.  
[https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A187517/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A187517/datastream/PDF_01/view)
- DuFour, R. et Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. National Educational Service.
- Duval, A.-M. et M. Pagé. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Association québécoise de pédagogie collégiale (coll. Les cahier de l'AQPC), 100 p.
- Eco, U. (1992/1990). *Les limites de l'interprétation*. Grasset, 413 p.
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191, 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Fédération des cégeps (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Rapport du chantier sur la réussite de la Fédération des cégeps. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-1.pdf>

- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ) (2021). *Reprendre le chemin de l'égalité*. Chantier sur la réussite en enseignement supérieur. Document de réflexion. [https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2021/03/2021-149\\_BrochReussite\\_FEC\\_E4.pdf](https://fec.lacsq.org/wp-content/uploads/2021/03/2021-149_BrochReussite_FEC_E4.pdf)
- Fédération étudiante collégial du Québec (2022). *Mémoire sur l'enseignement de la langue et l'Épreuve uniforme de français (EUF)*. Mémoire présenté lors du 118<sup>e</sup> Congrès ordinaire. [https://docs.fecq.org/FECQ/M%C3%A9moires%20et%20avis/2022-2023/Memoire-EUF\\_118eCo\\_La-Malbaie.pdf](https://docs.fecq.org/FECQ/M%C3%A9moires%20et%20avis/2022-2023/Memoire-EUF_118eCo_La-Malbaie.pdf)
- Filteau, S. (2010). *La créativité, tout le monde sait ce que c'est !?!* Communication par affiche présentée au colloque le l'ARC dans le cadre du 78<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Montréal. <https://cdc.qc.ca/affiche/787416-filteau-marie-victorin-uqam-affiche-2010.pdf>
- Gagné, A. (2018). *L'appropriation de savoirs didactiques en formation : une étude de cas auprès de futures enseignantes de littérature du collégial*. [Mémoire de maîtrise en didactique, Université Laval] Lien de téléchargement : [https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is\\_thesis=1&oclc\\_number=1132129270&id=b31870d6-9fc1-4f64-aa75-fb14d4d8de9f&fileName=34900.pdf](https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/download?is_thesis=1&oclc_number=1132129270&id=b31870d6-9fc1-4f64-aa75-fb14d4d8de9f&fileName=34900.pdf)
- Galipeau, L., E. Konstantinopoulos et C. Soleil. (2018). *Impact des applications en salle de classe de la conception universelle de l'apprentissage sur le français écrit en français langue seconde*. Rapport de recherche PAREA. Collège Dawson.
- Gerbier, É. et Koenig, O. (2015). Comment les intervalles temporels entre les répétitions d'une information en influencent-ils la mémorisation ? *Revue théorique des effets de pratique distribuée. L'Année psychologique*, 115, 435-462. <https://doi.org/10.3917/anspy.153.0435>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(2). 3-17.
- Goulet, M. (2000). L'enseignement de la littérature collégiale. *Dans Enseigner la littérature au cégep*, Cahiers de recherche du CETUQ, 16, 48.
- Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O. et Babin, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. Dans S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (85-98), Presses universitaires de Namur.
- Gouvernement du Québec (2022, 13 décembre). *Épreuve uniforme de français*. Gouvernement du Québec : Informations et services gouvernementaux. <https://www.quebec.ca/education/cegep/epreuve-langue/francais>
- Gouvernement du Québec (1998). *Formation générale commune à tous les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (1994), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, p.3.
- Granger, N. et Debeurme, G. (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec français*, 157, 56-57.
- Héroul, J.-F. (2019). Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (1), 82-107. <https://doi.org/10.7202/1064607ar>
- Héту, M. (2016). Apprentissage ou imitation? *Pédagogie collégiale*, 29(1). 16-23.

- Institute for the Future (2016). *Future Skills. Update and Literature Review*. Institute for the Future for Act Foundation and The Joyce Foundation. <https://www.iff.org/futureskills/>
- Kandiko, C. et I. Kinchin. (2012). What is a doctorate? A concept-mapped analysis of process versus product in the supervision of lab-based PhDs. *Educational Research*, 24(1), 3-16.
- Karsenti, T. (2015). Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants. CRIFPE. <https://cdc.qc.ca/pdf/033784-karsenti-pertinence-formation-generale-collegial-2015.pdf>
- Kinchin, I.M., Hay, D.B. et Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research*, 42(1), 43–57.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J.-Y. (2009). Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 38-44.
- Labbé-Roy, L. (2013). Dès septembre 2014 : Réforme des cours d'histoire du primaire au cégep. *Le Journal de Montréal*, 2 septembre. <https://www.journaldemontreal.com/2013/09/02/en-vigueur-des-septembre-2014>
- LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. Rapport PAREA. Cégep de la Gaspésie et des Îles et Cégep de l'Outaouais. <https://cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7(8), 71-95.
- Langevin, L. (2009). Chapitre 8. Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans D. Bédard (dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0139>
- Langlois, P. (2021). *Littératie au Québec : un bilan qui s'améliore, des enjeux qui persistent*. Analyse économique réalisée pour la Fondation pour l'alphabétisation et le Fonds de solidarité FTQ. <https://fondationalphabetisation.org/wp-content/uploads/2021/09/AlphaReussite-Etude-2021.pdf>
- Lavoie, M. et L. Desmeules (2010). *Quand lire c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3e éd.). Éditions D'Organisation.
- Lebrun, M. (2020). Le carnet réflexif partagé : un espace d'écriture heuristique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 36(2). <https://journals.openedition.org/ripes/2677>
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Rapport de recherche. Collège de Valleyfield.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2011). L'évaluation contre la lecture - la résistance au changement en didactique de la littérature. *Diversité*, 166, 131-136.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec, 228 pages.

- Legault, F., Lille, B., Carignan, I. et Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091406ar>
- Lemieux, B. (2015). *Lecture et empathie. La littérature au cœur de la relation soignant-soigné*. Dans O. Dezutter, et E. Falardeau. *Les temps et les lieux de la lecture* (303-326). *Diptyque*, 30, Presses universitaires de Namur.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans Lessard, C. et P. Meirieu, dir. *L'obligation de résultats en éducation* (23-48). Les Presses de l'Université Laval.
- Le Vasseur, L. et M. Sauvaire (2016). L'enseignement, le développement des compétences et la formation du sujet au Québec: Exemples de la philosophie et du français au collégial et de l'histoire au secondaire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. 58(2), 105-119. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0105>
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (627-648). AQPC/Collection PERFORMA. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Marin, E. (2011). Enseigner l'empathie en médecine? *Revue de littérature et proposition d'outils pédagogiques*. Thèse présentée à la Faculté de médecine Lyon-Est, Université Claude Bernard Lyon 1. 255 pages. [https://www.urps-med-aura.fr/wp-content/uploads/2019/10/THESE\\_MARIN\\_Elsa.pdf](https://www.urps-med-aura.fr/wp-content/uploads/2019/10/THESE_MARIN_Elsa.pdf)
- Marion, C. (2018). *Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs*. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Québec à Montréal] Archipel (D3446)
- Ménard, L. et D. Leduc. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2).
- Mercier, M. et A. De Muelenaere. (2007). La méthode d'analyse en groupe : Application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. Dans Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 3, 140-155. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/MercierFINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MercierFINAL2.pdf)
- Mevel, Y. (1999). Le RVP en formation des enseignants. *Spirale – Revue de Recherches en éducation*, 24, 103-127.
- Ministère de la Culture et des Communications. (1998). *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*. Québec. 115 p. <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/lire.pdf>
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993). Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle, *Fine pointe*, 8, numéro spécial, p. 14.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Composantes de la formation générale*. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Le Seuil.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (dir.) (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Musial, M. et A. Tricot. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur, 352 p.
- OCDE. (2013). *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. [http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/SkillsOutlook\\_2013\\_French\\_eBook.pdf](http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/SkillsOutlook_2013_French_eBook.pdf)
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OPIÉVA (n.d.). Les situations authentiques en évaluation. Dans *Glossaire*. Université du Québec à Montréal. <https://opieva.ca/fr/glossary/#12>
- Ouellet, C., Dubé, F., Rivard, M.P., Boultif, A., Blouin, S. (2013). *Improving post-secondary Reading comprehension: a research-action training project*. Conférence internationale sur l'éducation, la recherche et l'innovation (ICERI2013), Séville, Espagne, 18-20 novembre 2013.
- Ouellet, S. (2005). *Le passage d'une littérature didactique à une didactique littéraire ? La place et le rôle du texte littéraire dans les cours de français du collégial*. [Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski] [https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/195/1/Sebastien\\_Ouellet\\_decembre2005.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/195/1/Sebastien_Ouellet_decembre2005.pdf)
- Ouellet, S. et J.-F. Boutin. (2006). La compétence littéraire pour renouveler l'enseignement de la littérature. Dans *Actes du 26e colloque de l'AQPC tenu à Québec les 7, 8 et 9 juin 2006* (153-162), Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. (2016). Chapitre 11. *L'analyse thématique*. Dans P. Paillé et A. Mucchielli, (dir.). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin, 235-312.
- Pelapat, E. et M. Cole. (2011). Minding the Gap. Dans *Imagination, Creativity and Human Cognition. Integr. psych. behav.* (397-418), 45. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9176-5>
- Pelletier, J. et Lachapelle, G. (2016). *Français écrit au collégial et marché du travail. Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels*. Rapport de recherche. Cégep de Sherbrooke. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34675/pelletier-lachapelle-francais-ecrit-collegial-marche-travail-sherbrooke-PAREA-2016.pdf>
- Petitjean A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*, *Pratiques*, 161-162, Écrire/faire écrire.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay et al. *Former des enseignants professionnels* (3<sup>e</sup> éd.). *Quelles stratégies? Quelles compétences?* (181-208). De Boeck.

- Prud'homme, L., A. Dolbec et M. Guay (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Reuter Y., dir. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Riffaterre, M. (1983/1978). *Sémiotique de la poésie*. Éditions du Seuil, 243 p.
- Rivard, M.-P. (2017). *Attitude et pratiques enseignantes en lecture*. Rapport PAREA. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Roberge, J. (2006). *Épreuve uniforme et enseignement de la littérature : victoire ou échec? Correspondance*, 12 (2).
- Roberge, J., Ménard, L. et Croteau, S. (2015). 101 moyens de motiver. *Pédagogie collégiale*, 29(1), 4-11.
- Roy, M. (2009a). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie: La création d'un cours collégial (1967-1993). *Correspondance*, 14(4).
- Roy, M. (2009b). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Troisième partie: La réforme des programmes de 1993. *Correspondance*, 15(2).
- Roy, J. et Vaillancourt, M. (2012). L'enseignement et le développement des attitudes. Atelier présenté au 32<sup>e</sup> de l'AQPC.  
<https://www.yumpu.com/fr/document/view/51039700/lenseignement-et-le-dacveloppement-des-attitudes-aqpc>
- Scott, Cynthia Luna. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI<sup>e</sup> siècle?*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Repéré en ligne : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre)
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9 (2), 73-94.
- Sannier-Bérusseau, C. et A. Buysse (2015). Développer l'apprentissage autorégulé: état des lieux et perspectives. Dans A. Buysse et S. Martineau (prés.). *Entre autorégulation, motivation et persévérance: l'autonomie*, colloque organisé dans le cadre du 83<sup>e</sup> congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski, mai.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (15-49). Presses de l'Université Laval.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers*. [Thèse de doctorat en lettres modernes, Université de Toulouse] <https://theses.hal.science/tel-00862893/document>
- Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20(2).
- Sauvaire, M. et M.-E. Langlois. (2020). Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté. *Pratiques*, 187-188. <https://journals.openedition.org/pratiques/9092>

- Shanahan, T. et C. Shanahan. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*, 1, 93-54.
- Statistiques Canada (2014). *Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétences moindres en littérature et numératie, Regards sur la société canadienne*.  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf>
- St-Germain et al. (2017). *Avec un grand R : Accompagner le changement et l'appropriation de pratiques innovantes*. Communication présentée au 37e colloque de l'AQPC.
- St-Germain, M. et D. LaBillois. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale*, 29(3), 25-33.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tremblay, R.R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences : réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 23-29.
- UNESCO (2020). *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, UNESCO, 237 p.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372578?posInSet=1&queryId=ee71126a-d6c3-4439-9c80-c80bf89184dd>
- Vallejo-Gomez, N. (2008). La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques - Entretien avec Edgar Morin. *Synergies*, 3, 77-90.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 90, 167-188.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.
- Work Economic Forum (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*.  
<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

## **ANNEXES**

# ANNEXE 1

# APPEL À PARTICIPATION

Nous sommes à la recherche de participants  
pour une RAF prévue pour l'année 2021-2022 !

Catherine Bélec (chercheuse principale) et Roxane Doré (co-chercheuse)

## Qu'est-ce qu'une RAF ?

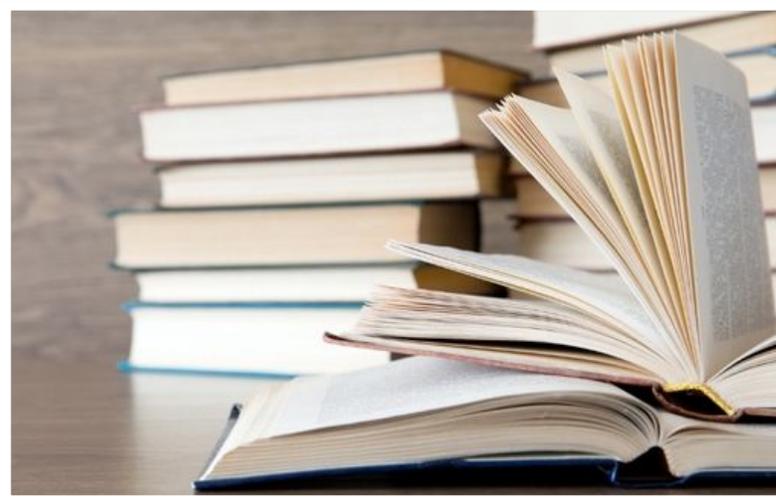
Une recherche action formation (RAF) est un type de recherche qui vise la production de nouvelles connaissances et la modification des pratiques sur le terrain. Elle réunit les praticiens et les chercheurs dans une optique collaborative afin de réduire l'écart entre la recherche et la pratique.

## Une RAF ancrée sur votre discipline

Le projet vise à vous faire expérimenter une approche pédagogique ayant été conçue dans la perspective de renforcer la cohérence disciplinaire et la perception de valeur de l'enseignement de la littérature au collégial.

## Une RAF sur mesure

Afin que la charge de travail soit aisée à gérer parallèlement à votre tâche d'enseignement, la RAF s'étend tout au long de l'année scolaire 2021-2022. De plus, c'est vous qui fixez vos objets de travail ainsi que les éléments que vous expérimentez en classe.



## Une nouvelle approche pédagogique de la littérature

En mai 2020, nous avons entamé un projet de recherche visant la conception d'une nouvelle approche pédagogique de la littérature. En initiant ce projet, nous voulions rendre davantage justice à notre discipline, qui cherche à favoriser le développement de l'individu (son imaginaire, son ouverture à l'autre, etc.) grâce à la lecture, objectif qui nous semble parfois mis à mal par la nécessité de préparer les étudiants aux dissertations. Nous voulions proposer aux étudiants une démarche d'apprentissage cohérente avec les impératifs ministériels, mais qui serait davantage fidèle à l'esprit de notre discipline tout en étant plus authentique et active. L'élaboration d'un prototype a été suivie, à l'automne 2020, d'une expérimentation de l'approche auprès de trois groupes d'étudiants. Le prototype mis en oeuvre à l'automne semble prometteur, mais nous avons besoin de la contribution d'un plus grand nombre d'enseignants afin d'achever l'élaboration de l'approche et de la peaufiner. C'est là que vous intervenez !



## Quel serait votre rôle ?

Dans le cadre de la RAF, vous serez invité à...

- Participer à des séances de formation et à réaliser les préparations demandées en vue de ces formations (30 h réparties sur 40 semaines, concentrées surtout en août 2021 et janvier 2022).
- Choisir un ou des objets de travail et d'expérimentation.
- Développer votre matériel et l'expérimenter en classe.
- Échanger avec des sous-groupes de travail qui partagent les mêmes objets de travail (2 h/mois de septembre à décembre et de février à mai)
- Documenter votre processus (1 h/mois de septembre à décembre et de février à mai).
- Rendre compte de votre expérience, vous prononcer sur l'atteinte des objectifs des différentes composantes du processus et participer à la construction de solutions aux défis éventuels (6 h)

**TEMPS TOTAL : 60 h du début août 2021 au début juin 2022**

## En quoi consiste cette approche ?

L'approche se base sur l'hypothèse que tous les énoncés de compétence du cursus obligatoire des cours de français et littérature du collégial impliquent en fait une compétence implicite : celle de la lecture littéraire et de son partage. Présentée en tant que savoir-agir complexe, impliquant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, la compétence de « lecture littéraire » permet d'aborder la lecture comme étant l'élément principal du cours et d'exposer l'étudiant à une situation authentique : celle que lui offre son interaction avec l'oeuvre littéraire. En revenant vers la lecture littéraire et son partage, l'approche permet de faire émerger la pertinence de toutes sortes de compétences comportementales, telles la créativité, l'empathie et la réflexivité, ainsi que l'intérêt d'une lecture active pour la réussite des évaluations.

L'évaluation de la compétence est aussi abordée dans sa globalité, ce qui implique d'évaluer le processus de lecture littéraire et le propos de l'étudiant sur celle-ci. Tout en réduisant les risques de plagiat, l'approche permet de mieux cerner la posture de lecteur des étudiants et favorise leur évolution personnelle. L'approche permet d'aborder la compétence du cours de manière plus active et plus engageante au moyen de nombreuses activités intégrées à un portfolio - tout en donnant davantage de clés à l'enseignant pour soutenir l'apprentissage des étudiants.

Exemples d'éléments pédagogiques abordés dans le cadre de la RAF	
Postures de lecture et portraits de lecteur	Rôle des savoir-être dans la construction de sens des textes et la mise en oeuvre de la compétence
Journal réflexif et rétroactions constructives	Synthèse inversée et lexiqie spécialisé (outils d'expression)
Carte mentales, schémas et outils de visualisation	Lecture participative et texte d'invention
Stratégies de lecture disciplinaires et transversales	Cercles de lecture et cercles d'auteurs
Évaluation de la compétence: produit (rédactions), processus (portfolio) et critères de qualité	Mécanismes réflexifs et rhétoriques : lecture de deuxième niveau
Oeuvres au choix et enseignement simultané de différentes oeuvres	Lecture authentique : repenser la séquence de lecture afin de reproduire la construction de liens

**Vous voulez en savoir plus ? Vous êtes intéressé(e) à vous joindre à l'équipe du projet ? Contactez-nous !**

[c.belec@cgodin.qc.ca](mailto:c.belec@cgodin.qc.ca) ou

[roxane.dore@cegepdrummond.ca](mailto:roxane.dore@cegepdrummond.ca)

**Date limite : 16 janvier 2021\***

# ANNEXE 2

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

BIEN PLACÉ  
POUR  
LE SAVOIR



Vous êtes invité à prendre part au projet de recherche suivant, approuvé et financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

### 1. TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

*Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture.*

### 2. Chercheur principal<sup>1</sup> :

*Catherine Bélec, M.A. en littérature*

*Enseignante, chercheuse et coordonnatrice du Laboratoire en soutien en enseignement des littératies*

*Langue et littérature et Service du développement pédagogique,*

*Cégep Gerald-Godin*

*15 615, boulevard Gouin Ouest*

*Sainte-Genève (Québec) H9H 5K8*

*Téléphone : 514-626-2666 poste 5216*

*c.belec@cgodin.qc.ca*

### 3. Objectif du projet

À l'automne 2020, une recherche exploratoire visant l'essai d'une nouvelle approche pédagogique de la littérature au collégial a été menée dans deux collèges auprès de trois groupes d'élèves de première session. L'approche, intégrant les plus récentes connaissances sur la lecture et les savoir-être, se base sur la prémisse qu'une « métacompétence » est impliquée dans tous les cours de français obligatoires du cursus collégial : la lecture littéraire. L'objectif de ce projet est de poursuivre le développement de l'approche par un processus de **validation de sa qualité**. Pour ce faire, il convient de **confirmer la désirabilité** de l'approche, **d'évaluer sa faisabilité** au regard des contraintes du système collégial et **d'analyser son potentiel de viabilité** (transférabilité, contraintes des pratiques).

### 4. Méthodologie

Cette recherche collaborative s'étend sur 10 mois, soit d'août 2021 à juin 2022. Les enseignants seront initiés à l'approche en août et devront se familiariser avec ses pratiques au cours de l'automne 2021 en choisissant différents objets de travail (portfolio, cercles de lecture, journal réflexif, etc.) sur lesquels ils travailleront avec un sous-groupe (équipe de travail). Ils expérimenteront l'approche globale la session suivante. La démarche de collaboration s'opérationnalisera dans le cadre d'une équipe sur la plateforme *Microsoft Teams*. Plusieurs collectes de données de données sont prévues tout au long de la démarche : analyse en groupe, création de cartes mentales, récits de pratique et rencontres d'équipe, questionnaire, groupe nominal et entretien de groupe. Les données qualitatives seront soumises à une analyse thématique, sauf les récits de pratique, sur lesquels on procédera à une analyse phénoménologique interprétative. Les résultats seront soumis à une triangulation des données et des sources à des fins de validation.

---

1 Le genre masculin est utilisé à titre d'épécène.

## **5. Nature de la participation**

Si l'on inclut la collecte de données finale, l'engagement attendu de vous (août 2021 à juin 2022) est estimé à 60 heures, et ce, sans compter le temps nécessaire au développement de votre matériel et votre temps d'expérimentation en classe. Au cours de cette période, vous devez :

- Participer aux séances visant à s'approprier l'approche et réaliser les préparations demandées en vue de ces séances (estimé à 30 h réparties sur 40 semaines, dont 12 h en août et 9 h en janvier).
- Choisir des objets de travail et d'expérimentation pour la session d'automne 2021.
- Développer votre matériel et l'expérimenter en classe.
- Expérimenter et valider l'ensemble de l'approche à la session d'hiver 2022.
- Échanger avec des sous-groupes de travail qui partagent les mêmes objets de travail (2 h/mois de septembre à décembre et de février à mai)
- Documenter votre processus en laissant des traces de votre démarche dans un wiki (matériel ou plan de leçon intégrant l'approche, vos objectifs, questionnements) ainsi qu'en partageant un court récit de pratique à la suite de votre expérimentation en classe (200 mots ou 5 minutes selon le média choisi) (1 h/mois de septembre à décembre et de février à mai).

Aucune libération n'est prévue pour les enseignants participants.

Par ailleurs, en acceptant de participer à ce projet, vous vous engagez à interagir avec bienveillance et respect avec les autres participants ainsi qu'à respecter la confidentialité des échanges tenus dans le cadre de l'étude.

## **6. Avantages et risques**

En participant à ce projet, vous aurez l'occasion de réfléchir à vos méthodes d'enseignement à la lumière des cadres théoriques soutenant l'approche (littératie, savoir-être, approche par compétences). Vous bénéficierez aussi d'un suivi personnalisé et du support d'une communauté de pratique et d'innovation disciplinaire, des mécanismes susceptibles de soutenir votre développement professionnel. La probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à l'étude sont équivalentes à ceux auxquels vous vous exposeriez en suivant une formation dans le cadre de votre formation continue. Vous demeurez libre en tout temps de vous retirer du projet en le signifiant par écrit à la chercheuse principale. Sur demande, vos données personnelles seront exclues de l'étude et détruites. En outre, vous devez consentir à ce que les activités développées dans le cadre de cette recherche soient éventuellement diffusées et publiées, en tout ou en partie, et ce, sans qu'aucun droit d'auteur monnayable ne puisse être réclamé.

## **7. Vie privée et confidentialité des données**

Votre identité demeurera confidentielle dans le cadre des différentes diffusions à moins de demandes contraires. Dans les données rendues publiques, vous ne serez pas nommés et toutes les informations susceptibles de révéler votre identité ou votre collègue d'appartenance sont retirées. Les données recueillies seront confidentielles à l'intérieur de l'équipe de recherche (chercheuses et enseignants participants) ; une fois le projet terminé, elles seront conservées dans des documents verrouillés par un mot de passe. Les documents en format papier ainsi qu'une copie de sauvegarde de toutes les données

seront conservés dans un classeur verrouillé à clé dans le bureau de la chercheuse principale au Cégep Gérald-Godin. Ces données primaires, qui seront détruites dans le respect de leur caractère confidentiel en juin 2027, pourront servir à la production de diverses publications (articles, rapport de recherche) ou communications dans le cadre de congrès, colloques, etc.

### **8. Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous demeurez libre de vous retirer du projet en tout temps, en le signifiant par écrit à la chercheuse principale, et ce, sans préjudice et sans avoir à vous justifier. À votre demande, vos données seront exclues de l'étude et détruites.

### **9. Personnes-ressources**

Si vous avez des questions concernant les aspects scientifiques de ce projet ou vos droits en tant que participant ou participante à ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse principale par courriel à [c.belec@cgodin.qc.ca](mailto:c.belec@cgodin.qc.ca).

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep Gérald-Godin a approuvé le présent projet de recherche. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat, au 514-626-2666, poste 5324, ou par courriel à [cer@cgodin.qc.ca](mailto:cer@cgodin.qc.ca).

### **10. Consentement de la participante ou du participant<sup>2</sup>**

Je déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, sans préjudice et sans avoir à me justifier. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

#### **S'il vous plaît, veuillez indiquer votre choix :**

Je, soussigné(e), consens de participer à ce projet de recherche. [  ]

Je, soussigné(e), ne consens pas à participer à ce projet de recherche. [  ]

**Nom :** \_\_\_\_\_

**Signature :** \_\_\_\_\_

---

2 Le consentement donné par la participante ou le participant ne le prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche. (QUÉBEC, CÉGEP GÉRALD-GODIN, *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ste-Geneviève, 2012, p. 11)

### **11. Engagement de la chercheuse principale**

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Catherine Bélec

Signature :

Date :

# ANNEXE 3

## RÉCITS DE VÉCU PROFESSIONNELS – CONSIGNES

### Votre récit de vécu...

- doit comporter entre 500 et 1000 mots (approximatif, ne perdez pas 2 h pour réduire votre texte non plus !);
- est raconté au « je »;
- est destiné au groupe (et pourrait être lu à celui-ci de manière anonyme);
- comporte un titre;
- raconte 3 moments (pas nécessairement en ordre chronologique);
- **permet de dégager, par votre vécu de ces moments, vos idées et perceptions** quant...
  - au sens de la littérature, sa valeur;
  - à ce qui va bien et quant à ce qui pose problème dans l'enseignement de la littérature au collégial;
  - à votre rôle en tant qu'enseignant de littérature au collégial;
  - aux interrelations entre ces éléments.

**Notez** que les moments choisis peuvent se situer à toutes les époques de votre vie ; ils peuvent concerner des événements marquants ou banals, des actions (lire un livre ou un courriel, corriger une copie, observer ou écouter quelqu'un) ou des discussions ; ils peuvent n'impliquer que vous-même ou impliquer d'autres personnes.

Dans tous les cas, les moments choisis auront provoqué des réflexions ou émotions pertinentes quant aux éléments précédemment mentionnés.

# ANNEXE 4

## QUESTIONNAIRE DIFFÉRENCIÉ – APERÇU DES ITEMS

TEXTE DE PRÉSENTATION :

Ce questionnaire différencié pour **Prénom Nom** vise à évaluer :

Le niveau de **désirabilité** de l'approche ELLAC au regard de son potentiel de résolution de problèmes :

**Section 1** : Potentiel de résolution de problèmes perçus, mais n'affectant pas votre vécu professionnel

**Section 2** : Potentiel de résolution de problèmes perçus et affectant votre vécu professionnel

Défis	L'approche ne permet pas (ou permet très peu) de résoudre ce problème.	L'approche permet de résoudre partiellement ce problème.	L'approche permet de résoudre en grande partie ou complètement ce problème.
1. Faible valeur accordée à la profession (se manifestant notamment par l'ajout de tâches connexes accentuant le décalage entre la mission première et la pratique).			
2. Faible valeur accordée à la littérature amenant des inquiétudes quant à la perte d'acquis.			
3. Maîtrise du cadre de l'enseignement collégial insuffisant (approche par compétence, notamment)			
4. Connaissances en pédagogie insuffisantes			
5. Références en didactique disciplinaire insuffisantes			

6. Contexte d'intégration à la profession peu facilitant			
7. Connaissances en évaluation/rétroaction insuffisantes (difficulté diagnostiquer les problèmes des élèves)			
8. Orientation des devis vers la rédaction de texte de genres analytiques spécifiques			
9. Orientation des devis vers la rédaction de textes impliquant l'exploitation de procédés stylistiques			
10. Pression liée à la préparation des élèves à l'Épreuve uniforme de français			
11. Niveau de compétence langagières exigé représentant un frein à l'accessibilité à l'éducation			
12. Imprécision des attentes au plan des savoirs généraux et disciplinaires et du niveau de lecture (analyse)			
13. Contraintes départementales - corpus			
14. Contraintes départementales - type, nombre, poids des évaluations			
15. Contraintes départementales - critères ou grille de correction imposés			
16. Contraintes départementales - correction de la langue			
17. Temps insuffisant pour faire réaliser l'ensemble des apprentissages prescrits			

18. Lourdeur des activités de préparation aux rédactions (genre et structure)			
19. Lourdeur de la tâche de correction			
20. Environnement d'apprentissage (classes, ressources) inadéquat			
21. Cours obligatoire non priorisé par les élèves			
22. Hétérogénéité de la population étudiante (référents, compétence, défis, intérêts)			
23. Sujets sensibles impliquant notamment des précautions quant aux choix des oeuvres			
24. Culture générale, référents, expérience de lecture ou expérience de vie lacunaire			
25. Difficultés en lecture (compréhension)			
26. Difficultés en français (écrit, oral)			
27. Posture utilitariste			
28. Faible engagement comportemental (faire les choses)			
29. Attitude négative			
30. Rapport affectif négatif à la lecture			
31. Faible intérêt pour la lecture ou pour le cours			
32. Faible perception d'utilité des cours de littérature			
33. Faible valeur accordée à la littérature			
34. Tension entre la poursuite d'objectifs liés au sens de la littérature et ceux liés à la réussite du cours			
35. Tension entre mes objectifs d'enseignement et la posture utilitariste des élèves (rédactions)			

36. Frustration au regard de la résistance au changement départementale (perception d'inertie des pratiques et de la discipline)			
37. Frustration (déception) au regard d'une conception individualiste de l'enseignement ne favorisant pas le dialogue, la collaboration et la réflexivité			
38. Difficulté de renouveler ou de remettre en question ses pratiques dans le cadre des contraintes et tensions existantes			

### Question 3.

Pour les problèmes que vous avez identifiés comme pouvant être résolus (partiellement ou complètement), précisez la dimension de l'approche ou l'outil représentant un levier ou une solution.

- Posée à la fin de la section 1 et 2

### Question 4.

Si vous souhaitez soulever un autre questionnement ou une autre dimension pouvant affecter la faisabilité de l'approche, nous vous invitons à le faire ici.

- Posée à la fin de la section 2

# ANNEXE 5

## ENTRETIENS DE GROUPE – GUIDE D'ENTRETIEN

**Durée estimée : 1h**

Étape 1 : Exposer les objectifs de l'entretien et définir les concepts.

Définitions :

La **valeur d'usage d'un objet pédagogique** est associée à la perception d'efficacité quant à l'atteinte **d'objectifs d'enseignement ou d'apprentissage** (bref, ça semble marcher, ce qui doit être appris est appris ou ce qui doit être enseigné est enseigné).

La **valeur d'estime d'un objet pédagogique** est associée à la perception d'efficacité quant à l'atteinte **d'objectifs affectifs** entourant les situations d'enseignement ou d'apprentissage (bref, on aime ça, ça donne envie, cela suscite la motivation, l'engagement).

Étape 2 : Questions – volet désirabilité

- 1) Quelles seraient la **valeur d'usage** de l'approche ELLAC, selon vous ? Vos réponses peuvent concerner...
  - a. l'approche dans sa globalité ou des éléments spécifiques de celle-ci ;
  - b. la valeur d'usage pour l'apprentissage des étudiants ou la valeur d'usage pour vous, en tant que personne enseignante ayant des objectifs d'enseignement à atteindre.
- 2) Quelles seraient la **valeur d'estime** de l'approche ELLAC, selon vous ? Vos réponses peuvent concerner...
  - a. l'approche dans sa globalité ou des éléments spécifiques de celle-ci ;
  - b. la valeur d'estime pour les étudiants ou la valeur d'estime pour vous, en tant que personne enseignante.

Étape 3 : Questions – volet viabilité

- 3) Selon vous, dans quelle mesure l'approche ELLAC est-elle **viable** (persistance dans les pratiques à **long terme**) pour un enseignant du collégial en français ?
- 4) Certains éléments de l'approche sont-ils davantage viables que d'autres et pourquoi?
- 5) Selon vous, qu'est-ce qui pourrait améliorer les chances de viabilité de l'approche ELLAC ?

# ANNEXE 6

## QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ – APERÇU DES ITEMS

TEXTE DE PRÉSENTATION :

### Faisabilité de l'approche au regard du système d'apprentissage

Ce questionnaire autoadministré vise évaluer la **faisabilité de l'approche** dans le contexte d'enseignement des cours de littérature au collégial. La notion de faisabilité se rapporte à la capacité du système à réaliser et à intégrer l'innovation pédagogique que représente l'approche ELLAC.

Les réponses à ces questions présentent une **évaluation objective** des possibilités de mise en œuvre de l'approche. Elles permettent de décrire la capacité du système à intégrer l'approche sans considération affective ou subjective, celles-ci étant davantage liées à la désirabilité ou à la viabilité.

### NORMES MINISTÉRIELLES, INSTITUTIONNELLES ET DÉPARTEMENTALES

1. Les normes (prescriptions) ministérielles, institutionnelles et départementales sont une dimension du système qui influence l'enseignement de la littérature au collégial. Sélectionnez l'énoncé décrivant le mieux votre évaluation de la faisabilité de l'approche au regard des normes encadrant l'enseignement de la littérature au collégial.

#### ITEMS

	Posent problème - La mise en œuvre de l'approche n'est pas faisable.	Posent parfois problème - La mise en œuvre de l'approche est partiellement faisable.	Ne posent pas problème - La mise en œuvre de l'approche est faisable
Normes ministérielles : buts de la formation générale, objectifs et standards des cours, durée des cours.			
Normes institutionnelles : Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA).			
Normes départementales : Politique départementale d'évaluation des			

apprentissages, plans-cadres, etc.			
------------------------------------	--	--	--

2. Si vous évaluez que certaines normes "posent problème" ou "posent parfois problème", précisez la nature des limites perçues.

### ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE (ÉA)

3. L'environnement d'apprentissage (ÉA) est une dimension du système qui influence l'enseignement de la littérature au collégial. Il comprend l'aménagement des classes et des horaires de cours, les ressources matérielles, etc. Sélectionnez l'énoncé décrivant le mieux votre évaluation de la faisabilité de l'approche au regard de l'environnement d'apprentissage (ÉA).
  - a. L'EA pose problème. L'approche n'est pas faisable dans celui-ci.
  - b. L'EA pose parfois problème. L'approche est partiellement faisable dans celui-ci.
  - c. L'EA ne pose pas problème. L'approche est faisable dans celui-ci.
4. Si vous évaluez que l'environnement d'apprentissage "pose problème" ou "pose parfois problème", précisez la nature des limites perçues.

### CONTRAINTES PROFESSIONNELLES

5. Les enseignants et les enseignantes, en tant qu'acteurs et actrices du système, influencent l'enseignement de la littérature au collégial. Sélectionnez l'énoncé décrivant le mieux votre évaluation de la **faisabilité** de l'approche au regard des objectifs d'enseignement, de la représentation du rôle de l'enseignant et des connaissances permettant la mise en oeuvre de l'approche.
  - a. Les contraintes professionnelles personnelles des enseignants et des enseignantes posent problème. L'approche n'est pas faisable en raison de celles-ci.
  - b. Les contraintes professionnelles personnelles des enseignants et des enseignantes posent parfois problème. L'approche est partiellement faisable en raison de celles-ci.
  - c. Les contraintes professionnelles personnelles des enseignants et des enseignantes ne posent pas problème. L'approche est faisable en dépit de celles-ci.
6. Si vous évaluez que les contraintes professionnelles personnelles "posent problème" ou "posent parfois problème", précisez la nature des problèmes et des limites perçues.

### CAPACITÉS DES ÉLÈVES

7. Les étudiants et les étudiantes, en tant qu'acteurs et actrices du système influencent l'enseignement de la littérature au collégial. Sélectionnez l'énoncé décrivant le mieux votre évaluation de la **faisabilité** de l'approche au regard de leurs capacités à mettre en oeuvre les conduites d'apprentissage impliquées par l'approche.

- a. Les capacités des étudiants et des étudiantes posent problème. L'approche n'est pas faisable en raison de celles-ci.
  - b. Les capacités des étudiants et des étudiantes posent parfois problème. L'approche est partiellement faisable en raison de celles-ci.
  - c. Les capacités des étudiants et des étudiantes ne posent pas problème. L'approche est faisable en dépit de celles-ci.
8. Si vous évaluez que les capacités des étudiants et des étudiantes "posent problème" ou "posent parfois problème", précisez la nature des problèmes et des limites perçues.

Si vous souhaitez soulever un autre questionnement ou une autre dimension pouvant affecter la faisabilité de l'approche, nous vous invitons à le faire ici.

# ANNEXE 7

## CARTES MENTALES (1 ET 2) – CONSIGNES

**Votre carte mentale doit comporter :**

- Un cœur (centre) intitulé : « Enseignement de la littérature au collégial »
- Des branches présentant des informations liées aux :
  - Visée (pourquoi ?) ;
  - Objets d'enseignement (quoi ?) ;
  - Méthodes d'enseignement (comment ?) ;
  - Habilités, attitudes ou connaissances nécessaires ou facilitant l'apprentissage de la littérature.

Notez que ces informations (et d'autres) peuvent être organisées comme vous le voulez (regroupées, reliées, séparées, etc.). L'idée est de représenter votre perception des notions que vous associez à l'enseignement de la littérature au collégial et la manière dont vous percevez les liens ou rapports entre ces notions.

# ANNEXE 8

## FICHE DE JOURNAL DE BORD – CONSIGNES

Pour cette première fiche de suivi, nous vous demandons de discuter d'un ou deux éléments de l'approche que vous avez expérimentés jusqu'ici. Nous vous invitons à choisir le ou les éléments au sujet desquels vous aimeriez le plus échanger (succès ou défi à partager, recherche de pistes de solution, questionnements, etc.) lors de la rencontre de codéveloppement.

<b>Élément de l'approche expérimenté</b> Nommez un élément de l'approche que vous avez expérimenté lors des premières semaines de cours.
<b>Attentes</b> Décrivez ce que vous souhaitez susciter ou obtenir par l'intégration de cet élément dans votre enseignement.
<b>Description sommaire de la mise en œuvre</b> Décrivez brièvement les modalités de planification et de mise en œuvre de l'élément choisi.
<b>Retour sur les attentes</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dans quelle mesure avez-vous atteint vos objectifs (attentes) ?</li><li>• Quels moyens vous ont permis d'arriver à cette évaluation ?</li></ul>
<b>Retour réflexif global</b> Notez votre appréciation personnelle, vos observations en ce qui a trait à la réception de la part des élèves, les difficultés rencontrées, les ajustements possibles, les réflexions suscitées, les besoins d'accompagnement, etc.
<b>Matériel à partager</b> Indiquez si vous avez conçu du matériel, des consignes ou autre chose que vous aimeriez partager avec les autres participant. e. s.

## ANNEXE 9

# Définitions approfondie des savoir-être propres à la LL

## Savoir-être liés à l'action

La catégorie des savoir-être relatifs à l'action est prise directement du cadre de référence de Bertrand (2017). Nous considérons que ces savoir-être sont applicables dans n'importe quelle tâche, scolaire ou non.

Parmi les savoir-être relatifs à l'action, nous avons cerné trois sous-catégories ainsi que des exemples de savoir-être pour chacune d'elle.

- **Encadrement affectif de l'action** : gestion de la motivation, disponibilité à l'action
- **Encadrement exécutif de l'action** : sens de l'organisation, travail méthodique
- **Exécution de l'action** : efficacité, audace, travail minutieux et appliqué

La **gestion de la motivation** pourrait se rapporter à la capacité/tendance de l'individu à mobiliser des stratégies d'autorégulation émotionnelles, par exemple capacité à gérer son stress ou à se mobiliser pour agir et éviter la procrastination.

La **disponibilité à l'action** se rapporte à la capacité/tendance de l'individu à se placer dans une posture physique et mentale le rendant ouvert et attentif à l'action qu'il pose. Cela peut passer par la gestion de son environnement, de son comportement ou encore par sa capacité à mettre de côté des idées ou préoccupations qui nuiraient à cette disponibilité.

Le **sens de l'organisation** se rapporte spécifiquement aux stratégies d'autorégulation liées à la planification. L'individu maîtrisant ce savoir-être aura de la facilité à préparer la séquence des actions qu'il compte poser et préparera son environnement et ses ressources en fonction de sa planification, cela dans le but d'agir de la manière aussi efficace possible.

Le **travail fait de manière méthodique** se rapporte à la capacité/tendance d'un individu à travailler en se rapportant à une séquence de gestes déterminés et perçus, dans un cadre donné, comme étant conformes à des règles et à des critères rationnels ; l'individu qui travaille méthodiquement utilisera continuellement divers mécanismes pour évaluer son action et la réguler.

Le **travail fait de manière minutieuse et appliquée** est perceptible chez un individu par l'attention que celui-ci porte aux détails et par les gestes ou actions qu'il pose pour parvenir à atteindre un résultat aussi dénué d'imperfections que possible.

---

**L'efficacité** permet de mettre en œuvre l'action afin de mener celle-ci à bien et d'atteindre un but fixé, cela par un investissement de ressources (temps, notamment) aussi raisonnable que possible. L'individu efficace sera attentif à la gestion de ses ressources et déploiera les stratégies lui permettant d'économiser celle-ci sans pour autant nuire à la qualité du travail produit.

---

**L'audace** se rapporte à la capacité/tendance d'un individu à accomplir des actions pouvant lui sembler risquées ou difficiles ; elles relèvent d'un élan, de la capacité à mettre un frein aux hésitations pour permettre l'action.

## Savoir-être liés à la créativité

La sous-catégorie des savoir-être relatifs à la créativité s'inscrit dans la catégorie des savoir-être cognitifs (Bertrand, 2017). En effet, la lecture littéraire est un processus qui exige un effort cognitif et intellectuel où différents savoir-être créatifs s'avèrent essentiels, notamment la curiosité, l'imagination, la pensée complexe, la pensée divergente et la pensée convergente.

La **curiosité** tient d'une envie d'apprendre ou de connaître ce qui est inconnu ou nouveau (ou ce qui est perçu comme tel). Les manifestations de la curiosité se traduiront par des remises en question, des processus d'enquête sur la cause ou l'effet d'un phénomène ou raisonnement. En tant qu'état d'esprit, la curiosité est un « état de disponibilité générale, de réceptivité [...] » au monde, mais surtout un désir spontané qui « ne vise à satisfaire aucun autre besoin que son intérêt propre : la curiosité veut être satisfaite et cela suffit » (Jacob, 2002).

L'**imagination** repose sur la capacité de générer des images mentales afin de contourner les contraintes ou de résorber les manques imposés par le monde extérieur dans un cadre donné. Les manifestations de l'imagination se présentent sous différentes formes selon le manque ou la contrainte ayant généré sa mobilisation : compétence élevée de visualisation, aisance cognitive à récupérer des informations ou sensations (odeurs, sons, images, goûts, etc.), capacité à introduire « de la variabilité » dans un « objet mental » récupéré (structures, composantes, fonction) afin de créer un nouvel objet, etc. En tant qu'état d'esprit, l'imagination consiste à adopter une perception du monde où la barrière entre le monde concret et abstrait est flexible et où, conséquemment, les idées et représentations mentales peuvent être suscitées par le « sens de l'esprit » et être manipulées - au même titre que des objets.

La **pensée complexe** consiste à envisager l'information dans un cadre systémique, c'est-à-dire à considérer chaque élément en le replaçant dans son « contexte et, si possible, dans la globalité dont [il fait] partie » (Vallejo-Gomez, 2008). Les manifestations de la pensée complexe se traduiront par une vision multidimensionnelle d'une situation ou d'un problème ainsi que par une capacité à tisser des liens entre ces différentes dimensions. En tant qu'état d'esprit, la pensée complexe se caractérise par volonté de « saisir la diversité et la pluralité dans l'unité » (Vallejo-Gomez, 2008).

---

---

La **pensée divergente** consiste à traiter l'information de manière "non linéaire" en faisant appel à la fantaisie afin de créer des liens entre des éléments qui n'apparaissent pas d'emblée comme liés. Dans ses manifestations, une personne ayant une pensée divergente sera en mesure de formuler un grand nombre ainsi qu'une grande diversité d'idées et d'hypothèses. La capacité de générer des solutions multiples et ingénieuses, rares ou différentes des autres à un même problème est aussi une manifestation de ce type de pensée. En tant qu'état d'esprit, la pensée divergente peut être appréhendée comme une pensée non conformiste parente à l'expression américaine "think outside de box" (penser "hors de la boîte"). La pensée divergente se nourrit de la pensée complexe en ce que cette dernière permet la création de davantage de liens.

---

La **pensée convergente** consiste à traiter l'information, par des processus de synthèse, en faisant appel à son jugement afin de trouver la réponse logique ou, du moins, la meilleure solution ou la réponse la plus plausible dans un cadre donné. Dans ses manifestations, une personne ayant une pensée convergente sera en mesure de synthétiser une multitude de données de manière à rassembler les éléments composant un problème dans un cadre rendant l'analyse possible. En tant qu'état d'esprit, la pensée convergente relève d'une attitude analytique et pragmatique. La pensée convergente se nourrit de la pensée divergente, puisque c'est à partir de la multitude d'hypothèses ou d'idées générées par cette dernière que la pensée convergente pourra procéder aux analyses les plus riches.

---

## Savoir-être liés à la mise à distance de soi

La sous-catégorie des savoir-être relatifs à la mise à distance de soi s'inscrit dans la catégorie des savoir-être liés à la connaissance de soi (Bertrand, 2017). En effet, il nous apparaît que pour pouvoir faire preuve de rigueur, d'objectivité et d'impartialité, le lecteur ou la lectrice doit se connaître suffisamment pour arriver à se distancier de ses biais.

**L'impartialité** part d'une volonté de se construire une opinion quant à un objet ou une réalité en mettant autant que possible de côté ses biais.

Dans ses manifestations, une personne **objective ou impartiale** fera l'effort d'identifier ses biais (valeurs, points de vue, opinions, expériences personnelles, objectifs personnels, etc.) afin de départager ceux-ci de ce qu'elle perçoit ou pense d'une situation ou d'un objet donné. En tant qu'état d'esprit, l'objectivité/impartialité pourrait être qualifiée d'une volonté de se "mettre à distance de soi-même" afin de pouvoir considérer le monde d'une manière aussi factuelle que possible. Intimement liée à la rigueur, l'objectivité/impartialité implique un exercice de rationalisation, une conscience du rôle de la subjectivité dans le rapport au monde de tout individu et une volonté de jeter sur ce monde un regard aussi complet que possible.

**L'objectivité** part d'une volonté de construire pour soi-même une représentation d'un objet ou d'une réalité dénuée d'autant de biais que possible.

---

---

La **rigueur** relève d'un souci d'exactitude et de précision. En tant qu'état d'esprit, la rigueur pourrait être qualifiée de "vigilance logique" et se révèle dans une attitude où l'individu porte une attention soutenue à procéder en respectant scrupuleusement les normes relevant du cadre de son action.

---

## Savoir-être liés à la relation à l'autre

La sous-catégorie des savoir-être relatifs à la dimension socioaffective s'inscrit dans la catégorie des savoir-être relationnels (Bertrand, 2017). En effet, la lecture littéraire fait vivre au lecteur ou à la lectrice une expérience de communication avec le monde, expérience au cours de laquelle sa sensibilité affective et son ouverture à l'autre seront interpellées.

---

La **sensibilité affective** est une aptitude qui mène à ressentir profondément les impressions suscitées par le monde extérieur. Les manifestations d'une personne sensible peuvent être invisibles, la sensibilité étant avant tout liée à la vie affective *intérieure* ; cela dit, une personne sensible est une personne réactive et, donc, une personne sur laquelle le monde extérieur a des répercussions importantes au plan affectif. En cela, la sensibilité se manifeste régulièrement sous forme de compassion (capacité à partager les maux et les souffrances d'autrui) ou de sympathie (capacité à s'associer aux sentiments d'autrui). En tant qu'état d'esprit, la sensibilité pourrait être qualifiée d'un état de haute réceptivité au monde extérieur se traduisant par des répercussions émotives intérieures.

---

L'**ouverture à l'autre** tient d'une volonté à se mettre en relation avec l'altérité en ignorant volontairement ce qui serait susceptible de nous la rendre inaccessible. Dans cette optique, une personne ouverte à l'autre s'efforcera de rejeter les idées préconçues ou ses préjugés ; l'ouverture à l'autre se manifeste aussi par des manifestations de curiosité envers l'altérité. En tant qu'état d'esprit, l'ouverture à l'autre pourrait être appréhendée comme une posture d'accueil - qui va au-delà de la disponibilité en ce qu'elle recherche la découverte de l'autre.

---

## Savoir-être complexes

Les savoir-être complexes sont les savoir-être qui nous sont apparus à la jonction de deux ou trois des sous-catégories créées.

La **réflexivité** peut être considérée comme un savoir-être central de la lecture littéraire. Elle se situe à la croisée des trois sous-catégories des savoir-être (mise à distance de soi, socioaffectifs et créatifs), mais nous considérons qu'elle s'ancre un peu plus profondément dans les savoir-être liés à la mise à distance de soi. La réflexivité est l'aptitude d'un individu à réfléchir sur lui-même (sur ses actions, pensées et sentiments) dans le cadre d'une action faite dans un contexte donné, ceci afin de tirer des enseignements sur lui-même dans cette action et de valider ou modifier son approche de cette action. Dans le cadre littéraire, l'objet de la réflexivité est double : c'est une réflexion 1) sur soi-même en tant que lecteur, mais surtout 2) sur soi-même en tant qu'individu interagissant avec le monde (dont le texte représente une facette). Dans ses manifestations dans le cadre littéraire, la réflexivité consiste à formuler consciemment des réflexions, durant ou après une lecture, quant à ce qu'a suscité celle-ci (intellectuellement ou émotionnellement) afin de tirer des enseignements de cette interaction avec le texte.

*Concentrée sur nous-même en tant que lecteur*, elle peut se refléter par la prise de conscience de certains biais, de réflexes ou de stratégies qui influencent notre lecture ; elle peut aussi nous amener à constater le rapport que nous entretenons avec certains types de texte.

*Concentrée sur nous-même en tant qu'individu interagissant avec le monde*, elle peut s'exprimer par le biais d'interrogations, de remises en question ou de prises de conscience sur notre vision du monde ou notre identité dans celui-ci - ou, encore, sur notre façon d'interagir dans et avec celui-ci.

En tant qu'état d'esprit, la réflexivité pourrait être qualifiée de « sensibilité intellectuelle à soi-même » ou encore de posture « d'observateur de soi-même ».

---

L'**empathie** peut être considéré comme un savoir-être central de la lecture littéraire. Il se situe à la croisée des trois sous-catégories des savoir-être (mise à distance de soi, socioaffectifs et créatifs), mais nous considérons qu'il s'ancre un peu plus profondément dans les savoir-être socioaffectifs.

L'empathie consiste « à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir » (Nussbaum, 2011). L'empathie implique une ouverture, mais aussi une imagination permettant de dépasser les limites de notre expérience pour appréhender celle de l'autre - ainsi qu'une sensibilité susceptible de réagir à l'expérience fictive suscitée par l'imagination. Contrairement à la compassion ou à la sympathie, qui sont vécues dans l'émotion que suscite une reconnaissance souvent instinctive de soi à travers l'autre, l'empathie est plutôt vécue intellectuellement et exige un effort afin d'appréhender ce qui nous est incompréhensible chez l'autre.

---

La **sensibilité artistique** peut être considérée comme un savoir-être central de la lecture littéraire. Elle se situe à la croisée des trois sous-catégories des savoir-être (mise à distance de soi, socioaffectifs et créatifs), mais nous considérons qu'elle s'ancre un peu plus profondément dans les savoir-être cognitifs.

Le terme « art » regroupe un « ensemble de moyens et de procédés conscients par lesquels l'être humain tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat ». L'art littéraire implique donc qu'un (ou une)

---

---

auteur(e) va agir (écrire) dans le but d'atteindre un (ou plusieurs) objectif(s) et que, pour ce faire, il ou elle va consciemment mettre en place des moyens (mécanismes)\*. Dans ce contexte, la sensibilité artistique fait référence à une aptitude à percevoir l'intention artistique d'une œuvre et la logique de création qui découle de cette intention. En tant qu'état d'esprit, la sensibilité artistique renvoie à une attitude d'ouverture et de curiosité envers l'œuvre et ce qu'elle peut – et veut – nous apporter.

*\*Ce processus artistique n'exclut pas, évidemment, la possibilité que certains objectifs ou mécanismes aient été inconscient(e)s au moment de l'écriture.*

---

La **tolérance** se trouve à la jonction des savoir-être liés à la *mise à distance de soi* et des savoir-être *socioaffectifs*. Elle consiste à supporter ou à consentir à une altérité qui s'écarte de notre cadre de valeurs. Les manifestations de la tolérance se traduisent par le refus de juger, d'importuner ou de persécuter ceux qui représentent à nos yeux cette altérité, indépendamment de ce que nous pensons ou ressentons à l'égard de cette dernière. En tant qu'état d'esprit, la tolérance se caractérise par une posture d'acceptation de l'autre et de la différence. Il faut différencier le relativisme de la tolérance : le premier tient davantage d'une posture intellectuelle et théorique alors que la seconde tient plutôt d'une posture relationnelle ancrée dans la réalité. La tolérance nécessite une mise à distance de ses propres valeurs et sentiments afin d'adapter ses comportements et attentes envers les éventuelles altérités du monde extérieur.

---

La **sensibilité esthétique** se trouve à la jonction des savoir-être *socioaffectifs* et des savoir-être *cognitifs*. L'esthétique repose sur un « ensemble de règles, de principes selon lesquels on juge de la beauté », qui peut elle-même être considérée par le biais des perceptions sensorielles, mais aussi par « ce qui suscite l'admiration en raison de sa valeur intellectuelle ou morale ». La sensibilité esthétique fait donc référence à une attitude d'ouverture et à la capacité à percevoir le "beau" au sens large du terme. Elle est souvent d'abord vécue dans l'affectif par le biais d'un sentiment d'admiration, mais est généralement suscitée par la considération (consciente et inconsciente) de nombreux facteurs et liens (pensée complexe et divergente) ainsi que l'inférence d'éléments (pensée convergente) qui mèneront à percevoir cette beauté (sensorielle, intellectuelle ou morale).

---

L'**esprit critique** se trouve à la jonction des savoir-être *cognitifs* et des savoir-être liés à la *mise à distance de soi*. Il consiste à évaluer la valeur d'une information ou d'un raisonnement par le biais de divers processus : différenciation, hiérarchisation, compréhension synthétique, sensibilité aux différentes dimensions du fait, ouverture, tolérance, etc. Les manifestations de l'esprit critique se traduisent par des interrogations et remises en question quant à la valeur des assertions reçues, par la mise en œuvre d'un examen rationnel rigoureux lors de la réception de nouvelles informations - voire par la recherche d'informations complémentaires visant à valider ou à infirmer certaines des dimensions du fait questionné. En tant qu'état d'esprit, l'esprit critique tient de la vigilance ainsi que d'une attitude de doute rationnel n'acceptant d'emblée aucune information sans l'avoir d'abord contrôlée.

---

# ANNEXE 10

## EXEMPLE DE CADRE DE RÉFÉRENCE

**Énoncé** : Analysez la critique sociale dans l'extrait « La déchéance de Fantine » tiré des *Misérables* de Victor Hugo.

- **Angle du propos** : critique sociale
- **Défi de l'énoncé** : catégorisation (très large)
- **Défi du propos** : la critique est celle d'une société qui oppresse les misérables
  - Système oppressif -> notion peu maîtrisée par les élèves
  - les émotions complexes des personnages dans ce système oppressif

### Défi lié à l'énoncé

- nécessité de **catégoriser** les dimensions et la nature de la misère avec rigueur
  - **La misère en général (structures sociales)** : économique, matérielle, sociale, morale
  - **La misère dans une perspective individuelle**
    - **déshumanisation (identité)** : perte de l'identité physique, morale, affective, psychologique, sociale (appartenance), objectification (voir « système oppressif »)

### Défis liés au propos de l'œuvre

- Nécessité de fournir aux étudiants des mots pour **comprendre et s'exprimer sur les différentes nuances et réalités** des relations dans un système oppressif (dynamiques relationnelles/émotions complexes) -
  - *lexique à acquérir/maîtriser en profondeur*
- **Réactions des dominés** : victimisation, passivité, acceptation, déni, révolte, résignation, isolement, adhésion au système et reproduction des dynamiques oppressives
- **Réaction des dominants** : déni d'existence, inconscience, détachement, rationalisation du système oppressif, banalisation, déshumanisation, exploitation, rejet, discrimination, haine/rancœur, violence (voir les thématiques de la déshumanisation)

## Défis liés aux mécanismes l'œuvre

Destinataire fictif : comment Hugo va-t-il parvenir à ébranler ses contemporains ?

Valoriser le personnage (1)	Victimiser le personnage ( <i>pathos</i> ) (2)	Créer de l'antipathie envers les acteurs du système oppressif (3)	Remettre en question le système en montrant son absurdité (4)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intériorité positive mise en évidence</li> <li>Gestes admirables du personnage</li> <li>Mise en contexte éclairante de la déchéance (empathie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Échos de la souffrance du personnage</li> <li>Choix stratégique d'événements dus au hasard ou à des acteurs malintentionnés menant à la déchéance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intériorité négative mise en évidence ou absence d'intériorité</li> <li>Gestes condamnables des personnages</li> <li>Absence de mise en contexte des gestes et pensées des personnages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incohérence logique choquante</li> <li>Déphasement entre ce qui est mérité et obtenu</li> <li>Exagération des caractéristiques de la situation</li> </ul>

### Tableau synthèse des ressources à acquérir pour faire une LL autonome de l'extrait et rédiger

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
<p><b>Contexte et valeurs du XIX<sup>e</sup> siècle</b> en lien...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aux classes économiques pauvres et préjugés;</li> <li>- à la morale chrétienne;</li> <li>- au courant romantisme;</li> <li>- au lexique permettant de catégoriser la misère sociale et individuelle;</li> <li>- aux réactions des dominants-dominés dans un système oppressif</li> </ul> <p><b>Savoirs disciplinaires</b> (procédés liés aux mécanismes)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Illustrer/proposer une représentation symbolique</li> <li>Faire une ligne du temps/événements</li> <li>Repérer le type de focalisation</li> <li>Repérer les caractéristiques d'un personnage</li> <li>Repérer les passages permettant d'identifier des caractéristiques d'une dynamique relationnelle</li> <li>Repérer des passages marquants</li> </ol>	<p><b>Mise à distance de soi...</b></p> <p>Rigueur (soi vs le lecteur fictif)</p> <p>•<b>Socioaffectif</b></p> <p>Sensibilité affective (aux effets voulus par l'auteur)</p> <p>•<b>Créativité</b></p> <p>Curiosité</p> <p>Pensée complexe</p> <p>Pensée divergente (faire des liens riches)</p> <p>•<b>Complexes</b></p> <p>Pensée critique</p>
<p><b>Mécanismes et procédés</b> de l'œuvre, soit...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>valoriser le personnage</li> <li>victimiser le personnage</li> <li>créer de l'antipathie</li> <li>montrer l'absurdité du système</li> </ol>	<p><b>Actions clés</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Justifier une symbolique</li> <li>Ligne de causalité</li> <li>Monologue intérieur (tx d'invention) ou transfert vers BD</li> <li>Portrait de personnages</li> <li>Schéma des dynamiques relationnelles</li> <li>Justifier un passage marquant</li> </ol>	

## Corpus choisi pour construire le cadre de référence

**Exercice** : La fable « Le loup et l'agneau » de La Fontaine

**Œuvre 1** : *Les Contes* de Perrault

**Exercice** : Chanson « Une sorcière comme les autres » d'Anne Sylvestre

**Œuvre 2** : *L'école des femmes* de Molière

**Œuvre finale** : *Les misérables* de Victor Hugo

- Les activités d'enseignement/apprentissage seront centrées...
  - ✓ Sur les éléments à aborder pour chaque œuvre
  - ✓ Sur les critères de correction (exploitation adéquate du genre + rigueur + plausibilité/justesse + richesse)
  - ✓ Sur le développement de la rigueur (catégorisation, organisation)

### Exercice sur la fable « Le loup et l'agneau » de La Fontaine

#### Savoirs

- **Lexique** :
  - Structures sociales de la misère (concept de dynamiques de pouvoir, oppression vs opprimé)
  - Dynamiques relationnelles (de l'opresseur : rationalisation du système oppressif, banalisation, exploitation, haine/rancœur, violence)
  - Dimensions de l'identité (ébauche – physique, caractère, vision réciproque, objectifs)
- **Mécanismes** : Valoriser les personnages (1), créer de l'antipathie envers les oppresseurs (3), critiquer par l'absurdité (4).
- **Destinataire** : comprendre le lecteur fictif visé

#### Savoir-faire / actions clés potentiels

- Portrait de personnage
- Schéma des dynamiques relationnelles
- Ligne de causalité

#### Savoir-être

Pensée complexe, objectivité, curiosité

## CŒuvre 1 : Les contes de Perrault

### Savoirs

- **Lexique :**
  - Structures sociale et individuelle de la misère (dimension économique, morale, physique)
  - Dynamiques relationnelles (introduction au concept de système oppressif « micro »)
  - Dimensions de l'identité (personnage de papier -> trouver ce qui manque)
- **Mécanismes :** Valoriser (1), victimiser (2) les personnages + créer de l'antipathie envers les oppresseurs (3)
- **Narration :** narrateur, focalisations

### Savoir-faire / actions clés potentiels

- Portrait de personnage
- Schéma des dynamiques relationnelles
- Symbolisation des lieux/temps
- Justifier une symbolique
- Monologue intérieur/transfert vers BD

### Savoir-être

Pensée complexe, pensée divergente

## Exercice sur la chanson « Une sorcière comme les autres » d'Anne Sylvestre

### Savoirs

- **Lexique :** Émotions complexes/dynamiques relationnelles, identité
- **Mécanismes :** Valoriser les personnages (1), créer de l'antipathie pour les oppresseurs (3 - *par opposition*), critiquer par l'absurdité (4)
- **Destinataire :** comprendre le lecteur fictif visé

### Savoir-faire / actions clés potentiels

- Justifier un passage marquant
- Symbolisation et justifier une symbolique

### Savoir-être

Sensibilité, pensée complexe et divergente, pensée critique

## CŒuvre 2 : L'école des femmes de Molière

### Savoirs

- **Lexique** : Dynamiques relationnelles/émotions complexes, structures sociales, identité
- **Mécanismes** : Valoriser les personnages (2) , créer de l'antipathie envers les oppresseurs (3), critiquer par l'absurdité (4).
- **Propos** : la critique sociale

### Savoir-faire / actions clés potentiels

- Schéma des dynamiques relationnelles
- Ligne de causalité
- Justifier un passage marquant

### Savoir-être

Sensibilité, pensée critique

## CŒuvre finale : Les Misérables (version abrégée) de Victor Hugo

### Savoirs

- **Nouveau** : courant romantique (dont ses mécanismes) + destinataire fictif + roman
- **Révision des savoirs**

### Savoir-faire / actions clés potentiels

- Révision
- Ajout de l'attention au temps-lieux (symbole)

### Savoir-être

Révision

## GRILLE D'ÉVALUATION SOMMATIVE POUR UNE EXPLICATION DE TEXTE

Les éléments surlignés en gras et en vert sont précisés dans le LEXIQUE (après la grille).

		ÉCHELLE DESCRIPTIVE			
CRITÈRES	INDICATEURS	INSUFFISANT	SATISFAISANT (SEUIL DE RÉUSSITE)	TRÈS BIEN	EXCELLENT
<b>Exploitation adéquate du genre (25%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La <b>structure du genre</b> est respectée ; les <b>preuves textuelles</b> comportent tous les <b>éléments techniques</b> exigés par le genre.</li> <li>Le <b>niveau de langage et le vocabulaire</b> sont cohérents aux exigences du genre</li> <li>Le discours adopte un <b>ton/posture neutre</b></li> <li>Le <b>lecteur fictif</b> est pris en compte</li> <li>Les éléments de la structure contribuent à la <b>fluidité</b> du discours.</li> </ul>	Plusieurs éléments (de la structure du genre ou des éléments techniques) sont absents. Le niveau de langage est courant, peu varié et peut comporter quelques formulations incohérentes aux exigences du genre. Le discours adopte régulièrement une posture subjective et prend peu en compte le lecteur fictif.	La structure du genre est généralement respectée, malgré <b>quelques manques significatifs ou non-significatifs</b> . Les éléments techniques nécessaires sont présents la plupart du temps. Le niveau de langage est courant, mais assez varié. Le discours peut adopter à l'occasion une posture subjective, mais prend généralement en compte le lecteur fictif.	La structure du genre est généralement respectée malgré quelques manques non-significatifs et contribue même, par moment, à la fluidité du discours. Presque tous les éléments techniques nécessaires sont présents. Le niveau de langage est généralement soutenu et varié. Le vocabulaire spécialisé, occasionnel, est utilisé de manière adéquate. Le discours se maintient dans une posture neutre et prend en compte le lecteur fictif, et ce, de façon plutôt habile à plusieurs reprises.	La structure du genre est parfaitement respectée et contribue à la fluidité du discours. Presque tous les éléments techniques nécessaires sont présents. Le niveau de langage est généralement soutenu, riche et varié et le vocabulaire spécialisé est utilisé régulièrement et de manière adéquate. Le discours se maintient dans une posture neutre et prend (sauf exception) habilement en compte le lecteur fictif.
<b>Rigueur du discours (25%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'ensemble du discours demeure centré sur <b>l'objectif du genre</b></li> <li>Le discours évolue selon une logique de progression définie</li> <li>Des liens logiques sont clairement visibles entre chacune des parties du discours ; les affirmations sont soutenues par <b>des faits externes</b> ou des preuves textuelles <b>pertinents</b>.</li> <li>Le discours est <b>précis et concis</b>.</li> </ul>	Le discours est plus ou moins centré sur l'objectif du genre, ; par ailleurs, la logique de progression ne semble pas vraiment prise en compte. Les liens logiques entre les parties du discours sont souvent déficients et les affirmations sont soutenues à plusieurs reprises (4 et plus) par des faits internes et externes (si applicables) peu pertinents. Le discours est imprécis ou manque de concision.	Le discours est généralement centré sur l'objectif du genre, mais évolue selon une logique de progression parfois discutabile. <b>Les liens logiques essentiels</b> entre les différentes parties du discours sont visibles, bien que quelques <b>liens secondaires</b> soient discutables ; les affirmations sont soutenues la majorité du temps par des faits internes et externes (si applicables) pertinents. De temps à autres, le discours manque de précision ou de concision.	Le discours demeure centré sur l'objectif du genre et évolue selon une logique de progression bien définie. Les liens logiques entre les différentes parties du discours sont toutes soutenues (sauf exception) par des faits internes et externes (si applicables) pertinents. De temps à autres, le discours manque de précision ou de concision.	Le discours demeure centré sur l'objectif du genre et évolue selon une logique de progression bien définie permettant d'appréhender graduellement et clairement l'ensemble de la lecture littéraire partagée. Les liens logiques entre les différentes parties du discours sont clairement visibles et les affirmations sont toutes soutenues (sauf exception) par des faits internes et externes (si applicables) pertinents. Le discours démontre un souci de précision indéniable tout en étant généralement concis.
		<b>0-14</b>	<b>15-19</b>	<b>20-22</b>	<b>23-25</b>
		<b>0-14</b>	<b>15-19</b>	<b>20-22</b>	<b>23-25</b>

Nom :

<p><b>Justesse et plausibilité de la lecture littéraire (20%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'interprétation contribue à mettre en lumière la <b>cohérence de l'œuvre littéraire, son propos littéraire</b>, son propos</li> <li>L'interprétation peut être considérée comme probable au regard des faits textuels de l'œuvre (interne) et de son contexte de production (externe)</li> <li>Les biais de lecture sont contrôlés et n'entrent pas en conflit avec la plausibilité de l'interprétation</li> </ul>	<p>L'interprétation comporte des <b>éléments</b> incohérents avec le propos de l'œuvre littéraire. L'interprétation de plusieurs éléments est peu plausible au regard des faits textuels de l'œuvre (interne) et de son contexte de production (externe). Les biais du lecteur influencent l'interprétation de manière à nuire à la plausibilité de la lecture littéraire.</p>	<p>L'interprétation met peu en lumière la cohérence de l'œuvre littéraire, mais demeure cohérente. L'interprétation peut être considérée comme probable ou plausible au regard des faits textuels de l'œuvre (interne) et de son contexte de production (externe), malgré un élément discutabile. Les biais de lecture peuvent influencer l'interprétation de manière à nuire à la plausibilité de la lecture littéraire.</p>	<p>L'interprétation contribue à quelques reprises à mettre en lumière la cohérence de l'œuvre littéraire. L'interprétation peut être considérée comme probable ou plausible au regard des faits textuels de l'œuvre (interne) et de son contexte de production (externe), malgré un élément discutabile. Les biais de lecture sont contrôlés ou n'entrent pas en conflit grave avec la plausibilité de l'interprétation.</p>	<p>L'ensemble de l'interprétation contribue habilement à mettre en lumière la cohérence de l'œuvre littéraire. L'interprétation peut être considérée comme probable au regard des faits textuels de l'œuvre (interne) et de son contexte de production (externe). Les biais de lecture sont contrôlés et n'entrent pas en conflit avec la plausibilité de l'interprétation.</p>
<p><b>Richesse de la lecture littéraire (30%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'interprétation s'appuie sur des savoirs littéraires (informations culturelles, procédés et référents littéraires) justes.</li> <li>Les <b>éléments</b> choisis sont <b>pertinents</b> au regard de l'œuvre littéraire en tant que contexte situé.</li> <li>Les éléments présentés permettent une compréhension enrichie de l'œuvre (différentes dimensions, plusieurs nuances, complexité, etc.) ou du discours sur celle-ci</li> </ul>	<p>La moitié ou moins des savoirs littéraires sur lesquels s'appuie l'interprétation sont justes. Peu (4 et plus) d'éléments choisis sont pertinents au regard de l'œuvre littéraire à analyser. Les éléments présentés permettent rarement une compréhension enrichie de l'œuvre, ceux-ci abordant peu de dimensions. Les éléments présentés ne mettent en lumière que peu de nuances.</p>	<p>La majorité des savoirs littéraires sur lesquels s'appuie l'interprétation sont justes. Les éléments choisis sont généralement pertinents au regard de l'œuvre littéraire à analyser. Quelques éléments présentés permettent parfois une compréhension enrichie de l'œuvre en abordant différentes dimensions. Quelques éléments présentés permettent de faire émerger des nuances ainsi que la complexité du propos.</p>	<p>Presque tous les savoirs littéraires sur lesquels s'appuie l'interprétation sont justes. Les éléments choisis sont pertinents au regard de l'œuvre littéraire à analyser, sauf exception. Plusieurs des éléments présentés permettent une compréhension enrichie de l'œuvre en abordant différentes dimensions. Plusieurs des éléments présentés permettent de faire émerger des nuances ainsi que la complexité du propos.</p>	<p>Les savoirs littéraires sur lesquels s'appuie l'interprétation sont justes (sauf exception) dépassent les exigences, en qualité comme en nombre. Les éléments choisis sont pertinents au regard de l'œuvre littéraire à analyser, sauf exception. Presque tous les éléments présentés témoignent d'une compréhension enrichie de l'œuvre en abordant plusieurs dimensions. Presque tous les éléments présentés permettent de faire émerger des nuances ainsi que la complexité du propos.</p>
<p><b>Note de contenu : _____</b></p>					

<p><b>Pénalités (Points malus)</b></p>	<p><b>Respect du code langagier</b></p> <p>_____ fautes</p> <p><b>X 700 mots ÷ _____</b></p> <p><b>Nb de mots</b></p> <p><b>Pénalité _____</b></p>
--	--

<p><b>Consignes méthodologiques (pénalités si non-respectées)</b></p> <p>Respect des règles de présentation du travail (page titre, pagination présente, document PDF) (jusqu'à 5%) : _____</p> <p>Respect des consignes de lisibilité (double interligne, Arial ou Times New Roman, 11 ou 12 pts) (jusqu'à 5%) : _____</p> <p>Indication des références des citations ou idées (jusqu'à 5%) : _____</p> <p>Respect de présentation des citations et des titres (voir document de référence sur la méthodologie des citations) (jusqu'à 10%) : _____</p> <p>Respect des délais de remise (-10%/jour de retard) : _____</p>
--

**NOTE FINALE /100**

Nom : \_\_\_\_\_

## LEXIQUE (ordre alphabétique – renvoie aux termes en vert de la grille)

291

- **Cohérence de l'œuvre littéraire ou de son propos** : Dans une œuvre littéraire, tous les éléments (langage, événements, procédés, personnages, chronologie/enchaînement, etc.) contribuent à (et convergent vers) la construction d'un sens, d'un message unifié ; les enjeux abordés par le biais de l'objectif (ou des objectifs) de communication du texte forme ce noyau et les mécanismes et effets du texte devraient, en toute logique, tendre vers ceux-ci (ces mécanismes et effets n'ayant de raison d'être qu'en raison de ces enjeux). La cohérence implique la mise en lumière de cette logique.
- **Éléments** (dans le critère de plausibilité ou richesse/justesse de la lecture littéraire) : tout ce qui constitue le contenu du texte, soit les idées ou affirmations, les preuves textuelles, les faits internes ou externes, les savoirs, les explications (mécanismes, effets), etc.).
- **Éléments techniques exigés par le genre** : mise en contexte de la preuve textuelle, savoir littéraire, explications techniques du savoir littéraire ainsi que des effets et/ou des implications de ce savoir sur l'interprétation de l'œuvre. Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p.27-28).
- **Faits externes** : éléments du paratexte (genre, époque de rédaction, auteur, propos de celui-ci sur son œuvre, courant auquel appartient l'œuvre, etc.).
- **Fluidité** : qui s'enchaîne naturellement, sans effort, sans rupture textuelle ou laisser une impression "mécanique". Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p. 29).
- **Lecteur fictif** : destinataire impersonnel, inconnu et n'ayant pas lu l'œuvre. Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p. 29).
- **Liens logiques essentiels/secondaires** : est considéré comme un lien essentiel le rapport logique entre l'idée principale et le contenu ou effets d'une preuve textuelle ; est considéré comme un lien logique secondaire le rapport logique entre le savoir littéraire et l'idée directrice, ou entre l'ouverture et le propos de la rédaction.
- **Niveau de langage et le vocabulaire cohérents aux exigences du genre** : niveau de langage soutenu et vocabulaire disciplinaire (évocation de divers savoirs littéraires afin de préciser la pensée évoquée ; ex. : au lieu d'écrire « Au début du roman », écrire « Dans l'incipit du roman »).
- **Objectif du genre** : le but d'une explication de texte, malgré sa structure argumentative, n'est pas vraiment de *prouver* que vos affirmations sont les bonnes (bien que la rigueur soit de mise), mais d'expliquer en quoi l'analyse de l'extrait permet de mettre en lumière le propos et les enjeux de l'œuvre. Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p. 25).
- **Œuvre littéraire en tant que contexte situé** : une œuvre est un construit complexe (paratexte, média, contenu, objectifs de l'auteur/du genre, etc.) que l'on ne peut apprécier qu'en appréhendant l'ensemble des paramètres qui composent cette complexité ; bref, ce qui est pertinent dans un contexte ne le sera pas forcément dans un autre...
- **Pertinents** : qualité de ce qui est adapté à la situation ; implique généralement une capacité à évaluer une situation (souvent complexe) de manière à choisir en faisant preuve de jugement, de discernement.
- **Précis et concis** : les mots sont choisis dans un souci d'exprimer sa pensée avec exactitude (précision), mais aussi de manière synthétique et efficace, dépourvue d'éléments inutiles et, surtout, susceptibles de nuire à la clarté de l'idée (concision).
- **Preuve textuelle** : citation ou élément du texte dont l'emplacement est référencé (référence à l'emplacement où se situe la preuve dans le texte - indiquée entre parenthèses).
- **Quelques manques significatifs ou non-significatifs** : est considéré comme un manque significatif l'absence d'un élément important de la structure du texte à rédiger, tel un procédé ou la conclusion ; en revanche, l'absence de quelques éléments mineurs de la structure (mini-conclusion ou transition, sujet divisé, rappelé ou ouverture) sont considérés comme non-significatifs. « Quelques » implique 1 ou 2 éléments.
- **Structure du genre** (explication de texte) : **introduction** (sujet amené, posé et divisé), **paragraphe 1** (idée directrice, preuve a, preuve b, preuve c et preuve d, mini-conclusion, transition), **paragraphe 2** (voir paragraphe 1, mais sans transition) et **conclusion** (sujet rappelé, synthèse et ouverture). Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p.26-28)
- **Ton/posture neutre** : pas de "je" ou de marque de subjectivité, pas de jugement ou d'opinion personnelle. Pour plus de détails, consulter le **plan de cours** (p. 29)

## Exemple de grille de correction d'un portrait de personnage

<p><b>Attentes et ressources pour réalisation ou amélioration</b></p>	<p>a) La carte mentale comporte un cœur et plusieurs branches ainsi que des feuilles à chaque branche (<b>Respect des normes</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour aide, référez-vous à la p. 31 de votre cahier du cours</li> </ul> <p>b) La multiplicité des dimensions de la carte souligne une pensée complexe (<b>Posture d'expression</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour aide, relisez la définition de la pensée complexe et la liste des dimensions des personnages (cahier de notes de cours - p. 22)</li> </ul> <p>c) L'interprétation du portrait de personnage livré par la carte est juste et probable (<b>Lecture littéraire juste/plausible</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour aide, faites un schéma de validité (voir notes de cours du 12 mars)</li> </ul> <p>d) L'interprétation du portrait de personnage livré par la carte montre une grande richesse de la lecture (inférences, dimensions pertinentes, exploitation de savoirs symboliques et psychologiques, etc. (<b>Lecture littéraire riche</b>)</p> <p>Pour aide, utilisez l'annotation active combinée à un questionnement analytique et révisiez les notes du cours du 10 février.</p>			
<p><b>Appréciation</b></p>	<p><b>Pas fait (0)</b></p> <p>La tâche n'est pas faite</p>	<p><b>Insuffisant (1)</b></p> <p>C'est un début, mais il serait important qu'il y ait une amélioration si vous souhaitez réaliser les prochaines tâches avec plus de succès.</p> <p>La tâche est faite mais <b>plusieurs</b> éléments attendus sont absents ou insuffisants ; ceux-ci sont <b>soulignés dans les attentes (ci-haut)</b></p>	<p><b>Suffisant (2)</b></p> <p>C'est bien, vous êtes dans la bonne voie !</p> <p>La tâche est faite mais <b>certain</b> éléments attendus sont absents ou insuffisants ; ceux-ci sont <b>soulignés dans les attentes (ci-haut)</b></p>	<p><b>Très bien (attendu) (3)</b></p> <p>Bravo !</p> <p>Tâche <b>très bien faite</b>, respectant toutes les attentes et montrant une posture analytique de qualité.</p>
<p><b>Rétroaction</b></p>				



