



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# LA LITTÉRATIE - VECTEUR DE COHÉSION POUR LA PARTICIPATION SOCIALE : Enjeux et perspectives multidisciplinaires

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 8, numéro 1

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



# APPRENDRE À NÉGOCIER LES INTERPRÉTATIONS D'UN POÈME, C'EST AUSSI APPRENDRE À NÉGOCIER LE SENS DU MONDE \*\*

CAMILLE, S. LECLERC, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA<sup>1</sup>

JUDITH ÉMERY- BRUNEAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

## Résumé

Pour être inclusifs et émancipateurs, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire doivent tenir compte de la subjectivité et de la réflexivité des lecteurs réels que sont les élèves. Mais, comment se manifestent la subjectivité et la réflexivité pendant le processus interprétatif ? Puis, comment la communauté de lecteurs dans laquelle ces élèves s'inscrivent valide-t-elle les interprétations proposées ? Après avoir fait lire un poème à 48 élèves de 4e secondaire, nous avons analysé leurs discussions au sein de comités de lecteurs (composés de 4 à 6 élèves) afin de décrire leur processus interprétatif et de comprendre les manières dont la validation des interprétations par les pairs se réalisait. Les résultats obtenus rappellent l'importance de la médiation par la délibération critique dans le processus de validation des interprétations, notamment pour éviter les risques liés au conformisme.

**Mots-clés :** lecture littéraire, enseignement inclusif, interprétation, réflexivité, poésie.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [slec01@uqo.ca](mailto:slec01@uqo.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Leclerc, C.S. et Émery-Bruneau, J. (2021). Apprendre à négocier les interprétations d'un poème, c'est aussi apprendre à négocier le sens du monde. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 71-86.

## 1. INTRODUCTION

La littérature, tant qu'on la conçoit comme un objet social, sert à construire des ponts entre les individus. Si elle invite les lecteurs à puiser dans leur intériorité et leurs savoirs pour rendre compte de leur expérience de lecture, elle les oblige aussi à expliquer leur rapport au texte littéraire à partir d'idées parfois sensibles. Pour permettre aux élèves de développer de telles compétences tout au long de leur vie, l'enseignement de la lecture littéraire doit néanmoins aller au-delà de savoirs sur la forme ou sur l'histoire littéraire (Émery-Bruneau, 2018). Le développement des compétences à lire et à interpréter un texte nécessite que l'on tienne entre autres compte du sujet lecteur, de son histoire, de son rapport au monde afin d'adopter une approche inclusive qui reconnaît sa singularité et sa subjectivité au sein de la communauté de lecteurs. Mais, en classe, qu'observe-t-on lorsque ces expériences de lecture sont discutées et quels ponts se créent entre les élèves?

## 2. L'INTERPRÉTATION AU CŒUR DES TENSIONS EN LECTURE LITTÉRAIRE

L'interprétation permet de mettre à profit les tensions induites par la lecture littéraire à travers un processus de médiation inclusif. Pour ce faire, le lecteur doit à la fois mettre à contribution sa subjectivité et sa réflexivité.

### 2.1 La subjectivité et la réflexivité : une synergie fondamentale

Les premiers travaux qui ont mis le lecteur au centre de l'expérience littéraire concevaient la lecture comme un exercice proche de la résolution de problème où le texte propose des pistes préprogrammées par le texte et destinées à un lecteur modèle (Eco, 1985), expert et dénudé de subjectivité. Des didacticiens (Jouve, 2004; Langlade et Fourtanier, 2007) ont depuis montré que cette conception du lecteur présente des limites importantes quand on s'intéresse à des lecteurs non experts, soit des élèves. La subjectivité joue en effet un rôle non négligeable en lecture littéraire, particulièrement en interprétation (Falardeau, 2003). Pour que le lecteur progresse au fil de ses expériences de lecture, la subjectivité doit aller de pair avec le développement d'une posture réflexive (Langlade et Fourtanier, 2007), ce qui l'aide à prendre conscience de la nature évolutive de sa compréhension (Hébert, 2004). Or, la compréhension se développe en concomitance avec l'interprétation qui y puise les signes sur lesquels s'appuyer pour créer du sens et pour le valider (Falardeau, 2003).

Le moment privilégié pour faire émerger une posture réflexive en interprétation est le processus de validation par la communauté de lecteurs (Fish, 2007). Il s'agit d'une étape essentielle, car elle sert de rempart contre deux principaux écueils rencontrés par les lecteurs pendant l'interprétation, soit 1) l'essentialisation de la subjectivité et 2) le remplacement de la compréhension par la réaction (Sauvaire, 2017). L'essentialisation de la subjectivité réduit la lecture à sa dimension personnelle, voire à la simple réaction. Une telle perception de la lecture subjective présente un faible intérêt didactique, car c'est la subjectivité qui alimente l'interprétation du texte et non le texte qui doit servir de prétexte à l'extériorisation d'humeurs. Il est donc essentiel que l'investissement subjectif du lecteur se manifeste de pair avec une mise à distance du texte : c'est en oscillant entre ces deux postures que le lecteur développe la réflexivité lui permettant de cerner les limites de sa subjectivité et de progresser au fil de ses expériences de lecture. Mais comment stimuler simultanément ces deux postures chez l'élève?

### 2.2 De la diversité interprétative au consensus : l'importance de la médiation

Les dispositifs de médiation tels que les comités de lecture (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015; Hébert, 2019) ou les débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2008; Sauvaire, 2017) facilitent le développement d'une posture réflexive en amenant les lecteurs à confronter et à justifier leurs interprétations auprès des pairs. Lorsqu'il est

exposé à d'autres interprétations, l'élève prend conscience de sa propre subjectivité et constate combien, à partir d'un même texte, on peut relever des pistes interprétatives diverses, mais aussi valides. Cette étape peut s'avérer confrontante pour les lecteurs, puisqu'à travers la mise en commun des interprétations, ce sont aussi des parties de l'univers intime de chacun qui sont mises en contraste (Langlade et Fourtanier, 2007) et qui sont évaluées par la communauté de lecteurs (Fish, 2007). L'élève doit donc se distancier suffisamment de sa propre interprétation pour être capable de le juger au regard des propositions faites par ses pairs. Une communauté de lecteurs peut aussi admettre la validité de plusieurs interprétations, témoignant d'un certain confort avec la diversité interprétative.

Pendant un débat interprétatif, les élèves doivent en venir à un consensus autour d'une interprétation commune, souvent dans le but de répondre à une question (Bedoin, 2007) posée par l'enseignant. Ce dispositif oblige les élèves à s'engager dans un processus de médiation afin d'obtenir une interprétation intersubjective et consensuelle. Rappelons que la communauté interprétative qui, en contexte scolaire, renvoie à une classe, est l'ultime instance de validation des interprétations. Les limites entre l'interprétation et la surinterprétation sont alors tracées collectivement : plus une hypothèse est questionnée, plus elle est justifiée, plus elle sera riche (Sauvaire, 2013) et jugée légitime (Dias-Chiaruttini, 2008; Sauvaire, 2017). Engager les élèves dans un débat interprétatif permet donc de solliciter leur subjectivité et leur réflexivité à l'égard des interprétations diverses d'une œuvre littéraire et de confronter leur point de vue pour atteindre le consensus; en d'autres mots, c'est leur faire vivre une expérience de lecture inclusive, démocratique et formatrice qui contribuera à transformer leur rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010).

Or, comme l'ont notamment observé, Capt, Brunel et Florey (2018) et Émery-Bruneau (2018), les comités de lecteurs et les débats interprétatifs sont encore peu présents dans les classes du secondaire. En effet, ce sont le travail sur la compréhension et l'explication de texte, surtout guidés par l'enseignant, qui sont les pratiques d'enseignement les plus fréquentes en lecture littéraire. Si Sauvaire (2013) a néanmoins étudié de tels dispositifs dans des classes du postsecondaire, nous disposons encore de peu de connaissances quant aux manifestations de la subjectivité et de la réflexivité avec de tels dispositifs au secondaire québécois.

Concrètement, comment se manifestent la subjectivité et la réflexivité pendant le processus de validation d'interprétations au sein d'une communauté de lecteurs? Et que révèlent ces manifestations sur l'interprétation des sujets lecteurs? Mieux comprendre les différents types de comités de lecteurs pourrait faire avancer notre compréhension de l'activité du sujet lecteur, en plus d'aider les enseignants à mieux identifier comment l'activité des sujets lecteurs influence l'interprétation d'une communauté de lecteurs. Sauvaire (2013) a certes décrit chacune de ces dimensions de l'expérience de lecture, mais avec des étudiants du lycée et du cégep. Elle a utilisé un texte de genre narratif pour observer la validation des interprétations au sein de débats interprétatifs. Quels résultats obtiendrait-on avec un genre plus résistant (Rannou, 2010), qui génère sans doute plus d'interprétations diverses, soit la poésie? L'objectif de cette contribution est d'analyser les ressources subjectives et les manifestations de la réflexivité pour décrire comment se construit l'interprétation de sujets lecteurs d'un poème au sein de comités de lecteurs du secondaire.

### **3. LE CADRE CONCEPTUEL**

Afin de rendre opérationnelle l'analyse de nos données, deux concepts se trouvent au centre de notre démarche : le sujet lecteur et le processus interprétatif (voir tableau 1).

**Tableau 1 : Dimensions des manifestations de la réflexivité**

Dimensions <sup>2</sup>	Sous-dimensions	Exemples
Mise à distance de ses interprétations	Identification d'une hypothèse ou d'une interprétation subjective, explicitation d'une interprétation, évaluation d'une interprétation, généralisation sur la validation des interprétations.	<u>Identification + évaluation :</u> « Tu penses vraiment que la fille sort de l'eau en ayant l'air d'une sirène? Ce n'est pas possible! »
Mise à distance des pratiques langagières	La relecture, la (ré) écriture (récits de lecture et textes de lecteurs), la verbalisation (dimension métalinguistique)	<u>Verbalisation :</u> « Je vais retourner dans le texte pour voir comment c'est écrit.»
Le retour sur soi	« En évocation », mise à distance des ressources, analyse de son propre parcours interprétatif, représentation de soi comme lecteur	<u>Évocation :</u> « Au début, je pensais que le poème parlait d'une légende. Mais après ce que tu viens de dire, je me rends compte que ça parle plutôt d'amour. »
Mise en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation dans la classe	Identification de la source (qui?), d'un contenu emprunté ou transformé (quoi?) ou du contexte (quand? quelle activité?), explicitation des modes opératoires, évaluation d'une interprétation d'autrui, questionnement sur la relation au discours d'autrui (généralisation)	<u>Évaluation + Id. contenu :</u> « Je pense que vos deux interprétations se valent, sauf que, dans le cas de Pierre, je supprimerais tout ce qui a trait à l'idée de la magie. Je pense que ça n'a pas rapport. »
Dimension interpersonnelle	Ses relations interpersonnelles dans la classe, son rôle dans la classe, rôle d'autrui dans la classe	<u>Rôle d'autrui :</u> « Marie et Ana vont vouloir être les meilleures à tout prix comme d'habitude. »
Réflexivité et expérience scolaire	Critique d'une activité pour soi, critique d'une activité vis-à-vis d'autrui, représentation de la lecture littéraire scolaire, « sens » de l'expérience scolaire	Sens de l'expérience scol. : « Si ça ne compte pas au bulletin, je m'en fous. En plus, ça ne sert à rien la poésie. »

### 3.1 Le sujet lecteur et les dimensions de l'activité réflexive

En appréhendant le lecteur comme sujet (Rouxel et Langlade, 2004), il est possible de comprendre les tensions à travers lesquelles il lui faut évoluer pour progresser. Car loin de renvoyer à la lecture de textes réputés littéraires, la lecture littéraire implique une dimension affective et expérientielle qui doit être développée de pair avec une posture plus analytique (Dufays, 2006). Toute lecture littéraire est en effet marquée par ce va-et-vient qui appelle le lecteur à se rapprocher du texte par une lecture subjective, voire intime, puis à s'en distancier afin d'analyser le texte à partir de ses connaissances et de ses compétences discursives, orales ou écrites (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005). C'est ce mouvement dialectique qui nourrit les tensions à la base de la lecture littéraire et qui, par le fait même, stimule l'activité réflexive du sujet lecteur.

<sup>2</sup> Ces définitions ont été reprises, adaptées et reformulées à partir de la thèse de Sauvare (2013, pages 143-144), mais les exemples sont tirés de nos données.

Cette activité réflexive se déploie en six dimensions observables (Sauvaire, 2013), soit 1) la mise à distance de ses interprétations ; 2) la mise à distance des pratiques langagières; 3) le retour sur soi; 4) la mise en relation des discours d'autrui; 5) la dimension interpersonnelle ; 6) l'expérience scolaire. Chacune de ces dimensions se déploie en sous-dimensions (voir tableau 1). Étant donné qu'il s'agit des catégories utilisées pour analyser nos données (nous y reviendrons dans la méthodologie), nous illustrons chaque dimension d'un exemple, afin d'en montrer l'opérationnalisation.

### 3.2 Le processus interprétatif : point de rencontre entre subjectivité et réflexivité

Si la compréhension permet de saisir l'information explicite dans le texte, l'interprétation permet quant à elle de dépasser les signes du texte afin de traduire ce qui y est implicite (Falardeau, 2003). Falardeau et Sauvaire (2015) font à cet effet la distinction entre « ce que le texte dit », qui renvoie à la compréhension, et « ce que le texte *me* dit » qui correspond davantage à l'interprétation, plus personnelle et en lien avec les connaissances, les référents culturels, les expériences de lecture, etc., du sujet lecteur. Bien qu'elle soit dépendante de la compréhension, l'interprétation ne lui est pas subordonnée, car chacune de ces composantes de la lecture agit « en concomitance, l'une puisant dans les signes de l'autre » (Falardeau, 2003, p. 673).

Les contours de l'interprétation peuvent parfois apparaître flous, voire inexistant, et faire craindre le risque de dérives interprétatives (Eco, 1985). Si ce risque est bien réel, il rappelle l'importance d'accompagner l'interprétation d'un processus de légitimation par la communauté de lecteurs (Fish, 2007), lequel s'appuie non seulement sur le texte, mais aussi sur la médiation puisque c'est celle-ci qui stimule le plus la réflexivité des lecteurs (Sauvaire, 2017). Le développement d'une posture réflexive, à savoir une prise de recul permettant d'opérer un retour sur soi, permet ainsi aux lecteurs de dresser les balises nécessaires pour cerner l'erreur interprétative (Dias-Chiaruttini, 2008) et pour éviter d'errer ou de surinterpréter. Autrement dit, le débat permet de réguler l'interprétation, mais il importe que cette régulation soit faite à travers un processus inclusif et démocratique, soit un processus qui implique tous les lecteurs dans une évaluation équitable de toutes les interprétations (Sauvaire et Falardeau, 2016).

Par ailleurs, contrairement au débat délibératif qui a pour visée de convaincre le destinataire ou le parti adverse, le débat interprétatif expose la subjectivité et les réflexions des lecteurs en les amenant à verbaliser et à justifier leurs interprétations. Ce dispositif permet d'observer les connaissances mises à profit pour interpréter le texte ou encore de cerner les embûches rencontrées pendant la lecture. Le débat interprétatif expose d'abord la subjectivité en faisant explicitement émerger la diversité interprétative, c'est-à-dire en amenant les lecteurs à proposer et à entendre des interprétations différentes d'un même texte en supposant de prime abord qu'elles soient également recevables (Sauvaire, 2013). Dans un tel dispositif, les ressources subjectives convoquées sont d'ordres multiples et sont mises en relation de manière à créer et à valider une interprétation intersubjective du texte (Sauvaire, 2013; Sauvaire et Falardeau, 2016).

Le tableau 2 présente ci-dessous les sept ressources subjectives, ainsi que leurs sous-dimensions observables dans le cadre d'un tel débat interprétatif. Comme le présente la partie suivante, les rôles joués par la subjectivité et la réflexivité ont été analysés dans des échanges autour d'une interprétation commune d'un poème.

Tableau 2. Dimensions des ressources subjectives du sujet lecteur

Dimensions <sup>3</sup>	Sous-dimensions	Exemples
Cognitives	les connaissances sur la langue, les microprocessus, les macroprocessus, l'imagerie mentale ainsi que les stratégies de lecture.	<u>Imagerie mentale</u> : « Moi quand je lis que les pétales tombent, je m'imagine que la rose est en l'air (gravité!) »
Épistémiques	les connaissances générales sur la littérature, les connaissances textuelles ainsi que sur le contexte de production, les connaissances procédurales, la mise en réseau avec d'autres textes et les connaissances spécifiques sur la fiction.	<u>Connaissances sur le genre</u> : « Mais je pense qu'il peut y avoir aussi des personnages dans un poème. »
Psychoaffectives	les expériences personnelles, les émotions, les sensations et l'identification à un élément du texte.	<u>1. Émotions + sensations</u> : « Ça doit être <i>fun</i> de voler au-dessus de l'eau comme ça, avec le vent du tourbillon et tout! »
Axiologiques	le jugement, le système de valeur ainsi que la recherche de comportements dans les situations narratives.	<u>Jugement</u> : « Impossible qu'il l'attende comme ça tous les jours sans savoir qui elle est. Ce serait trop bête. »
Socioculturelles	l'appartenance culturelle, la représentation de la diversité culturelle, les conflits communautaires, les pratiques culturelles, les stéréotypes, la mise en relation de contextes divers, la communauté de lecteurs scolaires ainsi que la communauté élargie et la référence à quelqu'un ayant joué le rôle de passeur culturel.	<u>1. Passeur culturel + Pratiques culturelles</u> : « Le prof de géo nous l'a dit que les oiseaux migrateurs revenaient toujours nicher à la même place... C'est comme les <i>snow bird</i> : ils partent chaque hiver et reviennent passer l'été chez eux! »
Matérielles et spatiotemporelles	le matériel de support et outils auxquels le lecteur décide de se référer et la situation spatiale.	<u>Matériel de support</u> : « Pas besoin d'image pour s'imaginer une fille qui sort de l'eau. Puis de toute façon, on n'a pas le temps de chercher à l'ordinateur. »
Contraintes de la tâche	Consignes et tâche, performance	<u>Consigne</u> : « Cette interprétation n'est pas bonne, car notre saynète doit durer trois minutes et nous en avons à peine pour trente secondes. Faut respecter la consigne. »

<sup>3</sup> Ces définitions ont été reprises, adaptées et reformulées à partir de la thèse de Sauvaire (2013, pages 139-140), mais les exemples sont tirés de nos données.

## 4. LA METHODOLOGIE

Cette partie présente le protocole méthodologique qui a mené à l'analyse des ressources subjectives et des manifestations de la réflexivité au sein de comités de lecteurs.

### 4.1 La constitution des cas et le choix du texte

La collecte de données a été faite auprès de 29 élèves de 15-16 ans, répartis en six cas, soit six comités de lecteurs constitués chacun de quatre à six élèves, dans deux classes ordinaires de 4<sup>e</sup> secondaire d'une école publique québécoise.

Le texte choisi pour l'étude est un poème, soit un genre prescrit à tous les niveaux du secondaire, générant des interprétations diverses et peu enseignées comparativement au texte narratif (Émery-Bruneau, 2018). Nous avons sélectionné le poème *Marine* de Jacques Ferron, car il répond aux quatre critères méthodologiques justifiant le choix d'un texte littéraire pour observer l'expérience de lecture des élèves (Ronveaux et Schneuwly, 2018): 1) c'est un texte réputé littéraire ; 2) c'est un texte résistant (Tauveron, 1999), dont les clés de compréhension ne sont pas offertes d'emblée, ce qui stimule une pluralité d'interprétations; 3) bien que ce poème soit reconnu par l'institution littéraire, il n'a jamais fait l'objet d'une didactisation (absent des manuels ou du matériel didactique disponible), ce qui limite les risques que son interprétation soit influencée par une lecture antérieure; 4) *Marine* est un poème lyrique appartenant au patrimoine littéraire québécois, ce qui en fait une lecture tout indiquée pour la 4<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2011), car elle se situe dans la zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1947).

### 4.2 La collecte de données

La collecte de données a été divisée en trois phases, correspondant à trois séances de 75 minutes, pendant lesquelles les élèves ont pu lire le poème, l'interpréter et le transformer en saynète. Aucun enseignement spécifique n'a préalablement été fourni aux élèves. Chacune des phases a fait l'objet d'enregistrements vidéo et audio pour faciliter le traitement des données.

1) Lecture individuelle du poème suivie d'une discussion de 15 minutes animée par l'enseignante. L'objectif était de répondre aux problèmes de compréhension causés par le lexique. Puis, les élèves ont écrit leur appréciation, compréhension et interprétation du poème dans un journal de lecture guidés par des questions ouvertes (Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017).

2) Une première discussion en comités de lecteurs a fait émerger les interprétations du poème. Chaque participant avait en main son journal de lecture et s'y référait au besoin. Chaque comité a ensuite dû débattre pour établir un consensus autour d'une interprétation. Puis, ils ont produit une saynète (mise en scène théâtrale de leur interprétation du poème d'une durée de trois minutes) représentant leur interprétation commune du poème.

3) Les comités de lecteurs ont d'abord pris quelques minutes pour mettre à jour leur interprétation. Ils ont ensuite présenté leur saynète à la classe, puis ont participé à un débat interprétatif (grand groupe) au cours duquel les diverses interprétations du poème furent comparées.

Sur le plan technique, précisons que chaque comité de lecteurs était filmé et enregistré individuellement ; au moment des échanges en grand groupe, une seule caméra-enregistreuse était utilisée. Les données qui ont été analysées pour le présent article proviennent des verbatims des phases 2 et 3.



### 4.3 L'analyse des données qualitatives

Les données qualitatives (verbatim des discussions en comités de lecteurs, des débats interprétatifs et des saynètes) ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Nous avons procédé par une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011), partant de catégories préétablies validées (les manifestations de la réflexivité et les ressources subjectives décrites dans le cadre conceptuel : voir tableaux 1 et 2) avec la possibilité de créer de nouvelles catégories<sup>4</sup>. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) a ensuite été réalisée en quatre temps, soit 1) le tri (sélection des unités de sens et codage); 2) le classement des données codées et leur quantification ; 3) l'observation des dynamiques propres à chaque cas par la mise en relation des données sur les ressources subjectives et sur les manifestations de la réflexivité; 4) l'interprétation des résultats afin de dégager des portraits types des comités de lecteurs.

## 5. LA PRESENTATION DES RESULTATS MARQUANTS

Nous décrivons d'abord les résultats relatifs aux ressources subjectives, puis aux manifestations de leur réflexivité. Précisons que, dans cet article, nous avons choisi de présenter les résultats les plus marquants qualitativement (voir S. Leclerc, 2019 pour connaître tous les résultats de cette étude).

### 5.1 Les ressources subjectives : quels matériaux pour quelle utilité?

Les résultats (voir le tableau 3 à la page suivante) montrent que les ressources cognitives et épistémiques ont été largement convoquées lors des discussions alors que la dimension socioculturelle s'est moins démarquée, ce qui pourrait s'expliquer par les thèmes abordés dans le poème (l'amour, l'anticipation de l'autre) qui sont plutôt universels. Quant aux contraintes de la tâche, cette catégorie émergente a fortement marqué nos résultats en raison de la saynète à réaliser. Soulignons que nous avons choisi de ne pas présenter ici les résultats relatifs aux dimensions psychoaffectives, axiologiques et matérielles/spatiotemporelles, car ces ressources subjectives ont été peu mobilisées pour nourrir les interprétations des lecteurs et cela a peu influencé les décisions des comités de lecteurs.

#### 5.1.1 Les ressources cognitives

Les ressources cognitives qui ont le plus marqué l'interprétation des élèves sont, par ordre d'occurrences relevées, l'imagerie mentale, les macroprocessus et les microprocessus. Le recours fréquent à l'imagerie mentale, soit à des inférences sous forme d'image, peut s'expliquer par le choix du texte à interpréter qui, en plus d'être un poème, avait aussi été choisi pour la richesse des images qu'il propose. La production de la saynète, associée aux processus réflexifs de réécriture du poème, a aussi pu inciter le recours à l'imagerie mentale, car il s'agit d'une performance orale, donc d'une représentation visuelle, sonore et corporelle des interprétations du poème. Quant aux interprétations des résultats relatifs aux macroprocessus et aux microprocessus, nous y revenons aux sections 5.1.1 et 5.1.2.

#### 5.1.2 Les ressources épistémiques

Trois dimensions des ressources épistémiques se démarquent dans nos résultats, soit la fonction épistémique de l'écrit, les connaissances sur l'analyse textuelle et les connaissances sur le monde. La fonction épistémique de l'écrit amenait les élèves à sélectionner ce qui a fait consensus et ce qui méritait d'être pris en note après des délibérations sur une interprétation qui ont parfois duré plusieurs minutes. Les connaissances textuelles et

<sup>4</sup> À la suite d'une première analyse, nous avons ajouté une catégorie (contraintes de la tâche), laquelle est spécifique au contexte scolaire.

sur le monde ont quant à elles été utilisées surtout au début des discussions pour faire référence au sens implicite du texte ou pour les lier à des phénomènes connus à partir desquels les élèves ont pu créer du sens. Par exemple, en référence à la dernière strophe (« Que l’oiseau plane et tourne encore ») qui fait écho au début du poème (« Toujours cette même mouette/Qui plane et tourne sur les eaux »), une élève a rappelé que les mouettes volent souvent en cercle autour de quelque chose qui flotte sur l’eau, ce que le comité a interprété comme l’annonce d’une venue, laquelle clôt d’ailleurs le poème (« Demain vous serez Aphrodite »).

**Tableau 3 : Résultats sur les ressources subjectives**

Catégories	Sous-catégories	Comités de lecteurs						Sous-totaux	Totaux
		A	B	C	D	E	F		
Cognitives	Microprocessus	2	9	2	2	6	4	25	167
	Macroprocessus	7	6	12	5	12	15	57	
	Imagerie mentale	7	4	14	2	3	45	75	
	Stratégies de lecture employées	3	4	-	1	2	-	10	
Épistémiques	Connaissances générales sur la littérature	1	-	1	3	2	2	9	106
	Connaissances sur l’analyse textuelle	4	6	1	1	5	2	19	
	Connaissances sur le contexte de production	1	1	-	-	1	-	3	
	Connaissances procédurales	1	-	1	1	-	-	3	
	Réseaux de texte	-	-	8	-	1	-	9	
	Connaissances sur le monde	3	3	2	3	2	2	15	
Fonction épistémique de l’écrit	6	15	7	9	6	5	48		
Socioculturelles	Appartenance	-	4	-	-	-	-	4	58
	Représentations de la diversité culturelle	-	-	-	-	-	-	0	
	Conflits communautaires	-	-	-	-	-	-	0	
	Stéréotypes	5	3	1	1	1	2	13	
	Mise en relation de contextes divers	4	-	1	-	1	16	22	
	Pratiques culturelles	2	-	-	-	2	3	7	
	Communauté de lecteurs scolaires	-	2	1	-	-	-	3	
	Communauté élargie	3	-	-	1	2	-	6	
Passer culturel	-	1	-	1	-	1	3		
Contraintes de la tâche	Consigne et tâche	10	10	5	5	9	7	46	156
	Production finale	22	4	22	15	21	26	110	
<b>Total</b>		97 (81)	76 (72)	102 (78)	64 (50)	89 (76)	155 (130)	487	487

### 5.1.3 Les ressources socioculturelles

La mise en relation de contextes divers est la ressource socioculturelle la plus mobilisée par des élèves qui, voulant illustrer leur propos sur le texte, se sont référés à des situations plus proches de leur réalité et donc plus faciles à concevoir pour leurs pairs. Cet usage délibéré de référents communs montre une volonté de formuler un discours intelligible pour en dégager la cohérence. Par exemple, le comité F a poussé cette logique à la limite en illustrant leur interprétation du texte (soit une histoire d'amour) à travers un récit se déroulant dans une école secondaire semblable à la leur et mettant en scène des personnages adolescents.

### 5.1.4 Les contraintes de la tâche

Les références à la production orale (saynète) et aux contraintes relatives à cette tâche constituent la ressource subjective la plus mobilisée pendant les échanges, ce qui montre l'importance que les élèves ont donnée aux consignes dans la validation des interprétations du poème. Bien qu'aucune des directives ne suggère des critères de validation, il semble que ces directives constituent en elles-mêmes un des points de repère sur lequel les élèves s'appuient le plus pendant la médiation. Par exemple, en n'ayant recours qu'aux contraintes de la tâche pour valider leur interprétation, le comité D montre comment le seul recours aux consignes ouvre la porte au conformisme, ce qui freine la réflexivité des lecteurs (voir 5.2.3).

### 5.2 Les manifestations de la réflexivité au sein des comités de lecteurs

Les catégories les plus représentées dans les manifestations de la réflexivité sont : l'expérience scolaire (dans 5 cas), la mise à distance des pratiques langagière (dans 4 cas), la mise à distance de ses interprétations (dans 3 cas) et la mise en relation des discours d'autrui (dans 3 cas) (voir tableau 4). La prégnance de ces catégories pourrait être due à la validation de l'interprétation commune en fonction de la production orale (saynète). Quant à la dimension interpersonnelle et au retour sur soi, ces catégories se démarquent par leur faible récurrence dans tous les cas, ce qui porte à croire que les élèves peinent à poser un regard critique sur leur processus interprétatif et sur celui de leurs pairs.

**Tableau 4. Résultats des manifestations de la réflexivité**

Catégories	Comités de lecteurs						Totaux
	D	E	A	B	C	F	
Manifestations de la réflexivité							
Mise à distance de ses interprétations	6	21	47	35	50	25	184
Mise à distance des pratiques langagières	23	37	26	27	49	85	247
Retour sur soi	2	3	-	8	3	11	27
Mise en relation des discours d'autrui	9	34	29	37	29	30	168
Dimension interpersonnelle	1	-	2	3	5	-	11
Réflexivité et expérience scolaire	25	39	38	45	48	39	234
<b>Grand total</b>	<b>66</b>	<b>134</b>	<b>142</b>	<b>155</b>	<b>184</b>	<b>190</b>	<b>871</b>

### **5.2.1 La mise à distance des interprétations : un apprentissage en progression**

La mise à distance des interprétations est l'une des catégories les plus représentées, bien qu'elle laisse entrevoir un apprentissage qui est toujours en progression puisque l'identification d'une interprétation ne semble pas être acquise par tous les élèves, même lorsqu'il s'agit de la leur. Serait-ce le poème qui les laisse stoïques ou est-ce parce qu'ils n'arrivent pas à formuler oralement ce qu'il évoque en eux? Si les interprétations identifiées ne sont pas toujours expliquées par ceux qui les énoncent, il arrive qu'elles le soient ensuite par un autre membre du comité qui semble plus à même de la justifier. Ces observations montrent certes la disposition très variable des lecteurs à mettre à distance leurs interprétations, mais pointent aussi comment la socialisation des interprétations pallie à ces écarts en permettant à la réflexivité des uns d'opérer au service de la subjectivité de tous, de là l'importance de miser sur l'inclusion au sein des discussions.

### **5.2.2 La mise à distance des pratiques langagières : entre lecture et réécriture**

Tous les comités ont eu un recours marqué à la réécriture pour interpréter le poème et pour le transformer en saynète. Ces versions réécrites du poème permettent d'observer comment les élèves ont comblé les espaces laissés en blanc (Eco, 1985) afin de créer du sens. Le travail de réécriture a été particulièrement productif puisqu'il a sollicité des ressources subjectives telles que les macroprocessus et la mise en relation de contextes divers, surtout dans les comités B et F qui ont transformé le poème en narration.

### **5.2.3 Le difficile retour sur soi**

Le retour sur soi représente un nombre d'occurrences très faible dans les manifestations de la réflexivité observées chez ces lecteurs de 4<sup>e</sup> secondaire, ce qui nous semble assez préoccupant puisque cette dimension de la réflexivité a été décrite par Sauvaire (2013) comme particulièrement formatrice, tant pour les élèves en difficultés que pour les plus forts. Nos résultats font toutefois ressortir un biais important : les comités de lecteurs ont davantage orienté leurs discussions vers la réalisation de la production orale (saynète) plutôt que de prendre le temps de débattre de leurs interprétations. Nous pensons, par conséquent, que de donner des consignes claires lors de la réalisation d'un débat interprétatif, en insistant sur l'importance du processus interprétatif – plutôt que sur son aboutissement – est gage d'une plus grande prise en compte de son rapport à soi et aux autres.

### **5.2.4 Le conformisme : obstacle à la réflexivité**

Sur le plan de la réflexivité, l'un des cas s'est particulièrement démarqué (comité D). Très peu d'interprétations ont été émises par ces élèves qui se sont plutôt soumis à l'idée de l'un des leurs. Ce dernier, même s'il n'avait pas d'emblée l'aval de ses pairs, a imposé sa réécriture du texte. Cette stratégie lui a permis de structurer son interprétation de manière à ce qu'elle permette au comité de remplir les exigences minimales de la tâche, soit de produire une saynète à présenter à la classe. Les lecteurs s'étant désengagés des négociations pendant le débat, ce comité a donc validé l'interprétation dans le but de réaliser rapidement la tâche, et non sur la base de justifications en lien avec le poème. Cela a eu pour effet de court-circuiter le potentiel réflexif de l'exercice, ce qui le rend globalement moins formateur.

## **6. INTERPRÉTATION DES RESULTATS**

Nous poursuivons de façon plus exhaustive ici l'interprétation des résultats les plus marquants en regard, d'abord, de sous-dimensions relatives aux ressources subjectives, puis aux manifestations de la réflexivité.

## **6.1 Les macroprocessus, les microprocessus et l'écriture : stratégies fortement utilisées pour créer du sens et négocier les interprétations**

### **6.1.1 Les macroprocessus : résumer pour comprendre avant d'interpréter**

Le recours aux macroprocessus a généralement servi à créer une chronologie entre les idées du poème, sans doute pour pallier le rapport à la temporalité et à la spatialité qui est différent dans la poésie (Rannou, 2010), comparativement aux genres narratifs et au théâtre. Les élèves ont alors eu tendance à réorganiser le poème pour en dégager une certaine cohérence. L'importance accordée aux idées principales d'un texte et à la narratologie, comme l'ont aussi constaté Ronveaux et Schneuwly (2018), explique pourquoi les macroprocessus ont ainsi été mobilisés par tous les comités. Il semblerait que, a contrario des modèles de lecture littéraire défendus par les didacticiens (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005; Falardeau, 2003) qui illustrent l'importance des *va-et-vient* entre compréhension et interprétation, les élèves aient d'abord voulu comprendre, avant d'interpréter.

### **5.1.2 Les microprocessus à la base de l'explication traditionnelle de texte**

Certains mots, en revanche, semblent avoir particulièrement marqué la compréhension et l'interprétation de cinq des six comités de lecteurs. Il s'agit des mots dont l'enseignante avait expliqué le sens à l'ensemble de la classe (phase 1 de la collecte), soit « dessein », « sceau » et « Aphrodite ». Cette tendance pourrait s'expliquer par une forme de conformisme normatif puisque celui-ci soutend la quête de la « bonne réponse » (Sauvaire, 2017) que valorise l'enseignement traditionnel. Les éléments ainsi retenus par les comités de lecteurs sont ceux qui avaient d'emblée été validés par l'enseignante, dont l'autorité culturelle est légitimée (Foray, 2009). Par conséquent, vis-à-vis une figure d'autorité, réelle ou même symbolique, peu de négociations s'observent, puisque le consensus s'impose de facto.

### **5.1.3 L'écriture : un outil pour s'organiser et se réaliser**

Dans tous les comités, les élèves ont utilisé l'écriture pour cristalliser une interprétation sur laquelle ils venaient de s'entendre. Les élèves notaient généralement leurs idées dans les minutes suivant la validation d'une interprétation. Les notes ainsi prises ont souvent servi de point d'ancrage à partir duquel construire leur interprétation et préparer leur saynète. Nos résultats montrent à quel point l'écriture est non seulement un outil pour s'organiser et pour apprendre, mais qu'elle contribue résolument à ce que la pensée se réalise dans le mot (Vygotski, 1934/2013), puis dans le geste.

## **5.2 Les manifestations de la réflexivité : trois profils de comités de lecteurs**

Nos analyses ont par ailleurs mis en évidence trois types de comités de lecteurs : les créatifs, les scolaires et les conformistes.

### **5.2.1 Les créatifs : une vision inclusive ponctuée par le foisonnement d'interprétations négociées**

Les comités de lecteurs de type *créatif* (A et F) sont ceux qui ont accordé plus d'importance à la signification du poème, en le découpant et en l'analysant méthodiquement (une strophe à la fois), puis en reconfigurant le sens pour le transformer en fonction des interprétations autour desquelles ils se sont entendus. L'activité fictionnalisante (Langlade et Fourtanier, 2007) au sein de ces deux comités se distingue cependant par la place accordée à la subjectivité dans leurs réflexions. Dans le comité A, la lecture de chaque strophe était suivie d'un afflux d'interprétations qui furent comparées et modifiées dans le but de trouver le sens du poème, mais sans justifications qui ne dépassent les goûts ou les préférences des lecteurs, soit une dimension psychoaffective de l'expérience de lecture. Pourquoi, malgré les interprétations abondantes, la diversité des ressources subjectives observées au sein de ce comité de lecteurs était-elle ainsi limitée ? Comparaient-ils l'interprétation comme

une activité personnelle et évaluative, comme l'est l'appréciation (Gabathuler, 2013), soit la compétence qui se trouve au cœur du programme de formation (MELS, 2005, 2009) auquel ils ont été disciplinés ? Le comité F a quant à lui montré que d'établir des critères de validation ne constitue pourtant pas une entrave à la créativité, au contraire. Celui-ci a dressé les balises de son interprétation dès le début des échanges, ce qui semble avoir stimulé la production d'interprétations diverses tout en vivant l'expérience comme une résolution de problème.

La quantité d'interprétations produites par ces deux comités *créatifs* montre que c'est la recherche de significations qui leur a permis d'aller au-delà de la compréhension et de reconfigurer le poème. Pour eux, le comité n'est pas vu comme une forme d'oppression, mais plutôt comme un espace inclusif pour partager et négocier différents points de vue sur le poème. Mais si une tâche plus traditionnelle leur avait été présentée, par exemple répondre à une question, est-ce que ces comités se seraient autant investis dans le débat interprétatif qui semble rendre la créativité si fertile ? Même si la tâche (saynète) était une contrainte à leur interprétation, nous ne sommes toutefois pas portés à croire qu'elle puisse avoir nui à la production d'interprétations diverses et à leur négociation; au contraire, comme l'ont montré Langlade et Fourtanier (2007), la concrétisation « imageante » pousse les sujets lecteurs à produire des images en « complément » de l'œuvre et à les valider avec la communauté interprétative.

### 5.2.2 Les scolaires : privilégier la raison à la création

Les comités de type *scolaire* renvoient aux cas B, C et E qui ont en commun des échanges beaucoup plus riches et complexes que ce qu'ils ont finalement incorporé à leur interprétation finale. En effet, les désaccords exprimés pendant les discussions ont fait émerger nombre d'arguments montrant la capacité des élèves à produire des raisonnements qui allient subjectivité et réflexivité. Ces riches nuances, apparues dans chacun de ces trois comités, semblent pourtant avoir été perçues comme des fragments d'une causerie dissociée du travail d'interprétation. Associées généralement à plus de rigueur, les justifications nécessaires à l'interprétation ont paradoxalement incité les élèves à réfréner leur engagement et à orienter leurs réflexions autour d'un objectif spécifique : répondre aux attentes scolaires liées à la tâche, soit produire une saynète. Dans les comités B et E, la validation des interprétations proposées avait la mise en œuvre de la saynète comme point d'ancrage, que ce soit en lien avec la faisabilité de celle-ci ou avec sa cohérence générale. Le comité C, s'il a aussi accordé beaucoup d'importance à la saynète à produire, a en plus montré un souci de proposer une interprétation qui soit « bonne » à présenter devant la classe. Cette considération a motivé les élèves à ne conserver que les interprétations qu'ils se sentaient capables d'illustrer à l'aide d'éléments explicites du texte, au détriment de celles peut-être plus créatives. L'importance accordée à la saynète et à la validation de leur interprétation par la communauté de lecteurs a limité ces trois comités à une compréhension littérale du poème mis en scène à partir de modèles formels, soit à la manière d'une ode ou d'une scène théâtrale classique. Plutôt que de stimuler le processus interprétatif, illustrer leur interprétation du poème par une saynète montre que, malgré l'expérience littéraire qui offre un espace fécond pour l'expression et la socialisation de l'imaginaire et de l'intime, le poids d'un rapport scolaire aux pratiques d'enseignement-apprentissages traditionnelles de la poésie persiste (Émery-Bruneau, 2018).

### 5.2.3 Les conformistes : un exemple de recours à la doxa

Le comité de type conformiste (D), dont le processus de validation s'est vu limité par le recours au vote sans débat préalable, a ainsi esquivé la justification des interprétations lors du débat interprétatif. Plus précisément, ces élèves sont passés au vote aussitôt que l'un d'entre eux a amené la réflexion suivante : l'interprétation proposée permettait de réaliser la tâche et leur évitait d'avoir à discuter et à négocier plus longtemps sur les différentes significations du poème. Tous l'ont estimée « valide » sans relever d'autres critères de validation. Il s'agit donc d'un conformisme hybride entre ce que Sauvaire (2017) nomme le conformisme *normatif*, induit par

une survalorisation des consignes, et le conformisme *relativiste*, voulant que toute interprétation respectant ces consignes puisse être considérée comme valide.

Ce cas illustre comment le conformisme peut conduire à un désengagement de toute forme de discussions menant à des négociations avec les pairs, à des dérives interprétatives et à une réduction comme peau de chagrin de la réflexivité. Le débat interprétatif en grand groupe qui a suivi les discussions de ce comité de lecteurs a d'ailleurs été salutaire : ils ont alors pris conscience de la faiblesse de leur argumentaire et ont finalement adopté une posture réflexive par rapport à leur interprétation. Ce cas rappelle la nécessité de la médiation, car c'est la confrontation des interprétations au sein d'une communauté de lecteurs qui stimule la réflexivité (Sauvaire, 2017) et qui permet aux élèves de progresser dans leur capacité à interpréter tout en restant critique.

## 7. CONCLUSION

Comme cette recherche a été faite dans le cadre d'une maîtrise (Leclerc, 2019), son déploiement a bénéficié de moyens limités. Faute d'avoir effectué des entrevues d'explicitation à la suite des débats interprétatifs filmés, nous restons sans réponses en ce qui concerne nos questionnements entourant l'erreur interprétative et le malaise qu'elle semble susciter chez les élèves. Cet enjeu qui mériterait qu'on s'y attarde, car comme une tendance au conformisme s'observe, il joue sur l'investissement des lecteurs dans le débat. Une autre limite que nous observons, à l'instar d'Émery-Bruneau et Florey (2020), est celle d'avoir décrit comment se construisent et sont validées les interprétations à partir d'un seul poème; obtiendrions-nous des résultats différents en observant les parcours interprétatifs des comités de lecteurs confrontés à plus d'un texte, puis en comparant l'effet de ces textes sur leur manière de vivre les différents débats interprétatifs ?

Les résultats présentés permettent néanmoins de poser un regard didactique sur les enjeux qui caractérisent l'interprétation de poèmes au secondaire. On ne peut nier, à la lumière de ces observations, l'importance de la médiation dans le processus de validation des interprétations d'un texte et les risques de dérive qui surviennent lorsqu'elle est mise de côté au profit d'une posture plus conformiste. Il nous apparaît donc indispensable de valoriser la délibération critique comme outil de validation dans la création de sens et de significations d'un texte littéraire. Le débat interprétatif est un exemple de dispositif didactique permettant de le faire, tout en encourageant l'inclusion de sujets lecteurs divers et en mettant la diversité subjective à profit. Ces apprentissages par l'expérience littéraire s'avèrent particulièrement formateurs pour de jeunes lecteurs qui négocient aujourd'hui les interprétations des textes, mais qui seront éventuellement appelés à négocier le sens du monde par leur participation active à la société.

## 8. REFERENCES

- Bedoin É. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 33(2), 433–446. <https://doi.org/10.7202/017886ar>
- Brunel, M., Dufays, J.-L. et Émery-Bruneau, J. (2017). Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs? Regards croisés France, Belgique, Québec. Dans Brunel, M., Émery-Bruneau J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, E. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (137-162). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

- Capt, V., Brunel, M. et Florey, S. (2019). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. *Repères*, 99–118. <https://doi.org/10.4000/reperes.1736>
- Dias-Charuttini, A. (2008). Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative. *Les cahiers THÉODILE*, 9, 105-130.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996/2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (2e éd, Ser. Savoirs en pratique). De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79–101.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : ou, la coopération interprétative dans les textes narratifs* (Ser. Figures). B. Grasset.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions des sujets lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat, Université Laval, Canada).
- Émery-Bruneau J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29–42. <https://doi.org/10.4000/trema.4526>
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2020-sous presse). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques, *Repères*, 62.
- Falardeau É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 29(3), 673–694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau É, & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le Français Aujourd'hui*, 191(4), 71–84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (Ser. Penser/Croiser). Les Prairies Ordinaires.
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, 35(1), 73–73. <https://doi.org/10.3917/tele.035.0073>
- Gabathuler, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? *Recherches & Travaux*, 83, 147–160.
- Hébert M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 30(3), 605–630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hébert M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture* (Ser. Didactique, langue et communication). Chenelière éducation.
- Hébert M., Guay A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28–51. <https://doi.org/10.20360/G2GC78>
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel, et G. Langlade, . *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (105-114). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.



- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la littérature. Dans É. Falardeau, *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- MELS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement* ([Version modifiée du 25 octobre 2011]). Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation : enquête au fil des degrés scolaires en suisse romande*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Rouxel, A. et Langlade G., (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat, Université Laval et Université de Toulouse le Mirail). Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/document>
- Sauvaire, M. et Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, 6(6), 121–147. <https://doi.org/10.7202/1037507ar>
- Sauvaire, M. (2017). Entre errance et erreur : la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. Dans Brunel, M., Émery-Bruneau J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et E. Falardeau, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (297-329). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc, T. Karsenti, *La recherche en éducation : étapes et approches* (123-147) (3e éd). ERPI.
- Leclerc, C. S. (2019). *Analyse des ressources subjectives, des modes opératoires et des manifestations de la réflexivité au sein de comités de lecteurs du secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais].
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Vygotski, L. S. (1934/2013). *Pensée et langage* (4e éd). La Dispute.