

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

CHAPITRE 7 : L'APPROCHE PEAUFINÉE 83

1. MISE EN CONTEXTE.....	83
1.1 Nom de l'approche.....	83
1.2 Particularités de l'approche.....	84
1.3 Visée et conceptions fondamentales de l'approche ELLAC.....	84
2. REPRÉSENTATION DE LA LECTURE LITTÉRAIRE (LL).....	85
2.1 Définition synthèse de la LL.....	85
2.2 Famille de situations de la lecture littéraire.....	86
2.3 La nature du processus de LL.....	91
2.4 Les trois dimensions de la compétence de LL.....	101
2.5 Bilan.....	102
3. LES RESSOURCES IMPLIQUÉES DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE.....	103
3.1 Savoirs.....	103
3.4 Conclusion.....	111
4. LE DÉVELOPPEMENT DE LA LL.....	112
4.1 La structuration des activités d'apprentissage.....	112
4.2 L'explicitation des savoirs.....	117
4.3 L'application pratique supervisée et non supervisée.....	119
4.4 La réflexivité.....	125
4.5 L'équilibre entre encadrement et autonomie : principes.....	126
5. L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DE LL.....	132
5.1 L'évaluation du processus.....	132
5.2. L'évaluation du propos et du produit.....	136
6. CONCLUSION.....	136

CHAPITRE 8 : LA CLARIFICATION DE LA PRÉSENTATION DE L'APPROCHE 137

1. LES OBSERVATIONS DES CHERCHEUSES SUR LES DÉFIS LIÉS À LA FORMATION.....	137
1.1 La surcharge cognitive liée au vocabulaire spécialisé.....	137
1.2 Les objectifs des personnes enseignant le français au collégial.....	138
1.3 Le défi de la planification.....	139
1.4 Le défi de la « reconstruction » de la pratique.....	139
1.5 Le défi de la « construction » de la pratique.....	140
1.6 Bilan des observations des chercheuses.....	141
2. LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE POUR FACILITER LA MÉDIATION DE L'APPROCHE VERS LES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	141
2.1 Synthèse des outils didactiques.....	141
2.2 Site Web professionnel.....	144
3. CONCLUSION.....	146

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 œuvres³⁰. 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).

³⁰ 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 mentale³¹ 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

³¹ 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)³². 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

³² 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.

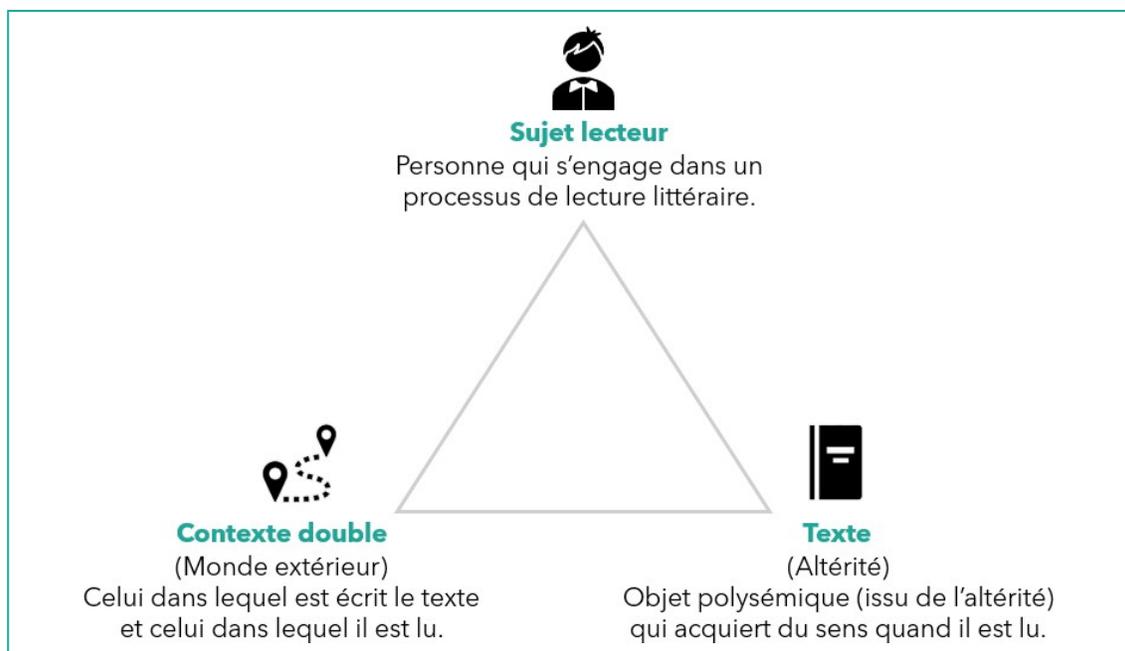


Figure 1: Cadre d'interaction de la LL (outil didactique n° 1)

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.

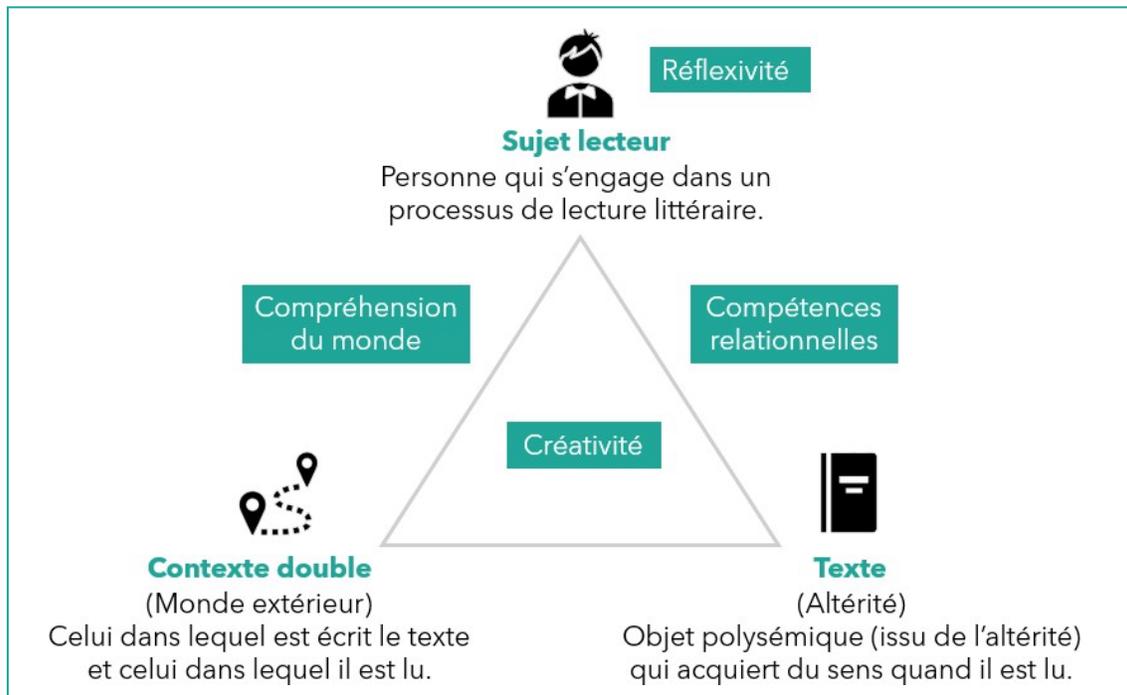


Figure 1b : Cadre d'interaction de la LL (outil didactique no 1)

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

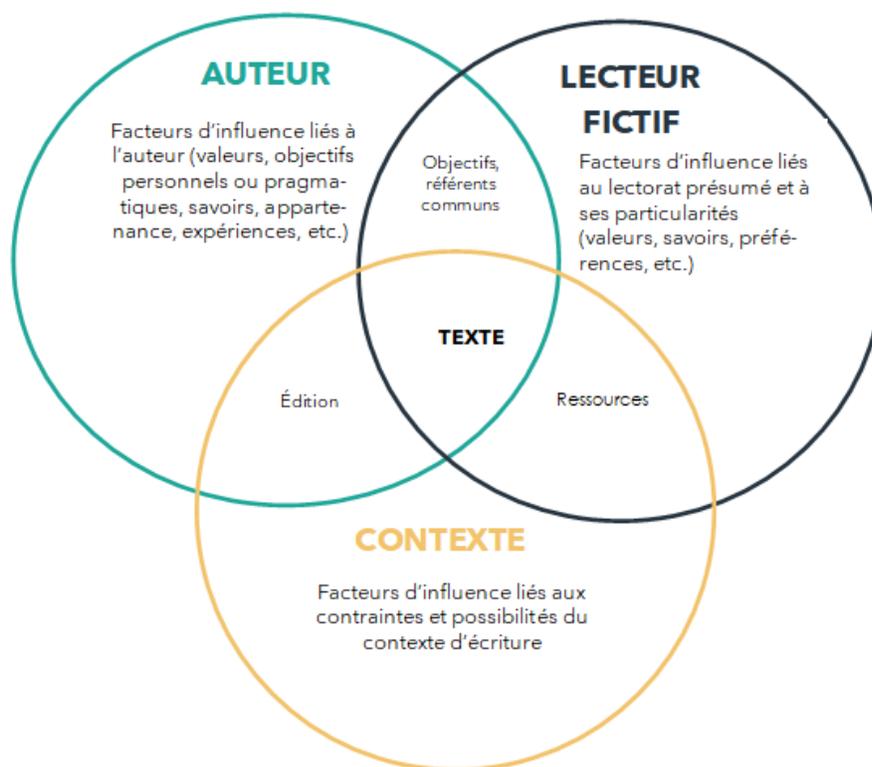


Figure 2 : Schéma représentant le texte en tant qu'acte de communication complexe

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

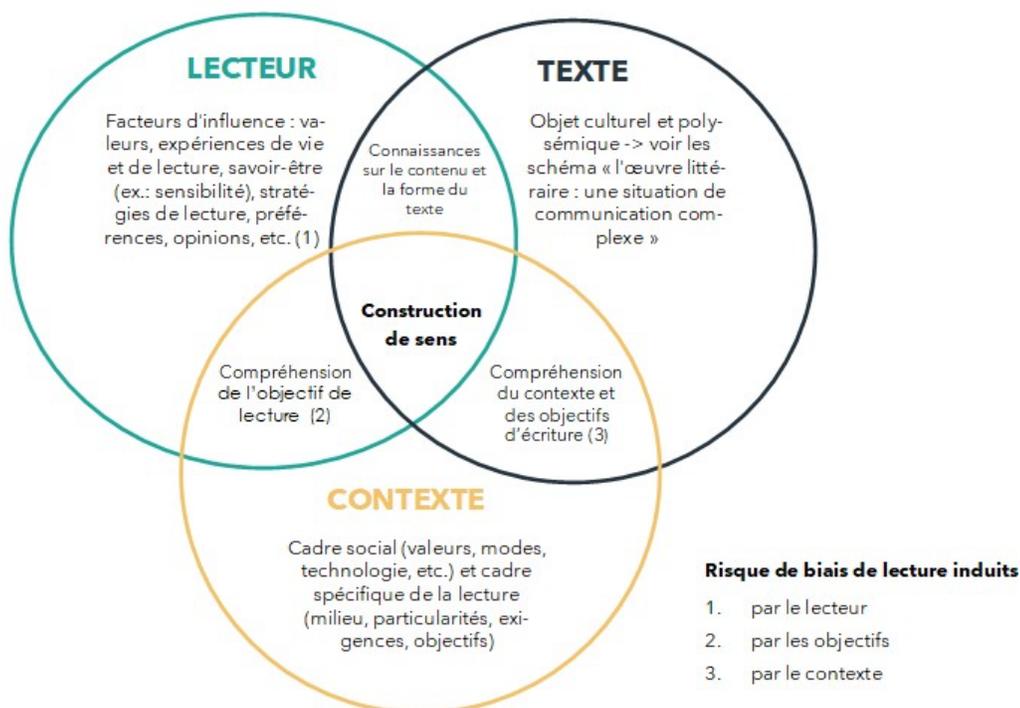


Figure 3 : Schéma représentant la lecture en tant qu'acte de communication complexe

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 LL³³ tout en permettant de mieux appréhender le processus de construction de sens qu'implique cette compétence.

³³ 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 priorisés, 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.

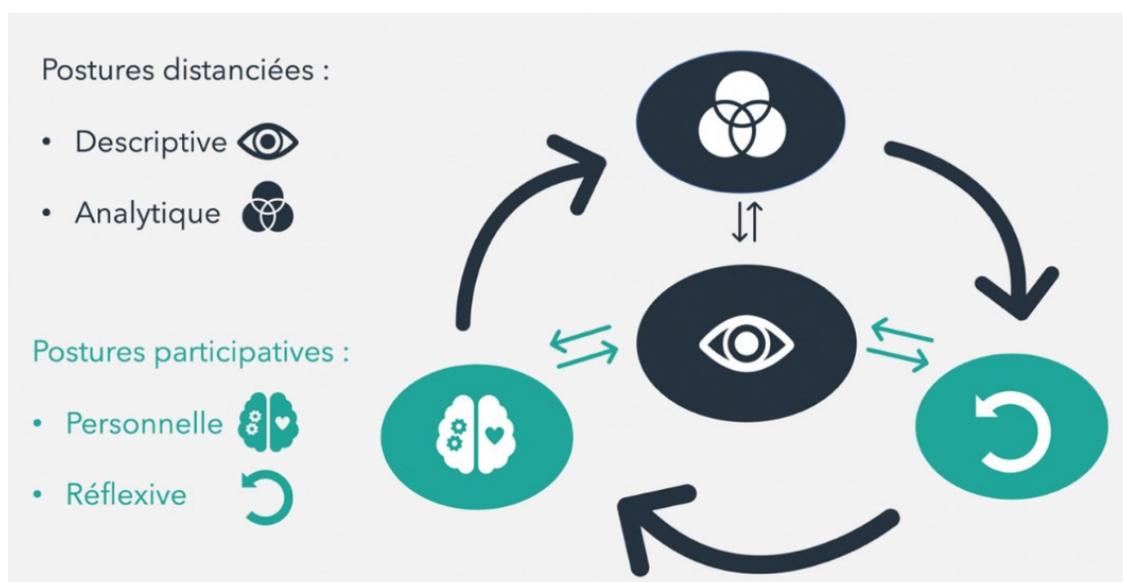


Figure 4 : Processus de lecture littéraire (outil didactique no 2)

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	
 descriptive	 personnelle	 analytique	 réflexive
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 simple³⁴) 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 orientation³⁵ ? 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

³⁴ 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 ».

³⁵ 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 significatif³⁶ 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 texte³⁷ ? 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 texte³⁸.

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

³⁶ 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).

³⁷ 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.

³⁸ 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 ».

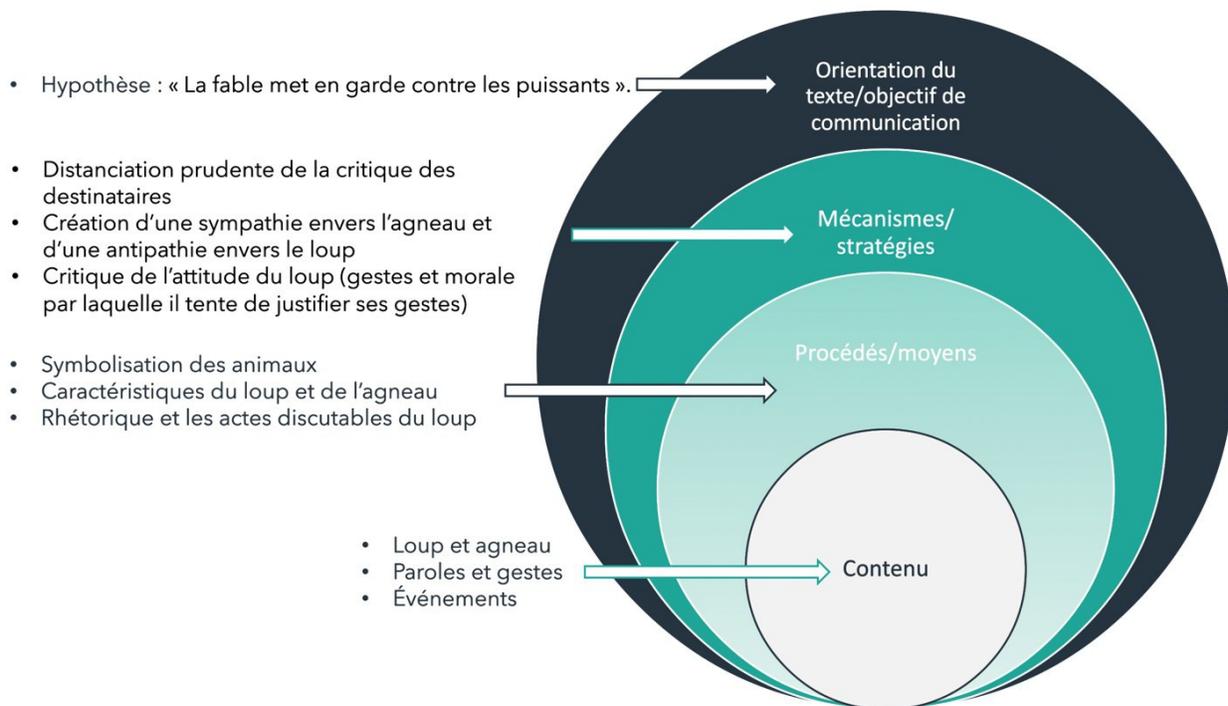


Figure 6b : Exemple appliqué de posture analytique

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 possibilités³⁹. 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.

³⁹ 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.

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

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 lecteur⁴⁰ ; 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

⁴⁰ 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).

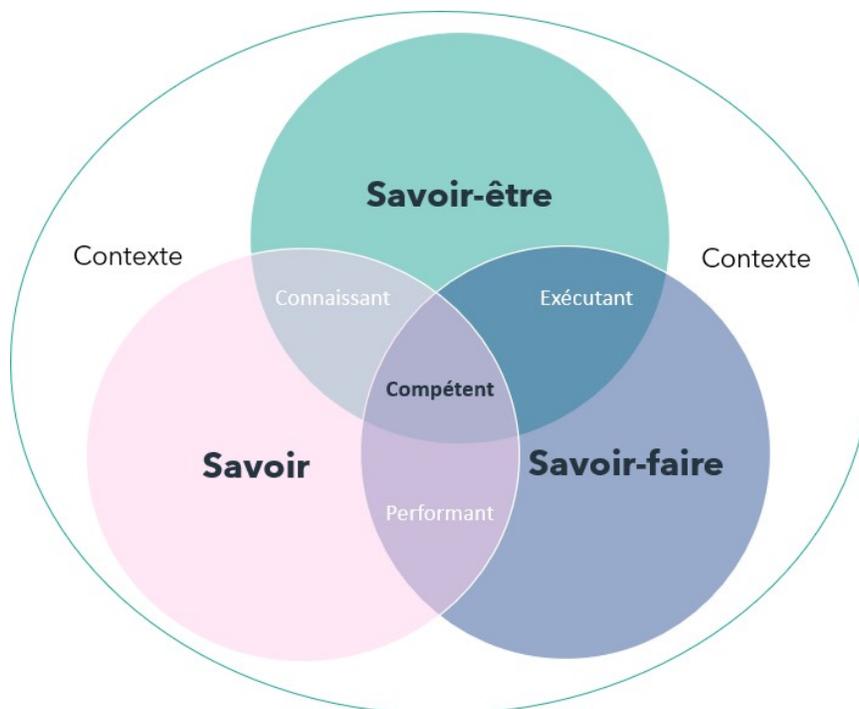


Figure 8 : Représentation de l'agir compétent selon Boudreault (2002)

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 complexes⁴¹ 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.

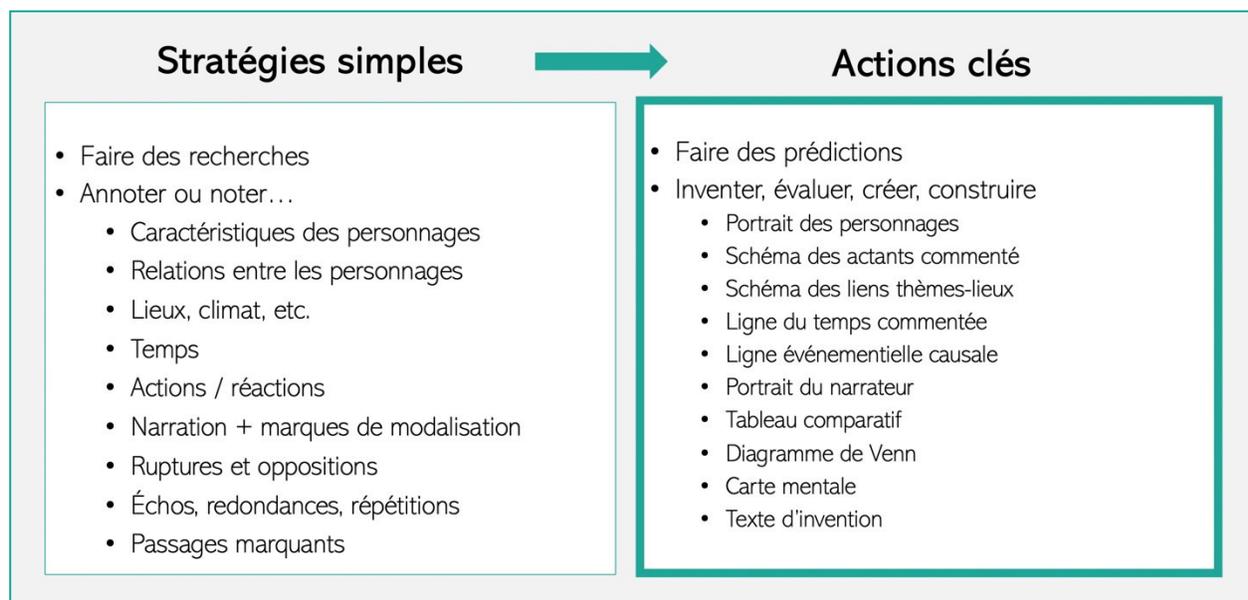


Figure 9 : Stratégies de lecture et actions clés

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

⁴¹ 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 collégial⁴². 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

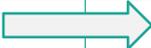
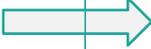
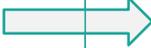
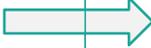
Bertrand (2017)		Bélec et Doré (2021)
Liés à l'action		Liés à l'action
Liés à la connaissance de soi		Liés à la mise à distance de soi
Liés aux relations		Liés au socioaffectif
Liés au cognitif		Liés à la créativité
n.d.		Complexes

Tableau 5 : Catégories des savoir-être de la LL

⁴² 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).

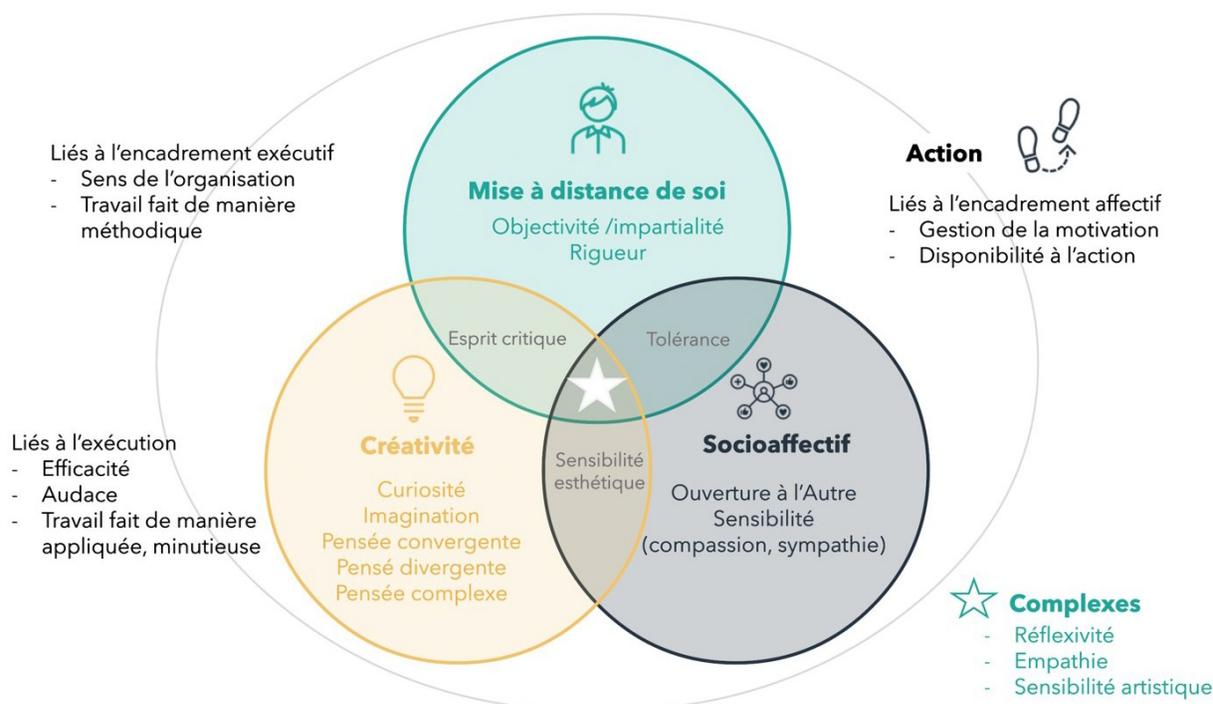


Figure 10 : Cadre de référence des savoir-être de l'approche ELLAC (Bélec et Doré, 2021)

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 variables⁴³. 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.

⁴³ 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 français⁴⁴.

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.

⁴⁴ 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 justifiée⁴⁵, 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'image⁴⁶ 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

⁴⁵ 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.

⁴⁶ 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 littéraire⁴⁷. 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.)

⁴⁷ 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 dépíoiement 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 portfolio⁴⁸. 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 objectif⁴⁹ 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.

Avant⁵⁰ 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

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

⁴⁹ 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.

⁵⁰ 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-ci⁵¹. 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'amélioration⁵².

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

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

⁵² 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 minimale 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 minimale 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 objectivation⁵³ 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

⁵³ 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"> • Structure • Lecteur fictif • Médias mobilisés • Type de vocabulaire/niveau de langage 		Ex. : Rigueur Réflexivité Pensée complexe...	
Lecture littéraire (contenu)			
Posture descriptive	Posture personnelle	Posture analytique	Posture réflexive
<ul style="list-style-type: none"> • Exactitude (décodage juste et cohérent par rapport aux faits internes et externes) • Pertinence de la sélection des faits à considérer pour comprendre l'œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence et intérêt de l'engagement relationnel • Perspicacité du questionnement analytique (remise en question ou hypothèses tendant vers la posture analytique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Justesse et plausibilité de l'interprétation • Richesse de l'interprétation 	<ul style="list-style-type: none"> • Justesse ou plausibilité du fondement de la réflexivité • Présence et intérêt de l'engagement réflexif

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 recherche⁵⁴ 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.

⁵⁴ 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 structurantes⁵⁵.

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 ;

⁵⁵ 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.

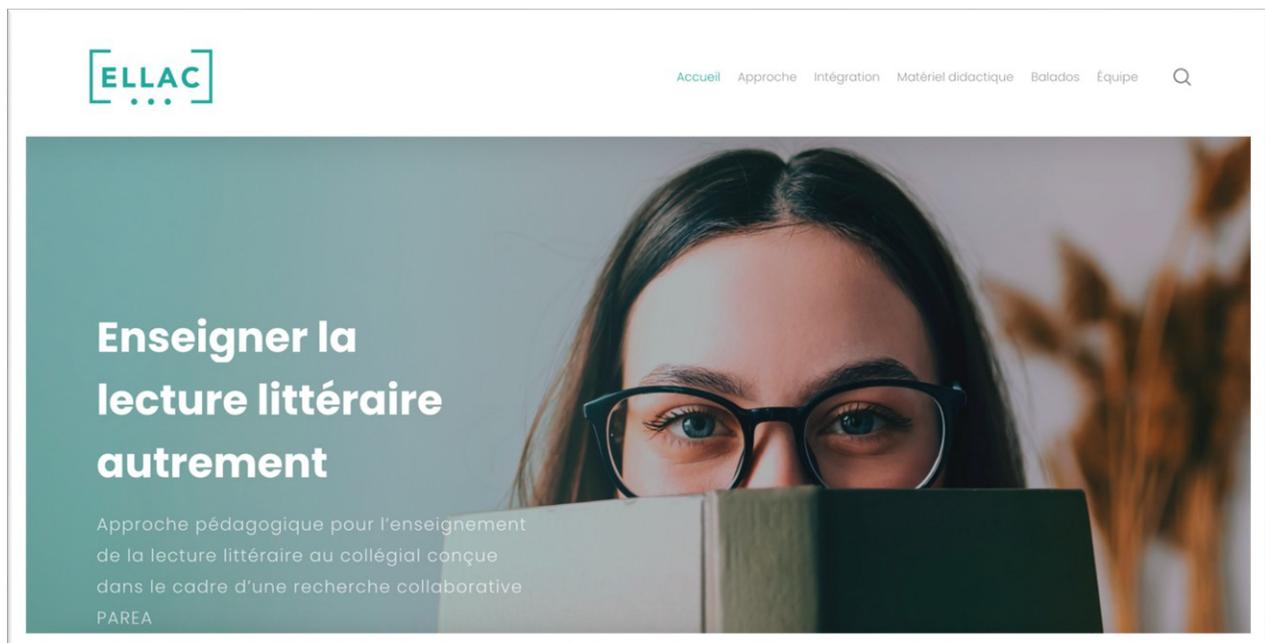


Figure 12 : Aperçu de la page d'accueil du site web de l'approche ELLAC

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 professionnel⁵⁶, 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,

⁵⁶ 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.

