

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ROSE-MARIE GAGNON

COMPÉTENCES DES ADULTES DE LA 4<sup>e</sup> ET DE LA 5<sup>e</sup> SECONDAIRE DE LA  
FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (FGA) À PRODUIRE UNE  
INTERPRÉTATION ÉCRITE D'UN TEXTE PROLIFÉRANT

NOVEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude envers tous ceux qui m'ont aidée dans l'avancement de ce projet ambitieux. Je suis tellement reconnaissante envers mes anciens collègues de la FGA, Laurence Bondurand, Colette Ferron, Louise Massicotte, Jonathan Baril, Lisette Rivard ainsi qu'Isabelle Girard et Louis-Philippe Cantin, enseignants au CEA des Forges, d'avoir bien voulu collaborer à mon projet de recherche en recrutant des participants à même leurs classes. Par votre enthousiasme à vouloir prendre part à ma recherche, vous m'avez apporté un encouragement dont j'avais vraiment besoin. Je tiens à souligner le soutien que m'ont apporté mes enfants, acceptant de bon cœur de jouer les « cobayes » pour que je m'exerce à mener un entretien de verbalisation. Enfin, je remercie mon chéri de m'avoir soutenue dans mon projet, me donnant les moyens de le réaliser en acceptant que j'allège ma tâche d'enseignement et en portant une oreille attentive aux inquiétudes qui ont parfois ponctué mes jours.

Je tiens à remercier tout spécialement ma directrice de recherche, Marie-Hélène Forget. Le fait qu'elle accepte mon rythme de travail s'est révélé essentiel pour moi. Étant en emploi à temps plein, je réalisais mon projet de maîtrise à temps partiel, alternant entre des périodes de productivité et des moments de pause. Ma directrice a su respecter mon besoin de mener ce projet sans pression. Il s'agissait d'une démarche avant tout guidée par un désir d'accomplissement personnel, ce qu'elle a parfaitement compris. Toujours disponible pour me soutenir lorsque nécessaire, elle m'a également accordé une grande autonomie dans la conduite de mes travaux, ce dont je lui suis profondément

reconnaissante. Sa rigueur intellectuelle, sa bienveillance et ses conseils avisés ont joué un rôle déterminant dans la rédaction de ce mémoire. Travailler sous sa direction a été une expérience des plus enrichissantes, autant sur le plan intellectuel qu'au niveau personnel.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTES DES TABLEAUX .....	ix
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES .....	x
SOMMAIRE .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 .....	5
PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 Le nécessaire rehaussement des compétences en littératie .....	5
1.2 Quelques spécificités de la formation générale des adultes (FGA) .....	7
1.3 La compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i> chez les adultes de la formation de base diversifiée (FBD) de la FGA .....	13
1.4 Quelques difficultés inhérentes à la lecture interprétative chez les élèves du niveau secondaire .....	16
1.4.1 Difficultés en lecture interprétative en fonction du lecteur .....	16
1.4.2 Limites induites par le modèle d'enseignement-apprentissage de la FGA .....	22
1.5 Pertinence scientifique .....	28
1.6 Question de recherche .....	29
CHAPITRE 2 .....	30
CADRE CONCEPTUEL .....	30
2.1 Évolution du concept d'interprétation .....	30
2.2 Définition du concept d'interprétation en lien avec le concept de compréhension .....	32
2.2.1 Comment définir la compréhension de texte ? .....	33
2.2.2 Comment définir l'interprétation de texte ? .....	36
2.2.3 L'interprétation en regard de la compréhension .....	38
2.2.4 Les limites de l'interprétation .....	38
2.3 Le lecteur interprète .....	40
2.3.1 L'apport du sujet lecteur et du texte du lecteur dans la lecture interprétative .....	41
2.3.2 Le nécessaire recul critique de la lecture interprétative .....	44
2.3.3 Les postures du lecteur interprète .....	48
2.4 La justification d'une interprétation .....	51
2.5 Objectifs de recherche .....	54
CHAPITRE 3 .....	55

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	55
3.1 Le type de recherche.....	55
3.2 La sélection des participants.....	56
3.3 Le recueil des données de recherche .....	57
3.3.1 Le texte littéraire présenté aux participants.....	60
3.3.2 L'usage de matériel écrit .....	61
3.3.3 L'entretien critique .....	63
3.3.3.1 Première partie de l'entretien critique : faire décrire et justifier les actions posées pour produire une interprétation écrite .....	64
3.3.3.2 Deuxième partie de l'entretien critique : faire commenter des contresuggestions et porter un regard critique sur sa propre réponse .....	66
3.3.3.3 Formes de guidage pour favoriser la verbalisation de l'action.....	68
3.4 Analyse des données.....	70
3.4.1 Analyse des textes de lecteur.....	71
3.4.2 Analyse des entretiens critiques.....	73
3.5 Limites méthodologiques .....	75
CHAPITRE 4.....	78
RÉSULTATS.....	78
4.1 L'élection d'une hypothèse interprétative .....	79
4.1.1 Didier, Kim et Geneviève : texte qui ne présente pas d'hypothèse interprétative.....	79
4.1.2 Charles : texte qui présente une hypothèse interprétative équivoque.....	82
4.1.3 Isabelle et Ophélie : texte qui présente une surinterprétation.....	83
4.1.4 Alice, Étienne, Lauriane, Fiona, Mélissa, Noah, Pénélope et Jayson : texte qui présente une hypothèse interprétative claire et explicite .....	84
4.1.5 Qu'en disent les élèves ?.....	89
4.1.6 Bilan quant à l'élection d'une hypothèse interprétative .....	97
4.2 La plausibilité des hypothèses interprétatives proposées .....	99
4.2.1 Alice, Étienne et Lauriane : texte qui présente une hypothèse interprétative non plausible .....	100
4.2.2 Pénélope, Jayson, Fiona, Mélissa et Noah : texte qui présente une hypothèse interprétative plausible.....	102
4.2.3 Qu'en disent les élèves ?.....	106
4.2.4 Bilan quant à la plausibilité de l'hypothèse interprétative défendue.....	118
4.3 La structuration d'une séquence justificative visant l'étayage d'une hypothèse interprétative .....	119

4.3.1 Étienne, Lauriane, Pénélope et Jayson : séquence justificative en trois phases cohérente .....	119
4.3.2 Fiona : séquence justificative en trois phases partiellement cohérente .....	126
4.3.3 Alice, Mélissa Noah : séquence justificative introduite par un préambule .....	130
4.3.4 Une mobilisation restreinte des ressources subjectives .....	138
4.3.5 Un appui textuel partiel .....	142
4.3.6 Qu'en disent les élèves ?.....	148
4.3.7 Bilan quant à la structuration d'une séquence justificative visant l'étayage d'une hypothèse interprétative.....	152
CHAPITRE 5 .....	154
DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	154
5.1. La prise de position par rapport à une question d'interprétation : un apprentissage à consolider chez les adultes de la 4 <sup>e</sup> et de la 5 <sup>e</sup> secondaire de la FGA .....	155
5.1.1 Des lecteurs qui ne parviennent pas à affirmer une position claire et explicite par rapport à une question d'interprétation .....	155
5.1.2 Trois gestes discursifs convergents qui favorisent une prise de position par rapport à une question d'interprétation.....	159
5.1.2.1 Une prise de position reposant davantage sur l'intuition spontanée que sur une démarche réflexive.....	160
5.1.2.2 Le recours aux contresuggestions : une manière de permettre la prise en compte des différentes significations qu'un texte peut offrir pour une prise de position pleinement assumée.....	161
5.2 Avancer une hypothèse interprétative plausible : une compétence interprétative également à consolider chez les adultes de la 4 <sup>e</sup> et de la 5 <sup>e</sup> secondaire de la FGA .....	163
5.2.1 Ce qui distingue les lecteurs qui avancent une hypothèse interprétative plausible de ceux qui en formulent une non plausible : leur compréhension fine du récit .....	163
5.2.1.1 Saisir la tonalité du texte : une condition nécessaire à la formulation d'une hypothèse interprétative plausible .....	164
5.2.1.2 Tenir compte du revirement final d'une nouvelle à chute : une autre condition pour interpréter une nouvelle proliférante .....	165
5.2.2 Ce que partagent les lecteurs, qu'ils avancent une hypothèse plausible ou non : leur tendance à ne pas procéder à un examen de la plausibilité de leur hypothèse interprétative .	168
5.2.3 Le recours aux contresuggestions pour soutenir l'examen de la plausibilité des hypothèses interprétative .....	169
5.3 Élaborer une séquence justificative cohérente et convaincante : deux modèles à consolider .....	171
5.3.1 La structuration en trois temps : un modèle scolaire bien ancré, mais encore à consolider .....	172

5.3.2 Une structuration alternative en trois parties – préambule, affirmation de l’hypothèse interprétative et justification de l’hypothèse.....	174
5.4 Un étayage des propos encore insuffisant, quel que soit le modèle de séquence justificative adopté.....	176
5.4.1 Mobilisation de ressources subjectives nombreuses et variées : une conduite discursive à valoriser chez les élèves de la 4 <sup>e</sup> et de la 5 <sup>e</sup> secondaire de la FGA .....	176
5.4.2 Un appui textuel partiel et plutôt allusif : un aspect à améliorer.....	180
5.5 L’entretien critique : une modalité d’enseignement-apprentissage à exploiter dans le contexte de l’enseignement modulaire individualisé (EMI) pour favoriser le développement de la compétence à produire une interprétation écrite.....	181
5.5.1 Bénéfices de l’entretien métacognitif.....	182
5.5.2 Bénéfices des contresuggestions.....	184
5.6 Pistes de recherche.....	185
CONCLUSION .....	189
RÉFÉRENCES .....	191
ANNEXE A.....	198
Texte <i>Les transports en commun</i> .....	198
ANNEXE B .....	201
Document de l’élève.....	201
ANNEXE C .....	203
Exemple d’une contresuggestion.....	203
ANNEXE D.....	204
Interprétations écrites.....	204
ANNEXE E .....	210
Extrait de verbatim .....	210

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Composantes des encadrements législatifs et règlementaires en vigueur à la FGA.....	8
Figure 2 : Concordance entre les droits du lecteur et les droits du texte .....	39
Figure 3 : Tension dialectique entre une lecture participative et une lecture distanciée..	48
Figure 4 : Séquence justificative d’une interprétation écrite selon le modèle de Chartrand (2013) et à partir des résultats de recherche de Sauvaire (2013) .....	53
Figure 5 : Formes d’étayage dans la conduite de l’entretien critique .....	69
Figure 6 : Portrait des réponses en fonction de l’énonciation d’une hypothèse interprétative (HI).....	88
Figure 7 : Comparaison des hypothèses interprétatives proposées .....	105
Figure 8 : Portrait des réponses en fonction de la plausibilité des hypothèses interprétatives (HI).....	106
Figure 9 : Séquence justificative de l’hypothèse interprétative d’Étienne.....	120
Figure 10 : Séquence justificative de l’hypothèse interprétative de Lauriane .....	120
Figure 11 : Séquence justificative de l’hypothèse interprétative de Pénélope .....	121
Figure 12 : Séquence justificative de l’hypothèse interprétative de Jayson.....	121
Figure 13 : Portrait 1 de l’élaboration des interprétations écrites .....	125
Figure 14 : Séquence justificative de l’hypothèse interprétative de Fiona .....	126
Figure 15 : Portrait 2 de l’élaboration des interprétations écrites .....	130
Figure 16 : Portrait d’ensemble de l’élaboration des interprétations écrites.....	137

## LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1 : Questions pour déclencher la reconstitution du fil des actions mentales qui ont été posées au cours de la réalisation de la tâche .....	65
Tableau 2 : Types de productions selon l'énonciation d'une hypothèse interprétative ...	79
Tableau 3 : Différentes interprétations proposées.....	85
Tableau 4 : Formulations traduisant la volonté de généraliser une situation particulière du texte à une réalité plus large.....	87
Tableau 5 : Plausibilité des hypothèses interprétatives proposées.....	99
Tableau 6 : Comparaison des séquences justificatives en trois phases cohérentes.....	123
Tableau 7 : Comparaison des séquences justificatives en trois phases.....	128
Tableau 8 : Séquences justificatives introduites par un préambule .....	131
Tableau 9 : Comparaison des séquences justificatives (en trois phases et introduites par un préambule) .....	135
Tableau 10 : Ressources subjectives mobilisées pour étayer l'hypothèse interprétative .....	138
Tableau 12 : Ressources socioculturelles mobilisées.....	140
Tableau 13 : Ressources psychoaffectives mobilisées.....	141
Tableau 14 : Appui textuel partiel.....	143
Tableau 15 : Appui textuel implicite.....	145
Tableau 16 : Tableau récapitulatif du portrait des interprétations écrites .....	147

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

CEA	Centre d'éducation des adultes
DDE	Définition du domaine d'évaluation
DES	Diplôme d'études secondaire
FBC	Formation de la base commune
FBD	Formation de la base diversifiée
FGA	Formation générale des adultes
EMI	Enseignement modulaire individualisé
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes

## SOMMAIRE

La lecture de textes narratifs occupe une place centrale dans l'enseignement secondaire, et ce, particulièrement au 2<sup>e</sup> cycle. Elle devient encore plus importante en fin de parcours, alors que les élèves doivent développer leur habileté à produire des interprétations approfondies, appuyées par une justification solidement étayée. Cette compétence, fondée sur une compréhension précise du texte et sur la mobilisation de connaissances personnelles riches et variées, se développe plus aisément dans un contexte favorisant la confrontation d'idées entre pairs, d'où l'intérêt porté au débat interprétatif en classe. Or, à la formation générale des adultes (FGA), l'enseignement modulaire individualisé (EMI) réduit les occasions d'interaction entre pairs et, par conséquent, les possibilités de confrontation d'idées. Sans compter que les modules de la FGA reposent principalement sur l'utilisation de questionnaires de lecture, dont l'usage exclusif dans l'enseignement-apprentissage de la lecture interprétative suscite des réserves. Enfin, l'exigence de présenter une interprétation rédigée dans les évaluations de fin de sigle constitue un facteur supplémentaire de complexité pour les adultes dans la mise en œuvre de leurs compétences interprétatives. Il y a donc lieu de s'interroger sur la manière dont ces compétences se manifestent dans un tel contexte.

Cette recherche qualitative de nature descriptive-interprétative vise à mieux comprendre la manière dont les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA actualisent leurs compétences interprétatives lorsqu'ils lisent un texte littéraire. Les objectifs spécifiques sont de décrire leur capacité à formuler à l'écrit une interprétation plausible d'un texte

proliférant et de dégager les moyens utilisés par ceux-ci pour élaborer leur interprétation écrite.

Une collecte de données s'est déroulée en novembre et en décembre 2024 dans des centres d'éducation des adultes de la Mauricie. Les participants ont d'abord réalisé une tâche de lecture interprétative. Ils ont lu une nouvelle littéraire proliférante et rédigé une interprétation écrite qui répondait à la question suivante : quel message as-tu dégagé de ce texte ? Par la suite, des entretiens critiques (Perraudé, 2002) ont été menés afin que, dans un premier temps, chaque participant explicite la manière dont il a procédé pour produire et formuler son interprétation écrite. Dans un deuxième temps, deux contresuggestions leur ont été soumises (des réponses d'élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes) afin que les adultes puissent proposer les améliorations qu'ils apporteraient à leur propre interprétation après avoir analysé et commenté ces dernières.

Globalement, nos résultats convergent vers les observations suivantes. Les adultes qui parviennent à formuler une hypothèse interprétative (N 8) recourent systématiquement à des marques de modalité et d'énonciation, à des expressions à portée généralisantes et à des repères axiologiques. Un certain nombre cependant ne parvient pas à formuler une hypothèse interprétative claire et explicite (N 6). Parmi ceux qui proposent une interprétation jugée plausible (N 5), nous observons une compréhension fine du récit, notamment de sa tonalité cynique et de la portée de son revirement final, ce qui les distingue de ceux qui n'ont pas réussi à formuler une interprétation plausible (N 3). Par ailleurs, deux schémas de structuration du raisonnement interprétatif se dégagent : le

modèle « scolaire » en trois phases (introductive, argumentative et conclusive) et un modèle alternatif en trois volets (préambule, énonciation de l'hypothèse interprétative et justification). Bien que présentant certains éléments à stabiliser, ces deux modèles permettent un étayage de l'hypothèse interprétative avancée. L'analyse des données met également en évidence quelques tendances. Le choix de l'hypothèse interprétative repose fréquemment sur une intuition initiale plutôt que sur une évaluation comparative de différentes options. Les participants ne retournent généralement pas au texte afin de mener un examen systématique de la plausibilité de l'hypothèse retenue ni pour repérer l'ensemble des indices textuels nécessaires à son étayage. Par ailleurs, on observe une forte mobilisation des ressources axiologiques, tandis que les ressources socioculturelles et épistémiques sont peu sollicitées.

Les défis que les adultes ont rencontrés soulignent la nécessité, à la FGA, de mettre en place des modalités d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de la compétence à produire une interprétation écrite. Les entretiens critiques menés dans le cadre de cette recherche se sont révélés un outil pédagogique pertinent pour répondre à ce besoin.

## INTRODUCTION

Nous voici au terme d'une aventure entamée en 2019. Ce projet de recherche représente un accomplissement personnel que nous avons toujours souhaité concrétiser. Bien que certaines embuches, comme les mesures sanitaires de 2020-2021 et un changement de carrière imprévu, aient ralenti son avancement, nous avons su maintenir le cap jusqu'à son achèvement et nous sommes très fière du chemin parcouru. Nous avons œuvré à titre d'enseignante de français à la FGA pendant 18 ans avant de faire le saut vers le secteur des jeunes en 2021. Les années passées à la FGA nous ont permis de découvrir un milieu encore en retrait, souvent méconnu, où persistent de nombreuses idées préconçues. Pourtant, cet environnement éducatif est profondément apprécié des adultes qui y complètent un parcours souvent jalonné d'obstacles. Les enseignants qui accompagnent ces élèves aux besoins particuliers accomplissent un travail remarquable, mais qui est souvent dans l'ombre. Il nous a toujours semblé évident que, si nous devions entreprendre un projet de recherche en didactique du français, ce serait pour faire mieux connaître ce milieu. Par cette recherche, nous espérons offrir une modeste contribution à sa reconnaissance et à la valorisation de son importance dans le paysage éducatif québécois.

Dans le premier chapitre, la problématique est circonscrite afin de bien faire valoir la pertinence scientifique du projet de recherche que nous avons décidé de mener. D'abord sont mis en évidence le rôle de la FGA dans le rehaussement des compétences en littératie chez les adultes québécois ainsi que la spécificité de la formation étant offerte dans les

centres d'éducation des adultes, notamment la prépondérance de l'enseignement modulaire individualisé (EMI). Puis, certaines lacunes du programme de français de la FGA en lien avec la *Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés* sont mises en relief. L'imprécision conceptuelle entourant les notions de compréhension et d'interprétation peut, en effet, avoir une incidence sur les apprentissages des adultes. Enfin, les difficultés liées à l'interprétation d'un texte littéraire sont examinées, qu'elles soient inhérentes au lecteur ou encore induites par les modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture interprétative. Au terme de ce chapitre, une question de recherche est posée.

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel ayant servi de fondement à l'élaboration du protocole de recherche est exposé. Il débute par un survol de l'évolution du concept d'interprétation, suivi d'une définition des notions de compréhension et d'interprétation, dont la complémentarité est mise en lumière. L'accent est également mis sur la nécessité de circonscrire les limites de l'interprétation. Par la suite, la notion de lecteur interprète est approfondie, en soulignant le rôle central du sujet lecteur, dont l'implication subjective et la réflexivité sont étroitement liées dans l'acte interprétatif. Cette articulation entre engagement personnel et recul critique favorise l'émergence d'une posture de lecteur interprète, capable de s'appropriier le texte dans sa singularité et de justifier sa lecture au moyen d'un raisonnement structuré soutenant une hypothèse interprétative précise. À la fin du chapitre, les objectifs de recherche sont énoncés.

Dans le troisième chapitre, les outils méthodologiques ainsi que les procédures employées pour la collecte et l'analyse des données sont présentés. Nous y exposons d'abord les raisons ayant motivé le choix d'une approche qualitative de nature descriptive-interprétative. Nous décrivons ensuite la constitution de l'échantillon ainsi que les deux outils de collecte retenus : le matériel écrit (interprétations écrites) et les entretiens critiques (Perraudau, 2002). Enfin, nous détaillons les méthodes d'analyse propres à chacun de ces outils, soit, pour le matériel écrit, une analyse menée selon une posture logique inductive délibérative (Savoie-Zajc, 2018) et, pour les entretiens critiques, une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2021).

Dans le quatrième chapitre sont décrits les résultats de l'analyse des deux corpus en fonction de trois axes : la formulation d'une hypothèse interprétative claire et explicite, la plausibilité des hypothèses posées et la structuration des séquences justificatives visant leur étayage. Pour chacun de ces axes, les résultats d'analyse du matériel écrit sont d'abord présentés, puis complétés par des extraits de verbatims issus des entretiens critiques (Perraudau, 2002), apportant un éclairage supplémentaire aux résultats obtenus.

Dans le cinquième chapitre est proposée une discussion des résultats à la lumière de la problématique et du cadre conceptuel, et ce, en lien avec les objectifs de recherche. Il met en évidence les acquis et les défis rencontrés par les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA dans le développement de leurs compétences à produire une interprétation écrite d'un texte proliférant. À partir de ces constats, des pistes pédagogiques sont proposées, notamment le recours à l'entretien critique, particulièrement pertinent dans le

contexte de l'enseignement modulaire individualisé (EMI). Enfin, des avenues de recherche sont suggérées afin de soutenir et d'approfondir le développement des compétences interprétatives chez ces apprenants.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, seront mis en évidence le rôle de la FGA dans le rehaussement des compétences en littératie chez les adultes québécois ainsi que la spécificité de la formation offerte dans les centres d'éducation des adultes (CEA), notamment l'usage de l'enseignement modulaire individualisé (EMI). Puis, certaines lacunes du programme de français de la FGA en lien avec la *Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés* seront mises en relief. Enfin, les difficultés liées à l'interprétation d'un texte littéraire seront examinées, qu'elles soient inhérentes au lecteur ou induites par les modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture interprétative. Au terme de ce chapitre, une question de recherche sera posée.

#### 1.1 Le nécessaire rehaussement des compétences en littératie

La lecture est une compétence indispensable pour qui veut participer activement à la vie citoyenne. Un faible niveau de compétence en lecture peut devenir un handicap dans une société du savoir qui requiert des habiletés à traiter un grand nombre d'informations provenant de sources diverses. Il faut également souligner que les compétences en lecture sont essentielles à l'acquisition de savoirs liés à une variété de champs de connaissances (Institut de la statistique du Québec, 2015).

Dans le domaine de l'éducation des adultes, le terme littératie est souvent utilisé pour définir l'ensemble des compétences nécessaires à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite (Institut de la statistique du Québec, 2015). La littératie se définit, selon le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (*Ibid.*, p.70). Les résultats du PEICA ont mis en lumière le nombre important d'adultes québécois qui ont un faible niveau de compétence en littératie, ce qui nuit à l'exercice de la citoyenneté. En effet, selon les résultats de cette enquête, 53,3 % de la population québécoise de 16 à 60 ans se situe en deçà du niveau 3 en compréhension de textes suivis<sup>1</sup>, seuil qui correspond à la compétence à comprendre des textes denses ou longs de différents types, à y réagir de façon adéquate, à cerner, à interpréter, à évaluer les informations d'un texte et à effectuer des inférences adéquates (*Ibid.*).

Plus spécifiquement, ce rapport (*Ibid.*) a mis en lumière le lien significatif qui existe entre un plus haut niveau de scolarité et un meilleur niveau de compétence en littératie. Le pourcentage des personnes qui atteignent ou dépassent le niveau 3 augmente en fonction du niveau de scolarité atteint : 14 % pour les adultes sans diplôme d'études secondaires (DES), 37 % pour les adultes ayant obtenu un DES, 59 % pour les adultes ayant obtenu un diplôme postsecondaire non universitaire et 73 % pour les adultes qui possèdent un

---

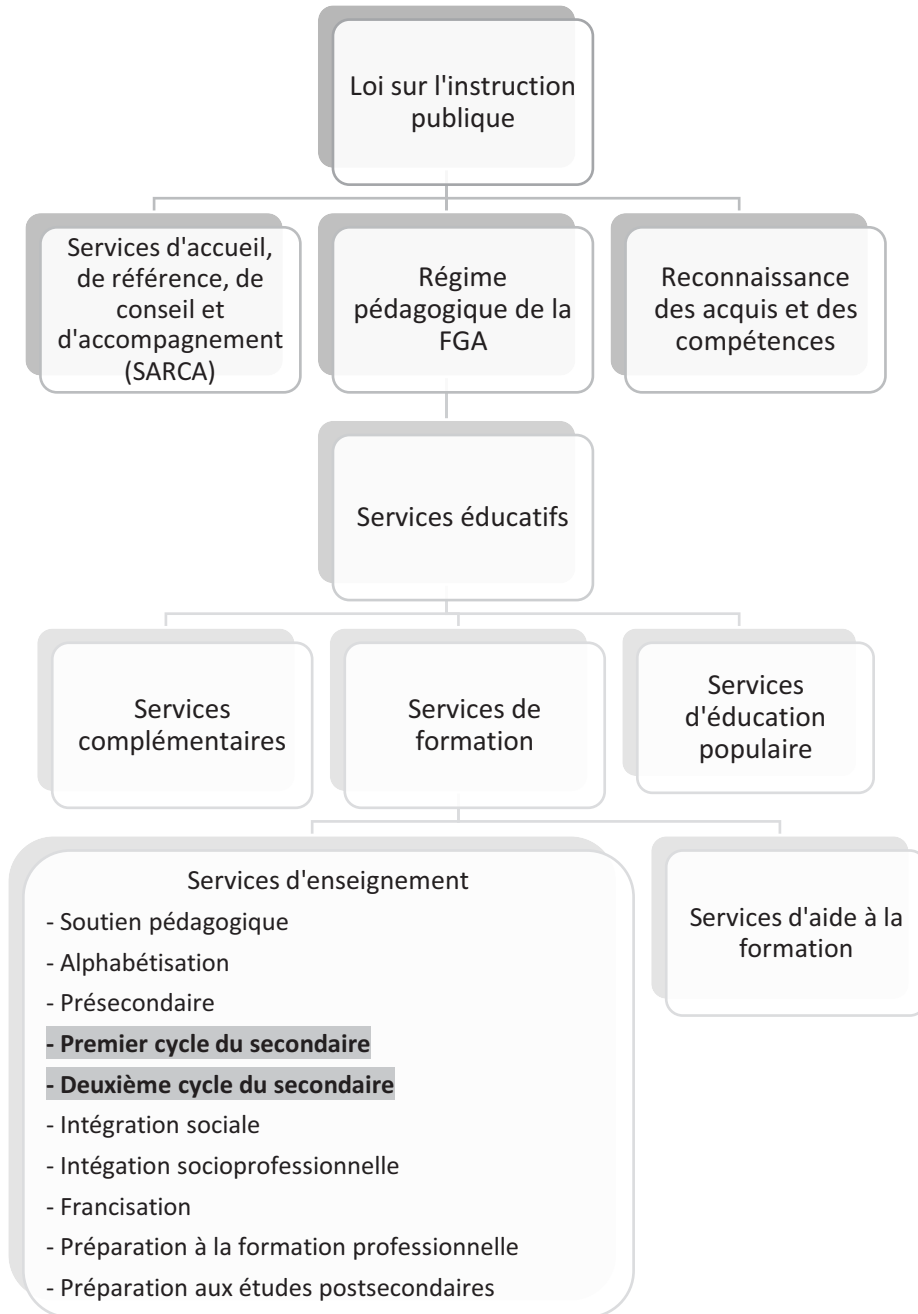
<sup>1</sup> Nous tenons à signaler que nous sommes informée de la publication des résultats du cycle 2 du PEICA, mais qu'il n'a pas été possible de les intégrer dans le présent mémoire pour des raisons de temps.

diplôme universitaire. De même, le rapport met en évidence l'incidence de l'obtention du DES sur le développement des compétences en littératie : les 16-24 ans qui ont quitté l'école sans diplôme sont moins nombreux à atteindre ou à dépasser le niveau 3 que ceux qui ont obtenu leur DES. Par ailleurs, 49 % des personnes qui se classent aux niveaux les plus faibles (inférieur au niveau 1 et niveau 1) ne possèdent pas de DES. Pour que les adultes puissent composer avec les exigences relatives à la vie courante et au monde du travail, il importe de mettre en place des mesures visant à rehausser et à maintenir le niveau de littératie des Québécois (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). La scolarisation ressort donc comme un facteur clé dans l'amélioration des compétences en littératie et l'obtention d'un premier diplôme constitue un atout. En ce sens, la formation générale des adultes (FGA) représente un parcours de choix dans la lutte contre le décrochage scolaire (Doray et Bélanger, 2014) et, par conséquent, dans le rehaussement des compétences en littératie des Québécois (Conseil supérieur de l'éducation, 2013; Voyer, Mercier, Ouellet et Ouellet, 2023).

## 1.2 Quelques spécificités de la formation générale des adultes (FGA)

Bien que la présente étude ne porte pas sur le mode de fonctionnement de la FGA, il convient de décrire quelques-unes de ses particularités afin de bien comprendre dans quel contexte l'adulte y développe ses compétences à lire. Parmi les services d'enseignement de la FGA, une formation générale est offerte aux personnes de 16 ans et plus qui souhaitent obtenir leur DES ou certains préalables nécessaires pour s'inscrire à une formation professionnelle (Rousseau, 2009).

## Composantes des encadrements législatifs et réglementaires en vigueur à la FGA



(MEQ, 2024)

Figure 1 : Composantes des encadrements législatifs et réglementaires en vigueur à la FGA

Le premier cycle du secondaire est régi par le Programme de la formation de base commune (FBC) pour le présecondaire, la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2007). Le second cycle du secondaire est encadré par le Programme de la formation de base diversifiée (FBD) pour la 3<sup>e</sup>, la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2015). En 2022-2023, ce sont 157 280 élèves qui se sont inscrits à un service de la FGA (MEQ, 2023). Notons que l'effectif des élèves se concentre surtout en FBD. Les statistiques de 2013-2014 (MEES, 2015) nous montrent que 39 390 élèves ont été inscrits à la FBC durant cette année scolaire comparativement à 67 864 qui ont été inscrits à la FBD.

Pour répondre aux besoins d'une population adulte, les centres d'éducation des adultes (CEA) du Québec ont opté pour un modèle d'entrées continues et de sorties variables, ce qui veut dire que l'adulte a la possibilité de commencer sa formation à différents moments de l'année et de l'interrompre à n'importe quel moment (Voyer et coll., 2023). Pour que ce modèle soit viable, les centres composent des groupes multiniveaux et multiâges (Bessette, 2005). Grâce à ce modèle souple et flexible, l'accessibilité à la formation de base commune (FBC) et à la formation de base diversifiée (FBD) est assurée, l'adulte pouvant intégrer une classe dès son inscription, et ce, quel que soit le cours qu'il doit suivre. Ces spécificités de la FGA font en sorte que l'enseignement individualisé constitue la méthode d'enseignement la plus courante, laquelle est le plus souvent soutenue par un enseignement modulaire (Voyer et coll., 2023). Voyer et ses collaborateurs (2023), se basant sur les travaux de Goldschmid et Goldschmid (1973), définissent cette formule d'enseignement comme suit : « L'enseignement modulaire a pour caractéristique première d'être centré sur une répartition programmatique des contenus et des activités

d'enseignement et d'apprentissage en unités indépendantes selon des modules consacrés à l'étude autonome » (p.94). À la formation de base commune (FBC) et à la formation de base diversifiée (FBD), le programme est subdivisé en une suite de cours (dénommés par un sigle) qui doivent être obligatoirement suivis selon un ordre préétabli, la réussite d'un cours étant le préalable pour accéder au cours subséquent. Un cours correspond à un module, lequel se réalise généralement au moyen d'un cahier d'apprentissage. Une ou des évaluations sanctionnent chacun des modules. L'apprenant qui réalise un module de façon autonome peut recevoir une aide individualisée de la part de l'enseignant pour soutenir la réalisation de ses apprentissages, d'où l'expression « enseignement modulaire individualisé » (EMI), qui réfère à la formule d'enseignement utilisée à la formation de base commune (FBC) et à la formation de base diversifiée (FBD) dans nos CEA (*Ibid.*). En somme, jusqu'à maintenant, selon une approche andragogique (Voyer et Zaidman, 2014), c'est le mode de l'autoformation soutenue par une aide individualisée qui est le plus largement préconisé dans les CEA du Québec, ce qui permet de respecter le rythme d'apprentissage de l'adulte apprenant tout en prenant en considération les réalités mouvantes de la vie qui peuvent affecter son parcours scolaire (naissance d'un enfant, séparation, divorce, changement de travail, etc.) (Voyer et coll., 2023).

Or, d'après Voyer et ses collaborateurs (2023), malgré ses avantages, l'EMI comporte des inconvénients non négligeables. Ils mentionnent le fait qu'avec cette formule d'enseignement, il est tentant de se focaliser surtout sur l'évaluation de fin de module. Dans une telle optique, le risque est de privilégier seulement les apprentissages utiles pour l'évaluation, survalorisant la place de l'examen dans le processus d'apprentissage de

l'écriture et de la lecture. En outre, la linéarité du parcours de formation comporte des désavantages. Les modules, tout comme les activités d'apprentissage qu'ils renferment, doivent être réalisés d'une certaine façon et selon un ordre préétabli, ce qui peut ne pas convenir à tous les apprenants. Comme le soulignent Voyer et ses collaborateurs (2023), « [le] caractère répétitif et séquentiel des modules peut être perçu comme prévisible et peu stimulant » (p.106) par certains. De même, l'adulte peut avoir l'impression qu'il se doit de compléter les activités l'une à la suite de l'autre sans déroger au plan préétabli, ce qui encourage peu la mise en œuvre de projets personnels qui pourraient donner davantage de signification aux situations d'apprentissage. À partir de ces constats, sans remettre en question l'utilisation de l'EMI à la FGA, les travaux de Voyer et de son équipe (2021) font ressortir la nécessité de le « dynamiser » (p.18) en favorisant, par exemple, une combinaison d'approches en individualisé et en groupe, en intégrant des approches collaboratives issues du socioconstructivisme (Voyer et coll., 2023). Ces considérations nous portent à croire que, pour l'instant, l'EMI n'installe pas les conditions optimales pour favoriser un apprentissage significatif de la lecture à la FGA.

Par ailleurs, les travaux menés par Voyer et ses collaborateurs (2021) sur l'enseignement de la compétence à lire et à écrire à la FGA ont mis en lumière des difficultés liées à l'utilisation de l'EMI en raison d'une formation déficiente, puisque, pour l'heure, la formation initiale ne prépare pas suffisamment un enseignant à pratiquer au sein d'une infrastructure andragogique dans laquelle les apprentissages s'actualisent pour la plupart au moyen de l'EMI (Voyer, Brodeur et Meilleur, 2012). À cet effet, comme le soulignent Voyer et ses collaborateurs (2021), sans formation préalable, il est pertinent de

s'interroger à savoir si les enseignants de la formation de base commune (FBC) et de la formation de base diversifiée (FBD) posent les gestes professionnels les mieux adaptés pour soutenir le développement de la compétence à lire et à écrire des apprenants adultes. De notre point de vue, il est également bienvenu de se demander comment les apprenants développent leurs compétences lectorales dans ce contexte particulier de notre système d'éducation. Selon nous, porter un regard sur les capacités des apprenants quant au développement d'une compétence représente une occasion de juger de l'efficacité d'un enseignement reçu et des améliorations dont celui-ci pourrait bénéficier.

Pour terminer, notons que l'étude de Voyer et de son équipe (2021) met en lumière le fait que l'éducation des adultes demeure un secteur laissé en plan, voire trop peu soutenu. Selon eux, il importe que les acteurs de l'éducation, notamment le milieu universitaire, se questionnent sur les conditions dans lesquelles les adultes réalisent leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture. Pour notre projet, nous avons choisi de nous concentrer sur les apprentissages liés à la lecture chez les adultes de la formation de base diversifiée (FBD) en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Comme ils sont en fin de parcours, nous pourrions observer comment leurs compétences en lecture se sont consolidées, ce qui nous fournira des indications sur des améliorations qui pourraient être apportées dans les modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture afin de mieux répondre aux besoins des futurs apprenants adultes.

### 1.3 La compétence *Lire et apprécier des textes variés* chez les adultes de la formation de base diversifiée (FBD) de la FGA

À la FGA, l'ensemble des cours du nouveau curriculum de la formation de base diversifiée ont été obligatoirement implantés à partir de l'année scolaire 2017-2018 (TRÉAQ, 2019). Pour les acteurs du milieu, cela correspond à une réforme encore assez récente, donc les préoccupations quant au développement des compétences des adultes dans ce cadre de référence demeurent actuelles. Le Renouveau pédagogique au Québec a apporté des changements en ce qui a trait aux apprentissages de la lecture à la FGA. En FBD, notamment, pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, le programme, selon une approche cognitiviste (Falardeau et Sauvaire, 2015), scinde la démarche de lecture en quatre composantes : *construire du sens, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur, acquérir et mettre à profit des connaissances sur le texte, la langue et la culture*. Cette manière de diviser la démarche de lecture s'aligne sur celle du programme de français au secondaire. Toutefois, comme l'ont souligné Falardeau et Sauvaire (2015) en analysant le programme du secteur des jeunes, cette division soulève certains problèmes d'ordre didactique. La première composante, *construire du sens*, se divise en quatre sous-composantes : *planifier sa lecture en fonction de la situation de communication, comprendre et interpréter un texte, réagir au texte, évaluer l'efficacité de sa démarche*. Chaque sous-composante de la démarche de lecture se rattache à différents processus et stratégies (MELS, 2015). Dans cette démarche, on ne distingue pas la compréhension de l'interprétation alors que dans les épreuves de sanction de la FBD, pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, la définition du domaine d'évaluation

(DDE)<sup>2</sup> énonce un critère d'évaluation propre à *la compréhension juste d'un ou de plusieurs textes* ainsi qu'à *l'interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes* (MEES, 2019). Quelles sont les attentes quant à la progression des apprentissages en ce qui concerne, d'une part, la compréhension et, d'autre part, l'interprétation d'un texte ? Dans le programme, aucune précision n'est fournie à l'enseignant. Alors qu'on omet de clarifier ces deux sous-composantes de la lecture, l'on apporte des « précisions sur ce qu'il faut entendre par réagir au texte et apprécier un texte » (MELS, 2015, p.31) en fournissant une définition détaillée du concept de réaction et de celui d'appréciation. Comme le souligne Falardeau (2003), une ambiguïté autour des concepts de compréhension et d'interprétation peut avoir une incidence sur les apprentissages de l'élève. Ce dernier peut avoir du mal à bien saisir certaines consignes de lecture s'il ne comprend pas la différence entre ces deux façons d'aborder le texte (*Ibid.*).

Pour le reste, selon l'approche par compétences qui sous-tend le programme, les tâches proposées à l'élève devraient s'apparenter à des situations-problèmes qu'il devrait résoudre en faisant appel à des stratégies et à des ressources diverses (Falardeau et Sauvaire, 2015). Si l'on conçoit la lecture comme une activité de résolution de problèmes (Tauveron, 1999), d'un point de vue didactique, une distinction doit être établie entre les problèmes de compréhension et ceux d'interprétation, car ces deux problèmes, qui

---

<sup>2</sup> La DDE est un document officiel qui établit la correspondance entre les cours et les épreuves leur étant associées. Chaque cours est associé à une DDE s'appuyant sur le programme. Sa nature normative en fait un document qui sert de référence dans tous les CEA du Québec afin d'assurer une validité et une équivalence dans l'évaluation des compétences des apprenants adultes. La DDE qui nous sert de référence pour notre projet de recherche est celle du dernier cours de 3<sup>e</sup> secondaire, le FRA-3106-2, où l'adulte est amené à explorer des œuvres de fiction, en découvrant, entre autres, la nouvelle littéraire.

prennent des formes différentes dans le texte, ne se traitent pas de la même façon. Dans cette visée, l'enseignant de français qui souhaite développer chez ses élèves leur capacité à construire du sens s'efforcera de les mettre en contact avec des textes qui ne se laissent pas saisir automatiquement, soit des « textes résistants » qui génèrent des problèmes de compréhension ou d'interprétation, parfois même les deux. On dira des textes qui présentent des problèmes de compréhension, à savoir des obstacles qui entravent la compréhension immédiate, qu'ils sont des « textes réticents ». Quant aux « textes proliférants », en raison de leur nature polysémique, ils confrontent le lecteur à des problèmes d'interprétation, ce qui déclenche le travail interprétatif (Touveron, 1999). Comme le déplorent Falardeau et Sauvaire (2015), rien dans le programme de formation de français au secondaire ne permet de distinguer la nature de ces différents obstacles que peut rencontrer le lecteur en lisant un texte ni de savoir comment les résoudre. Nous constatons que ce même problème se présente également dans le programme de français de la FGA.

L'importance de bien définir ces deux sous-composantes de la lecture, la compréhension et l'interprétation, dans nos programmes de formation du français revêt tout son sens. Celles-ci doivent être bien comprises afin que l'élève puisse convoquer les processus et les stratégies appropriés et en évaluer l'efficacité, ce qui assurera un meilleur contrôle de sa démarche de lecture (Falardeau, Guay et Valois, 2012).

#### 1.4 Quelques difficultés inhérentes à la lecture interprétative chez les élèves du niveau secondaire

La lecture de textes narratifs est un objet d'enseignement-apprentissage qui occupe une place déterminante dans les cours de français du niveau secondaire. Au-delà de la capacité à dégager le sens d'un texte, on s'attend à ce que l'élève soit capable de prendre position sur la signification que l'on peut donner à des éléments qui suggèrent une pluralité de lectures (Falardeau, 2003). Dans ce cas, l'élève ne doit pas seulement expliquer ce que « dit » le texte, mais bien se prononcer sur ce que le texte ou certains passages « veulent lui dire » (Falardeau et Sauvaire, 2015). Cette prise de position par rapport à ce qu'évoque le texte sera transposée à travers des hypothèses interprétatives dont le lecteur doit démontrer la plausibilité. Adopter une posture de lecteur interprète n'est pas toujours chose aisée pour les lecteurs du secondaire, l'élaboration d'une interprétation plausible comportant ses complexités. On peut observer différentes difficultés qui constituent une entrave quand un lecteur tente de livrer une interprétation, celles-ci étant parfois inhérentes au lecteur, parfois induites par les modalités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre.

##### 1.4.1 Difficultés en lecture interprétative en fonction du lecteur

###### ***Difficulté liée à des problèmes de compréhension***

Pelletier (2017) a mené un projet de recherche auprès de 39 lecteurs âgés de 14 à 17 ans, avec pour objectif d'étudier leur capacité à interpréter un texte littéraire comportant des

obstacles à une compréhension immédiate tout en offrant plusieurs interprétations possibles. L'un des principaux constats de la chercheuse est que les élèves ayant atteint une compréhension assurée du récit proposent, de manière générale, des interprétations jugées plausibles. À l'inverse, ceux dont la compréhension de l'histoire est incomplète formulent souvent des interprétations plus ou moins plausibles. Enfin, les élèves incapables de dégager l'essentiel de l'histoire se distinguent par leur incapacité à proposer des interprétations pertinentes. La chercheuse a observé que les élèves qui peinent à dégager l'essentiel de l'histoire ne mobilisent pas les processus d'intégration nécessaires à l'établissement des inférences logiques d'importance qui leur auraient permis de dégager le sens du texte (Giasson, 1990). Ces élèves, pour pallier leur compréhension lacunaire, tendent alors à imaginer des significations loufoques. Ces constats rejoignent ceux de Beaudry (2009), selon qui des problèmes d'interprétation peuvent découler d'une difficulté à établir des inférences. Notons qu'il s'agit d'une difficulté fréquente chez de nombreux élèves du secondaire, leur capacité à inférer étant souvent moins développée que leur aptitude à comprendre ce qui est explicitement écrit dans un texte (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2004).

Certains problèmes d'interprétation rencontrés par les élèves peuvent être également causés par une illusion référentielle, certains trouvant dans le texte un sens qui n'y est pas (Beaudry et Huneault, 2011, cité dans Beaudry, 2016), ou bien par la méconnaissance de ce qui caractérise le genre d'un récit, par exemple, le fait que les élèves ne soient pas capables d'admettre l'invraisemblance de l'univers narratif du récit lu, donc qu'ils ont

affaire à un récit fantastique (Pelletier, 2017; Sauvaire, 2013), ce qui les lance sur de fausses pistes interprétatives.

### ***Difficulté liée au recours à son bagage de connaissances personnelles***

Les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle essentiel dans le processus interprétatif. Comme l'expliquent Adams et Bruce (1982, cité dans Chiasson, 1990), « [s]ans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter; il est, à strictement parler, sans signification. » En d'autres termes, il n'y a pas d'interprétation possible si le lecteur est incapable de rattacher les informations nouvelles (le texte) à des connaissances préexistantes. Le programme de formation souligne d'ailleurs que l'élève du deuxième cycle du secondaire doit « fonde[r] son interprétation [...] en s'appuyant sur des éléments pertinents des textes, sur ses connaissances textuelles et linguistiques de même que sur ses repères culturels » (MELS, 2009, p. 29). Ainsi, la lecture interprétative fait appel à la culture du lecteur (Langlade et Fourtanier, 2007), notamment à ses connaissances historiques, linguistiques et langagières, dont la richesse varie selon divers facteurs. Les connaissances personnelles du lecteur constituent donc un atout précieux pour amorcer une lecture interprétative (Beaudry, 2016; Miquelon, 2022). Or, mobiliser ses connaissances personnelles peut poser un défi chez certains. En effet, le bagage culturel du lecteur peut « nuire à une interprétation lorsque l'ignorance de connaissances culturelles aboutit à une mésinterprétation, soit à une interprétation erronée » (Beaudry, 2016, p. 100).

Par ailleurs, s'appuyer sur des connaissances personnelles peut grandement contribuer à approfondir des interprétations initiales prometteuses, leur apportant de la matière pour les développer davantage (Pelletier, 2017). Cependant, de nombreux élèves du secondaire éprouvent des difficultés à dépasser le sens littéral du texte (Levine et Horton, 2015). C'est pourquoi on remarque que certains restent « collés » au texte (ne s'en tenant qu'à ce qui est textuellement écrit), n'osant pas s'en éloigner, de peur de ne pas fournir la « bonne réponse ». Les hypothèses interprétatives qu'ils formulent se réduisent alors à des reformulations d'idées tirées directement du texte (Martel, 2003, cité dans Van Grunderbeeck et Paquette, 2007; Pelletier, 2017). Ces lecteurs ont été désignés par différentes appellations : les « paraphraseurs » (Helder et coll., 2013), les « témoins » (Martel, 2003) ou encore les « récitants » (Jorro, 1999). En adoptant cette stratégie, ils cherchent à éviter toute erreur d'interprétation, mais leur fidélité excessive au contenu explicite du texte les empêche de s'engager dans une réflexion permettant d'élaborer des interprétations personnelles (Pelletier, 2017). On peut en conclure que ce sont des lecteurs qui gagneraient à faire appel à leurs connaissances personnelles.

Dans le cadre de sa recherche doctorale, Sauvaire (2013) a approfondi cet aspect du sujet en établissant une typologie des ressources subjectives qu'un lecteur peut mobiliser lors d'une lecture interprétative. Ces ressources se divisent en six catégories : épistémiques, cognitives, psychoaffectives, socioculturelles, axiologiques et spatiotemporelles<sup>3</sup>. La chercheuse a observé que convoquer ces ressources peut s'avérer complexe pour certains

---

<sup>3</sup> La typologie des ressources subjectives de Sauvaire (2013) fera l'objet d'une explication plus détaillée dans le cadre conceptuel.

lecteurs. Par exemple, en mobilisant des ressources axiologiques, un lecteur peut constater que ses propres valeurs diffèrent radicalement de celles des personnages, tout comme en s'appuyant sur des ressources psychoaffectives, il peut réaliser que les événements de l'histoire provoquent en lui des réactions suscitant un fort désaccord par rapport aux actions posées par les personnages, ce qui limite son identification aux personnages et, par le fait même, son engagement dans une lecture interprétative. Par ailleurs, certains lecteurs hésitent à s'investir subjectivement dans leur lecture, craignant qu'émettre une réponse personnelle ne soit pas conforme aux attentes scolaires.

« Ces représentations proviennent certainement de l'intériorisation des normes scolaires qui valorisent une posture analytique par rapport au texte en tant que mode d'accès à la pensée "adulte" qui s'opposerait à une lecture participative, qui serait naïve et infantile. » (Sauvaire, 2013, p.88)

Ainsi, en raison de ces représentations, le lecteur peut éviter de mobiliser des ressources subjectives qui, bien qu'intimement liées à des expériences personnelles, pourraient l'aider à ouvrir et à explorer certaines pistes interprétatives (Sauvaire, 2013).

### ***Difficulté liée au fondement d'une justification s'appuyant sur le texte lu***

Au fil de sa scolarité, l'élève apprend l'importance de « prouver » ses affirmations. Pour justifier la plausibilité d'une hypothèse interprétative, il est attendu que l'élève s'appuie sur des éléments tirés du texte, qu'ils soient extraits directement de celui-ci ou reformulés. Selon Pelletier (2017), « plus l'interprétation proposée par un élève s'appuie sur une quantité élevée d'éléments du texte, et plus ces éléments sont des preuves de qualité, plus elle est plausible » (p. 93). Or, lorsqu'il s'agit de justifier une hypothèse interprétative, de

nombreux élèves ne retournent pas au texte pour repérer les indices textuels qui les amènent à l'affirmer. Ils se réfèrent plutôt à leur souvenir du texte, sans effectuer de relecture (Pelletier, 2017; Sauvaire, 2013; Vaubourg, 2007). Il est également fréquent que certains ne relisent qu'une partie du texte, négligeant d'autres sections dont ils auraient pu tirer profit (Sauvaire, 2013), alors qu'une relecture intégrale du texte est souvent requise pour effectuer certaines inférences nécessaires, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter la chute d'une nouvelle littéraire (Pelletier, 2017).

Il apparaît que l'utilisation des éléments textuels pour justifier des interprétations demeure une stratégie que les élèves doivent davantage maîtriser, tant du côté des bons que des mauvais interprètes (Pelletier, 2017). Comme l'ont observé Pelletier (2017) et Vaubourg (2007), certains élèves, bien qu'ils soient capables de formuler des interprétations pertinentes, éprouvent des difficultés à les justifier. Ces élèves parviennent, de manière intuitive, à extraire des significations du texte, mais, faute d'une analyse approfondie, leurs interprétations manquent de consistance. Selon Pelletier (2017), ces lecteurs, bien qu'habiles à produire des interprétations pertinentes, auraient tout intérêt à examiner le texte plus en détail afin d'enrichir leurs hypothèses et de les appuyer avec un maximum d'indices textuels de qualité. Chez les élèves incapables de formuler des hypothèses interprétatives plausibles, leurs difficultés sont souvent attribuables à une distance excessive par rapport au texte (Beaudry, 2009). Par exemple, il a été observé que beaucoup ne s'appuient pas sur le texte pour la simple raison qu'ils n'ont pas réussi à le comprendre. Pour compenser cette lacune, ils répondent aux questions d'interprétation en avançant des idées fantaisistes dépourvues de tout fondement textuel (Pelletier, 2017). D'autres, malgré

le fait qu'ils tentent de s'appuyer sur le texte, le font de manière inadéquate, en établissant des liens douteux entre des éléments textuels inconciliables (*Ibid.*). Ces élèves, qualifiés d'« élaborateurs » par Leijenhorst, Beker et van den Broek (2013), s'efforcent, comme les bons lecteurs, d'établir des inférences, mais ces dernières s'écartent de la macrostructure du texte (Giasson, 1990), les conduisant ainsi à proposer des idées qui divergent du sens global du texte (Pelletier, 2017). Enfin, certains lecteurs fondent leurs interprétations sur leurs connaissances personnelles sans jamais les confronter aux idées du texte. Ces lecteurs, appelés « acteurs interprètes » (Martel, 2003) ou « discutants » (Jorro, 1999), ne veillent pas à respecter les droits du texte, ce qui peut les entraîner dans des dérives interprétatives.

#### 1.4.2 Limites induites par le modèle d'enseignement-apprentissage de la FGA

##### *Problème lié au peu d'interactions entre les pairs*

La validation d'une interprétation passe nécessairement par la confrontation sociale (Falardeau, 2003; Sauvaire, 2013). En classe ordinaire, les activités collaboratives, telles que le cercle de lecture (Hébert, 2004, 2009) ou le débat interprétatif (Sauvaire, 2021), représentent des occasions où l'élève peut partager au sein d'une communauté de lecteurs ce qu'il retient d'une lecture. Ces activités d'enseignement-apprentissage s'avèrent grandement formatrices pour les lecteurs en formation, favorisant, entre autres, le développement de leurs compétences interprétatives (Sauvaire, 2013; Sauvaire, 2021; Hébert, 2004). Grâce à l'échange d'hypothèses interprétatives, les lecteurs prennent conscience de la multiplicité des pistes d'interprétation qu'un même texte peut susciter,

ce qui, d'une part, les incite à remettre en question la pertinence de leurs interprétations initiales et, d'autre part, les aide à diversifier leurs propres interprétations (Sauvaire, 2013). Lors de ces activités, les élèves sont encouragés à exprimer leurs idées avec clarté, ce qui les pousse à expliciter et à justifier leurs hypothèses. On remarque alors qu'ils retournent spontanément dans le texte pour trouver les « preuves » qui montrent la recevabilité de leurs interprétations, poussés qu'ils se sentent par une volonté de convaincre leurs pairs du bienfondé de leurs interprétations, une attitude souvent moins présente lors d'un travail individuel (Sauvaire, 2013; Sauvaire, 2021). Le retour au texte apparaît également comme une stratégie qu'ils utilisent spontanément pour invalider les hypothèses interprétatives de leurs pairs qu'ils jugent douteuses, ce qui constitue une autre motivation qui les amène à relire le texte (Sauvaire, 2013). À la suite de ces activités de collaboration, l'on remarque que « les interprétations formulées sont non seulement plus riches et plus explicitées, mais elles sont aussi plus nombreuses » (Sauvaire, 2013, p.300). En outre, ces activités soutiennent grandement l'apprentissage des élèves, ceux-ci bénéficiant d'une modélisation de stratégies de lecture diverses, certaines qu'ils ne penseraient pas utiliser par eux-mêmes s'ils étaient seuls face au texte (Sauvaire, 2013; Hébert, 2004). En plus de bénéficier de ce que leur apportent les échanges intersubjectifs (Sauvaire, 2013), les interventions de l'enseignant pendant la tenue de ces activités, lequel se porte « garant des droits du texte » (Vaubourg, 2007, p.292), les aident à mieux évaluer la recevabilité des interprétations proposées, l'enseignant les aidant à repérer les hypothèses interprétatives s'éloignant de ce que le texte peut vouloir dire (*Ibid.*). Donc, ces moments où les élèves partagent à l'oral leurs hypothèses interprétatives sont des

occasions où l'enseignant peut les sensibiliser à l'importance de recourir à des critères pour évaluer la pertinence de leurs interprétations et procéder à des justifications convaincantes. Or, à la FGA, dans un contexte où l'adulte travaille individuellement et en silence, souvent livré à lui-même face au texte, les occasions de confronter ses hypothèses interprétatives sont rares. Il ne profite donc pas des nombreux avantages que pourraient lui offrir des échanges intersubjectifs (Sauvaire, 2013). Cela constitue l'une des limites d'une méthode d'enseignement qui n'encourage pas les interactions entre pairs.

### ***Problème lié à l'approche préconisée dans les modules d'apprentissage de la FGA***

Les activités de lecture proposées dans les modules d'apprentissage de la FGA se présentent sous la forme assez traditionnelle d'un questionnaire de lecture. L'adulte lit le texte, répond ensuite aux questions qui accompagnent celui-ci, puis évalue la pertinence de ses réponses en consultant le corrigé à la fin du module. Des réserves ont été émises quant à l'utilisation de ce type de questionnaire dans une perspective de développement de la lecture interprétative. En effet, on observe que le questionnement dans les manuels reste souvent limité à des objectifs spécifiques : vérifier la compréhension des idées principales et du vocabulaire ainsi que la capacité à établir des inférences de premier niveau (Falardeau, 2003; Tauveron, 1999; Giasson, 1990). De plus, l'objectif poursuivi se limite le plus souvent à l'évaluation de l'acquisition de connaissances (*Ibid.*) ou encore au contrôle de l'activité de l'élève (Jorro, 1999).

« On déplore que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux

questions et non de poursuivre un objectif personnel. » (Giasson, 1990, p.224)

Par ailleurs, soumettre l'apprenant à un questionnaire implique qu'un maître, reconnu comme l'expert, est perçu comme le détenteur du sens commun, ce qui maintient l'apprenant dans une situation de dépendance par rapport à celui-ci et ne l'incite guère à s'autoquestionner (Mercier, 2010; Jorro, 1999). De surcroît, lorsque les savoirs sont fragmentés au moyen d'une série de questions dont la logique globale n'est connue que du maître, l'apprenant, qui traite celles-ci isolément, acquiert des connaissances déconnectées les unes des autres selon un modèle d'enseignement fortement ancré dans une approche behavioriste (Jorro, 1999). De plus, en orientant le lecteur vers la génération de réponses attendues par le maître, les questions le détournent de ses réflexions et de ses questionnements personnels qui ont surgi lors de sa lecture, contraignant alors la libération d'une parole interprétative (Jorro et Crocé-Spinelle, 2010). Enfin, un dispositif didactique tel que le questionnaire de lecture traditionnel tend à placer le lecteur dans une posture normée, soit une posture de répondant (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010), ce qui lui donne l'impression qu'il n'est pas autorisé à s'aventurer dans les non-dits du texte en toute autonomie pour en extraire des significations toutes personnelles.

Ces considérations au sujet du questionnaire de lecture signifient qu'il ne devrait pas constituer le seul outil à privilégier pour un enseignement-apprentissage de la lecture interprétative. À cet effet, les écrits de travail peuvent être mis au service de l'apprentissage de la lecture interprétative (Tauveron, 1999; Beaudry, 2016). Ces écrits peuvent intervenir à tout moment dans une tâche de lecture et revêtir des formes variées

(autobiographies de lecteurs, journal de lecture, journal dialogué, etc.); prendre diverses formes, formelles et moins formelles (écrit d'invention, écrit réflexif, notes, schémas, etc.); impliquer des tâches discursives diversifiées (anticiper la suite d'un texte, faire des hypothèses de lecture, rendre compte d'impressions spontanées, expliquer différentes interprétations plausibles, argumenter un point de vue, etc.) et peuvent même viser un destinataire autre que l'enseignant, par exemple des pairs ou bien l'auteur. Ces écrits de travail présentent plusieurs avantages. Ils permettent d'accueillir des appropriations de texte moins normées, ce qui peut mettre à jour des erreurs d'interprétation ou des postures de lecture plus ou moins adéquates; de prendre conscience de son propre processus interprétatif et d'en expliciter le fonctionnement, à soi-même et aux autres; de confronter des interprétations personnelles dans un discours argumentatif; d'effectuer un retour réflexif sur les interprétations premières, en les comparant avec les interprétations finales (Tauveron, 1999). De plus, le geste de continuité didactique, qui utilise un même texte pour différentes tâches d'écriture, variant la réception de celui-ci, permet de faire évoluer les interprétations qui en découlent (Jorro et Crocé-Spinelle, 2010). À ce jour, à notre connaissance, ces dispositifs didactiques que sont les écrits de travail ne sont pas exploités dans les classes de français à la FGA. L'adulte ne tire donc pas parti de ces outils de travail qui contribueraient au développement de ses compétences interprétatives.

***Problème lié aux normes et modalités d'évaluation pour la compétence Lire et apprécier des textes variés***

À la FGA, le Renouveau pédagogique a apporté des changements significatifs dans l'évaluation des apprentissages. Pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, les questionnaires des épreuves ne se limitent plus à une série de questions à réponses courtes, comme c'était le cas dans l'ancien programme, mais proposent désormais des tâches exigeant des réponses à développement. Chaque tâche est associée à une dimension de la lecture (comprendre un texte, interpréter un texte, réagir à un texte et apprécier un texte), correspondant aux critères d'évaluation définis dans les définitions du domaine d'évaluation (DDE)<sup>4</sup>. Ainsi, en situation d'examen, il importe que l'adulte soit en mesure, non seulement de procéder à l'acte de lecture que la tâche convoque, mais de construire des réponses écrites élaborées qui permettent de rendre compte de sa compréhension, de son interprétation, de sa réaction et de son appréciation, chacune ayant ses particularités sur le plan discursif. Lorsqu'il est confronté à une question demandant d'interpréter un texte, l'adulte doit non seulement démontrer sa capacité à interpréter, mais aussi à formuler cette interprétation de manière claire et structurée à l'écrit. Hébert (2004) a observé que de nombreux élèves, bien qu'ils soient en mesure d'élaborer une interprétation pertinente à l'oral, rencontrent des difficultés à développer une réponse écrite pour en rendre compte. Cela représente une tâche cognitive complexe, puisqu'on

---

<sup>4</sup> Rappelons que la DDE est un document officiel qui établit la correspondance entre les cours et les épreuves leur étant associées. Chaque cours est associé à une DDE s'appuyant sur le programme. Sa nature normative en fait un document qui sert de référence dans tous les CEA du Québec afin d'assurer une validité et une équivalence dans l'évaluation des compétences des adultes apprenants.

leur demande d'interpréter le texte et de transposer leur interprétation dans un texte écrit (Soussi et coll., 2007), ce qui exige de mobiliser à la fois des processus de lecture et d'écriture. C'est dire à quel point, en situation d'évaluation, l'adulte est placé devant une tâche comportant un niveau de complexité élevé, particulièrement pour un lecteur en difficulté.

### 1.5 Pertinence scientifique

Très peu de chercheurs se sont intéressés aux compétences lectorales des élèves de la FBD dans la formation générale des adultes, bien que ces derniers comptent parmi les plus vulnérables sur le plan éducatif. En effet, un grand nombre de ceux-ci vivent des situations d'inégalités en éducation, que ce soit un faible niveau de scolarité ou l'absence de qualification. Cet état de choses les place dans une situation de vulnérabilité socioéconomique en raison de leurs acquis insuffisants pour répondre aux exigences de la société, sans compter qu'un faible niveau de compétences en littératie en résulte (ICÉA, 2022).

Par ailleurs, des recherches ont été menées dans les écoles secondaires dans le but d'étudier spécifiquement les compétences interprétatives des élèves (Hébert, 2013; Pelletier, 2017; Dufays, Brunel, Émery-Bruneau, Barthélemy, Capt, Brun-Lacour, Florey et Lépine, 2020), mais aucune, à notre connaissance, n'a encore été réalisée en ce sens chez les élèves qui fréquentent un centre d'éducation des adultes (CEA). Le programme de la formation des jeunes au secondaire et celui de la formation des adultes s'équivalent. Il nous paraît donc pertinent d'investiguer du côté de la formation des adultes afin d'avoir

un meilleur aperçu du développement des compétences interprétatives des élèves du niveau secondaire de nos écoles québécoises.

Cette recherche tente d'éclairer cette situation afin de pouvoir mieux comprendre les besoins des élèves en ce qui concerne le développement de la compétence à lire à la FGA, ce qui, ultimement, permettra de faire des choix éclairés en ce qui concerne les dispositifs didactiques à favoriser.

#### 1.6 Question de recherche

Le but de cette recherche est de mieux connaître la démarche de lecture interprétative des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA.

Plus spécifiquement, avec cette étude, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : comment s'actualisent les compétences des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à produire une interprétation écrite d'un texte proliférant ?

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre débutera par un survol de l'évolution du concept d'interprétation, suivi d'une définition des concepts de compréhension et d'interprétation, dont la complémentarité sera mise en lumière. L'accent sera également mis sur la nécessité de définir les limites de l'interprétation. Par la suite, la notion de lecteur interprète sera approfondie, en soulignant le rôle central du sujet lecteur, dont l'implication subjective et la réflexivité sont étroitement liées dans l'acte interprétatif. Pour terminer, les modalités de la justification écrite d'une interprétation seront explicitées. À la fin du chapitre, les objectifs de recherche seront énoncés.

#### 2.1 Évolution du concept d'interprétation

Initialement employé dans le champ de la théologie, le concept d'interprétation a ensuite été intégré à divers domaines des sciences humaines – tels que les lettres, la philosophie ou l'histoire (Grondin, 2006) – avant d'être associé au concept de lecture littéraire, puis, avec l'émergence des théories de la réception, à ceux de sujet lecteur et de texte du lecteur (Ahr, 2019).

Du Moyen Âge jusqu'à l'époque classique, l'interprétation était étroitement liée à l'herméneutique, entendue comme « l'art d'interpréter les textes » (Grondin, 2006, p. 5),

avec pour objectif principal de dévoiler le sens dissimulé dans les textes considérés comme sacrés ou canoniques (Grondin, 2006). En proposant des règles et des méthodes pour s'adonner à une interprétation correcte, cette pratique revêtait alors un objectif principalement prescriptif. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que l'herméneutique a progressivement changé de fonction, devenant un fondement méthodologique pour l'ensemble des sciences humaines (*Ibid.*).

Devant cette conception méthodologique de l'herméneutique, une nouvelle orientation à dimension philosophique émerge au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Cette inflexion a profondément influencé des penseurs comme Hans-Georg Gadamer et Paul Ricoeur, qui ont articulé une « herméneutique de l'existence » à une « herméneutique du texte », intégrant les trois pôles du processus interprétatif : l'auteur, le texte et le lecteur (Ahr, 2019). Selon Gadamer, à qui l'on doit le concept de « fusion d'horizons » entre la conscience du texte et celle du lecteur (Ahr, 2019, p.96), l'*intentio auctoris* ne peut à elle seule enfermer toutes les significations d'un texte. En effet, celui-ci, en traversant les époques, se charge de nouvelles interprétations que ni son auteur ni ses lecteurs d'origine n'avaient anticipées (Grondin, 2012; Ahr, 2019). Dans cette perspective, la théorie de la réception élaborée par Hans Robert Jauss s'inscrit dans le prolongement de la pensée gadamérienne. Elle soutient que le lecteur participe activement à la construction d'une signification textuelle, en s'appuyant sur une « précompréhension du monde et de la vie » (Ahr, 2019, p.96), façonnée à la fois par le contexte historique dans lequel il évolue et par son vécu personnel (*Ibid.*).

L'herméneutique contemporaine, à l'origine de l'essor des théories de la réception en littérature, a ainsi contribué à la reconnaissance du « lecteur réel », longtemps marginalisé par les approches formalistes et technicistes qui privilégiaient le lecteur « inscrit » ou « programmé » par le texte. Désormais, les « droits et pouvoirs » du lecteur dans le processus interprétatif sont reconnus (Ahr, 2019). L'interprétation ne vise plus à révéler un sens « caché », mais à construire une signification en réponse aux interrogations du lecteur, elles-mêmes enracinées dans un présent modelé par « une histoire personnelle et collective ainsi que par une culture déterminée » (*Ibid.*, p. 97). Se dessine alors une conception anthropologique de l'interprétation, centrée sur « l'expérience subjective du lecteur réel » (*Ibid.*, p. 99).

## 2.2 Définition du concept d'interprétation en lien avec le concept de compréhension

Comme le rappelle Ahr (2019), la question de l'interprétation ne saurait être tranchée de manière définitive, l'histoire de la critique littéraire ayant démontré comment les conceptions dans un domaine donné pouvaient fluctuer au fil des époques. Toutefois, dans une perspective didactique, il demeure nécessaire d'adopter une définition opérationnelle, dans la mesure où le concept d'interprétation – étroitement lié à celui de compréhension – constitue un élément central de l'activité de lecture en contexte scolaire. Une clarification de ces deux notions s'impose donc afin de permettre aux enseignants de français de concevoir des interventions didactiques visant à développer les compétences interprétatives des élèves (Ahr, 2019; Falardeau, 2003; Tauveron, 1999).

### 2.2.1 Comment définir la compréhension de texte ?

Comprendre un texte implique, pour le lecteur, de réorganiser les informations qu'il contient afin d'en construire une représentation globale. L'intention du lecteur, dans le travail de compréhension, est de faire émerger un *sens* clair à partir de ces informations – *sens* entendu comme un terme qui, dans son origine étymologique, évoque l'idée de « perception » (Falardeau, 2003, p. 265) – lequel découle d'une représentation personnelle fondée sur ses connaissances antérieures, elles-mêmes issues de l'héritage culturel et historique dans lequel il évolue (Falardeau, 2003; Grondin, 2012), ce que Jorro (1999) désigne comme la « biographie du lecteur ».

Pour que cette compréhension puisse advenir, le lecteur doit surmonter les problèmes posés par le texte en confrontant ses représentations mentales aux signes qu'il véhicule, afin de réduire la distance entre les deux et d'établir une concordance (Giasson, 1990). Cette mise en correspondance s'avère essentielle pour que la compréhension ait lieu. Accéder à une compréhension approfondie d'un texte suppose la mobilisation de multiples stratégies, relevant à la fois de traitements dits de bas niveau – tels que le décodage local – et de traitements de haut niveau, impliquant la construction d'un sens global. Dans cette perspective, Giasson (2011), s'appuyant sur les travaux d'Irwin (2007), distingue cinq processus fondamentaux impliqués dans la compréhension en lecture :

1. **Les microprocessus** concernent le traitement de l'information à l'échelle de la phrase, notamment par l'identification et la sélection des mots clés.

2. **Les processus d'intégration** assurent la cohérence du texte en établissant des liens logiques entre les phrases, notamment par le recours aux procédés de reprise, aux connecteurs et aux inférences.
3. **Les macroprocessus** participent à la construction d'une représentation globale du texte, en relevant les idées principales et en mettant en évidence sa structure.
4. **Les processus d'élaboration** approfondissent la compréhension en dépassant le sens littéral, grâce à l'activation des connaissances antérieures, à la formulation de prédictions, au recours à des visualisations, à la prise en compte des réactions émotionnelles et à la mise en œuvre d'un raisonnement sur le texte.
5. **Les processus métacognitifs** assurent la régulation de l'activité de lecture : ils permettent au lecteur de contrôler, d'évaluer et d'ajuster ses stratégies en fonction de l'évolution de sa compréhension.

Selon Falardeau (2003), la compréhension ne peut se réaliser sans la mise en lumière des informations implicites : elle nécessite donc une lecture inférentielle. Un lecteur compétent infère tout au long de sa lecture, complétant les éléments manquants qui ne sont pas explicitement énoncés dans le texte. Giasson (1990), s'appuyant sur le modèle conceptuel de Cunningham (1987), classe les inférences selon trois types :

- **L'inférence logique** concerne les liens établis à partir d'informations présentes dans le texte. Par exemple, dans le passage « *Il referma son parapluie en entrant dans la maison et posa ses bottes mouillées près de la porte* », le lecteur peut formuler l'inférence suivante : il pleuvait dehors. Cette déduction repose sur les

indices explicites que sont le parapluie et les bottes mouillées. Bien que la pluie ne soit pas mentionnée, ces éléments permettent de conclure, de manière évidente et partagée par tout lecteur compétent, à une météo pluvieuse.

- **L'inférence pragmatique** est une déduction fondée à la fois sur le texte et sur des connaissances générales ou culturelles partagées. Dans l'énoncé « *Elle a préparé un gâteau, dressé la table et allumé des chandelles* », le lecteur peut raisonnablement inférer que le personnage s'apprête à célébrer un anniversaire. Cette conclusion, bien que non explicite, repose sur un repère culturel largement reconnu : la combinaison d'un gâteau, d'une table dressée et de chandelles évoque traditionnellement une fête d'anniversaire.
- **L'inférence créatrice**, quant à elle, fait appel aux connaissances personnelles, aux émotions, à l'imagination ou au vécu du lecteur. Par exemple, dans l'énoncé « *Assis seul sur un banc dans le parc désert, il fixait les feuilles mortes qui tourbillonnaient autour de ses pieds* », le lecteur peut inférer que le personnage vient de vivre une rupture amoureuse. Bien que cette information ne soit pas formulée explicitement, certains éléments – la solitude, l'automne, le regard fixe – peuvent évoquer, pour un lecteur, une perte affective.

Pour Falardeau (2003), le travail inférentiel contribue à la compréhension globale, car il comble les manques laissés par les non-dits du texte afin de donner sens aux informations qu'il contient.

Comprendre un texte revient donc, pour le lecteur, à dépasser le traitement isolé des mots et des phrases afin de construire une « représentation d'ensemble » (Falardeau, 2003, p. 675), en ayant ce que le chercheur nomme une « vision macroscopique ». Cette construction d'un sens global se manifeste à travers un « discours paraphrastique » (*Ibid.*), dans lequel le lecteur reformule le contenu du texte. Le *sens* ainsi construit, dans la mesure où il s'inscrit dans un certain consensus partagé par la communauté des lecteurs, n'a pas besoin d'être défendu pour être reconnu : autrement dit, le lecteur n'a pas à justifier sa position auprès des autres (*Ibid.*).

### 2.2.2 Comment définir l'interprétation de texte ?

Dans le travail d'interprétation, le lecteur « ausculte le texte de manière attentive pour en explorer les récurrences et déployer l'un des possibles signifiants » (Falardeau, 2003, p. 675). Il ne recherche plus un sens unique, mais une signification – comprise, au sens étymologique, comme l'action d'« indiquer » (*Ibid.*) – parmi la pluralité de significations que le texte peut faire émerger.

« Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible. » (Grossman, dans Falardeau, 2003, p.684)

Or, comme le rappelle Falardeau (2003), ce point de vue ne peut prétendre à l'unicité : il constitue toujours le choix d'une possibilité parmi la pluralité des significations qu'un texte peut offrir. L'interprétation se conçoit ainsi comme une « spéculation sur le pluriel du texte » (Canvat, dans Falardeau, 2003, p.684).

Le produit de l'interprétation repose sur des éléments extratextuels issus du capital de savoirs, d'expériences et de références propres à chaque lecteur. Il permet ainsi de faire émerger une signification qui, bien qu'en résonance avec les indices internes du texte, n'y est pas inscrite (Falardeau, 2003). Ce processus s'inscrit dans une dynamique d'aller-retour entre l'analyse des signes textuels et l'activation de références extratextuelles. Il en résulte une signification qui dépasse le cadre du texte lui-même, née de l'activité créative du lecteur interprète, lequel génère de nouveaux signes et fait du texte polysémique le support d'une production de significations continuellement renouvelées. Ces signes, devenant à leur tour porteurs de significations inédites, appellent de nouvelles interprétations, déclenchant ce que Falardeau (2003) nomme une « sémiosis ininterrompue » (p.688) : « [D]ans ce travail, le moi créateur médiatise donc toute interprétation en projetant le signe vers de nouvelles significations qui, à leur tour, seront récupérées par de nouveaux interprètes » (p.687).

Les signes nouveaux produits par le lecteur doivent « passer par la confrontation sociale » pour être validés (Falardeau, 2003, p.675). L'interprétation acquiert sa valeur lorsqu'elle est socialisée, c'est-à-dire soumise à une mise en discours au sein de la communauté de lecteurs, où elle se confronte à d'autres points de vue. En l'absence de cette confrontation, elle demeure une construction subjective, issue d'une lecture personnelle. En somme, pour qu'une interprétation passe du statut de « signe subjectif » à celui de « signe social » et contribue à la « sémiosis ininterrompue » (Falardeau, 2003, p.688), elle doit être reconnue comme recevable par la communauté lectorale. Dès lors, une interprétation validée par les autres lecteurs d'un même texte concourt à enrichir le sens attribué au texte.

### 2.2.3 L'interprétation en regard de la compréhension

Selon Falardeau (2003), la compréhension et l'interprétation se déploient « en concomitance », les signes issus de la compréhension alimentant ceux produits par l'interprétation, et réciproquement. Le chercheur se démarque ainsi d'une tradition scolaire qui a longtemps considéré l'interprétation comme une compétence de « haut niveau » qui se développerait une fois que l'apprenant a développé sa compétence à comprendre ce qu'il lit. Or, selon le chercheur, c'est la nature même de la compétence interprétative qui doit être prise en considération, dans la mesure où elle requiert un niveau d'abstraction plus élevé de la part du lecteur, ce qui la rend plus complexe à mettre en œuvre. Cette difficulté s'explique notamment par le fait que l'interprétation engage la culture personnelle du lecteur ainsi que ses connaissances linguistiques, discursives et historiques, dont le degré d'acquisition et l'ampleur varient en fonction de divers facteurs.

### 2.2.4 Les limites de l'interprétation

D'après Eco (1992), toute interprétation prend forme à partir de l'interaction entre trois pôles : l'auteur, le texte et le lecteur, chacun porteur de sa propre intention. *L'intentio auctoris* correspond aux choix narratifs et stylistiques déployés par l'auteur dans le but de faire éclore certaines significations. Néanmoins, Eco reconnaît qu'une part de celles-ci lui échappe inévitablement dès que le texte passe entre les mains du lecteur, lequel, en interagissant avec l'univers fictionnel créé, peut en faire surgir de nouvelles. *L'intentio lectoris* désigne ainsi les significations que le lecteur attribue au texte à partir de ses savoirs, de son expérience personnelle ainsi que de ses repères culturels et historiques.

Quant à l'*intentio operis*, elle renvoie aux significations que la structure même du texte rend possibles ou suggère implicitement. Afin d'éviter les interprétations abusives – c'est-à-dire celles qui s'écartent d'une lecture justifiable –, Eco (1992) affirme que les « droits du lecteur » (*intentio lectoris*) doivent être exercés dans le respect des « droits du texte » (*intentio operis*).

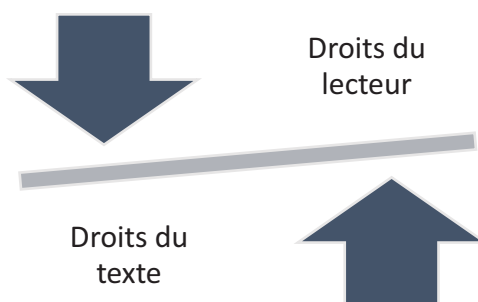


Figure 2 : Concordance entre les droits du lecteur et les droits du texte

Conséquemment, lorsqu'il s'agit d'évaluer la plausibilité d'une interprétation, deux critères doivent être respectés :

1. L'interprétation doit s'appuyer sur des indices textuels recevables;
2. Aucun élément du texte ne doit entrer en contradiction avec l'interprétation proposée (Reuter, 2001).

En somme, le travail de compréhension repose sur la reconstitution d'un sens global à partir des données explicites et implicites du texte (Falardeau, 2003; Giasson, 1990). « La compréhension vient d'abord du texte; elle cherche à reconnaître et à organiser de manière

intelligible le sens qui s'y dissimule, en partant des représentations du lecteur » (Falardeau, 2003, p. 691). Dans le travail d'interprétation, le lecteur interroge le texte afin de faire émerger une signification parmi les multiples possibles qu'il suggère. Pour ce faire, il mobilise des éléments extratextuels pour dégager une signification qui s'inspire des signes donnés par le texte, mais n'y est pas inscrite. Toutefois, pour qu'une telle interprétation acquière une légitimité, les significations produites doivent être soumises à une confrontation sociale.

### 2.3 Le lecteur interprète

En définissant les concepts de compréhension et d'interprétation, Falardeau (2003) met en lumière deux mouvements complémentaires qu'effectue le lecteur au cours de la lecture. La compréhension s'apparente à un travail de globalisation, guidé par une « force centrifuge » qui pousse le lecteur à prendre du recul par rapport au texte afin d'en dégager une vision d'ensemble – ce que le chercheur désigne comme un « mouvement macroscopique ». À l'inverse, l'interprétation repose sur une « force centripète » qui ramène le lecteur au plus près du texte : animé d'une « vision microscopique », il s'attarde sur certains passages perçus comme porteurs de plurivocité dans le but d'en faire émerger l'une des significations possibles (*Ibid.*). Une fois cette distinction posée entre les actes de comprendre et d'interpréter, comment décrire plus précisément l'activité du lecteur interprète ? Les notions de sujet lecteur et de texte du lecteur permettent d'appréhender la lecture interprétative comme une démarche dans laquelle la subjectivité du lecteur joue un rôle central, l'amenant à privilégier certaines postures lors de l'activité lectorale.

### 2.3.1 L'apport du sujet lecteur et du texte du lecteur dans la lecture interprétative

La notion de sujet lecteur est habituellement reliée, voire fusionnée, à celle de la lecture littéraire (Faidherbe et Foret, 2017). Apparue pour la première fois lors du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* en janvier 2004, elle a été revue en octobre 2008 lors du colloque *Le texte du lecteur* (Dufays, 2013). Dès lors, une attention est accordée aux expériences de lectures subjectives ainsi qu'à leur apport dans le processus de lecture littéraire, ce qui a permis de rendre compte de la façon dont le lecteur s'approprie et singularise un texte (Langlade et Fourtanier, 2007).

L'activité du sujet lecteur s'actualise à travers certaines pratiques de lecture qui favorisent l'émergence de sa subjectivité. Rouxel (2007) distingue deux types de lecture : la lecture analytique et la lecture cursive. La lecture analytique, où le lecteur s'attache aux faits textuels observables, tend à former un lecteur capable de « répondre aux injonctions du texte » (p.67). Cependant, ce rapport formel au texte, fondé sur l'application de normes, s'éloigne d'une approche considérant la singularité des œuvres (*Ibid.*), ce qui peut conduire à une mise à l'écart du sujet lecteur (Daunay, 2007). Ainsi, aux côtés de la lecture analytique se range une autre pratique de lecture, celle-ci offrant davantage de souplesse au lecteur : la lecture cursive. Décrite par Rouxel (2007) comme « la forme libre, directe et courante de la lecture » (p. 67), elle favorise une relation plus personnelle au texte, en permettant au lecteur de s'identifier au monde qu'il projette et de se l'approprier dans sa singularité. « En favorisant un autre rapport au texte, elle signifie une volonté de prise en compte des lecteurs réels » (*Ibid.*, p. 67). La lecture cursive renvoie ainsi à « l'attitude du

lecteur “ordinaire”, effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles de la participation affective » (Dufays, 2013, p. 84). Elle tient compte des valeurs, des affects, des expériences et des représentations personnelles du lecteur dans sa réception du texte (Jorro, 1999). Cette conception de la lecture s’inscrit dans le courant des théories de la réception, qui replacent l’activité du lecteur au cœur du processus interprétatif (Sauvaire et Falardeau, 2016; Dufays, 2013).

Les « ressources subjectives », « qui renvoie[nt] à l’ensemble des connaissances, des procédures, des valeurs, des représentations et des expériences dont dispose le lecteur pour interpréter le texte » (Sauvaire et Falardeau, 2016, p. 124), sont multiples :

- **Épistémiques** : renvoient aux connaissances disciplinaires spécifiques au texte littéraire.
- **Cognitives** : concernent les mécanismes cognitifs et métacognitifs, ainsi que les stratégies mobilisées lors de la lecture.
- **Psychoaffectives** : relèvent de l’expérience personnelle du lecteur, y compris ses émotions et son identification à l’univers du texte.
- **Socioculturelles** : touchent à l’influence de l’appartenance à des groupes culturels, aux idéologies adoptées et aux représentations de la diversité culturelle.
- **Axiologiques** : font référence aux valeurs et aux normes de comportement véhiculées ou perçues.
- **Spatiotemporelles** : concernent le support utilisé pour la lecture ainsi que le contexte spatiotemporel dans lequel se déroule l’activité de lecture.

Dans sa recherche doctorale, Sauvaire (2015) a constaté que les élèves capables de produire des interprétations prolifiques et élaborées étaient ceux qui mobilisaient une variété de ressources subjectives et parvenaient à établir des liens entre elles. À l'inverse, les élèves dont les interprétations étaient lacunaires ou erronées s'appuyaient le plus souvent sur un seul type de ressources. Plus précisément, la chercheuse souligne que l'interprétation s'enrichit et gagne en pertinence lorsqu'elle articule des ressources issues de l'histoire personnelle du lecteur, telles que les ressources psychoaffectives ou socioculturelles, avec des ressources fondées sur des savoirs théoriques et des stratégies de lecture, comme les ressources épistémiques et cognitives.

Lorsqu'il entre en interaction avec le texte, le lecteur ne se limite donc pas à une analyse objective du discours. Il s'engage dans un processus actif au cours duquel il « écrit » ou « réécrit » le texte pour lui-même, en mobilisant les ressources internes dont il dispose au moment de la lecture. Cette implication subjective transforme l'œuvre en une construction personnelle, donnant lieu à ce que l'on désigne comme « le texte du lecteur » (Rouxel, 2007). S'appuyant sur les travaux de Bayard (1998), Rouxel (2007) souligne que le texte littéraire se caractérise par son caractère non achevé, remettant ainsi en cause l'idée d'un texte comme un « ensemble fini, stable, objectivable », au profit d'une conception qui le présente comme une entité « singulière et mobile » (p. 70). Dans cette perspective, le texte comporte des zones d'indétermination que chaque lecteur investit différemment, en fonction de son expérience, de ses attentes et de ses connaissances. C'est pourquoi, en définitive, « *ce n'est pas le même texte qui est lu* » (Bayard, 1998, cité par Rouxel, 2007, p.70). Dans le prolongement de cette approche, Langlade et Fourtanier (2007) affirment

que le lecteur transforme le texte en une œuvre singulière par l'ajout, conscient ou inconscient, de « données fictionnelles nouvelles ». Cette « activité fictionnalisante » repose sur les repères culturels propres au lecteur et participe à l'achèvement du texte. De façon complémentaire, Rouxel (2007), s'appuyant cette fois sur les travaux de Bellemin-Noël (2001), lequel adopte une perspective psychanalytique, affirme que le texte n'existe réellement que s'il est configuré par le lecteur. Il devient alors un « miroir identitaire » dans lequel se reflètent à la fois « les intérêts conscients et inconscients du sujet lecteur » (Rouxel, 2007, p.70). En s'appropriant le texte, le lecteur y projette sa vision du monde, ses valeurs et ses fantasmes. Le texte du lecteur résulte ainsi d'un amalgame entre l'univers du texte et celui du lecteur, une dynamique qui se rapproche de la « fusion des horizons » théorisée dans la tradition herméneutique gadamérienne (Ahr, 2019; Grondin, 2012).

### 2.3.2 Le nécessaire recul critique de la lecture interprétative

L'investissement personnel du sujet lecteur provoque un véritable cheminement interprétatif (Rouxel, 2007; Sauvaire, 2015; Mercier, 2018). Or, le texte ne doit pas seulement servir à extérioriser les états d'âme du lecteur, une régulation de sa subjectivité constituant une nécessité didactique (Daunay, 2007; Fourtanier et Langlade, 2007). Il importe donc de poser des limites à l'acte interprétatif, en soulignant à la fois le respect des droits du texte et la nécessité d'adopter une posture de « réflexivité » et de « recul critique » (Rouxel, 2007, p.71). Sauvaire (2015), dans sa définition du « sujet lecteur divers », dans laquelle elle met en lumière le caractère flottant du sujet lecteur, rappelle

l'importance de cette distanciation critique : « [...] c'est-à-dire des sujets multiples, changeants et contradictoires, situés dans un contexte culturel complexe et mouvant, mais capables de s'en distancier de façon réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte » (Sauvaire, 2015, p.107).

La plupart des modèles théoriques de la lecture littéraire soulignent l'existence d'une tension dialectique entre deux régimes de lecture : l'un participatif, impliquant l'engagement subjectif du lecteur, et l'autre distancié, appelant une posture réflexive (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Ces modèles considèrent que toute interprétation est fondamentalement singulière, car elle repose sur les valeurs, les affects, les expériences et les représentations propres au lecteur, lesquels servent à combler les zones d'indétermination du texte. Ce processus peut toutefois conduire à des lectures erronées, qui nécessitent alors une mise en distance du texte pour être réajustées. Ainsi, l'implication subjective et la distanciation réflexive doivent être envisagées comme des dynamiques complémentaires et itératives (Sauvaire, 2015), qui sont déployées à travers un va-et-vient dialectique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

Dans une démarche de lecture interprétative, deux médiations sont essentielles à la mise à distance réflexive : le retour au texte lui-même et la confrontation des intersubjectivités (Sauvaire, 2015). En classe, il revient à l'enseignant de souligner l'importance de ce retour au texte afin de vérifier si les interprétations proposées s'appuient sur des indices pertinents et n'entrent pas en contradiction avec des éléments du texte. Ce travail conduit les élèves à évaluer la validité de leurs hypothèses et à fonder leurs interprétations sur des

justifications solides. Par ailleurs, il est tout aussi fondamental d'encourager les échanges entre pairs : en confrontant leurs lectures à celles des autres, les élèves sont amenés à s'interroger sur leurs propres interprétations, à en apprécier la légitimité et à en renforcer les fondements. Ainsi, en articulant retour au texte et confrontation des intersubjectivités, les élèves développent une posture réflexive vis-à-vis de leur activité interprétative, une attitude essentielle lorsqu'il s'agit d'évaluer la pertinence de leurs idées.

Dans cette optique, il revient à l'enseignant de guider les élèves vers une prise de conscience de leur propre processus interprétatif. La capacité à adopter un recul réflexif sur les ressources subjectives mobilisées dans la construction d'une interprétation contribue de manière significative au développement de compétences interprétatives solides. Dans sa recherche doctorale, Sauvaire (2015) propose une modélisation de l'activité réflexive des élèves, qu'elle décline en quatre degrés de réalisation. La chercheuse a observé que les élèves qui présentent des difficultés en lecture interprétative n'atteignent que le premier ou le deuxième degré de l'activité réflexive : ils sont capables d'identifier, de résumer, d'expliquer et de justifier leurs interprétations ainsi que de nommer les ressources et les stratégies auxquelles ils ont fait appel, mais ils n'évaluent pas la validité des interprétations produites ni la pertinence des ressources et des stratégies ayant été mobilisées. En revanche, les élèves qui sont capables d'élaborer de nombreuses interprétations recherchées parviennent à atteindre le troisième et le quatrième degré de l'activité réflexive. Ce sont des élèves qui sont capables de procéder à une comparaison et à une évaluation des différentes interprétations produites et de rendre compte de la progression de leur propre processus interprétatif. Certains sont même capables de

conceptualiser le processus interprétatif. Sauvaire (2015) mentionne également que tous les élèves qui arrivent à se représenter la façon dont ils se perçoivent en tant que sujets lecteurs se révèlent capables de produire des interprétations riches et variées. Le concept de soi participe donc, d'une certaine manière, au bon développement des compétences interprétatives. Somme toute, on remarque que plus les compétences métacognitives de l'élève sont développées, plus il sera habile à élaborer des interprétations originales bien étayées.

Bref, la mise à distance réflexive s'effectue au moyen du retour au texte (la médiation par le texte) et de la confrontation des intersubjectivités (la médiation par les autres lecteurs), puis par la mise à distance des ressources subjectives qui ont été mobilisées pour produire des interprétations.

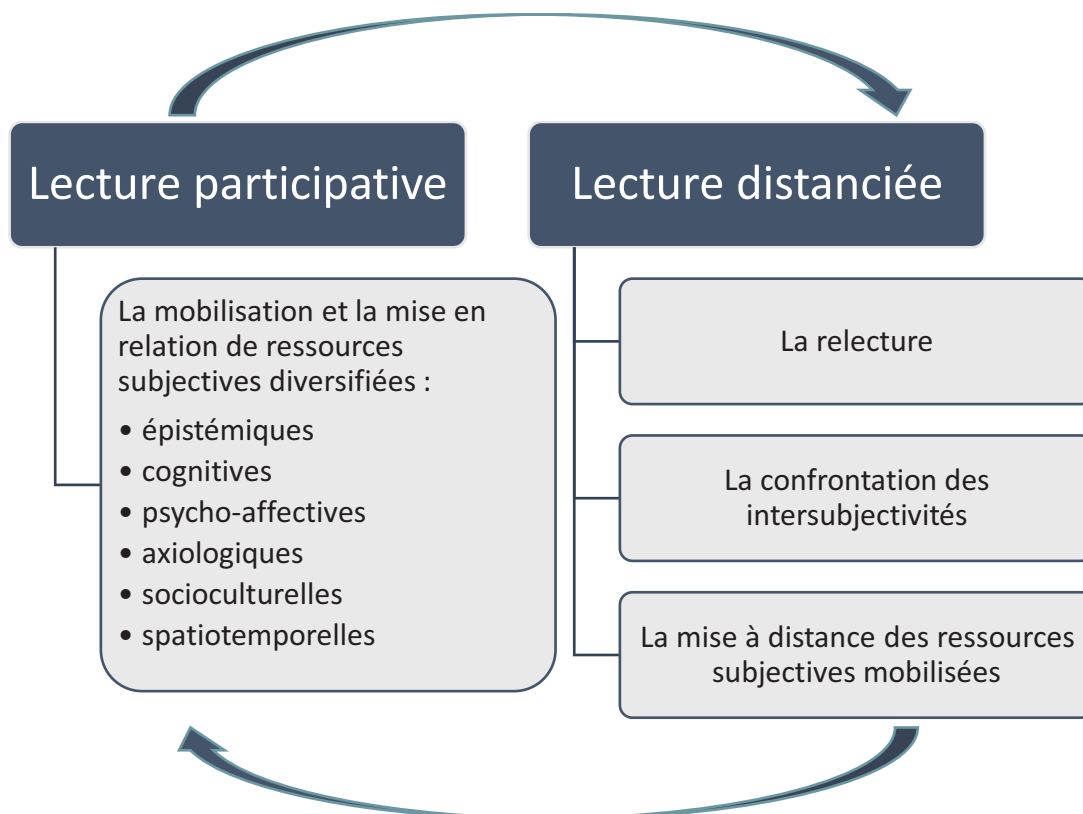


Figure 3 : Tension dialectique entre une lecture participative et une lecture distanciée

### 2.3.3 Les postures du lecteur interprète

Reconnaître la singularité du lecteur, c'est admettre sa capacité à interpréter le texte à partir de sa propre logique et de sa relation au monde, ce qui met en lumière son rôle d'initiateur de la démarche interprétative. Une telle perspective vise à encourager l'adoption d'une posture de lecteur interprète.

La notion de « posture » renvoie à un « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou une tâche donnée »

(Bucheton, 2006, p.32). Ces actions se traduisent par des conduites langagières activées lors de l'accomplissement de la tâche, mais forgées au fil du temps à travers « l'histoire sociale, personnelle ou scolaire du sujet » (p.32). Pour une même tâche, plusieurs postures peuvent être sollicitées, que ce soit de manière successive ou simultanée. Si elles dépendent du sujet et sont conditionnées par un contexte particulier, elles sont également étroitement liées à la nature de la tâche, notamment aux attentes spécifiques associées à une activité de lecture (*Ibid.*).

Bucheton (2006) élabore une typologie des postures de lecture, distinguant les postures scolaires, premières et secondes. Les postures scolaires se caractérisent par une attitude de conformité : l'élève agit principalement pour répondre aux attentes de l'enseignant, dans une logique de conformité aux règles. Comme le souligne Bucheton (2006), « l'élève *fait* pour être en règle » (p.32). Son attention se focalise sur la tâche à accomplir, souvent de manière mécanique, sans réel engagement de sa part. Ces postures se traduisent par une exécution technique des consignes, le recopiage faisant partie des actions associées à ces postures. Il n'y a alors que peu, voire aucune, identification au texte : la position du sujet reste campée à l'extérieur du texte. On peut distinguer deux formes de posture scolaire : la posture « en aveugle », dans laquelle l'élève remplit les espaces réservés aux réponses sans réellement comprendre ce qui est attendu de lui, et la posture de « technicien de surface », où l'élève mobilise les stratégies et techniques requises pour « montrer qu'il sait » (*Ibid.* p.33), sans pour autant exprimer une position personnelle vis-à-vis du texte.

Les postures premières en lecture traduisent une implication authentique des élèves dans les tâches scolaires, souvent accompagnée du plaisir de lire et d'une forte résonance affective. Elles jouent un rôle essentiel en facilitant l'entrée dans l'univers du texte, en établissant un lien entre l'expérience personnelle et les lectures scolaires. Les affects y sont mobilisés comme premiers vecteurs d'accès au sens, selon une logique intuitive. L'élève s'approprie le texte en le reformulant avec ses propres mots, par la paraphrase ou le résumé, une étape essentielle qui précède un engagement dans « un processus d'élaborations secondes faites d'images symboliques et de questions abstraites » (Bucheton, 2006, p.34) sur l'univers textuel. En lecture, cette posture amène l'élève à s'immerger dans l'histoire et à juger les personnages selon ses propres valeurs. Le texte devient alors un support pour réfléchir à des expériences personnelles à travers les mots des auteurs (*Ibid.*).

Les postures secondes correspondent à une attitude plus réflexive, permettant au sujet « de se penser, se construire et d'avancer dans sa réflexion » (Bucheton, 2006, p. 35). Elles relèvent d'une implication plus distanciée, dépassant la réponse affective liée à l'expérience personnelle. Portées par une démarche de questionnement, elles conduisent à interroger le texte, le contexte culturel dans lequel il s'inscrit ainsi que les savoirs auxquels il fait appel. C'est dans ces postures que s'engage véritablement le travail d'interprétation : le texte donne lieu à une réflexion personnelle, appelée à être confrontée au texte lui-même et aux autres membres de la communauté de lecteurs afin d'être justifiée (*Ibid.*).

## 2.4 La justification d'une interprétation

Savoir justifier son interprétation, à l'oral comme à l'écrit, fait partie intégrante de la démarche interprétative. Il est donc essentiel que le lecteur interprète soit en mesure d'élaborer un discours justificatif. La justification se distingue de l'explication, qui cherche à établir la chaîne causale d'un phénomène, ainsi que de l'argumentation, dont l'objectif est de convaincre un destinataire du bienfondé d'une thèse. Dépourvue d'intention polémique, la justification repose sur une posture analytique (Chartrand, 2013) : l'énonciateur ne cherche pas à imposer son point de vue, mais à démontrer la validité d'une hypothèse interprétative, en s'appuyant sur des éléments probants tirés d'une compréhension fine du texte ainsi que sur des ressources subjectives variées et pertinentes, le tout intégré dans un raisonnement structuré. Il ne s'agit donc pas de discréditer les lectures divergentes, car certaines peuvent se révéler tout aussi légitimes (*Ibid.*). En somme, justifier une interprétation revient à poser un acte de légitimation rationnelle, destiné à éclairer la pertinence d'une lecture particulière, et non à défendre une position contre une autre.

La justification constitue une pratique métadiscursive (Chartrand, 2013) par laquelle l'énonciateur explicite les raisons pour lesquelles il défend une hypothèse interprétative plutôt qu'une autre. En commentant son propre discours, il expose son raisonnement à un destinataire déjà familier du texte, comme l'enseignant ou les pairs dans le cadre d'une activité collaborative. Elle repose sur des références communes entre locuteur et

destinataire, ce qui permet à ce dernier d'évaluer la pertinence de l'interprétation au regard de sa plausibilité textuelle.

Justifier une lecture interprétative s'appuie sur une séquence textuelle structurée, appelée séquence justificative, qui articule trois composantes interdépendantes : l'énoncé de l'hypothèse dans une phase introductive (X), les raisons qui la soutiennent dans une phase argumentative (Y) et une conclusion reformulée ou renforcée dans une phase conclusive (X / X+1). Cette structuration permet à l'énonciateur de guider le destinataire dans la progression du raisonnement menant à la défense de l'hypothèse interprétative. L'usage de connecteurs logiques tels que *puisque* ou *donc* contribue à assurer la cohésion du discours et à marquer les étapes du raisonnement. Une telle structuration renforce ainsi la clarté et la cohérence du discours justificatif (Chartrand, 2013).

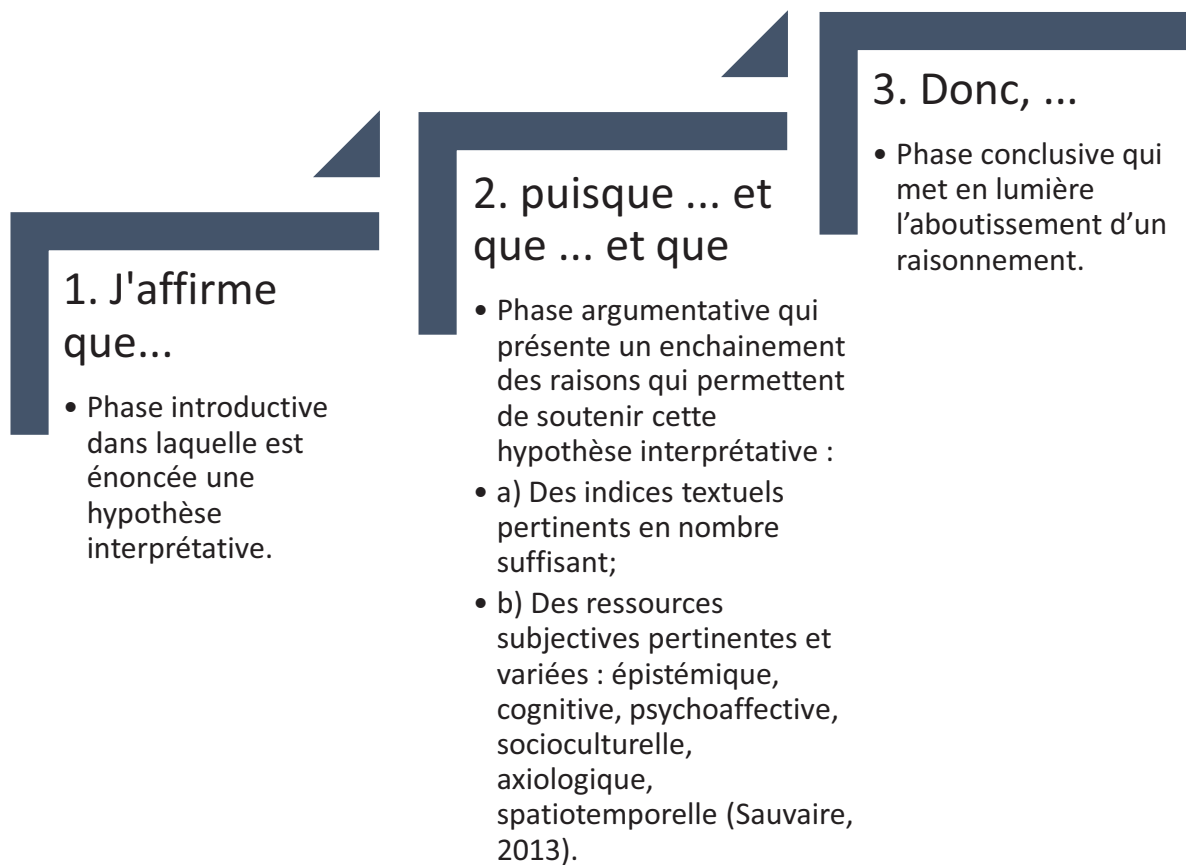


Figure 4 : Séquence justificative d'une interprétation écrite selon le modèle de Chartrand (2013) et à partir des résultats de recherche de Sauvaire (2013)

## 2.5 Objectifs de recherche

Une fois les concepts de compréhension et d'interprétation définis et leur articulation mise en évidence, le rôle actif du sujet lecteur dans la lecture interprétative a pu être éclairé. Celui-ci mobilise ses ressources subjectives tout en adoptant un recul critique afin d'assurer la plausibilité des interprétations formulées, tout en maintenant une posture de lecteur interprète engagé dans une investigation des significations suggérées par le texte. Le résultat de son travail d'interprétation peut se matérialiser à l'écrit à travers une séquence justificative en trois phases : énonciation de l'hypothèse interprétative, phase argumentative dans laquelle sont présentées les raisons soutenant cette hypothèse et phase conclusive qui expose l'aboutissement du raisonnement mené. Ces bases conceptuelles serviront d'assises pour atteindre l'objectif général de notre recherche, qui consiste à décrire la façon dont les élèves de la formation générale des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire produisent une interprétation écrite d'un texte proliférant. Plus spécifiquement, les objectifs suivants seront poursuivis :

1. Décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la formation FGA à formuler à l'écrit une interprétation plausible d'un texte proliférant;
2. Dégager les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite.

## CHAPITRE 3

### DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les choix méthodologiques pour répondre à la question de recherche tiennent compte des objectifs de recherche poursuivis. Dans ce chapitre, le type de recherche choisi sera d'abord présenté, puis justifié. Ensuite, une description du déroulement de la collecte de données et des outils sera faite. Puis, les méthodes d'analyse des données seront explicitées et, pour terminer, les limites méthodologiques de cette recherche seront mises en évidence.

#### 3.1 Le type de recherche

Pour atteindre les objectifs de recherche, c'est-à-dire décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler à l'écrit une interprétation d'un texte proliférant et dégager les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite, une recherche qualitative de nature descriptive-interprétative a été réalisée. Ce choix méthodologique a été motivé par la volonté de comprendre la façon dont le phénomène à l'étude (l'interprétation d'un texte et le fondement de celle-ci) s'actualise dans le contexte de la classe de français des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA, avec une visée exploratoire visant à identifier des tendances et des caractéristiques plutôt qu'à généraliser les résultats. Nous souhaitons comprendre comment ce phénomène est vécu par les personnes évoluant dans ce contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2016), en nous intéressant à la manière dont elles expliquent leur propre démarche interprétative. En mettant l'accent sur les explications formulées par les adultes de la FGA à propos d'une

expérience reflétant une problématique potentiellement rencontrée en classe, nous avons cherché à faire émerger le sens qu'ils attribuent à cette réalité ainsi que les obstacles qu'ils y associent selon leur propre perspective (Savoie-Zajc, 2018).

### 3.2 La sélection des participants

Pour notre projet de recherche, nous avons opté pour un échantillon intentionnel étant donné que nous avons établi des critères en fonction de nos objectifs de recherche afin d'avoir accès à des personnes qui ont des caractéristiques communes (Fortin et Gagnon, 2016). Ce choix d'échantillon permet d'établir des comparaisons entre celles-ci (Savoie-Zajc, 2018). Les critères qui ont été établis pour la sélection des participants de cette étude sont les suivants. Premièrement, les élèves devaient fréquenter un CEA. Deuxièmement, ils devaient avoir minimalement réussi le FRA-4101-2. Comme le dernier cours de la 3<sup>e</sup> secondaire (FRA-3106-2) et le premier cours de la 4<sup>e</sup> secondaire (FRA-4101-2) portent sur l'exploration des œuvres de fiction (respectivement l'étude de la nouvelle littéraire et celle du roman québécois), nous avons convenu que les participants, s'ils avaient obtenu le FRA-4101-2, devraient<sup>5</sup> avoir reçu l'enseignement nécessaire sur la façon d'interpréter un texte littéraire. En somme, les élèves qui suivaient le cours FRA-4102-1, FRA-4103-1, FRA-

---

<sup>5</sup> Le conditionnel est employé ici pour souligner que nous sommes consciente qu'une vision utilitariste des contenus d'apprentissage peut amener les enseignants de la FGA à omettre une partie de la matière si celle-ci n'est pas évaluée explicitement à l'examen. Nous avons pu le constater lorsque nous étions enseignante à la FGA et certains participants ont mentionné lors des entretiens que leur enseignant(e) ne leur faisait compléter aucun module, privilégiant plutôt la réalisation des « prétests » pour les préparer aux différents examens. Il convient de noter que cette vision utilitariste des contenus d'apprentissage a également été mise en évidence dans des travaux abordant l'utilisation de l'EMI à la FGA (Voyer, Mercier, Ouellet et Ouellet, 2023; Mercier, 2019).

4104-2, FRA-5201-2, FRA-5202-2, FRA-5203-2 ou FRA-5204-1 dans un CEA étaient des participants potentiels à l'étude.

Afin de recruter des participants, une demande de collaboration a d'abord été envoyée par courriel aux directions scolaires des CEA des centres de services scolaires de l'Énergie, de la Riveraine, de Portneuf et de Chemin-du-Roy. Nous avons reçu une réponse positive de la part des directions des centres de services scolaires de l'Énergie et de Chemin-du-Roy. Ensuite, nous avons contacté par courriel les enseignants de français de leurs centres d'éducation des adultes respectifs afin de solliciter leur aide pour trouver un ou deux élèves répondant à nos critères de sélection. Six enseignants ont accepté de collaborer, ce qui nous a permis de rencontrer neuf participants. Une fois dans le milieu, nous avons également pu effectuer du recrutement directement dans les classes, ce qui nous a permis d'élargir notre échantillon à un total de quatorze participants. Selon notre expérience en tant qu'enseignante dans un CEA, l'échantillon que nous avons constitué reflète la composition d'une classe de ce secteur : il comprend des adultes provenant du secteur des jeunes, qu'ils aient interrompu leurs études ou non, ainsi que des adultes fréquentant la FGA depuis plusieurs mois ou années, de manière continue ou discontinue, et représente les différents groupes d'âge que l'on peut retrouver dans une même classe (17 à 32 ans).

### 3.3 Le recueil des données de recherche

Pour cette étude qualitative de nature interprétative-descriptive, le devis méthodologique choisi est l'usage de matériel écrit combiné à un entretien critique (Forget, 2013; Perraudau, 2002). Avant le début de la collecte de données, une demande de certification

éthique a été soumise conformément aux règles de recherche impliquant des participants humains. Cette démarche visait à s'assurer que la participation des adultes de la FGA se déroule dans le respect des principes éthiques, notamment le consentement éclairé des participants, la confidentialité des données et la protection de leur intégrité.

Après avoir lu et signé le formulaire d'information et de consentement, les participants ont été invités à faire une lecture autonome d'une nouvelle littéraire proliférante (Tauveron, 1999). Une fois la lecture terminée, une question d'interprétation leur a été posée. Ils ont alors été conviés à formuler une réponse écrite de leur interprétation. Chaque participant a lu une courte nouvelle littéraire proliférante (Tauveron, 1999) et répondu à une question d'interprétation à l'écrit, ce qui représente une tâche courante pour les élèves de la FGA, puisque le mode d'enseignement modulaire individualisé (EMI) implique que l'élève réalise les tâches de lecture à l'écrit dans un cahier d'apprentissage. De plus, il est coutume à la FGA de faire réaliser une pratique d'examen à l'adulte (ce qu'on appelle un prétest) avant de le soumettre à l'évaluation de fin de cours. Dans les évaluations de lecture formatives, l'adulte doit toujours répondre à au moins une question d'interprétation. Ainsi, les participants étaient familiers avec la tâche que nous leur avons proposée. Ce matériel écrit nous a permis de répondre à notre premier objectif de recherche, qui est de décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler à l'écrit une interprétation d'un texte proliférant.

En vue de générer des données significatives à la lumière des objectifs de recherche poursuivis, nous avons convenu d'effectuer une triangulation des données. Comme le

souligne Savoie-Zajc (2018), procéder à une triangulation des données permet d'observer le plus de facettes possible du phénomène étudié afin d'obtenir des données qui proposent une diversité de perspectives, ce qui affine la compréhension de ce phénomène. Pour ce faire, divers moyens sont à la disposition du chercheur, notamment la triangulation : celle des théories, qui consiste à confronter plusieurs cadres théoriques; des méthodes, en combinant différentes techniques de collecte de données; des chercheurs, en intégrant des points de vue variés; des sources, en prenant en compte plusieurs dimensions du sujet étudié; et enfin, par l'analyse, en soumettant un même corpus de données à au moins deux approches analytiques distinctes (Savoie-Zajc, 2018). Pour notre projet de recherche, nous avons opté pour une triangulation des méthodes de collectes de données en recourant à un deuxième outil de collecte de données, soit un entretien critique (Perraudau, 2002). Ainsi, nous souhaitons assurer la justesse et la plausibilité de notre propre interprétation issue de l'analyse du matériel écrit.

Dès que les participants ont eu terminé de formuler leur interprétation écrite, un entretien critique a donc été mené afin d'amener chacun à verbaliser la façon dont il a procédé pour produire celle-ci. Chaque entretien a été enregistré, puis transcrit, afin d'être examiné au moyen d'une analyse qualitative du raisonnement de l'élève quant à sa démarche pour résoudre un problème d'interprétation. Ceci nous a permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche, à savoir dégager les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite.

### 3.3.1 Le texte littéraire présenté aux participants

Dans le cadre de notre recherche, les participants ont lu une nouvelle littéraire de Monique Proulx intitulée *Les transports en commun* (Annexe A). Publiée en 1997 aux éditions du Boréal dans le recueil *Les aurores montréalaises*, cette nouvelle a été sélectionnée selon les critères suivants :

1. Son genre : une nouvelle littéraire;
2. Sa longueur : un récit de moins de 1 000 mots, pouvant être lu en une dizaine de minutes;
3. Sa non-réticence (Tauveron, 1999) : un texte accessible, qui ne présente pas d'obstacle de compréhension majeur, donc qui se laisse saisir facilement;
4. Sa proliférance (Tauveron, 1999) : un récit offrant une richesse interprétative en permettant de multiples lectures.

Nous avons retenu cette nouvelle de Monique Proulx, car elle répondait pleinement à ces critères. Ce court récit de 749 mots se distingue par une intrigue claire, ce qui en facilite la compréhension, tout en ouvrant la voie à diverses interprétations. En effet, plusieurs axes d'analyse sont envisageables, notamment :

- L'exploration des thèmes abordés (ex. : l'indécence de certaines émissions télévisées exploitant la souffrance humaine à des fins de divertissement, la

- fascination du public pour le drame, la banalisation de la détresse des gens ordinaires, etc.);
- L'identification des valeurs véhiculées (ex. : la relation à la notoriété, le rapport à l'héroïsme, la responsabilité de celui qui porte secours à autrui, le besoin de reconnaissance, etc.);
  - L'analyse des motivations du personnage principal (ex. : le désir d'anonymat, l'aversion envers le statut de héros, le sentiment de trahison qui peut transformer une personne, l'attachement à sa routine et à ses habitudes, etc.);

Ainsi, cette nouvelle se caractérise par sa richesse interprétative, ce qui en fait un texte à la fois résistant et proliférant (Tauveron, 1999). Nous l'avons donc jugée adéquate pour atteindre nos objectifs de recherche.

Enfin, la lecture de ce texte a été testée auprès de nos élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes afin de vérifier s'il générerait les conflits interprétatifs anticipés (Tauveron, 1999).

### 3.3.2 L'usage de matériel écrit

Parmi les orientations de recherche que l'on peut emprunter en didactique de la lecture littéraire figurent celles qui mettent l'accent sur le rôle déterminant du sujet lecteur dans la construction du sens du texte. Les dispositifs méthodologiques conçus selon cette optique visent à impliquer l'élève en tant que lecteur, voire en tant qu'auteur (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Les textes de lecteur produits par les élèves à partir d'une

question ouverte représentent notamment des matériaux de recherche particulièrement féconds. Ces productions écrites permettent d'associer une activité couramment pratiquée en classe à des objectifs de recherche prédéfinis (Savoie-Zajc, 2018). Dans notre processus de recherche, les réponses écrites des élèves à une question d'interprétation constituent une banque de données permettant de décrire leur capacité à formuler à l'écrit une interprétation plausible d'un texte proliférant (objectif 1). Se sont-ils montrés capables de proposer des interprétations plausibles ? Sinon, quels types d'erreurs d'interprétation peut-on relever ? Si oui, quelles interprétations les élèves ont-ils proposées ? Quelles ressources subjectives ont-ils mobilisées pour justifier leur interprétation ? L'appui sur le texte a-t-il été utilisé de façon appropriée ? Le raisonnement de l'élève a-t-il été transposé dans un discours justificatif cohérent ? Ce sont autant de questions auxquelles ces textes de lecteur peuvent apporter des réponses.

Pour favoriser l'émergence d'une diversité d'interprétations, la question posée doit rester ouverte tout en précisant clairement les attentes quant au type de réponse attendue de l'élève (Dispy et Dumortier, 2007). En tenant compte de ces deux critères et en nous appuyant sur une étude menée dans quatre nations francophones (Belgique, France, Suisse et Québec) visant à analyser la progression des apprentissages et des dispositifs d'enseignement en lecture littéraire chez les élèves de 12 à 15 ans (Dufays et coll., 2020), nous avons choisi de poser la question suivante : quel message as-tu dégagé de ce texte ? Seule cette consigne leur a été donnée. Aucune indication n'est fournie concernant la structure attendue de la réponse, les éléments devant y figurer ou la longueur souhaitée. Cette question, suffisamment ouverte, permet de susciter des interprétations variées portant

sur différents aspects du texte, tels que les thèmes abordés, les valeurs véhiculées, les motivations du personnage principal ou encore la morale de l'histoire. En ne ciblant aucun élément spécifique (comme cela est souvent le cas dans les évaluations en lecture), elle donne à l'élève la possibilité d'interpréter le texte dans son ensemble plutôt que de se concentrer sur un passage bien circonscrit. Ainsi, elle offre l'occasion d'observer comment le lecteur « questionne » le texte. Par ailleurs, en formulant une question qui invite à exprimer un point de vue subjectif sur ce que le texte peut signifier, l'élève est amené à comprendre qu'il doit produire une interprétation. Cela permet de porter un regard sur sa capacité à saisir l'intention implicite d'une question. Enfin, nous précisons que cette question a été soumise aux élèves de nos classes de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes afin de vérifier si elle générerait les réponses attendues pour ce niveau scolaire.

### 3.3.3 L'entretien critique

En plus des textes de lecteur, qui servent à décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler à l'écrit une interprétation d'un texte proliférant (objectif 1), nous avons eu recours à un entretien afin de mieux comprendre comment ceux-ci ont procédé pour produire leur interprétation et la formuler à l'écrit et pourquoi ils s'y étaient pris de cette manière, l'objectif étant ainsi de dégager les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer une interprétation écrite d'un texte proliférant (objectif 2). Ainsi, nous avons voulu mettre en lumière leur démarche d'interprétation, laquelle reste non observable dans leur production écrite. Selon Savoie-Zajc (2018), lorsque le chercheur revient avec les participants sur des données déjà collectées afin d'engager une discussion

autour des constructions de sens qui en émergent, cela enrichit le corpus initial. Cette stratégie de recherche, en plus de favoriser un processus de coconstruction des connaissances, contribue à objectiver le sens que le chercheur attribue aux résultats obtenus.

Il existe de nombreux types d'entretiens de verbalisation, certains relevant d'un paradigme cognitiviste, d'autres d'un paradigme constructiviste. Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une méthode de verbalisation de l'action issue du courant constructiviste : l'entretien critique (Forget, 2013; Perraudau, 2002). Ce type d'entretien permet à l'élève de prendre conscience des moyens qu'il a mis en place pour accomplir une tâche, mais aussi des raisons qui l'ont conduit à mobiliser ces moyens. Dans un protocole de recherche en éducation, un tel entretien, à caractère métacognitif, poursuit une double finalité : aider le sujet à mieux comprendre son propre fonctionnement tout en permettant au chercheur d'approfondir sa compréhension sur les manières de procéder des élèves (Perraudau, 2002).

#### 3.3.3.1 Première partie de l'entretien critique : faire décrire et justifier les actions posées pour produire une interprétation écrite

Tout d'abord, une fois que les participants ont eu terminé la rédaction de leur interprétation écrite de la nouvelle *Les transports en commun*, nous les avons immédiatement invités à décrire, avec le plus de précision possible, la manière dont ils avaient procédé pour élaborer mentalement leur réponse et la formuler par écrit afin de reconstituer chronologiquement le fil des actions mentales qui avaient été posées au cours de la réalisation de la tâche. Ce

rappel a permis de mettre en lumière les moyens qu'ils ont mobilisés pour résoudre un problème d'interprétation. Concomitamment, nous leur avons aussi demandé « d'expliquer, de justifier et de commenter leur manière de fonctionner » (Forget, 2013, p.63) dans le but de comprendre pourquoi ils avaient procédé de la sorte. En mettant en œuvre cette forme de verbalisation de l'action, le chercheur cherche à provoquer une prise de conscience du sujet par rapport à une tâche qui a préalablement été effectuée, un « déjà là qui l'a précédée » (Forget, 2013, p.64), et ce, dans l'intention de l'aider à se construire une meilleure compréhension de ses manières de procéder. La mise en place de ce dispositif d'entretien implique donc deux habiletés : l'élève doit se montrer capable de nommer les moyens qu'il a mis en place pour résoudre un problème et être en mesure d'en expliquer leur utilité et leur modalité d'utilisation. L'identification des moyens mis en place, par le rétablissement de la chronologie de l'action telle qu'elle a été vécue par le sujet, s'actualise au moyen de la parole descriptive. Le rôle du chercheur consiste alors à aider le sujet à procéder à un rappel des actions qu'il a accomplies (tableau 1).

Tableau 1 : Questions pour déclencher la reconstitution du fil des actions mentales qui ont été posées au cours de la réalisation de la tâche

- Peux-tu me décrire, de A à Z, comment tu as procédé pour arriver à cette réponse ? Quand je t'ai posé la question, quelle a été ta première pensée ? Avant même d'écrire, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ?
- Ensuite, s'est-il passé autre chose dans ta tête avant que tu ne mettes ton crayon sur la feuille ?
- Comment as-tu fait pour commencer ta réponse ? Qu'est-ce qui t'a amené à commencer ta réponse avec ces mots-là ?
- Tu as commencé avec ces mots-là, ensuite, comment as-tu fait pour écrire les autres phrases ?
- Comment as-tu terminé ta réponse ?

Puis, afin de préciser la pertinence de chaque moyen mis en place, les situations dans lesquelles les utiliser et la manière de les mobiliser, l'élève doit recourir à la justification. Il ne s'agit plus seulement de décrire son action, mais bien « d'en comprendre les fondements » (Perraudau, 2002, p. 9). Pour clarifier ces moyens, le rôle du chercheur consiste alors à accompagner l'élève dans le passage d'une parole descriptive à une parole justificative. Ainsi, tout au long de la première partie de l'entretien, chaque fois que l'élève mentionnait une action réalisée pour accomplir la tâche de lecture, nous l'avons encouragé à la justifier. Puis, afin de renforcer l'émergence d'une parole justificative, nous avons mis en place le second dispositif prévu par l'entretien critique : le recours à la contresuggestion.

### 3.3.3.2 Deuxième partie de l'entretien critique : faire commenter des contresuggestions et porter un regard critique sur sa propre réponse

Afin de mieux comprendre les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite (objectif 2), nous avons eu recours à la contresuggestion, soumettant aux participants d'autres réponses interprétatives d'élèves sur lesquelles ils devaient porter un jugement critique. Pour ce faire, nous avons sollicité des élèves de nos classes de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes ayant obtenu d'excellents résultats dans la *Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés* afin qu'ils réalisent la tâche de lecture interprétative proposée aux participants.

L'intérêt d'utiliser la contresuggestion réside dans le fait qu'elle présente au sujet un autre point de vue sur le problème à résoudre. Le sujet est alors placé en situation de confrontation d'idées, ce qui provoque une décentration de lui-même, ouvrant ainsi la voie

à de nouvelles constructions de sens. Parallèlement, il devient possible pour le chercheur d'observer le maintien d'une représentation mentale associée à une connaissance, le degré de maîtrise d'une manière de faire ainsi que la capacité du sujet de considérer l'objet selon différentes perspectives. Pour notre protocole de recherche, nous avons présenté aux participants des réponses produites par nos élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes et nous leur avons demandé de donner leur avis sur celles-ci. Précisons que, dans le cadre de notre étude, les interprétations présentées aux participants avaient été sélectionnées pour leur recevabilité et leur qualité d'élaboration, bien qu'elles ne fussent pas exemptes d'imperfections.

D'après Perraudeau (2002), pour que les contresuggestions déclenchent avec succès la justification de l'élève, celles-ci ne doivent pas être prises en charge par le chercheur, elles doivent plutôt provenir d'authentiques productions d'élèves, d'abord, pour se garder de soumettre au sujet un raisonnement d'expert qui peut s'avérer difficile à comprendre, mais également pour éviter l'effet de conformité, c'est-à-dire la tendance qu'a le novice à s'aligner sur ce qu'il pense que l'expert attend de lui. Cette conduite renvoie au concept de contrat didactique qui réfère à « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Perraudeau, 2002, p.10). Comme rien n'indiquait que les réponses d'élèves soumises aux participants étaient satisfaisantes ou non satisfaisantes, ce sont eux qui devaient en mesurer la pertinence et la qualité en prenant appui sur les connaissances qu'ils possédaient. Cette réflexion critique représentait pour eux une occasion de revoir leur propre production sous un jour nouveau, de la reconsidérer et d'y rapporter des

remédiations. Par le fait même, nous devenions en mesure de porter un regard critique sur la logique de leur raisonnement.

### 3.3.3.3 Formes de guidage pour favoriser la verbalisation de l'action

Lors de la conduite d'un entretien critique, l'intention du questionneur est de faciliter la prise de conscience du sujet quant à la présence ou à l'absence de réussite, tout en l'amenant à comprendre de ce qui a mené à tel ou tel résultat. Il s'agit également de l'accompagner dans la prise en charge des remédiations qu'il doit apporter à la réponse qu'il a donnée à la résolution d'un problème. Tout au long de l'entretien, que ce soit dans la première ou la deuxième partie, nous avons donc mobilisé différentes formes d'étayage afin d'inciter l'adulte à verbaliser ses prises de conscience, à clarifier ses propos et à approfondir sa réflexion (Perraudau, 2002).

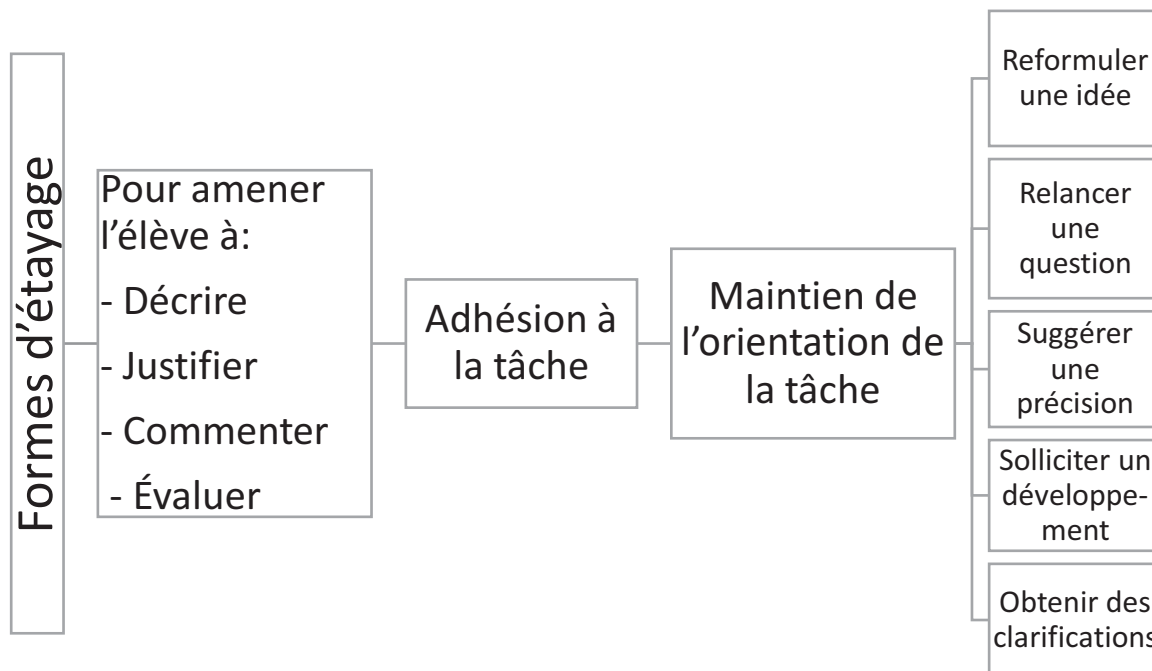


Figure 5 : Formes d'étayage dans la conduite de l'entretien critique

Par ailleurs, étant donné que le principe de coconstruction des apprentissages est inhérent à l'entretien critique, le questionneur doit instaurer une dynamique de collaboration avec le sujet tout au long de l'interaction. Pour ce faire, il doit demeurer attentif aux propos de celui-ci afin d'adapter ses interventions et ses questions en fonction des réponses fournies. Cette posture exige de lui une grande flexibilité, une ouverture d'esprit et une écoute active. Ainsi, le sujet et le questionneur s'engagent tous deux dans une réflexion métacognitive : le premier en portant un regard critique sur sa manière de résoudre un problème, en

l'occurrence un problème d'interprétation, et le second en analysant ses propres habiletés en matière de guidage.

Bref, l'entretien critique nous semblait un outil de collecte de données approprié pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, à savoir dégager les moyens utilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite, puisqu'il nous permettait de rendre visibles les manières de procéder de l'apprenant pour résoudre un problème d'interprétation ainsi que de déterminer comment celui-ci les choisit et juge de leur pertinence.

### 3.4 Analyse des données

Afin de répondre à nos deux objectifs de recherche – d'une part, décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler par écrit une interprétation d'un texte proliférant et, d'autre part, dégager les moyens qu'ils mobilisent pour construire cette interprétation –, nous avons adopté une démarche en deux temps, reposant sur l'analyse de deux corpus complémentaires. Le premier corpus est constitué des productions écrites des participants, analysées en fonction de la plausibilité des hypothèses interprétatives formulées et de la structuration du raisonnement développé. Le second corpus rassemble les verbatims des entretiens critiques (Perraudeau, 2002), qui permettent d'éclairer les résultats issus de l'analyse des productions écrites, en mettant en lumière les raisonnements ayant guidé la production des interprétations écrites.

Dans ce qui suit, une première sous-section est consacrée à l'analyse des textes de lecteur, menée selon une posture logique inductive délibérative (Savoie-Zajc, 2018), qui constitue le point de départ de notre exploration. La seconde sous-section porte sur l'analyse des entretiens critiques (Perraudau, 2002), réalisée à partir d'une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2021).

#### 3.4.1 Analyse des textes de lecteur

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, qui est de décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler à l'écrit une interprétation d'un texte proliférant, nous nous sommes d'abord concentrée sur le produit, soit les textes de lecteur des participants. Pour ce faire, nous avons adopté une posture logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Dans cette logique, les catégories qui servent à élaborer la grille d'analyse sont fournies par le cadre conceptuel. Il y a toutefois place à un ajustement des catégories selon les données recueillies et le sens qui s'en dégage.

Dans un premier temps, les réponses manuscrites des élèves ont été transcrites dans un document Word en vue de leur analyse. Elles ont d'abord été classées en deux catégories : celles ne présentant pas d'hypothèse interprétative (résumés, réactions, hypothèses interprétatives équivoques et surinterprétations) et celles en proposant une. Pour ces dernières, les différentes interprétations formulées par les élèves ont été relevées, puis évaluées selon deux critères de plausibilité issus de notre cadre conceptuel :

1. L'interprétation doit s'appuyer sur des indices textuels recevables;

2. Aucun élément du texte ne doit entrer en contradiction avec l'interprétation proposée (Reuter, 2001).

Cette analyse nous a permis de déterminer si les hypothèses interprétatives étaient plausibles ou non plausibles.

Enfin, nous avons examiné la manière dont les élèves avaient structuré leur raisonnement dans un discours justificatif visant la cohérence, en portant une attention particulière aux éléments suivants (Chartrand, 2013) :

- L'énonciation d'une hypothèse interprétative;
- L'enchaînement des raisons qui permettent de soutenir cette hypothèse interprétative :
  - Des indices textuels pertinents en nombre suffisant;
  - Des ressources subjectives pertinentes et variées : épistémique, cognitive, psychoaffective, socioculturelle, axiologique, spatiotemporelle (Sauvaire, 2013)
- L'utilisation d'un marqueur de causalité (de type « puisque ») pour introduire la justification de l'hypothèse interprétative;
- L'emploi de connecteurs mettant en lumière le raisonnement suivi pour justifier l'hypothèse interprétative;
- Une phrase conclusive (de type « donc... »).

### 3.4.2 Analyse des entretiens critiques

Une fois l'analyse des textes achevée, nous avons choisi d'exploiter les verbatims pour éclairer les résultats du premier corpus, ces données pouvant apporter des éléments de réponse. Cette stratégie visait à mieux comprendre les raisons ayant conduit les participants à construire leur interprétation écrite de la manière observée.

Dans cette perspective, nous avons retenu l'analyse par questionnement analytique proposée par Paillé et Mucchielli (2021) pour traiter le second corpus. L'analyse par questionnement analytique est une méthode d'analyse qualitative qui consiste à interroger les données à partir de questions ciblées. Elle repose sur un processus itératif, dans lequel les questions évoluent au fil de l'analyse, en fonction des régularités observées ou des éléments inattendus rencontrés dans le corpus. Cette démarche garantit une rigueur méthodologique, fondée sur un rapport étroit et constant aux données, caractéristique d'une posture herméneutique. Elle s'appuie sur un dialogue continu avec le corpus, dans lequel chaque lecture approfondit le sens et affine la compréhension des phénomènes étudiés. Ce type d'analyse se révèle particulièrement pertinent pour explorer le « comment » et le « pourquoi » d'un phénomène, plutôt que de le réduire à une typologie. À ce titre, il s'avère bien adapté aux recherches à visée exploratoire ou compréhensive, notamment dans le champ des sciences de l'éducation. Le croisement des deux corpus nous a permis de mieux comprendre les moyens mobilisés par les adultes de la FGA pour élaborer leur interprétation écrite, répondant ainsi à notre deuxième objectif de recherche, tout en

assurant une continuité avec les premiers résultats et en offrant une plus grande souplesse dans l'approche et le traitement des données.

La mise en œuvre d'une analyse par questionnement analytique s'appuie sur une démarche en trois temps (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans un premier temps, il s'agit de formuler des questions suffisamment ouvertes pour permettre une exploration du corpus, tout en restant étroitement liées à la question de recherche et aux objectifs de recherche. Dans un second temps, ces questions initiales servent de guide pour interroger le corpus de données. Ce processus favorise l'émergence de sous-questionnements plus ciblés, directement ancrés dans les données empiriques. L'ensemble de ces interrogations constitue ce que Paillé et Mucchielli (2021) nomment un « canevas investigatif », qui agit comme fil conducteur tout au long de l'analyse. Enfin, l'analyse consiste à répondre progressivement à ces questions, non pas en produisant des catégories ou des thèmes, mais sous la forme de « réponses directes, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions, le cas échéant » (*Ibid.*, p. 248). Ce processus peut ainsi conduire à la formulation de nouvelles interrogations, de plus en plus nombreuses et précisément ciblées, jusqu'à ce que le canevas investigatif devienne suffisamment « discriminant » (*Ibid.*, p. 252) pour permettre le regroupement, l'analyse approfondie et la consolidation des différents éléments de réponse.

Dans notre démarche, il s'agissait de répondre à des questions ciblées, centrées sur les moyens mobilisés par les participants pour produire une interprétation écrite. Ces interrogations ont été formulées à partir de trois axes d'analyse dégagés lors de l'étude des

productions écrites : l'élection d'une hypothèse interprétative, la plausibilité des hypothèses proposées et la structuration d'une séquence justificative visant à étayer l'hypothèse retenue. Pour chacun de ces axes, des séries de questions générales, accompagnées de sous-questions permettant de les approfondir, ont été élaborées afin de mieux cerner comment les participants anticipaient la situation discursive et justifiaient leurs choix interprétatifs quant à la production d'une interprétation écrite répondant aux exigences de pertinence, de cohérence et de rigueur argumentative. Au fil de l'analyse des verbatims, les réponses aux questions préétablies ont conduit à la formulation de nouveaux sous-questionnements, enrichissant progressivement notre compréhension des moyens mobilisés par les participants pour élaborer leur interprétation écrite. Les résultats issus de cette analyse ont été organisés selon une structure de type questions-réponses, ce qui a permis de faire émerger des constats concernant les compétences interprétatives des participants.

### 3.5 Limites méthodologiques

Cette recherche comporte des limites méthodologiques qu'il convient de prendre en considération. D'abord, la taille restreinte de l'échantillon – quatorze adultes inscrits en formation générale des adultes (FGA), répartis dans deux centres d'éducation des adultes du Québec – ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population étudiante visée.

De plus, consciente de la réalité du milieu et désireuse de constituer un échantillon suffisamment nombreux, nous avons délibérément choisi de ne pas resserrer nos critères

d'exclusion en exigeant une durée minimale de fréquentation de la FGA. Or, la collecte de données ayant été réalisée principalement en novembre, soit peu de temps après ce qui correspondait à une rentrée scolaire pour certains participants admis à la fin octobre, près de la moitié d'entre eux étaient alors à peine engagés dans leur parcours à la FGA. Idéalement, nous aurions souhaité recruter uniquement des participants ayant bénéficié d'un enseignement structuré et prolongé dans ce secteur afin d'obtenir un portrait plus représentatif de cette population étudiante. Plusieurs provenaient directement du secteur des jeunes et avaient donc été formés dans ce cadre plutôt que dans celui propre à la FGA. Nous avons néanmoins choisi de conserver ces données, notre objectif n'étant pas d'évaluer les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'interprétation littéraire à la FGA, mais plutôt de brosser un portrait des compétences interprétatives des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire inscrits à ce secteur. Dans un contexte marqué par un modèle d'entrées continues et de sorties variables, nous avons estimé que l'échantillon retenu reflétait l'hétérogénéité des groupes telle que nous l'avons nous-mêmes observée dans notre pratique d'enseignement à la FGA.

Une autre limite tient à la difficulté qu'ont rencontrée certains participants à verbaliser leur démarche de production d'une interprétation écrite. L'analyse des verbatims met en évidence la difficulté qu'éprouvent plusieurs élèves à décrire de manière précise et chronologique les étapes qui les ont menés à la formulation de leur interprétation écrite. Pour un certain nombre d'élèves, il a été nécessaire de décomposer leur réponse avec eux, phrase par phrase, afin qu'ils puissent nommer et justifier les raisons les ayant conduits à formuler chacune des idées. La plupart du temps, ces élèves avaient alors tendance à

reformuler ou à développer le contenu de leur réponse, sans toutefois expliciter les moyens concrets mis en œuvre pour parvenir à la construire. Leur discours éclairait donc davantage le produit final de leur réponse que la démarche de structuration de la séquence justificative qui visait à étayer leur hypothèse interprétative. Bref, les réponses données lors des entretiens étaient parfois brèves et peu claires, ce qui a rendu l'identification des moyens mobilisés plus difficile. Certains moyens mis en œuvre sont vraisemblablement demeurés inaccessibles à la conscience des participants, limitant ainsi la profondeur de l'analyse.

Enfin, bien que nous nous soyons exercée à la conduite d'entretiens critiques (Perraudau, 2002) avant la phase de collecte, certaines maladroites ont marqué les premiers entretiens. Ces imprécisions ont parfois freiné la qualité des échanges et empêché d'obtenir les informations visées. Une fois ces difficultés surmontées, les entretiens se sont déroulés de manière plus fluide. Il est important de noter que nos exercices préparatoires avaient été réalisés avec des lecteurs compétents, tandis que les participants à notre étude sont des lecteurs encore en formation, ce qui a pu influencer sur la dynamique des échanges.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Cette étude vise à décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler à l'écrit une interprétation d'un texte proliférant (objectif 1) et à dégager les moyens utilisés pour élaborer leur interprétation écrite (objectif 2). Pour ce faire, nous avons opté pour deux méthodes de collecte de données : des productions écrites d'élèves (interprétations rédigées) combinées à des entretiens critiques (Perraudau, 2002).

Les élèves devaient lire la nouvelle littéraire proliférante *Les transports en commun* de Monique Proulx de façon autonome et, une fois la lecture terminée, formuler par écrit une interprétation de celle-ci en répondant à la question suivante : quel message as-tu dégagé de ce texte ? Dans ce qui suit seront présentés les résultats selon les aspects suivants :

1. L'élection d'une hypothèse interprétative;
2. La plausibilité des hypothèses interprétatives proposées;
3. L'élaboration de l'interprétation écrite.

Pour chaque aspect, les résultats de l'analyse des interprétations écrites seront d'abord exposés selon l'aspect considéré, puis complétés par l'éclairage apporté par les verbatims.

#### 4.1 L'élection d'une hypothèse interprétative

L'énonciation d'une hypothèse interprétative se manifeste par la prise de position de l'élève face à la question posée : quel message as-tu dégagé de ce texte ? Les quatorze productions ont été classées en cinq catégories (tableau 2) : celles ne comportant aucune hypothèse interprétative, celles avançant une hypothèse équivoque, celles fondées sur une surinterprétation, celles proposant une hypothèse non plausible et celles présentant une hypothèse interprétative plausible.

Tableau 2 : Types de productions selon l'énonciation d'une hypothèse interprétative

	Didier	Kim	Geneviève	Charles	Isabelle	Ophélie	Alice	Étienne	Lauriane	Pénélope	Jayson	Fiona	Mélissa	Noah	
Aucune hypothèse interprétative	X	X	X												3
Hypothèse interprétative équivoque				X											1
Surinterprétation					X	X									2
Hypothèse interprétative non plausible							X	X	X						3
Hypothèse interprétative plausible										X	X	X	X	X	5
															14

##### 4.1.1 Didier, Kim et Geneviève : texte qui ne présente pas d'hypothèse interprétative

Parmi les quatorze réponses écrites des élèves, trois se révèlent ne pas être des interprétations, puisqu'aucune hypothèse interprétative n'y est proposée. Ces trois élèves

démontrent une capacité à saisir le sens global du texte. Ils identifient, parfois de manière allusive, les événements clés de la trame du récit :

- Une jeune femme tente de mettre fin à ses jours dans le métro.
- Conrad intervient et l'empêche de passer à l'acte.
- On découvre que toute cette scène a été mise en scène pour une émission télévisée sur l'héroïsme ordinaire.
- Conrad est érigé en héros, une notoriété qui perturbe son quotidien, lui qui préfère habituellement rester discret.
- Marqué par ces événements, il prend la décision de ne plus venir en aide aux autres, de ne plus « aider son prochain ».

À cet égard, ces trois élèves se distinguent des élèves qui, bien que formulant une hypothèse interprétative, ne prennent pas en considération certains indices textuels essentiels à son élaboration ou à son appui.

Or, les réponses de Didier et de Kim portent exclusivement sur le contenu explicite et implicite du texte. Ces élèves relatent les événements du récit (passages surlignés) et formulent des inférences (passages soulignés), reconstituant ainsi la trame narrative sans toutefois dépasser le cadre du texte pour en dégager une signification ouvrant sur une interprétation, comme en témoignent les extraits suivants :

- Didier : *Une fois que l'émission se fait divulguer Conrad se fait harceler à droite et à gauche. Il a du même changer de job. Conrad a souffert à cause de son acte de héroïsme. Conrad qui s'est senti manipulé, bousculé et trahis*
- Kim : *Corad ne se voit pas comme un héros, il es décrit comme un homme ordinaire, mais pourtant il as une poussée d'adrénaline et se crie à lui même qu'il doit faire quelques chose. Il saute sur le rail et sauve la femme. Surprise, tout ceci était un spectacle télévisé. Corad, par la suite, semble à avoir de la difficulté à s'en remettre psychologiquement*

Ces élèves ne répondent pas à la question posée, aucune hypothèse interprétative n'est donc repérable.

Geneviève propose une réponse similaire, mais avec un engagement subjectif plus prononcé, comme en témoigne la présence de réactions affectives. Cela se manifeste également par l'usage de marques d'énonciation et de modalité variées (passages en caractères gras) :

- ***Je comprends qu'un suicide peut nous virer complètement l'estomac et la tête. Mais ce qui ait le plus improbable...***
- ***Indignation que je me suis dit. Qui encore de nos jours font des stupidités comme celle là. Tout ça juste pour un spectacle. Je comprends notre cher Conrad d'être devenu amer...***

Cependant, à l'instar de Didier et de Kim, elle ne répond pas à la question posée. Elle exprime des ressentis ou des commentaires personnels, sans dégager une signification du texte. En d'autres termes, elle réagit au texte plutôt qu'elle ne l'interprète.

Pour terminer, nous observons que ces élèves mobilisent des processus d'intégration (Didier et Kim) ou d'élaboration (Geneviève) (cf. section 2.2.1, page 33), ce qui renforce leur compréhension du texte, mais qu'ils ne s'engagent pas dans une démarche interprétative.

#### 4.1.2 Charles : texte qui présente une hypothèse interprétative équivoque

Parmi les quatorze réponses analysées, l'une d'entre elles présente une hypothèse interprétative repérable, mais dont le sens demeure équivoque :

- *Charles : je pense que le message est qu'il faut savoir quand interagir et quand se mêler de ce qui nous regarde, en même temps cela montre que de nos jours les médias sont trop présent.*

Charles semble orienter son interprétation vers une critique de la médiatisation abusive. À ce titre, il se distingue des autres élèves en mobilisant une ressource socioculturelle, plutôt qu'une ressource axiologique, pour formuler son hypothèse interprétative. Toutefois, il ne parvient pas à prendre une position ferme et claire : la formulation de son hypothèse fait coexister deux idées distinctes – la nécessité de discerner les situations où il convient d'intervenir et la critique des médias – sans établir de lien logique entre celles-ci. Cette

confusion rend son propos difficile à cerner et laisse transparaitre une certaine hésitation quant à la position qu'il souhaite défendre.

#### 4.1.3 Isabelle et Ophélie : texte qui présente une surinterprétation

Deux élèves, Isabelle et Ophélie, formulent une hypothèse interprétative, mais celle-ci dépasse les limites de ce que le texte permet de soutenir. Dans les deux cas, l'interprétation repose sur des idées générales ou abstraites, pour lesquelles il est difficile de mobiliser des indices textuels précis. Il en résulte une lecture qui s'apparente à une surinterprétation :

- *Isabelle : Selon moi, le texte dégage un sentiment d'importance qu'on apporte face à nous même sur les petites bonnes actions du quotidien dans nos vies.*

L'hypothèse formulée par Isabelle demeure floue, la notion de « sentiment d'importance » n'étant ni définie ni contextualisée. Aucune indication ne permet de déterminer à quel point de vue cette idée se rattache — celui de Conrad, du public ou des médias. L'absence de lien explicite avec une situation précise du texte empêche de valider cette hypothèse à partir d'indices textuels clairs. De plus, l'idée des « petites bonnes actions du quotidien dans nos vies » entre en contradiction avec le contenu du récit : sauver une personne qui tente de se suicider dans le métro et devenir la vedette d'une émission télévisée ne sont ni des gestes anodins ni des événements banals. Cette interprétation relève ainsi de la surinterprétation, c'est-à-dire d'une lecture qui dépasse les limites de ce que le texte permet de justifier.

- *Ophélie : la performance de bien paraître, le status social et l'opinion que les gens sont très important jusqu'au moment ou c'est une question de vie ou de mort.*

L'énumération proposée – « la performance de bien paraître, le status social et l'opinion que les gens » – renvoie à des notions liées à l'image de soi et à la reconnaissance sociale. Toutefois, le récit ne fournit pas de fondement à ces idées : aucun passage ne suggère qu'un personnage cherche à préserver sa réputation ou son statut social, en particulier dans un contexte critique impliquant une question de vie ou de mort. Cette hypothèse interprétative relève ainsi d'une surinterprétation – une lecture qui dépasse les possibilités interprétatives que le texte permet de soutenir.

Ces trois dernières réponses témoignent des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves lorsqu'il s'agit de formuler une hypothèse interprétative claire, cohérente et textuellement fondée, que ce soit en raison d'un énoncé équivoque, comme dans le cas de Charles, ou d'une lecture qui dépasse les limites de ce que le texte permet de justifier, comme chez Isabelle et Ophélie.

4.1.4 Alice, Étienne, Lauriane, Fiona, Mélissa, Noah, Pénélope et Jayson : texte qui présente une hypothèse interprétative claire et explicite

Huit élèves prennent position par rapport à la question posée. Il émerge de l'analyse qu'ils signalent leur prise de position à l'aide de marqueurs (tableau 3). Avec ceux-ci, l'hypothèse interprétative qu'ils défendent est repérable. De plus, lorsque nous examinons chacune de ces hypothèses interprétatives, il ressort une tendance à mobiliser des ressources d'ordre

axiologique (liées aux valeurs et aux normes de conduite) (tableau 3), ce qui témoigne d'un investissement subjectif de leur part : la bienveillance humaine (Alice, Étienne), le sens du devoir (Lauriane), la valeur à accorder à un acte d'aide (Fiona, Mélissa, Noah), le changement de valeurs personnelles (Pénélope) ainsi que le caractère immoral de l'être humain (Jayson) :

Tableau 3 : Différentes interprétations proposées

Élèves	Hypothèse interprétative	Marqueurs qui rendent explicite l'intention de prendre position par rapport à la question posée	Ressource subjective
Alice	<i>Le texte <b>montre</b> ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indication que le texte « montre » quelque chose</li> </ul>	Axiologique (la bienveillance humaine)
Étienne	<i>Le <b>message dégage</b> par ce texte est que peut importe comment on ce sent peut importe ce qui arrive il y'aura toujours quelqu'un pour</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mot clé de la question posée : « message »</li> </ul>	Axiologique (la bienveillance humaine)
Lauriane	<i>Dans la vie, l'on <b>doit</b> toujours <b>venir en aide</b> à ceux qui sont en détresse, mais nous ne <b>devons</b> pas <b>laisser</b> les autres influencer nos bonnes pensées</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auxiliaire de modalité (<i>doit... venir en aide / devons ... laisser</i>)</li> </ul>	Axiologique (le sens du devoir)
Fiona	<i><b>Que</b> c'est pas parce que tu aides quelqu'un que tu es un héros</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subordonnée qui complète la question posée</li> </ul>	Axiologique (la valeur à accorder à un acte d'aide)

Mélissa	<i>Selon moi, le message se veut être; faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres est <b>tellement rare</b>, qu'il est maintenant perçu comme un geste « héroïque ».</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marque énonciative (<i>selon moi</i>)</li> <li>• Mot clé de la question posée : « message »</li> <li>• Auxiliaire de modalité (<i>se veut être</i>)</li> <li>• Adverbe modalisateur (<i>tellement</i>)</li> <li>• Terme connoté (<i>rare</i>)</li> </ul>	Axiologique  (la valeur à accorder à un acte d'aide)
Noah	<i>selon moi il faut être <b>conçient, courageux et gentil</b> de façon naturelle et non de façon <b>égoïste</b></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marque énonciative (<i>selon moi</i>)</li> <li>• Auxiliaire de modalité (<i>faut être</i>)</li> <li>• Termes connotés (<i>conçient, courageux, gentil, naturelle, égoïste</i>)</li> </ul>	Axiologique  (la valeur à accorder à un acte d'aide)
Pénélope	<i>L'un des message que je perçois de ce texte est la tournure de <b>quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte</b> l'individue</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mot clé de la question posée : « message »</li> <li>• Marque énonciative à la 1<sup>re</sup> personne accompagnée d'un verbe d'opinion (<i>je perçois</i>)</li> <li>• Termes connotés (<i>quelque chose de bien... quelque chose qui dégoute</i>)</li> </ul>	Axiologique  (le changement de valeurs personnelles)
Jayson	<i>L'humanité est <b>morbide</b>.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terme connoté (<i>morbide</i>)</li> </ul>	Axiologique  (le caractère immoral de l'être humain)

Lorsque nous analysons dans leur intégralité les réponses des élèves qui formulent ces hypothèses interprétatives, il ressort de l'analyse qu'ils utilisent tous des expressions traduisant leur volonté de généraliser une situation particulière du texte à une réalité plus

large (tableau 4). Cette tendance se manifeste par l'emploi de formulations à portée généralisante, de nature variée, lesquelles s'ajoutent aux marqueurs démontrant une intention de prendre position par rapport à la question posée :

Tableau 4 : Formulations traduisant la volonté de généraliser une situation particulière du texte à une réalité plus large

Formulations à portée généralisante	Exemples (caractère gras)
Compléments de phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de nos jours, dans chaque drame</i> (Alice)</li> <li>• <i>dans la vie</i> (Lauriane)</li> <li>• <i>dans la vie de tous les jours</i> (Fiona)</li> <li>• <i>maintenant</i> (Mélissa)</li> </ul>
GAdv <i>toujours</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>il y'aura toujours quelqu'un pour</i> (Étienne)</li> <li>• <i>l'on doit toujours venir en aide</i> (Lauriane)</li> </ul>
Pronoms quantitatifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>quelque chose de bien, quelque chose qui dégoûte l'individu / comme beaucoup dans notre société</i> (Pénélope)</li> <li>• <i>tout le monde devrait être un héros</i> (Fiona)</li> <li>• <i>faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres</i> (Mélissa)</li> </ul>
Marques d'énonciation <i>on</i> et <i>nous</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>peut importe comment on ce sent, peut importe comment nous pouvons nous sentir</i> (Étienne)</li> <li>• <i>l'on doit toujours, mais nous ne devons pas...</i> (Lauriane)</li> <li>• <i>on voit que...</i> (Pénélope)</li> <li>• <i>nous sommes trop gênés...</i> (Fiona)</li> <li>• <i>ce qui pousse beaucoup d'entre nous... (Mélissa) ont peut dire bye-bye a notre intimiter</i> (Jayson)</li> </ul>
<i>Tu</i> générique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>que tu aides quelqu'un, tu es un héros</i> (Fiona)</li> <li>• <i>si la mort était ta volonté la plus profonde, rien ne te persuaderait du contraire</i> (Mélissa)</li> </ul>

Bref, le fait que ces élèves prennent position par rapport à la question posée, qu'ils mobilisent au moins une ressource subjective pour fonder une hypothèse interprétative et qu'ils tentent de généraliser une situation du texte à une réalité plus vaste suggère un engagement dans une démarche de lecture interprétative.

Retenons de cette première classification le portrait suivant :

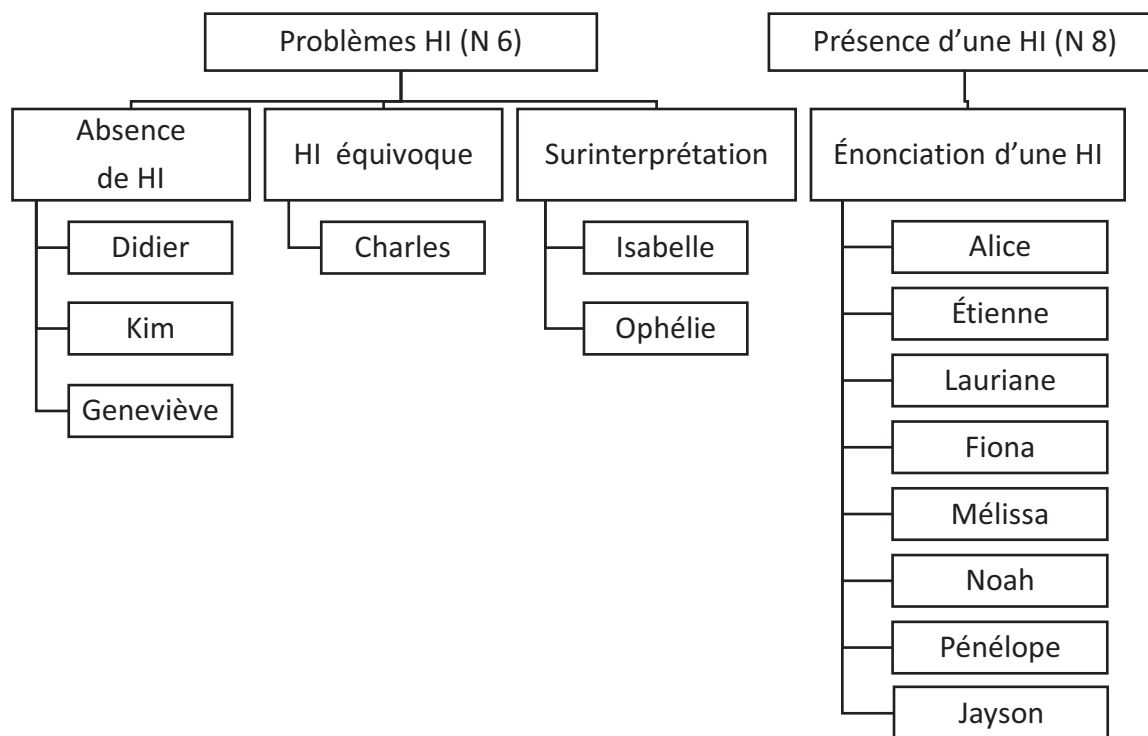


Figure 6 : Portrait des réponses en fonction de l'énonciation d'une hypothèse interprétative (HI)

#### 4.1.5 Qu'en disent les élèves ?

*Dans quelle mesure les élèves, au moment de produire une interprétation, ont-ils conscience de l'importance de la prise de position par rapport à la question posée ?*

En lisant les verbatims, nous constatons que, parmi les huit élèves ayant formulé une hypothèse interprétative, seule Pénélope évoque la prise de position comme partie intégrante de sa démarche de production d'une interprétation écrite :

**Pénélope** : [...] Fait que... Puis, j'ai comme commencé la réponse avec la question.

**Chercheuse** : Donc, pourquoi tu penses que t'as commencé la réponse avec la question ?

**Pénélope** : Parce qu'en répondant à une question, souvent, on mentionne la question en soi. Le fait que, pour bien répondre, je me disais que le message, en soi, que moi je voyais bien, c'était ça. Fait que pour répondre à la question, j'ai utilisé la question.

Parmi les autres élèves, aucun ne témoigne d'une intention explicite de prendre position.

Toutefois, certains – notamment Alice, Étienne, Lauriane et encore Pénélope – s'interrogent sur la nature même de la tâche à accomplir avant de commencer à écrire, tentant de cerner le sens de l'expression « dégager le message du texte » :

**Chercheuse** : [...] Moi, dans le fond, la première chose, c'est que je veux que tu me dises quel message, d'après toi, se dégage de ce texte-là. [...]

**Alice** : Mais, genre, faut que j'écrive, mettons, comme ce que je retiens ou genre, mettons, les valeurs que j'ai vues dedans ?

**Chercheuse** : Bien, quand on te demande : « Donne-moi le message », d'après toi, qu'est-ce que tu penses qu'on cherche comme réponse ? [...]

[...]

**Alice** : Je sais pas, on dirait que c'est comme, mettons, savoir comment qu'on a... genre, qu'est-ce qu'on pense, mettons, oui, du texte, mais comme de l'histoire en général.

Ainsi, même sans exprimer explicitement l'importance de la prise de position, trois élèves – Alice, Étienne et Lauriane – adoptent une posture de questionnement par rapport à la consigne. Par leurs propos, ils laissent entrevoir une intention de formuler une réponse adéquate, ce qui implique une prise de position.

Il apparaît que, bien que plusieurs élèves soient capables de produire une hypothèse interprétative à l'écrit, peu d'entre eux semblent aborder la tâche avec une conscience de l'exigence de prise de position qu'elle sous-tend. Le fait de prendre position par rapport à la question posée n'a été explicitement mentionné qu'une seule fois comme un geste discursif faisant partie intégrante de la démarche de production d'une interprétation écrite.

*Comment les élèves choisissent-ils leur hypothèse interprétative parmi les différentes possibilités ? Ce choix est-il effectué en toute conscience ? Se questionnent-ils sur la façon de l'énoncer, de la formuler avec précision, de la mettre en mots ?*

Dans pratiquement tous les cas observés, le choix de l'hypothèse interprétative semble s'appuyer sur la première idée saillante qui émerge spontanément à l'esprit du lecteur, dès la lecture achevée et la question posée. Il n'y a généralement ni exploration systématique ni mise en perspective de plusieurs interprétations possibles. Cela se manifeste notamment dans le témoignage de Fiona :

**Chercheuse :** [...] Puis là, l'exercice que je vais te demander de faire, c'est d'essayer de me dire exactement comment tu t'y es prise pour arriver à cette réponse-là. Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? [...]

**Fiona :** Bien, j'ai juste pensé au héros, là, tu sais, c'est juste... ça devrait être juste normal de faire ça, là.

**Chercheuse :** Donc, toi, t'as pensé à l'idée du héros...

**Fiona :** Ouais.

**Chercheuse :** ... que c'était normal de faire ça.

**Fiona :** Ouais.

**Chercheuse :** Donc, c'est l'idée qui est remontée à la surface.

**Fiona :** C'était pas mal le message que j'ai trouvé dans ce texte-là.

**Chercheuse :** Là, une fois que t'as pensé à cette idée-là de héros, est-ce que t'as commencé à écrire ou t'as réfléchi encore ?

**Fiona :** J'ai réfléchi un peu. Puis, j'ai mis de la viande autour de l'os.

Nous constatons ici que l'élève formule son hypothèse à partir d'une idée initiale, surgie de manière intuitive, à laquelle elle adhère rapidement. L'exercice de réflexion qui suit consiste davantage à développer cette hypothèse interprétative qu'à la confronter à d'autres.

Souvent, cette première idée est perçue comme une évidence, qui, aux yeux de l'élève, ne semble pas nécessiter de recul critique. Cela transparait dans l'échange suivant :

**Chercheuse :** [...] Donc, je t'ai posé la question : quel message as-tu dégagé de ce texte ? Qu'est-ce qui s'est passé en premier dans ta tête quand je t'ai posé la question ?

**Mélissa :** Le vide.

**Chercheuse :** Le vide ? OK. Donc, sur le coup, il n'y a rien qui s'est passé. Mais, à un moment donné, il s'est passé quelque chose, parce que tu as...

**Mélissa :** Je trouvais que le message, pour moi, était un peu évident. [...]

Dans d'autres cas, l'élève retient l'idée qui lui semble la plus accessible sur le plan cognitif :

**Chercheuse :** [...] Mais c'est quoi, en général, le message d'un texte ? Est-ce que t'es capable de me le dire ?

**Étienne :** C'est ce qu'il essaie de nous faire comprendre, dans le fond ?

**Chercheuse :** OK. Donc là, qu'est-ce que le texte essaie de te faire comprendre ?

**Étienne :** Bien, que, genre, même si ça va pas bien, genre, comme, admettons, Conrad qui... Bien, admettons, elle, elle allait pas bien, mais elle avait pas remarqué qu'il y avait tout le temps quelqu'un pour nous aider. Puis, lui, il est allé vers elle pour la sauver, là.

[...]

**Chercheuse** : [...] Donc là, tu vois, t'as ta piste, c'est celle-là que t'as envie d'explorer ?

**Étienne** : Je pense que c'est celle que je comprends le plus, là.

**Chercheuse** : D'accord, c'est celle-là que tu comprends le plus. [...]

**Étienne** : Ouais, ben là, c'est pas mal celle qui me vient le plus en tête, là.

Or, Jayson se distingue des autres élèves à cet égard. Contrairement à ce qui ressort des autres entretiens, il ne s'arrête pas à une seule idée, mais en envisage au moins deux, qu'il met en parallèle. Il écarte délibérément la seconde, ce qui confirme le caractère réfléchi et assumé de son choix de défendre la première proposition. Par ailleurs, Jayson accorde une attention à la formulation de son hypothèse interprétative. Il semble soucieux de rendre son idée avec précision et justesse, s'efforçant de traduire fidèlement ce qu'il souhaite exprimer. Ce souci de rigueur apparaît dans l'extrait suivant :

**Chercheuse** : [...] Je t'ai posé la question, je t'ai demandé quel message tu dégageais de ce texte. C'est quoi la première chose qui s'est passée dans ta tête à ce moment-là ?

**Jayson** : Euh... Ben, ben, ben, y'a plein de phrases différentes qui se mélangent dans ma tête.

**Chercheuse** : Donc, t'as plusieurs idées qui ont surgi en même temps.

**Jayson** : C'est toute la même idée, en fait. J'essayais juste de trouver la meilleure façon de la formuler. C'est pour ça que j'ai commencé à écrire. Puis après, j'ai réalisé que je pouvais mieux l'écrire, mieux la définir. Alors, j'ai tout effacé et recommencé.

**Chercheuse** : D'accord. Donc, tu as eu plusieurs idées en tête, et dans cet amas, tu as essayé de trouver celle qui...

**Jayson** : ... ce que je ressentais du texte, en fin de compte. Ce que j'avais compris et ce que le texte me transmettait.

**Chercheuse** : Et là, tu as commencé à écrire.

**Jayson** : Oui, mais j'ai réalisé que la façon que je le formulais n'était pas terrible. Ce n'était pas exactement ce que je voulais dire. Alors, j'ai changé. J'avais commencé par écrire : « L'humanité est con », mais ensuite, je me suis dit : « Ouais, morbide serait plus juste et plus approprié dans le contexte actuel. »

[...]

**Jayson** : J'allais aussi parler de la désensibilisation à la violence, mais je me suis dit que ce n'était pas tout à fait la même chose. [...]

**Chercheuse** : Donc, tu es passé par cette idée-là, mais tu l'as éliminée parce que tu trouvais qu'elle ne répondait finalement pas bien à ma question.

**Jayson** : Oui.

**Chercheuse** : Tu t'es dit : « Bon, ça part dans une autre direction. »

**Jayson** : Il y avait aussi le fait que je me disais : « Si tu regardes quelqu'un sur le point de se suicider et que tu ne fais rien, ce n'est pas forcément parce que tu es indifférent à la violence. C'est plus une curiosité morbide, l'envie de voir à quoi ressemble quelqu'un en train de mourir ».

Contrairement aux autres élèves qui adhèrent rapidement à une première idée perçue comme évidente, Jayson prend du recul par rapport à ses propres idées. Il se distingue ainsi par une posture plus réflexive, marquée par un effort conscient de définir avec précision l'angle d'approche de sa réponse, tant dans le choix de l'hypothèse interprétative à défendre que dans sa formulation.

*Et face aux contresuggestions, comment les élèves réagissent-ils à la diversité des interprétations ? L'acceptent-ils ou la discréditent-ils ?*

Rappelons que chaque participant a pris connaissance de deux contresuggestions, c'est-à-dire d'interprétations rédigées par des élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire du secteur des jeunes. Devant ces réponses, tous font preuve d'ouverture, reconnaissant la pluralité des interprétations possibles et se montrant capables d'accueillir des lectures différentes de la leur :

**Chercheuse** : [...] Là, ce que je vais te faire faire, c'est lire une interprétation d'un élève que j'avais l'année dernière. [...] Ce que tu dois faire, c'est me dire ce que tu en penses. [...]

*[L'élève lit la contresuggestion.]*

**Chercheuse** : Puis, qu'est-ce que t'en penses ?

**Étienne** : Bah, c'est vraiment bon, pour vrai.

**Chercheuse** : C'est vraiment bon ? Pourquoi tu dis que c'est vraiment bon ?

**Étienne** : Bien, parce qu'il fait vraiment ressortir... il met en avant le fait que la

célébrité traumatise, en quelque sorte, une personne. Fait que, genre, c'est ça le message dégage, puis...

Certains élèves se montrent particulièrement réceptifs à des hypothèses interprétatives inédites, valorisant l'originalité des points de vue exprimés. C'est notamment le cas d'Alice, qui accueille très favorablement une lecture différente de la sienne, la qualifiant de « vraiment logique », « intéressante » et même « hot ». Cette réaction enthousiaste révèle son étonnement face à une perspective que la lecture de cette interprétation lui a permis de découvrir, ce qui témoigne d'une ouverture à la pluralité des interprétations :

**Chercheuse** : Qu'est-ce que tu penses de son interprétation ?

**Alice** : Bien, c'est quand même vraiment logique, tu sais, parce que, tu sais, de nos jours, encore là, il y a... il y a quand même beaucoup, beaucoup de célébrités qui ne sont pas capables avec la célébrité. Puis, c'est quand même bon qu'en lisant ça, elle se soit dit ça. [...] Mais, tu sais, il y en a quand même gros, là, des jeunes, mettons, qui ont eu tellement, genre, de problèmes avec la célébrité, qui ont tombé, genre, dans plein d'affaires. Puis, tu sais, c'est vraiment intéressant qu'elle amène ce point de vue-là, parce qu'honnêtement, moi, j'y aurais pas pensé, là. Fait que je trouve ça vraiment intéressant que c'est celle-là qu'elle amène. Je trouve ça vraiment hot quand même.

Noah, pour sa part, accueille également positivement l'interprétation proposée par l'élève. Mais plutôt que de seulement manifester son accord, il s'approprie les éléments pertinents de cette lecture – en particulier l'idée du traumatisme lié à la célébrité – et les met en lien avec les éléments de sa propre réponse pour nourrir son interprétation (le fait qu'il faut être gentil de façon naturelle, et non par intérêt personnel), ce qui illustre, encore une fois, une ouverture à la pluralité interprétative :

**Chercheuse** : Ça fait que là, maintenant, on va revenir à notre petit texte ici.

Donc, c'est quoi ton opinion par rapport à cette interprétation-là ?

**Noah** : Euh, ce que j'aime, c'est que elle, elle s'est concentrée vraiment sur le fait d'être... de la célébrité, qui revient un peu au fait que ça l'a traumatisé.

**Chercheuse** : Puis, est-ce que c'est pertinent de faire ça ?

**Noah** : De comment elle l'a amené ? Oui. Parce que, effectivement, c'est... c'est ce qui est arrivé en réalité. Parce que c'est le fait que, à cause de ce que ça a amené comme... ça l'a glorifié, lui, c'est pas ce qu'il voulait. Puis malheureusement, vu que les gens sont comme ils sont, ils sont : « Wow ! », pis sont contents, sont... sont joyeux de sa gentillesse, qui devrait être pas quelque chose qu'on nomme. Ça devrait être naturel d'être gentil, pis que ça l'a vraiment beaucoup impacté, au point de changer et de ne plus vouloir être gentil avec les autres.

D'autres élèves, comme Fiona et Jayson, adoptent une position nuancée, entre accueil et remise en question : s'ils reconnaissent la valeur d'une hypothèse interprétative différente de la leur, ils n'en formulent pas moins certaines réserves. Cette posture témoigne à la fois d'une ouverture à la diversité des interprétations et d'un attachement à leur propre lecture. Fiona, par exemple, accueille favorablement une hypothèse interprétative proposée qu'elle trouve « bien », tout en laissant entendre que sa propre lecture (le fait d'aider autrui ne suffit pas à faire de quelqu'un un héros) lui semble plus fidèle au sens du texte :

**Chercheuse** : Puis, qu'est-ce que t'en penses ?

**Fiona** : Bien, elle est allée d'un point de vue différent du mien, là. Elle est allée, genre, vers la fin, comme, tu sais, il devient célèbre, puis il aime pas ça.

**Chercheuse** : Mmh, mmh. Comment tu le trouves, ce point de vue-là ?

**Fiona** : Bien, je le trouve bien, mais on dirait que c'est pas, genre, l'élément, genre, du texte. Tu sais, moi, je le vois vraiment comme... on devrait juste faire ça dans la vie de tous les jours, tu sais, aider des gens, qu'ils soient non-voyants, qu'ils manquent une jambe ou pas. Tu sais, on devrait juste aider tout le monde. Je comprends vraiment son point, mais on dirait que c'est pas ça, genre, le texte.

Jayson, de son côté, qualifie l'hypothèse interprétative d'une élève de la 4<sup>e</sup> secondaire de « correcte », tout en soulignant une différence de perspective qu'il attribue à un écart d'expérience de vie entre lui-même et une élève plus jeune. Il valorise ainsi sa propre interprétation (le fait que l'humanité est morbide), qu'il juge plus mure, sans pour autant rejeter totalement celle qui lui est proposée :

**Jayson** : C'est une réponse tout à fait correcte. Elle a... elle a raison. Quand elle parle des traumatismes, je suis d'accord avec la majorité de ce qu'elle dit. Je trouve ça juste étonnant qu'elle se soit concentrée seulement sur l'aspect de ce que la célébrité a fait à Conrad, et non sur la situation initiale qui l'a rendu célèbre. C'est ce qui m'a le plus étonné dans le texte.

**Chercheuse** : Pourquoi ça t'a étonné, tu penses ?

**Jayson** : Bah, en même temps, ça m'étonne pas, parce que c'est une fille de quatrième secondaire. Elle est encore jeune, donc contrairement à moi, elle peut avoir une vision de la société et de la vie un peu moins sombre, moins grise que la mienne. Moi, ça fait un bout que... tu sais, j'ai été dans le marché du travail, je me suis fait intimider toute ma vie, j'ai majoritairement vu le côté laid de l'humanité. Donc, automatiquement, ce qui m'a le plus sauté aux yeux dans le texte, c'est la morbidité de l'humanité, justement.

À la différence de Fiona et de Jayson, qui reconnaissent la valeur d'une hypothèse interprétative différente de la leur tout en maintenant leur adhésion à leur propre lecture, Mélissa adopte une posture plus critique concernant l'interprétation proposée par une élève de la 4<sup>e</sup> secondaire. Elle estime que cette réponse ne témoigne pas d'une véritable démarche interprétative. Rejetant l'hypothèse interprétative suggérée, elle invoque – à l'instar de Jayson – un manque de maturité de la part de la jeune lectrice, et lui oppose sa propre lecture (le fait de faire preuve de bonté envers les autres est devenu si rare que cela est désormais perçu comme un geste héroïque) qu'elle considère comme plus juste :

**Mélissa** : Puis, peut-être aussi, je trouve qu'elle manque un peu de maturité. Dans le sens que, on dirait qu'elle a pris le texte tel quel, sans vraiment l'interpréter à sa manière.

[...]

**Chercheuse** : Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu penses qu'elle ne l'a pas interprété à sa manière ?

**Mélissa** : Ben, le but, c'est quand même un peu d'interpréter le texte. Puis, tu sais, comme à la fin, elle parle de célébrité, mais elle, elle parle simplement de célébrité [...], mais c'est pas vraiment une question de célébrité. C'est plus une question que c'est vu comme étant anormal d'aider son prochain, comme si c'était quelque chose d'extraordinaire.

L'analyse des verbatims révèle, chez l'ensemble des élèves, une ouverture à des hypothèses interprétatives différentes de la leur. Pour certains, cette disposition se manifeste par un réel enthousiasme envers des lectures nouvelles ou inattendues, perçues comme enrichissantes. Toutefois, devant une hypothèse interprétative en particulier – celle portant sur les effets pervers de la célébrité –, cette ouverture demeure plus réservée chez certains (Fiona et Jayson), voire franchement critique dans le cas d'une élève (Mélissa), ce qui les pousse à affirmer que leur propre interprétation est la plus juste. Cela met en évidence une certaine difficulté, parfois, à se détacher de leur propre point de vue.

#### 4.1.6 Bilan quant à l'élection d'une hypothèse interprétative

L'analyse croisée des productions écrites (4.1.3) et des entretiens (4.1.4) révèle un écart entre la capacité des élèves à formuler une hypothèse interprétative claire et leur conscience de la démarche réflexive nécessaire pour en effectuer l'élection.

Huit élèves prennent position en réponse à la question posée, en recourant à des marqueurs discursifs qui rendent leur hypothèse interprétative repérable. Leurs réponses témoignent également d'une mobilisation de ressources d'ordre axiologique, révélant une implication subjective. Tous utilisent, en outre, des expressions traduisant leur volonté de généraliser une situation particulière du texte à une réalité plus large – une tendance qui se manifeste par l'emploi de formulations à portée généralisante, de nature variée.

Or, leur verbatim révèle que, bien que plusieurs élèves soient capables de formuler une hypothèse interprétative à l'écrit, peu semblent aborder la tâche avec une conscience de

l'exigence de prise de position qu'elle implique. Prendre position par rapport à la question posée constitue un geste discursif inhérent à la démarche de justification d'une interprétation. Pourtant, seule Pénélope exprime explicitement cette intention lors de l'entretien.

Par ailleurs, le plus souvent, l'hypothèse présentée repose sur une idée spontanée, perçue comme une évidence, sans mise en perspective d'autres lectures envisageables. Seul Jayson compare deux pistes avant de retenir l'hypothèse qu'il choisira de défendre et il est également le seul à accorder une attention à sa formulation. Dans la majorité des cas, l'hypothèse interprétative repose donc davantage sur l'intuition que sur un raisonnement réfléchi. Cette tendance révèle une démarche de réflexivité peu développée au moment de procéder à l'élection d'une hypothèse interprétative.

Pourtant, devant les contresuggestions, les élèves se montrent généralement ouverts à d'autres interprétations. Parmi les seize commentaires recueillis (chaque participant ayant consulté deux contresuggestions), deux contiennent des réserves et un seul fait état d'une opposition. Cette disposition à accueillir la pluralité des lectures proposées par les pairs, si elle est exploitée, peut amener les lecteurs en formation à développer une démarche de réflexivité, en les incitant à confronter plusieurs hypothèses interprétatives avant d'en retenir une.

## 4.2 La plausibilité des hypothèses interprétatives proposées

Indépendamment du développement de chacune des huit hypothèses interprétatives abordées, nous en avons vérifié la plausibilité en nous assurant, d'une part, qu'elles étaient appuyées par des indices du texte et, d'autre part, qu'aucun indice textuel ne les contredisait. Il ressort de l'analyse (tableau 5) que trois élèves proposent une hypothèse interprétative non plausible, tandis que cinq en formulent une qui est plausible.

Tableau 5 : Plausibilité des hypothèses interprétatives proposées

Hypothèses interprétatives non plausibles (N 3)	Hypothèses interprétatives plausibles (N 5)
<i>Le texte <b>montre</b> ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres (Alice)</i>	<i>L'un des <b>message</b> que <b>je</b> perçois de ce texte est la tournure de <b>quelque chose de bien</b> en <b>quelque chose qui dégoûte</b> l'individue (Pénélope)</i>
<i>Le <b>message dégagé</b> par ce texte est que peut importe comment on ce sent peut importe ce qui arrive il y'aura toujours quelqu'un pour (Étienne)</i>	<i>L'humanité est <b>morbide</b>. (Jayson)</i>
	<i><b>Que</b> c'est pas parce que tu aides quelqu'un que tu es un héros (Fiona)</i>
<i>Dans la vie, l'on <b>doit</b> toujours <b>venir en aide</b> à ceux qui sont en détresse, mais nous ne <b>devons pas laisser</b> les autres influencer nos bonnes pensées (Lauriane)</i>	<i><b>Selon moi</b>, le <b>message</b> se <b>veux être</b>; faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres est <b>tellement rare</b>, qu'il est maintenant perçu comme un geste « héroïque ». (Mélissa)</i>
	<i><b>selon moi</b> il faut être <b>conscient</b>, <b>courageux</b> et <b>gentil</b> de façon <b>naturelle</b> et non de façon <b>égoïste</b> (Noah)</i>

#### 4.2.1 Alice, Étienne et Lauriane : texte qui présente une hypothèse interprétative non plausible

Parmi les hypothèses proposées, toutes ne se révèlent pas recevables lorsqu'elles sont confrontées au texte. Il ressort de notre analyse que trois élèves ne présentent pas une hypothèse interprétative plausible, puisque, bien qu'appuyée sur un indice textuel pouvant sembler pertinent à première vue, celle-ci entre en contradiction avec d'autres éléments du texte qui en nuancent la portée.

##### *Alice et Étienne : l'humain est capable de faire preuve de bonté et de bienveillance.*

Alice et Étienne défendent une hypothèse interprétative similaire : l'humain est capable de faire preuve de bonté et de bienveillance. Bien que ces élèves prennent en compte un élément central de l'intrigue (l'intervention de Conrad pour empêcher une jeune femme de commettre un suicide), ils ne tiennent pas compte de plusieurs éléments du texte qui nuancent leur hypothèse interprétative comme :

- La télévision transforme le geste de Conrad en un simple spectacle destiné à divertir les téléspectateurs, ce qui en dénature la véritable portée.
- La reconnaissance qu'il reçoit par la suite devient pour lui une forme de harcèlement, l'obligeant à modifier ses habitudes, ce qui l'amène à regretter son geste.

- Profondément bouleversé, il en vient à ne plus vouloir aider son prochain, allant même jusqu'à lui souhaiter du mal, ce qui contredit l'idée qu'il incarne une personne se souciant du bien d'autrui.

Tous ces événements sont empreints de négativité, en particulier la note funeste sur laquelle se termine l'histoire. En défendant l'hypothèse selon laquelle l'humain est capable de faire preuve de bonté et de bienveillance, Alice et Étienne proposent une vision du monde naïve, en décalage avec la vision sombre du monde dépeinte dans le texte. Il apparaît qu'ils n'ont pas saisi le ton du récit.

***Lauriane : nous avons la responsabilité morale de porter assistance à toute personne en situation de détresse.***

Lauriane avance une hypothèse interprétative fondée sur l'idée selon laquelle il incombe à chacun d'apporter son aide à une personne en danger. Elle souligne ainsi la nécessité de remplir un devoir moral, une obligation que l'on se sent tenu de respecter parce qu'elle est conforme à certains principes éthiques. Toutefois, lorsque Lauriane affirme que « l'on doit toujours venir en aide à ceux qui sont en détresse, mais nous ne devons pas laisser les autres influencer nos bonnes pensées », elle ne prend pas en considération le retournement de situation dans la chute de la nouvelle. En effet, lorsqu'on découvre que Conrad, voyant un aveugle, ne l'aide plus à traverser la rue comme il l'aurait fait auparavant, mais le bouscule volontairement pour qu'il « se casse la gueule », il apparaît que son hypothèse interprétative devient irrecevable.

Bref, les hypothèses interprétatives proposées par Alice, Étienne et Lauriane s'avèrent non recevables, puisqu'elles peuvent être nuancées par différents éléments, notamment la tonalité du texte et le retournement de situation final.

#### 4.2.2 Pénélope, Jayson, Fiona, Mélissa et Noah : texte qui présente une hypothèse interprétative plausible

De notre analyse, il ressort que cinq élèves présentent une hypothèse interprétative plausible, puisqu'elle s'appuie sur différents indices textuels sans entrer en contradiction avec aucun élément du texte.

***Pénélope : l'omniprésence de valeurs individualistes dans notre société nuit parfois au sens de la solidarité.***

Le texte soutient l'hypothèse interprétative de Pénélope, selon laquelle une expérience initialement positive peut être perçue négativement lorsqu'elle est associée à un événement désagréable. Cette élève met en lumière l'un des nœuds du problème soulevé par le texte : l'« écoëurement » ressenti par Conrad en raison de l'attention soudaine suscitée par son acte de bravoure. De plus, lorsqu'elle affirme que Conrad « en est venu à renier cette part de lui est être très individualisme », elle saisit le retournement de situation de la chute du récit, qui révèle un glissement du personnage d'une attitude altruiste vers une attitude individualiste. Pénélope met de l'avant la vision du monde cynique qui se dégage du texte, ainsi que son intention, qui n'est pas de mettre en valeur la bienveillance dont l'humain peut faire preuve ni de sensibiliser à l'importance du devoir d'assistance, mais plutôt de

souligner l'effritement des valeurs humaines dont nous sommes de plus en plus témoins dans notre société. En ce sens, contrairement à Alice, à Étienne et à Lauriane, elle perçoit le ton critique du texte.

*Jayson : l'humain révèle parfois une facette immorale de sa nature.*

En présentant une vision sombre et immorale de l'humanité (en la qualifiant de « morbide »), Jayson ouvre la voie à une réflexion qui peut être corroborée par un bon nombre d'éléments du texte : le manque d'empathie des passagers dans le métro par rapport au drame qui se déroule sous leurs yeux, le manque d'éthique des médias qui exploitent une situation hautement troublante à des fins de divertissement et le manque de considération des gens qui ne respectent pas l'intimité de Conrad, sans oublier le geste de pure méchanceté qu'il envisage lui-même de poser dans la scène finale. Tout comme Pénélope, Jayson perçoit la vision du monde cynique qui se dégage du texte ainsi que son intention, qui ne cherche pas à souligner les aspects positifs de l'humain, mais plutôt à attirer l'attention sur le manque d'humanité observable dans notre société, ce qui démontre qu'il distingue le ton critique du texte.

*Fiona, Mélissa et Noah : l'intention derrière un geste d'assistance ne doit pas viser la glorification, mais plutôt l'altruisme.*

Les hypothèses interprétatives de Fiona, de Mélissa et de Noah suscitent une réflexion sur la véritable valeur d'un geste de secours : doit-il nécessairement être considéré comme un acte héroïque ? Chacun à sa manière, les élèves dénoncent la tendance à glorifier une action qui devrait pourtant être accomplie naturellement, par simple sens moral. Le texte soutient cette idée en recourant à l'ironie. En effet, en exposant l'« écœurement » de Conrad face à la reconnaissance qu'il reçoit après son intervention, ainsi que les répercussions que cela a entraînées dans sa vie quotidienne (son changement de travail, son refus de reprendre le métro) et, ultimement, en illustrant son passage du statut de héros à celui d'antihéros, le texte dérouté le lecteur en mettant en lumière les conséquences négatives d'un acte généralement perçu comme vertueux, ce qui lui confère un ton ironique. Ce ton est d'ailleurs franchement perceptible à quelques reprises dans le texte, notamment dans l'extrait suivant : « ... Jean Chrétien lui offre une cravate, le pape lui télécopie des indulgences... ». Contrairement à Lauriane, Fiona, Mélissa et Noah voient que le propos du texte ne consiste pas à valoriser la responsabilité morale d'assister une personne en danger, mais qu'il en propose plutôt une remise en question, invitant à réfléchir à l'importance de la gratuité d'un tel geste.

Ces trois pistes interprétatives ouvrent la voie à des discussions sur des enjeux soulevés par le texte, sans qu'aucun élément textuel ne vienne les contredire. On remarque que les cinq élèves appuient leur hypothèse interprétative sur la conclusion issue de leur analyse

du sens global du texte, ce qui leur a permis de saisir la tonalité du récit. Ainsi, ces élèves se distinguent d’Alice, d’Étienne et de Lauriane, qui fondent leur interprétation uniquement sur un évènement isolé de la trame narrative. Cela les a conduits à ne pas tenir compte du changement de tonalité en fin de récit, les orientant ainsi vers une interprétation erronée. En fait, les hypothèses interprétatives de Pénélope, de Jayson, de Fiona, de Mélissa et de Noah corrigent les erreurs d’interprétation commises par ces élèves par une réflexion plus poussée, qui met en lumière le revers de la médaille de la situation de départ (l’acte de sauvetage de Conrad). Dans la figure suivante, nous pouvons observer comment l’hypothèse interprétative de Pénélope et de Jayson vient nuancer celle proposée par Étienne et Alice, ainsi que la manière dont l’hypothèse interprétative de Fiona, de Mélissa et de Noah apporte une nuance à celle de Lauriane :

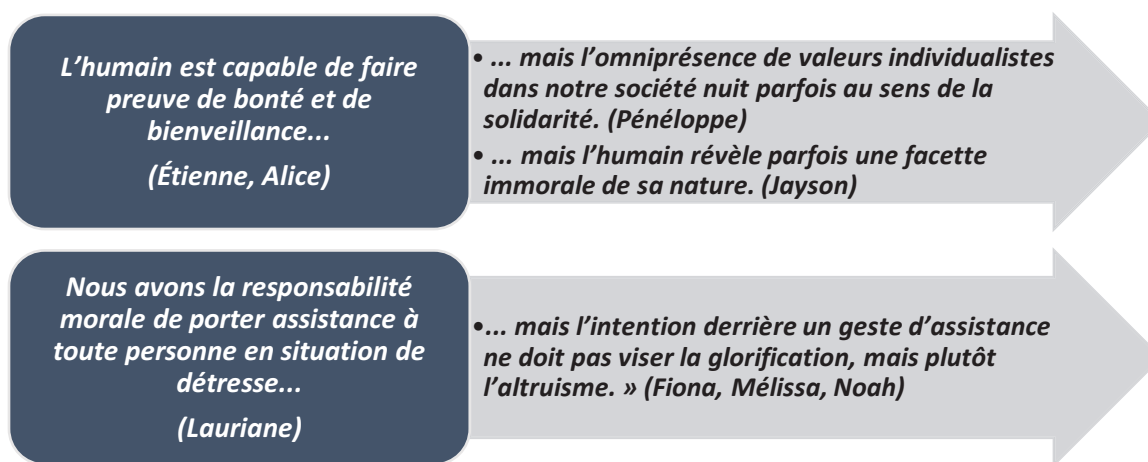


Figure 7 : Comparaison des hypothèses interprétatives proposées

Retenons de cette deuxième classification le portrait suivant :

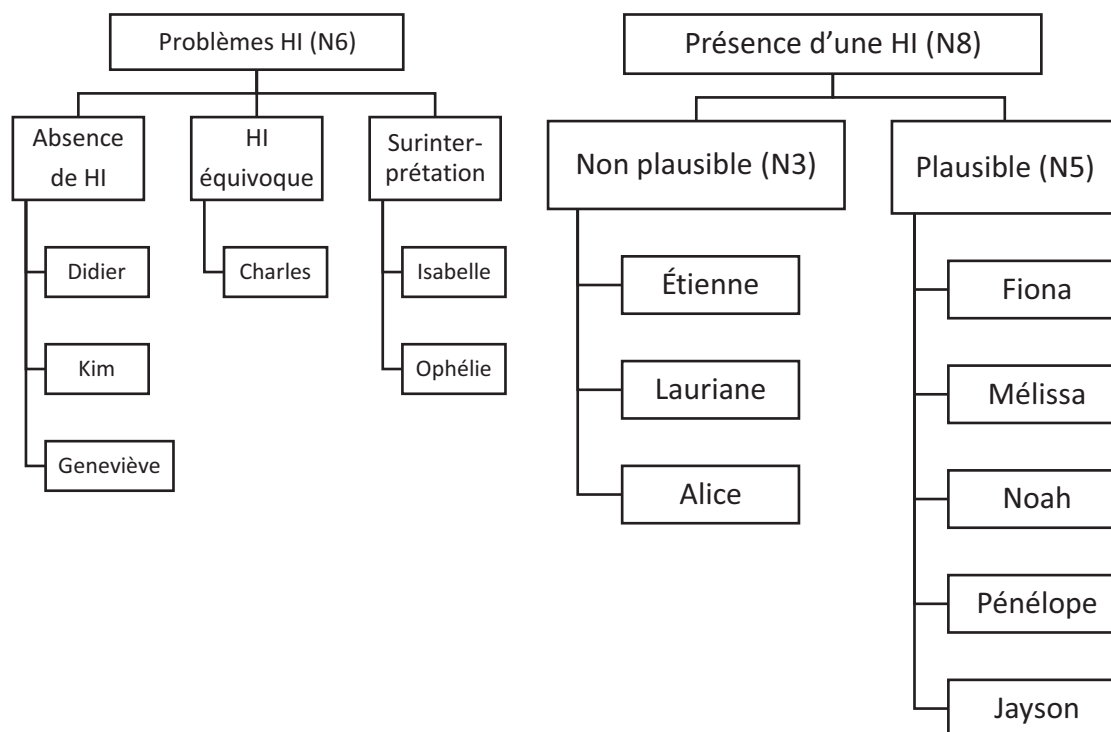


Figure 8 : Portrait des réponses en fonction de la plausibilité des hypothèses interprétatives (HI)

#### 4.2.3 Qu'en disent les élèves ?

*Les élèves procèdent-ils à un examen conscient de la plausibilité de l'hypothèse interprétative qu'ils proposent avant de commencer à rédiger leur réponse ?*

À la lumière des derniers résultats, nous constatons que, chez tous les élèves, sauf Jayson, rien n'indique que la plausibilité de l'hypothèse interprétative retenue ait été consciemment évaluée avant la rédaction. Le rejet d'une idée par Jayson s'appuie sur une évaluation de sa pertinence, ce qui montre qu'il prend en compte sa plausibilité à la fois au regard de la question posée et du contenu du récit. Cela lui permet ainsi de valider, d'une certaine manière, l'hypothèse interprétative qu'il choisit de défendre :

**Jayson** : J'allais aussi parler de la désensibilisation à la violence, mais je me suis dit que ce n'était pas tout à fait la même chose. Certes, le suicide est un acte violent, mais ce n'est pas comparable à Call of Duty ou des jeux de guerre ou des films de guerre, puis des affaires genre là, où est-ce qu'il y a des explosions, des guns partout. C'est plus un problème... Comment je pourrais dire ça ? Un problème social slash personnel. Parce que le suicide, c'est quand même assez complexe.

**Chercheuse** : Donc, tu es passé par cette idée-là, mais tu l'as éliminée parce que tu trouvais qu'elle ne répondait finalement pas bien à ma question.

**Jayson** : Oui.

**Chercheuse** : Tu t'es dit : « Bon, ça part dans une autre direction. »

**Jayson** : Il y avait aussi le fait que je me disais : « Si tu regardes quelqu'un sur le point de se suicider et que tu ne fais rien, ce n'est pas forcément parce que tu es indifférent à la violence. C'est plus une curiosité morbide, l'envie de voir à quoi ressemble quelqu'un en train de mourir ».

Seul Jayson semble procéder à une évaluation consciente de la plausibilité de son hypothèse. Chez les autres élèves, une telle démarche réflexive ne se manifeste pas.

Les derniers résultats mettent en évidence un constat central : la plausibilité des hypothèses interprétatives est rarement soumise à une évaluation consciente avant la rédaction et, lorsqu'elle l'est – comme dans le cas de Jayson –, elle constitue l'exception plutôt que la règle. Cela soulève une question complémentaire.

*Les élèves réévaluent-ils la plausibilité de l'hypothèse interprétative en cours de rédaction s'ils constatent que certains éléments peuvent la solidifier ou la remettent en question ?*

L'analyse des verbatims ne permet pas d'identifier de véritables moments de réévaluation consciente de la plausibilité des hypothèses interprétatives en cours de rédaction.

*Les élèves affirment-ils avoir relu la nouvelle à un moment de leur démarche de production d'une interprétation écrite afin de valider la plausibilité de leur hypothèse interprétative à la lumière du contenu du texte ?*

Dans le prolongement de ces derniers constats, il est pertinent de s'interroger sur le recours à la relecture comme geste de validation de son hypothèse interprétative. Parmi tous les élèves, une seule – Fiona – a mentionné avoir relu le texte. Toutefois, il ne semble pas s'agir d'une relecture rigoureuse visant à vérifier la plausibilité de son hypothèse interprétative :

**Chercheuse :** Puis là, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pendant que t'écrivais ?

**Fiona :** Bien, je... on dirait que je relisais le texte. Tu sais, j'essayais de fouiller déjà ce qu'il y avait dans le texte, puis je l'ai vraiment juste mis en petit résumé.

Interrogés sur leur démarche interprétative, les propos des trois élèves ayant formulé une hypothèse non plausible – Alice, Étienne et Lauriane – indiquent que leur hypothèse a été élaborée à partir de la remémoration des événements clés du récit plutôt que sur la base d'une relecture attentive du texte. C'est ce que laisse entendre Lauriane dans l'extrait suivant :

**Chercheuse :** C'est bon. J'aimerais ça que tu me dises comment tu t'y es prise pour produire ta réponse. Admettons... si tu reviens dans ta tête, quand je t'ai posé la question, c'est quoi la première chose qui s'est passée dans ta tête ?

**Lauriane :** J'essayais de penser à... genre... j'ai repensé à l'histoire. J'essayais de bien... bien... bien placer les... les scénarios. Qu'est-ce qui est arrivé avant... avant quoi. Puis j'ai... c'est ça, quoi. J'ai essayé de réfléchir à l'histoire.

La stratégie de visualisation a également été évoquée, notamment par Alice, qui parle d'une remémoration prenant la forme d'images mentales :

**Chercheuse** : Maintenant, je vais te demander de faire un petit exercice particulier. Peux-tu me raconter de A à Z comment tu as procédé pour arriver à ça ? Avant même d'écrire, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? [...]

**Alice** : Eh bien, c'était comme si je voyais la scène comme un film. Comme si je regardais une série. Je me suis demandé ce qui m'aurait frappée en premier dans cette situation.

Étienne, pour sa part, s'appuie sur le souvenir d'un évènement marquant du récit, qui semble avoir laissé une forte impression :

**Chercheuse** : Là, vraiment, faut que tu reviennes en arrière. OK ? Là, elle m'a posé la question. Elle m'a dit : « Quel message se dégage du texte ? » Donc, dans ma tête, qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?

**Étienne** : J'ai comme tout de suite pensé, genre, admettons, au gars qui sauve la fille, puis à la fille qui est, genre, sur les rails du train pour s'enlever la vie.

Chez les élèves ayant présenté une hypothèse interprétative plausible – Fiona, Jayson, Mélissa, Noah et Pénélope –, l'interprétation repose elle aussi sur le souvenir qu'ils ont du texte, mais elle s'appuie sur un élément précis qui ont retenu leur attention. Pénélope et Noah, par exemple, ont pris comme point de départ l'effet produit par la chute du récit, à laquelle ils ont cherché à attribuer une signification :

**Chercheuse** : [...] Là, je t'ai posé la question, je t'ai demandé quel message se dégage de ce texte, c'est quoi la première chose qui s'est passée dans ta tête ?

**Noah** : Euh, ben dans le fond, je me suis beaucoup concentré sur la fin du texte, parce que c'est là que tu te rends compte qu'il y avait un problème, pis que... j'essayais de me... j'ai beaucoup tourné autour de ça. Ça s'est fait vite dans ma tête, mais il y a eu beaucoup, beaucoup de choses auxquelles j'ai pensé.

**Chercheuse** : Est-ce que t'es capable de dire les choses auxquelles tu as pensé, c'était quoi ?

**Noah** : Au début, je me suis dit pourquoi une personne comme Conrad, qui on le voit dans le texte, qui était là, que lui, par courage, pis par gentillesse, est allé aider une personne en détresse, que lui il pensait, pis qu'au final, dû à ce qu'on pourrait appeler un choc, a décidé de ne plus être gentil, parce qu'il a compris le mauvais côté de la chose. Pis il a vu à quel point les gens, malheureusement, sont souvent égoïstes par choix, puis il a vu que lui, de façon gentille naturelle, il voulait juste aider, et que les gens, ils l'ont juste comme trop honoré. Pis les gens

sont naturellement portés, genre, à vouloir comme une idole, j'imagine, ben le fait de se faire idoler, et le fait qu'il soit gentil, au lieu que les autres devraient être pareils, ça l'a choqué je pense.

**Chercheuse** : Donc, si je comprends bien, la première chose qui s'est passée dans ta tête quand je t'ai posé la question, toi, t'es retourné à la fin ? Est-ce que tu l'aurais relue ?

**Noah** : Non.

De leur côté, Jayson, Fiona et Mélissa ont construit leur interprétation à partir d'un thème porté par la situation présentée dans le récit, en s'appuyant eux aussi sur le souvenir qu'ils en avaient. L'échange suivant avec Jayson en offre une illustration. Lorsqu'on lui demande comment il s'y est pris pour formuler son hypothèse autour du thème de la morbidité humaine, il répond :

**Chercheuse** : Est-ce que tu es capable d'expliquer, finalement, comment tu t'y es pris ? [...] Après avoir dit que l'humain est morbide, qu'as-tu fait ?

**Jayson** : Je me suis rappelé de la conclusion.

**Chercheuse** : Tu t'es rappelé...

**Jayson** : Ben je me suis rappelé de la situation ... de départ, c'est-à-dire la fille qui était là, en bas, et qui voulait se suicider.

**Chercheuse** : Tu as fait un lien avec...

**Jayson** : ... avec la morbidité. Je me suis aussi rappelé que c'étaient les médias qui avaient tout organisé ça. Puis après, je me suis souvenu de la conclusion où lui disait qu'il avait été obligé de changer de job, et même, je pense, de ville ou quelque chose du genre. En tout cas, je sais qu'il a changé de job.

**Chercheuse** : Oui, il a changé de travail.

**Jayson** : Puis là, aujourd'hui, au lieu d'aider les gens, il est devenu froid, en mode : « Fuck, j'aiderai pas personne. »

Jayson ne procède pas à une relecture du texte, mais mobilise les souvenirs qu'il a conservés de différentes scènes. L'expression répétée « je me suis rappelé », ainsi que l'emploi du verbe « se souvenir », indiquent qu'il construit une signification du récit à partir de ce dont il se souvient, en sélectionnant les moments clés qui l'ont marqué.

Ces résultats montrent que, tant chez les élèves ayant formulé une hypothèse non plausible que chez ceux ayant proposé une hypothèse plausible, l'interprétation repose principalement sur la mémoire du récit, sans relecture approfondie permettant d'en vérifier la plausibilité. Chez les premiers, le recours aux macroprocessus – soit la reconstitution de la trame narrative en vue de construire une compréhension globale du texte – apparaît comme la stratégie dominante pour amorcer la démarche interprétative. Or, dans les cas analysés, cette seule mobilisation des macroprocessus ne suffit pas à produire une hypothèse recevable. Du côté des élèves ayant proposé une hypothèse plausible, la démarche de production d'une interprétation écrite repose également sur la mémoire du récit, bien qu'elle s'appuie sur des éléments narratifs plus ciblés, tels que la chute du récit ou un thème central. Toutefois, ces éléments ne semblent pas avoir été activement confrontés au texte. Même Jayson, qui se distingue par une posture plus réflexive dans l'élection et l'énonciation de son hypothèse interprétative, élabore sa réponse à partir de remémorations, sans retour explicite au texte. Or, il est à noter qu'à l'issue de l'entretien, ses propos montrent que la consultation des contresuggestions et l'échange métacognitif l'amènent à prendre conscience des limites de sa démarche interprétative : « Oui, j'ai pris... j'ai mis moins de temps dedans. Tu sais, j'ai moins... j'ai moins évalué mon texte, j'ai moins relu mon texte, j'ai pas été rechecker dans d'autres affaires. J'y suis allé tout de suite après, puis je suis allé par instinct. » À ce stade de l'analyse des données, il demeure le participant faisant preuve de la posture réflexive la plus marquée, et ce, malgré le manque de confiance qu'il exprime à l'égard de ses compétences : « [...] J'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup de misère avec le français, tu sais. [...] Fait que je pourrais pas te dire s'il y a des

qualités ou s'il y a des choses à changer, ou, tu sais, les forces de mon texte. Je le donnerais à mon prof, puis je prierais pour que j'aie été correct et que j'aie bien écrit mes affaires. »

En somme, dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la posture réflexive des élèves reste en développement lorsqu'il s'agit de valider la plausibilité de leur hypothèse interprétative à la lumière du contenu du texte.

*Les élèves ayant formulé une hypothèse interprétative non plausible corrigent-ils leurs erreurs d'interprétation après avoir examiné des hypothèses valides proposées par d'autres élèves ?*

Une élève se montre effectivement capable de réviser son interprétation initiale à la lumière de celles formulées par les élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire. C'est le cas d'Alice qui, comme mentionné précédemment, s'est montrée très ouverte à la diversité interprétative. Après avoir pris connaissance de l'interprétation d'une autre élève mettant en lumière le changement d'attitude du protagoniste, d'une personne bienveillante à une personne malveillante – un aspect qu'elle n'avait pas considéré –, elle reconnaît spontanément les limites de sa propre lecture. Dans l'échange suivant, elle affirme qu'elle développerait davantage sa réponse en y intégrant de nouveaux aspects du texte, notamment la question de la célébrité et de ses effets sur le personnage, qu'elle n'avait pas abordée initialement :

**Chercheuse** : [...] On a jasé et t'as regardé ça. Après réflexion, qu'est-ce que tu ferais pour améliorer, toi, ta première interprétation ?

[...]

**Alice** : [...] Honnêtement, je pense que j'amènerais aussi, genre, d'autres points. Parce que là, tu sais, c'était vraiment... genre, moi, j'ai amené vraiment juste, genre, la bonté, puis la méchanceté chez le monde. Mais j'amènerais, oui, la

célébrité aussi, c'est quand même vraiment bon comme... Oui, c'est vraiment... elle est vraiment hot.

**Chercheuse** : Oui. Donc, dans le fond, tu te rends compte que si on te pose cette question-là, tu peux quand même élaborer, là...

**Alice** : ... sur plusieurs sujets, tu sais, avec le texte, là, genre, tu sais, il y a mon point de vue, son point de vue, mais tu sais, ça va quand même, veut, veut pas, ensemble parce que c'est vrai que, tu sais, c'est le fait qu'il a tellement été gentil souvent que là, c'était rendu un automatisme, puis, finalement, depuis, genre, ça, il a comme été traumatisé, puis il veut juste plus avoir l'air gentil, là.

**Chercheuse** : Fait que, finalement, t'aurais pu partir de ton idée de départ, sa gentillesse, sa bonté, puis dire que la célébrité, la notoriété, finalement, ce que ça fait des fois chez certaines personnes.

**Alice** : Ça fait que tu deviens méchant, que t'apprécies pas le fait d'être gentil parce que c'est ça que ça t'a apporté.

Cet échange témoigne d'une posture réflexive : Alice comprend qu'à partir de son idée initiale – la bonté du personnage, qui l'a amené à venir en aide à une inconnue –, elle aurait pu élargir sa lecture en explorant comment la célébrité transforme les comportements d'une personne, jusqu'à provoquer le rejet de tout geste de bonté.

Quant à Étienne et à Lauriane, bien qu'ils se montrent réceptifs aux hypothèses interprétatives proposées par des élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire, la lecture de celles-ci ne semble pas les amener à remettre en question la plausibilité de leur propre interprétation. Lorsque Lauriane est invitée à réfléchir aux améliorations possibles qu'elle pourrait apporter à sa réponse, elle évoque l'idée de l'« allonger » ou de la « détailler davantage », sans toutefois préciser en quoi consisteraient concrètement ces ajouts :

**Chercheuse** : Puis là, quand t'as lu ces deux-là, puis en jasant... est-ce qu'il y a encore des choses que tu penses que tu pourrais améliorer dans ton texte ?

**Lauriane** : Oui.

**Chercheuse** : Oui ? Est-ce que t'es capable de me le dire ?

**Lauriane** : C'est ça que je disais, qu'il fallait que j'allonge, puis que je détaille plus le texte.

Cette attitude contraste avec celle d’Alice, qui non seulement mentionne les ajouts qu’elle apporterait, mais explique également comment ceux-ci viendraient nuancer son hypothèse initiale.

De son côté, Étienne comprend qu’il devrait davantage faire apparaître son point de vue personnel et appuyer sa réponse sur un plus grand nombre d’éléments issus du texte. Toutefois, cette prise de conscience ne l’amène pas à reconsidérer la plausibilité de son interprétation initiale :

**Chercheuse** : [...] Puis là, on a jasé ensemble, on a jasé un peu de ta réponse, on a regardé comment tu t’y es pris, on a lu d’autres interprétations, on a jasé. À la lumière de tout ça, admettons que je te dis : « OK, reprends ça, puis refais-moi une autre version ». Qu’est-ce que tu ferais pour améliorer ta première réponse par rapport à tout ce dont on a jasé ?

**Étienne** : Peut-être plus parler, genre... Donner encore des éléments du texte, oui, mais parler, genre, pas juste de mon point de vue, mais comme... parler, genre, je sais pas comment l’expliquer, genre, de comment la fille se sent, mais, genre, pas parler du texte directement, plutôt en parler de façon plus générale. Je sais pas... donner comme... comme ce qu’ils font un peu, dire un peu le point de vue, puis aller avec des éléments qu’ils connaissent, là.

Si, dans certains cas, la confrontation à d’autres interprétations incite des élèves à reconsidérer leur propre hypothèse – comme en témoigne l’exemple d’Alice –, cette capacité ne semble pas généralisée chez ceux ayant formulé une hypothèse non plausible. Chez certains, la posture réflexive demeure limitée : Étienne et Lauriane, bien que réceptifs aux interprétations d’autres lecteurs, n’en tirent pas parti pour remettre en question la leur.

*Qu'en est-il alors des élèves ayant formulé une hypothèse interprétative plausible ? La consultation des interprétations proposées par les élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire leur permet-elle de conforter ou d'enrichir leur propre réponse ?*

Chez certains élèves ayant formulé une hypothèse interprétative plausible – notamment Fiona et Jayson –, la consultation d'interprétations proposées par d'autres lecteurs favorise un enrichissement de leur réponse initiale, en leur permettant d'y intégrer des éléments découverts dans ces textes et auxquels ils n'avaient pas pensé. L'échange avec Fiona en fournit une illustration :

**Chercheuse** : [...] Puis toi, t'as ta réponse, on a ces deux réponses-là, puis on a jasé, on a placoté. Si, admettons, je te donnais l'occasion de retravailler ça, puis de l'améliorer, est-ce qu'il y a des améliorations que tu apporterais dans ta réponse à la suite, là, de ce dont on a parlé ?

**Fiona** : Bien, peut-être que je parlerais plus de ses émotions. Hum, tu sais, parce que je parlais plus de lui, là, mais...

**Chercheuse** : Tu parlerais plus...

**Fiona** : Ouais, de Conrad, ouais.

**Chercheuse** : ... du personnage, c'est ça. Donc, tu aurais pu élaborer un peu plus par rapport à ses...

**Fiona** : ... sur ses émotions, puis son état, là.

**Chercheuse** : Pour t'en servir, pour peut-être un peu plus élaborer. Puis, est-ce qu'il y a d'autres améliorations que tu apporterais, d'après toi ?

**Fiona** : Bah, peut-être dire plus vers la fin que, tu sais, il est resté, entre guillemets, traumatisé de ça, puis qu'il n'y a plus personne, là. Tu sais, j'aurais peut-être rajouté ça à la fin, puis...

Dès le début de l'échange, Fiona se montre ouverte à l'idée d'enrichir son interprétation, notamment en approfondissant l'évolution psychologique du personnage et en reconnaissant qu'elle aurait également pu inclure une réflexion sur la manière dont son acte l'a affecté psychologiquement – deux éléments inspirés de l'interprétation d'une élève de la 4<sup>e</sup> secondaire.

Pénélope, quant à elle, n'exploite pas directement les éléments des réponses des autres lecteurs, mais elle montre qu'elle serait capable d'enrichir sa propre réponse, comme si la prise de connaissance d'autres lectures lui faisait prendre conscience du potentiel interprétatif du texte. La lecture de ces interprétations l'incite à approfondir sa réflexion :

**Chercheuse** : [...] Puis, par rapport à tout ça, est-ce qu'il y a d'autres choses, tu penses, que tu serais capable de changer ou d'améliorer dans ton texte, encore là, pour que ce soit le mieux possible ?

**Pénélope** : Euh, oui, probablement que moi, j'ajouterais aussi le fait que, vu qu'il a toujours eu peur du jugement, il y a aussi le fait que probablement qu'il est seul. C'est pas dit, c'est pas sous-entendu, rien, mais comme... c'est une impression pareille, vu qu'il est en arrière de tout le monde, il avait pas l'air d'être avec personne. Il est seul, il est différent... bien, en tout cas, de ce qu'on comprend. Fait que probablement une solitude aussi qui l'habite, pis que là, tout d'un coup, d'avoir autant de popularité, sans dire que c'est des amis ou quoi que ce soit, il a peut-être vécu une sorte de frustration aussi là-dedans, de dire : « Ok, ben vous m'aimez tout d'un coup parce que j'ai fait quelque chose d'héroïsme, mais comme... je vous connais pas, on se connaît pas, puis avant, vous m'auriez jamais vu, là, tu sais. »

Noah présente une position ambivalente. Dans un premier temps, il se montre enclin à apporter des ajustements à sa réponse après avoir consulté une première suggestion :

**Chercheuse** : [...] Pis là, par rapport à tout ce qu'on vient de dire, si tu t'inspires de ce dont on vient de parler, puis de cette interprétation-là, est-ce qu'il y a quelque chose que tu ferais pour améliorer ta propre interprétation ?

**Noah** : [...] c'est sûr que j'aurais pu surement beaucoup plus me concentrer... beaucoup plus, euh, pas embellir, mais préciser le pourquoi que les gens fonctionnent comme ça. Pourquoi que lui, il s'est senti vraiment...

**Chercheuse** : Comment t'aurais précisé, d'après toi ?

**Noah** : Bien, je m'aurais peut-être... comme un peu comme elle, j'aurais vraiment expliqué vraiment le mauvais « verse », le mauvais... le mauvais côté que ça a apporté à Conrad. Je l'ai dit, mais je l'ai pas... je l'ai pas peaufiné sur le fait que, quand il a été honoré de son exploit, que ça le... ça l'a choqué, que ça l'a traumatisé. Puis, j'aurais dû plus, peut-être un petit peu plus, travailler là-dessus.

Or, dans un second temps, après avoir consulté une autre contresuggestion, il affirme avec assurance son attachement à son interprétation initiale :

**Chercheuse** : C'est bon. Pis là, par rapport à ça, là tu lis ça... Est-ce que tu penses que t'aurais changé des choses dans ta réponse ?

**Noah** : J'aime vraiment ma réponse.

**Chercheuse** : Oui, tu aimes vraiment ta réponse.

**Noah** : Oui, c'est vraiment sorti fluidement tout seul.

Le verbatim de Mélissa met en lumière une posture interprétative qui tranche avec celle de Fiona, de Jayson, de Pénélope et de Noah :

**Chercheuse** : Et après avoir lu celui-là, est-ce qu'il y a peut-être des petites choses que tu changerais dans ton propre texte ? Que tu ferais différemment ?

**Mélissa** : Je pense pas. Parce qu'on n'a pas la même façon d'interpréter. Donc...

**Chercheuse** : Vous n'avez pas la même hypothèse.

**Mélissa** : Hein ? Ouais, c'est ça, on n'a pas la même hypothèse. Donc, je peux pas me baser sur son idée si moi, c'est pas la mienne.

Mélissa rejette l'idée d'enrichir sa lecture à partir d'un autre point de vue, arguant que des hypothèses différentes ne peuvent se compléter. Contrairement aux élèves qui ont su enrichir leur lecture grâce à la confrontation d'idées, Mélissa ne se montre pas ouverte à la mise en dialogue des interprétations, ce qui l'amène à ne pas utiliser la diversité des points de vue pour développer son interprétation du récit.

En somme, Fiona, Jayson, Pénélope et, dans une certaine mesure, Noah, adoptent une posture réflexive lorsqu'ils sont confrontés à d'autres interprétations : ils reconnaissent que des lectures du récit différentes de la leur peuvent les amener à préciser, à étoffer ou à nourrir leur propre interprétation. Mélissa, à cet égard, se démarque en adoptant une

posture plus fermée, où la diversité interprétative est reconnue, mais non intégrée dans une démarche visant à approfondir sa propre lecture.

#### 4.2.4 Bilan quant à la plausibilité de l'hypothèse interprétative défendue

L'analyse conjointe des interprétations écrites (4.2.1 et 4.2.2) et des verbatims (4.2.3) dévoile un écart entre la qualité des hypothèses interprétatives formulées par les participants et leur conscience réflexive quant à la nécessité d'en valider la plausibilité. À l'exception de Jayson, aucun élève ne semble avoir procédé à une évaluation consciente de la plausibilité de son hypothèse avant la rédaction, et aucun – y compris Jayson – ne semble l'avoir fait en cours d'écriture. Si cinq élèves (Pénélope, Jayson, Fiona, Mélissa et Noah) proposent une hypothèse plausible, en cohérence avec la tonalité critique du récit, leur démarche repose, tout comme celle des élèves ayant formulé une hypothèse non plausible (Alice, Étienne et Lauriane), principalement sur une remémoration du récit plutôt que sur une relecture active et ciblée. Par ailleurs, les verbatims révèlent que les erreurs d'interprétation sont rarement corrigées à la lumière d'autres lectures : seule Alice, parmi les élèves ayant émis une hypothèse non plausible, revoit sa position après avoir été confrontée à d'autres points de vue. En revanche, du côté des élèves ayant énoncé une hypothèse plausible, la plupart – notamment Fiona, Pénélope, Noah et Jayson – enrichissent leur lecture en intégrant des éléments issus d'interprétations concurrentes, signe d'une posture réflexive en développement. Cette ouverture n'est toutefois pas généralisée : Mélissa, par exemple, reconnaît la diversité des interprétations sans l'exploiter pour nourrir la sienne.

En somme, si plusieurs élèves parviennent à formuler une hypothèse interprétative plausible, cette réussite repose davantage sur une intuition sensible du ton du récit que sur une démarche réflexive, appuyée sur un examen attentif des éléments du texte à l'aide d'une relecture systématique. Un commentaire de Jayson illustre bien cette tendance : « [...] Habituellement, quand je fais du français, que j'écris des textes ou que je fais des compréhensions de lecture, j'y vais avec mon *gut feeling*. »

#### 4.3 La structuration d'une séquence justificative visant l'étayage d'une hypothèse interprétative

Une fois l'examen de la plausibilité ou de la non-plausibilité des différentes hypothèses interprétatives réalisé, comment les huit élèves qui proposent une hypothèse interprétative, qu'elle soit plausible ou non, transposent-ils le raisonnement qui les conduit à la formuler dans une séquence justificative écrite ? Pour mener cette analyse, nous avons, rappelons-le, vérifié dans quelle mesure ces séquences pouvaient s'inscrire dans le canevas présenté à la section 2.4 (page 53).

##### 4.3.1 Étienne, Lauriane, Pénélope et Jayson : séquence justificative en trois phases cohérente

Quatre élèves montrent une séquence justificative cohérente structurée en trois phases délimitées avec des marqueurs explicites ou implicites (entre crochets) : phase introductive, phase argumentative et phase conclusive.

Étienne

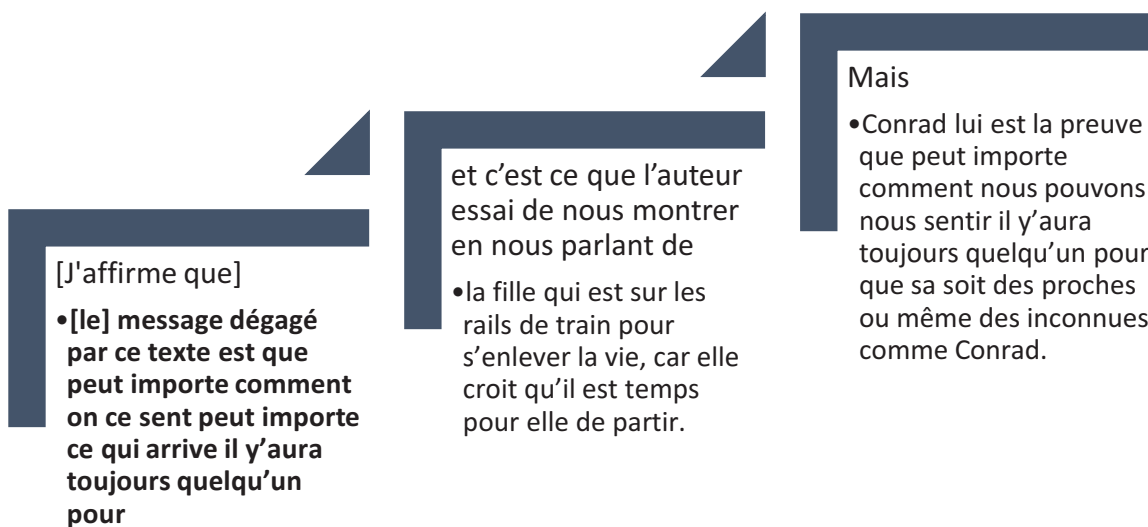


Figure 9 : Séquence justificative de l'hypothèse interprétative d'Étienne

Lauriane

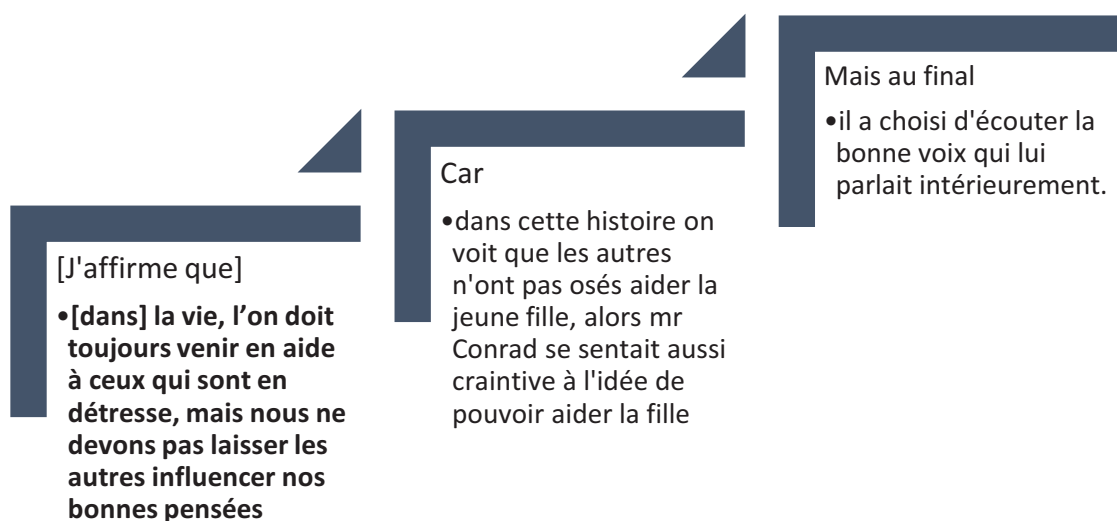


Figure 10 : Séquence justificative de l'hypothèse interprétative de Lauriane

Pénélope

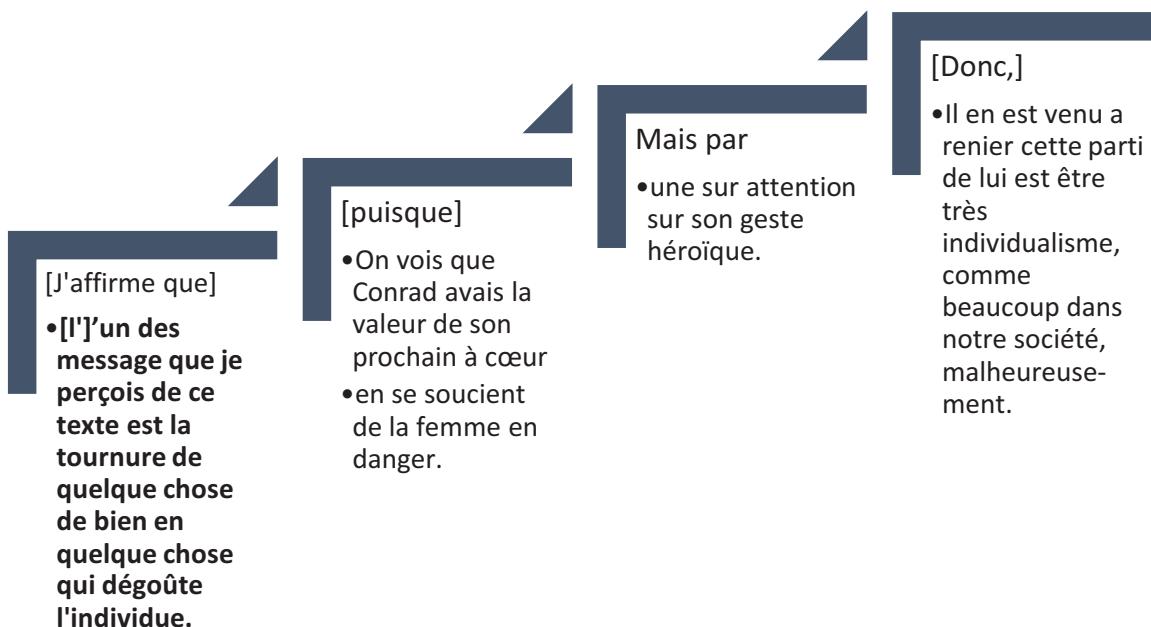


Figure 11 : Séquence justificative de l'hypothèse interprétative de Pénélope

Jayson

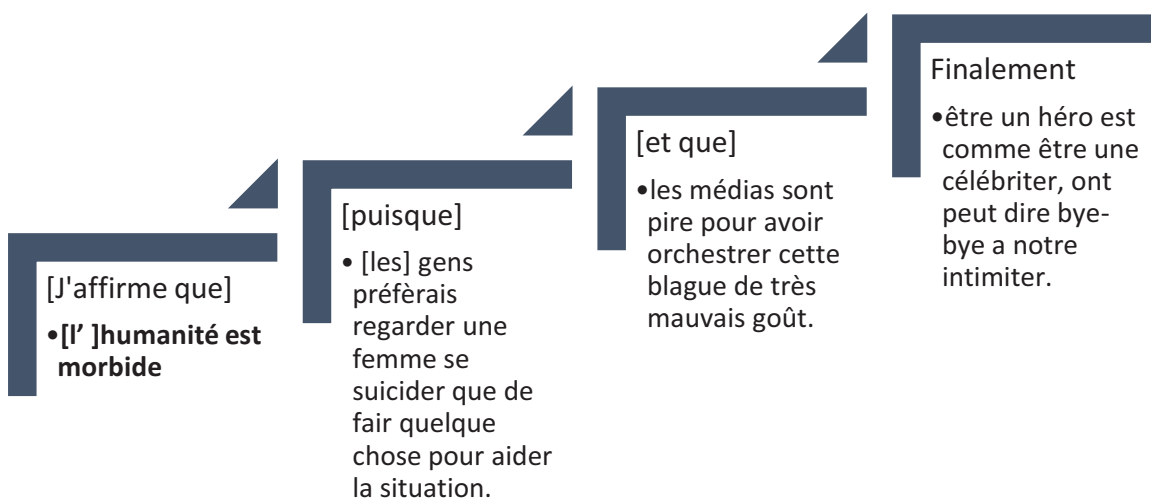


Figure 12 : Séquence justificative de l'hypothèse interprétative de Jayson

Chacun présente une hypothèse interprétative dans la phase introductive. Dans les réponses d'Étienne et de Lauriane, la phase argumentative est développée à partir d'un seul énoncé appuyé sur un indice textuel : le moment où la jeune femme se trouve sur les rails du métro pour mettre fin à ses jours. Dans les deux cas, la phase argumentative ne présente pas une raison qui appuie directement l'hypothèse interprétative, mais plutôt sur un élément du texte servant de déclencheur au raisonnement qui y conduit. À la différence des textes d'Étienne et de Lauriane, ceux de Pénélope et de Jayson présentent une phase argumentative construite à partir de trois énoncés pour l'une, et de deux énoncés pour l'autre, dont l'ensemble soutient directement l'hypothèse interprétative. Dans le texte de Pénélope, le premier énoncé s'appuie sur une ressource axiologique (« ... Conrad avais la valeur de son prochain à cœur... ») combinée à un indice textuel (la mention de la « femme en danger »). Le troisième énoncé repose sur un autre indice textuel, soit la « sur attention » dont Conrad est la cible après son acte de bravoure. L'ensemble illustre ainsi le retournement de situation sur lequel repose l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive : « ... la tournure de quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte l'individu. » Dans le texte de Jayson, un premier énoncé relate l'attitude des passagers du métro (« Les gens préférerais regarder une femme se suicider que de faire quelque chose pour aider la situation. ») tandis qu'un second énoncé rapporte l'intervention des médias (le fait qu'ils ont « orchestrer cette blague de très mauvais goût »). Par cette juxtaposition de preuves textuelles, la phase argumentative soutient la légitimité de l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive (« L'humanité est morbide. »).

Dans la phase conclusive, les textes d'Étienne et de Lauriane reprennent le contenu de la phase introductive, sans qu'une idée nouvelle ne soit introduite, ce qui crée un effet de clôture par reformulation. Dans le texte de Pénélope, la phase conclusive prend la forme d'une généralisation qui expose le glissement du personnage principal vers une attitude individualiste, présenté comme une tendance observable dans la société contemporaine. Cet énoncé marque l'aboutissement d'un raisonnement. Enfin, dans la phase conclusive du texte de Jayson, un énoncé formulé sous la forme d'une généralisation aborde les conséquences de la célébrité, notamment la menace qu'elle fait peser sur la vie privée. Or, cet énoncé ne constitue pas l'aboutissement d'un raisonnement, mais plutôt une troisième raison visant à renforcer l'hypothèse interprétative.

Tableau 6 : Comparaison des séquences justificatives en trois phases cohérentes

	HI non plausible		HI plausible	
	Étienne	Lauriane	Pénélope	Jayson
Phase introductive (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)
Phase argumentative (Y)	1 énoncé (Y) ± Appui textuel	1 énoncé (Y) ± Appui textuel	3 énoncés (Y+Y+Y) = Ressource axiologique = Appui textuel = Appui textuel	2 énoncés (Y+Y) = Appui textuel = Appui textuel
Phase conclusive (X / X+1)	Clôture par reformulation (X)	Clôture par reformulation (X)	Conclusion du raisonnement (X +1)	Raison finale (+Y)

Le tableau 6 met en évidence la structure des réponses des élèves selon la plausibilité de leur hypothèse interprétative (HI). Quelle que soit la plausibilité de l'hypothèse, toutes les réponses présentent une phase introductive où l'objet de la justification est posé. Toutefois, des différences apparaissent dans les phases argumentative et conclusive.

Les réponses élaborant une hypothèse interprétative non plausible (celles d'Étienne et de Lauriane) se caractérisent par une phase argumentative minimale, c'est-à-dire un seul énoncé (Y) fondé sur un élément textuel qui, à lui seul, ne constitue pas une preuve permettant de soutenir l'hypothèse interprétative ( $\pm$ ). Leur réponse se conclut par une reformulation de l'hypothèse interprétative (X).

En revanche, les réponses formulant une hypothèse interprétative plausible présentent une phase argumentative plus étoffée. La réponse de Pénélope se distingue par trois énoncés (Y + Y + Y), étayés par une ressource axiologique et deux appuis textuels pertinents (=), suivis d'une conclusion qui prolonge le raisonnement (X + 1). Quant à la réponse de Jayson, elle comporte deux énoncés (Y + Y), chacun fondé sur un appui textuel faisant office de preuve (=). Elle ne se termine pas par une conclusion prolongeant le raisonnement, mais par une ultime preuve textuelle (+X) qui renforce la validité de l'hypothèse interprétative.

Qu'ils présentent une hypothèse interprétative plausible ou non, Lauriane, Étienne, Pénélope et Jayson structurent leur séquence justificative en trois phases : introductive, argumentative et conclusive. En demeurant fidèles à l'hypothèse qu'ils ont choisi de défendre et en enchainant les énoncés de manière logique, ils parviennent à assurer une

unité de sens à leur propos et témoignent d'une capacité à construire un raisonnement cohérent. Le tableau 6 révèle toutefois que, lorsque l'hypothèse interprétative est plausible, la phase argumentative est plus élaborée. Elle s'appuie sur un plus grand nombre de preuves textuelles ou de ressources axiologiques pertinentes et débouche sur une phase conclusive qui cherche soit à prolonger la réflexion (comme chez Pénélope), soit à renforcer l'hypothèse interprétative initiale (comme chez Jayson). En revanche, une hypothèse interprétative jugée non plausible s'accompagne généralement d'une phase argumentative limitée, dont l'élaboration ne suffit pas à en démontrer la validité, ainsi que d'une phase conclusive qui calque l'énoncé de la phase introductive.

Retenons de cette troisième classification le portrait suivant :

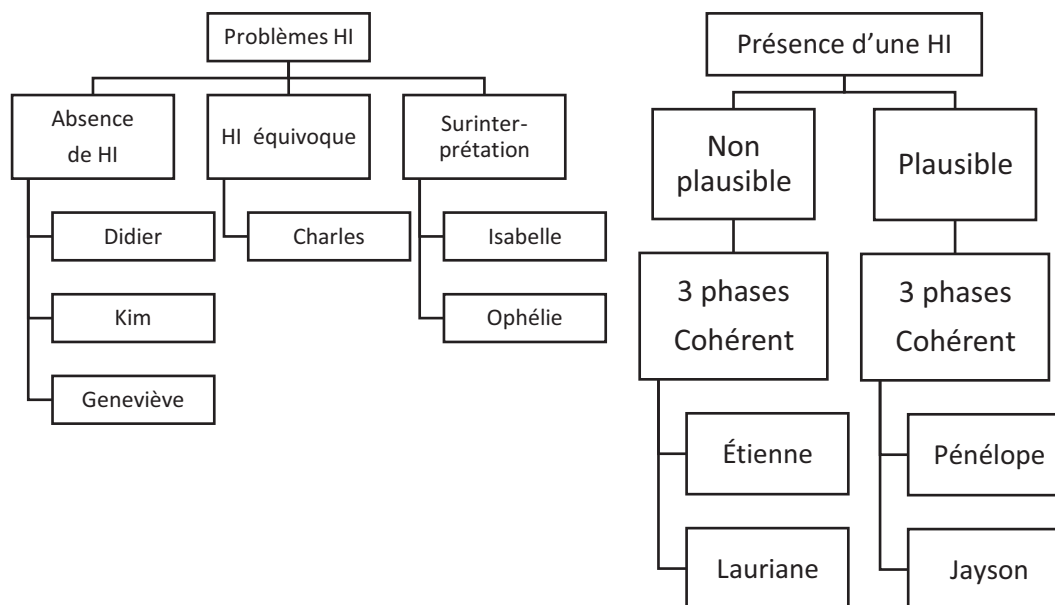


Figure 13 : Portrait 1 de l'élaboration des interprétations écrites

#### 4.3.2 Fiona : séquence justificative en trois phases partiellement cohérente

La structure tripartite peut également être observée dans le texte de Fiona, mais celui-ci présente des incohérences internes, ce qui influe sur la progression logique du raisonnement destiné à soutenir l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive, laquelle, rappelons-le, est plausible.

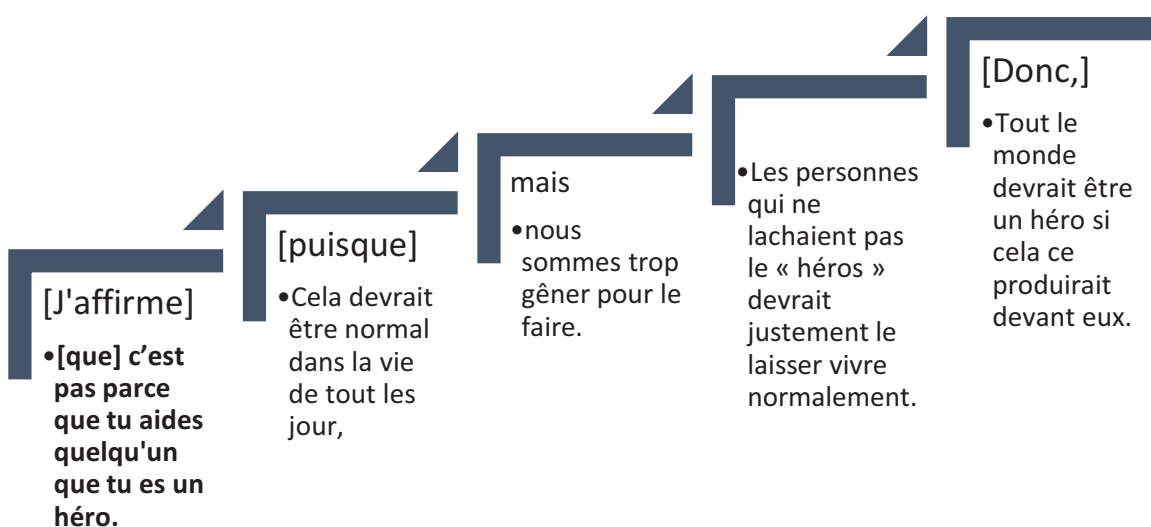


Figure 14 : Séquence justificative de l'hypothèse interprétative de Fiona

Dans la phase introductive du texte de Fiona, l'objet de la justification est posé d'emblée (en caractères gras), sous la forme d'une subordonnée. Nous devinons ainsi que l'élève répond à la question posée, mais la formulation reste syntaxiquement incomplète. Dans la

phase argumentative, le texte de Fiona comporte trois énoncés en appui à l'hypothèse interprétative. Le premier énoncé repose sur une ressource axiologique, affirmant qu'aider autrui correspond à une norme morale attendue. Ce propos vise à expliciter le sens de l'hypothèse interprétative formulée préalablement. Le second énoncé repose sur une ressource axiologique, portant sur le fait que ce comportement, bien qu'il devrait en principe être considéré comme « normal dans la vie de tout les jour », demeure en réalité peu répandu parce que « nous sommes trop gêner pour le faire ». Cet énoncé ne constitue pas un argument soutenant directement l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive, puisqu'il vise à expliquer pourquoi les gens n'interviennent pas, plutôt qu'à démontrer pourquoi un geste d'aide ne devrait pas être perçu comme un acte héroïque. Le troisième énoncé, quant à lui, s'appuie sur un passage du texte en évoquant la persécution subie par Conrad à la suite de son intervention, notamment à travers la mention des « personnes qui ne lâchaient pas le "héros" ». Cependant, il est introduit sans qu'un lien explicite ne soit établi avec l'énoncé précédent. Par ailleurs, cet énoncé ne soutient pas directement l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive, puisqu'il décrit la réaction du public face à un geste héroïque, sans démontrer en quoi ce geste ne devrait pas être considéré comme tel. Enfin, la phase conclusive prend la forme d'une généralisation, selon laquelle « [t]out le monde devrait être un héros » dans une situation semblable. Cet énoncé est introduit sans qu'un lien explicite ne soit établi avec l'énoncé précédent. Du reste, cette affirmation, prise au sens littéral, entre en contradiction avec l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive, à savoir que « ce n'est pas parce que tu aides quelqu'un que tu es un héros ».

Tableau 7 : Comparaison des séquences justificatives en trois phases

	HI non plausible		HI plausible		
	Étienne	Lauriane	Pénélope	Jayson	Fiona
Phase introdutive  (X)	Objet de la justification posé  (X)	Objet de la justification posé  (X)	Objet de la justification posé  (X)	Objet de la justification posé  (X)	Objet de la justification posé  (X)
Phase argumentative  (Y)	1 énoncé  (Y)  ± Appui textuel	1 énoncé  (Y)  ± Appui textuel	3 énoncés  (Y+Y+Y)  = Ressource axiologique = Appui textuel = Appui textuel	2 énoncés  (Y+Y)  = Appui textuel = Appui textuel	3 énoncés  (Y+Y+Y)  = Ressource axiologique ± Ressource axiologique ± Appui textuel
Phase conclusive  (X / X+1)	± Clôture par reformulation  (X)	± Clôture par reformulation  (X)	± Conclusion du raisonnement  (X +1)	= Raison finale  (+Y)	± Clôture par reformulation  (X)
	Cohérent	Cohérent	Cohérent	Cohérent	+/- Cohérent

Le tableau 7 montre que ceux qui formulent une hypothèse non plausible (Étienne et Lauriane) présentent une phase argumentative minimale, qui ne parvient pas tout à fait à démontrer la recevabilité de l'hypothèse interprétative ( $\pm$ ), accompagnée d'une phase conclusive ne comportant pas de démonstration aboutie. À l'inverse, les réponses fondées sur une hypothèse plausible (Pénélope et Jayson) présentent une phase argumentative plus étoffée, appuyée sur des ressources axiologiques et des preuves textuelles pertinentes (=), ainsi qu'une conclusion qui prolonge le raisonnement. Fiona, dont la réponse repose également sur une hypothèse interprétative plausible, manifeste une volonté de structurer sa justification en trois phases : introductive, argumentative et conclusive. À l'instar de Pénélope et de Jayson, la phase argumentative de sa réponse comporte plusieurs énoncés (Y + Y + Y), y compris deux ressources axiologiques et un appui textuel. Cependant, l'enchaînement des idées présente certaines ruptures : l'absence de lien explicite entre les propositions a une incidence sur la fluidité de la démonstration. Par ailleurs, certains énoncés ne sont pas directement rattachés à l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive ( $\pm$ ), ne constituant pas des justifications de celle-ci.

Retenons de cette quatrième classification le portrait suivant :

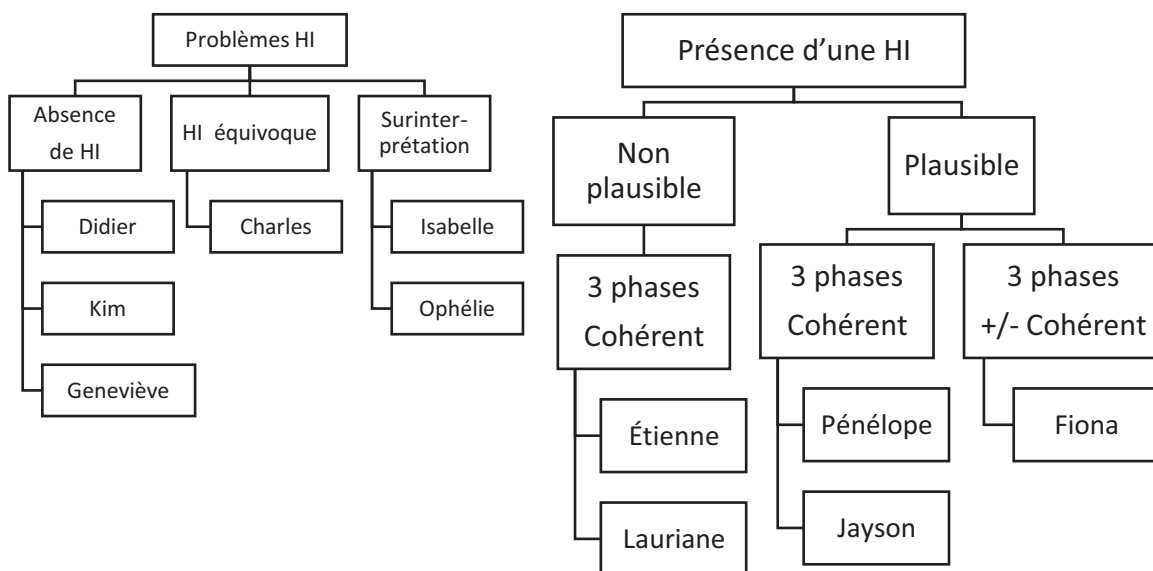


Figure 15 : Portrait 2 de l'élaboration des interprétations écrites

#### 4.3.3 Alice, Mélissa Noah : séquence justificative introduite par un préambule

Les textes d'Alice, de Mélissa et de Noah présentent une structure similaire, articulée en trois temps : un préambule, l'énonciation d'une hypothèse interprétative, puis une phase argumentative (tableau 8).

Tableau 8 : Séquences justificatives introduites par un préambule

	Alice	Mélissa	Noah
Préambule	La bonté des gens, Conrad a été le seul à réagir face à une femme qui se suicide. De nos jours, les gens sont plus portés à regarder le drame et à le commenter qu'à aider une personne dans le besoin.	Dans les premières lignes du texte je me suis dit que malheureusement, si la mort était ta volonté la plus profonde, rien ne te persuaderais du contraire. Par la suite, j'ai été déçu que « jouer avec la mort » soit le thème d'une émission pour inciter les gens à ne plus être que de simples spectateurs du malheur des autres.	Être conscient du bien et du mal chaque personne à sa façon de interprété se qui défini selon moi quel type de personne on n'est. Être conscient du danger et du situation dangereuse envers sois même ou une autre personne difère entre les gens et par principe les gens comprenne que c'est pas bien mes peu de gens savent réagir à cette situation et
Affirmation d'une hypothèse interprétative	<b>Le texte montre ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres.</b>	<b>Selon moi, le message se veut être : faire preuve de bontée et d'« humanité » envers les autres est tellement rare que cela est maintenant perçu comme un geste « héroïque ».</b>	<b>selon moi il faut être conçant, courageux et gentil de façon naturelle et non de façon égoïste</b>
Justification de la validité de l'hypothèse interprétative	Dans chaque drame il y a un Conrad qui a voulu aider. Voyant que tout les autres ne faisait rien. Il ne connaissait pas la victime mais il a quand même pensé à elle et à sa famille et c'est jetté pour la préserver.	Ce qui pousse beaucoup d'entre nous à ne plus vouloir aider son prochain par peur d'être sous les « spotlight » pour quelque chose qui à la base est une simple action « de la vie de tous les jours ».	comme le personnage a fais a comparer des autres et alors il a comprit qu'il c'est fais jouer de lui et que les gens honnorai d'un courage qui devrait être naturelle pour tous le monde et pour lui ne devrait aucunement être considéré alors il change sa manière d'être a cause de égoïste des gens.

Les trois élèves amorcent leur propos par un préambule. Alice introduit sa réponse par un préambule dans lequel l'objet de la justification est évoqué à l'aide du groupe nominal « la bonté ». Elle enchaine avec une ressource socioculturelle, établissant un lien entre une situation du texte (« Conrad a été le seul à réagir face à une femme qui se suicide. ») et le phénomène de l'effet témoin (« De nos jours, les gens sont plus portés à regarder le drame et à le commenter qu'à aider une personne dans le besoin. »). L'hypothèse interprétative est ensuite posée (« Le texte montre ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres. »). Un lien logique est établi entre le préambule et l'énoncé de son hypothèse interprétative.

Le lien logique entre le préambule et l'hypothèse interprétative, présent dans le texte d'Alice, est absent dans ceux de Mélissa et de Noah. Le préambule du texte de Mélissa est constitué de réactions personnelles suscitées par la lecture, comme en témoignent les énoncés suivants : « ... je me suis dit que malheureusement... » / « j'ai été déçue que... », en référence à des événements de l'histoire (la tentative de suicide de la jeune femme et le fait que la télévision ait monté de toutes pièces une scène de suicide à des fins de divertissement). Ces réactions ne mènent pas à l'hypothèse interprétative qui est ensuite formulée, soit l'idée selon laquelle il suffit aujourd'hui de faire preuve d'un peu d'humanité pour être considéré comme un héros, tant ce comportement est peu répandu. Dans le texte de Noah, le préambule prend la forme d'une réflexion articulée autour de questions soulevées par la lecture. Différents aspects sont abordés : les notions de bien et de mal (« Être conscient du bien et du mal chaque personne à sa façon de interprété se qui défini selon moi quel type de personne on n'est. »), le rapport au danger (« Être conscient du

danger et du situation dangereuse envers sois même ou une autre personne difère entre les gens... ») et l'attitude généralement passive des gens devant une situation périlleuse (« ... et par principe les gens comprenne que c'est pas bien mes peu de gens savent réagir à cette situation et... »). Ces éléments semblent renvoyer à une situation du récit, en l'occurrence l'hésitation de Conrad à intervenir. Une hypothèse interprétative est formulée par la suite, mais le lien avec la réflexion initiale n'est pas explicitement établi, l'hésitation à intervenir ne permettant pas de soutenir directement l'idée selon laquelle il est important d'agir avec altruisme. Bref, alors que le texte d'Alice établit un lien logique entre le préambule et l'hypothèse interprétative, ce lien n'est pas présent dans ceux de Mélissa et de Noah.

Dans une phase argumentative, Alice soutient son hypothèse à l'aide d'un énoncé, à savoir une référence à un passage du récit (« Dans chaque drame il y a un Conrad qui a voulu aider. Voyant que tout les autres ne fessait rien. Il ne connaissait pas la victime mais il a quand même pensé à elle et à sa famille et c'est jetté pour la préserver. »). Toutefois, elle commet une erreur de compréhension en affirmant que Conrad « ne connaissait pas la victime mais il a quand même pensé à elle et à sa famille », alors qu'une lecture attentive du texte révèle que cette pensée est attribuée non pas à lui, mais « aux autres autour ». Mélissa, quant à elle, présente deux énoncés s'appuyant sur des ressources axiologiques : le premier portant sur le manque d'altruisme (« Ce qui pousse beaucoup d'entre nous à ne plus vouloir aider son prochain... pour quelque chose qui à la base est une simple action "de la vie de tous les jours". »), le second portant sur la surmédiatisation des gestes d'aide (« ... par peur d'être sous les "spotlight"... »). Aucun de ces énoncés ne repose toutefois

sur un appui textuel explicite. Dans le texte de Noah, l'hypothèse interprétative est suivie de plusieurs énoncés (N 6) qui font référence à des passages du récit : l'intervention de Conrad en contraste avec l'inaction du public (« ... comme le personnage a fait à comparer des autres... »), la mise en scène orchestrée par la télévision à des fins de divertissement (« ... et alors il a compris qu'il c'est fait jouer de lui... »), l'attention dont il est l'objet après son acte de bravoure (« ... les gens honorerai d'un courage... ») ainsi que le changement de valeurs qu'il semble subir (« ... alors il change sa manière d'être... »). Des ressources axiologiques sont également mobilisées, notamment autour de la tendance à glorifier des gestes qui devraient être posés naturellement (« ... d'un courage qui devrait être naturelle pour tous le monde... ») et de l'égoïsme des gens (« ... à cause de égoïste des gens... »).

L'ensemble de ces textes témoigne d'une volonté de structuration en trois parties, distincte de la structuration attendue : un préambule faisant office de phase introductive, comparable à un sujet amené; la formulation d'une hypothèse interprétative, équivalente à un sujet posé; une phase argumentative destinée à soutenir l'hypothèse interprétative. Au sein de cette séquence, la cohérence du raisonnement varie d'une réponse à l'autre : Alice suit une progression cohérente, tandis que Mélissa et Noah présentent une progression partiellement cohérente, marquée par une rupture entre les deux premières parties. Enfin, il convient de noter que cette structuration se caractérise par l'absence d'une phase conclusive marquant l'aboutissement du raisonnement.

Tableau 9 : Comparaison des séquences justificatives (en trois phases et introduites par un préambule)

	HI non plausible			HI plausible				
	Étienne	Lauriane	Alice	Pénélope	Jayson	Fiona	Mélissa	Noah
Phase introductive (X)			Préambule = R axiologique = Appui textuel = R socioculturelle				Préambule ≠ R psychoaffective ≠ R psychoaffective ≠ Appui textuel	Préambule ≠ R axiologique ≠ R axiologique ≠ R axiologique
	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)	Objet de la justification posé (X)
Phase argumentative (Y)	1 énoncé (Y)  ± Appui textuel	1 énoncé (Y)  ± Appui textuel	1 énoncé (Y)  = Appui textuel	3 énoncés (Y+Y+Y)  = R axiologique = Appui textuel = Appui textuel	2 énoncés (Y+Y)  = Appui textuel = Appui textuel	3 énoncés (Y+Y+Y)  = R axiologique ± R axiologique ± Appui textuel	2 énoncés (Y+Y)  = R axiologique = R axiologique	6 énoncés (Y+Y+Y +Y+Y+Y)  = Appui textuel = Appui textuel = Appui textuel = R axiologique = R axiologique
Phase conclusive (X / X+1)	= Clôture par reformulation (X)	= Clôture par reformulation (X)		= Conclusion du raisonnement (X+1)	= Raison finale (+Y)	± Clôture par reformulation (X)		
	Cohérent	Cohérent	Cohérent	Cohérent	Cohérent	+/- Cohérent	+/- Cohérent	+/- Cohérent

Le tableau 9 montre que les élèves ayant formulé une hypothèse interprétative non plausible parviennent néanmoins à suivre une progression cohérente, que ce soit selon une séquence en trois phases (N 2) ou une séquence introduite par un préambule (N 1). En revanche, les élèves ayant formulé une hypothèse interprétative plausible obtiennent des résultats inégaux : certains (N 2) observent une progression en trois phases cohérente, tandis que d'autres suivent une progression partiellement cohérente, que celle-ci prenne la forme d'une séquence justificative en trois phases (N 1) ou d'une séquence justificative introduite par un préambule (N 2). Les réponses visant à justifier la validité d'une hypothèse interprétative plausible requièrent une structuration plus complexe.

Retenons de cette cinquième classification le portrait de la page suivante :

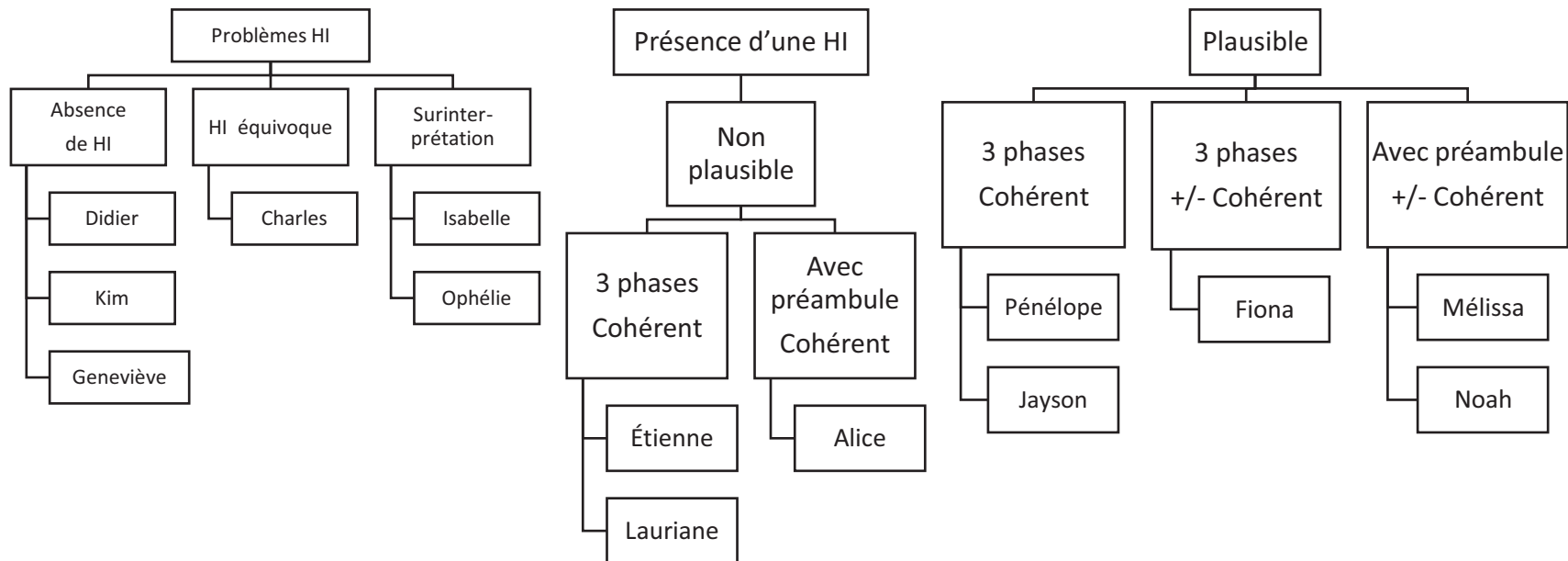


Figure 16 : Portrait d'ensemble de l'élaboration des interprétations écrites

#### 4.3.4 Une mobilisation restreinte des ressources subjectives

Une analyse plus attentive des phases argumentatives des huit réponses comportant une hypothèse interprétative fait ressortir quelques constats concernant le recours aux ressources subjectives pour l'étayer et en démontrer la validité.

Tableau 10 : Ressources subjectives mobilisées pour étayer l'hypothèse interprétative

	Ressources subjectives				
	Axiologique	Socioculturelle	Psychoaffective	Épistémique et cognitive	
Étienne	1				1
Lauriane	1				1
Alice	2	1			3
Fiona	3				3
Mélissa	2		2		4
Noah	4				4
Pénélope	2	1	1		4
Jayson		1			1
	15	3	3	0	21

#### *Prépondérance du recours à des ressources axiologiques*

Comme mentionné à la section 4.1.4, on observe une tendance à mobiliser des ressources d'ordre axiologique dès la phase introductive de l'hypothèse interprétative : la bienveillance humaine (Étienne, Alice), le sens du devoir (Lauriane), la valeur accordée à un acte d'aide (Fiona, Mélissa, Noah), le changement de valeurs personnelles (Pénélope), ainsi que le caractère immoral de l'être humain (Jayson). L'analyse du tableau 10 confirme cette prédominance dans les phases argumentative et conclusive, où les ressources subjectives de type axiologique représentent 15 occurrences sur un total de 21, qu'elles soient logiquement liées à l'hypothèse interprétative ou non (tableau 11).

Tableau 11 : Ressources axiologiques mobilisées

<b>Ressources axiologiques</b>	
<b>Alice : Le texte montre ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres.</b>	
• La bonté des gens...	=
• ... peut importe comment nous pouvons nous sentir il y'aura toujours quelqu'un pour que sa soit des proches ou même des inconnues...	=
<b>Étienne : Le message dégagé par ce texte est que peut importe comment on ce sent peut importe ce qui arrive il y'aura toujours quelqu'un pour</b>	
• peut importe comment nous pouvons nous sentir il y'aura toujours quelqu'un pour que sa soit des proches ou même des inconnues	=
<b>Lauriane : Dans la vie, l'on doit toujours venir en aide à ceux qui sont en détresse, mais nous ne devons pas laisser les autres influencer nos bonnes pensées</b>	
• ... il a choisi d'écouter la bonne voix qui lui parlait intérieurement.	=
<b>Pénélope : L'un des message que je perçois de ce texte est la tournure de quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte l'individu.</b>	
• ... avais la valeur de son prochain à cœur...	=
• Il en est venu a renier cette parti de lui est être très individualisme...	=
<b>Fiona : Que c'est pas parce que tu aides quelqu'un que tu es un héros</b>	
• Cela devrait être normal dans la vie de tout les jours,	=
• mais nous sommes trop gêner pour le faire.	±
• Tout le monde devrait être un héros si cela ce produirait devant eux.	=
<b>Mélissa : Selon moi, le message se veut être; faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres est tellement rare, qu'il est maintenant perçu comme un geste « héroïque ».</b>	
• ... que « jouer avec la mort » soit le thème d'une émission pour inciter les gens à ne plus être que de simples spectateurs du malheur des autres	≠
• Ce qui pousse beaucoup d'entre nous à ne plus vouloir aider son prochain ..... pour quelque chose qui à la base est un simple, est une simple action « de la vie de tous les jours ».	=
<b>Noeh : ... selon moi il faut être conçant, courageux et gentil de façon naturelle et non de façon égoïste.</b>	
• Être conscient du bien et du mal chaque personne à sa façon de interprété se qui défini selon moi quel type de personne on n'est.	≠
• ... et par principe les gens comprenne que c'est pas bien mes peu de gens savent réagir à cette situation	≠
• ... un courage qui devrait être naturelle pour tous le monde...	=
• ... a cause de égoïste des gens.	=
15	

### *Utilisation ponctuelle de ressources socioculturelles*

Le recours aux ressources socioculturelles se révèle pertinent pour interpréter la nouvelle *Les transports en commun*, puisque celle-ci soulève différents enjeux sociaux donnant lieu à une réflexion critique, notamment l'indifférence collective envers la détresse humaine, le voyeurisme social ainsi que la surmédiation qui transforme des actes altruistes en événements spectaculaires. Elle interroge également la notion de notoriété et ses effets pervers, comme la perte d'intimité et la pression sociale exercée sur l'individu. Or, ces ressources ont été peu mobilisées par les élèves. Seules trois occurrences ont été relevées (tableau 12) :

Tableau 12 : Ressources socioculturelles mobilisées

<b>Ressources socioculturelles</b>	
<b>Alice : Le texte montre ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>De nos jours, les gens sont plus portés à regarder le drame et à le commenter qu'à aider une personne dans le besoin.</li> </ul>	=
<b>Pénélope : L'un des message que je perçois de ce texte est la tournure de quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte l'individue.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>... comme beaucoup dans notre société... (en réaction à l'individualisme dans la société)</li> </ul>	=
<b>Jayson : L'humanité est morbide.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfin être un héros est comme être une célébrité, on peut dire bye-bye à notre intimité.</li> </ul>	=
3	

### *Mobilisation des ressources psychoaffectives peu adaptée*

Les ressources psychoaffectives ont été mobilisées à quelques reprises, mais sans contribuer à l'étayage de l'hypothèse interprétative formulée. Dans certains cas, elles ne sont pas logiquement liées à cette dernière (Mélissa) tandis que dans d'autres, elles sont

évoquées sans être développées (Pénélope). Voici les quelques passages qui témoignent d'un recours à des ressources psychoaffectives (tableau 13) :

Tableau 13 : Ressources psychoaffectives mobilisées

Ressources psychoaffectives	
<b>Mélissa : Selon moi, le message se veut être; faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres est tellement rare, qu'il est maintenant perçu comme un geste « héroïque ».</b>	
• Dans les premières lignes du texte je me suis dit que malheureusement, si la mort était ta volonté la plus profonde, rien ne te persuaderais du contrair.	≠
• Par la suite, j'ai été déçu que « jouer avec la mort » soit le thème d'une émission pour inciter les gens à ne plus être que de simples spectateurs du malheur des autres.	≠
<b>Pénélope : L'un des message que je perçois de ce texte est la tournure de quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte l'individu.</b>	
• ... malheureusement. (en réaction à l'individualisme dans la société)	=
	3

### *Ressources épistémiques et cognitives peu ou pas sollicitées*

Un constat qui se dégage de l'analyse est la quasi-absence de métalangage associé aux notions propres à l'analyse littéraire. Les mots « récit » et « histoire » n'ont pas été utilisés et aucun terme en lien avec les structures narratives n'a été relevé. Les notions de « personnage », de « thème » et de « valeur » n'ont été intégrées qu'une seule fois chacune :

- « le thème d'une émission » — *Mélissa*
- « le personnage » — *Noah*
- « la valeur de son prochain » — *Pénélope*

De manière générale, les élèves lisent et commentent le texte dans une perspective factuelle, comme s'il relatait un évènement réel survenu dans la vie quotidienne, et non une construction littéraire appelant une interprétation. À cet égard, un seul élève attribue une intention au texte, ce qui témoigne d'une certaine prise de recul, bien que celle-ci demeure marginale :

- *Étienne : ... c'est ce que l'auteur essaie de nous montrer...*

Enfin, aucune mobilisation de ressources cognitives n'a été observée.

#### 4.3.5 Un appui textuel partiel

Comme la question porte sur le message qui se dégage du texte, il convient de s'appuyer sur une lecture intégrale de celui-ci. La chute du récit constitue un élément essentiel à considérer, puisqu'elle met en scène une action qui soulève des questionnements ouvrant la voie à diverses interprétations. Pour en saisir pleinement la portée, il est nécessaire de reconstituer le fil des évènements afin de comprendre les rapports de cause à effet qui mènent à cette chute. À cet égard, le rôle de l'émission de télévision mérite d'être souligné, puisqu'il s'agit d'un évènement inattendu qui provoque un bouleversement dans le déroulement de l'intrigue et contribue directement à la chute. Pour assurer la solidité de son raisonnement, le lecteur doit donc mobiliser l'ensemble des indices textuels significatifs et établir des liens cohérents entre ceux-ci. Le tableau 14 met en évidence les indices textuels mobilisés par chacun dans leur justification :

Tableau 14 : Appui textuel partiel

	Étienne	Lauriane	Alice		Pénélope	Jayson	Fiona	Mélissa	Noah
	Interprétation non plausible				Interprétation plausible				
Une jeune femme tente de se suicider dans le métro.	X	X	X		X	X		X	
Conrad intervient et l'empêche de passer à l'acte.	X	X	X		X				X
On découvre que toute cette scène a été mise en scène pour une émission télévisée sur l'héroïsme ordinaire.						X		X	X
Conrad est érigé en héros, une notoriété qui perturbe son quotidien, lui qui préfère habituellement rester discret.					X	X	X	X	X
Marqué par ces événements, il prend la décision de ne plus venir en aide aux autres, de ne plus « aider son prochain ».					X			X	X

Étienne, Lauriane et Alice ont en commun le fait d'accorder de l'importance uniquement aux deux premiers événements du récit – la tentative de suicide de la jeune femme et le geste de Conrad visant à l'en empêcher – tout en ne tenant pas compte des trois éléments essentiels qui remettent en cause le message qu'ils défendent : l'attitude éhontée des médias face à son acte de sauvetage, le harcèlement social dont il devient victime à la suite de ce geste de bravoure ainsi que sa transformation en une personne malveillante. Il convient de rappeler que les hypothèses interprétatives proposées par Étienne, Lauriane et Alice, centrées sur la bienveillance humaine et le devoir moral d'assistance à une personne en détresse, sont erronées. Les trois éléments omis du texte auraient dû les amener à nuancer, voire à remettre en question, leur hypothèse initiale, en tenant compte de la part de malveillance dont l'humain peut également faire preuve.

Pénélope, Jayson, Fiona, Mélissa et Noah ont formulé une hypothèse interprétative plausible, sans toutefois parvenir à la justifier de manière pleinement satisfaisante, en raison de l'absence de certains appuis textuels nécessaires à son étayage. Dans la phase argumentative de leur réponse, un indice peut manquer (Pénélope, Noah), deux (Jayson), voire trois (Fiona). Ces omissions influent sur la rigueur de leur justification à plusieurs égards. Par exemple, dans le cas de Pénélope, cette lacune a un effet sur la solidité de son propos. Elle évoque une « surattention à son geste héroïque », sans en expliciter la cause – à savoir que Conrad devient, à son insu, la vedette d'un test télévisé portant sur l'héroïsme ordinaire et qu'il en subit les conséquences –, élément pourtant déterminant dans le glissement du personnage vers un comportement individualiste, l'idée au cœur de son hypothèse interprétative. Un constat similaire s'applique à la réponse de Jayson : il omet de tenir compte du changement qui se manifeste chez le personnage principal dans la scène finale, alors que ce dernier manifeste des signes évidents de malveillance. Or, cet indice textuel constitue un appui particulièrement pertinent pour soutenir l'hypothèse qu'il avance, à savoir que « l'humanité est morbide ». Quant à Fiona, son hypothèse interprétative demeure peu fondée, car elle repose sur un soutien textuel limité : elle évoque la montée en célébrité du personnage, sans en mentionner ni les causes ni les effets.

Bien que l'appui textuel demeure, dans tous les cas, partiel, tous les élèves tentent tout de même de justifier leur hypothèse interprétative en s'appuyant sur des éléments du récit. Or, ces références sont souvent formulées de manière allusive, sans que les événements du récit soient explicitement nommés, ce qui entraîne une mobilisation d'indices textuels implicites

(Impl.), l'élève présument que le lecteur comprendra ce à quoi il fait référence, sans l'énoncer de manière explicite (tableau 15).

Tableau 15 : Appui textuel implicite

	Étienne	Lauriane	Alice		Pénélope	Jayson	Fiona	Mélissa	Noah
	Interprétation non plausible				Interprétation plausible				
Une jeune femme tente de se suicider dans le métro.	X	Impl.	X		Impl.	X		Impl.	
Conrad intervient et l'empêche de passer à l'acte.	Impl.	Impl.	X		Impl.				Impl.
On découvre que toute cette scène a été mise en scène pour une émission télévisée sur l'héroïsme ordinaire.						Impl.		X	Impl.
Conrad est érigé en héros, une notoriété qui perturbe son quotidien, lui qui préfère habituellement rester discret.					X	Impl.	Impl.	Impl.	Impl.
Marqué par ces événements, il prend la décision de ne plus venir en aide aux autres, de ne plus « aider son prochain ».					Impl.			Impl.	Impl.

Le cas de Noah est représentatif de ce phénomène. Il s'appuie uniquement sur des indices textuels implicites, en évoquant des idées générales sans nommer les événements du récit auxquels il fait référence. Par exemple, les énoncés « ... comme le personnage a fais a comparer des autres... » et « ... il a compris qu'il c'est fais jouer de lui... » renvoient respectivement au sauvetage accompli par Conrad et à la révélation de la mise en scène orchestrée par la télévision, sans que ces événements ne soient précisément mentionnés. Il revient alors au lecteur de sa réponse d'établir lui-même les liens entre les idées formulées et le contenu de la nouvelle littéraire.

Un autre constat lié à l'appui textuel implicite concerne l'absence de contextualisation des événements évoqués, ceux-ci n'étant pas situés dans la trame narrative. En effet, même lorsque le lien avec le texte est relativement évident, les circonstances entourant l'évènement demeurent parfois implicites. À cet égard, l'exemple de Pénélope est révélateur. Lorsqu'elle se réfère au texte, certains éléments restent sous-entendus. Elle mentionne, par exemple, le souci de Conrad pour « la femme en danger », sans préciser les circonstances de cette situation – à savoir qu'il intervient auprès d'une femme tentant de se suicider sur les rails du métro.

Cette tendance à s'appuyer sur des indices textuels implicites caractérise une majorité des justifications analysées.

Tableau 16 : Tableau récapitulatif du portrait des interprétations écrites

	Réponses erronées			Interprétations proposées				Critère de plausibilité		Ressources subjectives mobilisées						Séquence justificative (SJ)	
	Compréhension	Réaction	HI équivoque et surinterprétation	Humain bon et bienveillant	Principe moral de secours à autrui	Société individualiste	Humain morbide	Engagement altruiste sans visée de reconnaissance	Appui sur le texte	Pas de contradiction avec des éléments du texte	Épistémique	Cognitive	Psychoaffective	Socioculturelle	Axiologique	Spatiotemporelle	
<b>COMPRÉHENSION / RÉACTION</b>																	
1. Didier	X																
2. Kim	X																
3. Geneviève		X															
<b>HYPOTHÈSE INTERPRÉTATIVE ÉQUIVOQUE / SURINTERPRÉTATION</b>																	
4. Charles			X														
5. Ophélie			X														
6. Isabelle			X														
<b>INTERPRÉTATIONS PLAUSIBLES</b>																	
7. Pénélope						X		X	X			X	X	X			1-5-6
8. Jayson							X	X	X				X	X			1-5-6
9. Fiona							X	X	X					X			2-5-6
10. Mélissa							X	X	X			X		X			4-5-6
11. Noah							X	X	X					X			4-5-6
<b>INTERPRÉTATIONS NON PLAUSIBLES</b>																	
12. Alice				X				X						X	X		3-5
13. Étienne				X				X						X			1-5-6
14. Lauriane					X			X						X			1-5-6

#### 4.3.6 Qu'en disent les élèves ?

##### *Y a-t-il des éléments qui pourraient expliquer le choix de structurer sa réponse à partir d'un préambule ?*

Chez Alice, le préambule s'inscrit comme une stratégie rhétorique pleinement assumée. Elle choisit un mot clé – la bonté – pour ouvrir sa réponse dans le but de capter l'attention du lecteur tout en annonçant le thème central de son interprétation. Alice manifeste ici une conscience de la situation de communication et du destinataire de son texte :

**Chercheuse** : OK. Fait que là, comment t'as fait pour commencer ton texte ? Tu sais, comment tu t'es dit : « Ah ! Bon, ça, je vais commencer avec ces mots-là. » Qu'est-ce qui a fait en sorte que t'as commencé avec ces mots-là ?

**Alice** : Bien, mettons, j'ai juste dit, mettons, dans ma tête, je me disais juste, genre, « la bonté ». Puis là, j'étais comme « la bonté, virgule ». Puis, là, j'ai raconté... je me suis dit tout ce à quoi je pensais, je l'ai mis en phrase après.

**Chercheuse** : Puis, pourquoi t'as commencé avec « la bonté » ?

**Alice** : Parce que je me dis que, genre, ça accroche, comme... comme, tu sais, mettons, une prof est en train de corriger ton affaire, moi, je dis tout le temps, genre, un mot pour que la personne, elle fasse : « Mon dieu ! Genre, ça, ça va être intéressant ! ». *[rire]* Fait que je fais tout le temps ça, tout le temps, genre, un mot comme, puis après, j'explique pourquoi, genre, j'ai pris ce mot-là.

Dans ce cas, le préambule est pensé comme un effet de style, révélant un choix rédactionnel réfléchi.

Mélissa, quant à elle, attribue une fonction plus pragmatique au préambule, qu'elle mobilise comme un moyen d'organiser sa pensée avant d'atteindre l'idée centrale de son interprétation. Dans son cas, l'amorce ne relève d'aucun effet stylistique, mais fonctionne comme une étape nécessaire pour se « mettre en route » cognitivement. Elle affirme

d'ailleurs que ce paragraphe ne sera probablement pas pris en compte, car il ne traite pas explicitement du message du texte :

**Chercheuse** : Admettons que tu les relises. Pourquoi, d'après toi, tu aurais choisi ces premiers mots-là ?

**Mélissa** : Je ne sais pas... Je pense que c'était plus pour m'organiser.

**Chercheuse** : Pour t'organiser, oui. Tu voulais structurer ta pensée.

**Mélissa** : Mettons que ce paragraphe-là, je ne pense pas que tu vas le prendre en compte vu que ce n'est pas le résumé, bien ce n'est pas le message...

**Chercheuse** : OK.

**Mélissa** : Mais je pense que j'ai dû faire le premier paragraphe pour être capable d'arriver au deuxième.

Ce préambule répond à un besoin de clarification interne, servant avant tout à structurer la pensée de l'adulte.

Enfin, Noah mobilise le préambule comme un appui sur une scène précise du récit pour amorcer son interprétation. Il parle d'un « point d'ancre », en référence à une situation marquante sur laquelle il choisit de fonder son interprétation. :

**Chercheuse** : Comment t'as fait, là ? T'as dit : « Bon, OK, là je commence, puis je commence avec ces mots-là ».

**Noah** : Euh... Je savais pas comment l'amener, faque je me suis créé un point d'ancre, j'imagine. Puis j'ai...

**Chercheuse** : Qu'est-ce que tu veux dire par « point d'ancre » ?

**Noah** : Je suis retourné dans le passage... ici, quand tout le monde sont ensemble, puis tout le monde voit qu'il se passe de quoi, mais que personne ne réagit. Puis que, finalement, Conrad, lui, il était tout petit, fait qu'il s'est avancé, puis il voulait comprendre ce qui se passait. Faque j'ai amené... j'ai parti mon texte de là.

**Chercheuse** : OK.

**Noah** : Avec le début de ça. Fait que j'ai amené comme quoi que, en gros, moi, je trouve que c'est quand même important de se dire qu'il y avait beaucoup de gens dans cette situation-là, puis qu'on voit qu'ils réagissent tous pas. Fait que c'est comme ça que j'ai commencé mon texte, parce qu'ils font partie de l'histoire. Puis c'est quand même important de souligner que, même si Conrad était le personnage principal, qui avait sa propre volonté, il y avait la volonté des gens de ne pas réagir à cette situation-là. Fait que c'est comme ça que j'ai commencé,

avec le fait que les gens sont conscients du bien et du mal, mais qu'ils sont pas nécessairement capables de l'interpréter de la même façon que lui. Conrad, il s'est dit : « Elle est en danger, faut que je fasse de quoi ».

Ce type d'amorce permet à l'élève de s'engager dans la production de son interprétation écrite à partir d'un moment clé du récit, à partir duquel il choisit d'ancrer sa prise de position.

En somme, ces trois usages du préambule – effet stylistique chez Alice, organisation de la pensée chez Mélissa, point d'ancrage chez Noah – montrent que le choix de structurer sa réponse par une amorce n'est ni anodin ni uniforme. Il reflète des rapports variés à l'écriture interprétative : intention de convaincre, besoin de clarification ou de s'appuyer sur un repère textuel pour amorcer la réflexion.

***Les élèves revoient-ils l'élaboration de leur réponse après avoir consulté les contresuggestions ?***

L'analyse des verbatims révèle que seule une minorité de participants (N 3) adopte un regard critique sur l'élaboration de leur propre réponse à la suite de la consultation des interprétations produites par des élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire. Pour ces quelques élèves, cette consultation les amène à prendre conscience de certaines faiblesses dans la structuration de leur texte et à envisager des pistes concrètes d'amélioration.

Alice est celle qui manifeste le plus clairement une volonté d'améliorer la cohérence de son propos. Elle souligne l'usage judicieux de connecteurs logiques dans les réponses

consultées et exprime le désir d'en intégrer dans sa propre production, afin de rendre son discours à la fois plus cohérent et plus soutenu :

**Alice** : Moi aussi, je mettrais des petits mots comme : « en effet », « pour moi, ce texte signifie ». Genre, tu sais, des petits mots, genre...

**Chercheuse** : Des connecteurs.

**Alice** : Ouais, c'est ça.

**Chercheuse** : Tu mettrais des connecteurs.

**Alice** : Ouais, ça, déjà, ça fait vraiment un texte plus beau, plus professionnel.

Jayson, de son côté, tire de la consultation des productions des élèves de la 4<sup>e</sup> secondaire une réflexion sur l'organisation de son propre texte. Après avoir observé comment ces élèves structuraient leur réponse en trois phases – introductive, argumentative et conclusive –, il estime que son texte manque de structure, notamment en raison d'une exécution trop rapide de la tâche. Il envisage, lui aussi, une organisation en trois phases pour renforcer la clarté de sa réponse :

**Chercheuse** : Mais mon autre question, c'est de savoir si, d'après toi, il y aurait des choses à améliorer dans ton texte ? [...]

**Jayson** : [...] Euh, tu sais, j'aurais probablement fait plus une intro, puis après ça, mon développement, puis après ça, ma conclusion. Je l'aurais structuré un peu mieux que ça. Là, je l'ai écrit rapidement pour te donner tes affaires le plus vite possible, parce que je me suis dit que c'était ça, l'affaire. Mais si tu me dis... [...]

Plus tard dans l'entretien, il pousse sa réflexion plus loin et propose une organisation plus structurée de ses idées, en relevant trois arguments distincts qu'il envisage de développer séparément :

**Chercheuse** : Qu'est-ce que tu ferais avec tes trois idées ?

**Jayson** : Je pourrais les séparer une par une. Les développer encore plus. Je pourrais dire pourquoi je trouve que l'humanité est morbide. Pourquoi je trouve que les médias... que les médias sont pas corrects. Puis, pourquoi être un héros

peut être comme peut-être une célébrité, puis de perdre son... son... perdre son intimité.

Grâce à l'entretien, Étienne, quant à lui, prend conscience que sa réponse ne doit pas seulement évoquer le texte, mais aussi intégrer une part de lui-même, ce qui montre qu'il comprend mieux comment structurer une interprétation écrite :

**Étienne :** Peut-être plus parler, genre... Donner encore des éléments du texte, oui, mais parler, genre, pas juste de mon point de vue, mais comme... parler, genre, je ne sais pas comment l'expliquer, genre, de comment la fille se sent, mais, genre, pas parler du texte directement, plutôt en parler de façon plus générale. Je ne sais pas... donner comme... comme ce qu'ils font un peu, dire un peu le point de vue, puis aller avec des éléments qu'ils connaissent, là.

En revanche, les autres élèves ne revoient pas l'élaboration de leur interprétation écrite après avoir consulté les contresuggestions.

#### 4.3.7 Bilan quant à la structuration d'une séquence justificative visant l'étayage d'une hypothèse interprétative

En résumé, la section 4.3 montre que les élèves parviennent, dans l'ensemble, à structurer leur réponse selon une logique tripartite – qu'il s'agisse du modèle scolaire en trois phases ou d'une variante introduite par un préambule – bien que certaines incohérences internes apparaissent dans un certain nombre de productions (N 3). Par ailleurs, la plausibilité de l'hypothèse favorise l'élaboration d'une phase argumentative plus développée. De plus, la prédominance des ressources axiologiques indique que les raisonnements s'appuient davantage sur des valeurs personnelles que sur l'apport de connaissances liées à l'analyse littéraire ou de connaissances socioculturelles. En outre, l'usage des indices textuels demeure partiel et souvent implicite. Enfin, une minorité d'élèves (N 3) révisé sa

production après la consultation des contresuggestions, ce qui témoigne d'une capacité de réajustement, tandis que les autres ne modifient pas leur réponse.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à mettre en dialogue les résultats de l'analyse des productions écrites et des entretiens critiques (Perraudau, 2002) avec la problématique et le cadre conceptuel qui ont orienté cette recherche. À la lumière des objectifs poursuivis, soit décrire la capacité des adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à formuler par écrit une interprétation plausible d'un texte proliférant (objectif 1) et dégager les moyens qu'ils mobilisent pour élaborer cette interprétation (objectif 2), il s'agit d'interpréter les tendances observées, d'en dégager les implications pédagogiques et d'ouvrir des pistes de réflexion sur le développement de la compétence interprétative chez ces apprenants.

La discussion s'organise autour de plusieurs axes, chacun mettant en lumière une dimension clé de la production d'une interprétation écrite : la capacité à énoncer une prise de position claire et explicite en réponse à une question d'interprétation, l'examen de la plausibilité de l'hypothèse interprétative formulée, la structuration du discours justificatif visant à en démontrer la validité ainsi que la capacité à appuyer l'interprétation par des arguments clairs et pertinents. Ces axes permettent non seulement de rendre compte des acquis, mais aussi de cerner les défis rencontrés, afin de cibler des dispositifs pédagogiques susceptibles de soutenir plus efficacement l'apprentissage de cette compétence complexe. À cet égard, l'entretien critique (Perraudau, 2002) apparaît comme une piste prometteuse, aisément intégrable dans le cadre d'un enseignement modulaire individualisé (EMI).

5.1. La prise de position par rapport à une question d'interprétation : un apprentissage à consolider chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA

Lorsqu'il s'agit d'engager les élèves dans une démarche de production d'une interprétation écrite, on s'attend à ce qu'ils prennent position de manière claire, explicite et sans équivoque en réponse à une question posée. Dans le cadre scolaire, celle-ci peut porter sur un aspect précis du texte (p. ex., le message transmis, le thème, les valeurs véhiculées, la signification du titre, la symbolique d'un élément, etc.) ou être formulée de manière plus ouverte (p. ex., comment interprètes-tu le texte suivant ?). La prise de position constitue un geste discursif fondamental dans la formulation écrite d'une interprétation, car elle amorce le discours justificatif visant à légitimer celle-ci. Elle représente ainsi la base sur laquelle peut s'appuyer la phase argumentative de la séquence justificative. Les résultats de notre étude montrent une appropriation inégale de ce geste discursif.

5.1.1 Des lecteurs qui ne parviennent pas à affirmer une position claire et explicite par rapport à une question d'interprétation

Chez près de la moitié des élèves étudiés (6 sur 14), la prise de position interprétative demeure implicite, floue ou difficilement défendable.

5.1.1.1 Des lecteurs qui ne formulent pas d'hypothèse interprétative

Trois lecteurs ne formulent aucune hypothèse interprétative. Il s'agit de lecteurs qui produisent un résumé complet du récit, récapitulant chronologiquement les événements clés sans jamais véritablement dégager une signification possible qui pourrait en émerger.

Leur réponse écrite s'apparente alors davantage à un discours descriptif qu'à un véritable discours justificatif. Or, dans notre étude, ces lecteurs, en produisant un résumé du récit, s'éloignent légèrement du texte littéral, soit en intégrant des informations implicites qu'ils relient aux faits évoqués (N 2), soit en réagissant à ces faits (N 1).

En reconstituant la trame du récit, deux lecteurs qui ne formulent pas d'hypothèse interprétative mettent en lumière des éléments implicites, établissant ainsi des inférences. Du point de vue de ces lecteurs, la réflexion qu'ils mènent pour dégager ces éléments implicites semble leur donner l'impression de s'inscrire dans une démarche interprétative. Or, selon Falardeau (2003), la lecture inférentielle relève du travail de compréhension dans la mesure où elle vise à reconstruire le sens global du texte :

« Ce type de travail inférentiel est très près de la création propre à l'interprétation, car la part de matériaux hors-texte est ici beaucoup plus considérable. Mais on la distingue de l'interprétation en ce qu'elle cherche toujours à reconstruire le sens global du texte pour en améliorer l'intelligibilité et en combler les manques. » (Falardeau, 2003, p.684)

Ainsi, une confusion dans la manière de concevoir la lecture inférentielle et la lecture interprétative peut constituer un obstacle pour le lecteur lorsqu'il s'agit de transposer par écrit son interprétation d'un texte littéraire, le confinant à un travail de compréhension. Ces lecteurs ne s'engagent pas réellement dans une réflexion les conduisant à proposer une interprétation personnelle du texte. Il importe donc de les accompagner dans le développement de leur capacité à affirmer une position claire et explicite en réponse à la question d'interprétation, en avançant une hypothèse interprétative construite à partir de la restitution qu'ils font du récit. Il s'agit également de les amener à rattacher leur lecture à

des enjeux plus généraux, tout en mobilisant des ressources subjectives leur permettant de faire valoir leur propre vision du monde.

La troisième lectrice, qui ne formule pas d'hypothèse interprétative, émaille sa restitution du récit de réactions personnelles, marquant ainsi une certaine distance par rapport au sens littéral. Toutefois, les commentaires qu'elle émet relèvent surtout d'une réception affective immédiate. Dans son cas, c'est la nature même du positionnement qui pose une difficulté : bien qu'elle manifeste, d'une certaine manière, un point de vue sur les événements relatés, cela ne conduit pas à l'élaboration d'une hypothèse interprétative permettant de dégager une signification du récit. Ce phénomène correspond à ce que Bucheton (2006) désigne comme une *posture première* : une lecture caractérisée par un investissement affectif spontané, lequel est ancré dans l'expérience personnelle, mais qui ne relève pas encore réellement d'un travail d'interprétation. Si cette posture constitue une première forme d'appropriation du texte, elle reste insuffisante pour construire une véritable interprétation, à moins qu'elle n'évolue vers une *posture seconde*, plus réflexive qu'affective. Il est donc essentiel d'accompagner cette lectrice dans cette transition afin qu'elle développe à son tour sa capacité à affirmer une position claire en réponse à la question d'interprétation, en formulant explicitement une hypothèse interprétative fondée sur sa réception du texte. Il s'agit également de l'amener à inscrire sa lecture dans une perspective plus large, moins centrée sur son vécu personnel, en mobilisant des ressources subjectives autres que strictement psychoaffectives, de manière à exprimer une vision du monde nourrie par une réflexion davantage analytique.

### 5.1.1.2 Des lecteurs qui formulent une hypothèse interprétative floue ou difficilement défendable

Trois lecteurs, bien qu'ils présentent une hypothèse interprétative, peinent à en formuler une qui soit à la fois claire et aisément défendable. Chez l'un d'eux, la juxtaposition de deux idées incompatibles rend la position exprimée floue et hésitante. Les deux autres lecteurs proposent des interprétations trop abstraites, difficiles à justifier à partir du texte, ce qui les amène à s'en éloigner et à le surinterpréter. Un rapprochement peut être établi avec les lecteurs qualifiés d'« élaborateurs » par Leijenhorst, Beker et van den Broek (2013), qui, bien qu'ils cherchent à établir des liens et à produire des inférences, tendent à s'éloigner de la macrostructure du texte (Giasson, 1990). Les idées qu'ils avancent perdent alors leur lien avec le texte source, ce qui ouvre la voie à des dérives interprétatives. Ces trois cas mettent en lumière l'importance de savoir formuler une hypothèse interprétative à la fois claire et solidement ancrée dans le texte. Il s'agit là d'une étape déterminante dans la démarche de production d'une interprétation écrite.

Pour aider les élèves à surmonter les difficultés liées à la formulation d'une hypothèse interprétative claire et explicite, il importe de les accompagner dans l'apprentissage des gestes discursifs qui facilitent l'expression d'une prise de position par rapport à une question d'interprétation. Mais en quoi consistent ces gestes ? L'analyse des interprétations écrites de lecteurs capables de formuler une hypothèse interprétative claire et explicite permet d'en identifier certains.

### 5.1.2 Trois gestes discursifs convergents qui favorisent une prise de position par rapport à une question d'interprétation

Une majorité de lecteurs (8 sur 14) réussissent à formuler une hypothèse interprétative claire et explicite. Ce résultat est encourageant, car ces lecteurs se montrent capables de se positionner par rapport à la question posée en proposant une signification du texte fondée sur une réflexion personnelle. Ce positionnement se manifeste à travers trois gestes discursifs récurrents : l'usage de marques de modalité et d'énonciation, l'emploi de formulations à portée généralisante et le recours à des repères axiologiques.

D'abord, l'expression de la prise de position par rapport à une question d'interprétation se manifeste par la présence de marques de modalité et d'énonciation, qui prennent des formes variées. La capacité à modaliser ses propos constitue ainsi un atout lorsqu'il s'agit de transposer à l'écrit une hypothèse interprétative portant sur un texte littéraire. L'acquisition des compétences liées à la modalisation du discours s'avère donc essentielle au développement de la lecture interprétative. Dans cette perspective, il convient d'articuler l'enseignement de la lecture littéraire à l'étude des discours argumentatif et justificatif. Par ailleurs, l'analyse des réponses montre que les lecteurs ayant formulé de telles hypothèses interprétatives utilisent systématiquement des expressions traduisant une volonté d'inscrire les propos du texte dans un cadre de réflexion plus large. Ce phénomène se manifeste par l'usage de formulations à portée généralisante, exprimées sous diverses formes, à l'image de : « Le texte montre que l'on doit toujours... » S'y ajoute également le recours à des repères axiologiques, c'est-à-dire à des références à un système de valeurs personnelles ou

collectives, formulées à travers des opinions telles que : « Il est important de faire preuve de bienveillance » ou « Tout geste d'aide doit rester un geste gratuit ». Dans cette perspective, le texte *Les transports en commun* devient matière à réflexion, offrant au lecteur l'occasion de construire une vision du monde articulée autour d'enjeux moraux. Ces trois gestes discursifs, à savoir l'usage de marques de modalité et d'énonciation, l'emploi de formulations à portée généralisante et le recours à des repères axiologiques, favorisent l'adoption d'une posture de lecteur interprète qui rejoint ce que Bucheton (2006) qualifie de *posture seconde*, dans laquelle le lecteur dépasse l'implication affective initiale pour s'engager dans une recherche de signification, actualisée par un questionnement portant non seulement sur le texte lui-même, mais aussi sur le contexte culturel dans lequel il s'inscrit. Le texte devient alors un point de départ pour penser le monde.

Ainsi, en affirmant leur point de vue grâce à des marques de modalité et d'énonciation, en élargissant le propos du texte à une réalité plus vaste et en lui conférant une dimension morale, les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA qui formulent une hypothèse interprétative claire et explicite montrent leur capacité de mettre en lumière la portée du texte, ce qui constitue une caractéristique essentielle de la démarche de production d'une interprétation écrite.

#### 5.1.2.1 Une prise de position reposant davantage sur l'intuition spontanée que sur une démarche réflexive

Ainsi que le rappelle Falardeau (2003), un point de vue interprétatif ne peut prétendre à l'unicité : il constitue toujours le choix d'un possible parmi la pluralité de significations

que le texte rend accessibles. En ce sens, le travail de production d'une interprétation écrite se conçoit comme une démarche consistant d'abord à envisager, à comparer et à confronter les différentes pistes interprétatives qu'un texte peut ouvrir, avant de prendre position. Cette prise de position relève donc d'un choix délibéré. Or, la grande majorité des lecteurs (13 sur 14) ne nomme pas explicitement le geste cognitif consistant à faire un choix parmi un ensemble de significations possibles. Pour la plupart, l'hypothèse interprétative semble émerger d'une idée spontanée, perçue le plus souvent comme une évidence, plutôt que d'un choix raisonné reposant sur la comparaison de plusieurs possibilités. Le cas de Jayson – seul lecteur à avoir exploré deux pistes interprétatives avant de trancher – montre qu'il est possible d'aborder l'interprétation avec recul, en confrontant plusieurs lectures, mais il reste l'exception. Ce constat révèle que, si plusieurs sont capables de formuler une hypothèse interprétative de façon spontanée, peu d'adultes manifestent une conscience claire du geste de confrontation des idées que suppose la production d'une interprétation littéraire. Ce constat met également en évidence une réflexivité encore à développer chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA, alors même qu'elle devrait être au cœur de la démarche de production d'une interprétation écrite.

5.1.2.2 Le recours aux contresuggestions : une manière de permettre la prise en compte des différentes significations qu'un texte peut offrir pour une prise de position pleinement assumée

Il apparaît alors nécessaire de soutenir didactiquement une posture réflexive, inhérente à la démarche de production d'une interprétation écrite. Il ne suffit pas de poser une question

ouverte pour engager les élèves dans une démarche d'interprétation, il faut également leur apprendre à reconnaître la multiplicité des significations possibles, à les confronter et à effectuer un choix délibéré avant de prendre position. Quelles sont ces significations ? Que valent-elles ? Laquelle retenir ? Pourquoi privilégier l'une au détriment des autres ? C'est dans cet apprentissage du geste de confrontation des idées que peut véritablement s'amorcer une lecture interprétative pleinement assumée. Dans les classes ordinaires du secteur des jeunes, des modalités d'enseignement-apprentissage telles que le débat interprétatif (Sauvaire, 2021) favorisent ce type d'apprentissage. Or, dans le cadre de la FGA, où la confrontation des idées entre les pairs est peu encouragée en raison de l'enseignement modulaire individualisé (EMI), cette dynamique est plus difficile à mettre en œuvre. C'est là que le recours aux contresuggestions prend tout son sens, en ce qu'elles permettent de simuler cette confrontation en introduisant des interprétations écrites d'autres pairs. Fait encourageant : tous les participants interrogés font preuve d'ouverture par rapport aux contresuggestions proposées. Sur les seize commentaires recueillis (les huit participants ayant chacun commenté deux contresuggestions), seuls deux laissent entrevoir des réserves en ce qui a trait à une hypothèse interprétative en particulier et un seul témoigne d'un désaccord. Les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA font donc généralement preuve d'une ouverture à la diversité des interprétations, une attitude qu'il convient de valoriser pour encourager le développement de leurs compétences interprétatives.

Dans cette perspective, les contresuggestions apparaissent comme une modalité d'enseignement-apprentissage particulièrement intéressante pour sensibiliser les adultes de

la FGA à la pluralité des significations qu'un texte peut offrir. Le fait de leur présenter des interprétations écrites produites par d'autres lecteurs d'un même texte favorise une forme de médiation par les pairs (Sauvaire, 2013), même en l'absence d'interactions réelles. Confronté à d'autres lectures, l'adulte est amené à dialoguer avec des interprétations différentes de la sienne, ce qui l'invite à adopter une posture plus réflexive et contribue à compenser l'isolement inhérent à ce mode d'enseignement.

5.2 Avancer une hypothèse interprétative plausible : une compétence interprétative également à consolider chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA

L'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de la lecture littéraire consiste à amener les lecteurs à construire des hypothèses interprétatives à la fois claires tout en étant plausibles. Or, cette compétence demeure inégalement acquise chez les élèves de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire à la FGA. Si certains sont en mesure de proposer une lecture recevable du texte, d'autres éprouvent des difficultés à élaborer une interprétation en cohérence avec le sens global du récit. Il apparaît dès lors nécessaire de renforcer cette compétence, tant du point de vue de la compréhension fine du texte que du développement d'une posture réflexive à l'égard de la validité de l'interprétation avancée.

5.2.1 Ce qui distingue les lecteurs qui avancent une hypothèse interprétative plausible de ceux qui en formulent une non plausible : leur compréhension fine du récit

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans les constats formulés par Pelletier (2017), selon lesquels la plausibilité des interprétations littéraires dépend du degré de

compréhension du récit, notamment de la capacité à établir des inférences à partir de l'ensemble du texte. Dans le cadre de notre recherche, cette lecture inférentielle semble étroitement liée à la reconnaissance de la tonalité du récit et à la compréhension du revirement final. Les lecteurs qui saisissent la tonalité du récit ainsi que le rôle clé joué par le revirement final dans la dynamique narrative parviennent à formuler des interprétations plausibles. À l'inverse, ceux qui ne perçoivent pas ces subtilités échouent à proposer une interprétation recevable.

#### 5.2.1.1 Saisir la tonalité du texte : une condition nécessaire à la formulation d'une hypothèse interprétative plausible

Les lecteurs qui formulent des hypothèses interprétatives non plausibles à propos de la nouvelle *Les transports en commun* (N 3) semblent avoir correctement saisi le déroulement des événements, mais n'ont pas perçu le ton cynique du texte. Ils s'appuient sur un épisode central du récit (l'acte de sauvetage), qu'ils interprètent à travers une lecture idéalisée des valeurs humaines, en contradiction avec la vision sombre que révèle la chute de la nouvelle. Ce décalage témoigne d'une compréhension partielle, non pas sur le plan factuel, mais sur le plan énonciatif, là où le lecteur doit décoder la manière dont l'énonciateur transmet son message, notamment en s'interrogeant sur l'intention qu'il poursuit. En ce sens, ces lecteurs n'ont pas saisi le ton satirique de la chute, ce qui les conduit à proposer des lectures erronées.

À l'inverse, les élèves ayant proposé des interprétations plausibles de la nouvelle (N 5) parviennent à saisir le regard critique que le texte porte sur le monde et s'en servent comme

point d'appui pour faire émerger un des messages que celui-ci véhicule. Ils interprètent l'évolution du personnage de Conrad comme une dénonciation de la manière dont la société transforme un acte héroïque en spectacle ainsi que des répercussions psychologiques que cela entraîne sur l'individu. Leur capacité à percevoir la tonalité du récit leur permet d'élaborer une interprétation bien articulée à la dynamique narrative.

Les observations recueillies montrent que, dans le cas de *Les transports en commun*, la compréhension du récit ne peut être dissociée de celle de sa tonalité. La difficulté à repérer la critique sociale implicite empêche certains élèves de saisir le sens global du texte, ce qui limite leur capacité à formuler une interprétation plausible. L'identification de la tonalité implique une certaine capacité d'abstraction, encore en développement chez certains adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA.

5.2.1.2 Tenir compte du revirement final d'une nouvelle à chute : une autre condition pour interpréter une nouvelle proliférante

De même, le revirement final de la nouvelle constitue un élément structurant majeur, jouant un rôle clé dans la compréhension globale du récit et permettant d'accéder à la pleine portée signifiante du texte. Les lecteurs qui prennent en compte ce changement de perspective (N 5) témoignent d'une meilleure compréhension de la dynamique narrative et parviennent à en extraire une signification qui les oriente vers une piste interprétative prometteuse. À l'inverse, ceux qui négligent ou minimisent ce retournement de situation (N 3) passent à côté d'éléments fondamentaux, ce qui les conduit à formuler une hypothèse interprétative non plausible. En omettant des passages significatifs situés dans les deux derniers

paragraphe du texte, ils laissent de côté des indices cruciaux et fondent leur raisonnement sur une conclusion prématurée, qui entre finalement en contradiction avec certains éléments du texte.

Cette omission peut s'expliquer, en partie, par la structure même de la nouvelle. La première partie du texte, qui s'étend sur près de deux pages, s'attarde longuement à la situation initiale, une femme immobile entre les rails du métro, observée par une foule passive, puis sur le nœud dramatique, marqué par l'inaction générale, l'hésitation de Conrad, suivie de son intervention décisive. Ce n'est qu'immédiatement après le sauvetage que surgit le dénouement : l'arrivée d'une équipe de télévision révèle qu'il s'agissait d'un test filmé en direct, conférant à Conrad une notoriété subite. Cette révélation intervient à la fin de la deuxième page. Enfin, la chute, située dans le dernier paragraphe de la troisième page, montre un Conrad désabusé par son nouveau statut de héros, qui refuse désormais d'intervenir pour aider qui que ce soit. Dans ce contexte, il est plausible que les lecteurs focalisent leur attention sur les séquences longues, riches en action et en tension dramatique et qu'ils accordent moins d'importance aux dernières lignes du texte, où le dénouement et la chute – bien que déterminants – sont volontairement plus concis et incisifs afin de renforcer un effet de surprise.

Au-delà de la structure du texte, cette difficulté peut également s'expliquer par une compréhension partielle des codes génériques propres à la nouvelle à chute. Ne percevant pas pleinement les caractéristiques de ce genre textuel, les élèves ont tendance à considérer l'acte de sauvetage de Conrad comme le point de chute du récit, alors qu'il ne constitue en

réalité que le point culminant de l'action, précédant le véritable point de chute, révélé dans les dernières lignes. La difficulté à intégrer ce revirement final dans l'élaboration de l'interprétation pourrait ainsi être liée à un apprentissage insuffisamment consolidé des caractéristiques propres à ce genre littéraire. Il convient cependant de souligner que la chute de *Les transports en commun* s'écarte des conventions habituelles du genre. Contrairement aux nouvelles à chute « classiques », où le retournement apparaît habituellement de façon évidente et marquante, celui de ce récit se déploie avec subtilité dans un dernier paragraphe très bref, en décalage avec l'intrigue centrale. Ce passage met en lumière une transformation psychologique du personnage principal : devenu célèbre malgré lui, Conrad affiche désormais une attitude d'indifférence, voire de cynisme, envers la détresse d'autrui. La chute repose ainsi moins sur un événement inattendu que sur un regard renouvelé sur le personnage, ce qui donne un nouveau sens à l'ensemble du récit après coup. Cette forme de chute, plus implicite et moins spectaculaire, demande une lecture fine et une attention particulière à la tonalité finale du texte, ce qui peut en rendre la compréhension plus difficile pour des lecteurs peu expérimentés.

Sur le plan didactique, il est essentiel d'approfondir l'étude de la tonalité du récit et de la structure des nouvelles à chute, tout en développant les habiletés en lecture inférentielle, afin de soutenir la lecture interprétative de la nouvelle proliférante. L'intégration d'activités d'analyse comparative de textes aux tonalités variées, accompagnées d'exercices de justification du dénouement, permettrait aux lecteurs de mieux appréhender certaines subtilités narratives et de formuler des interprétations plus pertinentes. Il devient également pertinent d'inclure l'enseignement des critères de plausibilité d'une hypothèse

interprétative, tels que la cohérence avec le sens global du récit – ce qui suppose une attention portée à sa tonalité – ainsi que la prise en compte de l'ensemble de ses éléments significatifs.

5.2.2 Ce que partagent les lecteurs, qu'ils avancent une hypothèse plausible ou non : leur tendance à ne pas procéder à un examen de la plausibilité de leur hypothèse interprétative

L'analyse des verbatims, qu'ils proviennent d'élèves formulant une hypothèse interprétative plausible ou non, met en évidence un point commun : aucun ne semble avoir entrepris de démarche visant à vérifier la plausibilité de l'hypothèse avancée. Celle-ci repose uniquement sur la mémoire du récit, le retour au texte n'étant pas mobilisé comme geste de validation. Cette observation rejoint celles formulées par d'autres chercheurs (Pelletier, 2017; Sauvaire, 2013; Vaubourg, 2007), qui soulignent que de nombreux élèves, lorsqu'ils s'engagent dans un travail d'interprétation, ne retournent pas au texte et s'appuient plutôt sur le souvenir qu'ils en ont conservé. Ce constat révèle, chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA, une difficulté à adopter une posture réflexive en lecture interprétative, posture qui suppose de confronter l'hypothèse interprétative formulée aux indices textuels afin de la confirmer, de l'ajuster ou de la nuancer, conformément à l'approche proposée par Sauvaire (2013).

Chez les lecteurs dont l'hypothèse interprétative s'avère non plausible, la remémoration du récit – qu'ils identifient dans les verbatims comme une étape de la démarche interprétative – se révèle souvent partielle : leur attention se porte principalement sur des événements perçus comme marquants ou saisissants, reléguant au second plan d'autres

éléments plus subtils, pourtant essentiels à la construction du sens global du texte. Une relecture attentive leur permettrait de repérer ces indices négligés et de réajuster leur hypothèse en s'appuyant sur une compréhension plus approfondie du récit. Même les lecteurs dont l'hypothèse est jugée plausible ne recourent pas au retour au texte comme geste de validation. Leur interprétation repose davantage sur une compréhension intuitive du texte, sans qu'elle soit réellement confrontée aux données textuelles. Une relecture leur permettrait pourtant d'en confirmer la pertinence. Dans cette perspective, le retour réflexif sur l'hypothèse interprétative formulée, appuyé par une médiation par le texte (Sauvaire, 2013), représente une conduite discursive à valoriser chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA.

### 5.2.3 Le recours aux contresuggestions pour soutenir l'examen de la plausibilité des hypothèses interprétative

Les résultats de notre étude montrent que, dans certains cas, le recours aux contresuggestions incite le lecteur à réévaluer sa propre hypothèse, comme l'illustre l'exemple d'Alice, qui avait initialement proposé une hypothèse non plausible. Ce résultat suggère que l'exposition à des lectures divergentes peut, dans certaines situations, susciter une remise en question spontanée de sa propre interprétation. Néanmoins, cette posture réflexive ne se manifeste pas de manière systématique chez les élèves ayant émis une hypothèse non plausible. Ainsi, deux des trois élèves concernés, bien qu'ils se montrent ouverts au point de vue d'autrui, ne vont pas jusqu'à remettre en question leur propre lecture. Un accompagnement ciblé semble alors nécessaire pour soutenir le développement

de leur posture réflexive, en mettant en œuvre un étayage leur permettant de porter un regard critique à la fois sur les contresuggestions et sur leur propre raisonnement.

À l'inverse, la majorité des élèves ayant formulé une hypothèse interprétative plausible (quatre sur cinq) font preuve d'une posture réflexive plus affirmée : ils reconnaissent spontanément que des lectures différentes peuvent enrichir et approfondir leur propre interprétation. Cela montre que les contresuggestions peuvent également jouer un rôle dans le renforcement d'une posture réflexive déjà en construction. Seule une élève adopte une attitude plus fermée : bien qu'elle admette l'existence de lectures multiples, elle ne s'engage pas dans une démarche de révision ou d'approfondissement de sa propre lecture. Le recours aux contresuggestions pourrait alors servir de levier pour ouvrir un dialogue sur l'importance de la souplesse cognitive dans le travail d'interprétation.

Le recours aux contresuggestions apparaît donc comme une modalité d'enseignement-apprentissage prometteuse pour encourager l'examen de la plausibilité des hypothèses interprétatives. En confrontant les élèves à d'autres interprétations écrites d'un même texte, on les amène à réfléchir à la validité de celles-ci et, par extension, à évaluer la leur. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons choisi de présenter aux adultes de la FGA des interprétations jugées recevables. Or, il serait pertinent de constituer une banque d'interprétations variées – plausibles, plus ou moins plausibles et non plausibles – afin de permettre à l'adulte d'exercer son jugement critique en évaluant le degré de plausibilité de chacune. Ce type d'activité inciterait l'apprenant à adopter une posture réflexive, en justifiant ce qui, selon lui, rend une interprétation pertinente ou non. Ces échanges entre

l'enseignant et l'apprenant offrent ainsi l'occasion d'évaluer le niveau d'acquisition de la compétence interprétative, tout en sensibilisant l'apprenant aux critères sur lesquels repose la plausibilité d'une hypothèse. Encore, dans un contexte d'enseignement modulaire individualisé (EMI), où les interactions entre les pairs sont limitées, la contresuggestion constitue une forme de médiation indirecte par d'autres lecteurs du même texte. Elle permet ainsi aux adultes de bénéficier, même de manière différée, des apports que procurent les échanges intersubjectifs dans une démarche d'interprétation littéraire (Sauvaire, 2013).

### 5.3 Élaborer une séquence justificative cohérente et convaincante : deux modèles à consolider

La justification de la plausibilité d'une hypothèse interprétative repose sur la mise en œuvre d'un raisonnement structuré. L'analyse des séquences justificatives produites par les adultes de la FGA de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire met en évidence deux types de structuration : l'un, de tradition scolaire, s'organise en trois phases (introductive, argumentative et conclusive) tandis que l'autre propose une structuration composée d'un préambule, de l'énonciation de l'hypothèse et de sa justification. Ces deux modèles, bien qu'opérationnels, témoignent d'un degré d'appropriation variable et soulignent la nécessité d'un accompagnement pédagogique ciblé.

### 5.3.1 La structuration en trois temps : un modèle scolaire bien ancré, mais encore à consolider

La rédaction d'une interprétation écrite suppose non seulement la formulation d'une hypothèse claire et plausible, mais également la capacité à organiser un discours justificatif de façon cohérente. En ce sens, une structuration en trois temps – introductive, argumentative et conclusive – constitue un cadre de référence permettant aux élèves d'articuler leur raisonnement de manière structurée (Chartrand, 2013). L'analyse des productions écrites révèle que, dans la majorité des cas (4 sur 5), cette organisation en trois phases suit une progression logique. Les articulations entre les différentes parties sont généralement bien assurées, ce qui témoigne d'une appropriation de ce modèle de justification écrite.

Dans l'ensemble des cas observés, la prise de position est clairement exprimée dès la phase introductive, ce qui témoigne d'une bonne maîtrise de cet apprentissage. Bien que cette étape ne soit généralement pas explicitement désignée comme une composante de la démarche interprétative, les élèves semblent avoir intégré l'importance de formuler d'emblée l'objet de la justification, donnant ainsi une orientation claire à leur raisonnement.

Cependant, les phases argumentative et conclusive présentent des niveaux d'appropriation variables.

Dans une production, la phase argumentative soutient de manière convaincante l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive, les arguments s'enchaînant de façon cohérente pour en démontrer la pertinence. Elle constitue alors un tout autonome, rassemblant l'ensemble des éléments nécessaires à une démonstration aboutie. La même production accorde également à la phase conclusive une réelle portée : loin de se limiter à reformuler l'hypothèse initiale, elle propose une réflexion personnelle qui prolonge et enrichit le raisonnement mené en mobilisant une logique argumentative claire : *J'affirme que... puisque... mais... donc...*

Dans une autre production, la phase argumentative appuie aussi de manière convaincante l'hypothèse interprétative formulée en introduction, les arguments se succédant de façon à en démontrer la pertinence. Toutefois, ce qui pourrait être perçu comme une phase conclusive s'apparente plutôt à la prolongation de la phase argumentative, sans véritable synthèse ni élargissement du propos. La logique suivie repose sur une accumulation linéaire d'arguments : *J'affirme que... puisque... et que... et, enfin, que...*

Enfin, dans deux productions, les arguments mobilisés dans la phase argumentative ne constituent pas un ensemble suffisamment complet pour étayer de manière satisfaisante l'hypothèse interprétative formulée dans la phase introductive. Il faut attendre la phase conclusive pour que le raisonnement prenne tout son sens. Or, la phase conclusive reprend l'idée initiale formulée dans la phase introductive, sans l'enrichir ni l'élargir. La logique argumentative adoptée suit la structure suivante : *J'affirme que... puisque... mais...*

Ces constats révèlent que, bien que la structure en trois temps soit généralement acquise, l'appropriation du modèle demeure inégale d'un lecteur à l'autre. Les phases argumentative et conclusive, en particulier, ne sont pas mobilisées de la même manière. La phase conclusive, notamment, semble remplir des fonctions différentes selon les lecteurs : pour l'un, elle permet de mettre en lumière l'aboutissement d'un raisonnement construit; pour un autre, elle sert à introduire un dernier argument; chez d'autres encore, elle assure un retour à l'idée directrice. La fonction proprement argumentative des deuxième et troisième phases reste donc à consolider chez les élèves de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA. Il apparaît nécessaire de soutenir chez ces élèves une compréhension plus approfondie de la fonction de la phase argumentative, envisagée comme un discours structuré, orienté vers la démonstration, dans lequel les arguments sont articulés de manière à appuyer la pertinence de l'hypothèse interprétative formulée en amont. Il est également pertinent de les amener à reconnaître que la fonction de la phase conclusive, lorsqu'elle est présente, ne constitue pas uniquement une étape formelle, mais représente un moment important du raisonnement. Elle devrait permettre de formuler une idée de clôture en lien avec l'hypothèse initiale, tout en renforçant la portée argumentative de l'ensemble du texte en signalant clairement l'aboutissement du raisonnement mené.

### 5.3.2 Une structuration alternative en trois parties – préambule, affirmation de l'hypothèse interprétative et justification de l'hypothèse

En marge de la structure scolaire traditionnelle en trois temps (phases introductive, argumentative et conclusive), certaines productions d'élèves révèlent une structuration

alternative qui, bien qu'encore peu stabilisée, présente un potentiel intéressant à explorer dans l'enseignement-apprentissage de l'interprétation écrite. Cette structure se compose de trois parties : un préambule, une affirmation de l'hypothèse interprétative et une justification de cette hypothèse.

Selon les propos recueillis dans les verbatims, le préambule remplit des fonctions variées selon les élèves : il peut faire office d'amorce destinée à capter l'attention du lecteur en introduisant une idée marquante, servir d'outil cognitif pour structurer la pensée ou encore constituer un point d'ancrage fondé sur un passage du texte, à partir duquel l'hypothèse interprétative est construite. Toutefois, dans deux des trois textes analysés, la transition entre le préambule et l'énonciation de l'hypothèse manque de cohérence. Le lien logique entre l'idée d'ouverture et la position interprétative formulée demeure difficile à percevoir, ce qui nuit à la fluidité du raisonnement. Cette absence de continuité engendre une rupture dans la progression du texte et affaiblit la portée argumentative de l'hypothèse proposée. Pour que cette structure alternative devienne un véritable modèle à part entière, il conviendrait de réfléchir à la fonction du préambule dans cette séquence justificative. Bien utilisé, il peut permettre au lecteur, par exemple, de situer sa lecture, de formuler une problématique personnelle ou de proposer un angle d'interprétation singulier. L'enseignant pourrait ainsi accompagner les élèves dans la rédaction d'un préambule pertinent, en clarifiant ses fonctions discursives.

Cette forme en trois temps – préambule, énonciation de l'hypothèse interprétative et justification de celle-ci – mérite d'être explorée comme un modèle alternatif

d'interprétation écrite. En rendant explicite la fonction de chaque partie et en outillant les élèves pour en maîtriser les transitions, cette structure pourrait enrichir les pratiques d'enseignement-apprentissage liées à la production d'une interprétation, en valorisant des formes de raisonnement écrit plus diversifiées.

#### 5.4 Un étayage des propos encore insuffisant, quel que soit le modèle de séquence justificative adopté

Qu'il s'agisse du modèle classique d'interprétation écrite en trois temps (introdutive, argumentative ou conclusive) ou de la structure alternative construite à partir d'un préambule, l'analyse des productions des participants révèle une faiblesse généralisée dans l'étayage des propos. Cette limite, observée dans l'ensemble des textes analysés, concerne à la fois l'appel aux connaissances personnelles et la qualité des justifications apportées. Autrement dit, bien que plusieurs lecteurs parviennent à organiser un discours en trois temps, le fond de leur argumentation demeure le plus souvent peu développé ou insuffisamment approfondi. Cette fragilité se traduit par des hypothèses interprétatives susceptibles d'être contredites par le texte lui-même ou par des justifications dont la solidité reste à renforcer.

##### 5.4.1 Mobilisation de ressources subjectives nombreuses et variées : une conduite discursive à valoriser chez les élèves de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA

L'un des constats majeurs issus de cette analyse réside dans la mobilisation limitée des ressources subjectives au service de l'interprétation, quelle que soit la valeur de l'hypothèse

interprétative. Selon les verbatims recueillis, bon nombre d'élèves fondent leur lecture sur une réaction immédiate au texte – qu'elle soit émotionnelle ou intuitive – qui agit comme le déclencheur de leur démarche interprétative. Cette première réception, souvent centrée sur une scène marquante ou un comportement frappant, les conduit à interroger la nature humaine. Ce questionnement se reflète dans leurs productions écrites, où nous observons une forte prédominance de repères axiologiques, tant dans la formulation des hypothèses interprétatives que dans leur justification. Les élèves ancrent ainsi leur lecture dans des valeurs morales telles que la bonté, le sens du devoir, la critique de l'individualisme ambiant ou encore la dénonciation du caractère parfois immoral de l'être humain. Cette orientation morale peut s'expliquer, d'une part, par le contenu même de la nouvelle *Les transports en commun*, qui met en scène des situations susceptibles de solliciter le jugement éthique du lecteur : actes altruistes en contexte d'urgence, responsabilité des témoins face à un événement tragique, réaction collective envers une figure médiatisée ou intention explicite de nuire à autrui. D'autre part, cette tendance semble également liée à la manière dont les adultes de la 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA conçoivent la notion de « message d'un texte », qu'ils associent fréquemment, comme le montrent les verbatims, à une leçon de morale véhiculée par le récit.

Cependant, aucun élève n'a orienté son interprétation vers une problématisation d'enjeux sociaux tels que la dérive sensationnaliste de la télé réalité, la médiatisation excessive ou les effets pervers de la célébrité, alors que le texte offrait des pistes propices à ce type de lecture. Ce constat suggère que les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA sont davantage portés à réfléchir sur la nature humaine qu'à interroger des problématiques

sociales. Cette tendance peut être mise en parallèle avec les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves de 12 à 15 ans sur le développement des compétences interprétatives, laquelle montre que les plus jeunes (12-13 ans) manifestent principalement de l'empathie envers les personnages, tandis que les plus âgés (15-16 ans) commencent à développer une réflexion plus large sur le monde dans lequel ils évoluent. Cette évolution semble en partie liée à l'habitus scolaire, puisque c'est autour du niveau 10 que l'enseignement vise plus explicitement le développement de compétences interprétatives fondées sur l'argumentation et l'analyse du texte (Dufays et coll., 2020). Dans cette perspective, nous pouvons supposer que les élèves de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA n'ont pas encore pleinement intégré les mécanismes de la lecture associés à des postures interprétatives plus élaborées. Il s'agit là d'un aspect à travailler dans le cadre de leur formation en lecture littéraire.

Nous observons également une mobilisation très limitée, voire absente, des ressources épistémiques. Les élèves ne réinvestissent pas les connaissances théoriques acquises sur les notions littéraires, telles que les genres de récit, les procédés narratifs, la caractérisation et l'évolution des personnages, la tonalité, les thèmes, les valeurs véhiculées, etc. Leur lecture tend à appréhender l'histoire comme une succession d'évènements, plutôt que comme une construction littéraire, ce qui les éloigne de l'approche analytique attendue dans une démarche de lecture interprétative. Ce constat soulève un enjeu de transfert : il s'agit d'apprendre aux adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA à mobiliser, dans le travail d'interprétation, les savoirs liés à la lecture littéraire afin de légitimer l'hypothèse interprétative formulée.

Au-delà des ressources socioculturelles et épistémiques, la mobilisation des ressources cognitives – c’est-à-dire les moyens mis en œuvre pour produire une interprétation écrite – demeure également à consolider. Dans le cadre de notre projet de recherche, l’entretien métacognitif, lequel fait partie intégrante de l’entretien critique (Perraudau, 2002), s’est révélé être un outil pertinent pour accompagner les élèves dans la prise de conscience de leur démarche de production d’une interprétation écrite. Facilement intégrable dans le contexte d’un enseignement modulaire individualisé (EMI), cet entretien, s’il est bien mené, permettrait à l’enseignant de français à la FGA de guider l’apprenant dans l’exploration de ses propres stratégies de lecture, dans l’identification de celles qui s’avèrent efficaces et de celles qu’il conviendrait de développer pour favoriser une meilleure maîtrise de la production d’une interprétation écrite. L’entretien réalisé avec les participants n’a duré qu’une quinzaine de minutes, mais déjà, les participants ont été en mesure de verbaliser leur démarche de production d’une interprétation écrite, parfois avec un étayage de notre part, en mettant des mots sur certaines de leurs stratégies de lecture interprétative ainsi que sur des ajustements à envisager pour améliorer leur réponse.

Comme l’a démontré Sauvaire (2015), la richesse d’une interprétation repose largement sur la capacité du lecteur à combiner différentes ressources subjectives. Les interprétations les mieux élaborées sont produites par des lecteurs qui parviennent à articuler des éléments issus de leur expérience personnelle (ressources psychoaffectives, axiologiques ou socioculturelles) avec des savoirs d’ordre théorique ou stratégique (ressources épistémiques et cognitives). À l’inverse, les lecteurs qui se limitent à un seul type de ressource – comme c’est le cas ici avec la convocation quasi exclusive de ressources

axiologiques – proposent des lectures souvent superficielles, parfois fragiles ou peu ancrées dans une analyse textuelle rigoureuse. La mobilisation limitée des ressources subjectives mise en lumière dans ce corpus souligne ainsi la nécessité, dans les classes de français de la FGA, de favoriser le développement de postures interprétatives fondées sur l’articulation de ressources subjectives nombreuses et variées, comme le préconise Sauvaire (2015).

#### 5.4.2 Un appui textuel partiel et plutôt allusif : un aspect à améliorer

L’étude menée par Pelletier (2017) conclut que la plausibilité d’une interprétation repose sur la quantité et la qualité des éléments textuels mobilisés : plus ces éléments sont nombreux et pertinents, plus l’interprétation est jugée crédible. Dans la même perspective, Falardeau (2003) rappelle que « pour être cohérente, une interprétation doit trouver un écho avec le maximum d’isotopies du texte, de signes littéraires ». Ces constats suggèrent que la justification rigoureuse d’une hypothèse interprétative repose sur une exploitation attentive et systématique de tous les indices textuels susceptibles de contribuer à sa construction.

Dans notre corpus, comme mentionné au point 5.2.2, aucun participant n’a procédé à une relecture approfondie du texte pour valider la plausibilité de son hypothèse, ce qui laisse entendre qu’aucun n’a scruté le récit de manière méthodique afin d’en extraire tous les éléments pertinents pouvant soutenir son hypothèse interprétative. Cette lacune contribue, en partie, à la formulation d’hypothèses interprétatives non plausibles.

Chez les participants ayant formulé une hypothèse interprétative plausible, nous observons un certain recours au texte, mais l'appui demeure souvent partiel ou allusif. Des éléments clés sont parfois négligés, alors même qu'ils pourraient offrir des fondements solides à leur lecture. Par ailleurs, certains évoquent des événements sans les nommer explicitement ni les replacer dans leur contexte narratif, obligeant ainsi le lecteur de leur réponse à reconstituer lui-même les liens logiques entre les extraits évoqués et l'hypothèse interprétative proposée, ce qui affaiblit la portée démonstrative de leur propos. Ces constats empiriques rejoignent les observations issues de la recension des écrits, notamment celles de Pelletier (2017), selon lesquelles plusieurs lecteurs, bien qu'ils soient capables de formuler une interprétation plausible, rencontrent des difficultés à l'appuyer de façon rigoureuse à partir du texte.

Cette difficulté à mobiliser avec rigueur les indices textuels révèle une compétence interprétative encore à renforcer chez les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA.

5.5 L'entretien critique : une modalité d'enseignement-apprentissage à exploiter dans le contexte de l'enseignement modulaire individualisé (EMI) pour favoriser le développement de la compétence à produire une interprétation écrite

Dans le contexte d'un EMI, où les échanges entre les pairs sont rares et où les interactions avec l'enseignant sont souvent ponctuelles, il devient nécessaire de trouver des dispositifs pédagogiques favorisant à la fois l'accompagnement personnalisé et le développement de compétences complexes telles que la production d'une interprétation littéraire écrite.

L'entretien critique (Perraudau, 2002) s'impose à cet égard comme une modalité d'enseignement-apprentissage particulièrement prometteuse.

#### 5.5.1 Bénéfices de l'entretien métacognitif

L'entretien métacognitif, qui fait partie intégrante de l'entretien critique (Perraudau, 2002), permet d'aborder l'enseignement de l'interprétation littéraire par le biais de la prise de conscience, par le lecteur, de sa propre démarche de production d'une interprétation écrite, à travers un dialogue pédagogique constructif avec l'enseignant. Cet accompagnement s'inscrit dans un cadre dialogique au sein duquel l'apprenant est amené à analyser ses choix, à les verbaliser, à les reformuler et à les réévaluer. Il s'agit d'une manière pertinente d'intégrer à l'enseignement de l'interprétation une perspective socioconstructiviste, telle que le proposent Voyer et ses collaborateurs (2021).

L'entretien métacognitif instaure un dialogue pédagogique fondé sur l'écoute et le respect du cheminement cognitif propre à chaque apprenant. Il permet à l'enseignant de s'adapter aux besoins, aux rythmes et aux styles d'apprentissage de chacun, ce qui correspond pleinement à l'approche andragogique propre à la FGA. En ce sens, il peut jouer un rôle clé dans la mise en place d'une différenciation pédagogique, capable de soutenir des parcours individualisés tout en nourrissant la construction de savoirs partagés.

L'un des apports majeurs de l'entretien métacognitif est qu'il offre à l'apprenant l'occasion de prendre du recul sur sa propre démarche de production d'une interprétation écrite. En verbalisant ses façons de faire, l'apprenant prend conscience de ses forces et de ses

faiblesses. L'apprenant développe ainsi une posture réflexive essentielle à l'écriture interprétative.

La reformulation effectuée par l'enseignant tout au long de l'entretien joue un rôle central : elle aide l'apprenant à mettre des mots sur ses stratégies, à expliciter des raisonnements souvent implicites et à prendre conscience des gestes discursifs qu'il mobilise – ou pourrait mobiliser – pour construire une interprétation écrite. Cette médiation langagière constitue ainsi une forme d'étayage qui soutient l'apprentissage des composantes essentielles de l'écriture interprétative.

En encourageant la verbalisation de ses idées, l'entretien métacognitif aide également l'apprenant à prendre conscience de sa posture de sujet lecteur. Il ne s'agit plus seulement de comprendre et d'interpréter un texte, mais de reconnaître que le monde qu'il porte en lui éclaire son interprétation, et que, réciproquement, l'acte d'interpréter contribue à nourrir sa propre compréhension du monde. Cette prise de conscience favorise une lecture plus engagée, dans laquelle l'apprenant établit un dialogue entre le texte et son univers personnel.

L'entretien critique (Perraudau, 2002) favorise la justification orale, qui peut ensuite servir de support à la justification écrite. En permettant à l'apprenant de formuler ses idées à l'oral et de les organiser avec l'aide de l'enseignant, ce dispositif crée un pont entre deux formes de discours souvent dissociées dans la pratique scolaire. Ceci facilite la structuration de la pensée, l'enchaînement logique des arguments ainsi que le passage d'une intuition de lecture à une démonstration plus construite et argumentée.

### 5.5.2 Bénéfices des contresuggestions

Les contresuggestions permettent de simuler une médiation par les pairs, comme le préconise Sauvaire (2013). Dans un contexte où les interactions réelles entre élèves sont peu encouragées, elles jouent le rôle de substitut dialogique en exposant l'apprenant à d'autres lectures possibles du texte. Ce dispositif l'incite à considérer des points de vue différents du sien, à ajuster ou à renforcer sa propre interprétation, et à concevoir plus clairement la lecture littéraire comme un acte nourri par l'intersubjectivité. En somme, il permet une forme de confrontation sociale, élément essentiel du travail interprétatif (Falardeau, 2003).

Les contresuggestions jouent également un rôle essentiel dans la sensibilisation à la diversité des angles d'approche possibles. En exposant les apprenants à un éventail d'interprétations – certaines orientées vers la dimension morale du récit, d'autres vers ses enjeux sociaux ou culturels –, l'enseignant les aide à comprendre que toute lecture repose sur un réseau de références multiples. Cette diversité de perspectives vise à élargir leur horizon interprétatif et à les encourager à mobiliser, dans leurs propres lectures, non seulement des repères axiologiques, mais aussi des repères socioculturels. De plus, consulter des contresuggestions contenant du vocabulaire issu du métalangage de la lecture littéraire peut servir de modèle, en accompagnant l'apprenant vers une posture plus analytique.

Les contresuggestions peuvent également servir à sensibiliser les apprenants aux critères de plausibilité d'une interprétation. En confrontant différentes lectures, plus ou moins bien

justifiées, l'enseignant peut amener les apprenants à distinguer les interprétations recevables, appuyées sur le texte, de celles qui relèvent de l'arbitraire. Ce travail de comparaison soutient le développement de l'esprit critique et permet aux apprenants de mieux comprendre les exigences d'une interprétation littéraire crédible.

Par ailleurs, les contresuggestions offrent l'occasion d'amener les apprenants à évaluer la structure d'une interprétation écrite. En analysant les forces et les limites d'une production d'un pair, ils peuvent porter un regard critique sur l'organisation du discours : la clarté de l'hypothèse, la solidité de l'argumentation, la cohérence du développement, etc. Cette analyse structurelle peut aider les apprenants à améliorer leurs propres interprétations écrites, notamment dans une perspective de réécriture.

Enfin, les contresuggestions favorisent chez le lecteur le développement d'un recul critique indispensable à la lecture interprétative (Sauvaire, 2013). Il ne s'agit pas seulement d'évaluer les lectures d'autrui, mais de comprendre pourquoi certaines interprétations apparaissent plus convaincantes ou plus rigoureusement construites. Cette démarche amène l'apprenant à porter un regard réflexif sur sa propre lecture, à en analyser la qualité, la cohérence et la profondeur, dans une perspective de construction progressive d'une autonomie interprétative.

## 5.6 Pistes de recherche

Les résultats de cette étude ouvrent des pistes de recherche susceptibles de mieux éclairer, évaluer et faire évoluer les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture

interprétative à la FGA, notamment dans le contexte d'un enseignement modulaire individualisé (EMI). Ces pistes invitent à approfondir la réflexion, tant sur des dispositifs pédagogiques à mettre en place que sur les compétences interprétatives des adultes de la FGA et les conceptions que les enseignants entretiennent à l'égard de l'interprétation littéraire.

***L'entretien critique comme modalité d'enseignement-apprentissage : mise à l'épreuve d'un modèle (recherche-développement)***

Une première piste de recherche consisterait à mettre à l'épreuve le recours à l'entretien critique (Perraudau, 2002). Une telle recherche pourrait être menée en collaboration avec des enseignants de français de la FGA dans le but d'expérimenter ce dispositif pour soutenir l'enseignement-apprentissage de la lecture interprétative. L'objectif serait d'évaluer son incidence sur la qualité des interprétations écrites produites par les élèves ainsi que sur leur capacité à adopter une posture réflexive en lecture interprétative.

***Évaluer les modules d'apprentissage : une recherche évaluative***

Une deuxième piste de recherche porterait sur l'évaluation des modules d'apprentissage eux-mêmes. Il s'agirait d'analyser la manière dont ces modules traitent de la lecture interprétative, notamment en ce qui concerne la formulation d'une hypothèse, l'examen de sa plausibilité, la structuration d'une interprétation écrite, le recours à des ressources subjectives nombreuses et variées ainsi que l'appui textuel nécessaire à une justification rigoureuse. Cette recherche évaluative pourrait déboucher sur des recommandations

concrètes visant à améliorer les contenus d'apprentissage, les activités proposées et les modalités d'accompagnement.

***Décrire les compétences en lecture interprétative à partir d'un échantillon élargi (recherche descriptive)***

Une autre piste de recherche, de type descriptif, viserait à documenter plus largement les compétences en lecture interprétative des élèves de la FGA à partir des épreuves de sanction du cours FRA-4101<sup>6</sup>. L'analyse d'un échantillon plus large permettrait d'établir un portrait plus représentatif du niveau de maîtrise des adultes en formation, de repérer les tendances dominantes, les obstacles récurrents, mais aussi les gestes discursifs efficaces. Ces données pourraient ensuite nourrir le développement d'outils pédagogiques mieux adaptés aux besoins réels des apprenants.

***Analyser les conceptions et les modalités d'enseignement de la lecture interprétative (recherche descriptive ou qualitative)***

Enfin, une recherche descriptive ou qualitative pourrait s'intéresser aux représentations que les enseignants de français à la FGA se font de la lecture interprétative ainsi qu'aux modalités concrètes d'enseignement-apprentissage qu'ils mettent en œuvre dans leur pratique. Mieux comprendre comment ces enseignants perçoivent cette compétence, la présentent aux adultes, l'évaluent et en accompagnent le développement, permettrait de

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'un cours qui amène l'adulte, en fin de parcours, à produire un compte rendu de lecture portant sur un roman québécois de son choix. Ce compte rendu doit intégrer l'ensemble des dimensions de la lecture – compréhension, réaction, interprétation et appréciation – dans un texte suivi et structuré.

mieux décrire les pratiques effectives. Une telle enquête pourrait enrichir la formation continue des enseignants en leur offrant des repères éclairés par la recherche.

## CONCLUSION

Avec ce mémoire, nous voulions comprendre comment les adultes de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire de la FGA construisaient une interprétation d'un texte proliférant. Nous visions à décrire leurs capacités ainsi que les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans le cadre d'une tâche d'écriture interprétative. Cette démarche s'inscrivait dans une volonté d'enrichir les connaissances scientifiques sur les compétences interprétatives des élèves du secondaire, tout en apportant un éclairage nouveau sur celles, encore peu étudiées, des adultes fréquentant la FGA.

Nous retenons que, si plusieurs adultes parviennent à formuler une hypothèse interprétative et à construire une justification écrite pour l'étayer, certains acquis restent à consolider. Ceux-ci concernent d'abord la formulation explicite d'une hypothèse interprétative claire et plausible. Ils se rapportent également à la réflexivité inhérente à la démarche interprétative, qu'il s'agisse de choisir de manière raisonnée une hypothèse à défendre parmi plusieurs options ou d'en examiner systématiquement la recevabilité. Ils tiennent aussi à la capacité de mobiliser un éventail diversifié de ressources subjectives complémentaires pour fonder l'hypothèse ainsi qu'à l'étayage textuel nécessaire pour en garantir la solidité. Les défis rencontrés mettent en évidence la nécessité, à la FGA, de mettre en place des modalités d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de la compétence à produire une interprétation écrite. Dans cette perspective, les entretiens critiques expérimentés au cours de cette recherche se sont révélés être un dispositif pédagogique particulièrement pertinent pour répondre à ce besoin.

À la lumière de ces constats, plusieurs recommandations se dégagent. Aux instances responsables des programmes, il est proposé d'intégrer, dans le Programme de français, langue d'enseignement de la formation générale des adultes, une définition claire des concepts de compréhension et d'interprétation, à l'instar de ce qui se fait déjà pour ceux de réaction et d'appréciation.

Aux centres de services scolaires, il est recommandé de soutenir activement la formation continue des enseignants de français de la FGA, notamment sur la mise en œuvre de modalités d'enseignement innovantes, telles que l'entretien critique. En favorisant le débat d'idées, ce dispositif dynamise et enrichit la pratique de l'enseignement modulaire individualisé (EMI).

Aux universités, il convient de renforcer, dans la formation initiale des enseignants, la connaissance des réalités propres à la FGA, en particulier les modalités d'apprentissage des adultes. Il importe également d'encourager la poursuite des recherches visant à approfondir la compréhension des compétences en lecture littéraire chez ces apprenants.

Enfin, aux enseignants, il est suggéré de poursuivre leur développement professionnel afin d'affiner leur compréhension des enjeux spécifiques à la lecture interprétative et de mieux cerner les difficultés rencontrées par leurs apprenants. Par ailleurs, l'expérimentation de modalités d'enseignement-apprentissage favorisant la réflexivité des adultes pourrait constituer un complément pertinent à l'EMI. Un dispositif tel que l'entretien critique, ou toute autre forme d'entretien pédagogique, représente à cet égard une avenue à considérer.

## RÉFÉRENCES

- Adams, M. et Bruce, B. (1982). Background knowledge and reading comprehension. Dans J. Langer et M. Smith-Burke (Éds), *Reader meets author: Bridging the gap* (p. 2–26). International Reading Association.
- Ahr, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? À stabiliser ? Dans N. Dezinot, J.-L. Dufays et B. Louichon (Éds), *Approches didactiques de la littérature* (p. 89–106). Presses universitaires de Namur.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Acroyd ?* Minuit.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : Une recherche-développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. <https://doi.org/10.17118/11143/8810>
- Beaudry, M.-C. (2016). Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (Dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 97–127). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8810/06\\_Beaudry.pdf](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8810/06_Beaudry.pdf)
- Beaudry, M.-C. et Huneault, M. (2011). L'écriture d'invention pour développer le sujet lecteur de texte littéraire chez des élèves de la cinquième secondaire. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et N. Lacelle (Dir.), *Revue pour la recherche en éducation* (p. 84–97). Actes de colloque de l'ACFAS.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Presses universitaires de France.
- Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : Une étude de cas* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17818>
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : La diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et pratiques*, 37, 29–39.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires : Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 99–115.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/litteratie-adultes-50-0482/>

- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8–11. <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- Cunningham, J. (1987). Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response. Dans R. J. Tierney, P. L. Anders et J. N. Mitchell (Éds), *Understanding readers understanding* (p. 229–255). Routledge.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157(2), 43–51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215–251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Barthélemy, M., Capt, V., Brun-Lacour, I., Florey, S. et Lépine, M. (2020). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? Une étude internationale. *Pratiques*, (187–188). <https://doi.org/10.4000/pratiques.9007>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et Travaux*, 83. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). 3. La lecture littéraire : Une notion plurielle. Dans J. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Éds), *Pour une lecture littéraire* (p. 87–97). De Boeck Supérieur.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). 5. Le processus de lecture. Dans J. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (Éds), *Pour une lecture littéraire* (p. 109–122). De Boeck Supérieur.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation : Essai*. B. Grasset.
- Faidherbe, C. et Foret, M. (2017). Les interactions entre le texte et le sujet lecteur à travers les ressources axiologiques. *Éducation*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01614055v1>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, É., Guay, F. et Valois, P. (2012). Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer. *Québec français*, (164), 71–72. <https://id.erudit.org/iderudit/65900ac>

- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 191(4), 71–84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : Un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57–80. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Forget, M.-H. (2012). Qu'est-ce que justifier ? *Québec français*, (167), 61–62. <https://id.erudit.org/iderudit/67716ac>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin.
- Goldschmid, B. et Goldschmid, M. L. (1973). Modular instruction in higher education: A review. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 2(1), 15–32. <https://doi.org/10.1007/BF00162534>
- Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Presses Universitaires de France.
- Grondin, J. (2012). Gadamer et l'expérience herméneutique du texte. Dans *De l'herméneutique philosophique à l'herméneutique du texte* (p. 53–64).
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 139–166.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : Étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605–630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : Étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83–117. <https://doi.org/10.7202/038721ar>
- Helder, A., van den Broek, P., Van Leijenhorst, L. et Beker, K. (2013). Sources of comprehension problems during reading. Dans B. Miller, L. Cutting et P. McCardle (Éds.), *Unraveling reading comprehension: Behavioral, neurobiological, and genetic components* (p. 43–53). Brookes Publishing.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : Des clefs pour relever les défis du XXIe siècle – Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Gouvernement

- du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3e éd.). Pearson Education.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*. P. Mardaga.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Presses universitaires de France.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français : Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145–146, 125–140. <http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau (Éd.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 101–123). Presses de l'Université Laval.
- Levine, S. et Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts: Affective evaluation, salience, and literary interpretation. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153.
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. (Non accessible en ligne).
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177–196. <http://dx.doi.org/10.7202/1017289ar>
- Mercier, J.-P. (2019). Pratiques scolaires de l'écrit et temporalités dans le travail par modules. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 1–25. <https://doi.org/10.7202/1069638ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de la formation de base commune : Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/Formation-base-commune-document-presentation.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise – 2e cycle du secondaire : Domaine des langues – Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Programme de la formation de base diversifiée pour les 3e, 4e et 5e secondaire : Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/Formation-base-diversifiee-introduction-generale-programmes-etudes.pdf>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2024). *Services et programmes d'études – Formation générale des adultes : Document administratif – 2024-2025*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/Formation-generale-adultes-services-programmes-etudes.pdf>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2023). *Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, Québec*. Gouvernement du Québec. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERANW3Z74340140604045mv5U|&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEQ&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3414](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERANW3Z74340140604045mv5U|&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3414)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Définition du domaine d'évaluation – Formation générale des adultes – Programme de la formation de base diversifiée – Français, langue d'enseignement – Explorer des œuvres de fiction – Cours 6 – FRA-3106-2*. Gouvernement du Québec. [https://16.ticfga.ca/files/2017/08/DDE\\_FRA-3106-2\\_Explorer-des-oeuvres-de-fiction-1.pdf](https://16.ticfga.ca/files/2017/08/DDE_FRA-3106-2_Explorer-des-oeuvres-de-fiction-1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2015*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Miquelon, A. (2022). Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une œuvre résistante au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 219–236. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 11. L'analyse par questionnaire analytique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (p. 245-268). Armand Colin. <https://shs-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-245?lang=fr>.

- Pelletier, C. (2017). *L'interprétation d'une nouvelle littéraire résistante par des adolescents québécois de 14 à 17 ans* [Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/2>
- Perraudau, M. (2002). L'entretien de type critique : Un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches et éducations*, 1(2). <http://rechercheseducations.revues.org>
- Rousseau, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/enjeux-defis-associes-qualification-1867.html>
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le Français aujourd'hui*, 157(2), 65–73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : Comment former des sujets lecteurs divers ?* [Thèse de doctorat inédite, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/ff0a32e0-57b8-493f-937c-da027b00851a>
- Sauvaire, M. (2021). *L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2e cycle du secondaire : Une approche pour intégrer la diversité des lecteurs*. Ministère de l'Éducation (MEQ) et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/02\\_resume\\_2018-lc-211015\\_sauvaire.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/02_resume_2018-lc-211015_sauvaire.pdf)
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107–117. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Sauvaire, M. et Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique : De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, (6), 121–147. <https://doi.org/10.7202/1037507ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p.191 à 219). Presses de l'Université de Montréal.
- Soussi, A., Broi, A.-M. et Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : Ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), 31–51. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2007\\_num\\_35\\_1\\_2747](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2747)

- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9–38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Table responsable de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ). (2019). *Vers une implantation réussie : La finale*. [https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/04/Vers\\_une\\_implantation\\_reussie\\_La\\_finale\\_30janv19.pdf](https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/04/Vers_une_implantation_reussie_La_finale_30janv19.pdf)
- Vaubourg, J.-P. (2007). « À ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture ? *Repères*, 35(1), 285–303. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2762>
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. C. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire : À l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/guide.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/guide.pdf)
- Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères*, 35(1), 73–91. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2749>
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec : Analyse, constats et pistes de solution*. Document de travail. Table MELS-Universités. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/159015.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf)
- Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C. et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes : Une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3663877>
- Voyer, B., Ouellet, C., Mercier, J.-P. et Ouellet, S. (2021). *Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la formation générale des adultes (FGA) : Une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en français écrit (projet de recherche no 2018-LC-211018)*. Ministère de l'Éducation (MEQ) et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). [Lien non accessible]
- Voyer, B. et Zaidman, A. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : Influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351–371. <https://doi.org/10.7202/1028424ar>

## ANNEXE A

Texte *Les transports en commun*

## Les transports en commun

Elle a sauté entre les rails, dans un froissement raide de ciré. Elle n'est pas tombée, c'est surprenant pour un grand corps aussi empêtré que le sien. Et maintenant, elle se tient tranquille, son sac à main amarré sur l'épaule. Elle fait comme les autres, elle attend le métro – mais pas pour y monter, très manifestement.

Ça se répand comme une grippe intestinale parmi les transportés de l'heure de pointe, la station Berri au grand complet se masse près de la voie pour mieux reluquer ça : ils se rendent compte, les gens, que c'est un drame qui est en train de s'embryonner sous leurs yeux, et ça les laisse tout ébaudis, tout excités, ils n'ont pour la plupart jamais vu de suicidée pour de vrai, en chair et en ciré comme je vous parle.

Il y a Conrad parmi la foule, il est vendeur de souliers chez *Pegabo* et un peu plus petit que la moyenne, ce qui le prive du spectacle. Il comprend tout de suite que quelque chose d'insolite se trame et il s'approche, lui aussi, pour tenter d'attraper des bribes de l'aventure. Les gens marmottent entre eux comme de vieilles connaissances, « C'est une désespérée ! » clame devant Conrad un grand type qui voit tout et qui a beaucoup lu,

probablement. À force de jouer des coudes, Conrad se faufile au premier rang et il l'aperçoit. Elle a des lunettes, la trentaine un peu moche, éteinte par l'ordinaire, et ce grand ciré noir qui lui fait une silhouette invraisemblable. Elle tourne le dos à tout le monde, l'air d'affirmer que cette histoire ne la concerne en rien, elle s'achemine lentement vers la gueule sombre du tunnel, d'où s'exhalent déjà des grondements de wagons en marche. À la regarder comme ça, tellement tranquille, on ne comprend pas, ce n'est pas le genre à avoir connu des peines d'amour – ce n'est pas le genre à avoir connu quoi que ce soit, d'ailleurs, et sans doute est-ce là une raison suffisante pour se tenir ainsi si résignée face à un métro homicide qui s'avance.

Quelqu'un près de Conrad hurle : « Il faut faire quelque chose ! » et Conrad, avec un retard un peu abasourdi, se rend compte que c'est de lui qu'est sortie cette vocifération farfelue. Les autres autour marquent leur accord de principe par des hochements de tête vaguement fatalistes, oui, certes, il faut faire quelque chose, mais quoi, que peut-on contre la mort et n'est-il pas déjà trop tard, le métro s'en vient, pauvre fille, pauvres enfants, pauvres parents de cette pauvre fille. Le métro s'en vient, Conrad ne veut pas être celui qui agit, n'a jamais voulu, le métro s'en vient, son mugissement de mécanique emballée monte comme une fièvre, trop tard pour prévenir les contrôleurs là-haut, trop tard pour parlementer avec la fille et la convaincre – de quoi, au fait ? Madame, la vie vaut la peine, restez en vie, madame, si personne ne vous aime, moi je vous aimerai ... Comment le croirait-elle, lui qui n'aime que les hommes ? Et tout à coup Conrad plonge dans la fosse

sans réfléchir, il saute sur la fille, l'assomme à moitié, il la lance telle une botte de foin sur le quai et s'y projette lui-même, tant l'émotion déculpe les forces.

Et soudain, surgie d'on ne sait où, une équipe de télévision entière se dresse devant Conrad, les projecteurs l'éblouissent, on le hisse sur des épaules et on l'applaudit. La fille en ciré a enlevé ses lunettes et son ciré, elle est très belle comme dans les annonces d'esthéticienne Avant-Après, elle explique à Conrad qu'il s'agit d'un test télévisé en direct sur l'héroïsme ordinaire, c'est lui qui gagne, est-il content ? Conrad est interviewé au *Point* et à *Rencontres*, il fait la une de toutes les presses du lendemain, Jean Chrétien lui offre une cravate, le pape lui télécopie des indulgences, il reçoit la légion d'honneur et la croix de Saint-Jean-Baptiste.

Ça l'écoeure, Conrad. Il a dû changer de job parce que les clientes le harcelaient – c'est vous le héros, est-ce que je peux vous toucher?... Maintenant, il ne prend plus le métro. Il marche. Et quand il se trouve arrêté à un feu rouge, à côté d'un aveugle par exemple, il ne l'aide pas à traverser comme il l'aurait fait auparavant, non monsieur, il le bouscule un peu, en sourdine, pour qu'il se casse la gueule.





## ANNEXE C

## Exemple d'une contresuggestion

Pour moi, le texte signifie qu'il est possible que la célébrité traumatise en quelque sorte une personne. En effet, les gens sont en effet soit extrêmement heureux quand ils deviennent célèbres ou ils ne veulent pas de la célébrité et ne l'apprécient pas. Je crois que dans le cas de cette histoire, Conrad n'a pas apprécié le fait de devenir subitement célèbre et n'en voulait pas, de cette célébrité, mais en plus de cela, il a été traumatisé par cette montée soudaine de notoriété. Je crois, premièrement, qu'il ne l'a pas apprécié parce qu'il a dû se priver de certaines choses comme prendre le métro. Il a également dû faire des changements dans sa vie comme changer de travail. Tout cela ne serait pas arrivé à Conrad s'il n'avait pas eu cette montée soudaine de célébrité. Maintenant, la raison pour laquelle je crois que Conrad a été traumatisé est parce qu'il a radicalement changé sa façon d'agir avec les gens ayant besoin d'aide. En effet, nous pouvons constater dans l'histoire qu'il ne peut même plus effectuer un geste d'aide aussi simple que d'aider une personne aveugle à traverser la rue. Il se dit sûrement qu'il pourrait y avoir une caméra cachée et que la personne non voyante pourrait ne pas vraiment l'être, donc qu'il pourrait revivre la même expérience qu'il a vécue auparavant. Finalement, là où on voit que son attitude a radicalement changé, c'est quand, au lieu de simplement laisser la personne non voyante traverser toute seule la rue, il bouscule cette dernière. À mon avis, Conrad fait cela parce qu'il veut s'assurer de ne pas être pris pour un héros une deuxième fois et de ne pas revivre l'expérience qu'il a tant détestée.

## ANNEXE D

## Interprétations écrites

**Alice**

La bonté des gens, Conrad a été le seul à réagir face à une femme qui se suicide. De nos jours, les gens sont plus portés à regarder le drame et à le commenter qu'à aider une personne dans le besoin. **Le texte montre ou l'insouciance de certains, mais la bonté des autres.** Dans chaque drame il y a un Conrad qui a voulu aider. Voyant que tout les autres ne faisait rien. Il ne connaissait pas la victime mais il a quand même pensé à elle et à sa famille et c'est jetté pour la préserver.

**Charles**

Personnellement c'est le genre de situation qui m'énerve, j'ai l'impression que la télévision ne s'est pas mêler de ses affaire au point de changer la vie d'un individu, et pas pour le mieux, **je pense que le message est qu'il faut savoir quand interagir et quand se mêler de ce qui nous regarde, en même temps cela montre que de nos jours les médias sont trop présent.** Si ce monsieur devait être un héros, la population entière n'avait pas à être au courant. **Je vois dans cette nouvelle un message qui dit que quand tu sens que quelqu'un doit agir et que personne le fait, si tu ressens le besoin de le faire alors fais le** et d'un autre part comme j'ai mentionné **je trouve que les médias sont beaucoup trop impliqué,** changer la vie d'un homme avec une émission télévisé avec une mise en situation qui a pour sujet le suicide en direct d'une femme c'est exagéré. Alors de mon

point de vue je pense qu'il s'agit d'une nouvelle fictive racontée par un narrateur absent, puisqu'il raconte l'histoire sans y participer vraiment et qu'il raconte son histoire à la 3<sup>ème</sup> personne.

### **Didier**

Conrad a sauté pour chercher la femme qui semblait vouloir se suicider. Il ne savait pas durant ce moment que c'était une scène montée. Une fois son acte de courage accompli ils lui disent la vérité. En d'autres mots, on lui a menti et on a joué avec ses émotions pour de la télévision. Une fois que l'émission se fait divulguer Conrad se fait harceler à droite et à gauche. Il a dû même changer de job. Conrad a souffert à cause de son acte de hérosisme. Conrad qui s'est senti manipulé, bousculé et trahi, en plus de les conséquences négatives sur sa vie personnelle et professionnelle, a été changé. Il n'est plus aussi motivé à aider et au contraire décide de inconvenir et être bête. Sûrement pour ne pas revivre ce qu'il a vécu.

### **Étienne**

Le message dégagé par ce texte est que peu importe comment on se sent peu importe ce qui arrive il y'aura toujours quelqu'un pour et c'est ce que l'auteur essaie de nous montrer en nous parlant de la fille qui est sur les rails de train pour s'enlever la vie, car elle croit qu'il est temps pour elle de partir. Mais Conrad lui est la preuve que peu importe comment nous pouvons nous sentir il y'aura toujours quelqu'un pour que sa soit des proches ou même des inconnues comme Conrad.

**Fiona**

Que c'est pas parce que tu aides quelqu'un que tu es un héros. Cela devrait être normal dans la vie de tout les jours, mais nous sommes trop gêner pour le faire. Les personnes qui ne lachaient pas le « héros » devrait justement le laisser vivre normalement. Tout le monde devrait être un héros si cela ce produirait devant eux.

**Geneviève**

Au tout début du texte on comprend un peu la situation d'un danger immédiat. Ce danger est représenté sous forme de suicide dans un métro. Je comprends qu'un suicide peux nous virer complètement l'estomac et la tête. Mais ce qui ait le plus improbable c'est la générosité humaine, à vouloir aider son prochain. Mais, quand on se rencontre que toute c'est histoire n'a été monter de toute pièce seulement pour trouver un héros ordinaire. Indignation que je me suis dit. Qui encore de nos jours font des stupidités comme celle là. Tout ça juste pour un spectacle. Je comprends notre cher Conrad d'être devenu amer et de ne plus vouloir aider son prochain. Je site c'est mot « Ca l'écœure, ... pour qu'il se casse la gueule. »

**Isabelle**

Selon moi, le texte dégage un sentiment d'importance qu'on apporte face à nous même sur les petites bonnes actions du quotidien dans nos vies. Conrad semblais stressé, mal en point vien quand même à la rescouse d'une jeune fille que tout le monde qui regardais la scène aurais du sauver bien avant. Par la suite une équipe de télévision (caméra caché) le

surprend pour sa bonne action qui était en vrai un coup monté. Par la suite Conrad doit se sentir bousculé de l'évènement qui était faux alors qu'il a risqué sa vie.

### **Jayson**

**L'humanité est morbide.** Les gens préféreraient regarder une femme se suicider que de faire quelque chose pour aider la situation, les médias sont pire pour avoir orchestré cette blague de très mauvais goût. Finalement être un héros est comme être une célébrité, on peut dire bye-bye à notre intimité.

### **Kim**

On figure « Corad » qui peut représenter monsieur tout le monde. On se trouve dans un métro et nous sommes mis en scène qu'une femme mystérieuse est sur les rails du métro ou dans une zone dangereuse. Corad aperçoit la femme et il est pris de peur. Corad ne se voit pas comme un héros, il est décrit comme un homme ordinaire, mais pourtant il a une poussée d'adrénaline et se crie à lui-même qu'il doit faire quelque chose. Il saute sur le rail et sauve la femme. Surprise, tout ceci était un spectacle télévisé. Corad, par la suite, semble avoir de la difficulté à s'en remettre psychologiquement, bien qu'il soit acclamé. Il n'osera plus aider son prochain par peur de revivre quelque chose d'extrême.

### **Lauriane**

**Dans la vie, l'on doit toujours venir en aide à ceux qui sont en détresse, mais nous ne devons pas laisser les autres influencer nos bonnes pensées.** Car dans cette histoire on

voit que les autres n'ont pas osés aider la jeune fille, alors mr Conrad se sentait aussi craintive à l'idée de pouvoir aider la fille mais au final, il a choisi d'écouter la bonne voix qui lui parlait intérieurement.

### **Mélissa**

Dans les premières lignes du texte je me suis dit que malheureusement, si la mort était ta volonté la plus profonde, rien ne te persuaderais du contraire. Par la suite, j'ai été déçu que « jouer avec la mort » soit le thème d'une émission pour inciter les gens à ne plus être que de simples spectateurs du malheur des autres.

Selon moi, le message se veut être; faire preuve de bonté et « d'humanité » envers les autres est tellement rare, qu'il est maintenant perçu comme un geste « héroïque ». Ce qui pousse beaucoup d'entre nous à ne plus vouloir aider son prochain par peur d'être sous les « spotlights » pour quelque chose qui à la base est une simple action « de la vie de tous les jours ».

### **Noah**

Être conscient du bien et du mal chaque personne à sa façon de interprété se qui défini selon moi quel type de personne on n'est. Être conscient du danger et du situation dangereuse envers sois même ou une autre personne difère entre les gens et par principe les gens comprenne que c'est pas bien mes peu de gens savent réagir à cette situation et selon moi il faut être conçant, courageux et gentil de façon naturelle et non de façon égoïste comme le personnage a fais a comparer des autres et alors il a compris qu'il c'est

fais jouer de lui et que les gens honnoraient d'un courage qui devrait être naturelle pour tous le monde et pour lui ne devrait aucunement être considéré alors il change sa manière d'être à cause de l'égoïsme des gens.

### **Ophélie**

la performance, le bien paraître le status social et l'opinion que les gens ont, sont très important jusqu'au moment où c'est une question de vie ou de mort.

Aussi, on recherche souvent à être comme des qu'on idéalise en se disant que si on avait tel chose, nos problèmes seraient réglés mais en réalité je crois que toute autre chose apporte un bien pour un mal par exemple, la gloire de Conrad.

### **Pénélope**

L'un des messages que je perçois de ce texte est la tournure de quelque chose de bien en quelque chose qui dégoûte l'individu. On voit que Conrad avait la valeur de son prochain à cœur en se souciant de la femme en danger. Mais par une sur-attention sur son geste héroïque. Il en est venu à nier cette part de lui est être très individualisme, comme beaucoup dans notre société, malheureusement.

## ANNEXE E

## Extrait de verbatim

Verbatim Alice

(...)

**Chercheuse** : Est-ce que tu peux me la lire à voix haute ? Si tu veux faire des petits commentaires, tu as le droit.

**Alice** : Bon, j'ai écrit : « *La bonté des gens. Conrad a été le seul à réagir face à une femme qui se suicide. De nos jours, les gens ont tendance à observer le drame et à le commenter plutôt que d'aider une personne dans le besoin. Le texte montre l'indifférence de certains, mais aussi la bonté des autres. Dans chaque drame, il y a un Conrad qui veut aider. Voyant que personne d'autre n'intervenait, il a pensé à cette femme et à sa famille, même sans la connaître, et il a décidé d'agir pour la sauver* »

**Chercheuse** : Bon, sincèrement, là, c'est très, très bien.

**Alice** : Merci !

**Chercheuse** : Vraiment. Maintenant, je vais te demander de faire un petit exercice particulier. Peux-tu me raconter de A à Z comment tu as procédé pour arriver à ça ? Avant même d'écrire, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? Quand je t'ai posé la question, quelle a été ta première pensée ?

**Alice** : Eh bien, c'était comme si je voyais la scène comme un film. Comme si je regardais une série. Je me suis demandé ce qui m'aurait frappée en premier dans cette situation.

**Chercheuse** : Donc, tu as commencé par ce qui t'a marquée en premier dans le texte ? C'est quoi qui t'avait frappé en premier dans le texte, toi ?

**Alice** : Bien, le fait que, tu sais, il est dans une station de métro, il y a... genre, doit y avoir une centaine de personnes, et il y a juste une personne qui réagit. Puis, il y a juste une personne... Genre, ça, c'est ça qui m'a comme fait, vraiment... Comme dans tout le paquet de monde qu'il y avait, tu sais, c'est une jeune femme, mettons, qui se « pitche » dans les rails, puis il y a un monsieur qui n'a aucune idée c'est qui la fille, qui, là, c'est le seul à réagir. Tandis que tous les autres sont là, à regarder, puis fouiner, puis se demander qu'est-ce qu'elle fait là, genre.

**Chercheuse** : Fait qu'en fait, ça a comme créé une réaction.

**Alice** : Ouais.

**Chercheuse** : Une réaction, on pourrait dire, un peu émotive aussi.

**Alice** : Hm hm.

**Chercheuse** : Ça t'a touchée.

**Alice** : Hm hm.

**Chercheuse** : Fait que là, toi, tu t'es dit : « Bon, OK, ça, c'est mon élément de départ. » Fait que t'es partie de ça, là. Après, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ? Tu sais, après, jusqu'à ce que tu mettes ton crayon sur la feuille.

**Alice** : Bien, je me disais, tu sais, je sais pas il date de quand, le texte, mais, tu sais, de nos jours, ça arriverait... ça arriverait de même aussi, là. Tu sais, il y aurait une personne dans le tas qui réagirait. Fait que c'est pour ça que dans ma réponse, j'ai fait « de nos jours ». Tu sais, c'est vrai que peu importe ça aurait eu quel âge, ce texte-là, ça fonctionne encore aujourd'hui. C'est triste à dire, mais, tu sais, même aujourd'hui, genre, ça aurait été comme : « Ah ! ils ont tous sorti leur téléphone, se sont mis à filmer la séquence » au lieu de, genre, faire : « Oh mon dieu ! quelqu'un s'est suicidé. » Genre, c'est vraiment... genre, c'est juste, je sais pas, comment que le monde est aujourd'hui. Puis, comment je trouve...

**Chercheuse** : Fait que dans le fond, toi, t'es partie d'un élément du texte qui t'a marquée.

**Alice** : Ouais.

**Chercheuse** : Qui t'a touchée personnellement. Puis, après, t'as fait un lien avec des connaissances que t'as sur le monde d'aujourd'hui.

**Alice** : Ouais.

**Chercheuse** : Tu t'es dit : « Ah ! OK, mais dans le monde d'aujourd'hui... » Fait que là, t'es partie comme ça. Puis, là, c'est là que t'as commencé à écrire ou il s'est passé d'autres choses dans ta tête ?

**Alice** : Non, c'est pas mal là.

**Chercheuse** : OK. Fait que là, comment t'as fait pour commencer ton texte ? Tu sais, comment tu t'es dit : « Ah ! Bon, ça, je vais commencer avec ces mots-là. » Qu'est-ce qui a fait en sorte que t'as commencé avec ces mots-là ?

**Alice** : Bien, mettons, j'ai juste dit, mettons, dans ma tête, je me disais juste, genre, « la bonté ». Puis là, j'étais comme « la bonté, virgule ». Puis, là, j'ai raconté... je me suis dit tout ce à quoi je pensais, je l'ai mis en phrase après.

**Chercheuse** : Puis, pourquoi t'as commencé avec « la bonté » ?

**Alice** : Parce que je me dis que, genre, ça accroche, comme... comme, tu sais, mettons, une prof est en train de corriger ton affaire, moi, je dis tout le temps, genre, un mot pour que la personne, elle fasse : « Mon dieu ! Genre, ça, ça va être intéressant ! ». *[rire]* Fait que je fais tout le temps ça, tout le temps, genre, un mot comme, puis après, j'explique pourquoi, genre, j'ai pris ce mot-là.