

Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une oeuvre résistante au secondaire

Alexie Miquelon

Volume 6, numéro 1, automne 2022

Faire le point sur les compétences du 21e siècle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092456ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Miquelon, A. (2022). Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une oeuvre résistante au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 219–236. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>

Résumé de l'article

La dévalorisation de l'investissement subjectif des élèves du secondaire dans le cadre des lectures scolaires et leur mauvaise compréhension de ce qui est attendu lorsqu'on leur demande d'interpréter des textes amènent des difficultés lors de leur lecture de textes résistants. Pour remédier à ces difficultés, nous avons conçu et mis en œuvre une séquence didactique autour du roman *Les lettres chinoises*. L'objectif principal de cette séquence didactique est d'améliorer la compétence à interpréter des élèves. Les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées misent sur la valorisation de l'investissement subjectif des élèves et permettent de mettre en valeur leur bagage culturel. La séquence didactique inclut des activités centrées sur le développement de stratégies de lecture et la socialisation d'hypothèses interprétatives. Les élèves ont accueilli favorablement les activités, qui se sont avérées très formatrices, et leurs réponses à l'examen de lecture qui a clos la séquence montrent des interprétations variées et ancrées textuellement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une œuvre résistante au secondaire

Auteure

Alexie Miquelon, enseignante de français, Collège Jean-de-Brébeuf,
Canada,

alexie.miquelon@brebeuf.qc.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La dévalorisation de l'investissement subjectif des élèves du secondaire dans le cadre des lectures scolaires et leur mauvaise compréhension de ce qui est attendu lorsqu'on leur demande d'interpréter des textes amènent des difficultés lors de leur lecture de textes résistants. Pour remédier à ces difficultés, nous avons conçu et mis en œuvre une séquence didactique autour du roman *Les lettres chinoises*. L'objectif principal de cette séquence didactique est d'améliorer la compétence à interpréter des élèves. Les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées misent sur la valorisation de l'investissement subjectif des élèves et permettent de mettre en valeur leur bagage culturel. La séquence didactique inclut des activités centrées sur le développement de stratégies de lecture et la socialisation d'hypothèses interprétatives. Les élèves ont accueilli favorablement les activités, qui se sont avérées très formatrices, et leurs réponses à l'examen de lecture qui a clos la séquence montrent des interprétations variées et ancrées textuellement.

Mots-clés : interprétation ; textes résistants ; investissement subjectif ; séquence didactique ; lecture littéraire



Mise en contexte

La recherche s'est déroulée sur une période de trois semaines, dans deux classes de troisième secondaire d'une école montréalaise. Bien que l'école impose un test d'admission à l'entrée et que les élèves participants (n = 72 ; 36 garçons et 36 filles) réussissent majoritairement bien à l'école, les classes sont hétérogènes en ce qui concerne le niveau d'aisance des élèves avec le français. Seulement 27,8 % (n = 20) des élèves ont le français comme langue maternelle, ce qui en pousse plusieurs à douter de leurs capacités dans le cadre du cours de français langue d'enseignement. Un sentiment d'inefficacité « est de nature à générer des attitudes négatives [...] qui, à long terme, peuvent entraîner des comportements d'évitement et d'inhibition » (Boyer et al., 2016, p. 42), lesquels sont dommageables dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire et, plus particulièrement, dans l'apprentissage de l'interprétation.

Difficultés à interpréter des textes littéraires

Dès le début de l'année, plusieurs élèves expriment leur réticence à l'idée de fournir, en situation d'évaluation, des réponses qui ne sont pas textuellement explicites dans les œuvres qu'ils étudient dans le cadre du cours. Plusieurs expriment de la frustration par rapport aux questions d'interprétation, soulignant leur manque de repères pour s'améliorer devant ce que ces élèves qualifient comme des questions pour lesquelles il n'y a pas de « bonnes réponses ». Cette représentation qu'ont les élèves de l'interprétation entre directement en conflit avec la définition de celle-ci en didactique de la lecture.

La composante « interprétation » de la compétence en lecture

En effet, alors que la compréhension permet de discerner le *sens* du texte, l'interprétation vise à en extraire une *signification* qui ne fait pas d'emblée consensus (Falardeau, 2003).

Au contraire de l'activité de compréhension, une activité cognitive automatique, l'activité d'interprétation doit être menée de façon volontaire par le lecteur (Vandendorpe, 2001). Devant un symbole qui aurait pu passer inaperçu dans le texte, le lecteur devra percevoir un « statut de signe potentiel et [...] enclencher un effort conscient d'interprétation » (p.86).

L'élève qui interprète un texte « ajoute une nouvelle signification au texte polysémique » (Falardeau, 2003, p. 691), ce qui ne dispense pas l'élève de rester fidèle au texte en ancrant son interprétation dans celui-ci. Ainsi, « un texte autorise plusieurs lectures, mais pas n'importe quelle lecture » (Jouve, 2011, p. 60). Pour déterminer si une interprétation produite est légitime, il est nécessaire de la partager socialement et de la faire accepter par d'autres lecteurs ou lectrices du même texte (Falardeau,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2003). Dans le contexte de la classe, il peut s'agir des autres élèves ou de l'enseignant. Cette « validation qui peut s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle » (Tauveron, 2001, p. 15) permet de juger si la signification proposée est acceptable.

Pour interpréter, et ainsi atteindre la signification extrinsèque au texte, mais fondée sur celui-ci, le lecteur ou la lectrice doit mettre le texte littéraire en relation avec ses connaissances du monde (Dufays et Kervyn, 2010). Autrement dit, toutes les connaissances qui ont été acquises sur le monde qui l'entoure, que ce soit à l'école ou dans le cadre de ses expériences de vie, sont utiles (Giasson, 1990). Cela inclut notamment les connaissances spécifiques à sa culture d'appartenance, puisque « l'environnement historique et social dans lequel [l'élève] interagit joue un rôle central dans la construction de ses connaissances » (Perregaux, 2004, p.155). À cet effet, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) inclut dans son programme de formation que l'élève du deuxième cycle du secondaire doit savoir « 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 » (gouvernement du Québec, 2009, p. 29). C'est donc dire que les interprétations produites par les élèves sont — et doivent être — teintées par leur bagage culturel (Jouve, 2004).

L'investissement subjectif de l'élève dans sa lecture

Cela nous mène à aborder la question de l'investissement subjectif de l'élève dans sa lecture. Comme un texte ne peut pas tout dire, tout décrire et tout expliquer, il comporte forcément de nombreux « blancs » qui sont appelés à être remplis par une personne au fil de sa lecture (Eco, 1985/1979). Le texte convoque donc la subjectivité de la personne qui le lit (Langlade, 2008). Cette dernière doit remplir ces « lieux d'incertitude » (Jouve, 2004, p. 107) à partir de ses propres images mentales et connaissances du monde, ce qui crée un « texte du lecteur », qui est forcément unique (Mazauric et al., 2011).

Sauvaire (2011) et Jouve (2004) offrent des exemples de ce phénomène, particulièrement manifeste lorsqu'un lecteur possède une culture d'appartenance étrangère à celle du texte. Premièrement, dans une classe de collège en Martinique, Sauvaire remarque « qu'une majorité de [...] lecteurs interprètent *Le Horla* de Maupassant comme une représentation de dorlisse, un être fantastique, sorte de vampire propre à l'imaginaire afro-caribéen » (p. 285). Deuxièmement, Jouve rapporte qu'après la lecture d'un extrait de *L'assommoir*, de Zola, dans lequel on raconte un repas d'anniversaire où de la blanquette de veau est servie, « Entre les bouchées, on entendait les culs de verre retomber sur la table », un élève antillais explique que « la blanquette donn[e] soif parce qu'elle est trop pimentée » (p. 112).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nos connaissances sur les contextes d'énonciation de ces œuvres nous permettent de supposer que Maupassant n'évoquait probablement pas *dorlisse* en écrivant *Le Horla* et que la blanquette servie aux personnages de Zola, dans le Paris du dix-neuvième siècle, n'était pas trop pimentée. Cela dit, comme l'écrit Sauvage (2011), « nous apprenons à la fin de la nouvelle de Maupassant que cet être fantasmagorique, le Horla, serait arrivé [...] du Brésil où la population autochtone aurait rapporté de nombreux cas de vampires invisibles. Le détour par la Caraïbe était-il si incongru ? » (p. 285). En ce qui concerne *L'assommoir* (Zola, 1883/1877), on peut lire au chapitre sept : « il fallut quatre litres pour noyer cette bougresse de blanquette, qui s'avalait comme une crème et qui vous mettait un incendie dans le ventre » (p. 239). Cette formulation laisse bel et bien croire que le plat est trop épicé, et ce sont des connaissances du monde, dans ce cas-ci au sujet de la gastronomie française, qui nous permettent de savoir que ce n'est pas ce que Zola voulait laisser entendre. L'élève a-t-il mal lu pour autant ? Dans un autre article, Jouve (2011) écrit que toute personne qui lit un texte peut légitimement doter celui-ci de sens qu'il « n'avait pas forcément prévus (mais que, néanmoins, il exprime) » (p. 60).

L'investissement subjectif dans le texte littéraire a traditionnellement été dévalorisé par l'institution scolaire, qui tend à rechercher une lecture dénuée de ce qui est perçu comme des interférences ou des digressions de la part des élèves (Jouve, 2004 ; Langlade, 2004 ; 2008). Nous avons montré dans une recherche précédente (Miquelon, 2017) que la disqualification de la subjectivité du lecteur est bien intériorisée chez les élèves. Au cours de cette précédente recherche, nous avons sondé les représentations d'élèves (n = 484) de plusieurs écoles montréalaises au sujet de la littérature et de la lecture littéraire dans la classe de français, ce qui nous a permis de constater que les élèves rejettent majoritairement les postures de lecture personnelles et subjectives, leur préférant les postures traditionnellement valorisées par l'institution scolaire et tendent vers le désir de réussite d'une lecture « objective ».

Or, la littérature — un objet éminemment socioculturel (Falardeau et al., 2009) —, tout spécialement lorsqu'il est question d'interprétation, donc de textes polysémiques, ne peut pas être traitée comme n'importe quel autre contenu scolaire (Dufays et al., 2005 ; Falardeau et al., 2009). Pour Langlade (2004), les réactions subjectives des élèves, pouvant être perçues comme des interférences et des digressions face au texte, « seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive » (p. 85).

Les textes résistants

Tauveron (2001) appelle les textes les plus difficiles à comprendre et à interpréter des « textes résistants » (p. 12) et en distingue deux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

grandes catégories. La première catégorie est celle des « textes réticents » où se multiplient les « blancs ». Cette difficulté est programmée par le texte. C'est l'auteur qui choisit de ne pas rendre la compréhension immédiate, et ce, par le biais de différents procédés d'écriture, notamment l'ambiguïté entretenue au sujet de l'identité ou des mobiles de certains personnages, les analepses (retours en arrière), l'intrication des récits, la pratique de l'ironie, l'éloignement des canons du genre, les références intertextuelles, les changements de narrateurs, etc. (Tauveron, 2001). La seconde catégorie de textes résistants est celle des textes qui sont ouverts à la pluralité des interprétations : les « textes proliférants ». Un texte résistant peut être à la fois réticent et proliférant et même que « sa réticence peut être la source d'une prolifération » (p. 13). Or, il appert que les élèves ne se sentent pas la légitimité de s'aventurer dans les blancs des textes résistants et de « risquer » des réponses créatives, donc, d'interpréter.

Nous avons ainsi conçu une séquence didactique dont l'objectif est d'améliorer la compétence à interpréter des élèves en valorisant leur investissement subjectif dans les textes littéraires lus dans le cadre du cours de français. Nous espérons que cette séquence contribuerait également à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle face aux textes résistants pour enrayer leurs éventuels biais d'évaluation de leur compétence (Bandura, 2007 ; Boyer et al., 2016) et, ce faisant, favoriserait leurs apprentissages.

Développement

Methodologie

Cette recherche à visée exploratoire, menée auprès de deux groupes d'élèves de troisième secondaire dont nous étions l'enseignante, est une recherche qualitative/interprétative au sens où l'entend Savoie-Zajc (2011) : « [u]ne démarche de recherche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants [...]. [Elle] se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle. » (p. 125)

Notre démarche visait avant tout à solutionner un problème récurrent que rencontraient nos élèves. Savoie-Zajc (2011) définit la démarche de la recherche qualitative/interprétative comme étant : « une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (p. 125), soit, dans notre cas, une amélioration de la compétence à interpréter des textes résistants chez nos élèves.

L'analyse des données — à savoir les réponses des élèves dans le cadre de l'examen de lecture qui a clos la séquence didactique — s'est faite *a posteriori* selon une approche logique inductive délibératoire, c'est-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à-dire en utilisant notre cadre théorique comme outil d'analyse (Savoie-Zajc, 2011), plus précisément les notions de « texte réticent » (Tauveron, 2001), de « blanc » (Eco, 1985/1979), de « prolifération » (Tauveron, 2001) et d'« interprétation » (Falardeau, 2003).

Parmi les réponses des élèves, nous avons relevé celles qui témoignaient de leur capacité à surmonter les difficultés programmées dans les textes réticents, de leur habileté à détecter des symboles et à identifier ce que ceux-ci représentent, et, finalement, de leur capacité à mobiliser leurs connaissances acquises à l'extérieur de la classe de français (connaissances scientifiques ou bagage culturel) pour interpréter un texte résistant.

Les élèves dont certaines réponses sont citées en extraits dans cet article ont tous signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

Élaboration et déroulement de la séquence didactique

Le livre *Les lettres chinoises* (1993), de l'autrice canadienne Ying Chen, a été retenu pour l'élaboration de la séquence didactique, et ce, pour trois raisons. D'abord, la présence de plusieurs symboles et le nombre important de figures de style dans l'œuvre permettent l'entraînement à l'interprétation. Ensuite, cette œuvre est courte (131 pages) et présente une prose limpide, sans difficulté lexicale ou syntaxique particulière (« les phrases de moins de dix mots composent l'essentiel du roman » [Labelle, 2007, p. 49]), ce qui permet aux élèves de se concentrer sur les seules résistances que l'œuvre présente, à savoir la détection symbolique et la mise en relation du texte avec des connaissances du monde, éléments concourant à l'interprétation. Enfin, la troisième raison pour laquelle l'œuvre de Chen a été retenue concerne l'origine culturelle de l'autrice. En effet, plus de la moitié (56,9 %) des élèves des groupes étudiés ont des origines asiatiques, notamment des origines chinoises (31,9 %). Nous pensons, à l'instar de Jouve (2004), qu'« il est plus facile, sur le plan pédagogique, d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de lui-même » (p. 105). Nous supposons donc que la présentation d'une figure de l'écrivain à laquelle les élèves pourraient s'identifier (une Chinoise immigrante qui adopte le français comme langue d'écriture) ainsi que la valorisation du bagage culturel de plusieurs élèves chinois et asiatiques des deux groupes dans le cadre du cours de français pourraient participer à améliorer la motivation des élèves et à susciter leur investissement subjectif.

Les lettres chinoises

L'œuvre de Chen, *Les lettres chinoises*, est un roman épistolaire. Les deux personnages principaux sont Yuan et Sassa, deux fiancés ayant vécu toute leur vie en Chine. Au début du récit, Yuan vient tout juste d'arriver à Montréal, ville où il espère que Sassa, sa fiancée, le rejoindra



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

bientôt. Sassa, pour sa part, est réticente à l'idée de l'émigration, apprécie sa vie à Shanghai et est très attachée aux traditions chinoises.

Leurs échanges varient en ton au fil du récit, passant de la tendresse aux reproches et à l'évocation d'heureux souvenirs. La huitième lettre est signée par un troisième personnage, Da Li, une amie de Sassa, qui immigré elle aussi à Montréal et à qui Sassa recommande d'aller chercher du soutien auprès de Yuan. Jusqu'à la dernière lettre, la cinquante-sixième, les lettres que s'échangent les fiancés seront entrecoupées de lettres ponctuelles entre Da Li et Sassa. La relation entre Yuan et Da Li n'est jamais clarifiée, mais le texte laisse rapidement entendre qu'un triangle amoureux se dessine entre les trois personnages (Labelle, 2007 ; Oore, 2004).

La forme épistolaire, puisqu'elle implique l'absence d'un narrateur qui pourrait clarifier certains éléments au bénéfice des lecteurs, multiplie les blancs (Eco, 1985/1979) et « accueille parfaitement le mensonge et les silences propres à l'infidélité » (Labelle, 2007, p. 45). Ces espaces textuels « sollicitent structurellement la créativité du lecteur » (Jouve, 2004, p. 107) et le texte en devient résistant — dans ce cas-ci, à la fois réticent et proliférant (Taveron, 2001) — et donc particulièrement propice à l'interprétation.

Nous avons amené les élèves à interpréter les nombreux symboles présents dans le texte de Chen par le biais de différentes activités d'enseignement et d'apprentissage.

Activités d'enseignement et d'apprentissage

D'abord, l'objet-livre est observé, ce qui débute par une lecture en groupe de la quatrième de couverture (où on fait mention du parcours d'immigration de l'autrice et de la forme épistolaire du roman) et une observation de la première de couverture¹ (un cerf-volant rouge représentant un dragon, retenu par un fil, sur fond de ciel gris nuageux). Ces observations mènent à l'élaboration de prédictions des élèves sur le contenu de l'œuvre. Plusieurs mentionnent l'importance du dragon et de la couleur rouge dans la culture chinoise. Certains identifient que le cerf-volant est un symbole de liberté, mais que celui-ci semble retenu au sol par sa corde.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'interprétation des textes littéraires doit, par définition, s'appuyer sur les connaissances du monde des élèves, dont leur bagage culturel, qui possède une grande influence sur leur interprétation. Pour garantir à chacun la possibilité d'interpréter le texte résistant que nous leur présentons, il est ainsi

¹ Les élèves détiennent chacun un exemplaire de l'édition Leméac de 2015.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

nécessaire de fournir aux élèves les connaissances du monde qui leur permettront d'en faire une interprétation fondée, et donc, pertinente.

À cet effet, nous avons élaboré un recueil de textes intitulé *La Chine : entre tradition et modernité*, comprenant :

- deux articles présentant des informations sur le contexte socioéconomique et politique de la Chine ainsi que sur les raisons qui poussent certains jeunes Chinois (comme le protagoniste des *Lettres chinoises*) à émigrer : *La Chine à la croisée des chemins* (Barrat, 2011) et *Le Québec, eldorado des jeunes Chinois* (Lannuzel, 2013) ;
- deux pages illustrées d'une encyclopédie jeunesse qui était alors disponible sur le site du Centre national d'enseignement à distance (CNED), un organisme du ministère de l'Éducation nationale français, qui présente, à l'intention des collégiens, des réalités culturelles chinoises qu'il est nécessaire de connaître pour comprendre certaines références dans le texte de Chen (notamment les maisons à cour carrée traditionnelles, les *hutongs* [ruelles résidentielles et commerciales] et la rue Nankin à Shanghai) (CNED, s.d.) ;
- une nouvelle, *Jaune et blanc*, de l'autrice Monique Proulx (1996), qui présente des références intertextuelles aux *Lettres chinoises* et qui aborde le choc culturel vécu par une jeune Chinoise lors de son arrivée à Montréal.

Ces quatre textes font l'objet d'une lecture par les élèves et de discussions en groupe-classe pour en dégager les idées principales.

Pour compléter l'acquisition de connaissances générales par les élèves au sujet de la Chine, de sa culture et des bouleversements sociaux que vivent les trois personnages des *Lettres chinoises*, le reportage de Radio-Canada « L'ouverture de la Chine au monde » (Hall et Fortin, 2012) est aussi présenté aux élèves. Ce reportage aborde la révolution culturelle de Mao Zedong, la modernisation du pays qui a suivi ainsi que les transformations idéologiques chez la population, l'élite intellectuelle et la classe dirigeante.

Une fois que les élèves ont acquis les connaissances du monde requises pour comprendre le récit et fonder leur interprétation de celui-ci, nous abordons avec eux la stratégie d'établissement d'une intention de lecture, puisque « [l]a façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte » (Giasson, 1990, p. 22). Ainsi, pour sensibiliser les élèves à l'importance de l'intention de lecture, nous avons mené avec eux une activité dérivée de l'expérience de Pichert et Anderson (1977) rapportée par Giasson (1990) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[O]n a demandé à deux groupes de sujets de lire un texte décrivant une maison. À un groupe de sujets, on a donné comme consigne de se mettre dans la peau d'un acheteur éventuel et à l'autre groupe, de se placer dans la peau d'un cambrioleur. Après la lecture, chaque sujet devait écrire tout ce qu'il avait retenu du texte. [...]

Les sujets du premier groupe (acheteurs) ont retenu des informations comme la présence de plusieurs salles de bain, l'état de la toiture... alors que les sujets de l'autre groupe (cambrioleurs) se sont souvenus de l'emplacement des portes, de l'absence de voisins à proximité... (p. 22-23)

L'activité permet aux élèves de prendre conscience de la façon dont l'intention de lecture conditionne la façon dont on comprend un texte et se rappelle ses éléments.

Nous expliquons ensuite aux élèves les différences entre la compréhension et l'interprétation, en insistant sur le fait que de repérer et d'interpréter des symboles ou des métaphores dans un texte doit constituer leur intention de lecture.

Les cours suivants, consacrés à la lecture du roman, se déroulent tous de la même façon. Ayant lu les pages prévues selon l'échéancier de lecture, les élèves se présentent en classe et rejoignent leurs équipes de quatre établies par l'enseignante. Nous affichons alors au tableau quelques questions de compréhension et d'interprétation portant sur les pages récemment lues, auxquelles chaque équipe doit répondre. Pour cette activité, nous nous inspirons de la démarche stratégique pour enseigner la littérature de Lecavalier et Richard (2009) :

Cette discussion en équipe, en plus d'améliorer la qualité de la lecture avant que celle-ci ne prenne fin, sert à exprimer des impressions et à confronter des hypothèses. Dans sa tournée des équipes, l'enseignant s'assure du progrès de la lecture et de la compréhension, et il fournit une aide stratégique. [...]

Les résultats des équipes sont ensuite mis en commun pour la [...] dernière phase, qui est celle de la validation des hypothèses. L'enseignant synthétise avec le groupe les résultats de l'analyse et les interprétations issues des discussions en équipe afin de combler les lacunes et de corriger les erreurs d'analyse. À cette occasion, les connaissances



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

littéraires de tous sont consolidées et les élèves moins avancés ont la possibilité de se rattraper. L'enseignant peut enfin livrer les clés de l'œuvre, si elles n'ont toujours pas été découvertes par la classe. (p. 4-5)

Il est très rare que nous ayons eu à fournir nous-mêmes les clés de décodage et l'explication des symboles à interpréter, les équipes étant parvenues elles-mêmes à répondre aux questions. En effet, la mise en commun des hypothèses interprétatives des élèves, d'abord en groupes de quatre puis en grand groupe, fonctionne très bien pour élire les interprétations les mieux fondées, le groupe de quatre constituant le premier lieu d'élagage des hypothèses mal ancrées dans le texte, qui étaient immédiatement rejetées par les élèves. Les hypothèses interprétatives les mieux fondées, ainsi soumises à la communauté des lecteurs et lectrices (Falardeau, 2003 ; Tauveron, 2001), sont facilement identifiées par le groupe comme étant celles à retenir.

Apports et perspectives

Lors du travail en classe et de la lecture des réponses fournies par les élèves aux questions de l'examen portant sur le roman, nous avons constaté que les compétences à comprendre et, surtout, à interpréter un texte résistant s'étaient grandement améliorées chez la majorité des élèves.

Des élèves en mesure de remplir les « blancs » du texte

Lorsque confrontés à une réticence du texte (Tauveron, 2001), presque tous les élèves étaient en mesure de remplir le(s) blanc(s) pour parvenir à la compréhension attendue. Par exemple, le silence entretenu au sujet de l'idylle entre Yuan et Da Li n'a pas longtemps dupé les élèves. Dès la première discussion en équipe, plusieurs élèves prouvaient leur hypothèse de lecture à leurs condisciples en s'appuyant sur des passages choisis. Cette élucidation collective du « secret » des personnages a beaucoup enthousiasmé les élèves, qui ont continué à chercher (et à trouver !) des preuves de l'infidélité de Yuan jusqu'à la fin du récit. Cette démarche les a entraînés à appuyer des hypothèses de lecture sur des passages précis du texte.

Des élèves en mesure de détecter et d'analyser un symbole

Devant d'autres réticences, notamment une métaphore *in absentia* énoncée à la vingt-huitième lettre (*Pour les oiseaux, un trou d'or ne vaut pas un trou de paille*), la majorité des élèves réussissent à rétablir le sens littéral du texte, ainsi que le montrent ces trois exemples, transcrits intégralement :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- « Un trou d'or symbolise l'étranger, et un trou de paille, le pays dont quiconque provient. L'oiseau préfère le trou de paille, car il est fait pour lui. Il lui correspond. »
- « Cela veut dire que l'argent (le trou d'or) ne va jamais valoir plus que le confort de notre maison/pays d'origine (trou de paille) »
- « Le trou de paille représente un endroit où les gens sont confortables et habitués dans, et peu importe comment le changement est beau, il n'y aurait pas ce sentiment de confort et d'appartenance. »

Les réponses des élèves expriment la même idée. L'embuche programmée par le texte a donc été surmontée par ces trois élèves, qui l'ont compris malgré sa réticence.

Des élèves en mesure de proposer des interprétations variées et fondées

À d'autres occasions, les élèves parviennent à interpréter un texte dont la difficulté réside dans son caractère proliférant (Taveron, 2001). Dans ces cas, les analyses diffèrent alors davantage, comme cela est attendu. Par exemple, dans *Les lettres chinoises*, les symboles de la lune et du soleil sont récurrents. Voici des extraits de réponses fournies par les élèves aux questions d'examen sur la signification de ces symboles dans le texte :

- « Le Soleil et la Lune sont les figures de deux concepts opposés, respectivement le jour et la nuit, or, dans ce roman on peut observer que Yuan et Sassa représentent également deux concepts opposés, respectivement la modernité et la tradition. »
- « La lune et le soleil se suivent toujours, mais n'arrivent jamais à se retrouver comme Sassa et Yuan. La lune et le soleil représentent aussi la distance qui sépare le couple et le décalage horaire entre eux. »
- « Le soleil représente une nouvelle journée, la chaleur, et une belle journée. Yuan est le soleil, car il est plus positif et voit la vie généralement du bon côté. Il recommence ça vie en immigrant, comme le soleil qui marque le début d'une nouvelle journée. Or la lune représente la froideur, la noirceur, la nostalgie et la mélancolie. Sassa vit depuis un certain temps dans une sorte de tristesse. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- « Le soleil et la lune sont deux astres qui se poursuivent en cercle, mais qui ne se rencontrent jamais et peuvent représenter l'amour impossible de Yuan et Sassa. »

Ces interprétations des symboles « lune » et « soleil » sont toutes différentes, mais néanmoins toutes ancrées dans le texte et adéquatement justifiées, ce qui témoigne de leur validité d'un point de vue littéraire et didactique.

Il nous a semblé particulièrement intéressant que certains élèves proposent des interprétations fondées sur des connaissances du monde qui leur étaient propres (qui n'avaient pas été explicitement fournies au début de la séquence) et qui n'avaient pas été mentionnées lors des mises en commun en groupe-classe. Deux catégories ont ainsi émergé des réponses des élèves. La première est celle des interprétations basées sur les connaissances scientifiques des élèves :

- « Yuan représente le soleil, puisqu'il est chaud et les molécules chaudes bougent très rapidement et vont partout, tandis que Sassa représente la lune, puisqu'elle est froide et ces molécules froides bougent peu et restent à la même place. »
- « La lune ne peut vivre sans le soleil, puisque c'est lui qui l'éclaire. On le voit clairement lorsque Yuan part et Sassa tombe en dépression. Par contre, le soleil peut vivre sans la lune, car Sassa ne le retient plus (il est libre). »
- « La lune est un astre qui subit très peu de changements, gardant en elle ses origines, et donc les traditions de Sassa. [...] Le soleil (Yuan) adore les changements et les explosions qu'il subit et aime la nouveauté. »

La seconde catégorie est celle des interprétations basées sur le bagage culturel chinois des élèves concernés, notamment la représentation du yin et du yang², qui n'avait pas été l'objet d'enseignement. Les extraits de réponse suivants proviennent en effet des trois élèves d'origine chinoise :

- « Sassa s'identifie et préfère les traditions, tandis que Yuan préfère l'urbanisation. Ils sont comme le Ying et le Yang. »

² Notion philosophique traditionnelle chinoise, représentant l'alternance et la complémentarité, initialement Nord/Sud et ombre/lumière (Gyss, s.d.), puis, par extension, toutes les dualités (femme/homme, terre/ciel, etc.), le yin étant alors associé au dominé et le yang, au dominant.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- « On peut déjà faire le lien entre les symboles et les personnages en constatant que le soleil représente traditionnellement la masculinité et la lune, la féminité. »
- « La lune est un symbole très important dans la tradition chinoise (par exemple, la fête de la lune et le calendrier lunaire), elle représente le caractère traditionnel de Sassa qui veut rester dans les traditions et ne pas immigrer. »

Durant les périodes de travail en équipe et lors des mises en commun, nous avons constaté que les élèves d'origine chinoise étaient prompts à partager avec leurs condisciples des clés d'interprétation ancrées dans leur connaissance de la langue chinoise qui avaient échappé à tous (nous y compris). Par exemple, ces élèves ont relevé des ambiguïtés volontaires et des jeux de mots basés sur la double signification d'un mot en chinois ou encore la traduction littérale d'un proverbe connu. Ces élèves semblaient tirer une grande fierté de leur capacité à contribuer de façon singulière à l'analyse du roman au sein de leur équipe de travail et cela a semblé motiver la plupart d'entre eux tout au long de la lecture et des activités d'analyse. En cela, nous avons atteint l'un des objectifs que nous poursuivions en choisissant l'œuvre de Chen, à savoir de valoriser le bagage culturel de plusieurs des élèves des groupes étudiés, générant chez eux « la stimulation intellectuelle et le désir d'apprendre produits par la reconnaissance de [leurs] savoirs particuliers » (Perregaux, 2004, p. 155).

Des élèves présentant une meilleure confiance en leur capacité à interpréter

Chez l'ensemble des élèves, la démarche d'enseignement, basée sur le partage d'hypothèses interprétatives, a largement contribué à délier les langues. À la fin de la séquence, rares étaient les élèves qui semblaient encore intimidés à l'idée d'émettre des interprétations ou de partager celles-ci avec leurs pairs.

Enfin, nous avons remarqué un réinvestissement manifeste des compétences acquises lors de cette séquence au cours de l'année scolaire. L'insécurité de certains élèves relativement aux questions d'interprétation et leur représentation selon laquelle il n'existe pas de bonne réponse à ces questions n'ont pas refait surface. Au contraire, pendant l'étude des romans subséquents, les élèves ont démontré une confiance et un enthousiasme clairs au moment de confronter leurs hypothèses interprétatives en équipes de quatre et en grand groupe. De cette façon, nous constatons le maintien de leurs acquis dans la compétence à interpréter des textes résistants.

Nous ne nous sommes pas livrée dans le cadre de cette recherche à une mesure du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Nous



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pouvons cependant témoigner d'un changement manifeste dans l'attitude de la majorité d'entre eux, peu importe leur culture d'appartenance, en ce qui a trait à leur motivation et à leur assurance au moment de remplir les blancs dans d'autres textes réticents ou proliférants, souvent de façon créative et en s'appuyant à la fois sur les données factuelles du texte et leurs propres connaissances du monde.

Remerciements

Merci à Catherine B. Deshaies, précieuse collègue dans l'enseignement et dans la recherche, pour le partage fructueux des idées et l'enthousiasme sans cesse renouvelé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Barrat, J. (2011). La Chine à la croisée des chemins. *Géostratégiques*, 33. <http://www.academiedegeopolitiquedeparis.com/editorial-la-chine-a-la-croisee-des-chemins/>
- Boyer, P., Bouffard, T. et Lebrun, M. (2016). Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des élèves en orthographe grammaticale et leur performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 39-60. <https://doi.org/10.7202/1036893ar>
- Centre national d'enseignement à distance (CNED) (s.d.). *Un pays de contrastes* (p. 36-37).
- Chen, Y. (1993). *Les lettres chinoises*. Leméac.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire* (2^e éd.). De Boeck.
- Dufays, J.-L. et Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ?. *Éducation et didactique*, 4(1), 53-80. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728>
- Eco, U. (1985/1979). *Lector in fabula*. Grasset & Fasquelle.
- 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., Simard, D., Gagné, J.-C., Côté, H., Carrier, L.-P. et Émery-Bruneau, J. (2009). Rapport à la culture et formation du sujet lecteur. Dans I. Delcambre, Y. Reuter et B. Daunay (dir.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (p. 111-122). Presses universitaires du Septentrion.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gyss, C. (s. d.). Yin & Yang. Dans *Universalis*.
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/yin-et-yang/>
- Hall, B. et Fortin, R. (2012). L'ouverture de la Chine au monde (parties 1 et 2) [Reportage]. Dans A. Abel et J.-C. Le Floch (réalisateurs). *Tout le monde en parlait*. Société Radio-Canada.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Presses universitaires de Rennes.
- Jouve, V. (2011). Du miroir au mirage. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 51-62). P.I.E. Peter Lang.
- Labelle, M. (2007). Les lieux de l'écriture migrante : territoire, mémoire et langue dans *Les lettres chinoises* de Ying Chen. *Globe*, 10(1), 37-51.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Lannuzel, M. (2013). Le Québec, eldorado des jeunes Chinois. *Libération*.
<http://nankin.blogs.liberation.fr/2013/01/07/le-quebec-eldorado-pour-des-jeunes-chinois/>
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance*, 14(3).
<http://correspo.ccdmd.gc.ca/index.php/document/sursum-corda/une-demarche-strategique-pour-enseigner-la-litterature/>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). Présentation : le texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 19-25). P.I.E. Peter Lang.
- Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 119-140.
<https://doi.org/10.7202/1049400ar>
- Oore, I. (2004). Les lettres chinoises de Ying Chen : le mobile et l'immobile. *Studies in Canadian Literature / Études en littérature*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

canadienne, 29(1).

<https://journals.lib.unb.ca/index.php/SCL/article/view/12762>

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

Pichert, J.W. et Anderson, R.C. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 309-315.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.4.309>

Proulx, M. (1997). *Les aurores montréalaises*. Éditions du Boréal.

Sauvaire, M. (2011). Traces et tracées des diversités culturelles dans les textes de lecteurs. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 277-288). P.I.E. Peter Lang.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (3^e éd., p. 124-147). Éditions du renouveau pédagogique.

Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. (p. 5-24). Institut National de Recherche Pédagogique.

Vandendorpe, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. (p. 81-101). Institut National de Recherche Pédagogique.

Zola, É. (1983/1877). *L'assommoir*. Le livre de poche.