

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
RENAUD LAMY-BEAUPRÉ

MOBILISER PLEINEMENT LA COMPÉTENCE À LIRE DES ÉLÈVES DANS LE  
CADRE DE CERCLES DE LECTURE

2016

*À Gaëtan Dostie  
Que sa médiathèque littéraire  
et sa passion soient pérennes*

## **Remerciements**

Je remercie d'abord sincèrement ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, pour sa compréhension, qu'elle a toujours su rendre limpide et stimulante, pour la confiance qu'elle a fait naître en moi.

Je remercie mes enseignants et enseignantes associés, mes superviseuses de stage, particulièrement Danielle Lefebvre. Leur expérience et leurs conseils m'ont grandement éclairé sur le milieu scolaire.

Enfin, je remercie mes parents, mes supporteurs numéro un, mes mécènes. Et à mes grands-parents, parrain et marraine, merci de m'avoir communiqué votre fibre enseignante. C'est sans doute grâce à vous que vibre la mienne.

Charline, ma petite dernière, j'espère que ces quelques mots nous serviront à inventer chaque jour de plus formidables histoires.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	.....	<b>p. iii</b>
<b>Table des matières</b>	.....	<b>p. iv</b>
<b>Introduction</b>	.....	<b>p. 1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique</b>	.....	<b>p. 5</b>
<b>1.1 Orientations générales</b>	.....	<b>p. 5</b>
<b>1.1.1 Comment exploiter les textes en classe ?</b>	.....	<b>p. 5</b>
<b>1.1.2 Quoi enseigner ?</b>	.....	<b>p. 8</b>
<b>1.1.3 Les élèves aiment-ils lire ?</b>	.....	<b>p. 10</b>
<b>1.1.4 Comment conçoivent-ils la lecture scolaire ?</b>	.....	<b>p. 11</b>
<b>1.1.5 Quelles activités et quels types de lecture les intéressent ?</b>	.....	<b>p. 14</b>
<b>1.2 Synthèse</b>	.....	<b>p. 15</b>
<b>Chapitre 2 : Cadre théorique</b>	.....	<b>p. 17</b>
<b>2.1 La compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés</b>	.....	<b>p. 17</b>
<b>2.1.1 La compréhension</b>	.....	<b>p. 20</b>
<b>2.1.2 L'interprétation</b>	.....	<b>p. 22</b>
<b>2.1.3 La réaction</b>	.....	<b>p. 24</b>
<b>2.1.4 L'appréciation critique</b>	.....	<b>p. 25</b>
<b>2.2 L'enseignement explicite</b>	.....	<b>p. 26</b>
<b>2.3 Le socioconstructivisme</b>	.....	<b>p. 29</b>
<b>2.3.1 Les cercles de lecture</b>	.....	<b>p. 32</b>
<b>2.4 Objectifs de l'intervention</b>	.....	<b>p. 35</b>

<b>Chapitre 3 : Méthodologie</b>	.....	<b>p. 36</b>
<b>3.1 Description du contexte</b>	.....	<b>p. 36</b>
<b>3.2 Déroulement</b>	.....	<b>p. 37</b>
<b>3.3 Outils d'analyse</b>	.....	<b>p. 41</b>
<b>Chapitre 4 : Résultats et synthèse critique</b>	.....	<b>p. 42</b>
<b>4.1 L'adaptation et l'adhésion des élèves</b>	.....	<b>p. 42</b>
<b>4.2 La construction du sens priorisée</b>	.....	<b>p. 44</b>
<b>4.3 Une composante négligée : la <i>Réaction</i></b>	.....	<b>p. 46</b>
<b>Conclusion</b>	.....	<b>p. 48</b>
<b>Références</b>	.....	<b>p. 51</b>
<b>Annexe 1 : Les schémas narratifs du conte et de la nouvelle littéraire</b>		<b>p. 55</b>
<b>Annexe 2 : La structure de la nouvelle littéraire</b>	.....	<b>p. 56</b>
<b>Annexe 3 : La structure de la nouvelle « Le reflet »</b>	.....	<b>p. 57</b>
<b>Annexe 4 : Le travail sur le roman</b>	.....	<b>p. 58</b>
<b>Annexe 5 : Questions pour les cercles de lecture (5<sup>e</sup> secondaire)</b>	.....	<b>p. 59</b>
<b>Annexe 6 : Consignes pour l'appréciation critique (5<sup>e</sup> secondaire)</b>	...	<b>p. 60</b>

## Introduction

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire qu'offre l'UQTR, l'expérience que l'on acquiert se résume en deux stages : l'un d'une durée minimale de 80 heures de prise en charge, l'autre de 160 heures. Durant le premier, nous découvrons le monde de l'enseignement, en participant aux activités de formation, en observant son enseignant associé et ceux d'autres disciplines, en discutant avec la plupart des membres du personnel, pour nous présenter un peu à la façon d'un nouvel employé. Nous réalisons progressivement nos premières interventions en classe, dont nous rendons compte sous forme de rapports ou de planifications. Pour ma part, ce premier stage s'est déroulé rapidement, sans anicroche ni surprise, je dirais même sans réel apprentissage. Et ce, malgré la cordialité de tous ceux qui m'ont accueilli, malgré les heures de prise en charge. En bon étudiant, faire cavalier seul dut être un réflexe, et comme j'étais simple stagiaire, me laisser apprendre sur le terrain dut être celui de mes collègues.

Cela explique en partie pourquoi je me suis doté d'autant de liberté en me préparant pour mon dernier stage, qui nous demande de répéter les présentations, les observations et toutes autres tâches connexes à l'enseignement. Comme c'est le dernier, s'ajoutent des évaluations plus complètes quant aux douze compétences professionnelles que nous devons posséder. Nous devons aussi mener à terme une intervention dument élaborée dans le cadre d'un essai, lequel s'appuie, tel que l'intervention, sur une problématique pertinente dans notre discipline. Le choix d'une problématique s'avère donc crucial : elle devient vite le thème central de cours méthodologiques et de nombreuses discussions auprès de celui ou de celle qui dirige notre recherche.

Ainsi, plus d'un an avant le début de mon deuxième et dernier stage, me suis-je mis à compiler une quantité étonnante d'ouvrages portant sur le rapport à la lecture des élèves du secondaire. Étant un futur enseignant de français, j'étais bien sûr alarmé devant différents chiffres, qui montraient toujours plus clairement leur faible appétence pour la lecture, en particulier chez les garçons. Dans mes journaux, je regroupais les

pratiques, les concepts, les idées qui pourraient transformer plus positivement le rapport à la lecture scolaire de mes futurs élèves. Au bout d'un certain temps, j'avais élaboré une intervention de longue haleine, durant laquelle je prévoyais enseigner explicitement des stratégies de lecture, reliant celles-ci aux composantes de la compétence à lire, cela afin de garantir plus de cohérence entre apprentissages et évaluations, mais surtout pour munir mes élèves d'une meilleure maîtrise des différentes facettes de la lecture. Ultimement, j'espérais mesurer à l'aide de questionnaires la transformation de leurs représentations sur la lecture scolaire dans le but de déterminer si une plus grande maîtrise de la compétence à lire ne serait pas garante d'un plus grand plaisir de lire.

Préparer mon intervention n'allait pas sans envisager une certaine flexibilité : je ne connaissais ni mon milieu de stage ni le ou les niveaux auxquels j'aurais à enseigner. J'avais ciblé un éventail de lectures, différentes stratégies, un cadre général qui me permettrait de m'adapter aux notions et aux contenus propres à mes futurs élèves. Lorsque j'ai connu mon milieu de stage et mon enseignante associée, mon entrée en classe était prévue deux semaines plus tard. Après une brève discussion téléphonique portant sur certains impératifs auxquels je devrais répondre, sur les romans que je ferais lire à ses élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, j'ai élaboré plus précisément ma planification globale, que je lui ai présentée quelques jours plus tard, lors d'une rencontre formelle.

Mon enseignante ne s'attendait pas à une telle intervention, qui viendrait « brouiller » sa rentrée. Ce n'est pas sans peine que j'ai dû mettre mon intervention et mon essai de côté, et suivre les prescriptions que mon enseignante associée fixait d'ailleurs pour l'ensemble des classes de 4<sup>e</sup> secondaire, étant responsable de ce niveau. Pour les planifications suivantes, il m'était difficile de répondre à ses attentes, de respecter le temps alloué pour une notion, de ne pas adapter le contenu qu'elle m'imposait, de ne pas placer un mot sur la nature des évaluations, ce qui lui provoquait le plus souvent de l'inconfort. Enfin, mon enseignante associée et moi avons beaucoup souffert de cette situation, où chacun semblait avoir plus à perdre qu'à gagner. À mi-chemin, on ne m'a pas donné d'autre choix que de changer de milieu de stage.

Trouver cet autre milieu a été très éprouvant : je compromettais l'obtention de mon brevet si je n'y parvenais pas. Par chance, j'ai été épaulé, et le doute a duré deux semaines seulement. J'ai repris de plus belle façon, c'est-à-dire en me plaçant au service de ma nouvelle enseignante associée, quitte à mettre mes intérêts, mon intervention et mon essai derrière. Je ne pouvais pas faire autrement, cette fois de plein gré.

Au final, bien que je ne la souhaite à personne, cette expérience ne fut aucunement vaine. Parmi les nombreuses réflexions, j'ai pu en approfondir une sur les représentations des élèves sur la lecture scolaire, vu la quantité de cercles de lecture réalisés, entre autres. Même si je n'ai pas pu mesurer la transformation des représentations des élèves, ni leur plaisir de lire, j'ai pu produire un essai qui s'articule autour d'un objectif que j'ai poursuivi : mobiliser pleinement la compétence à lire des élèves dans le cadre de cercles de lecture.

La problématique ciblée auparavant, celle qui m'a mené à cet objectif, est donc restée la même. De façon générale, je m'étais intéressé aux impacts potentiels des représentations des élèves, et des enseignants, sur l'apprentissage de la lecture. Dans le chapitre qui lui est réservé (Chapitre 1), je présente les différentes tendances que j'ai repérées lors de mes recherches, des tendances qui se rejoignent par moments, qui proposent des conceptions de l'acte de lecture le plus souvent réductrices, qui risquent de nuire au développement d'une compétence à lire « complète », c'est-à-dire telle que prescrite dans les publications ministérielles.

Mon cadre théorique est également demeuré inchangé (Chapitre 2). Il était venu combler mon envie d'approfondir mes connaissances sur cette compétence comme sur les principes d'enseignement qui rendraient compte d'une conception plus explicite et systémique de l'acte de lecture. Pour ce faire, c'est la voie ouverte par de nombreux didacticiens que j'ai suivie, en subdivisant cette compétence selon de nouvelles composantes, provenant des *Critères d'évaluations* desdits documents ministériels : la *Réaction*, la *Compréhension*, l'*Interprétation* et l'*Appréciation critique*. Ces quatre composantes étant définies, il me restait à déterminer les principes didactiques que je



respecterais. Je prévoyais me baser principalement sur des notions clés de l'enseignement explicite, comme la hiérarchisation des savoirs et l'alignement curriculaire. Comme cette approche suggère une vision plus mécanique ou cognitiviste des apprentissages, des concepts du socioconstructivisme se sont ajoutés, comme ils présentent le rôle des représentations des élèves dans leurs apprentissages de façon plus dynamique. Ce paradigme donnerait aussi plus de portée au dispositif pédagogique choisi, les cercles de lecture, pour mieux envisager ses possibles bienfaits sur l'apprentissage et les représentations des élèves.

Dans la méthodologie (Chapitre 3), le déroulement des cercles de lecture est présenté, de même que l'intégration des notions que l'on m'a prescrites. Au final, j'allais me demander si ma conception plus élaborée de l'acte de lecture et si les principes d'enseignement choisis m'ont permis de diriger des cercles de lecture qui mobilisent pleinement la compétence à lire des élèves (Chapitre 4). Les résultats concernent donc la nature des enseignements dispensés, mais également les réactions des élèves face aux lectures, aux enseignements et aux discussions. Chez les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, j'ai remarqué le besoin de régler toute incompréhension de lecture. Lors des discussions, malgré les questions qui les encourageaient à exploiter l'ensemble des composantes de la compétence à lire, les élèves ont préféré s'entraider pour mieux comprendre leurs lectures. Chez les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, dont la plupart étaient inscrits pour une 5<sup>e</sup> année consécutive au programme d'éducation internationale, les discussions se sont centrées sur la réalisation des tâches. Dans les deux cas, mes élèves ont adopté une posture de distanciation, axée sur la construction et la co-construction du sens, donc principalement sur la composante *Compréhension*. Ces phénomènes s'expliquent en grande partie par les capacités des lecteurs et par le peu d'importance que j'ai accordée aux autres composantes, notamment à la *Réaction*, c'est-à-dire à la subjectivité des lectures. Cela me porte à croire que les apprentissages et les transformations souhaités exigent plus de temps, voire un corps enseignant et un curriculum qui les recherchent, puisque je persiste à croire qu'ils sont possibles.

# Chapitre 1

## Problématique

### 1. Orientations générales

Depuis les années 1970, les réflexions sur l'acte de lecture se multiplient considérablement. Le concept de rapport à la lecture qui en échet nous permet de mieux saisir comment cet acte s'opère, se construit selon les expériences d'un individu au cours de sa vie. Bien que des facteurs extrascolaires influencent le rapport à la lecture des élèves, on peut s'intéresser aux représentations qui s'y rapportent et qui circulent en classe, sur lesquelles il est possible d'agir comme enseignant en s'inscrivant consciemment dans cette dynamique représentationnelle. Chercher à comprendre et à influencer celle-ci amène différents questionnements : *Comment exploiter les textes en classe ? Quoi enseigner ? Les élèves aiment-ils lire ? Comment conçoivent-ils la lecture scolaire ? Quelles activités et quels types de lecture les intéressent ?* Ces pistes de réflexion ne sont pas inédites. De nombreuses recherches y répondent, révélant chaque fois des représentations susceptibles d'influencer positivement ou négativement le rapport à la lecture des élèves, donc leurs apprentissages.

#### 1.1 Comment exploiter les textes en classe ?

Au Québec, lorsqu'il est question de lecture, une majorité d'enseignants encourageraient les élèves à adopter une posture de participation (Émery-Bruneau, 2010), pour que ceux-ci se sentent interpellés par leur lecture, pour qu'ils la comprennent et puissent y réagir. Cette tendance serait surtout présente au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, alors qu'au « 2<sup>e</sup> cycle, les activités de réception tendent vers une lecture littéraire plus distanciée en privilégiant une lecture critique » (Émery-Bruneau, 2014, p. 83). Pour ce qui est du 1<sup>er</sup> cycle notamment, le MEQ (2006) n'accordait pas cette importance à la dimension

psychoaffective. Le curriculum prescrit (MEQ, 2006) met surtout l'accent sur une lecture efférente, plus distanciée, afin de former un « lecteur efficace, critique et autonome » (p. 97), qui sache entre autres repérer et organiser les informations clés d'un texte. Quant aux futurs enseignants qu'interroge Émery-Bruneau (2010), qui n'ont pas nécessairement connaissance desdits documents ministériels, ils comptent aussi favoriser la posture de participation des élèves, quel que soit leur âge. Ils accordent de ce fait beaucoup d'importance aux savoirs préalables, souhaitant que les « expériences scolaires de lecture génèrent des réactions affectives positives » (p. 324). On s'assure par exemple que l'élève possède un bagage de connaissances pertinentes avant de poursuivre, pensant que « moins la lecture crée d'obstacles, plus l'élève sera motivé et intéressé » (p. 164). Cette approche ne peut qu'être bénéfique pour les élèves. Dans tout contexte d'apprentissage, le traitement de l'information débute par un traitement affectif (Gauthier, Bissonnette et Simard, 2013). Il est donc primordial de chercher à mieux connaître ce traitement qu'effectuent les élèves au contact des textes à étudier.

Une autre idée récurrente dans le discours des futurs enseignants est celle de proposer aux élèves de « s'ouvrir sur le monde » grâce à la littérature (Émery-Bruneau, 2010). Toutefois, peu d'entre eux suggèrent de « réfléchir sur le monde ». Sur dix participants, un seul le propose. « [Georges] vise à former des personnes intéressées à réfléchir sur elles-mêmes, sur leur identité sociale et sur leur rôle comme citoyen. Il veut les amener à transformer leur rapport au monde et leur rapport à soi » (p. 261). C'est là exploiter davantage les potentialités de la lecture, mais aussi une manière de ne pas « conforter les élèves dans leurs références culturelles et leurs valeurs » (Falardeau, 2004, p. 40). Pour ce qui est du cas de Georges, Émery-Bruneau (2010) mise sur « ses années de formation en études littéraires [...] qui l'[ont] conduit à se construire des représentations claires et un discours solide sur cet objet et sa pratique » (p. 245). Quant aux autres, elle explique qu'ils « privilégient, dans le plan didactique, une lecture de participation centrée sur l'affectivité » (p. 328), cela vu la proportion importante d'institutions scolaires qui la défendent et « leur vision restreinte de la littérature, leur formation en enseignement non complétée, le peu de ressources disciplinaires [...] ainsi

que le peu de connaissances littéraires, culturelles et langagières qu'ils ont » (p. 328). Autrement dit, on peut supposer que leur approche vise une lecture qui soit significative pour l'élève, et plus près de sa culture première.

En ce qui a trait aux influences de la formation et de la pratique personnelle sur le rapport à la lecture des enseignants, Émery-Bruneau (2014) en fait également le constat dans une étude subséquente, cette fois réalisée auprès d'enseignants expérimentés. Avoir ou non « une vision plus complexe » (p. 80) ou « une conception systémique de la littérature » (p. 86) dépendrait effectivement de la formation reçue et de l'intérêt porté envers le 5<sup>e</sup> art. D'après Falardeau et Simard (2011), notre vision de la littérature nous influence également pour ce que l'on instaure ou non dans sa classe un dialogue entre la subjectivité des élèves et l'intention de l'auteur. D'après leurs observations, on aurait tendance à évacuer l'une ou l'autre, au profit des enseignements souhaités. Leur constat ne concerne pas le fait d'encourager une approche plus participative ou distanciée, mais ils déplorent le fait d'imposer à l'élève certaines pistes de lecture ou de miser par trop sur la création de repères culturels, au détriment de la lecture du texte elle-même. Ainsi proposent-ils d'exploiter autant que possible l'acte de lecture *et* le texte lui-même, pour ce qu'ils ont à apporter : une ouverture et une réflexion sur le monde, sur soi-même, mais aussi sur les objets culturels que sont les textes. Au regard des travaux de Gervais et Bouvet (2007), c'est là un idéal que proposent différents théoriciens de la lecture littéraire au Québec.

Quant aux activités entourant l'acte de lecture, la moitié des futurs enseignants dans l'enquête d'Émery-Bruneau (2010) comptent reproduire les modèles d'enseignement traditionnels qu'ils ont connus, privilégiant les rédactions individuelles (pastiches, textes argumentatifs ou d'analyse) afin de réinvestir ce qui a été lu. L'autre moitié espère « mettre en place des cercles de lecture ou des discussions en classe » (p. 348), toujours dans le but de rendre plus positif le rapport à la lecture des élèves. Cette représentation viendrait de leurs expériences personnelles : ils ont un jour apprécié partager autour d'une lecture. Toutefois, l'utilisation de « ces outils semble assez

sommaire » (p. 348). On ne sait pas exactement quels bienfaits sont entrevus par les participants. Pourtant, de telles discussions ne répondent pas seulement au désir d'échanger des élèves ; elles peuvent mettre en place un réel apprentissage par les pairs. S'inspirant des théories de Vygotsky, Hébert (2002, 2004) voit derrière ces discussions de possibles co-constructions ou co-élaborations du sens. Ainsi, lors de leurs lectures, les élèves peuvent s'entraider et augmenter leur compréhension d'un texte lu en classe. Sur le plan individuel, ce dispositif pédagogique permettrait également une plus grande élaboration de la pensée abstraite qu'en situation d'écriture (Hébert, 2004).

Selon les recherches d'Émery-Bruneau (2010), impliquer affectivement les élèves en prévenant les difficultés, les amener à s'ouvrir et à réfléchir sur le monde de par la lecture, rendre celle-ci plus agréable, voire plus constructive, à l'aide d'échanges, ces trois représentations guideraient la pratique de futurs enseignants et constituent aujourd'hui, d'après mes expériences de formation à l'UQTR, des principes de base en enseignement du français. On peut supposer que ces idées visent à renverser le désintérêt des élèves envers la lecture scolaire, qui est nettement plus marqué chez les garçons (Lebrun, 2004a, 2004b ; Chartrand et Prince, 2009 ; Roy-Mercier, 2013). Elles paient néanmoins une voie qui m'apparaît fort riche sur un plan didactique, pour autant qu'on ne leur donne pas une perspective strictement psychoaffective. Pour répondre au niveau de compétence prescrit par le MELS, les élèves doivent être en mesure de se dégager du texte, pour y porter un regard critique et nuancé. Cela leur demande d'adopter une posture plus distanciée et de savoir mobiliser différents repères culturels d'ordre littéraire. Plutôt que de les opposer, l'idéal comme enseignant serait d'exploiter les postures de participation et de distanciation en complémentarité.

## **1.2 Quoi enseigner ?**

Pour que les élèves développent leur compétence en lecture plus complètement, les didacticiens de la lecture littéraire nous invitent notamment à enseigner des stratégies de lecture. La maîtrise de celles-ci augmente le sentiment de contrôle des élèves, comme

leur motivation et leur persévérance, et leur donne une perception de soi plus positive comme lecteur (Babin et Dezutter, 2012 ; Cartier, 2006). Toutefois, malgré le désir ambiant d'enseigner des stratégies de lecture ou d'impliquer affectivement les élèves, « [l]es pratiques déclarées et les conceptions des enseignants n'ont pas beaucoup changé depuis 1985 » (Chartrand et Lord, 2010, p. 31) : « La compréhension-interprétation globale des textes vient en premier, suit la capacité à prélever des informations et à reconnaître la structure des textes, ces trois aspects viennent bien avant l'appréciation des textes » (Chartrand et Lord, 2010, p. 31). Ces exercices s'inspirent surtout de méthodes plus traditionnelles, qui « contribuent davantage à déclarer un niveau de performance qu'à décrire les stratégies que les élèves emploient pour atteindre ce niveau de performance » (Tardif, 1994, p. 74). Ne pas miser sur l'enseignement ni sur l'évaluation de stratégies de lecture est une lacune que l'approche par compétence aurait dû éradiquer. C'est à croire que les approches plus traditionnelles trouvent leur compte dans les documents ministériels, qui par endroits encouragent ce type de lecture. Ce qui est plus certain, c'est que l'acte de lecture n'est toujours pas conçu en termes de stratégies et d'habiletés à développer. Lors de cours de mathématiques, les démarches menant aux réponses souhaitées sont enseignées et évaluées ; il devrait en être de même pour la lecture.

Autrement dit, pour engager les élèves dans le déploiement de leur compétence, les pratiques les plus répandues ne seraient pas les plus efficaces. Les exercices de compréhension et d'interprétation négligent assurément « le *texte du lecteur* [,] à la source de toute démarche interprétative » (Rouxel, 2007, p. 53). Les *Familles de situations* suggérées dans les documents ministériels (MEQ, 2006 ; MELS, 2009), n'encouragent pas plus une lecture subjective ; on souhaite former « un lecteur efficace, critique et autonome » (MEQ, 2006, p. 97). Néanmoins, des stratégies pour impliquer affectivement les élèves parsèment lesdits documents (*Reconnaître les effets du texte sur soi ; Se situer en tant que récepteur ; Se situer en tant que lecteur de textes littéraires et courants ; S'interroger sur la possibilité d'autres significations ; Nourrir et stimuler son imaginaire*), mais elles se fondent dans une panoplie de stratégies de construction du

sens se voulant plus objectives. La lecture attendue est surtout efférente, les stratégies débutant pratiquement toutes par *reconnaître* ; *cerner* ; *distinguer* ; *repérer* ; *déterminer* ; *dégager* ; *retracer* ; *situer*, etc. Changer de cap, adopter une *didactique de l'implication* comme le suggère Rouxel (2007), a pour but de donner plus de liberté à l'élève dans sa démarche de lecture, cette liberté n'étant plus synonyme de *mauvaise lecture* (Gervais, 1993 ; Daunay, 2007). Elle est plutôt le signe d'une appropriation personnelle du texte, d'une « oscillation entre la participation et la distanciation » (Émery-Bruneau, 2014, p. 83), rendue possible par le contexte d'apprentissage. Que les élèves ressentent cette liberté grâce aux stratégies et démarches enseignées m'apparaît comme un moyen de favoriser chez eux des représentations plus positives sur la lecture scolaire, comme sur les savoirs littéraires.

### 1.3 Les élèves aiment-ils lire ?

L'enquête du groupe Lecture interactive au secondaire (LIS), menée par Monique Lebrun, nous éclaire largement sur les pratiques de lecture des élèves à l'aube du millénaire. Son « échantillon représente 4,5 % de la population totale des jeunes Québécois » (Lebrun, 2004a, p. 9). Les 1737 élèves participant à l'enquête proviennent ainsi de milieux socioéconomiques variés et leur répartition en âge et en genre est établie pour atteindre une proportion semblable à celle de la population en 2001. Les résultats montrent que 25% des élèves aiment beaucoup la lecture et 40% moyennement (Lebrun, 2004a, 2004b), pour un total de 65% qui aiment beaucoup ou moyennement la lecture, ce qui constitue une baisse de 10% depuis l'enquête menée par le MEQ en 1994, qui avait établi cet intérêt à 75% (Lebrun, 2004a). En 2001, l'écart entre l'intérêt des garçons et des filles est alors notable : 78% des filles aiment lire beaucoup ou moyennement, alors que c'est le cas de 56% des garçons (Lebrun, 2004a). Ce décalage s'explique notamment par le plaisir de lire qui est plus constant chez les filles, alors que celui des garçons régresse au fil de leur parcours scolaire<sup>1</sup>. On peut supposer que les

---

<sup>1</sup> Je tiens à préciser que, à mon avis, comme pédagogue, résumer en une question de genre les difficultés scolaire ou de lecture et se réajuster uniquement en tenant compte

élèves préfèrent lire sur des médiums qui ne sont pas traditionnels, puisque cette enquête révèle que les élèves, en général, liraient peu dans les livres. En 1<sup>re</sup> secondaire, 65% des élèves liraient moins de deux heures par semaine, ce qui augmente à 73% en 4<sup>e</sup> secondaire (Lebrun, 2004a). Cette dégringolade irait en s'accroissant après le secondaire (Émery-Bruneau, 2010), d'où l'intérêt de rendre le contact avec les livres plus positif, voire stimulant.

Bien sûr, à l'heure actuelle, pour développer les compétences en lecture des élèves, on ne peut négliger l'apport de plus récentes technologies de l'information et de la communication. D'ailleurs, l'enquête de Lebrun (2004a) indiquait, il y a plus d'une dizaine d'années, que les élèves québécois préfèrent lire sur d'autres supports et d'autres médias, comme l'Internet, les jeux vidéos et les magazines. On affirme également que, quel que soit le genre, « [l]a lecture informative croît avec l'âge, de même que [le] désir de culture » (p. 33). Pour eux, il semble que ce ne sont pas les livres qui répondent le mieux à ces désirs. Enfin, en incluant les pratiques de lecture liées aux plus récentes technologies, les résultats quant à l'intérêt des jeunes envers la lecture auraient probablement été tout autres. En fait, le désintérêt plus ou moins marqué des élèves envers l'objet livre viendrait d'une rupture entre cet univers et leurs activités préférées. C'est ce que montre l'étude de Lebrun (2004a) et celle de Lévesque, Lavoie et Chénard (2007). Fait à noter, les pratiques des enseignants concourraient à cette rupture (Lebrun, 2004a), d'où l'intérêt de les renouveler, pour transformer les représentations des élèves sur la lecture de livres à l'école.

---

de ce constat ne feraient qu'augmenter des problématiques qui existent déjà : la surestimation des difficultés des garçons et la sous-estimation de celles des filles (St-Amant, 2007). On risquerait ainsi de commettre de nombreuses injustices, tout en faisant la promotion de stéréotypes fâcheux, alors que le conformisme aux stéréotypes de genre est un autre facteur expliquant les difficultés scolaires (Bouchard et St-Amant, 1996) ; pensons aux élèves qui prétendent que les garçons n'aiment pas l'école, que la lecture, c'est pour les filles, ou que celles-ci sont moins bonnes en mathématiques ou en sciences. C'est à ce genre d'idée reçue qu'il faut prendre garde.



#### 1.4 Comment conçoivent-ils la lecture scolaire ?

Morrisette (2014), Miquelon (2013), Roy-Mercier (2013), Dezutter et Morrisette (2010), Roy-Mercier et Chartrand (2010), Chartrand et Prince (2009), et Giguère, Giasson et Simard (2002) ont interrogé plus spécifiquement les représentations des élèves sur la lecture scolaire. Chez les uns, ce sont 62% des élèves qui considèrent positivement la lecture obligatoire (Dezutter et Morrisette, 2010), alors que chez Miquelon (2013), le résultat est tout autre : seulement 35,7% affirment que *Les livres que je dois lire pour le cours de français correspondent à mes goûts et intérêts*. Chez Dezutter et Morrisette (2010), les résultats ont été obtenus auprès de 44 élèves de 1<sup>re</sup> secondaire fréquentant une école privée, tandis que ceux de Miquelon (2013), auprès de 484 élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, lesquels étaient volontaires, sélectionnés de façon représentative et provenant d'écoles publiques et privées de la région de Montréal. Bien que de nature différente, ces deux résultats nous sensibilisent quant à la proportion très grande d'élèves de 2<sup>e</sup> cycle qui apprécient peu la lecture scolaire ; les livres particulièrement. On peut prétendre que des expériences peu significatives se sont accumulées au fil de leur parcours et ont influencé leur rapport à la lecture.

Au regard de l'étude de Miquelon (2013), les élèves aiment peu les livres puisqu'ils ne les rejoignent pas : *La lecture de livres pour le cours de français permet de se comprendre soi-même* est l'énoncé qui reçoit le moins d'adhésion (19,2%). Dans le même ordre, seulement 27,3% disent qu'il est *important pour eux de s'identifier aux personnages*. Les représentations sur la lecture scolaire de ces élèves ne correspondent donc pas au désir de les engager émotionnellement : « la seule posture dont tous les indicateurs sont endossés par une majorité de participants est la posture de distanciation (63,4% et 58,5%) » (Miquelon, 2013, p. 83). Pour expliquer ce « désengagement », on peut supposer que ces élèves n'ont pas expérimenté de contextes d'apprentissage où la posture de participation était enseignée et valorisée, ou encore qu'ils optent de plus en plus pour « [l]a lecture informative » (Lebrun, 2004a, p. 33). Enfin, qu'ils réservent le plaisir de lire au domaine privé ou qu'ils le mettent carrément de côté s'avèrent de

véritables obstacles, dont les pratiques enseignantes sont en partie responsables (Morrisette, 2014). Roy-Mercier (2013) présente des résultats éloquentes en ce sens.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise et de la recherche *ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français)*, tous deux dirigés par Mme Chartrand, Roy-Mercier (2013) a demandé aux élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de 102 écoles de remplir un questionnaire les interrogeant quant à leurs représentations sur la lecture scolaire. Sur les 3263 répondants, 1617 ont été choisis dans le but d'obtenir un échantillon représentatif. Ainsi, 91% des répondants retenus étaient unilingues francophones et 75% étaient inscrits dans un programme de formation régulier. De même, 801 enseignants du français provenant d'écoles privées et publiques ont participé à l'étude, répondant à un questionnaire comportant plus de questions. Au terme de l'étude, « 70 % des élèves interrogés [ont dit qu'ils] n'ont pas développé le goût de la lecture. Ce sont les garçons qui l'ont affirmé le plus fortement » (p. 72). Cela dit, la majorité des élèves « ont des perceptions plus positives de leurs compétences : 96 % des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire ont dit être en mesure d'accomplir avec facilité cette tâche [*comprendre des textes lus*] contre 89 % de leurs condisciples de 5<sup>e</sup> » (p. 70). Les enseignants interrogés estiment moins grande cette facilité, quoique celle-ci est peut-être un facteur qui explique pourquoi ils relèguent les exercices de lecture derrière ceux de grammaire et d'écriture. Cela dit, cette enquête, en s'intéressant plus largement au rapport à l'écrit des élèves, vient montrer que, pour eux, la lecture n'est pas une voie qui permette suffisamment d'améliorer la maîtrise de l'écrit, considérée plus importante et plus difficile. En effet, parmi les différents exercices réalisés en classe de français, ceux de compréhension en lecture seraient les plus utiles pour seulement 10% des élèves sondés lors de l'enquête *ÉLEF* (Roy-Mercier et Chartrand, 2010). Les pratiques des enseignants vont dans ce sens, en tablant sur les exercices de grammaire, puis d'écriture.

Au contraire, chez Giguère, Giasson et Simard (2002), « l'idée selon laquelle la lecture contribue à l'apprentissage de l'orthographe lexicale semble très présente dans l'esprit des répondants » (p. 48). Comme cette étude a été réalisée tant auprès d'élèves du primaire que du deuxième cycle du secondaire, on peut supposer que cette représentation

est présente malgré tout, quel que soit l'âge des élèves, et qu'elle contribue à donner une « utilité » à la lecture. D'ailleurs, chez Miquelon (2013), 84,7% des élèves sont d'avis que la lecture scolaire favorise une meilleure compétence en lecture, ce qui en fait « la finalité la plus endossée » (p. 106). Ces deux résultats donnent raison à Rouxel (1996, 1999), qui prétend « que les finalités que les élèves attribuent à la lecture scolaire sont surtout utilitaires » (Miquelon, 2013, p. 56). Mais encore, la lecture scolaire leur apparaît peu significative, même en classe de français.

De ce point de vue, on comprend mieux le rôle des représentations des élèves quant à leur faible investissement subjectif, jugeant la lecture scolaire peu plaisante, mais relativement facile et utile. Comme « lettreux », on peut être « piqué » par leur conception simpliste de la lecture, croyant entre autres que cet acte peut renforcer considérablement les habiletés métacognitives de tout un chacun. Et comme enseignant, on peut se demander si cette même conception ne réduit pas leur motivation et leur plaisir de lire, lequel est d'après Lebrun (2004a) le facteur le plus déterminant quant à la fréquence de lecture des élèves.

### **1.5 Quelles activités et quels types de lecture les intéressent ?**

Quant aux activités liées à la lecture, ce sont celles d'écrire à des amis, de faire un exposé oral, de lire à haute voix pour des enfants, de consulter un forum sur internet, d'entendre son enseignant lire ou de discuter avec des pairs qui sont les plus intéressantes pour les élèves questionnés par Lebrun (2004a, 2004b). De même, chez les élèves de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire de l'enquête menée par Chartrand et Prince (2009), les pratiques de lecture les plus fréquentes étaient celles liées au clavardage et à l'échange de courriels, suivies des lectures de revues ou de magazines, de romans ou de récits, de chansons ou de poèmes, de bandes dessinées, enfin de livres documentaires. En termes d'heures consacrées à ces différentes activités, l'enquête de Chartrand et Prince (2009) venait confirmer la tendance observée par Lebrun (2004a). En 2009, « 45 % des élèves disent passer plus de trois heures à lire à l'ordinateur » (p. 331), alors que les supports papier ont un intérêt moins retentissant, parfois même absent. Dans ces deux enquêtes,

les lectures les plus intéressantes ou les plus pratiquées ont ainsi une forte dimension sociale, et ce sont les technologies de l'information et de la communication qui répondraient le mieux à ce besoin d'interagir. Ces technologies augmentent certainement la notion de plaisir des élèves en les engageant psychoaffectivement et en leur donnant plus de liberté comme lecteurs.

Quant au genre de lecture, l'enquête de Lebrun (2004a, 2004b) indique que les romans d'aventures, policiers, d'amour, de science-fiction et les bandes dessinées sont les genres les plus appréciés par les élèves. La poésie, les documentaires, les romans historiques et les courts textes avec images le sont le moins, probablement parce qu'ils sont réservés le plus souvent au champ scolaire.

Morrissette (2014) a pour sa part interrogé des élèves de 1<sup>er</sup> cycle quant à leurs représentations sur les exercices de lecture scolaire. Parmi les 39 répondants inscrits au programme régulier, 17,9% préfèrent être évalués selon un compte rendu ; 17,9%, un texte narratif ; 5,1%, un carnet de lecture ; 7,1%, un exposé oral ; 5,1%, un questionnaire ; 7,7% aimeraient mieux lire seulement et 7,7% se sont abstenus. Morrissette (2014) explique ces résultats par l'habitude des élèves aux tâches plus individuelles, alors que l'enquête de Lebrun (2004a, 2004b) montrait clairement un désir d'échanger sur la lecture de la part des répondants, qui au contraire étaient interrogés de façon décontextualisée. On peut aussi expliquer ces résultats par le fait que chacun de ces exercices était pratiqué en classe, mais de façon ponctuelle (seulement deux journaux de lecture) ou sommative (un exposé oral individuel après avoir lu le roman) (Morrissette, 2014). Dans ce contexte, il semble tout à fait normal que les élèves aient été peu réceptifs à ce genre d'exercices ; aucun n'est apprécié par une majorité d'élèves.

## **1.6 Synthèse**

Comme les élèves se sentent en grande majorité compétents en lecture (Roy-Mercier, 2013 ; Miquelon, 2013 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Lebrun, 2004a), on peut supposer qu'ils jugent plus importants les exercices de grammaire et d'écriture, ce qui ne favorise

pas leur motivation à lire. Celle-ci serait aussi affectée par une tendance à exploiter en classe la lecture de façon conventionnelle (Lebrun, 2004a ; Morrissette, 2014). Une proportion importante d'élèves seraient réceptifs à ce genre d'approche, qui rend la lecture scolaire ce qui a de plus « utile » : elle permet de trouver des informations, de répondre aux questionnaires, de faire un compte rendu, de présenter un exposé, voire d'apprendre de nouveaux mots. C'est là miser sur une lecture principalement efférente, qui néglige le *texte du lecteur* et, par conséquent, l'engagement des élèves dans le développement de cette compétence.

L'essentiel pour moi est donc de favoriser chez mes futurs élèves leur intérêt et leur motivation envers la lecture scolaire, tout comme le développement plus complet de leur compétence en lecture. Cela dit, le cadre de mon prochain stage et de cet essai ne me permet pas d'entreprendre des recherches d'aussi grande envergure que celles citées précédemment, c'est pourquoi je compte circonscrire les miennes autour d'un dispositif pédagogique qui puisse stimuler ma réflexion. Le dispositif que j'ai choisi, logiquement, est celui des cercles de lecture, puisqu'ils rendent plus explicite la dynamique représentationnelle qui m'intéresse, entre autres en faisant parler les élèves, et puisqu'ils exploitent les représentations plus positives vues jusqu'ici, que ce soient celles ciblées chez les futurs enseignants interrogés par Émery-Bruneau (2010) ou chez les élèves sondés par l'enquête LIS (Lebrun, 2004a) et par celle de Chartrand et Prince (2009).

Enfin, avant de présenter le déroulement de ma séquence d'enseignement (Chapitre 3), je compte mieux définir la compétence que j'espère voir développer par les élèves, et ce, selon quels principes d'enseignement (Chapitre 2). Définir cette compétence et ses composantes me permettra sans doute de mieux guider les élèves dans leurs lectures. Je pourrai me demander, ultimement, si ma perception plus élaborée de cette compétence et si les principes d'enseignement sur lesquels je me suis basé m'ont permis de préparer et de diriger des cercles de lecture qui mobilisent pleinement la compétence à lire des élèves.

## Chapitre 2

### Cadre théorique

#### 2. La compétence 1 : *Lire et apprécier des textes variés*

Les enseignements que j'espère offrir à mes futurs élèves m'incitent à m'appropriier les plus récents documents ministériels (MEQ, 2006 ; MELS, 2009 ; MELS, 2011) en cherchant à combler certaines lacunes qu'ils présentent eu égard à l'enseignement de la lecture. J'en retiens quatre : le rehaussement culturel plus ou moins présent et inégal selon les cycles ; le concept de compétence en lecture qui complique les transpositions didactiques ; un curriculum qui risque de plonger les lecteurs dans des situations complexes trop rapidement ; enfin, un manque en ce qui concerne les situations concrètes qui donnent lieu à des échanges constructifs entre les élèves. Le cadre théorique que je me propose vient répondre à ces observations.

En ce qui concerne mon désir de « Rehausser le niveau culturel des programmes d'études » (MEQ, 1997a, p. 13), c'est là ce qui sous-tend l'ensemble de ma réflexion : vouloir exploiter autant que possible ce que représente un discours écrit comme objet culturel *et* autant que possible les habiletés de lecture des élèves. Il s'agit de prétendre, à l'encontre de certains, que les approches culturelle et par compétence sont conciliables et, surtout, de renouer plus pleinement avec ce concept de rehaussement culturel, annoncé avec faste dans les États généraux sur l'éducation (1996, point 2.3) et dans le rapport Inchauspé, *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997b), lequel donnait à l'école principalement une « finalité culturelle » (p. 25), en s'opposant à toute « finalité utilitaire » (p. 25). À mon avis, il serait temps que cette finalité se traduise en mission éducative, et supplante la mission d'« Instruire », d'autant plus que « Cultiver » se conjugue parfaitement avec celle de « Qualifier », mais aussi avec celle de « Socialiser », pour ce que l'on inspire par exemple aux élèves une sensibilité esthétique,

mais aussi éthique. Enfin, fondamentalement, prétendre que l'on veut « instruire » les élèves, dans un cadre socioconstructiviste, est une incohérence majeure (Jonnaert, 2009), puisque l'on suggère ainsi que les connaissances sont *transmises* plutôt que *construites* par chacun.

Si cette première réserve concerne la valorisation de l'objet texte et du savoir-lire, les trois suivantes se lient plus substantiellement aux apprentissages que l'on suggère dans les *Programmes de formation de l'école québécoise*<sup>2</sup>. On trouve dans le 5<sup>e</sup> chapitre de ces documents les savoir-faire propres au Domaine des langues, où est présentée la *Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés*, laquelle est subdivisée en quatre Composantes (*Construire du sens, Porter un jugement critique, Réfléchir à sa pratique de lecteur* et *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*), chacune prévoyant une série de savoir-faire interagissant. Pour développer cette compétence, on présente ensuite une série de tableaux, chacun comportant un Processus non linéaire (*Planifier sa lecture, Comprendre et interpréter un texte, Réagir à un texte* et *Évaluer l'efficacité de sa démarche*), auquel on rattache des Familles de situations et des stratégies pour préparer la lecture, la soutenir ou y revenir. Au fil de ses cours de français, l'élève doit également se doter d'un répertoire personnalisé, diversifié, et des « repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique » (MEQ, 2006, p. 101), lui permettant d'élaborer un certain discours sur les textes mis à sa disposition. Enfin, des Attentes de fin de cycle (portant notamment sur sa capacité à repérer et à organiser l'information, à reconnaître certains traits formels, esthétiques ou culturels pour se justifier, selon son niveau de scolarité), puis des Critères d'évaluation (*Compréhension juste, Interprétation fondée, Réaction fondée, Jugement critique et fondé, et Recours à une démarche et à des stratégies appropriées*) sont également

---

<sup>2</sup> Des programmes ont été publiés par le MEQ en 2006 et en 2009 afin d'offrir les suggestions curriculaires nécessaires à l'application du Renouveau pédagogique dans l'ensemble des matières scolaires ; un premier fut destiné au 1<sup>er</sup> cycle, puis un second au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

soumis aux enseignants de français. Ce sont là les concepts qui les guident quant au développement de la *Compétence 1* dans les deux programmes de formation.

Bien que l'on puisse préférer la publication de 2009, pour la terminologie plus précise et les stratégies plus étoffées qu'elle propose, toutes deux présentent des incohérences et des manques lorsque l'on zigzague entre Composantes, Processus, Attentes et Critères d'évaluation. Si l'une des Composantes se nomme, en partie, *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*, pourquoi n'en est-il pas de même pour un Processus et un Critère d'évaluation ? Les élèves sont fréquemment invités à *mettre à profit leurs connaissances*, mais on évite de montrer dans quelles situations ou comment ils vont les mobiliser ou les acquérir, comme si cela se produisait *de facto* : « En lisant fréquemment des textes riches et variés, l'élève acquiert de nouvelles connaissances sur un grand nombre de sujets, mais aussi sur la langue, sur les textes et sur sa propre culture » (MEQ, 2006, p. 97). En fait, chaque fois que l'élève *construit du sens*, comprend ou interprète un texte, chaque fois qu'il apprécie un texte ou y porte un jugement critique, il met effectivement *à profit ses connaissances*, mais cela n'est pas spécifié, et c'est à croire que cette composante, en s'imbriquant avec tout, devient insignifiante. On peut aussi penser à la Composante nommée *Construire du sens*, qui agit en réel « fourre-tout », notamment lorsque la compréhension et l'interprétation ne sont pas distingués. Quoique cela semble être leur but, les Composantes ne permettent pas de dresser un portrait efficace de la Compétence 1 ; elles sont inégales en importance et se lient difficilement aux Critères d'évaluation.

La publication de 2009 se veut plus précise à l'égard de ces Critères, les présentant séparément dans ses Annexes. Toutefois, c'est un changement de cap complet que suggèrent plusieurs didacticiens (Hébert, 2006a ; Hébert, 2006b ; Labonté, 2010 ; Falardeau, Guay et Valois, 2012 ; Falardeau, 2013) en mettant de côté les Composantes habituelles et en subdivisant plutôt la Compétence en lecture selon quatre des cinq Critères d'évaluation. C'est ainsi que je compte définir cette compétence, puisque les concepts de réaction, de compréhension, d'interprétation et d'appréciation (ou jugement critique) offrent une plus grande cohérence entre enseignement et évaluation, et sont



autant de savoir-faire qui nous permettent de mieux embrasser cette compétence, donc de nous dégager comme enseignant d'une « conception implicite » (Tardif, 1994) de l'acte de lecture.

### 2.1.1 La compréhension

Considérant l'acte de lecture, la compréhension agit en véritable clé de voute, elle est « un premier degré » de lecture, que l'on pourrait voir comme le courant qui relie le texte et le lecteur ; soit le courant passe, soit il ne passe pas, vu certains biais de lecture (mots difficiles, tournures de phrase complexes, etc.) Comme le suggère Giasson (2000), il importe de faire de l'élève un *lecteur stratégique*, qui exerce un certain contrôle sur sa lecture et qui veille au fait de comprendre ce qu'il lit. Un tel lecteur est « capable de reconnaître [s]'il y a perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour remédier à ce problème » (p. 91). Les stratégies *spontanées*, qu'il fait naturellement, et celles qu'il a apprises l'aident alors à construire le sens qui ne le happait pas immédiatement. On peut supposer que plus l'élève est outillé, et cultivé, plus sa compréhension des textes sera grande. Il se rapprochera ainsi davantage d'une « lecture-en-compréhension » (Gervais, 1996), par opposition à une « lecture-en-progression » (Gervais, 1996), laquelle est stimulée uniquement par le désir de connaître le dénouement du texte ; la compréhension est ainsi moins grande, plus approximative que lorsqu'on prend de fréquentes pauses, multipliant les interventions, les réflexions et les inférences. Chez Gervais (1996), la « lecture-en-compréhension » demeure une posture de lecture idéale. Elle est une lecture *littéraire* qui cherche à épuiser les sens d'un texte. La compréhension qui nous intéresse ici est de mise, mais plus le lecteur questionne le texte, intervient, plus nous nous rapprochons de l'interprétation. J'y reviendrai.

Pour outiller notre *lecteur stratégique*, dès la planification de sa lecture, on peut l'amener à chercher des informations qui lui seront bénéfiques, à moins que le texte ou l'enseignant ne commande autrement son accès. Cette préparation à la lecture vise précisément à ce que l'élève se construise un horizon d'attente à l'égard du texte, lequel horizon est bien sûr manquant si le texte et l'auteur lui sont inconnus. Pour construire cet

horizon d'attente, Falardeau (2002) suggère d'organiser une discussion en classe afin de partager

la définition de ce qu'on devine du texte à lire, l'anticipation du contenu à partir de connaissances déjà maîtrisées : l'appartenance du texte à un genre, son origine historique, culturelle et géographique, son style, ses idées, son adhésion à certaines idéologies, à certains courants, l'histoire de sa réception, etc. (p. 6)

Ce genre d'échange ne vise pas à imposer sa lecture d'expert, mais plutôt à créer chez l'élève un sentiment de familiarité avec le texte (Falardeau, 2002), pour éviter certains biais de lecture ou pour augmenter son intérêt.

Quant aux autres comportements qu'on aimerait le voir adopter pour préparer sa lecture, les documents ministériels en proposent plusieurs, notamment dans le *processus non linéaire* « Planifier sa lecture » (MEQ, 2006 ; MELS, 2009). Pour le 1<sup>er</sup> cycle, on y suggère les stratégies « *Orienter sa lecture en fonction d'intentions et de besoins ; Déterminer sa manière de lire (sélective ou intégrale [...]) ; Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs ; Activer ses connaissances générales et spécifiques ; Déterminer les éléments à considérer ; Anticiper le contenu à partir d'indices* » (MEQ, 2006, p. 103). On peut toutefois préférer les stratégies proposées pour le 2<sup>e</sup> cycle : « *Analyser la situation de communication ; Déterminer sa démarche de lecture ; Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue ; Ajuster sa démarche* » (MELS, 2009, p. 44), chacune ayant plusieurs sous-points, plus pertinents et plus propres à façonner les lectures sans les limiter par un trop grand souci d'efficacité. Enfin, comme il peut être souhaitable d'évaluer chez les élèves le « recours à des stratégies de lecture appropriées » (MEQ, 2006 ; MELS, 2009) et comme on vise leur autonomie, ces stratégies mériteraient de ponctuer notre enseignement.

Pour ce qui est de l'acte de lecture en tant que tel, Lebrun (1987, cité par Tardif, 1994) précise que les connaissances mobilisées sont *discursives, linguistiques* ou *textuelles* (propres à la grammaire du texte). Ces connaissances permettent de décoder les phrases et d'entrevoir l'organisation d'un texte. Il est possible d'ajouter les

connaissances dites *métacognitives*, principalement des stratégies permettant de mieux gérer un type de tâche ou sa compréhension d'un texte (Deschênes, 1994 ; Giasson, 2000). En d'autres termes, Giasson (1990) décrit la compréhension comme un ensemble de microprocessus, de macroprocessus, de processus d'intégration, d'élaboration et de processus métacognitifs, tous participants de la construction du sens par le lecteur, mais à différents niveaux : à l'intérieur et entre les phrases, dans un texte et dans la relation de celui-ci avec d'autres textes, savoirs ou savoir-faire. De même que Vandendorpe (1992), elle souligne que ces processus, en étant exercés, peuvent procéder de façon plus ou moins automatique. L'efficacité de ces processus, qui permettent aussi d'organiser l'information et de la mémoriser, a un impact direct sur les habiletés de lecture (Deschênes, 1994). Outre certaines marques d'un texte, telles que les anaphores, ponctuations et marqueurs de tout genre, qui ont, selon Fayol et Mouchon (1994), la fonction « d'indiquer au lecteur quelques-uns des traitements qu'il doit déclencher : désactivation ; maintien en état d'activation ; ré-activation (p. 143-144) », ce sont les connaissances et les stratégies que l'élève mobilise qui lui permettent de comprendre un texte, d'en dégager l'organisation et l'information, puis d'en faire part.

Un exercice qui stimule les habiletés de compréhension d'un élève est sans doute celui de résumer sa lecture ou de repérer les idées principales d'un texte (Giasson, 2000). L'élève doit alors *délinéariser* le texte (Tardif, 1994), en s'appropriant les éléments qu'il juge pertinents. On se penche ainsi du côté de Falardeau (2003), pour ce qui est d'évaluer les habiletés de compréhension en voyant si l'élève a su « adopt[er] une vision macroscopique du sens (p. 681) ». Cela dit, les stratégies vues précédemment gagneraient à être exercées en classe. On inviterait les élèves à réaliser des lectures plus personnelles, plus riches, et plus d'importance serait donnée à leur démarche.

### **2.1.2 L'interprétation**

Vandendorpe (1994) veut éviter toute hiérarchisation, toute chronologie entre la compréhension et l'interprétation, en nous amenant à considérer la compréhension

comme une automatisation des premières interprétations, que l'on pourrait résumer au passage du signifiant au signifié, ou aux microprocessus dont traite Giasson (1990). Il y aurait donc deux degrés ou niveaux d'interprétation. Cela dit, l'interprétation qui nous intéresse en milieu secondaire est celle qui « entre en jeu lorsque notre compréhension se trouve en défaut, que l'esprit est dans une impasse » (Vandendorpe, 1992, p. 161). Dufays, Gemenne et Ledur (2005) décrivent cette impasse en une *déception* ou *insuffisance*, et Gervais (1998), en une *altérité* ou *opacité*, que le lecteur entreprend d'éclaircir. Ainsi, ce qui vient signaler l'apparition de l'interprétation, c'est un « degré de conscience » supérieur (Giasson, 1990 ; Vandendorpe, 1992), ou plus précisément une « hypothèse personnelle » (p. 193), déclenchée par ladite *altérité* ou *opacité* d'un texte. Dès ce travail, on peut concevoir le lecteur « comme partenaire du texte » (Godard, 2011, p. 19), ou comme *cohabitant* (Gervais, 1998), qui sont d'autres façons de voir la collaboration et la coopération du lecteur et du texte. Enfin, dès que l'on donne de multiples sens au titre d'un texte par exemple, on est en train d'interpréter.

En opposition à l'aspect *univoque*, voire *totalitaire* de la compréhension, qui fait appel au consensus (Vandendorpe, 1994), on peut présenter l'interprétation en termes d'appropriation singulière. On évite ainsi de considérer l'interprétation comme un « processus monolithique, se déroulant toujours de la même façon » (Gervais, 1998, p. 59). Cela dit, dans un contexte scolaire ou dans toute autre communauté de lecteurs, l'interprétation doit être balisée ou, plutôt, validée. « Pour Rosenblatt (1978), deux grands critères doivent servir à déterminer la validité d'une interprétation, à savoir que 1) l'interprétation du lecteur ne soit pas contredite par aucun élément du texte et que 2) on ne projette rien sans pouvoir l'appuyer sur une base verbale » (Vandendorpe, 1992, p. 170). Autrement dit, la liberté de l'interprète est dans « l'indépendance de son cheminement [...] plus que dans l'atypicalité de ses résultats » (Gervais, 1998, p. 194).

Pour susciter l'interprétation, les auteurs exigent des textes dits *résistants*, ou *consistants* (MELS, 2009), sans quoi c'est au lecteur de se donner un mandat de lecture qui la commande (Gervais, 1992). Un tel mandat peut faire appel à diverses stratégies

interprétatives : *Cerner l'intention de l'auteur ou les valeurs d'un personnage ; Reconnaître l'attitude de l'énonciateur* (MELS, 2009) ; *Expliquer les causes d'un évènement ; Imaginer une situation finale qui serait absente*, toutes permettant aux lecteurs de mieux s'approprier le texte lu, ou encore aux enseignants de mieux développer et évaluer les habiletés interprétatives de ses élèves.

### 2.1.3 La réaction

La psychologie cognitive nous apprend comme pédagogues que tout traitement de l'information commence par un traitement affectif (Gauthier, Bissonnette et Simard, 2013). Il est donc intéressant de se pencher sur la dimension psychoaffective de la lecture ; dans un cas, une réaction négative peut témoigner de notre incompréhension, de notre désintérêt, dans l'autre, elle confirme que nous *comprenons* quelque chose, que nous *traitons l'information*, « que le texte commence à vivre dans notre esprit, qu'il se met à palpiter de la vie secrète de tous nos réseaux et schèmes de connaissances emmagasinés sur le monde » (Lebrun et LePailleur, 1992, p. 177). Autrement dit, les réactions que nous espérons ici, ce sont celles qui naissent de notre compréhension ou de notre interprétation d'un texte (Hébert, 2006).

Vu le florilège de connaissances, d'effets, de sentiments, de réflexions qu'il active, le texte ne peut prévoir toutes les réactions possibles, l'enseignant de même. Falardeau (2004) suggère que l'on s'en serve surtout comme « points d'ancrage », pour d'éventuelles discussions ; cet engagement psychoaffectif stimulerait une plus grande construction du sens par les élèves. Ainsi, en ce qui a trait aux réactions, le mot d'ordre est certainement le dialogue : dialogue entre le texte et le lecteur ; entre l'élève et l'enseignant ; entre les élèves eux-mêmes. Pour nourrir ce dialogue, *Être attentif aux effets du texte sur soi* (MEQ, 2006 ; MELS, 2009) et, plus précisément, *Visualiser pour mieux comprendre* (Taberski, 2014) et *Se poser des questions et réfléchir* (Taberski, 2014) semblent dans ce cas des stratégies gagnantes, pour autant qu'est prévu un moyen

de prendre en notes les échos qu'un texte a fait naître en nous, puisque leur justification à l'aide d'éléments du texte est l'évaluation attendue (MEQ, 2006, MELS, 2009).

#### **2.1.4 L'appréciation critique**

L'appréciation critique d'une œuvre, c'est la composante la plus complexe, étant celle qui mobilise pleinement la compétence des élèves en lecture, telle que prescrite par le ministère. Pour apprécier un texte, Giasson (2000) nous invite à considérer que la connaissance de concepts littéraires et d'un métalangage approprié est nécessaire, puisqu'ils renferment des critères potentiels pour la réalisation d'une appréciation critique, ou d'un « jugement esthétique » (Giasson, 2000). Dans son ouvrage, *Les textes littéraires à l'école* (2000), elle présente ainsi une série d'éléments pouvant servir de critère d'appréciation : *la structure du récit, les personnages, le point de vue du narrateur, le temps et le lieu, la séquence des événements, l'atmosphère et le style, les thèmes abordés* (p. 119), qui sont autant d'exemples demandant au lecteur des connaissances extratextuelles, devant alors être connues afin d'apprécier un texte.

Les grilles de lecture que Giasson (2000) présente sont tirées principalement de la narratologie, mais quant au développement d'un thème ou d'une intertextualité par exemple, il semble que toute connaissance littéraire, politique, économique, philosophique, scientifique, etc., puisse être utile à une appréciation critique, encore faut-il que l'élève la détienne. C'est par ce recours à des informations extratextuelles, réunies en un critère objectif, que l'on distingue l'appréciation critique ; si les informations que l'élève lie au texte ne viennent que de ses expériences et opinions personnelles, il n'*apprécie* pas, il *réagit*. On remarque ainsi que l'appréciation critique demande un minimum de distance par rapport au texte, afin de le juger selon un critère. Pour un grand nombre d'élèves, cette distance ne va pas de soi, surtout chez les plus jeunes ou chez les lecteurs moins habiles (Hébert, 2003). Ainsi, pour le 1<sup>er</sup> cycle, les enseignants sont invités à suggérer des critères d'appréciation à leurs élèves, toutefois les discussions et les échanges permettraient sans doute aux plus jeunes de faire preuve de distance critique avec plus de profondeur et de nuance.

Enfin, réaliser une appréciation critique est complexe puisqu'elle mobilise l'ensemble des composantes décrites ci-haut. Elle demande à l'élève d'avoir été attentif aux effets du texte sur lui (*Réaction*), d'avoir constamment mobilisé ses connaissances et ses stratégies afin de saisir le texte dans sa globalité (*Compréhension*), enfin d'avoir bonifié sa lecture à l'aide d'hypothèses et de questionnements (*Interprétation*). À la suite d'une telle lecture, l'élève est plus à même de choisir un critère objectif afin de s'approprier et de juger le texte (*Appréciation critique*). Rendre compte de son appréciation témoigne ainsi d'une série d'efforts et peut être considéré comme une manifestation concrète de la compétence en lecture des élèves. Le risque est de les amener à réaliser des appréciations critiques sans un enseignement suffisant : en leur donnant par exemple quelques consignes et une liste de critères parmi lesquels choisir. Pour ma part, l'idéal serait d'aborder progressivement les composantes précédentes, dans leur spécificité et leur complémentarité, pour éventuellement exiger des élèves la réalisation d'une appréciation critique. À ce moment, leur appropriation personnelle du texte leur permettrait de choisir eux-mêmes des critères d'appréciation.

## **2.2 L'enseignement explicite**

Pour amener l'élève à ce niveau de lecture, cela prend effectivement du temps (MELS, 2009) et des planifications soignées, qui ne confrontent pas les élèves à des tâches trop complexes et trop rapidement. Ainsi, on gagnerait comme enseignant à se laisser influencer par les principes de l'enseignement explicite, comme la hiérarchisation des connaissances, lesquels nous amènent à considérer l'apprentissage de façon plus progressive et spiralaire. Dans leur ouvrage *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) soutiennent l'importance d'enseigner des objets de savoir séparément, explicitement, tout en s'assurant de favoriser leur intégration par les élèves en établissant des liens avec leurs connaissances antérieures et en les intégrant aux autres objets de savoir.

De ce point de vue, on peut apprécier que les documents ministériels présentent les composantes de lecture comme « intrinsèquement liées » (MEQ, 2006, p. 97). Par contre, on ajoute qu'« [elles] ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres » (MEQ, 2006, p. 97). Cette absence de frontières révèle, à mon avis, une autre lacune importante. Elle peut justifier des situations d'enseignement ardues, encourageant chez les élèves des représentations négatives sur la lecture scolaire, notamment si les préparations sont insuffisantes :

Au cours d'une lecture minutieuse, l'enseignant amène l'élève à tisser, dans le texte, divers réseaux de signification et à s'intéresser non seulement à l'histoire racontée, mais aussi au point de vue adopté, aux marques de subjectivité, aux phénomènes de reprise, aux modes d'insertion des discours rapportés, aux jeux de langage, aux liens avec d'autres textes, etc. (MEQ, 2006, p. 99)

Ce qui surprend ici, c'est que l'on ne donne pas le contexte de cette lecture minutieuse : comment en arrive-t-on à ce type de lecture experte, s'adresse-t-on vraiment à des élèves de 1<sup>er</sup> cycle ? Même s'il s'agit certainement d'un exemple de modélisation faite par l'enseignant, celle-ci s'avère futile si elle s'inscrit dans un enseignement sans progression qui prévoit la construction de toutes ces connaissances. C'est ainsi, pour éviter de plonger les élèves dans des situations trop complexes, que je recours à certains principes de l'enseignement explicite.

L'enseignement explicite peut se résumer en trois grandes étapes : « 1) la préparation et la planification ; 2) l'enseignement proprement dit ; 3) le suivi et la consolidation » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 41). C'est le modèle PIC. Lors de la préparation, le travail de l'enseignant consiste à organiser les savoirs. Pour ce faire, Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) donnent un protocole détaillé, en 9 étapes : 1) déterminer un objectif précis (l'apprentissage à réaliser par les élèves) ; 2) cerner les idées maîtresses (les notions prescrites pour le niveau des élèves par exemple) ; 3) déterminer les connaissances préalables aux nouveaux apprentissages (et prévoir leur activation) ; 4) hiérarchiser les connaissances (du plus simple au plus



complexe); 5) planifier l'enseignement de stratégies cognitives (le modelage); 6) planifier les dispositifs de soutien (comme l'étayage et les outils structurants); 7) planifier la révision et la réutilisation des apprentissages (la pratique autonome, la révision et le transfert); 8) vérifier l'alignement curriculaire (c'est-à-dire la « congruence entre le *curriculum prescrit*, *l'enseignement offert* et *l'évaluation réalisée* » (p. 118), enfin 9) établir un canevas de leçon. Le plus important, semble-t-il, est de s'assurer que des liens solides sous-tendent notre enseignement puisque celui-ci, bien échafaudé, favorisera davantage la construction de connaissances par les élèves.

Quant à la phase d'interaction, ou d'enseignement, les auteurs nous invitent d'abord à prendre le pouls des connaissances antérieures et des représentations des élèves, pour éviter tout bris de compréhension, pour augmenter la motivation et pour nous assurer que les élèves établissent des liens avec leurs connaissances. D'autres principes peuvent aussi servir d'ouverture à une séquence d'apprentissage, mais celle-ci se déroule ensuite, habituellement, en « trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 26). À cette étape, les connaissances des élèves sont organisées, corrigées si nécessaire et automatisées. Le transfert et la consolidation de leurs apprentissages s'effectuent lors de la phase suivante.

La consolidation se résume en diverses stratégies didactiques prévoyant le transfert des connaissances acquises en d'autres contextes d'apprentissage. Cela peut évidemment être fait en classe, mais également à l'aide de devoirs. Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) présentent à cet effet les résultats d'une étude de Hattie (2009), réalisée auprès de 100 000 élèves. Cette étude indique que ceux qui complètent leurs devoirs améliorent, en moyenne, leurs résultats de 15%. Néanmoins, pour être bénéfiques, les devoirs doivent être « courts et fréquents; fondés sur la pratique d'habiletés simples; soigneusement préparés par l'enseignant; revus en classe » (p. 218). Pour augmenter les effets positifs, on doit aussi s'assurer de la réussite des élèves (complexité moindre, présentation en classe, temps et faisabilité à la maison). Et la consolidation des apprentissages doit être réalisée dans un court laps de temps pour être efficace.

Devant ces principes pédagogiques, fondés notamment sur les apports de la psychologie cognitive, on peut toutefois ressentir un certain manque en ce qui a trait aux interactions que l'on souhaite encourager dans sa classe. Bien que Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) encouragent l'apprentissage par les pairs, entre autres sous forme de tutorat lors de la pratique guidée (p. 26), l'éclosion d'une *communauté d'apprenants* est quelque peu négligée par ces tenants de l'enseignement explicite. C'est pourquoi j'ai voulu inscrire cette approche dans un courant plus global, celui du socioconstructivisme.

### 2.3 Le socioconstructivisme

Contrairement à l'enseignement explicite, le socioconstructivisme n'est pas à proprement parler une approche didactique, mais plutôt « un paradigme épistémologique de la connaissance » (Jonnaert, 2009, p. 64), c'est-à-dire un cadre servant à expliquer les différents processus d'apprentissage, quel que soit l'âge de l'individu. Les théoriciens du socioconstructivisme s'inscrivent dans la lignée des travaux de Piaget (1896-1980), « souvent considéré à la fois comme le père du cognitivisme développemental [et] comme la figure principale du courant constructiviste » (Raby et Viola, 2007, p. 125) et de Vygotski (1896-1934), qui est venu « renforce[r] l'aspect plutôt faible [du modèle de Piaget], soit la dimension sociale » (*Idem*).

Tous deux ont soutenu l'*hypothèse constructiviste* (Jonnaert, 2009), en postulant que

les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. Le savoir, même codifié dans les programmes scolaires, n'est pas *transmissible* pour les constructivistes (Jonnaert, 2009, p. 66)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Je souligne ici afin de relever la différence entre *transmettre* et *construire* des connaissances.

Autrement dit, pour les constructivistes, les connaissances sont organisées par l'individu en fonction des précédentes, et l'apprentissage est une *expérience*, une *activité subjective* et *interactive*. Chez les constructivistes, c'est un *modèle binaire* qui permet d'appréhender les apprentissages d'une personne, lesquels reposent sur les « interactions entre [elle] et le monde qui l'entoure » (Raby et Viola, 2007, p. 124). Chez les socioconstructivistes, suivant une perspective historicoculturelle, c'est plutôt un *modèle ternaire*, où nous intéressent les interactions entre « l'apprenant, l'objet et le contexte social » (Raby et Viola, 2007, p. 125). Suivant ce modèle, l'apprenant intériorise différents objets de savoir, mais on précise davantage le fait que ces objets conservent l'empreinte du contexte social ou encore de celui qui les acquiert ou les *reconstruit*. C'est pourquoi « les représentations et les conceptions font partie des connaissances d'un individu » (Jonnaert, 2009, p. 69). Et c'est pourquoi Jonnaert (2009) nous invite à différencier *savoirs* et *connaissances*, lesquelles sont plus *subjectives* alors que les savoirs tout à fait neutres ne peuvent exister : ils sont aussi des constructions, des *constructions sociales*, donc ils sont constamment soumis à diverses influences culturelles qui rendent leur caractère objectif des plus abstraits. En outre, en contexte scolaire, nous travaillons avec des *savoirs codifiés* qui permettent la construction de *connaissances*.

Revenons au *modèle ternaire* et plaçons devant un objet culturel (les résultats d'un sondage par exemple), deux personnes, qui écoutent ces résultats en développant des connaissances différentes, en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences. En discutant de ces résultats, ces deux personnes se trouvent dans une impasse ; auraient-ils écouté la même chronique ? Ils argumentent, mais doutent tous deux rapidement de leur point de vue. Heureusement, ils se quittent sans amertume, en se promettant de vérifier d'autres sources, afin de savoir si, par exemple, il est vrai que *le petit nombre d'enseignants masculins aurait un impact sur la réussite des garçons*.

Le contexte, les individus, l'objet pourraient être tout autres, mais la brève algarade suivie d'une remise en question révèle l'apparition d'un *conflit sociocognitif*, qui peut être porteur d'apprentissages, notamment si l'individu entreprend de le

résoudre. Lors d'un tel conflit, « [l']apprenant subit d'abord un déséquilibre interindividuel et, ensuite, un déséquilibre intraindividuel » (Raby et Viola, 2007, p. 130). À ce moment, « l'apprenant doute de sa structure cognitive, se questionne à propos de celle-ci, se l'approprie, la modifie ou la change » (*Idem*). De ce point de vue, on comprend mieux l'importance des connaissances antérieures, de même que les caractères *actif*, *subjectif* et *interactif* de l'apprentissage, auquel on peut ajouter des aspects plus *réflexif* et *éthique* (Jonnaert, 2009).

Le conflit sociocognitif nous permet de voir la grande importance que les socioconstructivistes donnent à l'entourage de l'individu qui, au contact d'autrui, non seulement apprend mais peut dépasser sa propre capacité à apprendre. Cela dit, l'aspect plus conflictuel n'est pas nécessaire à l'apprentissage, et l'individu ne peut construire que les savoirs et savoir-faire dans le respect de sa *zone proximale de développement*. Celle-ci, aussi appelée *zone prochaine de développement*, est un apport théorique de Vygotski (Raby et Viola, 2007). Dans un contexte pédagogique, cette zone est celle où, avec l'aide d'un enseignant, les élèves sont en mesure de construire de nouvelles connaissances. C'est pour mieux définir cette aide apportée par l'enseignant que Bruner (1998) suggère le concept d'étayage, vu comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites ou de résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1998, p. 148, cité par Marcel et Garcia, 2012, p. 24). Le concept de Bruner (1998) a été repris par différentes approches pédagogiques, comme l'enseignement explicite, mais lorsqu'on le lie plus spécifiquement au socioconstructivisme, on comprend mieux le contexte qui lui est favorable, soit d'instiller chez les élèves le sentiment d'appartenir à une *communauté d'apprenants*, où les interactions sont stimulantes, enrichissantes, nécessaires.

Considérer l'école et les classes comme des communautés d'apprentissage était une idée très populaire en 2001, à l'occasion de la publication du *Programme de formation de l'école québécoise* destiné aux enseignants du primaire (MEQ, 2001). Le métalangage socioconstructiviste faisait d'ailleurs constamment partie des prescriptions

ministérielles pour le primaire. En ce qui concerne les *Programmes de formation* destinés aux enseignants du secondaire (MEQ, 2006 ; MELS, 2009), ce sont les classes d'éthique et culture religieuse, de français, de mathématiques et surtout d'anglais qui sont vues comme des communautés d'apprentissage potentielles, où les interactions sont bénéfiques à plus d'un égard. Curieusement, les documents ne misent pas sur un tel climat d'échange quant aux classes d'histoire et de sciences. De plus, en 2009, on ne présente plus aux enseignants l'école comme une « communauté d'apprentissage », mais comme une « organisation apprenante » (MELS, 2009, p. 22). Cette « organisation » souhaite amener l'élève à « découvrir son pouvoir d'action », à « construire sa vision du monde », à « structurer son identité », notamment son *identité professionnelle*, pour qu'il sache « s'affirmer comme personne, comme travailleur et comme citoyen » (p. 8). On met si bien l'élève au centre de ses apprentissages que découvrir l'importance des liens sociaux, comme ceux d'une communauté, est une visée ministérielle de plus en plus implicite.

### 2.3.1 Les cercles de lecture

Pour celui qui a peu d'expérience d'enseignement, qui souhaite innover et mettre à profit ce qu'il a appris sur les bancs d'école, les documents ministériels offrent peu de situations d'enseignement concrètes. C'est d'ailleurs lors d'un cours de didactique que j'ai pour la première fois entendu parler de cercles de lecture. Au moment où mon stage final approchait, ce contexte m'apparaissait des plus opportuns : il ferait émerger des représentations des élèves sur la lecture. Mon choix a ensuite été encouragé par les bienfaits entrevus sur le plan socioaffectif et sur l'apprentissage des élèves : les cercles de lecture sont en fait des *zones prochaines de développement*, vu l'aide que peuvent s'apporter mutuellement les élèves.

Pour Hébert (2002, 2004), Colognesi et Deschepper (2011), Burdet et Guillemain (2011), l'aide apportée lors de cercles de lecture est une co-construction ou une co-élaboration du sens. Ils prétendent également que le contact entre pairs peut être

bénéfique quant à leur maîtrise du métalangage et de stratégies, et quant au déploiement de leur pensée abstraite :

« à l’oral, la verbalisation a atteint un degré d’élaboration [du sens] qu’une majorité d’élèves n’avait jamais atteint seuls, à l’écrit, surtout dans les classes régulières où beaucoup d’élèves élaborent difficilement leurs *réponses au texte*, se contenant le plus souvent d’énoncer leur réaction ou leur opinion sans la développer » (Hébert 2004, p. 620).

Le développement de ces *compétences cognitives* (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006) repose en grande partie sur les modélisations que l’enseignant ou les pairs effectuent (Hébert, 2002). Si l’on souhaite que les élèves fassent ces modélisations, les cercles de lecture devraient ainsi s’inscrire dans la lignée des enseignements reçus, dont le but ici est de développer plus pleinement la *Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés*. Je me dégage ainsi d’une tendance qui est de voir les cercles de lecture se déroulant de façon *autonome*, ou *ouverte*, c’est-à-dire en n’étant pas guidés par l’enseignant. On ne sait pas si cette autonomie est appréciée ou non par les élèves. Ce qui est plus sûr, c’est qu’elle nous empêche « de comprendre comment peut s’opérationnaliser l’étayage par les pairs dans les cercles littéraires autonomes » (Hébert, 2002, p. 250). Si les cercles de lecture suivent « l’organisation d’un cadre, des modalités particulières, bref, un guidage pédagogique précis » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006, p. 32), on envisage certainement mieux les étais fournis par les élèves.

Dans *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (2006), Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006) présente une autre catégorie de compétences, les *compétences relationnelles*. Elles consistent en des apprentissages qu’il serait aussi bénéfique de réaliser avant les premiers cercles de lecture. De même que des stratégies et des outils structurants choisis, on suggère qu’elles gagneraient à être affichées lors des échanges, afin qu’elles soient visibles pour les élèves. Les compétences relationnelles ont trois catégories : de **production** (« *les comportements qui contribuent directement à la résolution de la tâche ou du*

*problème* »), de **facilitation** (« *les comportements qui contribuent au bon fonctionnement du groupe dans la réalisation de sa tâche* ») et de **régulation** (« *les comportements qui contribuent à créer et à maintenir des relations affectives propices à la collaboration de tous* ») (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006, p. 31-32). Les comportements de production contribuent à la participation active des élèves, qui en étant « attentif[s] aux idées émises par les autres », peuvent « demander des explications, clarifier, reformuler [,] [r]ésumer, synthétiser [, p]roposer de nouvelles pistes » (p. 31). Ceux de facilitation concernent plutôt l'instauration d'une dynamique de groupe, où chacun « [veille] au temps, au maintien de l'attention, à rester dans le sujet [, sollicite] les interventions de tous [et s'adresse] à l'ensemble du groupe » (p. 32). Enfin, les comportements de régulation viennent gérer les aspects plus émotionnels : « Se montrer bienveillant à l'égard de tous, [...] respecter les plus lents, apaiser les esprits échauffés, élucider les tensions, montrer qu'on apprécie les apports de chacun, etc. » (p. 32). On peut constater que ces compétences relationnelles sont étroitement liées aux compétences cognitives souhaitées, et pour favoriser autant le développement de celles-ci que de celles-là, il importe de créer des groupes de discussion hétérogènes. Les écarts de performance, et les différences culturelles et sociales garantissent des interactions plus riches, pour autant que « des clivages trop importants ne provoquent ni des rejets ni des effets de dominance » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006, p. 63). On peut ainsi supposer qu'au fil des discussions, les groupes peuvent être modifiés par l'enseignant, pour augmenter les occasions d'apprentissage : plus les élèves ont des idées différentes, plus grandes sont les chances de créer des conflits sociocognitifs, donc d'engager activement les élèves dans la co-élaboration du sens. À cet effet, Hébert (2004) affirme que les élèves participent et s'engagent davantage lorsque les discussions ont des enjeux éthiques (en lien donc avec la réaction). L'enseignant pourrait donc engendrer de tels conflits ou enjeux, en orientant les discussions. Cela dit, lorsque les habiletés en lecture des élèves sont peu développées, ceux-ci ont tendance à chercher le consensus, alors que les élèves plus forts sont portés à se contredire plus fermement (Hébert, 2004). Ces deux tendances

rendent donc plus importants encore les écarts – relatifs – de performance, mais également le développement de compétences cognitives et relationnelles, pour que les cercles de lecture soient effectivement bénéfiques pour les élèves.

C'est d'ailleurs en considérant les cercles de lecture de façon progressive que Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006) conseillent de filmer les discussions des élèves afin de dégager des « clés de réussite », se traduisant en fiches d'évaluation et d'autoévaluation. Cette activité demande donc répétitions, vu la quantité d'apprentissages qu'elle recèle. Autrement, on peut retenir que ce type d'échange augmente la construction du sens par les élèves, lequel sens peut être réinvesti à l'écrit. Pour ma part, je m'intéresse non pas seulement aux apprentissages des élèves, mais aussi à la teneur de leurs échanges, souhaitant évaluer leur adhésion à ce cadre, aux lectures proposées, qui se joindraient à d'autres situations d'enseignement.

#### **2.4 Objectifs de l'intervention**

L'objectif mon intervention est celui de mobiliser pleinement la compétence à lire des élèves lors de cercles de lecture. Pour ce faire, et pour ensuite évaluer l'atteinte de cet objectif, je compte :

- 1) Préparer et diriger des cercles de lecture fréquents, qui s'intègrent à un cadre d'enseignement respectant un alignement curriculaire ;
- 2) Pour chacun des cercles, guider les élèves afin qu'ils créent des questions pour que chacune des composantes de la compétence à lire puisse être exploitée lors des discussions ;
- 3) Observer le recours des élèves aux différentes composantes lors des discussions des cercles de lecture.



## **Chapitre 3**

### **Méthodologie**

#### **3.1 Description du contexte**

Mon stage s'est déroulé à la Polyvalente Hyacinthe-Delorme. Cette école accueille une clientèle variée et offre une panoplie de services et de programmes : adaptation scolaire, art dramatique, plein-air, sports-études, éducation internationale, etc. C'est ce qui la distingue des autres écoles de Saint-Hyacinthe et qui justifie son plus grand nombre d'élèves, évalué à 1881 en 2015-2016.

Mon enseignante associée avait, cette année-là, deux groupes de 4<sup>e</sup> secondaire et deux groupes de 5<sup>e</sup> secondaire, ce qui représentait une tâche complète. Les deux groupes de 4<sup>e</sup> secondaire étaient fort différents : tous deux avaient une proportion sensiblement égale d'élèves provenant des différents programmes de formation dits réguliers, toutefois ils se différençaient en nombre d'élèves et selon leurs habiletés en français. Le groupe plus nombreux comprenait 26 élèves et le plus petit, 21 élèves. Ce groupe-ci accueillait plus d'élèves en difficulté scolaire ou en francisation : 10 contre 4, donc près de la moitié de la classe. Ce groupe comptait néanmoins plusieurs élèves performants.

Du côté des 5<sup>e</sup> secondaire, je n'ai pas relevé de différence majeure entre les deux groupes. Ils étaient constitués d'élèves qui, pour la plupart, étaient inscrits au programme d'éducation internationale pour une 5<sup>e</sup> année consécutive ; rares étaient les élèves ayant de sérieuses lacunes en français. En ce sens, l'homogénéité de ces deux groupes allait me permettre moins d'observations significatives. Pour alléger ce chapitre, je me suis donc concentré sur le déroulement des enseignements offerts aux groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, bien que lors du prochain, je compte revenir sur les cercles de lecture

réalisés auprès des groupes de 5<sup>e</sup> secondaire, pour lesquels ils ont été préparés sensiblement de la même façon.

### 3.2 Déroutement

Pour les groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, ce qui était prévu à mon arrivée, c'était la lecture de deux romans : *Le voyageur imprudent* de René Barjavel<sup>4</sup> et *La stratégie du pion* de Michel Jobin<sup>5</sup>. Un groupe lirait l'un, l'autre le second, et inversement. Pour chaque roman, j'ai prévu trois cercles de lecture, lesquels s'intégreraient aux autres enseignements et exercices.

Pour la lecture des deux romans, l'objectif principal<sup>6</sup> était d'apprendre à repérer et à résumer le schéma narratif de nouvelles puis d'un roman. Les objectifs secondaires, qui s'y rattachaient, étaient ceux de connaître les caractéristiques de la nouvelle littéraire et de « *prendre la parole individuellement et en interaction* » (MELS, 2009, p. 78), notamment puisque les élèves seraient évalués en lecture et à l'oral pour cette 1<sup>ère</sup> étape. Les idées maitresses furent donc calquées sur le schéma narratif tel qu'il doit être appris en 4<sup>e</sup> secondaire : situation initiale, élément déclencheur, phases du récit, dénouement et situation finale. Ces étapes sont des savoirs en partie connus par les élèves en début d'année, puisqu'ils ont étudié en 3<sup>e</sup> secondaire le schéma narratif des contes, dont les caractéristiques ont des points de différence et de ressemblance avec celui de la nouvelle littéraire. Leurs connaissances du schéma narratif m'intéressaient puisque je les considérais comme des connaissances préalables.

Pour activer leurs connaissances sur les contes et organiser les nouveaux savoirs, j'ai comparé le schéma narratif typique d'une nouvelle littéraire et celui du conte

---

<sup>4</sup> Barjavel, René (2002 [1958]). *Le voyageur imprudent*. Paris : Gallimard.

<sup>5</sup> Jobin, Michel (2001). *La trajectoire du pion*, Québec : Alire.

<sup>6</sup> Pour faciliter la présentation du déroulement, je me base sur les 9 étapes de préparation telles que suggérées par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013).

(Annexe 1), pour ensuite exercer les élèves à l'aide de différents exemples. C'est ainsi que les savoirs se sont organisés et hiérarchisés ; avant de nous attaquer à la lecture d'une œuvre complète, les élèves ont abordé une nouvelle littéraire et se sont familiarisés avec les notions de ce genre et du schéma narratif. Une première nouvelle a été lue et décortiquée (Annexe 2), permettant l'apprentissage de différentes stratégies cognitives, reliées aux étapes du schéma narratif.

Ces stratégies se sont résumées à des questions à poser au texte. Pour la situation initiale par exemple, nous arrivions à la déterminer en répondant aux questions suivantes : « *Qui fait Quoi ? Où et Quand ?* ». Des indices de lieu, de temps et les descriptions physiques et psychologiques nous intéressaient alors, toutes demandant des habiletés de *Compréhension* et d'*Interprétation*. Pour ce qui est de l'élément déclencheur, nous le considérions comme étant *l'évènement venant changer le récit de façon irrémédiable*, ce qui mobilisait les habiletés de *Compréhension* et d'*Interprétation* des élèves, mais également celle de justification (*Pourquoi la situation initiale est-elle transformée complètement ?*). Lors des phases du récit et de la situation finale, l'évolution psychologique du personnage principal nous intéressait grandement ; si bien que nous prenions en notes, pour chacune des phases, les éléments du récit et les réactions du personnage. Quant aux réactions des élèves elles-mêmes, elles étaient sollicitées principalement après la lecture, lors d'échanges en grand groupe. Les élèves pouvaient ainsi expliquer pourquoi ils avaient trouvé la fin *inattendue, déroutante* ou *décevante*. Au final, nous avons lu quatre nouvelles littéraires, chacune suivant un genre ou une thématique particulière. Pour les deux premières et la dernière, nous avons complété un schéma narratif, qui permettait ensuite aux élèves de produire un résumé en devoir (Annexe 3). Pour une nouvelle plus psychologique, les élèves ont seulement été questionnés sur les émotions du personnage principal.

Quant aux cercles de lecture, des stratégies cognitives ont d'abord été enseignées et modélisées. Ces stratégies sont ensuite devenues des outils d'évaluation pour les élèves : lors des cercles de lecture, les premières équipes discutaient, tandis que les autres avaient une équipe à évaluer, et vice versa. Les stratégies servant à

l'enseignement et aux évaluations étaient regroupées en quatre points, tels que suggérés par mon enseignante associée : Écoute ; Volume-Ton-Débit-Prononciation ; Tics de langage ; Pertinence. Ces intitulés ont été affichés au tableau lors des modélisations et des premiers cercles de lecture. Pour définir ce qu'est l'Écoute, j'ai demandé aux élèves quels comportements témoignaient d'une bonne écoute. Ils répondaient, spontanément : *Ne pas couper la parole, Regarder celui qui parle, Reformuler ce qui a été dit*, et d'autres comportements que l'on pourrait rattacher à ceux de *régulation* vus plus tôt. Effectivement, les preuves d'écoute se transformaient en preuves de respect : *respecter le droit de parole des autres, se regarder, être attentif, même se tenir droit*.

Pour le point Volume-Ton-Débit-Prononciation, il s'agissait de quelques exemples afin de montrer aux élèves combien ces notions sont interdépendantes, et pour leur faire comprendre quel type de discussion est souhaité : une discussion entre amis, au restaurant, sur une banquette par exemple. Lors d'une telle discussion, ce que l'on dit est privé, ne demande pas à être entendu de tous mais de ceux qui nous font face. Le point suivant, les tics de langage, avait pour but de contenir les trop grands élans de familiarité. Depuis le début de l'année scolaire, différents tics avaient été ciblés : *Ben, genre, pis, tsé, faque*, comme d'autres redondances plus familières : *Ma mère, elle, a pense que... Moi, je...* Il s'agissait de les éviter, autant que possible, compte tenu du contexte de discussion. Quant à la Pertinence, ce point regroupait certains comportements de *production* et de *facilitation* : *Faire avancer la discussion, Apporter des exemples tirés du roman, Reformuler ou nuancer un propos, Demander des précisions*. Enfin, pour participer aux cercles de lecture, les élèves devaient avoir lu le nombre de pages requis. Le rythme de lecture imposé fut de 20 pages par jour d'école, ce qui permettait la réalisation d'un cercle de lecture par semaine.

Pour la lecture des nouvelles et des romans, pour les cercles de lecture et les tâches écrites, j'ai apporté de constantes mesures de soutien. Pour ce qui est des nouvelles, le premier soutien a pris la forme d'un outil structurant, calqué sur les étapes du schéma narratif. Ce tableau, que les élèves prenaient en notes, comportaient d'abord les caractéristiques du schéma narratif d'une nouvelle littéraire (Annexe 2), puis ce

même tableau, vide, était ensuite rempli selon les exemples de nouvelles (Annexe 3). Nous avons vu deux nouvelles en groupe, lors desquelles j'ai réalisé différentes modélisations tout en interrogeant les élèves pour les faire participer. Le soutien apporté pour les romans, ce fut principalement les cercles de lecture. Pour chacun des cercles, des sujets de questions étaient soumis aux élèves, pour qu'ils animent la discussion à tour de rôle. Ainsi, les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire devaient préparer en devoir 3 questions ouvertes, portant par exemple sur des événements importants du roman (*Compréhension*), sur les motivations, sentiments et attitudes des personnages (*Interprétation*), ou encore qui demanderaient l'avis de leurs pairs quant à des prédictions ou des réflexions personnelles (*Réaction*). Pour ce qui est du premier roman lu, il n'y a avait pas de réinvestissement prévu. Seule leur participation aux cercles serait évaluée, ce qui leur donnait beaucoup de liberté dans les discussions. Pour ce qui est du deuxième roman lu, une tâche écrite viendrait clore la série de cercles de lecture.

Lors des premiers cercles, le but était d'effectuer de nombreux retours sur les stratégies vues brièvement, pour relever ce qui fonctionnait bien et moins bien, ce qui a permis des ajustements individuels et des changements au sein des équipes. Excepté pour le tout premier cercle, qui n'était pas évalué, je notais sur 10 l'adaptation de chacun des élèves à la situation de communication, puis à la fin des cercles une discussion en groupe me permettait de confirmer mes observations sinon de me laisser influencer par celles des élèves, qui avaient à évaluer leurs pairs selon les mêmes critères. Je n'hésitais pas non plus à interrompre les cercles afin d'effectuer différents commentaires ou changements, notamment lorsque des élèves parlaient trop peu ou monopolisaient la parole. Comme je consacrais une période de 75 minutes pour chacun des cercles de lecture, nous avions du temps avant, pendant et après les discussions.

Pour ce qui est du travail écrit, le but était d'amener les élèves à résumer le deuxième roman à l'occasion d'un travail écrit (Annexe 3). Le soutien apporté pour ce travail se repère lors des devoirs précédents, lesquels consistaient à résumer d'abord la situation initiale et l'élément déclencheur d'une nouvelle, puis à résumer le schéma narratif en entier lors d'un devoir subséquent. Ces devoirs étaient vus en groupe,

quelques-uns ont été corrigés en groupe, et tous les élèves recevaient leurs devoirs avec des corrections et des commentaires. Enfin, lors des cercles de lecture, les élèves pouvaient échanger afin de se préparer pour le travail écrit. C'est ainsi que je concevais la révision et le réinvestissement des apprentissages.

Quant à l'alignement curriculaire, je l'ai vérifié au moment de compléter mes planifications détaillées. Au regard des enseignements prescrits par la Polyvalente et par le ministère, j'ai pu constater que je remplissais bien les demandes quant au genre prescrit pour le 4<sup>e</sup> secondaire : la nouvelle littéraire. Mes planifications m'ont aussi permis de réaliser un canevas de leçon, comprenant deux évaluations de niveau, prévues pour l'ensemble des groupes de 4<sup>e</sup> secondaire.

### **3.3 Outils d'analyse**

Les observations que j'ai consignées dans un journal de bord concernaient surtout le comportement des élèves lors des cercles de lecture, afin d'évaluer leur recours aux différentes composantes de la compétence à lire. Les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire avaient chaque fois 3 questions ouvertes à préparer : une de *Compréhension*, une d'*Interprétation* et une de *Réaction*. Comme ils passaient rapidement d'une question à l'autre, c'est aussi lorsqu'ils discutaient plus librement que j'ai pu évaluer la teneur de leurs échanges. Quant aux élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, la première série de cercles de lecture portait sur la lecture d'un roman, et la suivante sur son adaptation cinématographique. Dès le départ, ils savaient qu'ils auraient à faire une appréciation critique visant à comparer les deux œuvres. Je n'ai toutefois dévoilé qu'au dernier moment la question à laquelle ils ont dû répondre, pour éviter qu'ils réalisent le travail d'entrée de jeu. Pour les y préparer progressivement, ils ont eu une série de questions, prédéterminées, pour chacun des cercles de lecture (Annexe 5). Ainsi, j'ai pu observer leur recours aux différentes composantes, alors qu'ils avaient la possibilité de les exploiter toutes. Autrement, j'ai aussi pris en notes leurs réactions vis-à-vis les enseignements, les lectures, les travaux, les discussions, pour évaluer leur résistance et leur participation.

## Chapitre 4

### Résultats et synthèse critique

#### 4.1 L'adaptation et l'adhésion des élèves

En tout, chacun des groupes a réalisé six cercles de lecture : les 4<sup>e</sup> secondaire pour l'accompagnement de deux romans, et les 5<sup>e</sup> secondaire pour l'accompagnement d'un roman et d'un travail critique portant sur la comparaison d'une œuvre écrite et de son adaptation cinématographique. Au final, ce dispositif pédagogique m'a révélé des bienfaits que je ne soupçonnais pas, bien que son exploitation fut limitée, en raison de plusieurs impératifs auxquels je devais me soumettre comme stagiaire.

J'ai d'abord observé rapidement la réticence de certains élèves à vouloir lire un roman : le rythme imposé de 20 pages par jour d'école en a d'ailleurs surpris plusieurs. Malgré tout, chez les groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, seulement deux à trois élèves par groupe se sont montrés récalcitrants, si bien que j'ai dû parfois aller jusqu'à donner la sanction prévue : après trois retard, une retenue du midi. J'ai aussi contacté les parents des trois élèves punis, du groupe plus « faible », ce qui a eu bon effet : ils se sont rattrapés et je leur ai permis de participer au 3<sup>e</sup> cercle de lecture, malgré un retard d'environ quelques pages. Ils ont donc pu être évalués. Par la suite, je n'ai pas eu à faire d'autres interventions auprès d'eux ; ce sont d'autres élèves qui, pour d'autres raisons, ont dû rater le 3<sup>e</sup> cercle de lecture du 2<sup>e</sup> roman (deux élèves dans chaque groupe). Quant aux premiers retards de lecture, je les ai expliqués 1) par des difficultés à lire (un était dyslexique), 2) par un manque de motivation et 3) par des perturbations à la maison. Mais pour la lecture du 2<sup>e</sup> roman, ce qui en a découragé plus d'un, c'est certainement sa lecture rapprochée, et le travail écrit qui s'est ajouté. Comme la participation et l'enthousiasme des élèves avaient été auparavant palpables, je remarque que cette 2<sup>e</sup> lecture aurait dû être distancée, et que le travail écrit n'aurait dû être présenté qu'après

les cercles de lecture. D'une part, ce travail donnait un aspect plus « scolaire » aux discussions. D'autre part, des ateliers préparatoires auraient permis de réajuster le tir avant la deuxième série de cercles de lecture, considérant que la compétence à lire ne fut pas mobilisée pleinement lors de la première. Enfin, je ne m'attendais pas à ce que des élèves se montrent démotivés en fin de parcours.

Au départ, les cercles ont demandé beaucoup d'adaptation aux élèves. Je suppose qu'ils n'avaient pas expérimenté de telles situations d'apprentissage depuis leur entrée au secondaire. Chez les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, parmi les nombreuses consignes, les tics de langage à éviter furent le plus grand défi. Plusieurs s'arrêtaient entre eux, se donnaient pour tâche de se reprendre correctement, tandis que de ce côté les groupes de 4<sup>e</sup> secondaire faisaient moins d'efforts, particulièrement dans le groupe où les difficultés étaient plus grandes. Il y avait certainement un esprit plus compétitif, plus perfectionniste chez les premiers, ce qui donnait à leurs discussions plus de dynamisme, mais incitait les plus loquaces à s'appropriier les tours de parole. Parmi les groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, on prenait davantage le soin de laisser chacun s'exprimer, sans jugement apparent, si bien qu'il n'était pas rare qu'un élève multiplie les tics de langage ou qu'une discussion tourne en rond, c'est-à-dire que chacun réponde à la question à tour de rôle, pour ensuite passer à la prochaine. Interagir a été une difficulté pour plusieurs, ce qui rendait difficile la co-construction du sens par les élèves ; s'ils échangeaient, s'ils s'intéressaient aux propos des autres, c'était sans approfondir leur pensée ensemble.

Malgré le plus grand dynamisme chez les groupes de 5<sup>e</sup> secondaire, la co-construction du sens y était aussi peu présente. Cela dit, dans l'ensemble des groupes, il y avait certainement de l'entraide, notamment pour clarifier des incompréhensions générales ou plus pointilleuses. Cette élaboration du sens venait mettre les élèves sur un pied d'égalité en ce qui a trait à la compréhension du texte. Cela montre de la part des élèves le besoin de construire du sens, mais également le respect, les efforts et le sérieux dont ils ont fait preuve durant les discussions.



Un moment, l'adhésion des élèves et la qualité de leur participation, qui s'intensifiaient au fil des discussions, m'ont laissé imaginer une suite de cercles de lecture qui permettrait, en cours d'année, de développer plus pleinement les habiletés des élèves et de transformer plus positivement leurs représentations sur la lecture scolaire. Cet heureux présage révélait toutefois un manque à cet égard en cours de stage. Si j'ai contribué à approfondir chez les élèves leur conception de l'acte de lecture, c'est de façon incomplète, implicite, en les guidant, de façon progressive, quoique sans avoir le temps ni la flexibilité pour les amener, par exemple, à s'approprier plus personnellement les textes. Cela dit, je persiste à croire que les cercles de lecture sont un excellent moyen de faire ressortir les représentations des élèves sur la lecture elle-même, sans oublier qu'ils permettent de jeter un peu de lumière sur les comportements de lecteur que l'on a favorisés ou non.

#### **4.2 La construction du sens priorisée**

Avec du recul, je me rends compte qu'en 4<sup>e</sup> secondaire, la majorité des lectures a été axée sur la construction du sens par les élèves, tandis que chez les 5<sup>e</sup> secondaire, les lectures ont été guidées par la réalisation de la tâche. Curieusement, si les élèves se sont engagés psychoaffectivement grâce au cadre d'enseignement, c'est toutefois en réalisant des lectures impersonnelles, peu subjectives. Je prétends qu'ils adoptaient pour la plupart une posture de distanciation, laquelle s'explique différemment. Chez les 4<sup>e</sup> secondaire, c'est le cadre d'enseignement, qui misait sur le fait de relever le schéma narratif des textes, mais aussi des difficultés à construire du sens, qui ont empêché les élèves de réaliser et de partager leurs lectures de façon plus subjective. Cette observation m'a d'abord porté à remettre en question la hiérarchisation des savoirs telle qu'établie ici, en pensant que la posture de participation et les réactions des élèves auraient pu être mieux encouragées. Puis, je me suis rendu compte que chez ces élèves, une réaction fut tout de même grandement présente, soit le sentiment d'incompréhension, qui exigeait des réponses immédiates. Ainsi, je doute que dans ce contexte il ait été pertinent de les

inviter à porter attention aux effets du texte sur eux, en plus de devoir cerner la structure du récit.

Ce sentiment d'incompréhension fut pour plusieurs un point d'ancrage, autant lors des lectures interactives que lors de la lecture de romans. Lorsque des élèves arrivaient à régler différents blocages, en discutant ensemble ou en venant me voir lors d'une pause, ils s'investissaient ensuite davantage dans leur lecture ; leur motivation augmentait. Ajouter d'autres stratégies de lecture ou réseaux de connaissances à activer aurait sans doute créé différentes surcharges cognitives. Il semble qu'avec ces élèves, les postures de participation et de distanciation pourraient être vues séparément, pour qu'ils soient plus à même de les conjuguer par la suite.

Chez les groupes de 5<sup>e</sup> secondaire, les habiletés scolaires des élèves les ont amenés à réaliser les exercices de façon très efficace. La prise de notes en cours de lecture, les discussions et la rédaction des travaux avaient des qualités souvent exceptionnelles pour des élèves de niveau secondaire, mais révélaient une lecture uniforme, consensuelle de l'œuvre et de son adaptation cinématographique. Dès les premières discussions et jusqu'à la rédaction finale, les avis des élèves se sont rejoints, même si la nature des discussions et des travaux leur permettait davantage d'originalité, de liberté. À mon avis, ce sont leurs représentations sur la lecture scolaire et sur les attentes professorales qui sont en jeu. Chez ces élèves, construction du sens et posture de distanciation allaient de soi, si bien que les réactions et les opinions plus divergentes avaient peu de valeur au sein de leurs discussions ; elles ne suscitaient pas le même intérêt que chez moi. C'est pourquoi avec eux, si cela était à refaire, je poserais les mêmes questions (Annexe 5), qui mobilisent l'ensemble des composantes, mais je réaliserais une préparation à la lecture et aux discussions différente, pour que les lectures plus personnelles soient ensuite valorisées. Après tout, je suis persuadé comme lecteur que plus nous participons subjectivement en lisant, plus notre plaisir est grand : nous discutons avec le texte.

### 4.3 Une composante négligée : la *Réaction*

Mon plus grand regret est celui de ne pas avoir enseigné plus explicitement les composantes ciblées dans le cadre de cet essai. Parmi celles-ci, c'est certainement la composante *Réaction* qui fut la plus négligée. D'une part, parce que les élèves valorisaient peu leurs lectures plus personnelles des textes. D'autre part, parce que j'ai moi-même favorisé leur posture de distanciation, en misant sur la construction du sens et sur la réalisation de travaux écrits.

Chez les groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, là où les réactions étaient attendues, de façon formelle, c'était envers la fin des nouvelles et des romans. Ainsi, au regard des apprentissages précédents, un choix de réponses était implicite : les élèves déterminaient s'ils avaient trouvé la fin du roman *inattendue*, *déroutante* ou *décevante*. Ce genre de question, de l'ordre du déjà vu, mobilisaient sans doute peu de réseaux de connaissances chez eux. Sans quoi leurs réactions plus spontanées étaient celles de manifester leur manque d'intérêt (pour le 1<sup>er</sup> roman lu) et leurs bris de compréhension. À ces moments, je pouvais évoquer diverses stratégies, qui permettaient aux élèves de construire du sens. Mais il n'y pas d'autres réactions ni d'autres contextes qui leur auraient permis d'exprimer de façon structurée leur réaction à l'égard des œuvres. Ce sont plutôt les réactions des personnages qui ont fait l'objet de discussions et de rédactions.

Chez les groupes de 5<sup>e</sup> secondaire, il semble que les élèves étaient des lecteurs plus stratégiques et plus efficaces. Ils s'assuraient de bien comprendre le récit et les tâches à réaliser. Bien que ces tâches impliquaient leurs réactions en cours de lecture, lors des discussions (Annexe 5) et pour réaliser une appréciation critique (Annexe 6), les élèves semblaient accorder peu d'importance à leurs réactions ainsi qu'à celles de leurs pairs. Pour le travail écrit, leurs opinions furent sensiblement les mêmes. Tous ont prétendu que le film *Intouchables* est une œuvre plus pertinente que l'originale. Ils s'appuyaient le plus souvent sur la présence d'humour et sur les descriptions plus détaillées des personnages (celles de Driss, l'ami du personnage principal notamment). Pourtant, je me rappelle un élève qui avait relevé certains traits d'humour et

d'autodérision dans le roman. Un autre, d'après sa lecture, s'était mis dans la peau de Béatrice et décrivait avec beaucoup d'éloquence comment la femme devait se sentir après l'énigme perte d'un enfant. Ainsi, plusieurs lectures plus personnelles ont été mises de côté lors du travail écrit. Cela me porte à croire qu'il aurait été bénéfique d'encourager la divergence d'opinion dans ces groupes, et ce, dès les premières discussions ; ils en étaient aptes.

Enfin, à différents niveaux, c'est la posture de distanciation qui a le mieux répondu aux besoins des élèves. Comme ils sont confrontés à beaucoup d'informations au début d'un texte ou d'un roman, il me semble primordial de s'assurer que les élèves ont un sentiment de familiarité avec le texte. Une première discussion, voire une première série de cercles de lecture, où l'on priorise les lectures plus distanciées, peut alors être bénéfique, voire déterminante quant à l'engagement des élèves. Par la suite, il semble impératif de donner une plus grande importance à la subjectivité des lecteurs, sans quoi leur compétence à lire et leurs expériences sont effectivement réduites : le néant guette les réactions, les opinions et les émotions des élèves.

## Conclusion

Au cours de ce stage, j'ai pu constater premièrement à quel point les cercles de lecture s'arriment bien avec les approches par compétence et par genre, avec les concepts de l'enseignement explicite et du socioconstructivisme. Je me réjouis de cette liberté dont j'ai fait preuve, en recoupant des concepts que l'on dit a priori disjoints. Ce sont mes réserves quant à l'aspect « mécanique » de l'enseignement explicite qui m'ont amené à concevoir l'apprentissage de façon plus dynamique et interactive, quoique sans omettre de bien définir ni de hiérarchiser les différents savoirs.

Quoique je ne puisse prouver ce point à l'aide d'une étude sérieuse, j'ai le sentiment qu'une hiérarchisation des savoirs, axés d'abord sur les habiletés de compréhension et d'interprétation des élèves, a rendu la lecture d'un 2<sup>e</sup> roman plus aisée. En effet, les deux groupes de 4<sup>e</sup> secondaire ont connu des réticences quant au 1<sup>er</sup> roman lu (roman d'aventures et d'enquête c. roman de science-fiction). Mais les mêmes romans ont ensuite été appréciés par la majorité des élèves des deux groupes. C'est sans doute le dispositif pédagogique mieux connu et les habiletés développées qui les ont incités à passer outre les éléments qui avaient dérangé les précédents lecteurs (longue suite d'évènements, références à des éléments d'une culture inconnue c. invraisemblance, éléments absurdes ou trop philosophiques). En outre, ma propre compréhension des œuvres, qui s'est approfondie au cours des premiers cercles de lecture, et la connaissance des précédentes réactions des élèves m'ont sans doute permis la seconde fois de mieux présenter l'œuvre et de contrer différents blocages des élèves.

Cette adhésion a tout de même été relative puisque des élèves se sont montrés démotivés vers la fin de la 2<sup>e</sup> lecture. Un travail écrit s'est ajouté à la lecture d'un roman et à la préparation des discussions, ce qui donnait aux derniers cercles un aspect plus scolaire. Quelques élèves se sont donc désintéressés de ce travail et de la dernière discussion. D'ailleurs, beaucoup n'ont pas profité de celle-ci pour s'entraider à le

réaliser, même s'ils étaient encouragés à le faire. En ce sens, les représentations sur la lecture scolaire que j'ai pu encourager chez eux portent certainement sur le plaisir d'échanger, de s'entraider pour mieux comprendre sa lecture, alors que les tâches plus formelles de réinvestissement et les réactions personnelles ont pu demeurer d'importance inférieure.

Une plus grande flexibilité quant au cadre que je me suis donné aurait pu me permettre d'instaurer un véritable dialogue entre les élèves et les textes à lire, pour que leurs réactions soient mieux exploitées. Cela dit, au regard des impératifs à respecter, il semble que j'ai bien fait ; en donnant une autre perspective à mes enseignements, les élèves auraient-ils réalisé les apprentissages prévus ? Je suis d'avis contraire. D'autant plus que la majorité des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire manifestaient le besoin d'axer leurs discussions sur la compréhension des textes. Pour ceux-ci, ce serait donc lors d'une lecture subséquente qu'il aurait été pertinent de miser principalement sur leurs réactions personnelles, notamment au moment où leur point de vue est important en 4<sup>e</sup> secondaire : lorsqu'il est question d'argumentation, de persuasion et de marques de modalité par exemple. Leur demander de réagir à un article controversé, à un roman à thèse ou présentant une forte teneur éthique aurait sans doute contribué à instaurer un dialogue entre l'élève et les textes. Ce dialogue a le potentiel de nourrir davantage les discussions et de faire en sorte que la co-construction du sens par les élèves ne se limite pas à une compréhension consensuelle du texte. Ainsi un tel dialogue prend-il du temps à établir. Même si les habiletés des élèves sont plus grandes, comme chez les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire à qui j'ai enseigné, même si des tâches sont de nature à exploiter les réactions des élèves, il semble que certaines représentations sur la lecture scolaire les empêchent de se prêter au jeu tout à fait.

Enfin, la tendance de mes élèves à construire du sens et à adopter une posture de distanciation, que j'ai encouragée, m'amène à m'interroger quant au curriculum prescrit et aux adaptations de ce curriculum par les institutions scolaires. Une situation d'apprentissage telle qu'élaborée ici, en début d'année, ne peut englober la compétence en lecture des élèves ; elle favorise surtout l'implantation d'un cadre. Or, le temps

nécessaire pour que les élèves l'adoptent, pour qu'ils lisent un roman, pour qu'ils en parlent, le comprennent, ce temps repousse considérablement les autres possibilités que l'on envisage comme enseignant, ou comme stagiaire. Pour développer pleinement leur compétence de lecteurs, pour qu'ils transforment positivement leurs représentations sur la lecture scolaire, cela prend du temps devant soi, sinon un corps enseignant et un curriculum à la poursuite de ces objectifs.

Récemment, je m'entretenais avec Caroline Labonté, une conseillère pédagogique de la Commission scolaire des Chênes. Elle produit actuellement des documents pour que les enseignants de sa commission scolaire enseignent, de façon spiralaire, quelques stratégies de lecture par année, et pour que les composantes telles que présentées ci-haut soient abordées explicitement et structurent l'enseignement et les évaluations. Cette cohérence entre les enseignements permettra certainement aux enseignants de « gagner du temps », aussi d'offrir une perspective bénéfique aux apprentissages, où chacune des composantes est valorisée, une perspective sans doute fondamentale pour transformer positivement, à grande échelle, les représentations sur la lecture scolaire des élèves comme des enseignants.

## Références

- Babin, J. et Dezutter, O. (2012). Perceptions, par les élèves, des pratiques d'annotation du texte narratif bref en situation d'évaluation de la lecture au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), p. 255-273.  
Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1019606ar>
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Remue-Ménage.
- Burdet, C. et Guillemin, S. (2011). Les cercles de lecture. Un dispositif pour comprendre, interpréter un texte et se questionner sur la langue. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature* (p. 115-136). Presses universitaires de Namur.
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), p. 439-460.  
Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/014573ar>
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), p. 317-342.  
Récupéré sur le Portail de l'enseignement du français : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>
- Chartrand, S. G. et Lord, M.A. (2010, hiver). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture, *Québec français*, 153, p. 30-31.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire – écrire. Dans S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature* (p. 71-98). Presses universitaires de Namur.
- Deschênes, A.-J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 103-140). Montréal : Logiques.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005 [1996]). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada).  
Récupéré de Archimède : [theses.ulaval.ca/archimede/fichhiers/27627/27627.pdf](http://theses.ulaval.ca/archimede/fichhiers/27627/27627.pdf)



- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, p. 71-91.  
Récupéré sur : <http://lidil.revues.org/3454>
- Falardeau, É. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature, *Pédagogie collégiale*, 6(1), p. 6-11.
- Falardeau, É. (2004, automne). La place des lecteurs dans les classes de littérature, *Québec français*, 135, p. 38-41.
- Falardeau, É. (2010). La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées. Dans M. Melouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 165-190). Québec : Les Presses de l'Université Laval..
- Falardeau, E, Simard, D. (2011). La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires, *Repères*, 43, p. 53-75.
- Falardeau, É., Guay, F. et Valois, P. (2012, hiver). Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer, *Québec français*, 164, p. 71-72.
- Garcia, A. (2012). L'apprentissage professionnel des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole français durant le stage de pratique accompagnée, *Phronesis*, 1 (4), p. 37-56.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal : XYZ.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giguère, J., Giasson, J., Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5, p. 23-45.
- Hébert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre modalités de lecture et de collaboration (thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre modalités de lecture et de collaboration, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), p. 605-630.
- Hébert, M. (2006a). Une séance d'enseignement explicite pour mieux "apprécier" les œuvres littéraires, *Québec français*, 143, p. 89-92.

- Hébert, M. (2006b). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à "apprécier" les œuvres littéraires, *Québec français*, 143, p. 74-76.  
Récupéré de <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?A363321>
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Éditions Liber.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, M. (2009). *Curriculum et compétence. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Labonté, C. 2010. *Appréciation ou jugement critique, Réaction, Interprétation, Compréhension* (documents pédagogiques, Commission scolaire des Chênes).
- Lebrun, M. et Le Pailleur, M. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. Dans Préfontaine, C. et Lebrun, M. (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage* (p. 183-200). Montréal : Logiques.
- Lebrun, M (2004a). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- Lebrun, M. (2004b, automne). De la voracité à l'inappétence. Portrait contrasté de lecteurs adolescents, *Québec français*, 135, p. 31-34.
- LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). Dans M. Melouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 51-74). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2012). Le stage de "pratique accompagnée". Analyse sociocognitive d'un dispositif de formation initiale des enseignants, *Phronesis*, 1 (4), p. 21-36.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Énoncé de politique éducative. L'école, tout un programme*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Réaffirmer l'école*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *PFEQ. Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Québec.

- Miquelon, A. (2013). *Profils de représentations des élèves du secondaire de la littérature et de la lecture littéraire en classe de français* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).
- Morrissette, C. (2014). *Les perceptions des élèves quant aux tâches autour de la lecture d'œuvres littéraires complètes en classe de français au premier cycle du secondaire* (mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke).
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Anjou : Éditions CEC.
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2010). Les représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, 158, p. 46-47.
- Roy-Mercier, S. (2013). *Représentations d'élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire à propos des pratiques de lecture et d'écriture en français et de leurs compétences en lecture et en écriture* (mémoire de maîtrise, Université de Laval).
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal : Sisyphe.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Melouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-102). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : Une question de compétence plutôt que de performance. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 69-102). Montréal : Logiques.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage* (p. 159-181). Montréal : Logiques.

### Annexe 1 : Les schémas narratifs du conte et de la nouvelle littéraire

<b>CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES</b>	<b>LE CONTE</b>	<b>LA NOUVELLE LITTÉRAIRE</b>
Réalisme	Légitime ou merveilleux	« Vraisemblable »
Point de vue	Narrateur omniscient	Omniscient ou narrateur-personnage
Personnage principal	Singularité (pouvoir, maléfice, etc.)	Peu décrit (descriptions essentielles, à travers tout le texte)
Autres personnages	Adjuvant/Opposant	Peu décrits, peu nombreux
Déroulement	Mission et péripéties (échec et réussite)	Axé sur l'évolution psychologique du PP (actions-réactions, émotions)
Fin	Prévisible et heureuse (moralisatrice)	Inattendue, déroutante ou décevante

## Annexe 2 : La structure de la nouvelle littéraire

<b>SCHÉMA NARRATIF</b>	<b>RÉCIT</b>	<b>PERSONNAGE PRINCIPAL</b>
Situation initiale	Contexte de l'histoire ( <i>Quand et Où</i> )	Vit son « quotidien » ( <i>Qui fait Quoi</i> )
Élément déclencheur	Transformation irrémédiable du récit	Est dérangé par un évènement
Déroulement	Suite de phases (péripéties)	Évolue au fil du récit ( <i>Comment il réagit</i> )
Dénouement (chute)	Revirement de situation (souvent en lien avec le titre)	Son problème est résolu (souvent pour le pire)
Situation finale (facultative)	Contexte transformé	Vit avec une nouvelle réalité

### Annexe 3 : La structure de la nouvelle « Le reflet »

<b>SCHÉMA NARRATIF</b>	<b>RÉCIT</b>	<b>PERSONNAGE PRINCIPAL</b>
Situation initiale (l. 1-8)	Où : Cour de récréation, milieu défavorisé Quand : Après l'école	Qui : Derek Robinson, aime le basket Quoi : Derek joue au basket avec son ami Jerry
Élément déclencheur (l. 9-17)	Deux policiers rejoignent Derek et Jerry.	Derek panique et se doute qu'ils sont là pour lui.
Déroulement Phase 1 : (l. 18-43)	Les policiers s'assurent de l'identité de Derek et le prennent à l'écart.	Derek tente de rester calme et de cacher aux policiers la vérité.
Phase 2 : (l. 44-67)	Derek avoue avoir eu un revolver en sa possession.	Il raconte avec plaisir le moment où il a trouvé le revolver.
Phase 3 : (l. 67-98)	Il est accusé de cambriolage et des preuves contre lui sont validées.	Il perd ses moyens, « sa voix tremble malgré lui ». Il se répète qu'il n'a cambriolé personne.
Phase 4 : (l. 99-142)	Kramer demande des précisions et Derek passe aux aveux.	Il se sent plus confiant et soulagé parce qu'il n'a rien à se reprocher.
Phase 5 : (l. 143-157)	Kramer confirme avec Jerry les dires de Derek.	Derek pense que l'interrogatoire est terminé.
Dénouement ( <b>chute</b> ) (l. 158-162)	Le cambriolage était une fausse accusation. Derek a été piégé. En fait, il a plutôt tué la passagère d'un train par mégarde.	On ne connaît pas la réaction de Derek.
Situation finale	X	X

## **Annexe 4 : Travail sur le roman**

1) Présenter le personnage principal, la situation initiale et l'élément déclencheur.

Le 1<sup>er</sup> paragraphe doit comprendre, dans l'ordre :

- Le titre du roman, l'année de parution et le nom de l'auteur
- Une description physique ET psychologique du personnage principal (QUI est-il ? COMMENT est-il ?)
- La situation initiale : Que fait-il (QUOI) ? QUAND ? et OÙ ?
- Un marqueur de relation d'opposition entre la SI et l'ÉD (*Toutefois, Cependant, Par contre, Néanmoins, mais, etc.*)
- L'élément déclencheur : Que lui arrive-t-il ? Comment réagit-il ?

**Nombre de mots : 70 à 80 mots**

2) Résumer ce qui se déroule après l'élément déclencheur en étant fidèle à la chronologie des évènements.

Le 2<sup>e</sup> paragraphe doit comprendre :

- Une brève reformulation de l'élément déclencheur (Exemple : *Après l'arrivée des policiers, Derek...*)
- Au minimum, 5 phases importantes du récit
- Au minimum, 3 différents marqueurs de relation de temps, d'ordre ou de succession (*D'abord, Après (...), Ensuite, Par la suite, Plus tard, À ce moment, De plus, Dès lors, Désormais, Enfin, Finalement, etc.*)
- Le dénouement du récit (la fin du roman)

**Nombre de mots : 130 à 160 mots**

Dans le 3<sup>e</sup> paragraphe, tu présentes :

- Une conclusion dans laquelle tu expliques ta réflexion OU ta réaction vis-à-vis la fin du roman  
(Exemple 1 : *Pour ma part, je déduis/j'imagine que... parce que...*  
Exemple 2 : *Tout compte fait, j'ai trouvé la fin... déroutante... parce que...*)

**Nombre de mots : 50 à 60 mots**

## **Annexe 5 : Questions pour les cercles de lecture (5<sup>e</sup> secondaire)**

### DISCUSSION 1 : RÉACTIONS ET COMPRÉHENSION

- Quels sentiments avez-vous eus depuis le début de votre lecture?
- Qu'est-ce qui a provoqué ces sentiments?
- Que pensez-vous des souvenirs du narrateur?
- Que veut dire l'auteur quand il écrit : « Je ne suis qu'une douleur présente ? »
- Quels « types » de souvenirs préférez-vous?
- Avez-vous eu une « prise de conscience » en lisant le livre?
- Y a-t-il des passages qui vont ont déplus? amusés? surpris?

### DISCUSSION 2 : COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION

- Quels thèmes avez-vous repérés depuis le début du roman?
- Quelles sont les valeurs du narrateur? Expliquez votre réponse en vous appuyant sur des passages.
- Selon vous, quels sont les buts poursuivis par le narrateur?
- À quel homme avons-nous affaire? Décrivez-le à tour de rôle.
- Quel personnage secondaire vous semble le plus important? Pourquoi?

### DISCUSSION 3 : APPRÉCIATION CRITIQUE

- Au début de son roman, l'auteur écrit ceci : « Je voulais écrire un livre qui ne soit pas un simple divertissement ». Qu'en pensez-vous?
- Qu'avez-vous aimé ou moins aimé dans ce roman ? Pourquoi ?



## **Annexe 6 : Consignes pour l'appréciation critique (5<sup>e</sup> secondaire)**

### **Intouchables ou Le Diable gardien. Quelle œuvre est la plus pertinente ?** **Texte argumentatif à visée comparative**

#### Consignes générales

- Votre texte doit présenter deux arguments, chacun étant tiré d'un différent critère d'appréciation (feuille bleue)
- Votre point de vue doit être unique et cohérent (en faveur d'une œuvre)

#### Votre introduction doit contenir :

- Un sujet amené pertinent
- Un sujet posé contenant des informations sur le film (titre, réalisateurs et année de distribution) et sur le roman (titre, auteur et année de publication)
- ❖ Une thèse suivie d'un sujet divisé indiquant deux arguments
- Un minimum de **75 mots**

#### Chacun de vos deux paragraphes doit inclure :

- Un argument
- ❖ Une preuve pour chacune des œuvres
- Une explication
- Une conclusion partielle
- Des marqueurs de relations adéquats
- Un minimum de **125 mots chacun**

#### Votre conclusion doit présenter :

- ❖ Le rappel de votre thèse et de vos arguments
- Une ouverture
- Des marqueurs de relation justes
- Un minimum de **75 mots**

Nombre de mots minimum : **400**