

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
YANNICK BEAUCHAMP

LE CERCLE DE LECTURE : UNE ACTIVITÉ MOTIVANTE
*Comment favoriser l'engagement pour la lecture chez des élèves de 2e
secondaire en difficulté d'apprentissage fréquentant une école située en
milieu défavorisé ?*

DÉCEMBRE 2022

*À Édouard,
à qui je lirai une histoire chaque soir*

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je tiens à remercier mes directeurs de maîtrise, qui m'ont suivi depuis le début en 2016. D'une part, j'ai été extrêmement chanceux de compter sur Priscilla Boyer, une didacticienne hors pair du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est exigeante, honnête et rassurante. En effet, avec elle, j'avais toujours l'heure juste. Je pouvais lui renvoyer le même travail plusieurs fois, et il revenait toujours avec de nouvelles corrections. Elle était tellement exigeante que, parfois, elle corrigeait ce qu'elle avait précédemment corrigé. Elle n'y allait pas par quatre chemins. Si c'était horrible, c'était horrible : au diable les euphémismes ! Toutefois, quand c'était bon, elle ne se gênait pas pour le souligner. C'était rassurant venant d'elle. D'autre part, lorsque cette exigence atteignait mon égo, je me tournais vers mon autre directeur. Normand Roy, maintenant professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM), anciennement à l'UQTR, m'a toujours été fidèle. Malgré son départ pour l'UdeM, il n'a jamais cessé de me suivre activement. Du début à la fin, Normand a toujours été présent physiquement ou virtuellement, et ce, malgré que j'aie retiré les concepts de la technopédagogie, sa passion, de ma recherche. Il n'a jamais compté ses heures qu'il a prises à m'expliquer ce que je devais faire, ni le temps qu'il a passé à commenter les nombreuses versions de mon travail. Normand était le père rassurant lorsque notre mère était plus sévère que ce à quoi nous nous attendions. Blague à part, lorsque j'étais sur le point de vouloir tout lâcher, je me tournais vers Normand. Je savais qu'il allait trouver une façon de me dire qu'il y avait du bon quelque part dans mon travail. Somme toute, ces deux directeurs de renom m'ont permis de grandir à travers ce projet, et je ne les aurais échangés pour rien au monde.

Dans un deuxième temps, je ne peux m'empêcher de remercier quelques collègues. D'abord, pour sa participation, son expérience et son professionnalisme, Martine Champagne m'a permis d'améliorer mon projet en classe. Sans hésiter, ma collègue a accepté de me soutenir dans ce projet. Elle s'est même prêtée au jeu de la recherche en administrant les questionnaires. Enseignante de français depuis plus de vingt ans, ses conseils étaient toujours les bienvenus malgré mon apparence rigide. Grâce à elle, j'ai adapté l'activité, qui fut un succès par la suite. Son professionnalisme me poussait, et me pousse toujours d'ailleurs, à devenir un meilleur enseignant. Je ne compte plus les échanges sur nos façons d'enseigner qui, finalement, portent fruit. En tant qu'enseignante-ressource, Martine était souvent dans la classe pour relancer les discussions lors des cercles de lecture. Ce projet, elle y croyait autant que moi. Ensuite, une autre collègue, Annie Lefrançois, une passionnée de littérature jeunesse, me conseillait constamment de nouvelles lectures. Puisque je me considère un peu plus habile à enseigner l'écriture, Annie me rappelle constamment à quel point il peut être plaisant d'enseigner la lecture grâce à des romans passionnants. Ayant de petites lacunes au sujet de l'organisation, je suis souvent pris de court en fin d'étape. Afin d'atteindre les exigences, Annie est toujours présente pour me donner un coup de main. Lorsque je dois m'absenter du travail, je sais que je peux compter sur elle. Enfin, je tiens finalement à remercier Nathalie Houde qui, vers la fin de mon travail, m'a montré l'exemple parfait d'une professionnelle qui fait bien les choses, et ce, jusqu'au bout. En effet, quelques mois avant sa retraite, Nathalie assistait à des formations pour parfaire son travail d'enseignante. En somme, ce projet, comme je l'ai mentionné en introduction, n'est qu'un échantillon du travail que nous

réalisons chaque jour, mes collègues et moi, pour aider nos élèves plus vulnérables à rester motivés. Elles me permettent de toujours pousser la réflexion au maximum. Beaucoup de projets verront le jour dans les années à venir grâce à cette équipe.

Dans un troisième temps, je tiens à remercier certains membres de ma famille qui m'ont transmis de belles valeurs. Celles-ci m'ont aidé, indirectement, à devenir enseignant, à mener à terme ce projet et à m'intéresser plus particulièrement à ceux qui n'ont pas les mêmes chances que les autres pour réussir. D'abord, je remercie ma sœur aînée, Isabelle Doddridge, qui m'a montré l'exemple d'un individu qui se dévoue pour les jeunes en travaillant, souvent bénévolement, pour le corps de cadets de la marine de notre région. Durant mon parcours au secondaire, c'est elle qui venait me voir dans mes activités sportives et qui m'aidait à étudier pour mes examens. Ensuite, je souligne les valeurs que m'a transmises mon oncle, Bruno Robillard. Je le remercie de m'avoir rappelé chaque jour de mon adolescence que la fréquentation scolaire était très importante pour réussir plus tard. C'est grâce à lui que j'ai pu survivre financièrement à ces nombreuses années universitaires, non pas en me remettant de l'argent, mais en me montrant comment établir un budget. Il m'a aussi rappelé, récemment, la nécessité d'aider ceux qui en ont réellement besoin, notamment les jeunes qui ne choisissent pas le milieu dans lequel ils vivent. Enfin, je termine ces nombreux remerciements en soulignant la patience, les encouragements et les sacrifices qu'a su démontrer Camille Veillette. J'ai rencontré cette femme alors que je n'étais qu'à ma deuxième année à la maîtrise. Nous avons partagé un appartement pendant quelques années. Depuis, nous sommes mariés, avons un petit garçon du nom d'Édouard et sommes

propriétaires d'une belle maison. Tout cela illustre la longévité de ce travail et la patience dont elle a fait preuve. Toutes ces années, ces marques de confiance, je les traduisais comme des encouragements à poursuivre. Bon nombre de soirées, de fins de semaine et de vacances ont été sacrifiées aux dépens de ce travail. Elle savait que, pour moi, ce travail était important. À vrai dire, le travail en soi ne l'est pas autant que son accomplissement. Je lui dis souvent, en voiture, que la route est plus importante que la destination. Cependant, au moment de déposer cet essai, je dois affirmer que le bout du trajet est nécessaire pour apprécier tous les efforts et les sacrifices que j'ai faits, que nous avons faits pendant ces six années de maîtrise. Je terminerai en reformulant les mots de Van Der Maren complétés par ceux de Ghyslain Samson lors de mon premier cours à la maîtrise : *Aucune recherche n'est parfaite ou imparfaite, il n'y a que des recherches terminées ou inachevées.*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	16
CHAPITRE I.....	18
PROBLÉMATIQUE	18
1.1. L'égalité des chances.....	18
1.2. Impact du milieu sur l'engagement en lecture	19
1.3. Les conséquences des difficultés en lecture	20
1.3.1. Apprendre à lire, et lire pour apprendre.....	20
1.3.2. Savoir lire, un savoir social et économique.....	21
1.3.3. L'alphabet : le début de son choix de carrière ?	22
1.4. La prévalence des difficultés de lecture	22
1.5. Les difficultés d'apprentissage en lecture	23
1.6. Les cercles de lecture : une activité de lecture engageante	27
1.6.1. L'état de la recherche sur les cercles de lecture.....	28
1.6.2. Des discussions engageantes.....	29
1.6.3. Le développement vers l'autonomie	29
1.6.4. Sans réaction, la compréhension n'est rien.....	30
1.7. Question générale de recherche	31
CHAPITRE II	33
CADRE THÉORIQUE.....	33
2.1. L'engagement.....	33
2.1.1. Un état psychologique	34
2.1.2. Une clé du processus d'apprentissage.....	34
2.1.3. Une implication volontaire.....	34
2.1.4. Une disposition émotionnelle, sociale et intellectuelle.....	35
2.2. Les facteurs suscitant l'engagement	36
2.2.1. La confiance avec l'enseignant.....	36

2.2.2. La relation avec les collègues	37
2.2.3. L'arrivée au secondaire.....	37
2.3. Les effets de l'engagement	38
2.3.1. L'utilisation de stratégies de lecture	38
2.3.2. La persévérance	39
2.3.3. La compétence en lecture	40
2.4. Une piste pour surmonter les difficultés.....	40
2.5. La motivation et les déterminants de l'engagement.....	41
2.5.1. La dynamique motivationnelle et les déterminants de l'engagement.....	42
2.6. Le cercle de lecture	45
2.6.1. Bien se préparer pendant les périodes de lecture	46
2.6.2. Les étapes importantes	46
2.6.3. Les rôles et les intentions du lecteur	47
2.7. Questions spécifiques de recherche.....	48
CHAPITRE III	50
MÉTHODOLOGIE.....	50
3.1 Type de recherche.....	50
3.2 Milieu scolaire.....	51
3.3 Participants.....	51
3.4. Instruments de collecte de données	52
3.4.1. Journal de bord de l'enseignant-chercheur.....	53
3.4.2. Entretiens individuels	53
3.5. Déroulement de la collecte de données.....	54
3.5.1. Les périodes de lecture et les cercles de lecture observés	54
3.5.2. Les entretiens individuels.....	55
3.6. Analyse des données recueillies	56
3.6.1. Lecture du journal de bord et catégorisation des comportements.....	56
3.6.2. Transcription des entretiens individuels et interprétation	57
3.7. Spécification des objectifs et des questions de recherche en regard aux précisions méthodologiques.....	60
CHAPITRE IV.....	62
RÉSULTATS	62
4.1. Données recueillies lors des observations en classe	63
4.1.1. Les comportements liés à l'engagement.....	63

4.1.2. Manifestation du désengagement.....	72
4.1.3. Les comportements liés à l'engagement cognitif.....	81
4.2.1. Sentiment de compétence.....	88
4.2.2. Perception de l'utilité de la lecture	90
4.3. Retour sur mes objectifs de recherche	93
CHAPITRE V	94
DISCUSSION	94
5.1. L'engagement.....	94
5.1.1. L'effet de la relation avec l'enseignant sur l'engagement	95
5.1.2. Relation avec les pairs	95
5.1.3. Les effets de l'engagement.....	97
5.2. La dynamique motivationnelle.....	98
5.2.1. Le sentiment de compétence	99
5.2.2. Perception de l'utilité de la tâche	100
5.2.3. Perception de contrôlabilité	101
5.3. Le cercle de lecture.....	103
5.3.1. Le développement de la compréhension globale	103
5.3.2. Le développement de la capacité à interpréter	104
5.3.3. Le développement de l'autonomie	105
5.4. Les limites et les biais.....	106
5.4.1. L'évaluation de la lecture	106
5.4.2. Une recherche avant tout professionnelle.....	107
5.4.3. Un nombre restreint de participants : des résultats non généralisables	109
CONCLUSION	112
RÉFÉRENCES	114
ANNEXE I.....	131
Journal de bord.....	131
ANNEXE II	159
Transcription des entretiens avec deux élèves en difficulté.....	159
APPENDICE A	171
Matériel utilisé par les élèves durant le projet	171
APPENDICE B	177
Canevas du journal de bord.....	177
APPENDICE C.....	180

Canevas d'entretien individuel	180
APPENDICE D	182
Lettre du comité d'éthique à la recherche	182

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1. Utilité des instruments de collecte de données selon l'objectif à atteindre	52
Tableau 3.2. Liste non exhaustive des critères d'exclusion d'une réplique enregistrée lors de l'entretien individuel	58
Tableau 4.1 Extraits du journal de bord illustrant un engagement affectif et des relations positives	64
Tableau 4.3. Extraits du journal de bord illustrant l'engagement cognitif et la perception de l'utilité de la tâche	66
Tableau 4.4. Extraits du journal de bord illustrant les manifestations de l'engagement cognitif par le recours aux stratégies	68
Tableau 4.5. Extraits du journal de bord illustrant une implication observable	70
Tableau 4.4. Extraits du journal de bord illustrant l'engagement et la mauvaise relation	73
Tableau 4.5. Extraits du journal de bord illustrant une utilisation nulle ou inadéquate de stratégies	74
Tableau 4.6. Extraits du journal de bord illustrant le manque d'implication	76
Tableau 4.7. Extraits du journal de bord illustrant le manque d'intérêt	79
Tableau 4.8. Extraits du journal de bord illustrant un sentiment de compétence	82
Tableau 4.9. Extraits du journal de bord illustrant un sentiment d'incompétence	84
Tableau 4.11. Extraits du journal de bord illustrant le sentiment de contrôlabilité ...	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants (ASOPE)
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ)
- Indice du milieu socio-économique (IMSE)
- Institut national de santé publique (INSPQ)
- Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCÉ)
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2003-2005; 2020-2022 (MEQ)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2016-2020 (MEES)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2005-2015 (MELS)
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRÉ)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
- Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA)
- Seuil de faible revenu (SFR)

RÉSUMÉ

Cet essai de maîtrise a pour objectif de décrire les manifestations de l'engagement, chez des élèves de deuxième secondaire, en difficulté de lecture avant, pendant et après la participation à des cercles de lecture. Pour ce faire, je tente de répondre à la question suivante : *Comment la tenue d'un cercle de lecture hebdomadaire en classe de français modifie-t-elle le niveau d'engagement d'élèves en difficulté fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé?*

Pour définir la problématique de recherche, je reviens sur l'objectif du Rapport Parent quant à l'égalité des chances vers la réussite en y exposant l'inégalité que vivent encore aujourd'hui les élèves issus d'un milieu défavorisé. Les impacts du milieu sur l'engagement en lecture sont ensuite exposés, en relatant les conséquences des difficultés en lecture et en faisant état de la prévalence des difficultés en lecture au Canada et au Québec, tout en expliquant les différentes sphères de difficulté en lecture. Parmi ces difficultés, je me penche plus particulièrement sur celle de l'engagement en lecture. En français, les élèves en difficulté montrent des comportements traduisant du désengagement, notamment ceux qui accusent un retard en lecture. Plusieurs théories ont été développées à ce sujet.

À travers le cadre théorique, je définis l'engagement comme étant une implication volontaire d'un individu face à une tâche qui lui est donnée, je précise les déterminants de l'engagement en présentant la théorie de la dynamique motivationnelle de Viau (1994) et je décris le déroulement des cercles de lecture exploités dans mon projet.

Afin de mieux comprendre les implications potentielles des cercles de lecture sur l'engagement des élèves en difficulté, plusieurs activités pédagogiques ont été mises en place. À la fin de chaque activité, j'ai pris en note mes observations dans le but de décrire les différentes manifestations de l'engagement et de la motivation chez mes élèves. Le journal de bord a permis de décrire de façon précise le déroulement de chacun des séances en classe. Enfin, afin d'enrichir cette description, deux de mes élèves, étant en difficulté, ont accepté de participer à un entretien individuel.

À la lumière des résultats, je constate que, premièrement, les élèves ont manifesté à plusieurs reprises différents comportements liés à l'engagement et à la motivation, et ce, pendant les périodes de lecture ainsi que pendant les cercles. Deuxièmement, ces observations liées aux déterminants motivationnels ont permis de voir une évolution positive de l'engagement pour la lecture pendant le projet. Troisièmement, chez les deux élèves en difficulté avec qui je me suis entretenu, les cercles de lecture ont eu un effet significatif sur leur motivation pour la lecture.

En somme, cette recherche permet de mettre de l'avant trois recommandations. D'abord, il faut prendre en considération les sources d'anxiété que les discussions peuvent provoquer chez certains. Face à des élèves anxieux, il est difficile d'organiser ce type d'activité, mais cette anxiété est difficilement évitable chez des élèves en difficulté issus d'un milieu défavorisé. Il faut alors rendre autant que possible les tâches prévisibles, accessibles et nécessaires aux yeux des élèves. Ensuite, il est important de bien définir l'objectif pédagogique de nos cercles de lecture. Dans une classe, l'écart entre les niveaux de compétence en lecture est très grand. Si le cercle de lecture peut, entre autres, permettre aux élèves de bien comprendre un texte, il

peut aussi servir à susciter des débats sur des passages à interprétation. Cette dernière finalité exige cependant beaucoup plus d'encadrement de la part de l'enseignant avec ce type d'élèves. Enfin, il faut s'assurer de réagir dans les moments où nous avons l'impression que le cercle de lecture ne les intéresse plus. Il est pertinent d'être flexible et de s'attendre à des pertes de motivation. Comme il s'agit d'un projet qui perdure dans le temps, l'adaptation de l'activité est le meilleur outil.

Mots-clés : cercle de lecture; engagement; motivation; difficulté en lecture; milieu socio-économique défavorisé; école secondaire.

INTRODUCTION

Au 17^e et au 18^e siècle, certains individus, dont Jean-Baptiste de La Salle, Marguerite Bourgeoys et Marguerite D'Youville, font de la cause de l'éducation des enfants démunis leur cheval de bataille. Ça ne date donc pas d'hier. À vrai dire, si aujourd'hui certains défendent les droits à l'égalité des chances pour la réussite scolaire au Québec, à l'époque, ces pionniers, en France et en Nouvelle-France, défendaient le droit à l'apprentissage des communautés plus vulnérables. Bien que les droits de tous les enfants ont évolué en près de 400 ans, certains enfants naissent, encore aujourd'hui, sans avoir les mêmes chances que d'autres. Enseignant de français dans une école secondaire située en milieu défavorisé, j'observe tous les jours cet écart entre les élèves. Le projet que j'ai mené durant l'année scolaire 2020-2021 se veut un tout petit exemple du travail réalisé chaque jour par les acteurs de l'éducation dans le but de démontrer qu'il est effectivement possible d'augmenter la motivation de jeunes adolescents vivant avec des difficultés scolaires. Ce projet a été réalisé auprès d'élèves de deuxième secondaire d'une école située en milieu défavorisé. Il se déroule dans ma classe de français où les élèves sont amenés à participer à des cercles de lecture hebdomadairement. Ils doivent discuter de leur lecture avec des collègues de leur classe. Le cercle de lecture, surtout étudié à l'école primaire et en milieu favorisé, est une activité qui permet d'augmenter le niveau d'engagement des élèves (Hébert, 2003; Jolicoeur, 2010). Étant au secondaire en milieu défavorisé, je cherche, d'une part, à vérifier si le cercle de lecture est une activité qui augmente le niveau d'engagement de mes élèves pour la lecture. D'autre part, je cherche également à parfaire mes pratiques professionnelles en tant qu'enseignant. En effet, j'ai constaté que je ne réussissais pas à bien transmettre le goût pour la lecture dans ma classe depuis le début de ma carrière. Contrairement à l'écriture et à la

grammaire, je n'ai pas observé de grands yeux brillants lorsque je suggérais des romans à mes élèves. Ce document présente tout d'abord, au premier chapitre, la problématique, afin de bien mettre en contexte le problème de recherche soulevé: le désengagement en lecture des élèves en difficulté d'apprentissage fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé. Par la suite, le cadre théorique est présenté afin de bien définir l'engagement, la motivation et le cercle de lecture. Ensuite, dans le chapitre de méthodologie, je présente le milieu, les participants et la manière dont les données sont recueillies et analysées. Enfin, je termine en présentant les résultats et la discussion. À la suite de ce projet, je constate que le cercle de lecture permet à certains de mes élèves de s'engager pour les tâches de lecture, ce qui illustre le cheminement professionnel réalisé tout au long de ce projet.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il revient sur l'objectif du Rapport Parent quant à l'égalité des chances vers la réussite en y exposant l'inégalité que vivent les élèves issus d'un milieu défavorisé. Les impacts du milieu sur l'engagement en lecture sont ensuite exposés, en relatant les conséquences des difficultés en lecture et en faisant état de la prévalence des difficultés en lecture au Canada et au Québec, tout en expliquant les différentes sphères de difficulté en lecture. Parmi ces difficultés, ce chapitre se penche plus particulièrement sur celle de l'engagement en lecture.

1.1. L'égalité des chances

L'accessibilité au système scolaire au Québec a évolué depuis la création du ministère de l'Éducation (MEQ) dans les années 60 grâce à l'objectif de démocratisation de l'école, inscrit dans le Rapport Parent. Il est toutefois à souligner que les objectifs n'ont pas tous été atteints. Si le rapport souhaitait « assurer l'égalité des chances pour tous dans l'exercice du droit à l'éducation (vol. 5, par. 463) » (Rocher, 2004), j'ai observé, quelques années plus tard, que, ces chances, elles ne sont pas égales pour tous les élèves. En effet, dès 1988, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), d'après une recherche longitudinale (ASOPE), faisait déjà état d'un écart important dans l'accès à l'éducation selon le milieu géographique et socioéconomique (Rocher, 2004).

Aujourd'hui, le sens de l'expression "accès à l'éducation" est beaucoup plus large. En effet, offrir une chaise et un bureau dans une salle de classe dirigée par un enseignant n'est plus satisfaisant. Il est par conséquent attendu que les élèves aient tout à leur disposition pour réussir. À cet égard, les élèves québécois qui fréquentent une école située en milieu défavorisé n'ont pas les mêmes chances de réussite que les autres élèves (MEES, 2019). Les élèves issus de ce milieu arriveraient moins bien préparés à l'école selon les résultats de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle réalisée en 2012 (INSPQ, 2016). De plus, les risques que ces élèves rencontrent des difficultés scolaires ne diminuent pas à leur arrivée dans une école où la prévalence d'élèves issus d'un milieu défavorisé est élevée (MEES, 2019). En effet, le Ministère indique que ces élèves accusent un retard scolaire de plus en plus important jusqu'à leur entrée au secondaire, ce qui augmente les risques de décrochage (MEES, 2019). Ce taux de décrochage, malgré qu'il a généralement diminué depuis plusieurs années, est toujours beaucoup plus élevé chez les élèves issus de milieux défavorisés. En 2014-2015, 13,5 points de pourcentage séparaient les élèves qui fréquentaient une école située en milieu très favorisé et ceux évoluant dans une école située en milieu très défavorisé (MEES, 2019).

1.2. Impact du milieu sur l'engagement en lecture

La situation est particulièrement criante en lecture. En effet, il est démontré que, dès la première année du primaire, les élèves issus de milieux défavorisés sont moins motivés à lire et se sentent moins compétents dans les tâches de lecture (MEES, 2019). D'abord, selon une étude de Guay et Talbot (2010) menée auprès de 1 505 élèves du premier cycle du primaire, les enfants provenant d'un milieu défavorisé présentent davantage de comportements traduisant un désengagement et se sentent moins compétents en lecture. Ensuite, au terme du primaire, la situation n'a guère

changé. Selon Desrosiers et Tétreault (2012), le taux de réussite des élèves québécois issus de milieux défavorisés à l'épreuve de lecture en sixième année est à 58,6%, alors que la moyenne provinciale s'élève à 74,7%. Enfin, Côté-Simard (2016), dans une étude exploratoire menée sur quatre ans auprès de 196 dyades mère-enfant afin de prédire le niveau d'engagement en lecture des élèves de la maternelle à la troisième année du primaire en tenant compte des compétences en littératie de la mère, observe que l'engagement en lecture des élèves est significativement lié à la compétence de la mère en littératie.

Les résultats de ces recherches portent à croire que le milieu dans lequel vit un élève a un impact sur son niveau d'engagement et, par ricochet, sur le développement de ses compétences. Or, les difficultés d'apprentissage dans ce domaine entraînent des conséquences non négligeables pour les élèves, comme il est décrit dans la section suivante.

1.3. Les conséquences des difficultés en lecture

Les difficultés des élèves en lecture causent des difficultés d'apprentissage qui vont au-delà de la discipline du français, autant à l'école qu'à l'extérieur. Trois aspects semblent importants à mettre en évidence : le rôle de la lecture dans les autres domaines disciplinaires, la place de la littératie en société et sa place sur le marché du travail.

1.3.1. Apprendre à lire, et lire pour apprendre

Plusieurs chercheurs relèvent l'importance d'offrir des occasions de lire pour apprendre, comme Allington (2002), qui constate que les meilleurs enseignants offrent autant de temps à la lecture qu'à l'écriture alors que, dans la majorité des

classes, la lecture n'occupe qu'un faible pourcentage du temps de classe. Or, D'Angiulli, Siegel et Maggi (2004), dans une étude réalisée auprès de 1108 élèves de 30 écoles primaires, démontrent que l'augmentation du niveau de compétence en lecture améliore l'ensemble de leurs performances scolaires. Martel et Boutin (2015), souhaitant étudier la compétence d'élèves de 6^e année en histoire développée grâce à la lecture, précisent que l'apprentissage de l'histoire exige des élèves un niveau de compétence minimal en lecture. Qui plus est, Cartier (2007) recense plusieurs études qui démontrent qu'un élève réussit dans tous ses cours lorsqu'il arrive à comprendre les textes à lire et à mobiliser ses connaissances lors d'activités de lecture de façon autonome. Il s'avère donc important de placer les élèves en contexte de lecture non seulement pour apprendre à lire, mais également pour apprendre ce qui est à lire. Ces recherches confirment les conclusions d'études antérieures : la réussite en lecture influence la réussite scolaire (Guthrie et coll., 2004; Lee, 2002; Pressley, 2002; Toboata et coll., 2009).

1.3.2. Savoir lire, un savoir social et économique

Nous savons d'ores et déjà qu'apprendre à lire permet de lire pour apprendre. Cependant, il est primordial de savoir également que cet apprentissage va au-delà de la salle de classe : il a un impact social et économique. Certains chercheurs indiquent qu'il existe une corrélation entre le rendement élevé en lecture et la participation aux aspects sociaux liés à la lecture, en discutant d'ouvrages avec leur famille et leurs collègues de classe, par exemple (Sainsbury et Schagen, 2004; van der Voort, 2001). Lire à l'école est donc une initiation à la vie citoyenne. C'est ce que confirment Falardeau et Sauvaire (2015), qui ajoutent que la pratique sociale constitue l'objet visé de l'apprentissage de la lecture littéraire.

1.3.3. L'alphabet : le début de son choix de carrière ?

Plusieurs conséquences sociales sont entraînées par un faible niveau de littératie. Dans un rapport soutenu par le fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Dyke (2007) vise à établir les liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise. Elle observe qu'un faible niveau de littératie engendre des conséquences tant dans le domaine de la santé, comme des habitudes de vie malsaines et des hospitalisations plus fréquentes, qu'à celui de l'emploi, comme un taux d'accidents de travail plus élevé que la moyenne, des emplois mal rémunérés, un taux de chômage plus élevé et un risque plus élevé de grossesses non désirées.

1.4. La prévalence des difficultés de lecture

Lire n'est pas une tâche facile. Peu importe le milieu socioéconomique de provenance des élèves, certains d'entre eux éprouvent de réelles difficultés à lire. À travers le monde, moins d'un élève sur dix parvient à comprendre de longs textes, des passages abstraits ou la différence entre un fait ou une opinion (OCDE, 2019). En 2008, au Canada, 30% des élèves du primaire n'ont pas atteint le niveau minimal attendu de compétence en littératie (OQRÉ, 2008). Au Québec, le rapport PIRLS (2011) souligne que les élèves québécois se situent sous la moyenne canadienne en ce qui a trait aux résultats en lecture chez les élèves de la quatrième année du primaire, tant en anglais qu'en français. Brodeur et ses collaborateurs (2010) ajoutent qu'un élève sur cinq, au primaire, devant surmonter trop d'obstacles en lecture, arrive difficilement à apprendre, ce qui n'est pas le cas chez les lecteurs confirmés. Les élèves les plus faibles en première année sont aussi les plus faibles dans les années subséquentes (Good, Gruba et Kaminski, 2002 ; Plaza et autres, 2002 ; Landerl et Wimmer, 2008), et l'écart s'accroît de plus en plus avec les années.

Ces résultats ne sont guère encourageants, et, malheureusement, les recherches démontrent que la situation ne s'améliore pas au secondaire. L'écart entre les lecteurs confirmés et ceux en grandes difficultés n'a jamais cessé de se creuser (Carnine et Grossen, 2008). Les textes et les tâches de plus en plus complexes, le langage spécifique contenu dans les diverses disciplines scolaires, des mots de plus en plus longs, une syntaxe et une structure qui se complexifient nécessitent des ressources cognitives de plus en plus nombreuses à mobiliser pour comprendre les textes, ce qui explique pourquoi les élèves n'arrivent pas à surmonter les difficultés, qui étaient déjà présentes au primaire (MELS, 2012). Au fil des années, ces élèves, qui rencontrent de trop nombreux obstacles à l'apprentissage, éprouvent plus de difficulté à réguler leurs émotions devant une tâche de lecture qui leur paraît trop difficile. C'est pourquoi il n'est pas surprenant d'apprendre que de nombreux décrocheurs éprouvent de la difficulté à lire (CSCÉ, 2009).

1.5. Les difficultés d'apprentissage en lecture

Selon ce que rapportent Brodeur et ses collaborateurs (2010), un élève sur cinq peine à apprendre à lire, et le CSCÉ (2009) ajoute que cette difficulté est une caractéristique commune de la majorité des décrocheurs. Face à ces problèmes, le Gouvernement du Québec (2012) a conçu un guide, proposant des outils pour soutenir le développement de la compétence à lire et une démarche d'intervention, dans lequel on y relève les cinq sphères de difficulté en lecture chez les élèves âgés entre 10 et 15 ans : l'identification, la fluidité, le vocabulaire, la compréhension et, enfin, l'engagement. Il semble essentiel de bien circonscrire ces cinq sphères.

Premièrement, certains élèves éprouvent des difficultés en lecture, car ils n'arrivent pas à identifier rapidement et efficacement les nouveaux mots auxquels ils font face durant la lecture. En effet, ce qui distingue les lecteurs compétents de ceux qui sont en difficulté réside notamment dans l'utilisation automatique voire inconsciente des ressources d'identification (Daigle, Berthiaume et Plisson, 2010; Kuhn et Rasinski, 2007). Un lecteur peut se fier à plusieurs indices dont ceux venant de la sémantique, comme l'anticipation d'un mot à partir de ce qui précède; de la graphophonétique, comme la syllabation d'un mot; de la morphologie, comme la dérivation; ou de la syntaxe, comme la place du mot dans la phrase (MEES, 2012). Si le lecteur doit s'arrêter devant tous les nouveaux mots qu'il doit lire, d'autres difficultés surgissent, dont le manque de fluidité.

Deuxièmement, le manque de fluidité est un obstacle que rencontrent les élèves en difficulté. Il vous est probablement déjà arrivé d'écouter une vidéo en ligne avec une connexion Internet déficiente. La vidéo s'arrête toutes les dix secondes. Il est alors très difficile de comprendre le propos de l'énonciateur. C'est semblable à ce que vit un élève qui doit surmonter des difficultés de fluidité. En effet, puisque sa lecture est toujours arrêtée, en raison, notamment, d'une identification difficile des mots nouveaux, le lecteur éprouvera des difficultés de compréhension. C'est du moins ce que Kuhn et Rasinski (2007) expliquent. Ces chercheurs ajoutent que, pour comprendre le sens d'une phrase, il faut bien sûr en comprendre tous les mots d'abord, mais il faut également lire de façon expressive. Enfin, ces mêmes auteurs indiquent qu'en rapprochant le plus possible le langage écrit au langage oral la compréhension est favorisée. Bien que Pressly (2006) suggère l'enseignement de stratégies pour identifier les mots, et ainsi améliorer la fluidité de la lecture, Carlisle

(2007) précise que la richesse du vocabulaire avant l'entrée à l'école est ce qui soutient le mieux l'élève.

Troisièmement, la richesse du vocabulaire joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture. L'étendue des mots connus par les élèves ont un impact direct sur la compréhension en lecture (Carlisle, 2007). D'abord, il faut comprendre qu'un individu connaissant peu de mots se distingue de celui qui en connaît beaucoup par une autre connaissance importante : la morphologie. Cela renvoie aux connaissances de la formation des mots, comme la notion de préfixes, de suffixes ou de dérivation (Saidane et coll., 2020). En ayant un bagage de mots plus rempli, l'apprentissage de mots nouveaux par déduction est plus facile (Nagy, 2007). À titre d'exemple, le mot *orthographe* est décodable plus facilement chez un individu qui connaît déjà les mots orthodoxe, orthophoniste, graphique et graphiste. Alors, nous pouvons constater que l'écart entre les enfants qui maîtrisent un vocabulaire plus riche et ceux qui en possèdent un plus pauvre s'accroît de manière importante au fil des années. Plusieurs recherches soulèvent également le peu d'enseignement du vocabulaire à l'école (Beck et coll. 2008). Ce constat expliquerait pourquoi les élèves issus de milieux défavorisés, où la stimulation à la maison est faible (Rodriguez et coll., 2009; Giasson, 2011), éprouvent plus de difficultés en lecture (MEES, 2019). En effet, plusieurs chercheurs, recensés par Brossard (2019), constatent l'importante relation entre la richesse du vocabulaire et la compréhension en lecture (Lucas et Norbury, 2015; Mokhtari et Niederhauser, 2013; Protopapas et coll., 2013; Ricketts et coll., 2007; Vadasy et Nelson, 2012).

Quatrièmement, j'observe donc que la compréhension en lecture peut être limitée par un manque de fluidité, dû à une identification difficile des mots nouveaux, qui, elle,

est due à un petit bagage lexical. Cependant, Bock et Pressley (2007) précisent que la compréhension en lecture va au-delà de la compréhension d'un mot. En effet, un lecteur compétent comprend non seulement tous les mots auxquels il est confronté, mais il comprend aussi le sens des phrases et du texte dans sa globalité. Selon Pressley (2006), les lecteurs moins compétents, quant à eux, éprouvent de la difficulté à comprendre le sens de ce qu'ils lisent, car ils n'utilisent pas, entre autres, de stratégies de compréhension ni avant ni pendant ni après la tâche de lecture (RCRLA, 2009).

Cinquièmement, ces bris de compréhension alourdissent la tâche de lecture et diminuent les sources de motivation et d'engagement pour ce type d'activité. Cette perte de motivation engendre, au fil des années, un désengagement de la part de l'élève (Denti et Guerin, 2008). Or, sans engagement en lecture, les apprentissages sont réduits, pour ne pas dire ruinés. Plus le temps passe, plus le désengagement augmente. Selon Irvin, Meltzer et Dukes (2007), avant même d'enseigner des stratégies palliant les difficultés présentées précédemment, il faut viser l'engagement des élèves dans les tâches de lecture. Kamil et ses collaborateurs (2008) soulignent que ce manque de motivation est très criant au secondaire chez les élèves en difficulté. Afin d'accroître le niveau d'engagement de ces élèves, Guthrie (2008) suggère de susciter l'intérêt par des sujets pertinents et d'amener les élèves à comprendre l'effet de la lecture d'un texte sur eux. En tant qu'enseignant de français, j'observe constamment des situations dans ma pratique qui illustrent cet objectif. D'abord, selon mes observations, la lecture d'un roman peut changer certaines valeurs chez mes élèves. Par exemple, la lecture du roman *38 kilomètres* de Patrick Sénécal amène souvent mes élèves à revoir leur relation avec leur père et à se mettre à sa place. Ensuite, bien que les textes informatifs soient utilisés pour apprendre,

j'amène toujours mes élèves à comprendre que beaucoup d'apprentissages peuvent également être faits lors de la lecture d'un récit narratif. Par exemple, en lisant un roman policier, un élève apprend à résoudre des problèmes, ce qui est très utile dans la vie selon moi. Mes bons lecteurs comprennent cela rapidement. Ils s'engagent alors dans leur lecture. Celle-ci est un point de départ à leur réflexion. Toutefois, mes lecteurs désengagés ont beaucoup de difficulté à saisir l'utilité de lire l'histoire d'un personnage irréel, inconnu ou irréaliste. En ce sens, l'engagement s'avère un puissant levier sur lequel il est possible de travailler.

1.6. Les cercles de lecture : une activité de lecture engageante

Depuis le début de ma jeune carrière, j'ai observé qu'un haut niveau d'engagement augmente les chances de réussite de mes élèves, ce que me confirment Vezeau et Bouffard (2009). Certains, vivant avec des difficultés en lecture, montrent un niveau d'engagement qui diminue constamment. Chouinard et al. (2010) soutiennent qu'un faible sentiment de compétence affecte négativement la motivation, et ultimement, l'engagement. Les difficultés rencontrées joueront un rôle important sur le sentiment de compétence. Bon nombre d'études, que j'identifie dans les paragraphes suivants, avancent que les cercles de lecture augmentent le niveau d'engagement des élèves en lecture. En effet, plusieurs raisons appuient à certains égards cette thèse. D'abord, le cercle de lecture préconise les interactions sociales (Jolicoeur, 2010). Ensuite, cette activité, bien préparée, développe l'autonomie des élèves (Daniels, 2005). Enfin, les cercles de lecture permettent aux élèves de combler les bris de compréhension en discutant ensemble (Lemarchand, 2017). Avant de préciser ces trois raisons, il s'avère pertinent de décrire quelques études qui ont exploité cette activité.

1.6.1. L'état de la recherche sur les cercles de lecture

Les différents écrits sur les cercles de lecture soulèvent l'impact de ceux-ci sur les compétences en lecture ainsi que sur la motivation et l'engagement. D'abord, certains chercheurs constatent que le cercle de lecture joue sur les composantes de la compétence à lire, dont la compréhension et l'interprétation. Briggs (2010), s'intéressant à l'aspect cognitif de la lecture chez des élèves de 3^e année du primaire d'une école californienne, constate que la participation aux cercles de lecture augmente, en plus des habiletés sociales, la capacité à comprendre l'écrit. Hébert (2003) s'est quant à elle concentrée sur les éléments observés lors des cercles de lecture chez les élèves de première secondaire. Elle observe que les élèves discutent davantage des éléments de compréhension explicite des textes lus que des éléments esthétiques et analytiques. Pearson (2010), s'interrogeant de la pertinence de la tenue de cercle de lecture chez les élèves de 9 et de 10 ans d'une école écossaise, relève que les anecdotes personnelles pendant les cercles de lecture sont nécessaires à l'enrichissement des interprétations du texte. Parker et ses collaborateurs (1999), s'intéressant à l'impact de la tenue de cercles de lecture sur l'amélioration de la compréhension de l'écrit chez les élèves à risque de 3^e et de 5^e année, constatent que l'activité augmente la compréhension de l'écrit chez les élèves à risque. Ensuite, certains des auteurs précédents, dont Parker et ses collaborateurs (1999) et Hébert (2003), observent que la motivation et le niveau d'engagement des élèves augmentent à la suite de la participation à des cercles de lecture. Hébert (2003) précise que les cercles de lecture amènent les élèves à s'engager de façon authentique et personnelle dans la lecture des romans. Jolicoeur (2010), se penchant sur l'impact de la tenue de cercle de lecture sur la motivation de garçons de 9 et 10 ans, observe que leur motivation a été constante tout au long du projet. Onofrey (2006), arrivant aux mêmes conclusions que les précédentes recherches, précise

toutefois que c'est l'humour dans les textes qui a augmenté l'engagement des jeunes adolescents américains qui ont participé à son étude. Rousseau (2013), observant l'intérêt, le sentiment de compétence et la perception de l'utilité de la lecture chez des élèves de la 6e année d'une école primaire située en milieu favorisé, conclut que le cercle de lecture a eu un impact positif sur ces trois déterminants.

1.6.2. Des discussions engageantes

Jolicoeur (2010), entre autres, conclut que le cercle de lecture permet aux lecteurs de s'engager activement dans l'acte de lire. La définition de Daniels (2005) du cercle de lecture repose sur la pertinence d'effectuer une recherche sur les cercles de lecture afin de développer le plaisir de lire chez un lecteur désengagé, et ainsi le rendre engagé. Pour ce faire, Viau (2000) suggère que l'enseignant peut permettre à ses élèves d'utiliser des stratégies d'apprentissage et de lecture, faire des liens avec ce qu'il a déjà appris, réorganiser à sa façon les informations présentées par une représentation visuelle du récit et formuler des propositions sur la suite de la lecture. Ainsi, l'activité incitera les élèves à s'engager cognitivement (Salomon, 1983; Stipek, 1998; Viau, 2000).

1.6.3. Le développement vers l'autonomie

Le cercle de lecture est une activité où plusieurs élèves discutent entre eux de leur lecture et développent leur autonomie. En effet, il existe deux types de cercle de lecture selon Daniels (2005). Le premier type est la discussion centralisée. Les élèves répondent à des questions posées uniquement par l'enseignant. Le type centralisé permet à la discussion d'avoir un fil directeur. Par exemple, si l'enseignant souhaite travailler l'identification du narrateur, ses questions iront dans ce sens-là. Dans le second, le type autonome, les élèves sont laissés à eux-mêmes, l'enseignant

n'intervient jamais. Si l'enseignant souhaite développer une compréhension plurielle et complète de la part de ses élèves, il les laissera discuter de leur lecture, sans intervenir, même si la discussion prend une tout autre orientation. Ce type de cercle de lecture fait naître les idées les plus riches (Lafontaine et coll., 2017). Malgré tout, c'est surtout avec l'aide d'autrui qu'un travail jugé difficile pour l'élève peut être réalisé (Bandura, 1986; Viau, 2000). Je crois donc que l'apport de l'enseignant et des pairs ne peut être mis de côté si peu d'apprentissage ressort de la discussion autonome. Néanmoins, l'autonomie gagnée lors des discussions augmente, selon moi, l'engagement des élèves pour la lecture. De façon générale, le soutien à l'autonomie est associé à un meilleur engagement scolaire (Archambault et al. 2014).

1.6.4. Sans réaction, la compréhension n'est rien

Le cercle de lecture est une forme d'interaction entre les élèves, qui leur permet de devenir de meilleurs lecteurs. D'abord, un bon lecteur n'est pas seulement un bon décodeur (Giasson, 2011). Cette idée est encore plus vraie pour les élèves du secondaire selon moi. Un bon lecteur est quelqu'un qui décode aisément, qui comprend le sens des phrases, qui comprend l'information d'un texte dans sa globalité, qui est capable d'aller au-delà du texte en interprétant, en réagissant et en critiquant, tout en s'appuyant sur des éléments du texte selon Giasson (2011). L'autrice ajoute que certains lecteurs arrivent à la maternelle en ayant déjà cette capacité, mais d'autres n'en sont pas capables. Ensuite, selon Falardeau et ses collaborateurs (2014), le cercle de lecture est une stratégie efficace dans le développement de la compétence à lire. Ils ajoutent qu'il est une façon de développer une compréhension globale d'un récit. Ce type de compréhension, selon ces auteurs, est observé chez un lecteur lorsqu'il est en mesure de résumer le récit complet, de comprendre le lien entre les paragraphes, de comprendre l'intrigue du début à la fin.

Lemarchand (2017) défend même l'idée que la discussion à propos d'une œuvre développe beaucoup plus efficacement la capacité à interpréter, réagir et critiquer une œuvre que la lecture seulement. En d'autres termes, la chercheuse constate qu'il est plus efficace pour développer la compréhension globale de faire discuter les élèves entre eux à propos de quelques œuvres résistantes que de les faire lire énormément de livres simplistes. Ainsi, puisque les élèves sont confrontés à comprendre ensemble une œuvre littéraire, cela augmente sans doute leur sentiment de compétence à mon avis. Ce sentiment de compétence est un facteur de motivation important pour des élèves (Viau, 2000), notamment ceux en difficulté. Grâce à cette motivation, ces élèves s'engagent progressivement. Nous reviendrons sur l'importance du lien entre les déterminants motivationnels et l'engagement (cognitif notamment).

1.7. Question générale de recherche

En somme, les études tendent à suggérer un potentiel positif des cercles de lecture, mais peu se sont penchés sur l'utilisation de ce type d'activité chez les élèves en difficulté issus d'une école secondaire située dans un milieu défavorisé. Je crois néanmoins que ce dispositif pourrait être une stratégie efficace pour aider ces élèves à s'engager dans une tâche de lecture, puisque cela semble un levier sur la motivation, l'autonomie et la compréhension. Alors, puisque mes élèves fréquentent une école située dans un milieu défavorisé et qu'ils vivent des difficultés scolaires, notamment en lecture, je suis amené à me poser la question suivante : *Comment la tenue d'un cercle de lecture hebdomadaire en classe de français modifie-t-elle le niveau d'engagement d'élèves en difficulté fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé?*

Ces élèves, entre autres, seront décrits plus précisément lors du chapitre de méthodologie. Toutefois, il est nécessaire avant tout de préciser et de distinguer les concepts d'engagement et de motivation. Au prochain chapitre, les différentes théories sur l'engagement et celle de la dynamique motivationnelle seront clairement décrites.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique de ma recherche. En éducation, bon nombre de théories ont été élaborées afin de mieux comprendre la manière qu'un individu apprend. Plusieurs auteurs se sont penchés sur les facteurs favorisant cet apprentissage. Parmi ceux-ci, il est indispensable d'aborder l'engagement et la motivation. En français, les élèves en difficulté montrent des comportements traduisant du désengagement (Marks, 2000), notamment ceux qui accusent un retard en lecture (Giasson, 2011). Plusieurs théories ont été développées à ce sujet. À travers ce chapitre, je présente la définition de l'engagement qui est retenue pour mon analyse. Je relève certains travaux qui décrivent les principaux facteurs suscitant l'engagement chez les élèves ainsi que les écrits précisant les effets de l'engagement sur le processus d'apprentissage. Ensuite, je distingue les déterminants de l'engagement (les variables motivationnelles) de l'engagement et présente la théorie de la dynamique motivationnelle afin de bien montrer l'angle d'analyse des différentes données recueillies. Enfin, je termine en décrivant le type de cercle de lecture exploité dans mon projet et ce qu'en disent les écrits : sa pertinence et ses effets.

2.1. L'engagement

Alors que plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que le manque d'engagement est au cœur de bon nombre de difficultés en lecture (Graham et coll., 2018; Ng et Graham, 2018; Rosenzweig et coll., 2018; Karahan, 2017; Marks, 2000; Park, 2011; Alexander, 2018), il est pertinent de bien définir ce concept-clé de l'apprentissage.

2.1.1. Un état psychologique

Dans les années 80, Astin (1984) présente une théorie du développement de l'apprenant basé sur l'engagement. Dans son travail, il définit l'engagement d'une perspective biologique. Ce concept serait une forme d'énergie physique et psychologique qui serait consacrée à l'expérience académique de l'individu. Bien qu'il soit possible de mesurer l'énergie physique et psychologique chez un individu, cette pratique est loin d'être courante en sciences de l'éducation. Retenons toutefois de cette définition que l'engagement se manifeste tant au niveau psychologique, un élève qui fait des liens dans sa tête pendant que l'enseignant explique quelque chose, que physique, l'élève qui prend des notes, pose des questions et hoche la tête pendant l'enseignement par exemple.

2.1.2. Une clé du processus d'apprentissage

Cette définition s'apparente à celle de Marks (2000), qui, quelques années plus tard, s'intéresse à l'effet de l'engagement sur les performances en mathématique et en lecture. Cette chercheuse définit, elle aussi, le concept d'engagement comme un processus psychologique. Marks (2000) ajoute que ce processus a comme but l'apprentissage, ce qu'Astin (1984) nomme « expérience académique ». Marks (2000) ne mentionne pas, par contre, que l'engagement se manifeste physiquement.

2.1.3. Une implication volontaire

Les deux chercheurs précédents utilisent les termes « forme » et « processus » dans leur définition. Or, ceux-ci nous apparaissent imprécis et difficilement observables. Les prochaines définitions utilisent un vocabulaire plus précis et qui facilite l'observation d'une manifestation de l'engagement chez un individu. Axelson et Flick

(2010), respectivement chercheur au département des sciences médicales de l'Université de l'Iowa et chercheur au département d'anglais au Collège Norco en Californie, précisent, dans un article paru dans une revue professionnelle sur les études supérieures, que l'engagement est en fait une implication volontaire vécue par un individu pour son apprentissage. Ils ajoutent que cette implication est manifestée dans un milieu d'apprentissage, comme l'école (Axelson et Flick, 2010). Nous retiendrons le concept d'implication volontaire, permettant de bien illustrer le comportement observable de l'engagement.

2.1.4. Une disposition émotionnelle, sociale et intellectuelle

Abla et ses collaboratrices (2019) recensent les écrits scientifiques et professionnels afin de définir précisément le concept d'engagement. Elles viennent en fait ajouter trois caractéristiques aux précédentes définitions. Les chercheuses précisent que l'engagement est favorablement suscité lorsque l'élève est disposé émotionnellement, socialement et intellectuellement pour apprendre. Ces trois caractéristiques, inspirées de Fredricks et ses collaborateurs (2004) qui suggèrent plutôt les termes « affectif », « comportemental » et « cognitif », permettent de clarifier l'aspect psychologique intégré dans les précédentes définitions.

En somme, dans le cadre de mon étude, j'utilise le concept d'engagement comme suit. L'engagement est un état psychologique qui est manifesté par une implication affective, comportementale et cognitive, mais surtout volontaire, d'un élève dans son processus d'apprentissage. (Astin, 1984; Marks, 2000; Fredricks et coll., 2004; Axelson et Flick, 2010; Abla et coll., 2019). Cet engagement est initié par différents déterminants motivationnels, qui seront notamment conceptualisés à partir du modèle de Viau (2000), ainsi que d'autres concepts associés.

2.2. Les facteurs suscitant l'engagement

L'engagement est une forme d'implication volontaire d'un individu dans son propre processus d'apprentissage (Abla et coll., 2019). Nous savons également qu'il n'est pas une mince affaire pour un adolescent de s'impliquer dans un processus teinté d'échecs constants, notamment en lecture (Giasson, 2011). Or, plusieurs études présentent certaines avenues possibles afin de susciter cet engagement. Le succès scolaire, bien qu'il soit aussi la conséquence d'un désengagement (Marks, 2000), est la source principale de l'engagement. Bien sûr, sans ce succès scolaire, il faut, sans l'oublier cependant, s'en tenir à d'autres stratégies. En effet, plusieurs études montrent que les différentes relations que peuvent entretenir les élèves à l'école s'avèrent des facteurs suscitant leur engagement, soit celles avec leur enseignant et avec leurs pairs.

2.2.1. La confiance avec l'enseignant

Pour qu'un élève s'implique volontairement dans une tâche donnée par l'enseignant, il doit avoir établi une relation de confiance avec lui. Jang et ses collaborateurs (2010) mènent une enquête auprès de 1 584 élèves de 133 écoles secondaires américaines à propos du type de soutien que peut offrir un enseignant afin de susciter l'engagement de ses élèves. Ils observent une augmentation de l'engagement chez les élèves lorsqu'un enseignant offre des occasions dans lesquelles ces élèves sont autonomes, mais dans lesquelles ceux-ci se sentent soutenus et encouragés. Cette conclusion est également soulignée dans la recension des écrits de Fredricks et ses collaborateurs (2004). Clément (2004) expérimente un modèle visant à intervenir dans les tâches de lecture auprès des élèves en difficulté de lecture. Cette recherche exploratoire a été réalisée dans le cadre d'une étude de cas auprès d'une élève de quatrième année témoignant ne pas aimer lire ni de trouver cela utile. Ce modèle vise

l'augmentation de l'intérêt des élèves en difficultés de la lecture par l'avenue de l'affectivité, comme soutenir l'élève par des mots d'encouragement, la laisser choisir les textes à lire et l'amener progressivement vers une pratique autonome. Les résultats de cette étude témoignent de l'efficacité du modèle, car les interventions ont permis d'augmenter l'intérêt de l'élève pour la lecture et de changer sa perception de l'utilité de la lecture.

2.2.2. La relation avec les collègues

La raison principale pour laquelle la plupart des adolescents se lèvent le matin pour se rendre à l'école est sans doute ses amis. Les écrits nous présentent effectivement qu'il ne faut pas sous-estimer l'effet des pairs dans l'implication volontaire d'un élève dans ses apprentissages. Campbell et ses collaboratrices (2018) mènent, auprès de 336 adolescents de trois écoles secondaires australiennes, une étude exploratoire afin d'évaluer l'effet des pairs sur l'engagement d'un élève. Elles observent que la relation avec les pairs a un impact sur l'affection qu'un élève manifeste pour l'école et également sur ses performances scolaires. Shin et ses collaborateurs (2007) analysent les facteurs relationnels contribuant à augmenter le niveau d'engagement scolaire. Ils observent une augmentation de ce niveau d'engagement lorsque les amis et les collègues de classe d'un élève le soutiennent émotionnellement. De plus, les résultats d'une enquête de Perdue et ses collaborateurs (2009) auprès de 1 364 élèves confirment que la qualité de la relation qu'entretient un élève avec un pair a effectivement un impact positif sur son niveau d'engagement.

2.2.3. L'arrivée au secondaire

Parmi les études recensées portant sur l'engagement, la plupart sont réalisées auprès des élèves de l'école primaire. Or, plusieurs études constatent que le secondaire est

une période associée à une baisse de la motivation scolaire (Roy, 2011). Alspaugh et Harting (1995) comparent le niveau de motivation des élèves de cinq écoles américaines. Ils observent une grande diminution de la motivation lors du passage au niveau secondaire. Midgley et Urdan (1992) soulignent, d'après un sondage réalisé auprès de 256 adolescents, que les élèves les plus faibles montrent davantage de comportements liés à un désengagement scolaire. Roeser et ses collaborateurs (1998), dans une étude longitudinale réalisée auprès de 1041 élèves du début de leur septième année à la fin de leur huitième, constatent une baisse importante de la motivation à la fin de la huitième année, alors qu'elle était stable durant les deux années. Il s'avère donc pertinent de chercher à trouver une solution aux problèmes liés à l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire, facteur important de la réussite scolaire.

2.3. Les effets de l'engagement

L'engagement est effectivement une piste pertinente à privilégier afin d'améliorer les performances académiques d'un élève. J'explique les trois effets que peut avoir l'engagement en lecture sur un élève en difficulté. D'abord, l'engagement cognitif en lecture suscite l'utilisation de stratégies de lecture. Par la suite, il a un effet positif sur la persévérance dans les tâches de lecture (engagement comportemental). Enfin, il a un effet direct sur la compétence à lire et sur le plaisir de lire (engagement affectif).

2.3.1. L'utilisation de stratégies de lecture

Les traces des stratégies de lecture sont des éléments observables de l'implication d'un élève dans une tâche de lecture. Graham et ses collaborateurs (2018) étudient auprès de 185 élèves d'une école secondaire américaine la relation entre les croyances motivationnelles et leur performance en contexte de l'écrit et concluent que

les lecteurs dits engagés sont également définis comme étant des lecteurs stratégiques, motivés, socialement actifs et bien informés. Cartier, Chouinard et Contant (2011), dans une étude visant à comprendre l'engagement de 320 élèves du secondaire issus d'un milieu défavorisé accusant un retard en lecture, constatent que les élèves qui ont offert de meilleures performances en lecture sont ceux qui ont eu recours à des stratégies d'acquisition de connaissances. Ce faisant, je trouve qu'il s'avère pertinent de se questionner sur l'intérêt de travailler l'engagement d'un élève afin de l'aider à accomplir des tâches de lecture lui paraissant trop complexes. Selon ce qui précède, en exploitant des stratégies de lecture, les chances qu'un élève soit plus engagé, et que cet engagement perdure dans le temps, augmenteraient (Graham et coll., 2018; Cartier et coll., 2011).

2.3.2. La persévérance

Cet engagement qui résiste au temps est observable dans la manifestation de la persévérance. En effet, Rosenzweig et ses collaborateurs (2018) observent dans leur expérimentation que les lecteurs engagés sont reconnus pour persévérer et faire tous les efforts nécessaires à leur réussite. Karahan (2017), dans une étude auprès de 183 adolescents fréquentant une école secondaire turque à propos de la corrélation entre l'engagement et la compétence en lecture, observe que les élèves se jugeant engagés sont moins affectés par les difficultés rencontrées en lecture. Morissette (2014) décrit comment les élèves perçoivent les tâches scolaires réalisées autour de la lecture d'œuvres littéraires complètes afin de comprendre leur désengagement face à ce type de tâche. Les résultats de la recherche, réalisée auprès de 39 élèves du premier cycle du secondaire, montrent que la conventionalité de la tâche proposée ne contribue pas à accroître le niveau d'engagement des élèves. La diversité des tâches liées à la lecture devrait être mise à profit selon le chercheur. J'en comprends

que, en mettant tous les efforts nécessaires peu importe les difficultés rencontrées, les lecteurs engagés améliorent sans contredit leur compétence en lecture.

2.3.3. La compétence en lecture

L'engagement a un impact direct sur la compétence en lecture. Marks (2000) étudie, auprès de 3 669 élèves du primaire et du secondaire, l'effet de l'engagement sur les performances en mathématiques et en lecture. Selon ses résultats, l'engagement amène de meilleures performances en lecture. Park (2011), dans son analyse de l'enquête PIRLS de 2006, ajoute que la motivation joue effectivement un rôle significatif dans les performances en lecture et dans le développement de la compétence à lire. Les observations de Karahan (2017) permettent d'expliquer cet effet. Selon l'étude, les élèves engagés, d'une part, valorisent la lecture et, d'autre part, se sentent plus compétents face aux tâches de lecture. Enfin, Rosenzweig et ses collaborateurs (2018) observent dans leur expérimentation que les élèves engagés sont reconnus pour être de meilleurs lecteurs.

Puisque l'engagement est un facteur important dans le développement de la compétence en lecture, il m'apparaît donc pertinent de l'étudier en profondeur. Il faut cependant bien comprendre ce qui est à la base de cette implication volontaire : la motivation.

2.4. Une piste pour surmonter les difficultés

Tel que présentées précédemment, les difficultés en lecture sont multiples, apparaissent très tôt, avant l'entrée au secondaire, et sont difficilement surmontables à l'adolescence. Selon Karahan (2017), ce qui explique ce phénomène est le désengagement causé par les difficultés scolaires s'accroissant d'année en année

(Busteed, 2013; Lyons, 2004). Cependant, comme le précisent Fredricks et ses collaborateurs (2004), l'engagement est malléable. L'engagement s'avère donc une porte d'entrée privilégiée afin de résoudre les problèmes en lecture qui perdurent depuis l'école primaire. Considérant cette situation, j'ai tourné mon intérêt vers le cercle de lecture, une intervention prometteuse à plusieurs égards, mais notamment susceptible de développer l'engagement. Pour bien comprendre le concept d'engagement, il est nécessaire de mieux celui de la motivation, ce qui est fait dans la section suivante.

2.5. La motivation et les déterminants de l'engagement

La motivation est à la base de l'engagement. Les élèves engagés sont motivés par les tâches qui leur sont confiées (Roy, 2011). Afin de mieux comprendre la distinction entre la motivation et l'engagement, prenons place confortablement dans un lit douillet. L'alarme du réveil retentit. Nos yeux s'ouvrent et nous réfléchissons à notre journée. Nous pensons aux enfants à aller porter à la garderie, aux élèves qui nous attendent à l'école, soit de connaissance, et à notre rendez-vous chez le dentiste en fin d'après-midi. Nous nous levons, nous ouvrons la garde-robe et nous nous habillons. D'abord, l'alarme qui perturbe notre sommeil et les obligations auxquelles nous réfléchissons sont nos sources de motivation. Nous sommes motivés par ces éléments, qui nous poussent à sortir du lit, à nous mettre en action. Ensuite, les actions que nous avons réalisées, volontairement d'ailleurs, témoignent de notre engagement. Ainsi, le concept d'engagement dans ce travail renvoie aux actions posées par les élèves motivés montrant qu'ils s'impliquent volontairement. Le concept de motivation, quant à lui, fait référence aux raisons (facteurs, causes, mobiles...) pour lesquelles les élèves s'impliquent : comme on le voit, les deux vont de pair. Trois

« raisons » générales sont présentées dans le concept de la dynamique motivationnelle de Viau (1994).

2.5.1. La dynamique motivationnelle et les déterminants de l'engagement

La motivation à lire chez les élèves en difficulté, tel que présentée précédemment, est en baisse dès la troisième année du primaire (Giasson, 2011) et en véritable chute libre dès l'entrée au secondaire (Viau, 1998). Considérant que cette perte de motivation peut être à la fois la conséquence et la cause des nombreuses difficultés en lecture, comme, entre autres, la fluidité et la compréhension, il apparaît important de miser sur la motivation afin d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage de surmonter ces obstacles. La dynamique motivationnelle (Viau, 1994) rassemble les trois principales raisons permettant d'observer le niveau de motivation d'un individu, qui sont autant de déterminants de l'engagement : accorder une valeur à la tâche, se sentir compétent à compléter la tâche, et percevoir un certain contrôle de la réalisation de la tâche. Ces déterminants sont intimement liés à l'engagement cognitif.

5.1.1. La perception de l'utilité de la tâche

Viau (1994) constate dans un premier temps qu'une des trois sources principales de motivation pour un élève est la valeur qu'il accorde à la tâche. Plus précisément, l'utilité et l'intérêt accordés à la tâche s'avèrent des déterminants pour augmenter la motivation d'un élève (Viau et Louis, 1997). Lire un roman peut s'avérer une tâche inutile pour les élèves en difficulté. Leur lecture est tellement remplie d'embûches qu'ils se demandent régulièrement si ces obstacles valent réellement la peine d'être surmontés (Giasson, 2011). Imaginez-vous à bord d'un véhicule avec un ami. Il vous dit de rouler. Vous lui demandez pourquoi, et il vous répond tout simplement de continuer à rouler. Au départ, vous allez probablement être curieux de connaître la

suite. Cependant, après une crevaison, un accrochage, une contravention et quatre heures de route, si vous ne connaissez pas le but du voyage, vous voudrez sans doute retourner à votre domicile. C'est un peu ce que vivent les élèves en difficulté. Au départ, ils ne sont pas contre l'idée de lire le roman, surtout si la première de couverture est attrayante. Toutefois, sans but précis et sans roue de secours, ils trouveront fort probablement le parcours ennuyeux et démotivant. Ils doivent donc percevoir utile la tâche pour s'y investir, considérant qu'elle risque d'être, pour eux, synonyme d'échec.

5.1.2. Le sentiment de compétence

Ces échecs sont le résultat avant tout d'efforts. Avant d'être démotivés, les élèves en difficulté étaient des enfants curieux et motivés par tout ce qui les entouraient. Cependant, les échecs réguliers ont eu un effet négatif sur leur égo, leur confiance et leur sentiment de compétence (Pajares et Urdan, 2002, dans Roy, 2011). Ce sentiment est le deuxième facteur de la dynamique motivationnelle (Viau, 1994). L'incertitude face à une éventuelle réussite force l'élève à se percevoir incompetent face à une tâche de lecture qu'il est incertain de réussir (Pajares, 1996 ; Bandura, 1986). Si au primaire, les autocollants et les rétroactions positives ont un effet direct sur leur sentiment de compétence, au secondaire, les élèves en difficulté se méfient de ces commentaires. Ils sont de plus en plus conscients de la valeur du résultat scolaire par rapport aux mots d'encouragement de leur enseignant. Puisqu'ils ne réussissent pas à obtenir la note de passage lors des examens de lecture, éventuellement, la tâche ne vaut tout simplement pas la peine d'être réalisée. Cette logique hante les élèves en difficulté. Certains évitent leurs évaluations, d'autres vivent de l'anxiété (Viau, 1998). Bien que le sentiment de compétence soit un déterminant de la motivation, il favorise aussi l'engagement pendant l'activité

(Schunk, 1989; Zimmerman, 1995). De plus, Pintrich et Groot (1990) spécifient qu'il s'agit de l'engagement cognitif.

5.1.3. Le sentiment de contrôle

Selon Viau (1994), les élèves ont besoin de sentir qu'ils ont le contrôle. Ce sentiment de contrôle est le troisième facteur de la théorie de la dynamique motivationnelle. Les élèves démotivés face aux tâches qui leur sont soumises ne retrouvent pas leurs repères, ils perdent le contrôle (Viau et Louis, 1997). Ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour réussir. Afin d'illustrer ce sentiment, imaginez-vous à une fête foraine. Vous tentez de remporter l'énorme ourson en peluche pour votre garçon. Le but est simple, faire entrer un ballon dans un des deux paniers qui se retrouvent devant vous, mais vous ne savez pas lequel. Vous avez les compétences pour le faire, car vous avez joué dans l'équipe de basket-ball de votre école secondaire. Vous trouvez que c'est utile, car vous savez que votre garçon sera très heureux. Vous acceptez donc le défi. Vous lancez le ballon tout droit dans un panier, mais l'animateur vous mentionne que vous n'avez pas lancé le ballon dans le bon panier. Il vous demande si vous souhaitez recommencer. Vous acceptez une seconde fois. Il suffit de le lancer dans l'autre panier, chose que vous avez fait avec brio. Cependant, on vous refuse le gain en prétextant que le panier gagnant est décidé au hasard. Devant cette situation, vous refusez la troisième tentative, car vous comprenez que vous n'avez aucun contrôle sur le jeu. C'est semblable à ce que pourrait se dire un élève qui vit des échecs constants. Il ne sent pas que sa réussite est à portée de main. Progressivement, au fil des échecs, l'élève n'attribue plus ses erreurs ni même ses réussites à lui-même (Vianin, 2019). Par exemple, s'il échoue, c'est que l'enseignant ne l'aime pas. S'il réussit, c'est parce qu'il a été pris en pitié. Il n'est plus en contrôle de ses réussites ou de ses échecs.

Pour ces raisons, il est impératif pour les enseignants de planifier des tâches en ayant en tête qu'elles doivent respecter ces trois critères, qui sont directement liés à l'engagement (Schunk, 1989; Zimmerman, 1995). Qui plus est, le cercle de lecture s'avère une option des plus intéressantes, car c'est une intervention qui mise à la fois sur la motivation et qui est susceptible de développer l'engagement des élèves (Daniels, 2005). Dans le cadre de ce travail, je tenterai d'améliorer mon projet portant sur la lecture d'un roman policier et la participation à des cercles de lecture pour que la lecture devienne une source de motivation pour les élèves en difficulté. Chaque période de lecture et chaque cercle de lecture sont planifiés dans le but que les élèves en connaissent l'objectif, qu'ils se sentent compétents et en contrôle du déroulement de l'activité.

2.6. Le cercle de lecture

Par un ensemble de pratiques pédagogiques variées, l'enseignant tente bien souvent d'agir sur la motivation et l'engagement. Par exemple, en français, le cercle de lecture est pour plusieurs chercheurs une activité très engageante (Daniels, 2005; Rousseau, 2013). Un cercle de lecture est une discussion en petits groupes à propos d'un livre lu par tous les membres du groupe (Daniels, 2005). C'est dans les années 80, aux États-Unis, que les écoles ont commencé à utiliser ce dispositif (Rousseau, 2013). Celui-ci, s'inspirant des clubs de lecture pour adultes, est devenu de plus en plus utilisé en milieu scolaire. L'expression est traduite littéralement de la terminologie anglaise *literature circle*. Toutefois, elle n'est pas la seule utilisée pour parler de ce dispositif. Fall, Webb et Chudowsky (2000) recensent les terminologies suivantes : *club du livre, programme de lecture, de littérature, groupes de discussion dirigés par les élèves, conversation, enquête...* Dans le cadre de ma recherche, les termes utilisés sont *cercle de lecture*. Ils viennent de la traduction du livre de Daniels (2002;

2005) et sont bien connus dans les milieux scolaires francophones canadiens (Rousseau, 2013).

2.6.1. Bien se préparer pendant les périodes de lecture

En plus du vocabulaire, Daniels (2002; 2005) décrit le déroulement de cette activité pour qu'elle soit efficace. Selon l'auteur, pendant les cercles de lecture, les élèves doivent d'abord lire de façon autonome avant de lire de façon coopérative. Par la suite, les élèves partagent leur expérience personnelle en lien avec le récit afin d'en construire une compréhension collective. Ce partage s'inspire de la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978). L'auteure explique que le lecteur doit permuter entre deux positions : une position esthétique, faisant référence aux sentiments ressentis pendant la lecture, et une position efférente, faisant référence aux sentiments ressentis après la lecture. Des passages sont souvent porteurs de questionnements, d'étonnements, de colères. Pendant la lecture, ceux-ci font passer le lecteur par une gamme d'émotions. Après la lecture, le lecteur fait un pas de recul et se questionne sur l'expérience qu'il vient de vivre. Il se demande s'il a aimé le texte, s'il a appris quelque chose, s'il a évolué depuis le début du texte. Pendant les cercles de lecture, c'est surtout la position efférente que le lecteur met de l'avant. Il est toutefois impossible de la dissocier de la position esthétique, qui s'avère être la discussion entre le lecteur et le texte pendant la lecture. C'est pourquoi la prise de note dirigée pendant la lecture est essentielle afin d'éviter que les élèves ne discutent pas de ce qu'ils ont ressenti pendant la lecture.

2.6.2. Les étapes importantes

L'activité du cercle de lecture doit respecter certaines caractéristiques (Daniels, 2002; 2005). D'abord, l'enseignant doit laisser les élèves choisir leur livre. Ce choix du livre

détermine la composition des sous-groupes. Ensuite, ceux-ci doivent discuter régulièrement de leur roman tout en prenant des notes de leur lecture et de leurs discussions à chaque occasion. Ces discussions doivent être détendues et naturelles. Enfin, l'enseignant, jouant le rôle de facilitateur dans la discussion entre les élèves, doit observer ces derniers afin de les aider à progresser. L'enseignant possède d'autres manières de soutenir les discussions, et ce, sans intervenir verbalement pendant les cercles de lecture. Il peut effectivement préparer du matériel qui pourra rendre les élèves autonomes.

2.6.3. Les rôles et les intentions du lecteur

Afin de rendre les élèves autonomes, l'enseignant doit bien les préparer. Pour ce faire, il doit leur offrir une intention précise de lecture. Daniels (1994) définit certains rôles que les élèves peuvent jouer durant le cercle de lecture. Grâce à ces rôles, les élèves se sentent plus utiles, prennent la parole équitablement et nourrissent la discussion selon différentes perspectives. Par exemple, Daniels (1994) suggère, entre autres, que les élèves peuvent jouer le rôle du meneur de la discussion (*Discussion Director*), soit de susciter la conversation entre les membres du cercle de lecture, ou bien celui du maître du vocabulaire (*Vocabulary Enricher*), devant donner la définition des mots inconnus et s'assurer que les membres du groupe utilisent les bons termes durant la discussion. La répartition des rôles permet à tous les élèves de participer au cercle de lecture. Je considère donc qu'offrir une intention de lecture et de discussion différente à chacun s'avère donc une stratégie prometteuse pour maintenir l'engagement de mes élèves durant le projet.

2.7. Questions spécifiques de recherche

Somme toute, la finalité principale de l'activité du cercle de lecture est d'orienter vers la réflexion, le partage d'opinions et d'expériences de vie, mais surtout de développer le plaisir de lire. En discutant entre eux, les élèves sont en mesure de prendre conscience des apprentissages qu'ils font (Vygotsky, 1987). Non seulement les discussions amènent les élèves à devenir de meilleurs lecteurs, mais elles leur permettent de devenir de meilleurs apprenants (Briggs, 2010). Cet engagement serait explicable par le fait notamment qu'ils doivent prendre parole. Quoi qu'il en soit, cet engagement permettrait aux élèves de transiger avec le texte, ce qui est, selon Rosenblatt (1978), primordial pour devenir de meilleurs lecteurs. En ce qui concerne mes intentions, trois raisons expliquent que nous nous intéressons aux cercles de lecture.

- Considérant que la majorité des élèves fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé sont en difficulté d'apprentissage, notamment en lecture, et qu'ils manifestent un désengagement à lire durant leurs études secondaires;
- Considérant que l'engagement s'avère être un facteur déterminant dans la réussite en lecture et que la lecture en est un pour la réussite scolaire;
- Considérant que la tenue de cercles de lecture augmente le niveau d'engagement en lecture chez les élèves du primaire.

Il m'apparaît pertinent de m'intéresser à cet outil de verbalisation pour mon projet de recherche au secondaire dont les questions spécifiques de recherche sont les suivantes.

1. Comment des élèves en difficulté fréquentant une école secondaire située en milieu défavorisé manifestent-ils leur engagement durant un cercle de lecture ?
2. Comment la tenue d'un cercle de lecture hebdomadaire en classe de français peut-elle favoriser l'engagement lors des périodes de lecture individuelle ?
3. Comment la tenue d'un cercle de lecture hebdomadaire modifie-t-elle le sentiment de compétence de ces élèves, ainsi que leur perception face à l'utilité de la lecture en général ?

2.8. Objectifs spécifiques de recherche

Au terme de ce cadrage conceptuel, j'ai déterminé trois objectifs dont la manière, entre autres, de les atteindre est précisée dans le prochain chapitre me permettant de répondre à la question de recherche susmentionnée.

1. Décrire des comportements observables en classe d'engagement (affective, cognitif et comportemental) et certains déterminants associés (perception de compétence, perception d'utilité)
2. Décrire l'engagement perçu (affectif, cognitif et comportemental) par deux élèves en difficulté.
3. Décrire les caractéristiques d'un cercle lecture pouvant favoriser l'engagement

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

À travers ce chapitre, j'aborde les différents aspects méthodologiques qui me permettent de décrire, entre autres, le niveau d'engagement des élèves de ma classe. Avant de présenter les instruments que j'ai utilisés pour atteindre mes objectifs, j'amorce cette section en décrivant d'abord le type de recherche menée. Ensuite, je poursuis avec le milieu dans lequel j'enseigne et les participants. Enfin, je termine ce chapitre en expliquant comment j'ai analysé les données et en précisant les raisons scientifiques de mes choix méthodologiques.

3.1 Type de recherche

Afin de décrire le comportement de mes élèves en classe, le devis de recherche qualitatif est de loin le plus pertinent (Gallagher et Marceau, 2020). Il a été démontré au chapitre de problématique que les élèves accusant un retard important en lecture manifestent un désengagement scolaire. Afin d'éviter un éventuel décrochage, j'ai mis en place une activité qui, tel qu'il est expliqué aux chapitres précédents, répond à plusieurs critères permettant d'augmenter l'engagement des élèves. Dans le but de décrire les comportements des élèves avant et après cette activité, j'ai opté pour une recherche de type descriptif. L'analyse descriptive s'inspire du processus de Miles et Huberman (2003) et Miles et ses collaborateurs (2014; tous cités dans Gallagher et Marceau, 2020). Les instruments de collecte de données utilisés permettent de décrire, tout au long du projet, des comportements observables en classe; ils

permettent aussi de décrire le niveau d'engagement des élèves avant et après le projet; et, enfin, de décrire la perception de l'engagement chez deux élèves en difficulté.

3.2 Milieu scolaire

Afin de bien comprendre où le projet est mené, il est pertinent de présenter certaines caractéristiques socio-économiques, d'une part, et géographiques, d'autre part. D'abord, selon les plus récentes données du ministère de l'éducation à ce sujet (MEQ, 2021), les indices de défavorisation d'une école au Québec sont regroupés en rang décile, le 10e rang étant considéré comme le plus défavorisé. L'école où la recherche est menée se situe au neuvième rang décile en ce qui a trait à l'indice de milieu socio-économique (IMSE). Le second indice de défavorisation est celui du seuil de faible revenu (SFR). L'école où j'enseigne se situe au 8e rang. Ensuite, cette école se situe dans un milieu urbain en Mauricie et ses groupes sont formés selon la concentration à laquelle l'élève souhaite participer. Bien que plusieurs concentrations exigent un coût d'inscription de la part des parents, ce n'est pas le cas pour la concentration des élèves participants au projet de recherche.

3.3 Participants

Les participants à ce projet de recherche sont 24 élèves d'une classe de deuxième secondaire, âgés entre 13 et 15 ans, suivant un cheminement régulier dans une école située en milieu défavorisé. Le groupe est composé d'élèves, autant masculins que féminins, ayant des difficultés d'apprentissage. Bien qu'ils communiquent tous en français, une minorité d'entre eux possèdent une langue maternelle étrangère, telle que l'espagnol, le portugais et l'atikamekw. Depuis le début de l'année, j'y observe

des comportements laissant croire à une perte de motivation scolaire en français, c'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'expérimenter le cercle de lecture avec eux. Tous les participants ont répondu à un questionnaire sur la motivation en lecture et deux d'entre eux ont accepté de participer à un entretien individuel au terme de l'activité. Ces deux élèves sont des adolescents qui sont récemment arrivés au Québec, le français étant une seconde langue pour eux. Puisque cette participation témoigne en quelque sorte d'un certain engagement ou, à tout le moins, d'une bonne relation avec l'enseignant, les réponses obtenues de ces deux participants ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble du groupe.

3.4. Instruments de collecte de données

En recherche, plusieurs outils sont à la disposition des chercheurs afin de collecter les données. L'instrument de collecte de données dépend de l'objectif à atteindre (Savoie-Zajc, 1996). Afin d'atteindre mes deux objectifs de recherche, j'ai choisi deux instruments différents (tableau 3.1). Le journal de bord¹ et les entretiens individuels² sont décrits plus précisément dans cette section.

Tableau 3.1. Utilité des instruments de collecte de données selon l'objectif à atteindre

Instruments de collecte de données	Objectifs
Journal de bord	Décrire les comportements liés à l'engagement de mes élèves
Entretiens individuels	Décrire l'engagement chez deux élèves en difficulté au terme du projet

¹ L'intégralité du journal de bord figure à l'annexe I

² L'intégralité de la transcription des entretiens individuels figure à l'annexe II

3.4.1. Journal de bord de l'enseignant-chercheur

Tout au long du projet, pendant et après les périodes de lecture et de cercle de lecture, en tant qu'enseignant, je prends des notes dans un journal de bord. Cet outil permet à l'enseignant de réfléchir sur son action (De Cock, 2007). Chaque période est donc résumée en mettant l'accent sur les observations des comportements des élèves liés à l'engagement et à la motivation. Le journal de bord sert ainsi à atteindre mon premier objectif, qui est de décrire les comportements observables liés à l'engagement des élèves. Par ailleurs, le journal de bord me permet également de porter un jugement évaluatif sur le déroulement du projet. En décrivant chaque période, je réfléchis à trouver des solutions aux problèmes soulevés. Ces solutions peuvent donc être appliquées dès le cours suivant et ainsi arriver à une activité de lecture encore plus motivante pour les élèves avant la fin du projet.

3.4.2. Entretiens individuels

Il est intéressant d'obtenir des commentaires plus précis pour atteindre notre troisième objectif de recherche : décrire l'engagement et la motivation de deux élèves en difficulté. Selon Savoie-Zajc (1996), l'utilisation d'un outil supplémentaire de collecte de données permet une triangulation, offrant une meilleure fiabilité des résultats.

Deux élèves ont choisi volontairement de participer à un entretien individuel. Durant cet entretien, je pose des questions inspirées des énoncés du questionnaire sur la motivation sans avoir pris connaissance des réponses. Ce choix est inspiré par Gambrell et ses collaborateurs (1996). En effet, dans leurs recherches, les chercheuses avancent la pertinence d'utiliser ces énoncés pour élaborer un canevas d'entretien semi-dirigé. Puisqu'ils sont semi-dirigés, les entretiens permettent aux

participants de commenter plus librement certaines situations précises et à l'intervieweur de poser des questions qui lui viennent à l'esprit, en fonction de ce qui a été vécu en classe ou de la direction que prend l'entretien. Cependant, afin d'éviter de dévier des objectifs de la recherche, l'intervieweur doit revenir à plusieurs reprises à son canevas³. Les entretiens durent environ trente minutes chacun et sont enregistrés. Par la suite, les propos sont transcrits et se figurent à l'annexe II.

3.5. Déroulement de la collecte de données

La section suivante permettra de bien suivre les étapes de la collecte de données. Le journal de bord a été rédigé après chaque période afin de décrire éventuellement les comportements liés à l'engagement et à la motivation tout au long du projet, qui aura duré près de quatre mois. À la toute fin de celui-ci, deux élèves en difficulté ont participé à un entretien semi-dirigé afin de décrire leurs comportements liés à l'engagement.

3.5.1. Les périodes de lecture et les cercles de lecture observés

À partir de la première période en classe du projet, les élèves lisent leur roman policier qu'ils ont choisi au cours précédent. Chaque équipe d'environ quatre élèves ont le même roman. Chaque élève a une tâche différente à réaliser pendant la lecture, comme celle d'analyste linguistique par exemple. Pendant les cercles de lecture, les élèves discutent de leur roman et tentent de trouver les éléments du crime, la victime par exemple. Pour ce faire, ils peuvent se servir du matériel mis à leur disposition, comme un carton et des cartes-personnage⁴. Pour ma part, je prends de courtes

³ Le canevas d'entretien figure à l'appendice C

⁴ Des photos de l'utilisation de ce matériel figurent à l'appendice A

notes pendant que les élèves sont en action. Ses notes sont très rapides et ne sont que des rappels des situations que j'observe. Puisque je suis leur enseignant, ce travail est prioritaire. Je ne peux donc pas m'asseoir et simplement les observer en prenant des notes. Toutefois, je rédige en détail le journal de bord, quelques minutes après les périodes de lecture et de cercle de lecture. Afin de ne pas partir dans tous les sens, un canevas⁵ a été préalablement élaboré. Plusieurs questions, inspirées du cadre théorique, sont présentes dans le journal de bord. Par exemple, nous retrouvons des questions liées à la dynamique motivationnelle : « Ai-je été témoin d'un comportement lié au sentiment de compétence ? » Également, nous retrouvons des questions plus précises à propos des comportements en lien avec le projet directement, qui témoignent de leur engagement pour la tâche : « Est-ce que les élèves ont utilisé leur carton blanc servant de schéma du crime ? » De cette manière, les observations sont toujours en lien avec l'objectif de cet outil, qui est de décrire les comportements liés à l'engagement et à la motivation tout au long du projet.

3.5.2. Les entretiens individuels

Au terme du projet, je questionne deux élèves, individuellement, à propos de leur expérience lors des cercles de lecture et des périodes de lecture. L'objectif est de décrire les manifestations de l'engagement chez ces deux élèves. Avant toute chose, il faut préciser que les questions préparées sont en lien avec la théorie de la dynamique motivationnelle (Viau, 1997) et sur celle des types d'engagement (Fredricks, 2004). L'entretien se divise en deux parties. Durant la première partie, je me concentre sur le sentiment de compétence des élèves et sur leur engagement

⁵ Le canevas du journal de bord figure à l'appendice B

cognitif. Durant la seconde, il est question de la perception de l'utilité de la lecture pour l'élève et de leur engagement affectif.

3.6. Analyse des données recueillies

Dans cette section, il est question de la manière dont les données recueillies sont analysées selon l'instrument utilisé. D'abord, j'explique comment j'analyse les notes prises tout au long du projet grâce au journal de bord. Ensuite, je présente la manière dont je compile les résultats au questionnaire sur la motivation. Enfin, je termine en décrivant la façon dont j'ai analysé les entretiens semi-dirigés.

3.6.1. Lecture du journal de bord et catégorisation des comportements

Tel que décrit précédemment, le journal de bord de l'enseignant-chercheur a deux finalités. La première est d'offrir la possibilité de revivre le projet dans l'ensemble, de perfectionner l'activité quotidiennement et d'éviter de mettre l'accent sur les derniers moments, qui ne sont pas nécessairement à l'image de l'activité complète. Chaque problème est soulevé rapidement lors de l'écriture dans le journal de bord. L'enseignant-chercheur réfléchit à une solution pour rendre l'activité plus motivante dès la période suivante. En effet, selon Charest (1994), la description de l'évolution du projet, les questionnements soulevés, les modifications et les prises de décision sont au cœur de la tenue d'un journal de bord. La deuxième finalité, qui nous concerne davantage ici, est de me permettre, en tant qu'enseignant, de réfléchir de manière scientifique sur ma propre pratique, afin de construire de nouvelles connaissances (Schön, 1983; 1987; Argyris, 1980; 1982). Ces connaissances pourront être réinvesties dans mon quotidien et par mes pairs (De Cock, 2007). Le journal de bord est donc la description fidèle de ce qui se déroule tout au long du projet dans la classe. La méthode d'analyse des données issues de cet outil s'inspire du processus de Miles

et Huberman (2003) et Miles et ses collaborateurs (2014) (Gallagher et Marceau, 2020). Cette méthode consiste à condenser les données pour ensuite les présenter.

D'abord, la première étape consiste à condenser les données. Au terme du projet, je procède à la lecture du journal de bord pour en faire ressortir certaines catégories, inspirées de la problématique et du cadre théorique. Cette analyse des données s'avère déductive. D'autres catégories émergent de cette lecture, qui n'avaient pas été anticipées. Cette analyse s'inspire de l'analyse inductive. Cette approche vise à analyser les données brutes afin d'en faire ressortir plusieurs catégories qui me permettent de décrire de façon plus détaillée les comportements des élèves (Thomas, 2006).

Ensuite, la deuxième étape consiste à présenter les données. C'est pourquoi j'ai créé un réseau de concepts allant du général au spécifique avec les catégories ressorties (Blais et Martineau, 2006). Les catégories principales sont l'engagement et la motivation, et des sous-catégories sont placées sous les précédentes. Je classe ensuite les passages puisés dans le journal de bord sous la catégorie ou la sous-catégorie pertinente. Cette présentation se situe au chapitre des résultats. La troisième et dernière étape consiste à interpréter les données et à établir des conclusions (Gallagher et Marceau, 2020). Celles-ci sont présentées au chapitre de la discussion.

3.6.2. Transcription des entretiens individuels et interprétation

Selon Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel permet de rendre explicites et de mieux comprendre, entre autres, le point de vue d'un individu et ce qu'il a vécu lors d'une expérience précise. Tout comme l'analyse du journal de bord, celle des

réponses aux entretiens se déroule en trois étapes, suivant le processus de Miles et Uberman (2003) et Miles et ses collaborateurs (2014). Cette analyse s’amorce par la lecture de la transcription des réponses des élèves concernant ces deux facteurs de motivation. La deuxième étape consiste à classer les réponses les plus pertinentes selon le facteur de motivation ressortant de la question ou de la réponse de l’élève. Une réponse est jugée pertinente lorsqu’elle apporte un élément inédit à la compréhension du concept de motivation en lecture ou lorsqu’elle valide un constat établi à la suite de l’analyse des réponses obtenues aux questionnaires précédemment administrés à tous les élèves. Cette sélection répond au critère de saturation des données (Savoie-Zajc, 1996) et permet une compréhension plus concise des nouvelles connaissances. Plusieurs répliques transcrites n’ont pas été jugées pertinentes (tableau 3.2). Une fois le triage réalisé, les répliques pertinentes sont classées selon une des deux thématiques, soit un des deux facteurs de motivation. Elles sont présentées au chapitre IV (*Résultats*). La troisième étape consiste à interpréter et à établir des conclusions à la suite de la présentation des résultats. Ces conclusions se retrouvent au chapitre V (*Discussion*).

Tableau 3.2. Liste non exhaustive des critères d’exclusion d’une réplique enregistrée lors de l’entretien individuel

Critères d’exclusion	Exemples
<i>Les réponses fournies par l’élève due à l’incompréhension d’une question de l’entretien</i>	<p>Enseignant : Est-ce que tu penses que tu pourrais t’en faire un, un échéancier, toi-même ?</p> <p>Élève : Oui, je suis en train d’en faire un avec le personnage.</p> <p>Enseignant : Ah oui! ... C’est quoi un échéancier ?</p> <p>Élève : Eh. Je sais pas (rire). Je pensais que c’était le cahier, l’échéancier. [...]</p>

Les réponses en lien avec la vie personnelle de l'élève (déviation)

Élève : C'est mon amie sur Snap[chat], mais on ne se parle pas. On n'est pas vraiment des amis. [...]

La répétition de la réponse de l'élève par l'enseignant-chercheur afin de valider la compréhension (écho)

Enseignant : À l'école, ailleurs que dans les cours de français, tu me l'as dit tantôt, est-ce que la lecture te paraît importante, tu m'as dit oui. Donc, on ne reviendra pas sur celle-là. [...]

Les répliques servant d'organiser la discussion (organisation)

Enseignant : Les questions suivantes vont être en lien avec la perception d'utilité de la lecture. [...]

Les commentaires de l'élève concernant la logistique du cours ou de l'entrevue (logistique)

Élève : Genre, au début, moi, je pense que quand on lit ça, tu vas nous poser des questions après. On va répondre. Je pensais que c'était ça. Finalement, c'était pas ça. [...]

Les questions servant à évaluer la compréhension du livre par l'élève (évaluation)

Enseignant : Ok ! Parfait ! Est-ce que tu es capable de me résumer ce livre-là ? [...]

Les réponses déjà fournies par l'élève (redondance)

Élève : *Oui et non. Pas une bonne lectrice, mais quand même.*
[...]

Élève : *Ni bonne ni mauvaise. Entre les deux là.*

3.7. Spécification des objectifs et des questions de recherche en regard aux précisions méthodologiques

En somme, cette recherche qualitative vise à décrire les comportements de mes élèves de deuxième secondaire, en difficulté et fréquentant une école située en milieu défavorisé (MEQ, 2021). Seuls les comportements liés à l'engagement et à la motivation sont recueillis. Afin de décrire ces comportements tout au long du projet, deux instruments sont utilisés. D'abord, le journal de bord sert à recueillir tous les comportements observés au jour le jour des élèves. Le contenu de ce journal de bord est analysé afin d'obtenir des catégories facilitant la description thématique. Cette organisation, contrairement à une organisation temporelle, facilite la présentation des données. Ensuite, l'entretien individuel permet de recueillir les commentaires de deux élèves en difficulté d'apprentissage. Ces commentaires sont en fait les réponses à des questions posées. Ces questions découlent des énoncés du questionnaire sur la motivation en lecture, utilisé par Rousseau (2013), afin de diriger partiellement l'entretien. Les réponses obtenues sont analysées dans le but de décrire leur comportement lié à l'engagement.

Tous les instruments utilisés, toutes les analyses réalisées ainsi que tous les résultats obtenus servent à atteindre un objectif commun : décrire. Cette description se divise en deux objectifs plus spécifiques.

1. Décrire les comportements observables d'engagement dans ma classe, qui fait partie d'une école située en milieu défavorisé.
2. Décrire l'expérience du cercle de lecture sur l'engagement et ses déterminants de deux élèves participants.

Ces objectifs découlent des questions spécifiques de recherche suivantes, à la suite des précisions méthodologiques :

1. Comment se manifeste l'engagement de mes élèves, en difficulté de lecture fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé, dans le contexte de cercle de lecture hebdomadaire dans ma classe de français ?
2. Comment l'engagement est-il perçu chez deux de mes élèves en difficulté de lecture, fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé, dans le contexte de cercle de lecture hebdomadaire dans ma classe de français ?

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Tel que nous le présentons dans les chapitres précédents, les compétences en lecture jouent un rôle crucial dans la réussite scolaire. Or, selon les études scientifiques, les élèves en milieu défavorisé présenteraient de plus grands besoins liés à cette compétence (Desrosiers et Tétreault, 2012; OCDE, 2019). L'une des difficultés avec des élèves adolescents est le maintien de l'engagement dans les tâches de lecture. Sans cet engagement, il devient plus difficile de travailler les compétences. C'est pourquoi, j'ai mis en place des cercles de lecture, qui, comme nous le verrons, ont favorisé l'engagement de certaines élèves. Dans ce chapitre, je présente les résultats de mes observations me permettant d'atteindre mes deux objectifs de recherche : décrire des comportements d'engagement observables en classe via, d'une part, un journal de bord et, d'autre part, par le biais de deux entretiens individuels.

4.1. Données recueillies lors des observations en classe

Tout au long du projet, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'ai consigné mes observations pendant les cercles de lecture et pendant plusieurs périodes de lecture individuelles. Dans cette section, je décris les comportements observables de mes élèves en lien avec l'engagement, puis, les comportements de désengagement.

4.1.1. Les comportements liés à l'engagement

L'engagement de mes élèves s'observe assez facilement à travers de nombreuses manifestations. Dans mes observations, je retiens des comportements traduisant une relation positive au milieu d'apprentissage, une implication observable aux tâches proposées et le recours spontané à des stratégies pendant les périodes de lecture et les cercles de lecture.

L'engagement affectif

Tout au long du projet, j'observe des comportements illustrant des relations positives avec le milieu, ce qui montre un haut niveau d'engagement affectif chez les élèves (tableau 4.1). Ainsi, certains élèves montrent une relation positive avec leurs pairs. Par exemple, au milieu du projet, une équipe avoue discuter de sujets personnels pendant les cercles de lecture, tout en revenant sur le roman, ce qui leur permet de retirer un certain plaisir (Jour 14). À la fin du projet, lors de la deuxième itération des cercles de lecture, les élèves manifestent un réel enthousiasme pour choisir un nouveau roman afin d'avoir le même que leurs amis. Après ce choix, les élèves lisent en regardant leurs amis (Jour 27).

Tableau 4.1 Extraits du journal de bord illustrant un engagement affectif et des relations positives

<i>Relation positive avec les pairs</i>	
Jour 14	<i>Une équipe m'avoue qu'elle discute parfois d'autres sujets, mais qu'elle revient toujours au sujet du livre. Ce n'est pas mauvais. L'important, c'est qu'ils soient heureux de participer à une discussion dont le thème est la lecture afin d'associer un souvenir positif à la lecture.</i>
Jour 27	<i>J'observe un réel enthousiasme pour le choix du roman. Bien sûr, cet enthousiasme provient du fait qu'ils souhaitent avoir le même roman que leurs amis.</i>
Jour 27	<i>Tout le monde lit, alors ça augure bien. De plus, certains se regardent pendant la lecture, ce qui montre que l'aspect social a déjà des effets.</i>
<i>Relation positive avec l'enseignant</i>	
Jour 1	<i>Étonnamment, aucun élève n'a manifesté son mécontentement à l'idée de relire son segment.</i>
Jour 7	<i>Deux autres équipes ont besoin de mon aide à quelques reprises pour poursuivre la discussion.</i>
Jour 13	<i>Certains élèves manifestent leur joie lorsqu'ils apprennent qu'il y a un cercle de lecture demain. Ceux qui ont le plus hâte sont les élèves avec qui j'entretiens une meilleure relation.</i>
Jour 17	<i>Les élèves n'ont pas recours à toutes les stratégies mises à leur disposition. Ils n'utilisent que leur post-it, et ce, lorsque je leur dis de le faire. Par exemple, lorsque je les amène à comprendre qu'ils devront s'interroger à propos d'un personnage, je les invite à le prendre en note. Ils l'écrivent sur un post-it, et le collent sur leur schéma.</i>

Outre la relation avec les pairs, celle avec l'enseignant est tout aussi importante pour qu'un élève s'engage dans les tâches qui lui sont proposées, ce qui rejoint la dimension affective de l'engagement (Jang et coll., 2010; Fredricks et coll. 2004; Clément, 2004). Certains comportements témoignent d'une bonne relation avec moi. Dès le départ, la majorité des élèves répondent bien à mes interventions. Je leur demande de relire un chapitre de leur roman, et ils le font sans broncher (Jour 1). Quelques cours plus tard, deux équipes requièrent régulièrement mon aide pour que la discussion soit approfondie (Jour 7). Mes interventions sont reçues positivement et les aident à poursuivre la tâche. Les élèves qui entretiennent une meilleure relation

avec moi manifestent davantage de joie lorsqu'un cercle de lecture est annoncé (Jour 13). Qui plus est, certains élèves acceptent l'aide que je leur apporte lorsque j'observe qu'ils n'utilisent pas adéquatement une stratégie lors des cercles de lecture. Les élèves le font sans opposition (Jour 17).

L'engagement affectif et l'intérêt pour la tâche

Une autre manifestation de l'engagement affectif des élèves s'observe lorsqu'ils communiquent leur intérêt pour les cercles de lecture (tableau 4.2).

Tableau 4.2 Extraits du journal de bord illustrant un engagement affectif et un intérêt pour la tâche

Jour 5	<i>Un élève me demande si nous allons faire un cercle de lecture aujourd'hui. Il aime l'expérience et a hâte d'en refaire un.</i>
Jour 14	<i>Lorsque je rappelle aux élèves que, aujourd'hui, ils sont en cercle de lecture, j'ai droit à des réactions de toutes sortes. Des élèves manifestent leur joie [...]</i>
Jour 29	<i>Par la suite, lorsqu'ils retournent à leur place, je leur demande d'ouvrir leur cahier d'exercices pour continuer notre module sur la poésie. Un élève est déçu de devoir « travailler ». Je lui réponds qu'ils viennent de travailler pendant quarante minutes. Il me répond, incertaine, que ce n'était pas la même chose. Le cercle de lecture, c'est « cool ». Maintenant, il reste à savoir si ce format aura un impact réel sur leur motivation à lire !</i>

Certains expriment ouvertement ce qu'ils ressentent lorsque je fais mention des cercles de lecture. En début de projet (Jour 5), un élève me demande avec un large sourire si un cercle de lecture est prévu ce cours-ci. Quelques cours plus tard (Jour 14), des élèves manifestent vivement leur joie lorsque je fais l'annonce. Vers la fin du projet (Jour 29), un élève partage son mécontentement lorsqu'il doit retourner à sa place et ouvrir son cahier d'exercices de français. Il explique qu'il est déçu de devoir travailler, car il ne percevait pas le cercle de lecture comme du travail, en ajoutant que cette activité est « cool ».

L'engagement cognitif et l'utilité perçue

La perception de l'utilité de la tâche est le deuxième facteur de la dynamique motivationnelle de Viau (1994), et s'inscrit comme un important prédicteur de l'engagement cognitif (Viau et Bouchard, 2000). Les élèves doivent accorder une certaine valeur aux tâches qu'ils réalisent. D'une part, certains élèves perçoivent bel et bien les périodes de lecture ainsi que les cercles de lecture utiles. D'autre part, d'autres élèves perçoivent de moins en moins cette utilité (tableau 4.3).

Tableau 4.3. Extraits du journal de bord illustrant l'engagement cognitif et la perception de l'utilité de la tâche

<i>La perception de l'utilité de la tâche</i>	
Jour 4	Je suis très heureux d'apprendre qu'un élève a apporté son roman à la maison pour le lire. Je crois que ça montre qu'il a jugé sa lecture utile. Un autre me dit que lire plus lentement nous permet de mieux comprendre.
Jour 14	Lors d'une discussion avec les élèves, un d'entre eux me dit qu'il n'aime pas lire, vraiment pas. Je lui dis que, pourtant, il lit son roman sans s'arrêter et, pendant les cercles de lecture, il discute toujours avec son collègue. Il me répond qu'il ne lit pas pour lire, il lit pour connaître le coupable du crime. Ils lisent pour résoudre, concrètement, un crime. Ils lisent pour en discuter, pour comprendre, pour résoudre.
Jour 29	Ils ont effectivement tous un document sur lequel ils écrivent.
<i>La perception de l'inutilité de la tâche</i>	
Jour 23	Certains élèves ne voient pas l'utilité de refaire le même travail une deuxième fois.
Jour 32	En effet, ils ne semblent pas percevoir l'utilité de la discussion ni de la lecture de leur roman. Sachant qu'il n'y aura pas d'évaluation sur ce roman, ils ne voient pas l'intérêt à s'investir autant dans cette activité.

En premier abord, la perception de l'utilité de la tâche s'illustre à travers les comportements et les paroles des élèves. Ils prennent conscience de la pertinence des consignes, de l'objectif de la lecture du roman et des cercles de lecture. Au début du projet (Jour 4), je conseille aux élèves de prendre le temps de lire, de ne pas se dépêcher. Vers la fin de la même période, un élève me rapporte ce conseil en justifiant

son utilité. Il ajoute que le fait de prendre le temps de lire lui permet de mieux comprendre. Durant cette période, je rappelle aux élèves qu'un cercle de lecture est prévu au prochain cours. Un élève me confirme qu'il apportera son roman à la maison pour lire les pages manquantes. Le cours suivant, il me confirme l'avoir fait. Quelques jours plus tard (Jour 14), un élève nous fait part de son dégoût pour la lecture. Je lui montre qu'il est pourtant très impliqué dans son projet. Il lit, prend des notes et discute avec son collègue. Sa réponse illustre une perception d'utilité de la tâche. En effet, il mentionne qu'il ne lit pas. Il ajoute qu'il résout un crime pour connaître le coupable, c'est différent. Vers la fin du projet, je sens l'activité s'essouffler. J'apporte donc une modification. Je leur remets un document dans lequel les élèves doivent écrire pendant les discussions, ce qu'ils font tous (Jour 29). Le cercle devient donc, à ce moment-là, centralisé, ce qui ramène constamment les élèves à la tâche. Ce but commun rend l'utilité du cercle de lecture plus perceptible.

En deuxième abord, nous observons que certains élèves ne perçoivent pas toujours l'utilité dans les tâches proposées lors de la deuxième version des cercles de lecture. Il n'y a aucune évaluation ni échéancier. D'abord, je leur demande de reprendre le même document rempli lors du précédent cercle. Certains ne trouvent pas ce travail très utile puisqu'ils l'ont déjà fait (Jour 23). Ensuite, le manque de but concret, comme une évaluation ou un échéancier de lecture, empêche les élèves de s'investir dans l'activité (Jour 32).

L'engagement cognitif et les stratégies

Durant les périodes de lecture ou durant les cercles, les élèves montrent leur engagement cognitif par le recours à diverses stratégies (tableau 4.4).

Tableau 4.4. Extraits du journal de bord illustrant les manifestations de l'engagement cognitif par le recours aux stratégies

<i>Le recours aux stratégies pendant les périodes de lecture</i>	
Jour 5	<i>Un élève, qui n'a pas lu adéquatement jusqu'à maintenant, me demande de lui envoyer le document sur son ordinateur, ce qui montre qu'il veut faire le travail par lui-même. Il pose même des questions à propos de sa lecture.</i>
Jour 6	<i>J'observe que tout le monde lit et utilise des stratégies de lecture intéressantes. Un élève se sert de l'endos de son document pour prendre des notes supplémentaires. Les élèves commencent à utiliser le dictionnaire. Un élève écrit une information fautive dans son cahier. Je peux lui demander de me le prouver. Ce qui le force à relire et à corriger son erreur.</i>
Jour 13	<i>Un élève arrête sa lecture pour regarder le carton du schéma du crime, l'air curieux. Il semble avoir découvert une information pertinente dans son livre et il vérifie si ça concorde avec ce que les membres de son équipe et lui avaient pris en note sur ce carton.</i>
Jour 18	<i>À l'inverse, un autre élève est rendu à deux feuilles mobiles supplémentaires. Il écrit, il prend des notes et il travaille très fort. Il veut arriver prêt au cercle de lecture.</i> <i>Je me questionne à ce sujet, car les plus motivés à prendre des notes ne sont pas nécessairement ceux qui manifestent un comportement positif lors des cercles de lecture. À l'inverse, ceux qui écrivent moins ont plus de choses à dire lors des cercles de lecture.</i>
<i>Le recours aux stratégies pendant les cercles de lecture</i>	
Jour 4	<i>Une équipe est très motivée, les membres collent des cartes-personnages et des notes sur le carton.</i>
Jour 7	<i>L'équipe qui a toujours quelque chose à dire concentre ses discussions autour de la résolution du crime. (...) D'autres équipes cherchent dans leur roman des éléments qui ont échappé aux membres de l'équipe (...)</i> <i>Cependant, je trouve que lors de ce cercle de lecture, les élèves relisent davantage leur roman pour combler des bris de compréhension que d'utiliser le carton.</i> <i>Une autre équipe tente de prévoir la suite du roman. Ils se demandent comment le crime pourrait avoir été commis. Ils font une liste des possibilités.</i>
Jour 23	<i>Un des élèves reprend le travail qu'il a fait au cercle de lecture précédent et recopie les mêmes réponses en précisant quelques points. J'aime son travail, car il n'empêche pas les élèves de discuter.</i>

Au fil des périodes de lecture, j'observe plusieurs élèves utilisant des stratégies de lecture, ce qui témoigne de leur engagement dans la tâche. Alors que le projet n'est

qu'à ses balbutiements (jour 5), un élève me demande de lui envoyer le document papier en version numérique sur son ordinateur, montrant ainsi qu'il souhaite s'impliquer activement dans le projet. De plus, cet élève me pose des questions pendant sa lecture, une stratégie judicieuse puisqu'elle lui permet de mieux comprendre le texte. Le cours suivant (jour 6), d'autres élèves adoptent des stratégies de lecture pertinentes, telles que l'utilisation ponctuelle du dictionnaire et la prise de notes, qui, par ailleurs, excède le cahier⁶ fourni chez certains élèves. Plusieurs cours plus tard (jour 13), les stratégies de compréhension utilisées pendant les cercles de lecture se joignent aux stratégies de lecture. En effet, un élève arrête sa lecture et regarde longuement l'affiche de son équipe. L'élève utilise cette ressource qui se présente comme un cahier de notes géant. La prise de notes est la stratégie de lecture que j'observe le plus durant le projet. Quelques cours plus tard (jour 18), je constate que certains l'utilisent abondamment. Même si je n'ai pas jugé l'effet de cette prise de notes, qui ont été expliquée en amont de l'activité, sur la compréhension du roman, il est peu probable qu'elle témoigne d'un désengagement. D'autres stratégies associées à de l'engagement dans la discussion ont pu se manifester sans être facilement observable : le contact des yeux, le sourire, les hochements de tête, etc. (Bodie et al., 2015). Inversement, il est essentiel de mentionner également que la prise de notes ne signifie pas nécessairement que l'élève est engagé dans les cercles de lecture. Par exemple, j'observe pendant le projet (jour 18) qu'un élève qui semble être engagé en lecture, en raison de sa prise de notes constante, prend rarement la parole lors des cercles de lecture sans non plus montrer une écoute attentive, ce qui ne traduit pas une manifestation d'engagement pendant l'activité.

⁶ Un exemple des cahiers de préparation remis aux élèves figure à l'appendice A

Lors des cercles de lecture, j'observe que certains élèves recourent à des stratégies pour maintenir la discussion ou comprendre. Dès le début du projet (Jour 4), j'observe les élèves utiliser le matériel mis à leur disposition pour faciliter la discussion et mieux comprendre, soit l'affiche commune et les cartes-personnages. Quelques cours plus tard (Jour 7), je constate que plusieurs équipes utilisent tout simplement leur roman pour alimenter la discussion. Ils se questionnent à propos d'une information soumise par l'un des membres et tentent de la retrouver dans leur roman. Une équipe utilise leur carton à ce moment-là pour proposer une liste des possibilités de la manière dont le crime a été commis. Vers la fin du projet (Jour 23), les élèves doivent répondre à des questions sur une feuille. Ces questions servent à alimenter la discussion. Un des élèves constate que les questions sont les mêmes qu'au cercle de lecture précédent. Il décide donc de reprendre cette feuille pour vérifier les réponses qu'il avait écrites. De cette manière, il pouvait voir son évolution au fil de sa lecture. Cette stratégie illustre l'autonomie de cet élève dans le recours à ses stratégies et, par le fait même, son niveau d'engagement élevé.

L'engagement comportemental et l'implication observable

Pendant les cercles de lecture et les périodes de lecture, une implication de la part des élèves est observable (tableau 4.5), qui se traduit par des gestes autonomes, des discussions vives et une lecture accomplie.

Tableau 4.5. Extraits du journal de bord illustrant une implication observable

<i>Des gestes autonomes</i>	
Jour 26	<i>Les élèves discutent sans nécessairement avoir besoin de notre intervention.</i>
Jour 29	<i>Il est à noter qu'aucune intervention n'est réalisée ni de ma part ni de celle de l'enseignant-ressource. Nous observons que, d'une part, le fait qu'ils connaissent le fonctionnement du cercle de lecture et, d'autre part, le fait qu'ils travaillent avec leurs amis contribuent perceptiblement à leur motivation à participer au cercle de lecture. Une ambiance de plaisir règne</i>

dans la classe.

Des discussions vives

Jour 14 *Pendant les cercles de lecture, j'observe une plus grande participation. Je suis prêt à leur poser des questions, mais les élèves discutent déjà, sauf deux équipes. Cependant, la présence de l'orthopédagogue permet à une de ces deux équipes de discuter un peu plus.*

Jour 17 *Certaines [équipes] aimeraient [...] avoir plus [de temps], simplement parce qu'elles aiment discuter de l'histoire.*

Jour 29 *La discussion va bon train et, étonnamment, ils discutaient peu de leur vie personnelle. Ils discutent effectivement du roman.*

Cette fois, je leur ai offert vingt minutes, mais ce temps s'est transformé en quarante minutes, car j'ai dû faire une intervention avec un élève à l'extérieur de la classe pour une raison qui n'est pas en lien avec les cercles de lecture. Je leur coupe la parole pour leur dire que le cercle de lecture est terminé, et ils sont déçus.

Les équipes de six élèves, dont les membres partagent tous le même roman, qu'ils n'ont pas lu, discutent énormément.

Une lecture accomplie

Jour 13 *Cependant, un élève qui ne travaillait pas dans les derniers cours se met à travailler.*

Jour 30 *Néanmoins, la majorité des élèves lisent leur roman. Je crois que, en général, les élèves sont motivés à lire.*

Jour 31 *[...] deux élèves restent au son de la cloche [pour lire].*

D'abord, au terme du projet, les élèves montrent qu'ils sont autonomes. Par exemple, les élèves discutent du roman sans avoir besoin d'intervention (Jour 26). Un peu plus tard, j'observe qu'ils connaissent tellement bien le fonctionnement du cercle de lecture qu'ils n'ont plus besoin de mon aide et celle de l'enseignant-ressource pour maintenir une discussion (Jour 29). Qui plus est, les élèves manifestent leur engagement en discutant tout au long du projet lors des cercles de lecture. C'est notamment le cas après plusieurs cours (Jour 14), alors que je n'ai pas besoin de relancer les discussions avec plusieurs questions préparées. Certaines équipes aiment discuter de l'histoire et sont déçues lorsque le temps est écoulé (Jour 17). Après le

changement des équipes (Jour 29), les élèves sont tout aussi déçus de voir le cercle de lecture se terminer, et ce, même en ayant doublé le nombre de minutes prévues durant cette journée-là. De plus, contrairement à ce que j'appréhendais, les amis proches discutent très peu de leur vie personnelle, mais se centrent plutôt sur le roman. Cela dit, il s'agit surtout des équipes comptant cinq à six membres qui discutent le plus, comparativement aux équipes de trois ou quatre élèves. Ensuite, tout au long du projet, la majorité des élèves ont toujours les yeux rivés sur leur roman. C'est le cas jusqu'à la toute fin (Jour 30). À mi-chemin dans le projet (Jour 13), j'observe qu'un élève se met à lire et à prendre des notes. Or, celui-ci ne lit pas son roman habituellement. Il s'oppose énormément aux consignes. Ce comportement est surprenant, mais très agréable à constater. Si l'acte de lire pendant les cours exprime un engagement pour certains, pour d'autres, c'est de lire après les heures de cours. En effet, deux élèves restent au son de la cloche pour continuer leur lecture (Jour 31), affichant ainsi des traces d'engagement comportemental.

4.1.2. Manifestation du désengagement

Les élèves engagés, dont nous avons rapporté les comportements dans la section précédente, ne forment pas la classe à eux seuls. D'autres élèves ne présentent que peu ou pas de comportements témoignant de leur engagement. J'observe même plusieurs manifestations de désengagement pendant les cercles de lecture. Ce désengagement est aussi observable pendant les périodes de lecture.

Désengagement affectif observé dans les interactions sociales

Le type de relation qu'entretient l'élève avec les différents individus qui l'entourent en situation d'apprentissage a un impact sur son degré d'engagement (Fredricks et coll., 2004; Clément, 2004; Schin et coll., 2007; Perdue et coll., 2009; Jang et coll., 2010;

Campbell et coll., 2018). Lorsque des relations négatives sont perçues, je conclus que l'élève manifeste possiblement un désengagement. Les situations sont présentées dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4. Extraits du journal de bord illustrant l'engagement et la mauvaise relation

<i>Une mauvaise relation avec les pairs</i>	
Jour 1	<i>Deux élèves en particulier sont très passifs dans le cercle. Ils se placent à l'écart. Ils semblent très déçus de ne pas être avec leur meilleur ami.</i>
Jour 11	<i>Un autre a refusé de se joindre au groupe et les deux autres sont mal à l'aise.</i>
Jour 32	<i>De plus, pour les élèves qui n'ont pas beaucoup d'amis dans la classe, ils se retrouvent dans une équipe formée de membres du même cercle d'amis. J'observe que ces élèves s'intègrent beaucoup plus difficilement dans ce contexte-là.</i>
Jour 32	<i>Je constate qu'il est difficile pour les élèves de travailler sérieusement avec leurs amis.</i>
<i>Une mauvaise relation avec l'enseignant</i>	
Jour 5	<i>Un élève semble démotivé par le fait que je l'arrête pendant sa lecture. Je lui explique qu'il doit s'assurer de bien comprendre et non de lire le plus vite possible.</i>
Jour 9	<i>Tous les élèves lisent leur roman, à l'exception d'un élève qui refuse de le faire en raison d'une intervention que j'ai réalisée.</i>
Jour 11	<i>Quand j'interviens, un élève fait des yeux en l'air.</i>

D'une part, une interaction négative entre les élèves est observable. Dès le début du projet (jour 1), deux élèves manifestent de la déception par rapport à leur équipe de travail: ils ne sont pas avec leurs amis. Ils affichent des comportements d'évitement, notamment en étant passifs dans les cercles et en se plaçant à l'écart. En cours de projet (jour 11), un élève refuse de rejoindre son cercle de lecture et les deux membres de son équipe attendent en étant mal à l'aise. Vers la fin du projet (jour 32), à l'inverse, les élèves qui parlaient beaucoup dans leur ancienne équipe ne discutent

plus dans leur nouvelle, formée majoritairement d'amis proches. Nous constatons, ce jour-là, que la proximité des amis peut aussi empêcher le travail sérieux.

D'autre part, certains comportements illustrent quant à eux une mauvaise relation entre certains élèves et l'enseignant, ce qui a mené à un désengagement de la part de ces élèves (tableau 4.4). D'abord, un élève semble démotivé chaque fois que j'arrête sa lecture pour lui expliquer certaines consignes importantes (Jour 5). Ces interventions posent problème pour un autre élève quelques cours plus tard. Celui-ci arrête littéralement de lire son roman (Jour 9). Ensuite, durant un cercle de lecture, un élève fait des yeux en l'air lorsque j'interviens pour l'aider (Jour 11).

Désengagement cognitif observé par une utilisation nulle ou inadéquate de stratégies

Comme nous l'avons démontré précédemment, les élèves les plus engagés sont ceux qui ont recours la plupart du temps à diverses stratégies pour apprendre (Cartier et coll., 2011; Graham et coll., 2018). De surcroît, les élèves qui n'en utilisent pas, ou inadéquatement, seraient par le fait même désengagés. Je présente, d'une part, cette utilisation nulle ou inadéquate des stratégies durant les cercles de lecture. D'autre part, je présente ce manque de recours aux stratégies pendant les périodes de lecture. Tous ces comportements sont présentés dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5. Extraits du journal de bord illustrant une utilisation nulle ou inadéquate de stratégies

Utilisation nulle ou inadéquate de stratégies pendant les cercles de lecture

Jour 11	[Le cahier de préparation], ils ne l'utilisent pas vraiment dans le cercle de lecture.
Jour 17	Cependant, les cartes-personnages ne sont pas utilisées. Elles ont été collées lors du premier cercle et elles n'ont pas bougé par la suite...

Tableau 4.5. Extraits du journal de bord illustrant une utilisation nulle ou inadéquate de stratégies

<p>Jour 26</p> <p>Une équipe s'en sert pour rédiger, mais le résultat n'est pas ce qui est souhaité. Ils rédigent les passages qu'ils ont écrits tels qu'ils apparaissent dans leur cahier de notes. [Stratégie inadéquate]</p> <p>Les élèves utilisent peu leur carton pour s'aider à rédiger [leur rapport final].</p> <p>Bien que les cahiers de préparation soient bien remplis par la plupart, rares sont ceux qui l'utilisent réellement pour réaliser le rapport final.</p>
<p><i>Utilisation nulle ou inadéquate de stratégies pendant les périodes de lecture</i></p>
<p>Jour 17</p> <p>Plus le projet avance, plus les élèves évitent de remplir leur cahier de préparation, ce qui pose énormément problème lors des cercles de lecture. Ils y arrivent de moins en moins bien préparés.</p>
<p>Jour 20</p> <p>Le problème réside surtout dans le fait que certains élèves lisent trop de pages. J'observe également que les cahiers de préparation n'ont pas été remplis. Certains ne l'utilisent plus par eux-mêmes.</p>

Pendant les cercles de lecture, certains élèves ne recourent pratiquement jamais, ou erronément, à des stratégies de prise de parole ou de compréhension. J'observe que plusieurs élèves n'utilisent pas leur cahier de notes, pourtant bien rempli, pour alimenter la discussion pendant les cercles de lecture (Jour 11). Quelques cercles plus tard (Jour 17), je remarque que la plupart des équipes n'utilisent plus les cartes-personnages ni l'affiche commune, qui a pourtant été bien remplie lors de la première discussion. Ces deux outils, au fil du temps, sont un peu plus utilisés, mais souvent d'une manière inadéquate. Lors du cercle réservé à la rédaction du rapport final (Jour 26), beaucoup d'élèves recopient les informations de leur cahier de préparation dans leur cahier de rédaction final⁷. Ils doivent écrire un texte justificatif, mais semblent oublier la structure pourtant bien maîtrisée et même évaluée quelques semaines avant. Cette mauvaise utilisation de leur cahier de préparation semble témoigner d'un détachement pour l'activité. Ils semblent prendre le chemin le plus court pour arriver

⁷ Un aperçu du cahier de rédaction intitulé *Le rapport final* figure à l'appendice A.

à leurs fins. De plus, ils utilisent très peu leur affiche commune et les cartes-personnages. Bien qu'aucun ajustement des outils ait été réalisé en cours de projet, cela nous amène à nous questionner sur ce qui pourrait être fait pour mieux former les élèves à l'utilisation du cahier de notes.

Pendant les périodes de lecture, les élèves désengagés n'utilisent pas de stratégies de lecture, ce qui contraste avec les élèves engagés, qui en utilisent adéquatement plusieurs. Du moins, si certains en utilisent, ils ne le font pas adéquatement. J'observe vers la fin du projet que certains élèves n'utilisent plus leur cahier de préparation servant à prendre en notes les informations pertinentes pendant leur lecture (Jour 17). Certains, en plus de ne rien prendre en notes, dépassent leur échéancier⁸ (Jour 20). Si ce dernier geste montre un haut degré d'engagement pour la lecture du roman, laisser tomber la stratégie de la prise de notes montre que ces élèves ne sont pas engagés par la tâche de lecture qui va au-delà de la simple lecture d'une histoire sans réflexion.

Désengagement comportemental observé par un manque d'implication

Pendant les cercles de lecture et les périodes de lecture, un manque d'implication est observable, qui s'observe par l'inaction, la déviation ou le manque d'énergie. (tableau 4.6).

Tableau 4.6. Extraits du journal de bord illustrant le manque d'implication

<i>L'inaction</i>	
Jour 7	Une seule question de départ est insuffisante. Ils n'en discutent pas. J'ai observé à une seule reprise deux élèves échanger profondément à propos du contenu de leur roman, c'est tout. La plupart du temps, un élève parlait et les autres l'écoutaient. Ils sont d'accord avec la personne qui a répondu à ma question.

⁸ L'échéancier remis aux élèves figure à l'appendice A.

Deux équipes, malgré mes interventions, n'arrivent pas à discuter. Je leur pose des questions pour les ramener à leur roman. Je leur demande qui est leur suspect et qui est la victime. Je leur demande de me donner une hypothèse pour amorcer la discussion. Dès que je quitte, ils arrêtent de discuter.

Jour 11 Une équipe attend que le temps passe, les membres ne se regardent pas et ne se parlent pas.

Jour 17 Même quand j'interviens, certains élèves n'arrivent pas à démarrer une discussion. Ils me répondent. Parfois, j'ai quelque chose qui ressemble à une discussion avec l'élève que j'interpelle, mais dès que je quitte le cercle, je n'entends plus aucun son. Ça m'inquiète.

La fuite

Jour 7 Au début de la période, trois élèves ont été appelés au secrétariat pour la période. Ils se sont donc absentes durant leur cercle de lecture.

Jour 14 Je remarque également l'absence de trois élèves, trois amis. Je crois qu'il y a un lien entre le cercle de lecture et leur absence. C'est effectivement ce que j'ai appris plus tard. Un des élèves m'a avoué que cette activité les rendait anxieux.

Jour 32 Les élèves, connaissant le questionnaire, répondent rapidement pour s'en débarrasser et discuter avec leurs amis.

Le manque d'énergie

Jour 9 Un élève s'est endormi pendant sa lecture. Ce n'est pas la première fois qu'il fait ça. En fait, il s'endort partout, peu importe l'activité.

Jour 30 *J'observe donc des bâillements causant des bris de lecture...*

Premièrement, les élèves montrent leur désengagement par l'inaction. D'abord, certaines équipes ne discutent tout simplement pas, malgré mes interventions régulières pour alimenter la discussion. Un des membres de chaque équipe répond à toutes mes questions présentées au tableau pendant que les autres l'écoutent (Jour 7). Le temps ne corrige pas les choses. Au cercle suivant (Jour 11), une des équipes attend tout simplement que le temps passe sans se regarder. Quelques cours plus tard (Jour 17), les élèves ne discutent que lors de ma présence. À vrai dire, la discussion n'est qu'entre un membre de l'équipe et moi.

Deuxièmement, certains élèves fuient littéralement les cercles de lecture. Dès le début du projet (Jour 7), je commence à observer une drôle de coïncidence entre la journée de l'activité et l'absence de quelques élèves. Cette crainte est confirmée quelques cours plus tard (Jour 14). Ces élèves avouent être anxieux pendant les discussions. Ils n'aiment pas parler avec les autres élèves de la classe d'un livre qu'ils ne comprennent pas, ce qui a un effet direct sur l'engagement affectif. À la fin du projet (jour 32), je constate que d'autres élèves fuient symboliquement. Étant avec leurs amis pour cette partie du projet, ils se dépêchent pour terminer le travail écrit, font semblant de discuter lorsque je suis tout près et changent de sujet lorsque je m'éloigne. Différentes pistes pourraient être explorées pour relancer les élèves dans le cercle de lecture, notamment la lecture multimodale (Caron, 2017)

Troisièmement, pendant les périodes de lecture, le manque d'énergie se fait sentir chez certains élèves. Pendant les périodes de lecture, j'ai arrêté de compter le nombre de fois où je voyais un élève bâiller. Vers la fin, ce geste est régulièrement observé pendant une période (Jour 30). Plusieurs cours auparavant, ce manque d'énergie dépasse les limites de l'ennui alors qu'un élève s'endort littéralement pendant la lecture de son roman (Jour 9). Par ailleurs, cet élève s'endort régulièrement pendant les périodes de lecture.

Désengagement affectif dû à un manque d'intérêt

Bien que l'activité soit appréciée par la majorité des élèves, et ce, du début à la fin, certains communiquent leur désengagement. La manière de le communiquer diffère d'un élève à l'autre. Certains le communiquent involontairement, d'autres souhaitent nous le faire comprendre assez clairement, et ce, tant durant les cercles de lecture

que pendant les périodes de lecture. Ces comportements sont présentés dans le tableau 4.7.

Tableau 4.7. Extraits du journal de bord illustrant le manque d'intérêt

<i>Un manque d'intérêt communiqué implicitement</i>	
Jour 7	En général, durant ce cercle, les élèves semblent moins apprécier l'activité que la dernière fois.
Jour 13	Certains élèves ne lisent pas : ils défilent leur livre numérique en se faisant lire par le logiciel d'aide, ils regardent leurs doigts, ils jouent avec de la gommette, ils attendent un rappel de ma part avant de reprendre leur lecture. Peu prennent des notes.
Jour 14	Lorsque je rappelle aux élèves que, aujourd'hui, ils sont en cercle de lecture, j'ai droit à des réactions de toutes sortes. Des élèves manifestent leur joie pendant qu'un autre crie : "C'est plate".
Jour 17	Les élèves, en général, n'apprécient pas l'activité. Quand je leur annonce qu'ils doivent se déplacer pour aller dans leur cercle, je sens une lourdeur s'installer dans la classe.
Jour 18	Un autre élève, quant à lui, est souvent dans la lune. Il joue avec de la gommette. Il n'est pas concentré dans sa lecture. En voyant son cahier de notes, je constate qu'il n'a pas écrit à l'intérieur.
Jour 30	J'observe [...] des regards fuyants témoignant d'une tourmente causée par des problèmes personnels ou tout simplement d'un manque d'intérêt pour la lecture.
Jour 32	Les équipes qui discutent le plus ne discutent pas de leur lecture, mais bien de leur vie personnelle comme nous l'avions anticipé.
<i>Un manque d'intérêt communiqué explicitement</i>	
Jour 4	Un élève trouve l'activité "plate". Toutefois, il faut noter que cet élève n'a pas lu le livre. Cet élève doit lire avec un ordinateur et est moins motivé à lire que les autres élèves.
Jour 14	Deux membres de leur équipe respective se mettent à discuter entre eux d'un autre sujet. Le cercle de lecture n'est pas motivant pour eux, à ce que j'observe.
Jour 18	Un élève préfère faire des mathématiques que lire.

D'abord, certains élèves communiquent involontairement leur désengagement par leur non-verbal. Pendant les cercles de lecture, j'observe que les élèves semblent moins enjoués, souriants et verbaux pendant l'activité, et ce, dès le deuxième cercle

de lecture seulement (Jour 7). Je sens, quelques cours plus tard (Jour 17), une lourdeur s'installer dans la classe lorsque les élèves doivent se diriger dans leur équipe respective. Certains sont menés par l'ennui. Au début (Jour 14) et vers la fin, certains élèves dévient rapidement du sujet central et discutent d'affaires personnelles, et ce, même s'ils ne sont pas dans le même sous-groupe de discussion. Pendant la lecture, ce manque d'intérêt pour l'activité est facilement perceptible chez certains élèves. Plusieurs regardent ailleurs. Certains défilent leur livre numérique de haut en bas avec l'esprit ailleurs. D'autres sélectionnent une longue partie du texte numérique et appuient sur la lecture rapide de leur logiciel d'aide sans montrer un signe de concentration (Jour 13). Un élève lit rarement son roman. Il se laisse distraire assez régulièrement par la gommette bleue qu'il a entre les mains (Jour 18). Un autre a un regard fuyant. Il semble tourmenté par d'autres problèmes que celui du personnage principal (Jour 30). D'abord identifié comme un manque d'intérêt, cela aussi être lié à un manque de compétence des élèves, ou cela pourrait aussi être relié à des comportements d'évitement (Elliot et Hulleman, 2017)

Ensuite, si, dans les exemples précédents, le manque d'intérêt n'est que perçu, ce désintérêt est parfois communiqué plus explicitement. En effet, pendant une des périodes de cercle de lecture, j'observe un élève faire des mathématiques, sans se cacher, au lieu de lire son roman (Jour 18). Lors de l'annonce d'un cercle de lecture, un élève réagit toujours. Tant au début du projet (Jour 4) que plus tard (Jour 14), il le mentionne verbalement : « C'est plate ! » Ce message montre clairement que cet élève ne compte pas s'impliquer volontairement dans cette activité.

En somme, le cercle de lecture est une activité cherchant à augmenter le niveau d'engagement des élèves qui y participent pour la lecture. Certains sont engagés

pendant les cercles de lecture sans nécessairement l'être durant les périodes de lecture et le contraire est aussi vrai. Cependant, malgré ces manifestations du désengagement pendant les cercles, j'observe que ces cercles les motivent à lire.

4.1.3. Les comportements liés à l'engagement cognitif

Un élève engagé, c'est un élève qui persévère (Morissette, 2014; Karahan, 2017; Rosenzweig et coll., 2018), qui utilise des stratégies (Graham et coll., 2018; Cartier et coll., 2011), qui se donne toutes les chances lui-même de réussir et qui atteint cette réussite la plupart du temps (Marks, 2000; Park, 2011; Rosenzweig et coll., 2018). Pour arriver à s'impliquer volontairement, plusieurs facteurs soutiennent l'élève, dont les relations qu'il entretient avec ses pairs et son enseignant (Shin et coll., 2007; Perdue et coll., 2009; Jang et coll., 2010; Campbell et coll., 2018). À cela s'ajoutent plusieurs sources de motivation. Comme je l'ai présenté dans le cadre théorique, la motivation est le levier de l'engagement et se divise en trois catégories selon Viau (1994). L'individu doit se sentir compétent, percevoir que la tâche est utile et éprouver un sentiment de contrôlabilité. Ces trois sources principales de motivation sont illustrées par les élèves tout au long du projet, et sont donc considérés comme des déterminants de l'engagement cognitif. .

Le sentiment de compétence et d'incompétence

Le premier facteur de motivation selon Viau (1994) est le sentiment de compétence. Je présente d'une part les passages qui décrivent des comportements traduisant ce sentiment et, d'autre part, ceux qui illustrent un sentiment d'incompétence.

A) Le sentiment de compétence

Afin de décrire les comportements qui traduisent un sentiment de compétence, je présente en premier lieu les passages où un élève éprouve un sentiment d'efficacité personnelle. En second lieu, je présente les agissements qui portent à croire qu'un climat de compétition s'est installé chez plusieurs équipes (tableau 4.8).

Tableau 4.8. Extraits du journal de bord illustrant un sentiment de compétence

<i>Le sentiment d'efficacité personnelle</i>	
Jour 4	Lors du retour en groupe par la suite, un élève me dit qu'il a aimé l'activité parce qu'il a donné des idées. Je lui demande s'il s'est senti utile. Il acquiesce. Je renvoie alors la question aux élèves : « Qui s'est senti utile pendant le cercle de lecture ? » Beaucoup ont levé la main.
Jour 7	Pourtant, lorsqu'il me donne son hypothèse, je le félicite immédiatement en posant la question suivante aux autres membres de l'équipe : « C'est très intéressant ça ! Croyez-vous que ce serait possible ? » Les autres membres se mettent à discuter, ce qui lui fait sans doute un grand plaisir.
Jour 14	Nous obtenons de bons résultats avec cette équipe : ils lisent. Ils trichent même, ce qui est un heureux problème. Ils ne sont pas capables de s'arrêter de lire. Pour eux, à ce que je comprends, connaître la suite de l'histoire avant les autres leur procure une satisfaction personnelle ...
<i>Le climat de compétition</i>	
Jour 14	Les élèves qui discutent le plus sont ceux qui ont triché, ceux qui ont lu plus loin que leur échancier. En connaissant un détail que les autres n'ont pas lu encore leur procure un sentiment de compétence.
Jour 23	Quelques minutes plus tard, un élève me dit fièrement qu'il a terminé son roman. Pour cet élève, c'est un accomplissement incroyable. Dans cette même équipe, un autre membre se lève pour danser, car il est fier d'avoir deviné la suite du roman.

D'abord, lorsqu'un individu comprend qu'il a les compétences pour réaliser une tâche, il se sent en confiance quand il prend la parole et constate que ses interventions ont un impact sur la discussion. C'est le principe de l'efficacité personnelle (Bandura, 1996). Pendant le cercle de lecture (Jour 4), beaucoup d'élèves se sentent utiles dans leur équipe. Un peu plus tard (Jour 7), un élève montre un large sourire lorsqu'il constate que son hypothèse fait naître une longue discussion dans son équipe. Quelques jours plus tard (Jour 14), l'intérêt à poser des hypothèses est de plus en

plus observable. Un élève me suggère la sienne sans que je lui ai demandé de me la partager. Ces exemples montrent que ces élèves qui partagent leur point de vue se sentent efficaces et utiles pour le projet.

Ensuite, selon Sarrazin et ses collaborateurs (2006), le climat de maîtrise, dont le but de réaliser une tâche est l'apprentissage, serait préférable au climat de compétition. Bien malgré moi, ce climat visant la compétition entre les élèves est observable durant le projet. Néanmoins, cette compétition permet d'observer un sentiment de compétence plus élevé chez certains élèves. En effet, plusieurs ne respectent pas leur échéancier de lecture. Ils se rendent donc plus loin que leurs collègues dans leur roman. J'observe qu'ils le font sans scrupule (Jour 14). À vrai dire, je constate qu'une certaine compétition s'installe chez plusieurs équipes. Si certains ne s'en cachent pas, d'autres n'osent pas l'avouer à leurs collègues. Un élève me confie avoir terminé complètement son livre (Jour 23). Ce sentiment d'accomplissement est aussi observable chez un élève qui se lève pour danser lorsqu'il constate qu'il a deviné la suite de l'histoire (Jour 23).

B) Le sentiment d'incompétence

Je relève les passages où les élèves ne semblent pas croire en leurs compétences pour compléter les tâches de lecture et pour prendre la parole. J'ai catégorisé les passages selon les facteurs suivants : les difficultés en lecture, la lourdeur de la tâche et la timidité (tableau 4.9).

Tableau 4.9. Extraits du journal de bord illustrant un sentiment d'incompétence

<i>Les difficultés en lecture</i>	
Jour 2	Toutefois, je remarque aussi que peu d'entre eux arrivent à trouver les informations à la première lecture. Par exemple, un élève n'avait pas repéré tous les personnages, dont la victime.
<i>La lourdeur de la tâche</i>	
Jour 3	Les élèves qui discutent le plus sont ceux qui ont triché, ceux qui ont lu plus loin que leur échéancier. En connaissant un détail que les autres n'ont pas lu encore leur procure un sentiment de compétence.
Jour 8	J'offre la possibilité aux élèves de changer leur rôle s'ils le souhaitent. Je crois que ça pourrait motiver les élèves qui seraient épuisés de toujours chercher les mêmes informations. Toutefois, aucun ne le change. Un élève semble vouloir, mais change d'avis par la suite.
Jour 23	Dans une autre équipe, un élève ne croit pas en ses capacités de terminer le roman. Je lui propose de l'apporter à la maison si le temps manque. Je lui rappelle qu'il reste plusieurs périodes pour y arriver. Cependant, s'il ne croit toujours pas y arriver, je lui ai demandé de venir me voir pour obtenir de l'aide. Dans cette même équipe, un autre membre se lève pour danser, car il est fier d'avoir deviné la suite du roman.
Jour 31	À titre d'exemple, un élève ne lit plus son roman. Il n'est qu'au début et est démotivé par l'épaisseur de celui-ci.
<i>La timidité</i>	
Jour 7	Ce dernier, cependant, n'est pas francophone de langue maternelle. Il a donc de la difficulté à s'exprimer. Pendant le cercle, cet élève veut dire quelque chose, mais ne s'en sent pas capable. Il ne croit pas que c'est une bonne hypothèse. Je finis par la lui faire dire. Je crois qu'il a énormément peur de s'ouvrir aux autres. Ce n'est pas le seul d'ailleurs.
Jour 11	Cependant, ce n'est pas tous les membres de l'équipe qui sont aussi enthousiastes. Les plus timides, peu importe l'équipe, ne prennent pas la parole.

Premièrement, les élèves de ma classe accusent un retard important en lecture. Je le constate très rapidement (Jour 2) alors qu'un élève ne repère pas la victime du crime. Cette information se trouve pourtant sur la quatrième de couverture. Lorsque l'élève s'en rend compte, c'est à ce moment qu'il ne se sent pas compétent.

Deuxièmement, la lourdeur de la tâche diminue le sentiment de compétence chez certains élèves. Grimper une montagne est probablement l'analogie la plus répandue pour illustrer cet aspect du sentiment de compétence. La lecture d'un roman est perçue comme une montagne insurmontable pour certains élèves. Je le constate à plusieurs reprises vers la fin du projet (Jours 23 et 31). Ensuite, si le seul fait de grimper est difficile, ne me demandez pas d'apporter avec moi les bagages d'un autre. Certains élèves sentent que la tâche est déjà très lourde lorsque je leur propose un travail supplémentaire (Jour 3). Enfin, en grimpant, le moniteur me propose de changer d'itinéraire. Il m'assure que ce n'est pas plus rapide, mais que la vue est beaucoup plus belle, alors que mon seul intérêt est d'arriver au sommet, de boire un peu d'eau et de manger. C'est ce que j'observe lorsque j'offre aux élèves de changer leur rôle, leur intention de lecture. Je crois que la nouveauté leur donnera un second souffle. Cependant, ils refusent ce changement, voyant la tâche s'alourdir encore plus (Jour 8).

Troisièmement, la timidité, qui peut être la cause ou la conséquence d'un sentiment d'incompétence, vient freiner plusieurs élèves pendant les cercles de lecture. Dans les premiers jours (Jour 7), un élève me confie son hypothèse. Je l'encourage à la partager avec son équipe, mais il n'ose pas. Dans cette équipe, personne ne prend la parole. Un malaise s'est installé et personne ne veut le briser. Dans les autres équipes, quelques élèves tentent par tous les moyens de briser le silence de certains, mais il perdure (Jour 11).

Sentiment de contrôlabilité et d'incontrôlabilité

Le sentiment de contrôlabilité est le troisième facteur de la dynamique motivationnelle de Viau (1994). Les comportements qui illustrent ce sentiment sont décrits en premier

lieu. En second lieu, les comportements traduisant un sentiment d'incontrôlabilité sont décrits à travers certains passages (Tableau 4.11).

Tableau 4.11. Extraits du journal de bord illustrant le sentiment de contrôlabilité

<i>Le sentiment de contrôlabilité</i>	
Jour 14	Les élèves ont beaucoup plus discuté aujourd'hui que lors du dernier cercle de lecture. D'abord, nous pouvons dire qu'ils se familiarisent déjà beaucoup plus avec le processus du cercle de lecture. Ils savent ce qu'ils doivent faire, combien de temps dure cette activité, ce à quoi je m'attends et ce à quoi les autres s'attendent. Bref, l'habitude crée le contrôle, à mon avis.
Jour 23	Toutes les équipes travaillent. Les membres discutent et écrivent sur leur feuille. Le travail écrit leur offre un sentiment de contrôlabilité. Avant, ils ne savaient pas trop ce qu'ils devaient faire. Grâce au feuillet, ils le savent et ils doivent écrire dessus.
<i>Le sentiment d'incontrôlabilité</i>	
Jour 7	[L'absentéisme] a causé des cercles de lecture à deux élèves, ce qui n'était pas du tout l'idéal. De plus, durant la période, deux intervenants étaient présents pour une élève qui souffre de déficience visuelle [...] faisant en sorte que j'étais moins présent pour les élèves.
Jour 11	[...] bien que j'ai affiché le plan de la période afin que les élèves se sentent en contrôle de la situation et savoir ce qu'ils doivent faire, ils se sont dépêchés à réaliser chaque étape du plan pour terminer rapidement et ainsi rien faire. Le plan n'a donc pas eu l'effet escompté.
Jour 14	Je remarque également l'absence de trois élèves, trois amis. Je crois qu'il y a un lien entre le cercle de lecture et leur absence. C'est effectivement ce que j'ai appris plus tard. Un des élèves m'a avoué que cette activité les rendait anxieux.
Jour 20	Aujourd'hui, une modification est apportée. Une feuille "hypothèse" est à remplir par chacun des membres de l'équipe. [...] Toutefois, un élève, qui habituellement adore les cercles de lecture, mentionne ne pas avoir aimé cette tâche. Je crois que le cercle de lecture lui donne la liberté de s'exprimer et il adore ça. Par contre, cette tâche brime cette liberté. Il n'aime pas ça.
Jour 31	Durant la période de lecture, les élèves ne lisent pas avec autant de rythme qu'avant le changement du format des cercles de lecture. Je sens que le manque d'objectif, comme c'était le cas avec l'échéancier, empêche les élèves de s'imposer un nombre de pages à lire.

D'une part, le sentiment de contrôlabilité permet à l'individu de prévoir la suite. Il sait ce qu'il l'attend et sent que ses actions ont un impact direct sur l'atteinte de l'objectif, qu'il connaît bien d'ailleurs. Ce sentiment est observable à travers le comportement

des élèves. Le jour 14, j'observe que les élèves savent ce qu'ils doivent faire grâce à des consignes claires, une routine bien installée et des objectifs perceptibles. Le jour 23, j'observe que toutes les équipes travaillent. Ils discutent et écrivent sur leur document. Celui-ci sert à centraliser la discussion. Cette centralisation offre aux élèves un sentiment de contrôle, car ils savent ce qu'ils doivent faire et ce qu'il leur reste à remplir. Avant, lorsqu'aucun document n'était à remplir, le type du cercle de lecture était autonome, et les élèves finissaient par perdre le contrôle de l'activité, car ils ne savaient plus de quoi ils devaient discuter.

D'autre part, plusieurs passages témoignent d'un sentiment d'incontrôlabilité, car les consignes ne sont pas toujours bien comprises par tous les élèves, la routine est parfois perturbée et les objectifs ne sont pas toujours bien perçus, ce qui ne rassure pas les élèves plus anxieux. D'abord, malgré un plan bien en vue au tableau, certains élèves se dépêchent et réalisent chaque étape très rapidement (Jour 11). Ensuite, plusieurs éléments viennent perturber les discussions. Dans ce groupe, beaucoup d'élèves s'absentent, ce qui crée des sous-groupes de discussion partiels (Jour 7). Des intervenants pour un élève nécessitent ma présence près d'eux, ce qui empêche les cercles de lecture d'être alimentés par mes interventions sporadiques (Jour 7). Une tâche supplémentaire pendant les cercles de lecture vient brimer l'autonomie d'un élève qui adorait mener lui-même les discussions (Jour 20). Par la suite, je constate vers la toute fin du projet (Jour 31) que le retrait de l'échéancier de lecture nuit au sentiment de contrôlabilité des élèves. La tâche, n'étant plus morcelée, semble exempte d'objectifs réalisables. Bien qu'ils se sentent compétents à ce moment-là à lire un roman complet, ils ne sentent pas que c'est possible selon le délai prescrit. Enfin, ce sentiment d'incontrôlabilité cause un dommage collatéral. Certains élèves deviennent anxieux face à cette tâche (Jour 14). Anxieux, ces élèves ne comprennent

plus les consignes, aussi claires soient-elles. Ils fuient, littéralement, ce qui engendre un taux d'absentéisme marqué et des cercles de lecture partiels. Nous pouvons voir ici que les différentes dimensions de l'engagement (comportementale, affective et cognitive) sont interreliées. Bien que le sentiment de contrôle soit habituellement associé à l'engagement cognitif (Viau, 1994), l'anxiété présente quant à elle est davantage associée à l'engagement affectif (Bernet, 2010) .

4.2. Données recueillies lors des entretiens individuels

L'observation des élèves ainsi que leurs résultats au questionnaire me permettent déjà d'observer un certain impact du projet sur leur niveau d'engagement et sur leur motivation. Toutefois, afin d'approfondir ce constat, je m'entretiens individuellement avec deux élèves de la classe⁹. Toutefois, je relève les interventions des élèves les plus pertinentes pour atteindre mon dernier objectif de recherche, soit décrire le niveau d'engagement et de motivation de deux élèves en difficulté. Pour ce faire, je tente d'observer si les élèves avec qui je m'entretiens sont motivés par la lecture au terme des cercles de lecture. D'abord, je présente les interventions en lien avec le sentiment de compétence. Ensuite, il est question des interventions relatives à la perception de l'utilité de la lecture.

4.2.1. Sentiment de compétence

Durant l'entretien, les élèves m'ont fait part de leur sentiment de compétence qu'ils ont vécu grâce aux cercles de lecture. D'abord, un des élèves de la classe avec qui je m'entretiens m'affirme qu'il sent qu'il s'est amélioré en lecture. Il me dit que ses notes ont augmenté et que c'est grâce aux cercles de lecture. Ainsi, cet élève se

⁹ L'intégralité des entretiens se trouve à la fin du présent document (Annexe II)

perçoit plus compétent, et il relie ce changement aux cercles. Il relie ce changement à une cause externe. Ce sentiment d'être meilleur est expliqué par un autre élève avec qui je m'entretiens. Il mentionne que l'activité lui a permis d'aller jusqu'au bout de son livre, chose qu'il n'a jamais vraiment faite auparavant:

Enseignant : Est-ce que ton roman était de plus en plus facile ?

Élève : Un peu, parce qu'au début, je croyais qu'il y avait beaucoup de feuilles... beaucoup de feuilles à lire et aussi j'ai pensé qu'il n'était pas bon et tout ça là. Mais, après que j'aie commencé à lire deux, trois pages, j'ai commencé, j'ai dit : « Ah ! Bien, je peux continuer à lire ».

Cette dernière affirmation reflète bien l'un des enjeux liés au sentiment de compétence, soit la capacité à se sentir habilité à accomplir une tâche. Selon Viau (1994), cet aspect joue un rôle essentiel sur la persévérance et la motivation dans l'activité. De plus, l'élève sent qu'il est meilleur en lecture, car lorsque je lui demande s'il comprend mieux grâce aux discussions durant les cercles de lecture, il acquiesce.

Enseignant : Mais, pourquoi tu penses que tu es meilleur ?

Élève : Pourquoi je pense que je suis meilleur ? Parce que là, je pense, que quand je lis, ...

Enseignant : ... tu comprends ?

Élève : Ouais, je comprends. Quand je lis, ouais, je comprends.

Puis, cet élève mentionne, avec confiance, qu'il se sent assez compétent pour aider les autres à comprendre pendant les cercles de lecture:

Enseignant : Quand tu parlais avec Clovis¹⁰, tu m'as dit qu'elle te permettait de comprendre. Est-ce que, toi, tu lui permettais de comprendre des fois ?

Élève : Ouais ! Ouais ! Ouais !

¹⁰ Nom fictif

Cet échange met en évidence le rôle du sentiment de compétence de l'élève, mais aussi de l'effet qu'il peut avoir sur les autres. Le cercle de lecture permet cet échange entre les élèves. Ils ne se comparent pas, ils s'aident ensemble à comprendre.

4.2.2. Perception de l'utilité de la lecture

Les deux élèves avec qui je m'entretiens m'avouent que les cercles de lecture rendent la lecture plus utile à leurs yeux. D'abord, un élève acquiesce lorsque je lui parle de la pertinence de la prise de notes :

Enseignant : Quand tu lisais, tu prenais le roman, pendant les périodes de lecture, est-ce que tu lisais et là tu prenais des notes pour pouvoir parler, pour pouvoir discuter avec Clovis OU tu lisais vraiment juste pour toi pour essayer de comprendre ?

Élève : Non ! Pour essayer de plus parler avec.

Ensuite, l'autre élève est d'accord que la lecture est beaucoup plus motivante lorsqu'il y a une autre tâche, comme celle du cercle de lecture, en lien avec celle-ci :

Enseignant : Ouais, donc. Si je te demande de lire un livre, qu'il n'y a pas de cercle de lecture, il n'y a pas d'examen, il n'y a pas de travail à faire dessus, juste lire pour lire, est-ce que tu aurais trouvé la lecture utile ?

Élève : Non.

Précédemment, il est question de la compréhension du récit, qui augmente durant le cercle de lecture. Si cette compréhension permet aux élèves de se sentir plus compétents, elle ajoute à l'utilité du cercle de lecture. Les élèves utilisent cette activité pour devenir de meilleurs lecteurs :

Élève : Souvent, genre, je ne suis pas assez vraiment bon en français. Donc, elle, elle peut m'aider [à comprendre] ».

Enseignant : Donc, tu es d'accord que, quand on est en équipe pour lire un livre ou une pièce de théâtre, on comprend mieux.

Élève : Oui.

Au début de l'année scolaire, les élèves ont lu un autre roman. Au lieu de faire un cercle de lecture, j'ai discuté avec tous les élèves après chaque chapitre. Je demande à un des élèves avec qui je m'entretiens s'il l'a apprécié. Il avoue qu'un cercle de lecture, à ce moment-là, aurait pu augmenter son appréciation et sa compréhension du roman :

Enseignant : Est-ce que tu crois que si on avait fait un cercle de lecture autour de Salut Max ! , tu l'aurais peut-être plus aimé ?

Élève : Eh... ouais, mais pas plus aimé, mais quand même, je vais l'aimer. Plus aimé, ouais.

Enseignant : Tu l'aurais moins détesté ?

Élève : Ouais ! parce que les autres, ils ont peut-être très bien compris c'était quoi l'histoire et, là, ils vont me le dire. Donc, là...

Enseignant : Tu es conscient qu'il y a des choses que tu n'avais peut-être pas bien compris[es] dans l'histoire, que ça t'aurait permis de comprendre.

Élève : Ouais.

Je sens que cet élève trouve vraiment que les cercles de lecture sont utiles pour lui, pour sa compréhension. L'autre élève m'a également fait part de cette perception, en plus d'ajouter une explication. En fait, sans les cercles de lecture, l'élève croit qu'il n'aurait rien compris, car l'activité lui a permis de comprendre les mots qu'il ne reconnaissait pas :

Enseignant : Est-ce que le livre était de plus en plus facile pour toi ? Plus tu lisais, est-ce que c'était de plus en plus facile ou non ?

Élève : Du début jusqu'à un moment donné, c'était facile. Je comprends presque tout. Je comprends, mais, genre, à un moment donné, à la fin, ils ont ajouté plus de mots plus difficiles pour que je comprends.

Enseignant : Donc, si tu n'avais pas eu de cercle de lecture, tu n'aurais rien compris.

Élève : Ouais, je n'aurais rien compris. Pas vraiment rien compris, mais un peu moins.

[...]

Enseignant : Est-ce que lire, en général, pour toi, c'est utile ?

Élève : Oui ! C'est utile, parce que l'on peut apprendre comment, si, comment répondre aux questions, on peut apprendre de nouveaux mots qu'on ne connaît pas.

Enseignant : Ok. Lire un roman, pour toi, est-ce que c'est utile ?

Élève : Oui...

Enseignant : Pourquoi ?

Élève : ... pour apprendre de nouveaux mots.

En somme, les élèves avec qui je me suis entretenu trouvent que les cercles de lecture sont motivants pour la lecture. D'une part, ces élèves en difficulté se sentent compétents grâce aux cercles de lecture. Le cercle de lecture leur permet de s'améliorer en lecture, d'aller jusqu'au bout de leur roman et de mieux comprendre ce qu'ils lisent. Ce sentiment de compétence leur permet également de se sentir capables d'aider les autres à comprendre. D'autre part, ces élèves jugent que le cercle de lecture ajoute une valeur à la tâche de lecture. Lire serait donc beaucoup plus utile grâce aux cercles de lecture. Ils mentionnent prendre des notes pendant la lecture dans le but d'alimenter leurs discussions. Ces élèves, se préparant sérieusement pour le prochain cercle, deviennent de meilleurs lecteurs. En effet, le cercle les motive à s'engager dans l'acte de lire et ainsi à améliorer leur compétence en lecture.

4.3. Retour sur mes objectifs de recherche

À la lumière des résultats, je constate que la tenue d'un cercle de lecture hebdomadaire en classe de français amène plusieurs élèves à se comporter d'une manière engagée lors des activités de lecture, selon mes observations en classe. Ces élèves, je le rappelle, présentent des difficultés en lecture en plus de fréquenter une école située dans un milieu défavorisé. Tout compte fait, j'ai tenté d'atteindre deux objectifs précis :

1. Décrire l'engagement tout au long du projet;
2. Décrire l'engagement chez deux élèves en difficulté.

Ces descriptions m'ont permis d'arriver à trois constats. Premièrement, les élèves ont manifesté à plusieurs reprises différents comportements liés à l'engagement cognitif, et ce, pendant les périodes de lecture ainsi que pendant les cercles. Deuxièmement, nous observons certaines manifestations qui se rattachent à l'engagement comportemental, mais aussi des éléments permettant d'appuyer des changements de l'engagement affectif. Troisièmement, les cercles de lecture ont eu un impact important sur le degré d'engagement pour la lecture chez deux élèves en difficulté. Dans le chapitre suivant, je compare les conclusions des recherches antérieures avec mes résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce travail, j'ai abordé plusieurs sujets qui ont mené à la problématique et au cadre conceptuel. En commençant par le problème criant des difficultés scolaires chez les élèves issus d'un milieu défavorisé, j'ai conclu en abordant le concept d'engagement et de motivation. Ces sujets sociaux et scientifiques ont mis la lumière sur différents problèmes ainsi que sur plusieurs solutions. Dans ce chapitre, je discute de ces sujets en y ajoutant les résultats de ma recherche. Le premier objectif de cette discussion est d'abord de montrer l'apport scientifique et social de mon travail. Ensuite, le deuxième objectif est de comparer mes constats à ceux de recherches antérieures. Enfin, le dernier objectif est de présenter les limites de ma recherche. Afin d'atteindre les deux premiers objectifs, je reprends certains sujets abordés dans les premiers chapitres : l'engagement, la motivation et le cercle de lecture. Pour le dernier objectif, les limites, je justifie mes choix méthodologiques et ce qui pourrait être réalisé dans de futures recherches.

5.1. L'engagement

À travers les premiers chapitres de ce travail, j'ai présenté les ouvrages de plusieurs auteurs concernant les facteurs qui suscitent l'engagement. D'une part, certains auteurs ont montré que la relation avec l'enseignant avait un impact sur l'engagement. D'autre part, la relation avec les pairs a également un effet positif sur l'engagement.

5.1.1. L'effet de la relation avec l'enseignant sur l'engagement

Selon plusieurs, pour qu'un élève s'implique volontairement dans une tâche donnée par l'enseignant, il doit avoir établi une relation de confiance avec lui (Jang et ses collaborateurs, 2010; Fredricks et ses collaborateurs, 2004; Clément, 2004). Bien que je n'aie pas mesuré le niveau de confiance établi entre mes élèves et moi, l'enseignant, j'ai tout de même pu observer que certains d'entre eux présentaient des comportements traduisant une certaine complicité. Par exemple, ils rient à mes blagues, obéissent aux consignes avec le sourire, restent polis et respectueux. J'ai observé que les élèves qui manifestaient davantage ces comportements participaient beaucoup plus activement pendant les cercles de lecture et lisaient leur roman tout en prenant des notes. À l'inverse, les élèves qui me manquaient de respect et qui s'opposaient souvent à mes consignes lisaient rarement, ne prenaient pratiquement jamais de notes et ne participaient pas convenablement aux cercles de lecture. Afin de valider ce constat, il serait pertinent, dans une recherche ultérieure, de mesurer adéquatement le niveau de confiance établi avec l'enseignant et tenter de trouver une corrélation entre ce niveau de confiance et le niveau d'engagement.

5.1.2. Relation avec les pairs

Tel que le décrivent plusieurs études (Campbell et coll., 2018; Shin et coll., 2007; Garcia-Reid, 2007; Perdue et coll., 2009), les élèves sont motivés à aller à l'école grâce à leurs amis, en plus de faciliter leurs apprentissages (Vygotsky, 1987). Certains chercheurs indiquent également qu'il existe une corrélation entre le rendement élevé en lecture et la participation aux aspects sociaux liés à la lecture, en discutant d'ouvrages avec leurs collègues de classe, par exemple (Sainsbury et Schagen, 2004; van der Voort, 2001). Selon les observations de l'enseignant, l'amitié réelle entre les élèves n'a pas été un facteur de motivation pour la prise de parole

durant les cercles de lecture. Rappelons que les premiers cercles de lecture étaient composés selon le choix du roman. Les élèves ne connaissaient pas le choix de leurs amis, ce qui a généré des équipes dont les membres n'étaient pas tout à fait à l'aise pour discuter entre eux. Aucune équipe n'était entièrement formée d'amis qui se fréquentaient à l'extérieur de la classe. Il n'était cependant pas impossible de voir deux amis proches dans la même équipe. Cependant, certaines équipes, sans être formées d'amis, travaillaient très bien. Ils étaient ouverts à se connaître. De belles amitiés sont même nées de ces cercles. Néanmoins, les équipes dont les membres ne semblaient pas ouverts à développer une complicité avec les autres ont très peu discuté selon mes observations. Considérant que la complicité entre les membres d'une des équipes s'avérait un gage de réussite, j'ai eu l'idée de former de nouvelles équipes à la fin du projet. Ces nouvelles équipes étaient formées par les élèves eux-mêmes en favorisant le pairage entre amis. Si tout semblait fonctionner au départ, dès le second, et dernier cercle, les discussions ont vite dévié. En effet, elles étaient centrées sur la vie personnelle et non sur la tâche. Je ne peux donc pas conclure que les élèves étaient motivés par leurs amis pour participer à la tâche de lecture. Je peux néanmoins mentionner que la socialisation obtenue par l'activité a motivé certains élèves à s'engager dans l'activité, et ce, jusqu'au bout. C'est le cas des deux élèves interrogés dans les entretiens individuels. La complicité entre les membres de leur équipe les a aidés à mener à terme leur lecture, selon leurs dires. Cet accomplissement n'est pas à minimiser. Pour un élève en difficulté de lecture, le simple fait de terminer un roman est une réussite à laquelle il ne goûte pas régulièrement (Giasson, 2011).

5.1.3. Les effets de l'engagement

Les connaissances sur les effets de l'engagement sont multiples. Néanmoins, les premiers chapitres ont précisé les effets les plus pertinents pour ma recherche. Plusieurs chercheurs ont observé que l'engagement rendait les lecteurs plus stratégiques, plus persévérants et plus compétents.

D'une part, selon les écrits, les traces des stratégies de lecture sont des éléments observables de l'implication d'un élève dans une tâche de lecture (Graham et ses collaborateurs (2018); Cartier, Chouinard et Contant, 2011). Par ces stratégies, nous entendons la prise de notes pendant la lecture et pendant les cercles de lecture. Plus précisément, pendant la lecture, les élèves avaient l'occasion de colliger les informations dans un cahier que je leur ai fourni. Pendant les cercles de lecture, les élèves avaient un carton et des cartes des personnages de leur roman à leur disposition. Puisque l'identité des répondants aux questionnaires sur la motivation en lecture était anonyme, je ne pouvais pas associer les élèves qui utilisaient les stratégies proposées avec les résultats des questionnaires qui montraient une hausse de la motivation. Cependant, je peux affirmer que les élèves qui ont participé à l'entretien individuel ont utilisé les outils mis à leur disposition. J'ai effectivement observé, tant dans leurs réponses durant l'entretien que dans mes observations, qu'ils étaient engagés face à la tâche de lecture proposée.

D'autre part, Rosenzweig et ses collaborateurs (2018) observent que les lecteurs engagés sont reconnus pour persévérer. C'est également ce que mes résultats me poussent à croire. D'abord, je confirme que la majorité des élèves ont lu leur roman jusqu'à la fin, et ce, malgré leurs difficultés en lecture. À mon avis, ce comportement montre que le cercle de lecture a eu un effet positif sur leur persévérance. À titre

d'exemple, durant le projet, un élève m'avait confié fièrement avoir terminé complètement son livre, un autre m'a confirmé avoir apporté son roman à la maison pour lire les pages manquantes. Ce sont toutes des preuves que le projet les poussait à s'engager. Ensuite, lorsqu'un élève, qui détestait lire, me mentionnait qu'il tentait de résoudre un crime pour trouver le coupable, c'est aussi une belle preuve de persévérance. Grâce à ses coéquipiers, il a réussi à atteindre son objectif : résoudre le crime et terminer le livre. Enfin, un des élèves avec qui je me suis entretenu individuellement m'a mentionné que l'activité lui avait permis d'aller jusqu'au bout de son livre. Cet élève n'avait jamais terminé un livre de sa vie. Il apparaît donc que l'engagement peut être favorisé à la fois par l'activité, l'intérêt pour le choix de la lecture (résoudre un crime) et la relation qu'il entretient avec l'enseignant ainsi qu'avec ses pairs.

5.2. La dynamique motivationnelle

Viau (1994) définit la motivation d'un individu à participer à une tâche par le concept de la dynamique motivationnelle, qui aura un effet important sur l'engagement cognitif et la persévérance. Pour qu'un élève soit motivé, il doit premièrement sentir qu'il est compétent. Deuxièmement, l'élève doit percevoir que la tâche est utile à ses yeux. Troisièmement, les paramètres de l'activité doivent permettre à l'élève de sentir qu'il a un certain contrôle sur le déroulement de la tâche. J'ai observé cette dynamique motivationnelle chez les élèves de ma classe, et j'arrive à la conclusion qu'il faut distinguer la dynamique vécue pendant les cercles de lecture et pendant la lecture. De plus, il faut comprendre l'impact de la motivation lors des cercles sur l'engagement en lecture de façon générale.

5.2.1. Le sentiment de compétence

Les résultats me laissent croire que le cercle de lecture peut augmenter le sentiment de compétence chez les élèves qui y participent activement. Selon Pajares et Urdan (2002), un individu doit sentir qu'il possède toutes les compétences nécessaires pour compléter la tâche qui lui est présentée. Les cercles de lecture permettaient à mes élèves de développer concrètement leur compétence à lire. Ils comprenaient un peu plus ce qu'ils lisaient, notamment. Toutefois, je dois soulever quelques nuances à l'intérieur de ce concept.

En effet, selon mes observations, certains élèves semblaient plus inquiets de ce que pensent les autres. Les cercles de lecture ont exigé des élèves de discuter entre eux de leur lecture. D'abord, pour la plupart, l'activité semblait être une source d'anxiété. Par exemple, j'ai noté l'absence récurrente de certains élèves pendant les cercles de lecture, et ceux-ci m'ont confié que cette activité les rendait anxieux. Selon Mo (2019), l'anxiété peut nuire à l'engagement. Pendant les cercles de lectures, je crois que certains ne se sentaient pas capables de discuter avec des collègues qu'ils connaissaient peu. En plus de devoir discuter avec d'autres personnes, ils devaient le faire en exposant leurs bris de compréhension et leurs mauvaises interprétations de leur roman, du moins à leurs yeux. Selon Lupien (2011), l'anxiété est causée, entre autres, lorsque l'individu voit son égo être menacé, notamment chez les adolescents issus d'un milieu défavorisé. En effet, l'égo, que Samson (2021) nomme "personnalité", est ce qui permet à un adolescent issu d'un milieu défavorisé d'appartenir à un groupe social (Samson, 2021; Lupien, 2011). Il est donc probable que, pour mes élèves, le doute face à leur niveau de compréhension de leur lecture par rapport à celui de leurs collègues faisait en sorte qu'ils craignaient que les autres s'en aperçoivent. Au lieu de le voir comme un moyen d'enrichir leur propre

compréhension, ils auraient craint que leur égo, leur personnalité, soit menacé en étant perçus stupides et incompetents. Enfin, considérant que l'un des objectifs des cercles de lecture est d'enrichir la compréhension d'un texte en discutant de son contenu (Parker et coll., 1999; Hébert, 2003; Briggs, 2010), il s'avère important d'expliquer et même de modéliser les attentes du cercle. En ce sens, au-delà du sentiment de compétence à la lecture, le cercle fait aussi appel à d'autres compétences, telles que l'expression orale et l'esprit de synthèse (Anderson et Corbett, 2008). Dans ce contexte, même si les élèves semblent avoir amélioré leur sentiment de compétence à la lecture, le cercle reste une source d'anxiété, ce qui peut nuire à l'engagement de certains élèves (Mo, 2019)

5.2.2. Perception de l'utilité de la tâche

Selon Viau (1994), un élève est motivé s'il perçoit, entre autres, une certaine utilité à réaliser la tâche. D'abord, selon mes observations, plusieurs élèves de ma classe semblent avoir trouvé leur lecture utile grâce au cercle de lecture. En ce qui a trait aux réponses lors des entretiens individuels, les élèves ont souligné que savoir lire est nécessaire à la compréhension à l'école et dans la vie de tous les jours. En effet, le manque de vocabulaire peut être pallié dans un court texte, mais lorsque nous avons un très long texte, tel qu'un roman, il peut devenir épuisant de chercher la définition d'un mot (Carlisle, 2007). Le cercle de lecture a été pour ces élèves une façon d'enrichir leur vocabulaire. À vrai dire, pour ces élèves, il s'agit de l'utilité première de la lecture réalisée dans le contexte scolaire. Le cercle de lecture a donc été pour les élèves une raison de lire leur roman. Ensuite, selon mes observations, puisqu'ils devaient mettre à nu leurs aptitudes en lecture, certains élèves semblaient motivés à bien comprendre ce qu'ils lisaient. Évidemment, je parle ici des élèves qui, au fil des cercles, ont senti qu'ils étaient compétents face aux autres. Ils ne voulaient

pas perdre ce “statut” de bon lecteur. Quant à ceux qui n’arrivaient pas à poser un mot, ne se sentant pas compétents, ils semblaient beaucoup moins percevoir l’utilité de continuer la lecture de leur roman. Je me questionne alors sur la possibilité que, face à une situation où leur égo était menacé, plusieurs mécanismes de défense n’auraient pas été enclenchés, dont l’humour, l’évitement des conflits ou le fait de paraître moins compétent (Chabrol, 2005). Bien que peu nombreux, les élèves qui percevaient difficilement l’utilité de la lecture pour se préparer aux cercles de lecture s’impliquaient de moins en moins pendant les périodes de lecture et pendant les discussions. Par exemple, certains tentaient de faire rire les autres en trouvant des passages qu’ils jugeaient absurdes (humour), d’autres dormaient littéralement sur leur bureau (répression) et quelques-uns se comportaient volontairement dans le but d’être réprimandés (anticipation). Je ne m’étendrai pas sur le sujet des mécanismes de défense, car il s’inscrit davantage dans une recherche en psychologie. Cependant, les concepts de motivation, d’anxiété et de mécanismes de défense s’agenceraient parfaitement dans une recherche ultérieure afin de mieux comprendre les différents comportements observés pendant les cercles de lecture. Il s’agit là d’une belle piste de réflexion.

5.2.3. Perception de contrôlabilité

Selon Viau et Louis (1997), les élèves sont démotivés face aux tâches qui leur sont soumises lorsqu’ils perdent le contrôle et leurs repères. Pendant le projet, plusieurs élèves ont manifesté cette perte de contrôle. D’abord, lorsque les consignes n’étaient pas bien comprises par certains élèves, j’observais un découragement de leur part. Ensuite, la routine était parfois perturbée, et certains élèves en étaient affectés. Par exemple, lors de la lecture du deuxième roman, je n’avais pas pris le temps de leur établir un échéancier. Les élèves étaient libres de lire le nombre de pages qu’ils

souhaitaient. Certains lecteurs, après quelques cours, ne voyaient plus comment y arriver. Ils avaient de la difficulté à estimer le nombre de pages à lire pour arriver à la fin de leur roman dans les temps. Enfin, les objectifs ne sont pas toujours bien perçus, ce qui ne rassure pas les élèves plus anxieux. À titre d'exemple, des élèves m'ont avoué ne pas se sentir à l'aise durant les cercles de lecture. Ceci a expliqué leurs nombreuses absences coïncidant avec les périodes où il y a un cercle de lecture.

Pour favoriser le sentiment de contrôle de l'élève dans les cercles de lectures, nous suggérons de rendre prévisible l'environnement. Dans le contexte d'un projet de cercle de lecture, il est pertinent de prévoir, entre autres, un échéancier de lecture, un horaire précisant les périodes de lecture et les périodes de discussion et définir un objectif précis pour chaque discussion. Toutefois, ce n'est pas magique. D'un premier abord, un échéancier n'est pas adapté à la vitesse de lecture de tous. Les lecteurs plus forts avaient trop de temps pour compléter leur segment de lecture, et ils s'ennuyaient. Bien qu'ils sentaient avoir le contrôle, le dépassement de l'échéancier ne s'avérait alors pas utile. En revanche, les plus faibles, après quelques semaines, voyaient leur retard s'accroître, et se percevaient moins compétent se modifiant de façon négative. Il aurait peut-être fallu prévoir un échéancier ajustable au fil du temps. Pour ma part, je leur ai fourni un document où les pages à lire étaient accompagnées des dates. Cette façon de faire m'apparaît donc trop rigide après réflexion. Par la suite, l'horaire précis dans un contexte de milieu défavorisé au secondaire possède ses limites. En effet, la connaissance des dates a permis à certains élèves de garder le contrôle... de leur présence et de leur absence en classe. Enfin, pendant les discussions, un travail collaboratif concret, par exemple, permet aux élèves de connaître l'objectif à atteindre dans un court laps de temps. Il faut simplement s'assurer que ce travail est différent pour qu'il demeure stimulant. De mon côté, j'ai

opté pour un questionnaire récurrent qui encourage les élèves à se questionner à propos des suspects, du mobile du crime, etc. Cependant, la récurrence a diminué la valeur accordée à la tâche. En somme, nous remarquons que le sentiment de contrôle ne peut, à lui seul, motiver un élève. Même s'il sait ce qu'il doit faire précisément, il doit par la suite croire en ses capacités d'y parvenir et accepter le bénéfice qu'un tel effort lui permettra d'obtenir. Toutefois, l'inverse est tout aussi vrai. Un élève peut posséder toutes les aptitudes pour compléter une tâche, comprendre qu'elle est très utile pour lui, mais s'il ne comprend pas ce qu'il doit faire, son niveau de motivation sera diminué.

5.3. Le cercle de lecture

Afin d'agir sur la motivation et l'engagement de mes élèves, j'ai misé sur le cercle de lecture, une activité, selon plusieurs enseignants et chercheurs, très engageante. Tel que je l'ai défini dans les premiers chapitres, un cercle de lecture est, selon Daniels (2005) une discussion en petits groupes à propos d'un livre lu par tous les membres du groupe. Cette activité a été documentée par plusieurs chercheurs dont la plupart ont été recensés précédemment dans ce travail. Dans les paragraphes qui suivent, je reprends trois études afin d'y ajouter notre contribution à la suite de nos résultats.

5.3.1. Le développement de la compréhension globale

Dans un premier temps, Falardeau et ses collaborateurs (2014) observent que la compréhension globale d'un récit serait développée grâce aux cercles de lecture. Les chercheurs expliquent que ce type de compréhension s'observe, entre autres, lorsque l'élève peut résumer le récit complet, comprendre le lien entre les paragraphes et comprendre l'intrigue du début à la fin. Même si j'ai observé que la plupart des élèves semblaient bien comprendre le roman globalement à travers leur discussion, il aurait

été pertinent d'évaluer plus concrètement cette composante de la compétence à lire. Cependant, mon objectif était de décrire l'engagement et la motivation des élèves et non l'évaluation de leurs performances en lecture.

5.3.2. Le développement de la capacité à interpréter

Dans un deuxième temps, Lemarchand (2017) défend l'idée que la discussion à propos d'une œuvre résistante développe beaucoup plus efficacement la capacité à interpréter, réagir et critiquer une œuvre que la lecture à elle seule. Toutefois, sans encadrement, il peut s'avérer ardu pour un apprenti-lecteur ou un lecteur en difficulté de dépasser le stade de la compréhension explicite, et ce, même en deuxième secondaire (Soussi, Broi et Wirthner, 2007). Le roman policier développe naturellement la capacité à interpréter chez les élèves, car il faut sans cesse trouver des indices pour bâtir nos propres conclusions. Chez les lecteurs en difficulté, les discussions portaient surtout sur les informations explicites qui se trouvaient dans les romans, ils n'étaient pas encore assez mûrs pour réfléchir à des hypothèses et demander à leurs collègues ce qu'ils en pensaient. C'est pourquoi les discussions étaient inégales d'une équipe à l'autre durant le projet. D'une part, les sujets de conversation les plus profonds venaient des élèves qui avaient les romans les plus complexes et les discussions les plus animées. En revanche, les sujets de discussion restaient en surface chez les élèves qui lisaient les romans moins longs et plus simplistes. Cependant, les romans complexes ne permettaient pas à eux seuls d'approfondir les discussions. Il fallait au départ une étincelle pour que les conversations démarrent et s'animent. La plupart des équipes qui devaient lire un ouvrage résistant arrivaient difficilement à obtenir cette étincelle. Dans un contexte similaire, au moment de concevoir son corpus de romans à offrir aux élèves, je suggère à l'enseignant, qui souhaite laisser ses élèves choisir leur roman, d'offrir des

œuvres simplistes s'il souhaite des discussions plus en surface, et des œuvres résistantes, s'il souhaite les amener à des conversations plus profondes tout en étant conscient que certaines seraient réduites au silence. Néanmoins, je ne crois tout de même pas qu'il faille arriver à la stricte conclusion que les livres résistants sont inaccessibles pour les élèves en difficulté, mais ils exigent beaucoup plus d'encadrement et moins d'autonomie d'après mes observations.

5.3.3. Le développement de l'autonomie

Dans un troisième temps, Lafontaine et ses collaborateurs (2017) défendent l'idée que les cercles de lecture doivent permettre aux élèves d'être autonomes dans leur discussion. Ces chercheurs précisent que l'autonomie dans les cercles de lecture ferait naître des idées très riches. Or, cette richesse d'idées s'est essoufflée progressivement. Au départ, la majorité des élèves avaient constamment besoin de mon aide pour discuter. Après quelques semaines, j'ai dû ajouter un travail commun pour nourrir et centraliser les discussions. Le problème réside surtout dans le fait que, malgré un échéancier précis, certains élèves n'ont pas lu autant de pages que leurs coéquipiers. Puisque certains membres de l'équipe connaissaient des détails importants de l'histoire, ceux-ci n'osaient plus parler par peur de divulguer la suite. À mon avis, il aurait été préférable de commencer par ce travail dans les premiers cercles de lecture afin de les amener progressivement vers l'autonomie souhaitée. En effet, comme le soulignent Burdet et Guillemin (2013), l'autonomie d'un apprenti-lecteur dans un contexte de cercle de lecture se développe grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture dans le but de se préparer aux discussions. Les différents cahiers de préparation utilisés par mes élèves étaient un bon outil, mais il aurait été pertinent d'enseigner explicitement ce qu'ils auraient dû faire avec cet outil pour bien se préparer aux cercles de lecture. Il s'agit de modéliser à la fois les bonnes

pratiques sur la prise de notes, mais également de mettre en pratique l'utilisation du cahier lors des cercles de lecture. En plus, il apparaît comme souhaitable d'en faire une révision, avec eux, à la suite de l'utilisation. Les élèves ne connaissaient que l'objectif de leur rôle. Par exemple, ils savaient qu'ils devaient prendre en notes les indices de temps, mais ils ne savaient pas comment le faire. De cette manière, certains ne savaient pas, avec leurs informations relevées, quand ni comment intervenir durant les discussions. D'ailleurs, ces discussions auraient dû, elles aussi, être enseignées explicitement afin de développer progressivement l'autonomie de mes élèves. Néanmoins, les premiers cercles ont permis à certains élèves de s'engager rapidement dans leur lecture, ce qui les a aidés à entrer dans l'histoire et à y rester accrochés.

5.4. Les limites et les biais

Même si les objectifs de recherche ont été atteints, plusieurs paramètres auraient pu être différents. Dans la dernière section, je soulève les principales limites de ma recherche, en soulignant que certains résultats doivent être pris avec prudence.

5.4.1. L'évaluation de la lecture

D'entrée de jeu, une première limite de ma recherche concerne les compétences en lecture. En effet, même si nous savons que les élèves engagés seraient plus compétents en lecture, je n'ai pas évalué, aux fins de la recherche, les élèves en lecture. Bien que mes élèves aient été évalués académiquement, aucun d'entre eux n'avait consenti à publier les résultats de leur performance en lecture. Ensuite, étant donné l'anonymat concernant l'identité des participants qui ont pris part aux questionnaires sur la motivation en lecture, je n'aurais pas pu établir une corrélation entre les élèves jugés comme étant désengagés et leur performance en lecture. Enfin,

ce n'était pas l'objectif de ma recherche. Je ne tentais pas d'établir cette corrélation, mais il serait très pertinent de le faire dans une recherche ultérieure. Plusieurs auteurs, dont Marks (2000), sont arrivés à la conclusion que l'engagement améliorerait les performances en lecture, mais aucun à ma connaissance ne l'a fait à propos d'élèves en difficulté issus d'un milieu défavorisé.

En outre, le nombre de défis qu'entraînent les difficultés en lecture que j'ai observé pour cette recherche est limité. Dans le chapitre de problématique, je décris les principales sphères de difficultés en lecture qu'un élève du primaire ou du secondaire peut rencontrer. Dans le cadre de cette recherche, je me suis concentré sur la dernière présentée : l'engagement. Toutefois, puisque le Gouvernement du Québec (MELS, 2012) a tenu bon de circonscrire cinq sphères de difficulté dans son guide, il se serait avéré très pertinent de toutes les évaluer. Ainsi, j'aurais pu vérifier si les cercles de lecture aidaient les élèves à surmonter tous ces défis en lecture. Sachant que l'engagement des élèves ait été favorisé dans leur lecture grâce à mon projet de cercle de lecture et que certains d'entre eux m'ont fait part de l'impact que l'activité a eu sur leur compréhension du roman ainsi que sur l'enrichissement de leur vocabulaire, je crois qu'il serait bénéfique d'évaluer la fluidité et l'identification des mots. De cette manière, un portrait plus complet serait brossé de l'impact d'un projet comme celui du cercle de lecture.

5.4.2. Une recherche avant tout professionnelle

La description des finalités d'une recherche est essentielle pour comprendre la manière, à la lecture, d'interpréter les résultats. Il est primordial de rappeler que cette

recherche s'inscrit avant tout dans une démarche de développement professionnel¹¹. Il s'agit bien sûr d'une limite pour un lecteur qui tenterait de généraliser les résultats de ma recherche. Bien que ces résultats ajoutent à la compréhension des concepts de motivation en lecture et du cercle de lecture, j'explique pourquoi il faut lire les résultats de ma recherche avec prudence.

D'entrée de jeu, parmi les limites, je tiens à préciser pourquoi le sujet du milieu socio-économique de l'élève est pertinent, malgré son absence dans les résultats. Dans le chapitre de problématique, je décris l'impact qu'a le milieu de l'enfant sur ses performances en lecture et sur sa motivation. D'abord, rappelons que les performances en lecture n'ont pas été évaluées dans le cadre de cette recherche. Ensuite, même si les manifestations de l'engagement chez mes élèves ont été observées et décrites, je ne peux pas établir une corrélation entre ces observations et le type de milieu d'où l'élève est issu. En effet, les observations ne servent qu'à décrire le portrait de ma classe au fil du projet afin de mieux intervenir dans ma pratique et d'observer l'influence du cercle de lecture sur le degré d'engagement des élèves. D'autre part, le type de milieu où chacun des élèves est issu n'est pas connu. Seul le statut socio-économique de l'école a été vérifié. Donc, considérant que les élèves sont en difficulté d'apprentissage, qu'ils ne font partie d'aucune concentration spécifique et qu'ils sont scolarisés dans une école figurant parmi les plus défavorisées de la région, il s'avère pertinent d'aborder le problème de l'engagement en lecture par l'impact du milieu. Enfin, cette recherche n'avait pas la finalité d'étudier le lien direct entre le statut socio-économique de la famille de l'élève et son degré d'engagement, et encore moins ses performances en lecture, mais bien de décrire les manifestations

¹¹ Une lettre du comité d'éthique à la recherche de l'UQTR confirmant les fins de cette recherche figure à l'appendice D.

d'engagement d'un groupe d'élèves d'une école située dans un milieu défavorisé. Néanmoins, il serait très pertinent de mener une étude similaire où le statut socio-économique et les performances en lecture à la suite de plusieurs cercles de lecture sont pris en compte.

5.4.3. Un nombre restreint de participants : des résultats non généralisables

En recherche qualitative, les manières de sélectionner les participants et d'établir son échantillon sont multiples. J'ai abordé, dans le chapitre de méthodologie, le processus d'analyse des données de mon journal de bord et des entretiens individuels. Ce processus provient du travail de Miles et Huberman (1994). Ces auteurs proposent également plusieurs manières de bâtir son échantillon. Parmi les différentes façons, j'ai été contraint de bâtir mes échantillons selon des critères logistiques (Miles et Huberman, 1994). Il s'avère donc pertinent de décrire le processus qui m'a amené à sélectionner les participants de ma recherche.

Dans un premier temps, les enseignants en début de carrière ne connaissent jamais à l'avance le type d'élèves avec qui ils devront travailler, ni même l'identité de l'école d'ailleurs. Bien avant le début de l'année scolaire et la connaissance du milieu dans lequel j'allais travailler, j'ai fait un travail de recensement pour trouver un problème de recherche qui s'inscrirait dans ma pratique professionnelle. J'avais déjà soulevé dans les années antérieures mon besoin de formation pour l'enseignement de la lecture chez les élèves en difficulté. Dans ma quête de trouver un problème de recherche, j'ai recensé celui du désengagement en lecture chez les élèves en difficulté issus d'un milieu défavorisé.

Dans un deuxième temps, il faut comprendre que je n'ai pas sélectionné systématiquement les participants. Étant donné que ma recherche se déroulait dans mon milieu professionnel, les participants étaient tout simplement mes élèves. J'ai plutôt dû décrire un de mes groupes d'élèves. Puisque je n'enseignais pas à un seul groupe, j'ai dû néanmoins faire une certaine sélection parmi mes quatre groupes : un groupe d'élèves performants de cinquième secondaire en français, un groupe d'élèves de sixième année du primaire en sciences, un groupe d'élèves de première secondaire, dont certains étaient en difficulté, et un groupe d'élèves de deuxième secondaire, sélectionnés selon leurs difficultés scolaires par les directions d'école primaire deux ans auparavant. J'ai donc choisi le groupe de deuxième secondaire. En effet, en plus d'avoir été sélectionné par les directions d'école primaire, il répondait à deux critères fondamentaux : le groupe manifestait un niveau de motivation en lecture plus faible et accusait un plus grand retard scolaire en français que les autres groupes. Les élèves de ce groupe ont répondu au questionnaire sur la motivation en lecture et m'ont permis de décrire l'évolution de leur motivation en lecture.

Dans un troisième temps, j'ai offert la possibilité à tous les élèves de ma classe s'ils souhaitaient participer à un entretien individuel dans le but de les questionner sur les cercles de lecture et leur motivation à lire. J'ai reçu deux réponses positives. Plusieurs raisons pourraient expliquer ce constat, comme la gêne, le malaise, la pression par les pairs, etc. Toutefois, l'implication dans ce groupe était à la base très faible dans ce groupe. Puisque cet entretien était facultatif, peu ont probablement senti l'importance de le faire. Alors, étant donné que les participants étaient peu nombreux, il s'avérait pertinent de les décrire plus précisément. C'est pourquoi je précise durant ce travail que les participants aux entretiens sont non seulement des élèves en difficulté, mais ils sont aussi des locuteurs allophones pour qui la langue française est

étrangère. Bien qu'ils aient passé par la classe de francisation avant de faire leur entrée dans le cheminement régulier, ils accusent un retard notable en lecture. Évidemment, il aurait été préférable d'obtenir plus de participants aux entretiens, car le peu de données en ressortant n'a pas été causé par une saturation des données. Ce principe, théorisé par Glaser et Strauss (1967), signifie que la collecte de données se termine lorsque de nouvelles connaissances ne ressortent plus lors de l'analyse. Pour ma part, les résultats auraient pu être complétés par d'autres participants afin de mieux décrire l'engagement et la motivation des élèves en difficulté dans ma classe. Ces résultats m'auraient permis de mieux comprendre ce qui motive les élèves à s'engager lors des cercles de lecture. Néanmoins, les commentaires reçus de ces élèves ont permis, bien que partiellement, d'atteindre mon objectif, qui a été adapté à la suite de la connaissance du nombre de participants.

CONCLUSION

À la suite de ces précisions, il m'est possible d'affirmer que, malgré quelques limites et biais, les objectifs de recherche ont été atteints. Ma question initiale était :

Comment se manifeste l'engagement d'élèves en difficulté de lecture fréquentant une école secondaire située dans un milieu défavorisé dans le contexte de cercle de lecture hebdomadaire en classe de français ?

À la lumière de mes résultats, je conclus que les cercles de lecture peuvent effectivement favoriser l'engagement des élèves en difficulté dans certaines conditions. Tout d'abord, il est primordial de miser sur l'aspect social de l'activité, mais surtout de prendre en considération les sources d'anxiété qu'il peut causer. Les groupes composés d'amis seraient à éviter, car la tâche perdra rapidement sa valeur par rapport à celle de l'acceptation à un groupe social. En d'autres termes, à l'adolescence, notamment en milieu défavorisé, il est beaucoup plus important d'être accepté par ses amis, en montrant sa vraie personnalité, que par ses parents et ses enseignants, en montrant ses compétences académiques. Face à des élèves anxieux, il est difficile d'organiser ce type d'activité. En plus, cette anxiété est difficilement évitable chez des élèves en difficulté, qu'ils soient issus d'un milieu défavorisé ou non. En misant sur des groupes de collègues et non d'amis, il faut s'assurer de rendre les tâches prévisibles, accessibles et utiles. Pour ce faire, un enseignement explicite du cercle de lecture s'avère pertinent. De cette manière, les élèves, notamment les plus anxieux, sauront ce qu'ils doivent faire, comment le faire et pourquoi le faire.

Ensuite, il est important de bien définir l'objectif pédagogique des cercles de lecture que nous souhaitons organiser. Dans une classe, l'écart entre les niveaux de compétence en lecture est très grand. Certains peinent à comprendre explicitement

un court texte tandis que d'autres réagissent aisément à des romans complexes, et ce, même dans une classe formée volontairement avec uniquement des élèves en difficulté. Le cercle de lecture peut servir à aider les élèves à bien comprendre un texte, mais il peut aussi servir à créer des débats sur des passages à interprétation, auxquels il est possible de réagir ou de porter un jugement critique. Cette dernière finalité exige cependant beaucoup plus d'encadrement de la part de l'enseignant, notamment chez des élèves en difficulté ou bien dans des classes où l'on retrouve aussi bien des lecteurs aguerris et d'autres accusant un retard significatif. Enfin, il faut s'assurer de réagir dans les moments où nous avons l'impression que le cercle de lecture ne les intéresse plus. Même si la préparation d'une activité exige beaucoup de temps de la part de l'enseignant, les élèves ne sont pas tenus de l'aimer. C'est pourquoi il est pertinent d'être flexible et de s'attendre à des diminutions de la motivation, qui semblent parfois inexplicables. Posez-vous les questions suivantes dans de telles situations : Est-ce que mes attentes sont réalistes, adaptées et claires ? Est-ce que j'ai vérifié leur compréhension de mes consignes ? Est-ce que mes élèves savent pour quelles raisons ils discutent entre eux ? De mon point de vue d'enseignant, le cercle de lecture s'est avéré une découverte qui a clairement aidé mes élèves en lecture, et il continuera de le faire dans les années à venir dans ma classe, et ailleurs...

RÉFÉRENCES

- Abla, C., Fraumeni, B. R., et McREL International. (2019). Student Engagement: Evidence-Based Strategies to Boost Academic and Social-Emotional Results. In *McREL International*. McREL International. Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600576.pdf>
- Ajar, D., Dassa, C. et Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/140.7202/900396ar>
- Alexander, P. A. (2018). Engagement and Literacy: Reading between the Lines. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 732-739. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12262>
- Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction: From a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747. <https://doi.org/10.1177/003172170208301007>
- Alspaugh, J. W. et Harting, R. D. (1995). Transition effects of school grade-level organization on student achievement. *Journal of Research & Development in Education*.
- Anderson, P. L. et Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/1053451208318681>
- Archambault, I., Bouffard, T., Chouinard, R., Duperré, V., Janosz, M., Pagani, L. S., et Parent, S. (2014). *L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés*. Rapport de recherche.
- Argyris, C. (1980). Making the undiscussable and its undiscussability discussable. *Public Administration Review*, 40(3), 205-213. <https://doi.org/10.2307/975372>

- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational dynamics*, 11(2), 5-22. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(89\)90039-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(89)90039-9)
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308. Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Axelson, R. D. et Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_3
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*, 10(1). Guilford Press.
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones: construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376. <https://doi.org/10.7202/014412ar>
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC: une étude multicas en milieux défavorisés*. Thèse doctorale inédite. Université de Montréal.

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Block, C. C. et Pressley, M. (2007). *Best Practices in Teaching Comprehension*.
- Bodie, G. D., Vickery, A. J., Cannava, K., & Jones, S. M. (2015). The role of "active listening" in informal helping conversations: Impact on perceptions of listener helpfulness, sensitivity, and supportiveness and discloser emotional improvement. *Western Journal of Communication*, 79(2), 151-173.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. (Mémoire de maîtrise, Dominican University of California). Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511091.pdf>
- Brodeur, M., E. Dion, L. Laplante, J. Mercier, A. Desrochers et M. Bournot-Trites (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23(1), 29-31. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://aqep.org/wp-content/uploads/2009/12/VLP_Vol23No1.pdf
- Brossard, S. (2019). Relations entre lecture et vocabulaire chez des élèves ayant un trouble développemental du langage de 8 à 11 ans. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/22832>
- Busteed, B. (2013). The school cliff: Student engagement drops with each school year. *Gallup Blog*. Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://news.gallup.com/opinion/gallup/170525/school-cliff-student-engagement-drops-school-year.aspx>
- Carnine, L. et Grossen, B. (2008). Action planning for struggling students to improve literacy and content area achievement. *Effective practice for adolescents with reading and literacy challenges*, 195-222. <https://doi.org/10.4324/9780203937259>

- Caron, L. (2017). *Proposition d'un dispositif didactique susceptible de développer, par l'entremise du manga, des compétences littéraires et multimodales*. Thèse doctorale inédite. Université du Québec à Montréal.
- Cartier, S. C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé: stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 37-65. Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/718/835>
- Campbell, S., Zimmer-Gembeck, M. et Duffy, A. (2018). Friends and education: Identity patterns across domains and associations with emotion dysregulation. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0924-4>
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering Morphological Processing, Vocabulary Development and Reading Comprehension. Dans R. K., Wagner, A. E., Muse, K. R. , Tannenbaum (dir.), *Vocabulary Acquisition : Implications for Reading Comprehension*, 78-103.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741-756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342. <https://doi.org/10.7202/044480ar>
- Clément, N. (2004). *Le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la lecture: étude de cas d'un élève en difficulté de lecture de la quatrième année de l'élémentaire*. (Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-18274>

- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (2009). Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire. *Une recension de la documentation*. (Rapport) Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada). Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/201/facteurs-cles-litteratie-age-scolaire.pdf>
- Côté-Simard, C. (2016). *Attitudes de la mère en situation de lecture partagée au préscolaire et engagement scolaire comportemental au début du primaire : Comparaison de deux modèles*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/19122>
- D'angiulli, A., Siegel, L. S. et Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 202-213. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00106.x>
- Daigle, D., R. Berthiaume et A. Plisson (2010). Difficultés d'apprentissage de la lecture et déficit phonologique. *Vivre le primaire*, 23(1), p. 33-35. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://aqep.org/wp-content/uploads/2009/12/VLP_Vol23No1.pdf
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student centered classroom*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. (A. Courtois et M. Morin, trad.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2002 sous le titre *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME : Stenhouse).

- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. (Thèse, Université Catholique de Louvain, Belgique). <http://hdl.handle.net/2078.1/5293>
- Denti, L., et G. Guerin. (2008). *Effective practice for adolescents with reading and literacy challenges*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937259>
- Desrosiers, H. et K. Tétreault (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, 7(1), Institut de la statistique du Québec.
<https://collections.banq.gc.ca/ark:/52327/2243011>
- Dyke, N. (2007). *Liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise*. (Rapport final, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) Récupéré le 31 juillet 2022 :
<https://collections.banq.gc.ca/ark:/52327/46656>
- Elliot, A. J., et Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 43-60). The Guilford Press.
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 4(1), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Falardeau, É., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation & didactique*, 8(3), 43-54. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2022>
- Fall, R., Webb, N. M. et Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American educational research journal*, 37(4), 911-941.
<https://doi.org/10.3102/00028312037004911>

- Fenneteau, H. (2015). *Enquête et questionnaire - 3e édition*. Dunod.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé - 2e édition*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.6>
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. et Mazzone, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, CA: Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Good, R. H., Gruba, J. et Kaminski, R. A. (2002). *Best Practices in Using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an Outcomes-Driven Model*.
- Graham, S., Daley, S., Aitken, A., Harris, K. et Robinson, K. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*. 41(4), 640-654. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) De la naissance à 8 ans, Québec*, 5(3), Institut de la statistique du Québec. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_motivation_fr.pdf

- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. et Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
<http://hdl.handle.net/1866/6794>
- Henk, W. A. et Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482. Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://www.jstor.org/stable/20201471>
- Institut national de Santé publique du Québec (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf
- Irvin, J. L., J. Meltzer et M. S. Dukes (2007). *Taking Action on Adolescent Literacy: An Implementation Guide for School Leaders*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

- Janvier, B. et Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 57(2), 155-170.
<https://doi.org/10.3917/enf.572.0155>
- Jolicoeur, M. (2010). *Un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9 et 10 ans : une pratique qui compte*. (Mémoire de maîtrise, Université de Moncton). Récupéré le 31 juillet 2022 : https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MR70694&op=pdf&app=Library&is_thesis=1&oclc_number=793484975
- Kamil, M. L., G. D. Borman, J. Dole, C. C. Kral, T. Salinger et J. Torgesen (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide (NCEE 2008-4027)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/adlit_pg_082608.pdf
- Karahan, B. Ü. (2017). The Correlation of Reading Motivation & Reading Engagement with Reading Comprehension Skills in 8th Graders. *Online Submission*, 3(9), 527-540. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580824.pdf>
- Kuhn, M. R. et T. Rasinski (2007). Best practices in fluency instruction. *Best Practices in Literacy Instruction - 3e édition*, New York : Guilford Press, 204-219
- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2017). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs - 4e édition*. Bruxelles : de Boeck.
- Landerl, K., et Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lee, E. (2002). Adolescent literacy: current status. *English Quarterly*, 34(3).

- Lemarchand, S. (2017). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 4(1), 41-50.
<https://doi.org/10.3917/lfa.199.0041>
- Lucas, R. et Norbury, C. F. (2015). Making inferences from text: It's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1224-1232.
https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0330
- Lupien, S. et Marin, M. F. (2011). Le stress au travail. ASSTSAS.
- Lyons, L. (2004). Most teens associate school with boredom, fatigue. *Gallup Blog*.
Récupéré le 31 juillet 2022 : <https://news.gallup.com/poll/11893/most-teens-associate-school-boredom-fatigue.aspx>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martel, V. et Boutin, J. F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire: étude de cas exploratoire. *Revue de Recherches en littératie médiatique multimodale*, 1(1). <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- Midgley, C. et Urdan, T. (1992). The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students. *Middle School Journal*, 24(2), 5-14.
<https://doi.org/10.1080/00940771.1992.11495161>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook - 3e édition*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec, Gouvernement du Québec.
Récupéré le 31 juillet 2022 : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/>

[site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Indice de défavorisation des écoles publiques*.

Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré le 31 juillet 2022 :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf

Mo, J. (2019). Quel lien entre la motivation des élèves, leur performance et leur anxiété ?, *PISA à la loupe*, 92(1), Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/ff64c4ad-fr>

Mokhtari, K. et Niederhauser, D. (2013). Vocabulary and Syntactic Knowledge Factors in 5th Grade Students' Reading Comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 157-170. Récupéré le 31 juillet

2022 : https://www.researchgate.net/publication/288269594_Vocabulary_and_Syntactic_Knowledge_Factors_in_5th_Grade_Students'_Reading_Comprehension

Morissette, 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).

<http://hdl.handle.net/11143/5974>

Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 54-77.

Récupéré le 31 juillet 2022 :

https://www.academia.edu/download/37599290/VL_implication_for_reading.pdf#page=68

- Ng, C. et Graham, S. (2018). Editorial: Improving literacy engagement: Enablers, challenges, and catering for students from disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 615-624. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12252>
- Onofrey, K. A. (2006). It Is More Than Just Laughing : Middle School Students Protect Characters During Talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(3), 207-217. <https://doi.org/10.1080/02568540609594562>
- Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (2008). Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2007-2008.
- Pajares, F. E. et Urdan, T. E. (2002). Academic motivation of adolescents. *Adolescence and education series*. Connecticut.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: examples from attitudes and self-concept in reading, *Learning and Individual Differences*, 21(1), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pearson, C. (2010). Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. et Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>
- PIRLS (2011). Le contexte au Canada. *Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Récupéré le 31 juillet 2022 : https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_FR.pdf

- Organisation de coopération et de développement économiques (2019). What students know and can do. *PISA 2018 results*, 1(1). Récupéré le 31 juillet 2022 : https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Plaza, M. et autres (2002). Validation longitudinale d'un outil de dépistage des troubles du langage écrit : étude d'une cohorte d'enfants dépistés en fin de CP et réévalués en fin de CE1. *Glossa*, 81(1), 22-33. Récupéré le 31 juillet 2022 : <http://reseautap.org/filemanager/files/textes/1585d-245plaza.pdf>
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2006). *Solving problems in the teaching of literacy. Reading instruction that works: The case for balanced teaching - 3e édition*. Guilford Press.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. et Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>
- Parker, S. M., Quigley, M. C. et Reilly, J. B. (1999). *Improving Student Reading Comprehension through the Use of Literacy Circles*.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Réseau canadien de Recherche sur le Langage et l'Alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche, chez l'auteur*. Récupéré le 31 juillet 2022 : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf
- Ricketts, J., Nation, K. et Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. <https://doi.org/10.1080/10888430701344306>

- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>
- Rodriguez, E. T. et autres (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. et Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem : the transactional theory of the literary work - 2e édition augmentée*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Rosenzweig, E.Q., Wigfield, A., Gaspard, H. et Guthrie, J. (2018). How do perceptions of importance support from a reading intervention affect students' motivation, engagement, and comprehension? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 625-641. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12243>
- Rousseau, C. (2013). *Les cercles de lecture à l'école : une analyse de l'expression des expériences personnelles des élèves*. (Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-3343>
- Roy, N. (2011). *L'incidence de l'utilisation de l'ordinateur à des fins personnelles sur la motivation et l'engagement scolaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). <http://hdl.handle.net/1866/5882>
- Saidane, R., Fejzo, A. et Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves

- francophones de 9 ans. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1(61), 57-74. <https://doi.org/10.4000/reperes.2557>
- Sainsbury, M. et Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational psychologist*, 18(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/00461528309529260>
- Samson, M. (2021). *Efficacité d'un programme d'éducation et de prévention sur le stress perçu d'une population étudiante au collégial*. (Rapport de maîtrise, Université de Sherbrooke). <http://hdl.handle.net/11143/18626>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1(157), 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 261-262.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*.
- Shin, R., Daly, B. et Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4). <https://doi.org/10.5330/prsc.10.4.I0157553k063x29u>
- Soussi, A., Broi, A. M. et Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves: ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères. Recherches en*

didactique du français langue maternelle, 35(1), 31-51.

<https://doi.org/10.3406/reper.2007.2747>

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Taboada, A., Tanks, S.M., Wigfield, A. et Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press.

Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Joliette, Canada : Rapport de recherche PAREA.

Van der Voort, T.H.A. (2001). Television's impact on children's leisure time reading and reading skills, *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*, 95 121. <https://doi.org/10.4324/9781410601735-10>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève: sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 1(110), 45-47. Récupéré le 31 juillet 2022 :

<https://id.erudit.org/iderudit/56310ac>

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4. Récupéré le 31 juillet 2022 :

<http://educ.info/xmlui/handle/11515/25951>

- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 25(1), 16-26. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2770>
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 144-157. <https://doi.org/10.2307/1585904>
- Vianin, P. (2019). Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité. *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, 85-106. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qgwx6.13>
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of L.S. Vygotsky*, 1(1), 39-285. (Publication originale : 1934).

ANNEXE I

Journal de bord

Jour 1. Période brise-glace

Avant la période, un élève m'a demandé si nous allions lire les livres. Cette question semblait vouloir dire qu'il avait hâte de lire son roman. Il s'agit de la première période du projet. Les élèves reçoivent leur roman. Par la suite, je leur attribue une place dans la classe pour qu'ils puissent discuter entre eux. Lorsqu'ils sont assis autour d'un pupitre, un membre de chaque équipe vient chercher un dossier dans lequel se trouve le matériel nécessaire pour le projet. Dans le dossier, ils retrouvent les cahiers de prise de notes. Ils en choisissent chacun un en lisant la description du rôle. Par la suite, ils lisent le scénario. Celui-ci est écrit sur un signet qui leur sert également pour marquer leur page. Enfin, ils font un survol rapide de leur roman en se posant des questions. Puisque les équipes ne sont pas formées selon leur amitié, certains élèves sont timides. L'objectif de ce cercle est de briser la glace pour que, au prochain cercle, ils aient déjà fait connaissance. Deux élèves en particulier sont très passifs dans le cercle. Ils se placent à l'écart. Ils semblent très déçus de ne pas être avec leur meilleur ami.

Je leur demande d'observer l'échéancier de lecture. Ils remarquent avoir beaucoup de temps devant eux pour lire les segments. Lorsqu'ils reprennent leur place, ils commencent leur lecture. Ils ont également le cahier de prise de notes à remplir. Certains ne l'ouvrent pas pendant leur lecture. Lorsque j'observe que quelques élèves ont dépassé leur échéancier de lecture, j'interviens. Je leur demande de relire leur segment et de prendre des notes. Cette prise de note est essentielle pour le bon fonctionnement des cercles de lecture. De plus, ils doivent comprendre que lire

rapidement ne signifie pas nécessairement de mieux comprendre. En fait, c'est parfois la raison principale des difficultés de compréhension. La prise de notes les force à chercher des informations, à prendre le temps de comprendre avant de passer à la page suivante. Étonnamment, aucun élève n'a manifesté son mécontentement à l'idée de relire son segment.

Jour 2. Lecture trop rapide

J'observe que les élèves lisent plus rapidement que prévu. Toutefois, je remarque aussi que peu d'entre eux arrivent à trouver les informations à la première lecture. Par exemple, un élève n'avait pas repéré tous les personnages, dont la victime. Je lui demande de relire pour la trouver. En fait, dès que je sème un doute dans la tête d'un élève, il relit spontanément. Mon rôle d'enseignant est celui d'amener les élèves à relire par eux-même. Sans briser leur confiance en soi, je dois les amener à retourner sur la « scène de crime » pour retrouver tous les indices pertinents. Étant donné qu'ils ont un cahier de notes, je peux facilement vérifier leur niveau de compréhension.

La plupart semblent lire très rapidement. Toutefois, en demandant, de façon anonyme, à ce qu'ils m'écrivent sur un bout de papier s'ils ont terminé le segment qu'ils devaient lire, la moitié m'écrivent qu'ils n'ont toujours pas terminé le leur. Je crois surtout miser sur la relecture, leur offrir d'autres intentions de lecture. Par exemple : Relis en repérant les indices de lieu cette fois-ci. Cette façon n'empêchera pas les plus lents à s'empêcher de lire lentement pour bien comprendre.

Jour 3. Interventions subséquentes de l'enseignant pour mettre les élèves à la tâche

Un élève est rendu beaucoup trop loin, alors qu'il n'a pas trouvé toutes les informations nécessaires à l'enquête. Je le questionne à propos du lien des personnages avec le crime. Il relit, mais je doute que cela augmente sa motivation. Un autre élève a terminé son travail. Alors, je lui donne un second rôle, mais il le refuse. Il décide d'étoffer son cahier de notes de son premier rôle (analyste linguistique). Chaque fois qu'un élève ferme son roman, croyant qu'il a terminé son travail, je lui trouve une tâche supplémentaire. J'arrive à deux hypothèses : soit ils lisent rapidement sans comprendre ce qu'ils lisent, soit ils lisent rapidement parce qu'ils sont motivés. En fait, c'est peut-être un mélange entre les deux.

Lors du prochain cercle de lecture, les élèves pourront autoréguler leur travail de lecture. Ils pourront réellement voir ce que j'attends d'eux. Ils pourront savoir ce qu'ils devront faire lors de la prochaine période de lecture. J'arrive à la conclusion qu'il faut prévoir, après chaque cercle, un retour sur leur travail.

Je crois qu'il faudrait que je clarifie mes consignes pendant les périodes de lecture. Ils ont un travail global à faire, mais je crois que de poser une question différente par cours pourrait être pertinent. Lors des prochaines lectures, les élèves auront posé leur hypothèse. Je pourrai alors me servir de ces hypothèses pour guider mes questions. Par exemple : Vous croyez que c'est Matis qui a tué son père. Trouvez-moi des preuves ou des indices qui pourraient l'incriminer.

C'est important que les élèves arrivent à une hypothèse commune à la fin du cercle de lecture, c'est le point de départ de la motivation.

Jour 4. Premier cercle de lecture

Une équipe est très motivée, les membres collent des cartes-personnages et des notes sur le carton. Une équipe, dont le roman est plus difficile, ne sait pas ce qu'elle doit faire. Les membres posent cependant beaucoup de questions. Je suis très heureux d'apprendre qu'un élève a apporté son roman à la maison pour le lire. Je crois que ça montre qu'il a jugé sa lecture utile. De plus, un élève me demande en quoi consiste le but du jeu. Donc, il perçoit cette activité comme un jeu. À mon avis, cette perspective est très intéressante, car le jeu donnerait un sens à l'activité. Ils lisent pour participer au jeu. En contrepartie, un élève trouve l'activité « plate ». Toutefois, il faut noter que cet élève n'a pas lu le livre. Cet élève doit lire avec un ordinateur et est moins motivé à lire que les autres élèves.

Lors du retour en groupe par la suite, un élève me dit qu'il a aimé l'activité parce qu'il a donné des idées. Je lui demande s'il s'est senti utile. Il acquiesce. Je renvoie alors la question aux élèves : « Qui s'est senti utile pendant le cercle de lecture ? » Beaucoup ont levé la main. Par la suite, je demande aux autres s'ils se sont sentis inutiles. Certains lèvent la main. Je leur demande s'ils vont changer quelque chose dans leur lecture. Quelqu'un me dit qu'il va lire plus lentement. Un autre me dit que lire plus lentement nous permet de mieux comprendre.

Jour 5. Questions avant la lecture du deuxième segment

Alors qu'ils s'apprêtent à lire leur deuxième segment dans leur roman, je leur pose une question par équipe à propos d'un personnage qui apparaîtra dans leur segment. Je leur demande s'ils lui font confiance. En posant cette question, je veux qu'ils se fixent un objectif, qu'ils aient une intention de lecture et qu'ils puissent discuter du même sujet lors du prochain cercle de lecture.

J'observe plusieurs comportements qui montrent une certaine évolution chez les élèves. Un élève, qui n'a pas lu adéquatement jusqu'à maintenant, me demande de lui envoyer le document sur son ordinateur, ce qui montre qu'il veut faire le travail par lui-même. Il pose même des questions à propos de sa lecture. Un élève semble démotivé par le fait que je l'arrête pendant sa lecture. Je lui explique qu'il doit s'assurer de bien comprendre et non de lire le plus vite possible. Un élève me demande si nous allons faire un cercle de lecture aujourd'hui. Il aime l'expérience et a hâte d'en refaire un. Tout le monde lit.

Afin de régler le problème de lecture en ce qui a trait au rythme, j'ai décidé de rendre la troisième période de lecture, la dernière avant le cercle de lecture, facultative. Ils pourront lire leur roman pour terminer leur segment ou continuer un travail de grammaire.

Jour 6. Plusieurs comportements encourageants

J'observe que tout le monde lit et utilise des stratégies de lecture intéressantes. Un élève se sert de l'endos de son document pour prendre des notes supplémentaires. Les élèves commencent à utiliser le dictionnaire. Un élève écrit une information fautive dans son cahier. Je peux lui demander de me le prouver. Ce qui le force à relire et à corriger son erreur.

Jour 7. Deuxième cercle de lecture

La majorité des élèves ont lu leur segment. Ils prennent quelques minutes pour résumer le roman à l'oral, mais ce résumé ne mène pas à une discussion. Les cahiers de préparation ont tous été remplis par les élèves. Par contre, certains passent à côté d'informations importantes. Une seule équipe, celle de cinq élèves, réussit à discuter

par eux-mêmes sans que j'intervienne. Deux autres équipes ont besoin de mon aide à quelques reprises pour poursuivre la discussion. Cependant, deux équipes, malgré mes interventions, n'arrivent pas à discuter. Je leur pose des questions pour les ramener à leur roman. Je leur demande qui est leur suspect et qui est la victime. Je leur demande de me donner une hypothèse pour amorcer la discussion. Dès que je quitte, ils arrêtent de discuter.

L'effet "connivence" vient vraiment restreindre les discussions. Les équipes qui travaillent le mieux sont les équipes dont les membres de l'équipe semblent être de bons amis. Les équipes qui n'arrivent pas à discuter sont formées de membres qui ne sont pas amis et qui ne sont pas ouverts à le devenir. Une des équipes est composée de membres souffrant tous d'un trouble diagnostiqué (déficience visuelle, auditive et langagière), sauf un. Ce dernier, cependant, n'est pas francophone de langue maternelle. Il a donc de la difficulté à s'exprimer. Pendant le cercle, cet élève veut dire quelque chose, mais ne s'en sent pas capable. Il ne croit pas que c'est une bonne hypothèse. Je finis par la lui faire dire. Je crois qu'il a énormément peur de s'ouvrir aux autres. Ce n'est pas le seul d'ailleurs. Non seulement ils ne sont pas à l'aise ensemble, mais ils ne se sentent pas compétents face à la tâche. Ils semblent donc avoir peur du jugement. Pourtant, lorsqu'il me donne son hypothèse, je le félicite immédiatement en posant la question suivante aux autres membres de l'équipe : « C'est très intéressant ça ! Croyez-vous que ce serait possible ? » Les autres membres se mettent à discuter, ce qui lui fait sans doute un grand plaisir. Ils doivent comprendre que dans une activité comme celle-là, les mauvaises réponses n'existent pas. C'est justement la place pour se tromper et essayer. Je crois que le renforcement positif devrait être accompagné par quelque chose de concret. Il doit voir que son implication a un effet observable. Par exemple, le fait que son intervention mène à une

discussion, c'est observable, c'est bien. Par contre, les autres membres de l'équipe n'ont pas réagi comme moi. Ils n'ont pas perçu l'intervention de l'élève comme une idée de génie. Quant à lui, il a bien vu que les autres n'étaient pas intéressés.

Quelques cours plus tard, j'ai observé que le renforcement positif n'a pas autant d'effet lorsque ça vient de moi que lorsque ça vient d'un autre élève. Les élèves ne se sentent pas en confiance avec les membres de l'équipe qu'ils ne connaissent pas. Ils ne reçoivent pas de compliments.

L'équipe qui a toujours quelque chose à dire concentre ses discussions autour de la résolution du crime. Ils essaient de trouver le coupable. D'autres équipes cherchent dans leur roman des éléments qui ont échappé aux membres de l'équipe, concernant notamment le personnage-suspect. Ce personnage est celui qui était suspecté par moi. Je leur ai demandé de trouver des indices pouvant l'innocenter ou l'incriminer. Comme le "profileur" a été absent depuis le retour de la semaine de relâche, quelqu'un a dû jouer ce rôle à la dernière minute. C'est pourquoi il n'avait pas trouvé assez d'informations sur ce personnage.

Une autre équipe tente de prévoir la suite du roman. Ils se demandent comment le crime pourrait avoir été commis. Ils font une liste des possibilités.

Le carton est surtout utilisé lors du premier cercle de lecture. Il a eu un effet positif sur les élèves. Ils y ont collé les cartes-personnages et des notes. Cependant, je trouve que lors de ce cercle de lecture, les élèves relisent davantage leur roman pour combler des bris de compréhension que d'utiliser le carton. Je les encourage toujours, dès qu'ils découvrent quelque chose, de l'écrire sur une note-autocollante et de le

coller sur leur carton, pour ne pas l'oublier. Quand je leur demande de me donner leur hypothèse, ils se tournent instinctivement vers ce carton. Ils réfléchissent en le regardant. C'est intéressant.

Je n'observe pas que le temps a une influence sur le travail des élèves. Certaines équipes trouvent une hypothèse rapidement tandis que d'autres n'arrivent tout simplement pas à en formuler une. J'observe qu'il faut surtout travailler sur la structure de l'hypothèse.

En général, durant ce cercle, les élèves semblent moins apprécier l'activité que la dernière fois. Est-ce que le fait d'avoir eu seulement deux périodes au lieu de trois n'étaient pas suffisantes ? Est-ce que l'intérêt pour la lecture ne s'est pas amélioré ? Est-ce qu'ils ont de la difficulté à percevoir l'utilité dans l'activité ? À la fin du cercle, je demande aux élèves s'ils ont aimé le cercle de lecture, et certains ont de la difficulté à m'avouer qu'ils n'ont pas aimé. Je crois que la structure du cercle de lecture devrait être revue. En 30 minutes, les élèves ne savent pas comment meubler le temps. Une seule question de départ est insuffisante. Ils n'en discutent pas. J'ai observé à une seule reprise deux élèves échanger profondément à propos du contenu de leur roman, c'est tout. La plupart du temps, un élève parlait et les autres l'écoutaient. Ils sont d'accord avec la personne qui a répondu à ma question. Il fallait absolument que j'arrive à trouver des questions qui allaient mener à des discussions.

Au début de la période, trois élèves ont été appelés au secrétariat pour la période. Ils se sont donc absentés durant leur cercle de lecture. Malheureusement, ils n'ont pas pu profiter de cette période ni faire profiter les membres de leur équipe de leur présence. Cela a causé des cercles de lecture à deux élèves, ce qui n'était pas du

tout l'idéal. C'est ce qui aurait pu expliquer le manque d'intérêt pour l'activité ce jour-là. De plus, durant la période, deux intervenants étaient présents pour une élève qui souffre de déficience visuelle. Ils ont dû faire des tests avec le tableau, en plus de requérir mon aide à plusieurs reprises, ce qui faisait en sorte que j'étais moins présent pour les élèves. De plus, en accaparant le tableau, qui me sert de chronomètre habituellement, les élèves n'ont pas pu s'y fier pour savoir combien de temps il leur restait.

J'en suis venu à la conclusion que les consignes du cercle de lecture devaient être plus détaillées. Ils doivent savoir ce qu'ils doivent faire minute après minute. Cependant, quelques cours plus tard (Jour 11), bien que j'ai affiché le plan de la période afin que les élèves se sentent en contrôle de la situation et savoir ce qu'ils doivent faire. ils se sont dépêchés à réaliser chaque étape du plan pour terminer rapidement et ainsi rien faire. Le plan n'a donc pas eu l'effet escompté.

Jour 8

Tous les élèves lisent, mais ils n'utilisent pas beaucoup leur cahier aujourd'hui. Bien qu'ils lisent plus, je me demande si cela montre que la lecture les motive plus ou si c'est le travail qui les démotive ? Je les laisse libres, je ne leur pose pas de questions pour centrer leur lecture. J'en ai pris en note par contre pour les avoir dans ma poche lorsque j'observerai un manque de motivation.

J'offre la possibilité aux élèves de changer leur rôle s'ils le souhaitent. Je crois que ça pourrait motiver les élèves qui seraient épuisés de toujours chercher les mêmes informations. Toutefois, aucun ne le change. Un élève semble vouloir, mais change d'avis par la suite.

Jour 9

Tous les élèves lisent leur roman, à l'exception d'un élève qui refuse de le faire en raison d'une intervention que j'ai réalisée. Cet élève est très fragile. Dès que je le confronte, il refuse systématiquement de faire quoi que ce soit. Cependant, cela montre que la lecture ne lui tient pas à cœur. Si l'activité le motivait réellement, il aurait tout de même ouvert son ordinateur pour lire le roman.

Un élève s'est endormi pendant sa lecture. Ce n'est pas la première fois qu'il fait ça. En fait, il s'endort partout, peu importe l'activité.

En général, je n'observe pas de comportement flagrant de démotivation. Je ne constate pas non plus de comportement flagrant qui montre qu'ils sont motivés par la lecture de leur roman. En fait, c'est difficile de déceler ces comportements.

(...)

Jour 11 : Troisième cercle de lecture

Tous les élèves ont lu leur segment et ont rempli leur cahier de préparation. Cependant, ils ne l'utilisent pas vraiment dans le cercle de lecture.

Certaines équipes ont beaucoup de difficulté à discuter avec les élèves qui ne sont pas leurs amis. Par exemple, une équipe attend que le temps passe, les membres ne se regardent pas et ne se parlent pas. Quand j'interviens, un élève fait des yeux en l'air, un autre a refusé de se joindre au groupe et les deux autres sont mal à l'aise.

Dans une autre équipe, si je n'interviens pas, ils ne discutent pas. Cependant, ils discutent après mes interventions contrairement à l'équipe précédente.

Il n'y a pas que du négatif. Une équipe est toujours en train de discuter. Ils aiment se regrouper pour parler de l'histoire. Ils utilisent leur carton pour illustrer ce qu'ils disent. Cependant, ce n'est pas tous les membres de l'équipe qui sont aussi enthousiastes. Les plus timides, peu importe l'équipe, ne prennent pas la parole.

À mon avis, les élèves timides manquent souvent de confiance en soi (à documenter). C'est le cas de mes élèves. Ils ne prennent pas la parole, car ils ont une crainte de voir leur commentaire jugé négativement ou de se faire ignorer, tout simplement. Faute de munition, je les ai simplement encouragés à ne pas avoir peur de dire ce qu'ils pensent. Cependant, ils ont clairement un poids sur les épaules qui est causé par le manque de confiance aux autres membres du groupe. Il faut que je trouve une manière d'augmenter leur confiance en soi afin qu'ils soient en mesure de s'affirmer davantage pendant les cercles de lecture. Cette activité doit être une source de motivation pour eux, alors que ça commence à avoir l'effet inverse.

Comme ils connaissent le temps restant au cercle de lecture, ils se sentent en contrôle de la situation, car ils savent qu'ils n'ont qu'à attendre et que la situation anxiogène se termine. Il faut donc trouver une façon non pas de leur retirer ce sentiment de contrôle, mais de leur donner une autre manière de contrôler la situation. C'est ce que j'ai tenté de faire quelque cours plus tard. En retirant le temps au tableau, ils ne pouvaient plus savoir, par eux-même combien de temps il restait. Je leur rappelais à quelques reprises combien de temps il restait. De cette façon, c'est moi qui contrôlais le temps et non eux. Ça ne diminue pas l'anxiété, au contraire, ça peut l'augmenter.

Cependant, ça les force à s'investir dans la tâche et ainsi contrôler autre chose que le temps, à mon avis.

(...)

Jour 13

Certains élèves manifestent leur joie lorsqu'ils apprennent qu'il y a un cercle de lecture demain. Ceux qui ont le plus hâte sont les élèves avec qui j'entretiens une meilleure relation.

Certains élèves ne lisent pas : ils défilent leur livre numérique en se faisant lire par le logiciel d'aide, ils regardent leurs doigts, ils jouent avec de la gommette, ils attendent un rappel de ma part avant de reprendre leur lecture. Peu prennent des notes. Cependant, un élève qui ne travaillait pas dans les derniers cours se met à travailler.

Un élève arrête sa lecture pour regarder le carton du schéma du crime, l'air curieux. Il semble avoir découvert une information pertinente dans son livre et il vérifie si ça concorde avec ce que les membres de son équipe et lui avaient pris en note sur ce carton.

Jour 14 : Cercle de lecture

Lorsque je rappelle aux élèves que, aujourd'hui, ils sont en cercle de lecture, j'ai droit à des réactions de toutes sortes. Des élèves manifestent leur joie pendant qu'un autre crie : « C'est plate ».

Je remarque également l'absence de trois élèves, trois amis. Je crois qu'il y a un lien entre le cercle de lecture et leur absence. C'est effectivement ce que j'ai appris plus tard. Un des élèves m'a avoué que cette activité les rendait anxieux.

Pendant les cercles de lecture, j'observe une plus grande participation. Je suis prêt à leur poser des questions, mais les élèves discutent déjà, sauf deux équipes. Cependant, la présence de l'orthopédagogue permet à une de ces deux équipes de discuter un peu plus.

Deux membres de leur équipe respective se mettent à discuter entre eux d'un autre sujet. Le cercle de lecture n'est pas motivant pour eux, à ce que j'observe.

Je ne présente pas le temps au tableau, mais je leur indique verbalement sporadiquement. Je crois que de cette façon, le contrôle du temps me revient, ce qui leur enlève un sentiment de contrôlabilité qu'ils comblent dans la discussion.

Lorsque je discute avec une équipe, je suis surpris de leur intérêt pour me raconter leur hypothèse. Je sens dans le ton d'un des deux membres de l'équipe qu'il est content de me le dire.

Une équipe m'avoue qu'elle discute parfois d'autres sujets, mais qu'elle revient toujours au sujet du livre. Ce n'est pas mauvais. L'important, c'est qu'ils soient heureux de participer à une discussion dont le thème est la lecture afin d'associer un souvenir positif à la lecture. Nous obtenons de bons résultats avec cette équipe : ils lisent. Ils trichent même, ce qui est un heureux problème. Ils ne sont pas capables de s'arrêter de lire. Pour eux, à ce que je comprends, connaître la suite de l'histoire avant

les autres leur procure une satisfaction personnelle. Il faut simplement leur rappeler que ça peut être déplaisant pour les autres membres de l'équipe.

Lors d'une discussion avec les élèves, un d'entre eux me dit qu'il n'aime pas lire, vraiment pas. Je lui dit que, pourtant, il lit son roman sans s'arrêter et, pendant les cercles de lecture, il discute toujours avec son collègue. Il me répond qu'il ne lit pas pour lire, il lit pour connaître le coupable du crime. Je lui fais donc comprendre, à lui et à toute la classe, qu'on ne lit pas pour survoler des mots. C'est important d'avoir un objectif lorsqu'on lit. Cette activité donne donc un objectif aux élèves. Ils lisent pour résoudre, concrètement, un crime. Ils lisent pour en discuter, pour comprendre, pour résoudre. Je devrais poser la question aux lecteurs qui ne discutent pas pendant les cercles de lecture : pour quelle raison lisez-vous ? Leur réponse pourrait faire naître en eux une source de motivation qu'il ne voyait pas.

Les élèves qui discutent le plus sont ceux qui ont triché, ceux qui ont lu plus loin que leur échéancier. En connaissant un détail que les autres n'ont pas lu encore leur procure un sentiment de compétence. Le fait de détenir le savoir que les autres n'ont pas augmente notre perception de compétence. Ceci n'est pas tout à fait bien, car ça diminue le sentiment de compétence des autres membres de l'équipe. Pourtant, rien n'a avoir avec le niveau de compétence. J'explique aux élèves "tricheurs" qu'il est bien d'être motivé dans sa lecture, de ne pas être capable de s'arrêter. Cependant, il est important de comprendre que c'est désagréable pour leurs collègues parce qu'ils n'osent pas poser leur hypothèse. Lorsqu'ils émettent la leur, les autres ne comprennent pas tous les détails de leur hypothèse. Par exemple, un membre de l'équipe a dit que, dans l'histoire, le carnet que le personnage a trouvé était rempli

d'indices pertinents. Or, les autres membres de l'équipe ne connaissaient pas l'existence de ce carnet.

Les élèves ont beaucoup plus discuté aujourd'hui que lors du dernier cercle de lecture. D'abord, nous pouvons dire qu'ils se familiarisent déjà beaucoup plus avec le processus du cercle de lecture. Ils savent ce qu'ils doivent faire, combien de temps dure cette activité, ce à quoi je m'attends et ce à quoi les autres s'attendent. Bref, l'habitude crée le contrôle, à mon avis. La routine est une manière d'offrir un sentiment de contrôlabilité (à documenter) aux élèves. En préparant les élèves régulièrement à la date du prochain cercle et en ne changeant pas les paramètres de l'activité permettent aux élèves de prévoir ce qui va arriver. De cette manière, ils se sentent en contrôle de la situation. Il faut faire attention de ne pas tomber dans l'ennui. Les élèves, à force de toujours faire la même chose, pourraient sentir que la tâche est inutile. Ils doivent sentir qu'ils avancent malgré tout.

(...)

Jour 17 : Cercle de lecture

Il y a un réel problème au sujet du rythme et du respect de l'échéancier. Plusieurs n'ont pas lu leur segment, d'autres ont terminé le roman sans s'en cacher. Cela empêche les discussions. Ceux qui ont terminé n'osent pas dévoiler ce qu'ils savent aux autres. Ils ne savent plus exactement ce qui se passe aux chapitres qui devaient être lus.

Plus le projet avance, plus les élèves évitent de remplir leur cahier de préparation, ce qui pose énormément problème lors des cercles de lecture. Ils y arrivent de moins en moins bien préparés.

Même quand j'interviens, certains élèves n'arrivent pas à démarrer une discussion. Ils me répondent. Parfois, j'ai quelque chose qui ressemble à une discussion avec l'élève que j'interpelle, mais dès que je quitte le cercle, je n'entends plus aucun son. Ça m'inquiète. Toutefois, lorsqu'ils discutent, les élèves centrent leur discussion autour de la résolution du crime.

Les élèves n'ont pas recours à toutes les stratégies mises à leur disposition. Ils n'utilisent que leur post-it, et ce, lorsque je leur dis de le faire. Par exemple, lorsque je les amène à comprendre qu'ils devront s'interroger à propos d'un personnage, je les invite à le prendre en note. Ils l'écrivent sur un post-it, et le collent sur leur schéma. Cependant, les cartes-personnages ne sont pas utilisées. Elles ont été collées lors du premier cercle et elles n'ont pas bougé par la suite...

Nous nous demandons si la durée est un facteur de démotivation. Or, c'est différent pour chaque équipe. Certaines aimeraient en avoir plus, simplement parce qu'elles aiment discuter de l'histoire. D'autres aimeraient n'en avoir que cinq, répondre aux questions et retourner à leur place.

Les élèves, en général, n'apprécient pas l'activité. Quand je leur annonce qu'ils doivent se déplacer pour aller dans leur cercle, je sens une lourdeur s'installer dans la classe. Une lourdeur qui était déjà présente cependant en raison d'un événement. Un élève a quitté la classe dès le début du cercle de lecture. Elle manifestait des signes d'anxiété. Je ne sais pas toutefois s'il y avait un lien entre le cercle de lecture et ces signes.

Je crois que le problème réside dans le sentiment de contrôlabilité. Bien qu'ils sachent quoi faire, ils ne connaissent pas le but de l'activité. Ils connaissent le but de la lecture : résoudre le crime, mais ne semblent pas comprendre pourquoi ils doivent s'en discuter. À vrai dire, je me rends compte que les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour se faire dire qu'ils ont réussi. L'enseignant-ressource qui travaille avec moi m'a fait part d'une solution possible. Les élèves devraient toujours avoir un compte-rendu à me remettre à la fin de chacun des cercles. Bien qu'ils écrivent dans un cahier individuellement, la tâche commune n'est pas claire. Ils ont l'impression de discuter pour discuter. S'ils ont un compte-rendu à me remettre, peut-être s'aideraient-ils davantage de façon orale ?

Jour 18

Un élève préfère faire des mathématiques que lire. Toutefois, il dit lire à la maison. Il préfère cela. Il est à noter que cet élève a de graves troubles de comportements dus, entre autres, à son handicap visuel. Il y a beaucoup de travail à faire avant d'espérer de lui qu'il participe activement à toutes les activités du groupe.

Un autre élève, quant à lui, est souvent dans la lune. Il joue avec de la gommette. Il n'est pas concentré dans sa lecture. En voyant son cahier de notes, je constate qu'il n'a pas écrit à l'intérieur. Il faudra m'assurer, durant les prochains cours, à le faire travailler activement et surtout tenter de comprendre pourquoi il n'est pas motivé à lire. Peut-être ne croit-il pas en l'utilité de son rôle. Celui-ci étant de prendre en note les mots de vocabulaire difficiles, de trouver la définition et de les partager aux autres. Dans les cercles de lecture, il ne parle justement jamais. Ce rôle n'est peut-être pas adéquat pour lui. Il est un peu tard pour changer de rôle. Avant ce changement, je

vais lui donner un objectif réaliste de mot à trouver. Si ça ne fonctionne pas, à ce moment-là, je vais lui offrir la possibilité de changer de rôle.

À l'inverse, un autre élève est rendu à deux feuilles mobiles supplémentaires. Il écrit, il prend des notes et il travaille très fort. Il veut arriver prêt au cercle de lecture.

Bien que tous les élèves lisent, je me demande sérieusement si c'est réellement les cercles de lecture qui motivent les élèves ou si c'est tout le projet incluant les cahiers. Ils ont probablement l'impression, en prenant des notes dans un cahier, dont la mise en page rappelle les enquêtes qu'ils peuvent voir dans les films, que leur lecture a un sens. Je me questionne à ce sujet, car les plus motivés à prendre des notes ne sont pas nécessairement ceux qui manifestent un comportement positif lors des cercles de lecture. À l'inverse, ceux qui écrivent moins ont plus de choses à dire lors des cercles de lecture. Je ne crois pas qu'il y ait une corrélation, mais il y a certainement une question de type de lecteur. Certains ont besoin de prendre des notes, structurer leur lecture; d'autres, en parler oralement et partager leur compréhension. Cette activité rejoint donc deux types de stratégie de lecture qui permettent, dans l'ensemble, d'assurer une lecture motivante pour tous.

(...)

Jour 20 : Cercle de lecture

Tout le monde semblait avoir lu son segment. Le problème réside surtout dans le fait que certains élèves lisent trop de pages. J'observe également que les cahiers de préparation n'ont pas été remplis. Certains ne l'utilisent plus par eux-mêmes.

Aujourd'hui, une modification est apportée. Une feuille "hypothèse" est à remplir par chacun des membres de l'équipe. L'enseignant-ressource et moi circulations dans la classe pour vérifier à ce qu'ils la remplissent. Cette feuille permet aux élèves de discuter davantage. Nous sentons une énorme différence au niveau du travail. Par exemple, un élève s'est approché d'un autre élève pour l'aider. Cet élève parle très peu habituellement. L'autre élève, quant à celui-ci, travaille très peu. Une autre équipe, travaillant peu habituellement, se met à la tâche. Les membres de l'équipe travaillaient tous. Ils étaient assis différemment et discutaient tous. En ayant une question commune, ça assure les échanges. Toutefois, un élève, qui habituellement adore les cercles de lecture, mentionne ne pas avoir aimé cette tâche. Je crois que le cercle de lecture lui donne la liberté de s'exprimer et il adore ça. Par contre, cette tâche brime cette liberté. Il n'aime pas ça.

Étant donné que les élèves ont maintenant une tâche écrite à réaliser, leur discussion porte presque exclusivement sur l'élaboration de l'hypothèse. Ils doivent s'entendre sur l'identité du suspect #1, de la manière dont le crime a été commis et la raison qui l'a poussé à commettre le crime. Le carton sert, pour quelques équipes, d'aide-mémoire des noms des personnages. Il arrive souvent aux élèves de regarder l'affiche pour réfléchir.

Le temps est écoulé et certaines équipes n'ont pas réussi à remplir leur questionnaire. Ce n'est pas le temps qui posait problème. En effet, les élèves discutaient, mais ne s'entendaient pas.

(...)

Jour 23 : Cercle de lecture

Certains élèves ne voient pas l'utilité de refaire le même travail une deuxième fois. À vrai dire, ils ne font pas le même travail une deuxième fois, car ils ont lu deux chapitres depuis. C'est ce que je leur dis. Un des élèves reprend le travail qu'il a fait au cercle de lecture précédent et recopie les mêmes réponses en précisant quelques points. J'aime son travail, car il n'empêche pas les élèves de discuter.

Quelques minutes plus tard, un élève me dit fièrement qu'il a terminé son roman. Pour cet élève, c'est un accomplissement incroyable. Je ne peux pas être en colère après celui-ci pour ça. Évidemment que, durant les cercles de lecture, cet élève n'ose pas trop en dire. Cependant, le principal objectif de ce projet est d'alimenter la motivation à lire. C'est donc mission accomplie. Dans cette même équipe, un autre membre se lève pour danser, car il est fier d'avoir deviné la suite du roman.

Dans une autre équipe, un élève ne croit pas en ses capacités de terminer le roman. Je lui propose de l'apporter à la maison si le temps manque. Je lui rappelle qu'il reste plusieurs périodes pour y arriver. Cependant, s'il ne croit toujours pas y arriver, je lui ai demandé de venir me voir pour obtenir de l'aide. Le dernier cercle de lecture est ce vendredi, c'est à ce moment-là que les élèves rédigeront leur rapport final. Mercredi, je vais m'informer auprès de cet élève pour savoir s'il a besoin d'aide. Je le ferai venir à la période de récupération du lendemain pour le terminer avec lui. C'est important qu'il passe au travers pour augmenter son sentiment de compétence. Un roman est parfois aussi difficile qu'un marathon pour un élève.

Toutes les équipes travaillent. Les membres discutent et écrivent sur leur feuille. Le travail écrit leur offre un sentiment de contrôlabilité. Avant, ils ne savaient pas trop ce

qu'ils devaient faire. Grâce au feuillet, ils le savent et ils doivent écrire dessus. Par conséquent, je peux voir leur avancement. Une équipe se met sur pause après quelques minutes en me disant qu'elle a terminé. En regardant sur la feuille, je constate qu'elle n'a pas terminé du tout. Je lui pose une question et elle se met à discuter. Sans le travail écrit, cette intervention n'aurait pu avoir lieu.

(...)

Jour 26 : Rédaction en équipe du rapport final

Certains élèves n'ont pas eu le temps de terminer leur roman. Certains n'ont pas tout compris de leur roman. Cependant, la discussion leur permet d'arriver à comprendre le crime qui a été commis.

Bien que les cahiers de préparation soient bien remplis par la plupart, rares sont ceux qui l'utilisent réellement pour réaliser le rapport final. Une équipe s'en sert pour rédiger, mais le résultat n'est pas ce qui est souhaité. Ils rédigent les passages qu'ils ont écrits tels qu'ils apparaissent dans leur cahier de notes. Or, ils ne tiennent pas compte de la chronologie des événements. Ils passent souvent de la fin au début en passant par le milieu.

Les élèves discutent sans nécessairement avoir besoin de notre intervention. Cependant, à plusieurs reprises, nous devons intervenir pour expliquer les consignes à nouveau. L'objectif est de résumer le crime et non l'histoire au complet.

Les élèves utilisent peu leur carton pour s'aider à rédiger. Ils le font avec leur cahier de préparation, leur roman et leur mémoire.

Alors que j'ai prévu trente minutes pour rédiger le rapport final, je décide d'augmenter le temps. En effet, puisqu'ils sont en plein travail, je ne veux pas les arrêter. Surtout, la prochaine période est uniquement jeudi prochain, ce qui leur laisse pratiquement une semaine pour tout oublier.

Les élèves semblent avoir aimé l'activité en général. Toutefois, c'est plutôt une ambiance de travail et d'évaluation qui régnait dans la classe. Nous n'avons donc pas réellement atteint notre objectif de faire transparaître un sentiment de plaisir lors des cercles de lecture. Lors du prolongement de l'activité, ils auront à réaliser un travail formatif, ils auront à discuter entre eux, mais ils pourront choisir leurs collègues. Ils auront moins de temps de lecture en classe, ils devront lire à la maison. Nous tenterons par tous les moyens d'augmenter le niveau de plaisir lors des cercles de lecture.

Jour 27 : Deuxième version de l'activité

Premièrement, les élèves sont invités à répondre au questionnaire sur la motivation en compagnie de l'enseignant-ressource. Les réponses me restent cachées grâce au code numérique associé à chaque élève. Seul l'enseignant-ressource connaît l'identité des élèves associée au code numérique.

Deuxièmement, les élèves se regroupent afin de résumer leur roman. Trois sous-groupes éphémères sont formés pour la période. Chacun des élèves doit résumer son roman pour permettre aux autres de faire un bon choix par la suite. Lorsque chaque élève a résumé son roman, un dernier tour de table est réalisé dans le but de

poser une question. Par exemple, un élève peut demander à un autre élève s'il a aimé le roman.

Troisièmement, les élèves doivent choisir leur nouveau roman. D'abord, les élèves remettent leur roman dans la boîte à l'avant. Donc, aucun élève n'en a en sa possession. Par la suite, les élèves ont cinq minutes pour circuler dans la classe afin de discuter avec leurs amis. À ce moment-là, les élèves se demandent mutuellement le roman qu'ils veulent choisir. J'observe un réel enthousiasme pour le choix du roman. Bien sûr, cet enthousiasme provient du fait qu'ils souhaitent avoir le même roman que leurs amis. Cependant, je trouve que ça montre que, peu importe la tâche à réaliser, qu'elle soit plaisante ou non, un individu l'appréciera davantage si elle peut être partagée. Ne pensons qu'aux quarts de travail que nous avons lors de nos emplois-étudiants. Même si nous devons récurer la toilette bouchée à cause d'un client, si nous travaillions avec notre collègue favori, nous le faisons avec le sourire. Tout compte fait, cette stratégie me paraît exploitable. Je crois qu'elle permettra d'enrayer les silences lors des cercles de lecture.

Enfin, les élèves terminent la période en lisant leur nouveau roman. Je ne leur impose plus de restriction de tâche. Ils n'ont donc plus à me produire un document. Je mets surtout l'accent sur le plaisir de lire et de discuter de nos lectures. De plus, ils n'ont plus de restriction d'échéance. Certains liront plus vite que d'autres, cela motivera peut-être les plus lents à lire à la maison. Je m'appuie sur le principe de la carotte. Leur source de motivation est d'arriver à la même place que leurs amis. Ils ne veulent pas être à part des autres. Tout le monde lit, alors ça augure bien. De plus, certains se regardent pendant la lecture. Ce qui montre que l'aspect social a déjà des effets.

(...)

Jour 29 : Cercle de lecture

En ce jeudi, dernière période, les élèves se déplacent vers leur sous-groupe afin de discuter de leur roman. Parmi ces groupes, deux sont des duos mixtes. Les autres sont en groupe d'environ six élèves.

Les duos mixtes sont formés de deux collègues partageant des affinités, mais pas le même roman. Cependant, l'un a lu le livre de l'autre et vice-versa. Leur objectif est de discuter des deux romans un à la suite de l'autre. De cette manière, celui qui a terminé le roman de l'autre peut l'aider à comprendre des passages difficiles, lui poser des questions pour tester sa compréhension ou bien lui donner son appréciation général du roman. La discussion va bon train et, étonnamment, ils discutaient peu de leur vie personnelle. Ils discutent effectivement du roman.

Les équipes de six élèves, dont les membres partagent tous le même roman, qu'ils n'ont pas lu, discutent énormément. Afin de les aider à discuter, nous avons retenu la stratégie du travail commun. Ils ont effectivement tous un document sur lequel ils écrivent. Parmi les questions posées, nous en retrouvons, entre autres, sur les personnages, les suspects, la description du crime. Ces documents seront récoltés à la fin de la période.

Il est à noter qu'aucune intervention n'est réalisée ni de ma part ni de celle de l'enseignant-ressource. Nous observons que, d'une part, le fait qu'ils connaissent le fonctionnement du cercle de lecture et, d'autre part, le fait qu'ils travaillent avec leurs amis contribue perceptiblement à leur motivation à participer au cercle de lecture. Une ambiance de plaisir règne dans la classe.

En comparaison avec les cercles de lecture précédents, le temps n'a aucun impact sur leur discussion, bien au contraire. Précédemment, la limite de trente minutes étaient remplies de silence et d'interventions de ma part. Cette fois, je leur ai offert vingt minutes, mais ce temps s'est transformé en quarante minutes, car j'ai dû faire une intervention avec un élève à l'extérieur de la classe pour une raison qui n'est pas en lien avec les cercles de lecture. Je leur coupe la parole pour leur dire que le cercle de lecture est terminé, et ils sont déçus.

Par la suite, lorsqu'ils retournent à leur place, je leur demande d'ouvrir leur cahier d'exercices pour continuer notre module sur la poésie. Une élève est déçue de devoir « travailler ». Je lui réponds qu'ils viennent de travailler pendant quarante minutes. Elle me répond, incertaine, que ce n'était pas la même chose. Le cercle de lecture, c'est « cool ». Maintenant, il reste à savoir si ce format aura un impact réel sur leur motivation à lire !

Jour 30

Cette période de lecture est la première suivant le cercle de lecture. Comme à l'habitude, les élèves lisent en majorité. Toutefois, comme c'est le cas depuis le début de l'année scolaire, la plupart des élèves sont complètement endormis lors de la première période du matin. Les recherches montrent que les élèves en milieu défavorisé souffrent d'instabilité à la maison. Celle-ci cause des problèmes liés au sommeil, à la nutrition et au réveil. Les raisons qui pourraient expliquer un manque de sommeil sont multiples.

D'abord, le manque de cadre à la maison permet, malheureusement, aux élèves de choisir leur heure du coucher ou leur activité dans leur chambre. Par exemple, certains enfants utilisent leur téléphone jusqu'aux petites heures du matin.

Ensuite, certains parents n'ont pas un horaire fixe. Certains travaillent de soir, d'autres de nuit, d'autres pas du tout. Associée à des logis très petits et mal insonorisés, cette situation crée des nuits bruyantes et instables.

Non seulement le sommeil est difficile, mais la nutrition l'est aussi. Les élèves en milieu défavorisé s'alimentent mal. Pourvues de revenu adéquat et d'un travail de jour, les parents ne font pas une épicerie décente et consomment des produits de restauration rapide. Si les repas du midi et du soir sont insuffisants, les déjeuners sont parfois absents. En effet, les élèves en milieu défavorisé ne déjeunent pas ou le font mal. Ce déjeuner est combiné à un matin rapide et stressant, souvent absent des parents.

Bref, toutes ses mauvaises habitudes causent des débuts de journée difficiles. Les élèves ont parfois besoin de plusieurs heures pour se réveiller. J'observe donc des bâillements causant des bris de lecture, des regards fuyants témoignant d'une tourmente causée par des problèmes personnels ou tout simplement d'un manque d'intérêt pour la lecture. Néanmoins, la majorité des élèves lisent leur roman. Je crois que, en général, les élèves sont motivés à lire.

Jour 31

Durant la période de lecture, les élèves ne lisent pas avec autant de rythme qu'avant le changement du format des cercles de lecture. Je sens que le manque d'objectif,

comme c'était le cas avec l'échéancier, empêche les élèves de s'imposer un nombre de pages à lire. Bien que les élèves soient plus libres dans leur lecture, je ne crois pas que cette façon de faire leur permet de lire le livre au complet d'ici la fin de l'année. Cela leur empêchera donc de vivre une réussite. À titre d'exemple, un élève ne lit plus son roman. Il n'est qu'au début et est démotivé par l'épaisseur de celui-ci. Afin de leur mettre un objectif réel, je leur dis de se rendre à la moitié de leur roman pour demain, jour de cercle de lecture. Comme certains ont de la difficulté à lire à la maison, je leur offre la possibilité de lire, tout de suite après la période, sur l'heure du dîner, dans la classe. Seul deux élèves restent au son de la cloche. Ils devront donc lire à la maison. Je vérifierai durant le cercle s'ils se sont rendus réellement à la moitié. Ils doivent se sentir soutenus dans leur lecture. S'ils sont laissés à eux-mêmes sans objectif, sans supervision et sans évaluation, ils ne choisiront pas de lire le livre. C'est de l'ordre de la motivation intrinsèque, et nous sommes loin de celle-ci avec ces élèves.

Jour 32 : Dernier cercle de lecture

Lors du dernier cercle de lecture, j'observe que ceux qui se sont engagés pendant les autres cercles de lecture ne discutent pas présentement. De plus, pour les élèves qui n'ont pas beaucoup d'amis dans la classe, ils se retrouvent dans une équipe formée de membres du même cercle d'amis. J'observe que ces élèves s'intègrent beaucoup plus difficilement dans ce contexte-là. Les équipes qui discutent le plus ne discutent pas de leur lecture, mais bien de leur vie personnelle comme nous l'avions anticipé. Les élèves, connaissant le questionnaire, répondent rapidement pour s'en débarrasser et discuter avec leurs amis. Je constate qu'il est difficile pour les élèves de travailler sérieusement avec leurs amis. Il faut cependant mentionner que tous les autres facteurs de motivation sont mis de côté. En effet, ils ne semblent pas percevoir l'utilité de la discussion ni de la lecture de leur roman. Sachant qu'il n'y aura pas

d'évaluation sur ce roman, ils ne voient pas l'intérêt à s'investir autant dans cette activité. Je ne crois pas que l'évaluation sommative soit absolument nécessaire. Toutefois, il doit absolument y avoir un objectif perceptible par l'élève. Surtout à la fin de l'année, période durant laquelle ils sont submergés par de nombreuses évaluations décisives. La discussion avec leurs amis autour d'un roman qu'ils ont à peine lu ne leur apparaît plus comme une activité importante. N'ayant plus d'échéancier à suivre, ils n'ont pas de guide pour contrôler leur rythme. En comparaison avec la course à pied, il est beaucoup plus motivant de courir sur un tapis en connaissant le temps qu'il nous reste avant d'arrêter et le nombre de calories que nous sommes en train de brûler. Nous nous sentons en contrôle du temps et de notre effort.

Je comprends qu'il y a trois catégories de relation dans une classe : les amis avec qui on s'amuse, les collègues avec qui on travaille et les collègues avec qui on ne veut ni parler ni travailler. Certaines équipes ont fonctionné lors du premier format du cercle de lecture, car il s'agissait de collègues qui aimaient travailler ensemble. Nous avons tous des collègues avec qui nous adorons travailler, mais que nous n'inviterions pas à souper à la maison. Il s'agit de collègues qui possèdent les mêmes valeurs que nous pour le travail, par exemple. Cependant, puisqu'ils ne connaissent pas notre vie privée, les conversations ne dévient pas, elles restent centrées sur le travail. Il est à noter cependant que des amitiés peuvent naître d'un travail d'équipe. Ils travaillent donc très bien à ce moment-là, mais plus tard, ces mêmes élèves ne peuvent plus travailler sérieusement ensemble lors d'un autre travail, car ils sont devenus trop proches. Les équipes qui ne fonctionnaient pas étaient soit formées de collègues qui n'étaient pas ouverts à se connaître, soit d'amis proches.

ANNEXE II

Transcription des entretiens avec deux élèves en difficulté

Élève #1

Enseignant (P) : Première question que je te pose. Est-ce que tu as aimé les livres que tu as lus ?

Élève (É) : Oui

P : Oui ? Lequel as-tu préféré ?

É : L'Énigme du Canal.

P : Pourquoi ?

É : Parce que j'ai comme senti que c'était essentiel de lire plus, de l'intrigue en quantité. J'aime plus les livres policiers, parce que je peux faire de la recherche, je peux être comme une détective...

P : Ok, pis, eeh... Tu as dit l'Énigme du Canal, et l'autre livre que tu as lu, c'est quoi ?

É : L'Amné...

P : ...que tu es en train de lire....

É : L'Amnésia

P : Amnésia. Est-ce que c'est un roman policier aussi ?

É : Oui.

P : Oui ! Tu me dis que tu préfères les romans policiers. Pourquoi tu préfères l'Énigme du Canal à Amnésia ?

É : Ben, c'est parce que sur l'Énigme du Canal, on peut, du début, la personne, le gars qui a écrit, il a commencé avec une phrase et de l'intrigue qui intrigue la personne.

P : Ok ! Donc, ils sont allés directement dans l'intrigue au départ.

É : Ouin !

P : C'est ça que tu as aimé. C'est bon. ... Dans mnésia, j'ai l'impression que c'est long avant le long (?) On peut dire que la situation initiale est plus longue.

É : Oui !

P : Ok. Est-ce que tu aurais le goût de lire d'autres romans du même auteur, c'est-à-dire Laurent Chabin, l'auteur du roman l'Énigme du Canal ? Est-ce que tu aurais le goût de lire d'autres...

É : Oui !

P : Est-ce que c'est juste à l'école ou tu... si tu le vois dans une bibliothèque ou une librairie, tu vois son nom : « Ah oui ! Je me souviens de cet auteur-là ! », tu le prendrais ou non ? Tu réponds de façon honnête.

É : Oui.

P : Oui !? Ok. ... et est-ce que tu lirais d'autres romans policiers ?

É : Bah (Rire) ! Je sais pas... ça dépend.

P : Tu as lu deux romans policiers qui n'étaient pas pareils.

É : Oui.

P : Ok. Serais-tu capable de me résumer un petit peu les livres que tu as lus ?

É : L'Énigme du Canal ?

P : L'Énigme du Canal, oui !

É : C'est qu'il y a quatre jeunes... non, trois jeunes : Patricia, Sébastien et Julien et le petit frère que c'est Thomas. Ils ont trouvé dans un terrain privé dans un vague une main avec plein de terre et toute sale.

P : Parfait.

É : Y était blanche, alors ils sont allés pour voir c'est à qui la main. Ils ont trouvé c'était qui. C'était à monsieur Workman. Après, il est allé... ils ont trouvé un carnet. Ils ont donné supposément à une madame qui était complice de quelqu'un d'autre...

P : On a su qu'elle était complice. Parfait.

É : ...pis alors, ils étaient sûrs sûrs que c'était une bonne femme (gentille). Alors, Patricia était en arrière d'un arbuste, elle a vu, elle a écouté et elle a vu tous les plans, le carnet, mais Thomas avait

dessiné tous les dessins du carnet pour voir, ben déchiffrer tous les dessins. C'était quoi. C'était quoi l'auto, c'était un Chevrolet Impala et c'était qui le coupable qui avait tué la personne.

P : Ok ! Même si ça fait longtemps quand même que tu l'as lu, tu l'as bien compris là, de ce que je comprends. Moi aussi, je l'ai lu et ce que tu me résumes, c'est pas mal ça qui est arrivé.... Ça, c'est pour ce qui est du roman en tant que tel. Est-ce que – pour les cercles de lecture maintenant – Est-ce que tu as aimé participer aux cercles de lecture ? Autant avec les autres élèves Brutus (nom fictif) et même l'autre cercle de lecture là avec Romulus (nom fictif).

É : Ben, je n'ai pas aimé être en équipe avec l'équipe d'Amnésia, j'ai pas trop aimé.

P : Pourquoi ?

É : parce qu'ils parlent tous eux ensemble comme ils nous laissent... ben quand je veux parler un peu, l'autre, César (nom fictif), commence à parler en même temps que moi et alors...

P : Ok. Donc, tu n'as pas senti que tu avais comme ta place si on veut ?

É : Oui, mais avec l'équipe de l'Énigme du Canal, Brutus me laissait souvent parler.

P : Parfait et vous étiez quand même nombreux.

É : Oui.

P : Donc, c'est important, à ton avis, que les gens soient ouverts à tous...

É : Oui.

P : ... pendant les cercles de lecture. Parfait ! Dans cette activité-là, de cercle de lecture, qu'est-ce que tu as préféré ? C'est quoi, admettons que tu te remémoires les cercles de lecture et que tu penses à un sentiment positif que tu as vécu pendant les cercles de lecture, ce serait quoi ?

É : Comme tu as dit, l'ouverture, le respect. Même si l'on parlait fort, on comprenait bien ce que Brutus dit et tout ça là.

P : Ok, est-ce que tu as aimé parler du roman, parler... est-ce que vous avez parlé pas mal du roman ?

É : Oui !

P : Oui ! Tout le temps ?

É : Quand on avait un peu de temps, on avait presque rien de parler du roman, on parlait d'autres choses, ce qu'on a fait en fin de semaine, ce que... si on s'est fait mal.

P : Une fois de temps en temps, c'est correct. Avant de savoir que tu allais participer à des cercles de lecture, juste avant là, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ? Est-ce que c'était positif ou négatif ?

É : Positif.

P : Donc, la journée avant, tu savais qu'il y avait un cercle de lecture demain. T'étais heureuse.

É : Oui !

P : T'étais contente qu'il y en ait un parce que tu allais voir le monde...

É : Oui !

P : ...et tu allais parler du roman.

É : Oui !

P : Avais-tu déjà participé à des cercles de lecture dans le passé ?

É : Humm non, c'était plus un travail d'équipe. Par exemple, quand j'étais à l'Équateur, et en équipe, comme ici c'est en français, mais là-bas c'est en espagnol. Alors, on travaillait en équipe, on dessinait, on écrivait...

P : mais pas autour d'un roman ?

É : Non, pas autour d'un roman.

P : Ok, c'était juste un travail d'équipe ?

É : Oui, si on lisait un roman, mais on devait aller en avant et expliquer à tous ce qui était en train de se passer. Si on arrivait à la moitié, on résumait la période avant.

P : Ça, c'était par rapport aux cercles de lecture. Maintenant, on fait le lien entre cercle de lecture et lecture. Est-ce que lire, en général, pour toi, c'est utile ?

É : Oui ! C'est utile, parce que on peut apprendre comment, si, comment répondre aux questions, on peut apprendre de nouveaux mots qu'on connaît pas.

P : Tu fais un peu référence quand tu étais en francisation, les livres que tu avais, ça améliore ton vocabulaire.

É : Oui !

P : Est-ce que tu considères que les livres narratifs, donc les histoires, sont plus ou moins utiles que les textes descriptifs, par exemple ?

É : Narratif que descriptif ?

P : Oui.

É : Les deux sont quand même bons, mais les descriptifs, c'est bien parce qu'il décrit comment est la personne et qu'est-ce qu'elle a fait, c'est quoi ses passions et ses qualités et tout ça, mais à part que dans le narratif, ils parlent pas beaucoup de ce qu'il a fait la personne, c'est une demi-histoire d'écrit (?).

P : mais, est-ce que tu trouves ça utile de lire un livre et est-ce que tu trouves ça utile de lire le journal, par exemple ?

É : Le livre !

P : Tu trouves ça plus utile ?

É : Le journal oui ! parce qu'on peut savoir c'est quoi les nouvelles qui se passent, c'est quoi les accidents qui se passent.

P : Qu'est-ce que ça veut dire utile à ton avis ?

É : Eum, comme, eeh... on peut apprendre comme eeh. Oui ! On peut apprendre.

P : Donc, apprendre, ça c'est utile.

É : Oui.

P : À part la lecture, si tu regardes... qu'est-ce qui est utile dans ta vie, à part la lecture ? Qu'est-ce que tu considères de utile ?

É : Le respect.

P : Respecter les autres, ok.

É : Écouter les personnes.

P : Est-ce que, par exemple, un marteau, c'est utile ?

É : Eum, un peu. Quand on en a besoin, c'est utile.

P : Oui ! Utile, ça c'est quand on a besoin. Est-ce que écouter les nouvelles, tous les jours, en temps de pandémie, par exemple, est-ce que c'est utile ?

É : Oui, parce que si on n'écoute pas les nouvelles en temps qu'il y a de la pandémie, on pourra pas savoir c'est quand qui va y avoir un couvre [feu], c'est quand qui va pas avoir.

P : Exact, c'est bon. Donc, je comprends que tu comprends ce que ça veut dire utile. Est-ce que avoir un dictionnaire à côté de soi pendant un examen, c'est utile ?

É : En français, oui. En anglais, aussi.

P : Est-ce que écouter un film, c'est utile ?

É : Des fois quand on vient de travailler, quand on a fini le travail, on a fini l'école, de temps en temps.

P : Donc, c'est utile pour relaxer.

É : Oui.

P : Ok. Lire un roman, pour toi, est-ce que c'est utile ?

É : Oui...

P : Pourquoi ?

É : ... pour apprendre des nouveaux mots.

P : pour apprendre des nouveaux mots. Parce que toi ton besoin c'est vraiment le vocabulaire.

É : Oui !

P : En étant ...

É : Aussi ! Pour apprendre à structurer les phrases !

P : Ok, c'est un très bon réflexe en passant. Lire pour augmenter son vocabulaire, c'est l'objectif premier de la lecture. Et, pas parce que le français n'est pas ta langue maternelle. Autant pour un francophone qui est né au Québec, lire, ça augmente le vocabulaire. C'est un très bon réflexe que tu as. ... Est-ce que c'est utile de lire en espagnol ?

É : Oui.

P : Pourquoi ?

É : parce que en espagnol quand on est petit de 6, 7 ou 8, on commence à parler. Si on lit pas, on va pas ne jamais à lire autre alors et quand on lit dans tête on commence et on voit bien ce qui est écrit

par exemple casa ou cajo et on dit caro ça marche pas il a aussi deux r pour pouvoir que la personne comprend.

P : Ok. Parfait. Avant de faire les cercles de lecture, croyais-tu que la lecture était utile ? Est-ce que tu as senti que les cercles de lecture rendait ta lecture un petit peu plus utile ?

É : Oui.

P : Pourquoi ?

É : Oui, parce que ça m'aidait beaucoup à augmenter mes notes en français.

P : Qu'est-ce que tu veux dire ?

É : Ben eeeh. Quand j'ai eu un examen en lecture, ça montait un peu plus à soixante... quelque chose de même.

P : Ok ! Tu as senti que c'est les cercles de lecture qui avait fait la différence ?

É : Oui !

P : Ok ! Pourquoi ?

É : Parce que avant quand j'étais au primaire, j'avais tout le temps 58, 57, 40. Ben là, je ne pouvais pas passer à 60, alors ça m'a aidé beaucoup.

P : Donc, toi, tu l'as vu dans tes notes que ça a changé ?

É : Oui.

P : mais pourquoi tu penses que ça a changé ? Qu'est-ce que les cercles de lecture, quand vous étiez en cercle de lecture, qu'est-ce qui t'a permis d'améliorer ? Pourquoi tu penses que ton... t'sais ce n'est pas parce que tu as participé aux cercles de lecture que tes notes ont monté tout seul là... qu'est-ce que ça a fait de différent ?

É : Ben que, on pouvait... pendant qu'on parlait du livre, il y avait beaucoup de mots de je ne connaissais pas, alors ils ont expliqué.

P : ...les autres personnes de l'équipe pouvaient t'expliquer, donc ça t'aidait à mieux comprendre le livre et donc ça améliorerait ta compétence en lecture.

É : Oui !

P : Ok. C'est intéressant ça.

É : Moi, je pensais avant que bague dans le livre, je pensais que c'était dans l'eau.

P : Ah... Pourquoi ?

É : Je ne sais pas parce que je ne prononce pas bien le b et le v.

P : Ah ! Donc, tu pensais que c'était des vagues ! Ben oui, c'est vrai, c'est logique, parce que, moi-même, quand j'ai eu des cours d'espagnol au cégep, notre professeur nous disait que le b et le v se ressemblaient beaucoup en espagnol, je comprends là.

15 : 58 : 04

P : Si la lecture est utile pour participer à des cercles de lecture, est-ce qu'elle l'est dans la vie de tous les jours ?

É : Eh. Oui.

P : Peux-tu me nommer au moins un exemple de la lecture qui est utile dans ta vie et non pas juste pour les cercles de lecture ? On s'entend que ta lecture était utile pour pouvoir dire quelque chose, pour parler durant les cercles de lecture. Il fallait que tu lises, tu n'avais pas le choix, donc c'était utile pour ça. Mais, s'il n'y avait pas de cercles de lecture, pas d'école, est-ce que lire, ce serait utile dans la vie de tous les jours ? Si oui, peux-tu me nommer au moins un exemple ?

É : Oui, parce que si y'aurait pas d'école, on pourrait quand même apprendre, lire un livre un peu, pis fermer et essayer d'écrire un mot.

P : On pourrait apprendre en lisant, apprendre à écrire... ok.

É : Oui.

P : À part dans les cours de français – On reste à l'école – mais à part dans les cours de français, est-ce que lire te paraît important ?

É : Important, important ? Non.

P : Ce n'est pas important, lire ?

É : Important, important ? Pour moi, non.

P : Donc, en mathématiques, si tu ne sais pas lire, ce n'est pas grave.

É : Ah.. oui (rire)

P : En histoire, si tu ne sais pas lire...

É : En histoire, oui.

P : En géo ?

É : Aussi.

P : En sciences ?

É : Aussi, parce qu'il faut comprendre.

P : Il reste l'art plastique.

É : L'art plastique, c'est pas important.

P : Ben oui, c'est important, parce que si tu ne passes pas tes arts plastiques de secondaire 4, tu n'as pas ton diplôme. C'est important.

É : Pour vrai !? (Rire)

P : Si tu ne sais pas lire, et que tu arrives en géographie, est-ce que tu penses que tu vas réussir ton examen ?

É : Ouf, non.

P : Histoire non plus. Mathématiques, non plus, avec les grosses situations-problèmes. Donc, je t'ai un petit peu influencée, mais on s'entend que c'est important.

É : Oui.

P : Est-ce que tu le comprends que c'est important ?

É : Oui.

P : Avant qu'on fasse cet entretien-là, cette entrevue-là, qu'on fait là là, juste avant qu'on commence, est-ce que tu considérais réellement la lecture utile ou c'est vraiment les choses que je t'ai dites qui font en sorte que tu trouvais ça (?) utile ?

É : Je considérais utile.

P : Tu considérais déjà utile ? C'est bon.

P : Les prochaines questions seront en lien avec ta compétence en lecture. Mais, pas juste ta compétence, mais ta perception de compétence. Autrement dit, est-ce que tu te penses bonne, est-ce que tu te sens bonne en lecture, ou non ? Ma première question, c'est : Te considères-tu comme un bon lecteur, une bonne lectrice ?

É : Oui et non. Pas une bonne lectrice, mais quand même.

P : Pas une bonne, mais quand même ? Parfait, mais pourquoi ?

É : Ni bonne ni mauvaise. Entre les deux là.

P : Ok...

É : J'ai de la difficulté à prononcer les mots.

P : Tantôt, tu m'as dit que tu avais vu tes notes augmenter en lecture. Est-ce que tu considères que tu t'es un peu, beaucoup ou pas du tout améliorée en lecture depuis le retour des fêtes ?

É : Oui, je me suis améliorée, parce que, avant les fêtes, j'avais 58, 56, quelque chose comme ça, mais en bas de 60. Mais là, après les fêtes, j'avais 68, 65, je sais pas.

P : Ok, qu'est-ce qu'il t'a permis tu penses d'augmenter tes notes ?

É : Bah, écouter plus, être plus attentive, lire les mots, c'était plus difficile de comprendre les mots là.

P : Tu as eu des entretiens avec Julio, l'orthopédagogue. J'imagine que ça t'a aidée beaucoup.

É : Avec l'ordi aussi, ça m'a aidée. Ça m'aide.

P : Ok. Est-ce que tu as trouvé les livres difficiles à lire ? On va parler de l'énigme du canal. Est-ce que tu l'as trouvé difficile à lire ?

É : Un peu, parce qu'au début, je croyais qu'il y avait beaucoup de feuilles... beaucoup de feuilles à lire et aussi j'ai pensé qu'il était pas bon et tout ça là. Mais, après que j'aie commencé à lire deux, trois pages, j'ai commencé, j'ai dit : « Ah ! Bien, je peux continuer à lire ».

P : Est-ce que tu sens que c'est le fait... Je reformule ma question. Tout ce que vous aviez comme outil dans l'activité de cercle de lecture. Ça veut dire : le petit cahier que vous aviez de chercheur, vous aviez les cercles de lecture, vous aviez l'échéancier aussi – donc de lire de telle page à telle page. Parmi tous ces outils-là, lequel tu penses qui t'a le plus aidé à terminer ton roman ?

É : Hmm. Le détective...

P : Le détective ? Le petit cahier que tu avais ? Ça, ça t'a motivée. Parfait. Pourquoi ?

É : Parce que j'aime ça chercher des indices, chercher comme ce qu'a fait la personne, j'aime les choses du crime, toute ça là !

P : Ok ! Et, t'aimais ça écrire pendant que tu lisais. T'aimais ça être active. Parfait.

É : J'aime pas être comme ce qu'était Brutus, Romulus et Tartacus. Géo[localisation]... j'aime pas ça.

P : Le cercle de lecture, ça t'aime pas ça ?

É : Non, le cercle, oui. La responsabilité qu'avait Brutus, la responsabilité qu'avait Tartacus, Romulus. Parce que j'aime ça écrire, être plus active. J'aime pas ça être comme : « Ah. Je vais attendre jusqu'à ce qu'il y ait un lieu ». Comme ça, j'aime pas ça attendre. J'aime ça écrire.

P : Ok. Est-ce que l'échéancier t'a permis de mieux... est-ce que tu penses que si tu n'avais pas eu d'échéancier, tu aurais terminé le livre quand même ?

É : Je ne pense pas.

P : Tu ne penses pas. Tu penses que ça l'a aidé avoir un échéancier ?

É : Oui.

P : Est-ce que tu penses que tu pourrais t'en faire un, un échéancier, toi-même ?

É : Oui. Je suis en train d'en faire un avec le personnage.

P : Ah oui! ... C'est quoi un échéancier ?

É : Eh. Je sais pas (rire). Je pensais que c'était le cahier l'échéancier.

P : Non. L'échéancier, c'était quand je vous disais : « de telle date à telle date, il faut que vous lisiez le premier chapitre ».

É : Ah.

P : « De telle date à telle date, vous deviez lire le deuxième chapitre. » Est-ce que ça, tu penses que ça t'a aidée ou non ?

É : Non, parce que ça me stressait plus.

P : Ok, est-ce que c'est un bon stress ou non ?

É : Un bon, oui, mais c'est un bon stress.

P : Est-ce que tu penses que Amnésia, tu vas le terminer ?

É : Non, parce que je suis à peine à la page 90.

P : Ok. Et pourtant, vous avez eu le même temps de lecture. C'est sûr, il était plus petit, l'énigme du canal, mais les gens l'ont terminé quand même. Donc, quand on se fait un échéancier...

É : Moi, j'étais plus avancé dans l'énigme du canal que toute dans mon équipe, ex-équipe.

P : Tu essaieras ça. Toutes les fois que tu lis un livre, attends pas que l'enseignant le fasse pour toi, tu regardes le nombre de pages, t'as combien de temps pour le lire, et tu essaies de te dire : « Bon, de telle date à telle date, il faut que je lise ça ». Tu te mets des petits objectifs comme ça. Probablement que ça va t'aider.

É : Ok.

P : Est-ce que les livres étaient de plus en plus faciles pour toi ? Le livre*. Est-ce que tu sentais que, plus les chapitres avançaient, plus tu sentais que le livre était plus facile ?

É : Oui.

P : Pourquoi ?

É : Ben, difficile non, ni facile. Mais, j'ai trouvé qu'il était plus intrigant.

P : Ok. Mais, qu'est-ce que ça veut dire un livre facile pour toi ?

É : Un livre facile, c'est trouver rapidement le coupable...

P : ...dans un roman policier...

É : ... comme dire : « dans le chapitre 6, j'ai déjà trouvé le coupable, c'était qui » À la fin, déjà avoir trouvé c'était qui le coupable. C'était plus intrigant.

P : Alors...

É : Moi, je lis des livres faciles, mais quand j'ai pas le goût de lire.

Élève #2

Enseignant (P) : Est-ce que tu as aimé – bien, on va se concentrer sur le premier livre que tu as lu – Est-ce que tu l'as aimé ?

Élève (É) : Oui ! Le premier livre, je l'ai aimé. Au début, j'ai pas vraiment le goût, mais à la fin-là. À partir du milieu, quand Alice était partie au Maroc... en France... au Maroc, je veux dire. À partir de là, j'ai commencé à aimer. Il y a plus d'action. Il y a plus de...

P : Ok. Qu'est-ce que tu veux dire par « action » ? C'est quoi pour toi de l'action ?

É : Bah. De l'action, genre, quand on avait kidnappé l'amie d'Alice et tout ça.

P : Donc, ce que tu as préféré dans les livres, c'est l'intrigue, l'action... quand il y a quelque chose de... déstabilisant. Est-ce que ça t'a donné le goût de lire d'autres romans du même auteur ? Donc, si...

É : Oui !

P : Donc, si tu vois le...le... Est-ce que tu te rappelles du nom de l'auteur ?

É : Eh. Non, je ne me rappelle pas, il est écrit...

P : Oui, il est écrit là. C'est Carol Ferey. C'est ça ? Caryl Ferey ! Donc, si tu vois son nom à quelque part, ça se peut que tu dises : « Je vais l'emprunter ! » ou « Je vais l'acheter ! » ou « Je vais le lire ! »

É : Oui c'est ça !

P : Parfait ! Est-ce que tu aimerais lire d'autres livres policiers ?

É : Oui ! J'aimerais... Oui, j'aimerais... j'aime trop ça.

P : Là, en ce moment, tu es en train de lire Alex et les cyberpirates ?

É : Oui, c'est ça !

P : Est-ce que tu l'aimes ?

É : Ehh...Celui-là aussi au début, j'ai pas commencé à l'aimer, mais après là... après j'ai commencé à aimer, mais j'aime plus Alice au Maroc que [Alex et les cyberpirates].

P : Ok ! Parfait ! Est-ce que tu es capable de me résumer ce livre-là ?

É : Oui, je suis capable !

P : Ah oui? Vas-y donc.

É : Au début, genre, Alice et son père, ils étaient en France, les deux, et leur mère travaille au Maroc. Un moment donné au matin, la mère d'Alice a appelé son père. Et là, elle dit : « Ah. Moi, je ne peux pas sortir, je ne peux pas revenir en France, parce que mon boss, il a été assassiné genre. On veut savoir qui est le coupable ». Et là, genre, le père d'Alice et Alice, ils ont commencé à chercher de l'argent pour aller au Maroc, pour aller aider la mère de s'en venir. Et là, Alice ! Elle a une amie qui s'appelle Akita, et Akita aussi...mais eux, ils n'ont pas vraiment d'argent, eux qu'ils sont en France, ils n'ont pas vraiment d'argent. Donc, un moment donné ils ont essayé. Ils ont trouvé l'argent, ils ont pris l'avion. Ils sont partis au Maroc. Quand ils étaient arrivés là-bas, il y avait un collègue de la mère d'Alice, qui s'appelait Amhed. Amhed... au début, Amhed, genre, au début... au début, je pensais que c'était Amhed le coupable.

P : Coupable de quoi ? 3 : 21 : 96

É : Coupable, c'est lui qui a assassiné Mustafa. Je pensais que c'est lui, mais finalement, c'était pas lui. Finalement, c'est un autre monsieur là. Ils ont dit à la fin.

P : Pourquoi ils ont tué Mustafa ?

É : Eh. Pourquoi ils ont tué Mustafa... C'est à cause de... Pourquoi ils ont tué Mustafa [à lui-même] C'est pour protéger. Il leur manque de l'eau et tout ça.

P : Oui, il y a un lien entre tout ça. En fait, ce qui est arrivé, c'est que Mustafa était sur le point de découvrir...

É : ...de découvrir quelque chose, ouais...

P : ...découvrir que la compagnie... il y a une entreprise, qui était criminelle, qui asséchait les terres pour vendre, après ça, un produit qui permettait de faire croître les productions d'huile de palme.

É : Ah oui! C'est ça ! Ouais.

P : Donc, ils l'ont tué pour garder le silence.

É : Ouais, c'est ça... Et là, Amhed était en train de chercher l'indice pour aider aux autres pour trouver c'est qui le coupable.

P : Exactement ! Ça, c'est les questions plutôt en lien avec le livre. Les questions suivantes seront en lien plutôt avec l'activité de cercle de lecture.

É : Ok.

P : Est-ce que tu as aimé participer aux cercles de lecture ?

É : Eh. Ouais ! J'ai vraiment aimé participer aux cercles de lecture. Surtout avec celui sur Alice au Maroc. J'ai vraiment aimé avec Clovis. J'ai vraiment aimé.

P : Pourquoi ?

É : Parce que, nous tous, on a le même livre. Donc là, on discute. Elle donne son avis. Si c'est pas bien, je donne mon avis. Si mon avis est pas bien, elle donne le sien. Donc, on fait une hypothèse genre.

P : Ok. Donc, t'as aimé vraiment discuter avec Clovis. Ça t'a...

É : Ouais !

P : Parfait.

É : Souvent genre, je suis pas assez vraiment bon en français. Donc, elle, elle, elle peut m'aider...

P : Elle peut t'aider à comprendre.

É : Ouais, à mieux comprendre.

P : Donc, tu as moins préféré être avec Fabulam. Parce que vous n'aviez pas le même livre ?

É : On n'avait pas le même livre et

P : ...mais... toi tu es en train de lire le livre que lui a lu et...

É : ...lui lit mon livre.

P : C'est ça. Est-ce que ça fonctionne ce...cette formule-là ?

É : Ça ne fonctionne pas vraiment. J'ai pas vraiment aimé ça.

P : Ok. Pourquoi ?

É : Genre, parce qu'on n'a pas assez de temps pour parler de ce livre. On n'a pas assez de temps, parce qu'avec la feuille que vous nous donnez, on n'a pas vraiment assez de temps pour discuter. Et aussi, Fabulam, il ne se rappelle vraiment pas de son livre.

P : Ok, il ne se souvient pas grand-chose. Tu m'as parlé du travail à faire pendant les cercles de lecture. La petite feuille à remplir, celle-là ici. Est-ce que – parce qu'il y a eu un avant et un après : des cercles de lecture où vous n'aviez pas de feuille à remplir et des cercles de lecture où que là, vous aviez quelque chose à remplir. Est-ce que tu as préféré avec ou sans la feuille à remplir ?

É : Eeéh... En fait, les deux je préfère.

P : Les deux, t'as aimé ça ?

É : Ouais. Les deux j'ai aimé ça.

P : Qu'est-ce que tu as aimé dans le fait qui ait pas de feuille ?

É : Quand il y a pas de feuille, on a genre plus de temps à discuter ensemble. Et le fait qu'il y ait une feuille, on remplit la feuille, on discute et après, genre y'a pas grand-chose à dire.

P : Ok, donc, quand il n'y avait pas de feuille, vous parliez plus que quand il y avait une feuille ?

É : Ouais !

P : Ok, c'est spécial, parce qu'il y a des équipes que ça fonctionnait, d'autres que non. Vous, vous discutiez déjà. Vous n'aviez pas nécessairement besoin de feuille.

É : Non, c'est ça. On n'avait pas vraiment besoin de feuille. Mais ! Les feuilles nous aident vraiment aussi. Genre, il y a des questions que, nous, on pose même pas, mais sur la feuille, y'a ça. Donc, ça nous aide vraiment.

P : Ok. Est-ce que vous étiez déjà amis Clovis et toi ?

É : Eh. Non, on n'est pas amis.

P : Non ?

É : Pas vraiment amis.

P : Parce que des fois ça joue. Le fait que vous soyez des amis, peut-être que ça peut aider.

É : C'est mon amie sur Snap[chat], mais on ne se parle pas. On n'est pas vraiment des amis.

P : Parfait, mais vous vous entendiez bien.

É : Oui.

P : Qu'est-ce que tu as préféré dans tous les cercles de lecture depuis le mois de mars ? Qu'est-ce que tu as préféré ?

É : Genre, par exemple, qu'est-ce que j'ai préféré ? [incompréhension de la question]

P : Qu'est-ce que tu as aimé le plus ? Est-ce qu'il y a une période en particulier, une discussion que vous avez eue ? Qu'est-ce que tu as aimé le plus ?

É : Où que j'ai aimé le plus c'est quand on était rendu au milieu du roman, à partir de là, le cercle de lecture a vraiment été trop cool. Pendant toutes les trente minutes, on discute que de ce livre.

P : Ok ! Donc, vous ne discutiez juste du livre ! Avant...

É : Et, en plus, on n'avait pas assez de temps. On n'a pas fini de discuter.

P : Ah oui !? Est-ce que, parmi tout ce qui était en lien avec les cercles de lecture, c'est-à-dire, bon, la discussion, les petits documents d'accompagnement que vous remplissiez pendant la lecture, les pancartes comme ça [schéma du crime] avec les cartes-personnages et le document que vous remplissiez pendant le cercle de lecture. Parmi ces quatre choses-là, qu'est-ce que tu as préféré ?

É : Le plus que j'ai préféré, c'est... c'est quand... Le plus que j'ai préféré, c'est elle qu'on note.

P : Les notes ?

É : Ouais, les notes!

P : Pendant la lecture ou pendant les cercles de lecture ?

É : Pendant la lecture.

P : Ok, donc, pour toi, c'est primordial d'avoir des notes, et je pense que tu as continué à prendre des notes pareil ? Même si je ne te remettais rien, tu as continué à prendre des notes sur des feuilles de cartable.

É : parce que ça nous rappelle ce qu'on a oublié avant. Ça nous rappelle genre.

P : Et, l'échéancier. Donc, de telle date à telle date, vous devez lire tel chapitre. Est-ce que tu penses que ça, ça t'a aidé ou ça t'a nuit ?

É : Non ! Ça, ça m'a aidé parce que genre y en a des fois tu lis vite, mais tu comprends pas. Donc, ça, ça m'a aidé parce que je lis et je recommence, je lis et je recommence. Donc, ça m'a plus aidé à comprendre.

P : Donc, tu as compris qu'il fallait prendre son temps le plus possible.

É : Ouais, prendre son temps à lire le même chapitre. Tu peux plus comprendre.

P : Est-ce que tu as terminé Alex et les cyberpirates ?

É : Il me reste quelques pages seulement, mais je vais le finir.

P : Ok. Parfait. Et, est-ce que tu t'es fait toi-même un échéancier « Il faut que je termine le premier chapitre pour telle date » ? Ou, tu lis et tu mets un signet quand tu as terminé et...

É : Non, mais moi chaque chapitre, je le lis deux fois.

P : Donc, tu as compris qu'en lisant... c'est mieux lire deux fois le même chapitre que de le terminer au plus vite.

É : Ouais !

P : C'est bon ça. Avant de savoir que tu allais participer à des cercles de lecture, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?

É : Genre, je me dis dans ma tête, avant, je me dis, parce que moi, je suis pas un gars vraiment gêné. Avant, quand j'ai vu mes équipes, je pensais pas que ça allait quand même marcher. Et là j'ai commencé à parler, et là, au début, tout le monde était gêné, ils voulaient pas parler, et là, un moment donné, Clovis a embarqué avec moi et là, juste moi et elle, on s'est parlé.

P : Oui, parce qu'il faut dire que votre équipe, vous étiez quatre-cinq, mais il y avait toujours deux absents, et là, ça faisait que ce n'était pas un cercle de lecture, mais plutôt une discussion. Mais, quand même, ça vous a permis de discuter du roman. Donc, toi tu t'es dit... tu avais des réticences... des sentiments négatifs par rapport au cercle de lecture au début et... juste avant. Admettons que je te disais, après qu'il y ait eu trois quatre cercles de lecture de faits, vous avez lu la moitié du roman, et là je vous disais : « Prochain cours, c'est le cercle de lecture ». Qu'est-ce que tu te disais ?

É : C'était cool. Moi, je suis trop content.

P : Est-ce que tu avais déjà participé à des cercles de lecture dans le passé ?

É : L'année passée !?

P : Non, dans le passé. Donc, au primaire ou...

É : Ah ! Non, c'était la première fois.

P : Bon. Ok.

É : Ah ! J'ai fait l'art dramatique l'an passé.

P : Ah ! Ok. Vous discutiez du roman... du texte à lire

É : Du texte à lire. On dit : « Toi, tu vas faire ça ». On discute pour que ça marche.

P : Est-ce que des fois vous posiez des questions sur la compréhension. Admettons : « Moi, j'ai pas compris. » [oui de la tête de la part de l'élève] Ok.

P : Tu es d'accord que quand on travaille en équipe...

É : On demande : « Toi, tu veux faire lequel, quel acteur ? »

P : Donc, tu es d'accord que, quand on est en équipe pour lire un livre ou une pièce de théâtre, on comprend mieux.

É : Oui.

P : Ok. Bon. Les questions suivantes vont être en lien avec la perception d'utilité de la lecture. Donc, est-ce que, pour toi, lire, c'est utile, nécessaire ou que ça répond à un besoin ?

É : En vérité, lire, c'est – ouais – on a besoin de lire dans la vie.

P : Pourquoi ?

É : Bah, parce que... dans TOUTES les matières, dans tout que, tu vois, tu vas voir, c'est écrit. Tout le temps, tu dois lire.

P : Exactement. Donc, en français, mais aussi en géo, en histoire, en mathématique. C'est vrai. On dirait qu'on le ress... voit plus quand c'est ta langue seconde, parce qu'il faut absolument que tu comprennes ce que tu lis si tu veux faire quelque chose. On dirait que ceux qui, bah comme moi, qui sont francophones, on n'a pas l'impression que le français est dans toutes les matières. Mais, toi, tu le remarques tout de suite parce que, par exemple, en géographie, si tu ne comprends pas les mots en français, tu ne comprendras pas la matière.

É : Surtout en math.

P : En mathématique aussi.

É : Surtout en math. Français et math, c'est dur. C'est vraiment important.

P : Les résolutions de problème.

É : Tu dois bien te concentrer pour bien comprendre.

P : Ouais c'est vrai. Avant de faire les cercles de lecture, est-ce que tu croyais que la lecture était utile ? Autrement dit, est-ce que les cercles de lecture t'ont... Est-ce que tu trouvais que la lecture était utile pour faire les cercles de lecture ?

É : Eh. Ouais ! (inaudible) Ça t'aide à comprendre.

P : Je vais reformuler ma question, parce qu'elle était mal posée. Au début de l'année, on a lu un livre qui s'appelait *Salut Max !*

É : *Salut Max !*... Eh. Ouais, je me rappelle.

P : Est-ce que tu l'avais aimé ?

É : *Salut Max !* ? Non, je n'ai pas vraiment aimé.

P : Tu ne l'as pas aimé. Ok. Est-ce que...

É : C'était pas mon goût.

P : ...quand tu le lisais... Est-ce que tu l'as terminé premièrement ?

É : Eh. Ouais, on l'a fini.

P : Tu l'avais terminé ?

É : Ouais ! Je l'avais fini. *Salut Max !* Attends, on l'a pas l'année passée ?

P : Non, l'année passée, ce que vous avez lu – bah, peut-être que vous l'avez lu, mais personne ne me l'a dit – c'est *Un couteau sur la neige* .

É : Ah oui ! oui ! oui ! C'est ça.

P : Mais, *Salut Max !* c'est le livre qui est en arrière, le livre jaune.

É : Ah ! Bah oui ! On l'avait tout fini.

P : Vous l'aviez fini ? Parce qu'il y en a qui l'avait terminé, d'autres non. Mais, tu m'as dit que tu ne l'as pas aimé. Ok. Est-ce que tu crois que si on avait fait un cercle de lecture autour de *Salut Max !* , tu l'aurais peut-être plus aimé ?

É : Eh ouais, mais pas plus aimé, mais quand même, je vais l'aimer. Plus aimé, ouais.

P : Tu l'aurais moins détesté ?

É : Ouais ! parce que les autres, ils ont peut-être très bien compris c'était quoi l'histoire et là ils vont me le dire. Donc là...

P : Tu es conscient qu'il y a des choses que tu n'avais peut-être pas bien compris dans l'histoire, que ça t'aurais permis de comprendre.

É : Ouais.

P : Ok. Quand tu lisais, est-ce que tu avais conscience que tu allais discuter de ça ?

É : ehh.

P : Tu lisais pour toi ou tu lisais pour discuter ?

É : Genre, au début, moi, je pense que quand on lit ça, tu vas nous poser des questions après. On va répondre. Je pensais que c'était ça. Finalement, c'était pas ça.

P : Quand tu lisais, tu prenais le roman, pendant les périodes de lecture, est-ce que tu lisais et là tu prenais des notes pour pouvoir parler, pour pouvoir discuter avec Clovis OU tu lisais vraiment juste pour toi pour essayer de comprendre ?

É : Non ! Pour essayer de plus parler avec.

P : Ok, donc, tu en es conscient que c'était les cercles de lecture.

É : Ouais.

P : C'est là que je veux essayer de comprendre. Est-ce que ta lecture était plus utile parce que tu discutais par après ?

É : Ouais !

P : Est-ce qu'elle aurait été aussi utile s'il n'y avait pas eu de cercle de lecture ?

É : Ehh. Mais plus avec les cercles de lecture.

P : Ouais, donc. Si je te demande de lire un livre, qu'il n'y a pas de cercle de lecture, il n'y a pas d'examen, il n'y a pas de travail à faire dessus, juste lire pour lire, est-ce que tu aurais trouvé la lecture utile ?

É : Non.

P : Donc, ça ajoute de l'utilité à la lecture. ... À l'école, ailleurs que dans les cours de français, tu me l'as dit tantôt, est-ce que la lecture te paraît importante, tu m'as dit oui. Donc, on ne reviendra pas sur celle-là. Est-ce que, avant qu'on discute, avant qu'on fasse l'entretien, est-ce que tu trouvais réellement la lecture utile ou si c'est l'entrevue qui t'a permis de comprendre que la lecture était utile ?

É : Je savais déjà que la lecture était utile.

P : Dernière phase, c'est les questions en lien avec ta perception de compétence en lecture. Est-ce que tu te considères – et là, fais comme si tu étais avant les cercles de lecture – Est-ce que tu te considérais comme un bon lecteur.

É : Eh. Non.

P : Non ? Et maintenant ?

É : Maintenant, maintenant, ouais quand même.

P : Pourquoi ?

É : (Inaudible)

P : Mais, pourquoi tu penses que tu es meilleur ?

É : Pourquoi je pense que je suis meilleur ? Parce que là, je pense, que quand je lis, ...

P : ...tu comprends ?

É : Ouais, je comprends. Quand je lis, ouais, je comprends. Parce que je sais, quand on a fait l'enquête, je sais déjà c'est quoi ma mission.

P : Quand tu parlais avec Clovis, tu m'as dit qu'elle te permettait de comprendre. Est-ce que, toi, tu lui permettais de comprendre des fois ?

É : Ouais Ouais Ouais !

P : Ouais ?

É : Ouais !

P : Donc, tu as senti que deux têtes qui réfléchissent, qui lisent le même livre peut arriver à mieux comprendre que juste une personne.

É : Ouais !

P : Ok, c'est bon. Donc, si je comprends bien, tu t'es amélioré en lecture, mais est-ce que tu t'es amélioré un peu, beaucoup ou extrêmement beaucoup ?

É : Oh, je trouve que je me suis amélioré beaucoup, pas mal beaucoup !

P : Ok. C'est pas juste grâce aux cercles de lecture. Il y a autres choses aussi. Il y a une année scolaire aussi qui t'a permis d'être un meilleur lecteur.

É : Cette année, j'ai trop lu. On lit, on lit, on lit genre.

P : Est-ce que tu as aimé ça ?

É : Ouais, j'aimais, mais on lit tellement trop. J'ai aimé ça.

P : Ok. As-tu trouvé... mais ça tu me l'as déjà dit que les livres... bah... Quand tu lis un livre, est-ce que tu trouves que c'est une tâche difficile ?

É : Quand je lis un livre... bah, ça dépend quel livre.

P : Ok. Celui-là ?

É : Celui-là ! Non, non, non, non. Parce que moi, j'aime trop les livres des enquêtes. C'est pour ça.

P : Ok, et *Alex et les cyberpirates* ?

É : *Alex*... pas mal aussi. J'aime aussi, mais j'aime moins. J'aime pas les livres tranquilles comme ça. Comme *Salut Max !*, j'aime pas ça.

P : Pourquoi tu n'as pas aimé ça ?

É : C'est genre... ça n'allait nulle part. C'est genre, tu lis et c'est une histoire. Le livre d'enquête, tu es plus dans le jeu.

P : C'était plus facile pour toi de trouver pourquoi tu lisais. Un moment donné, je me rappelle, tu m'avais dit, quand on discutait comme ça toute la classe : « Non, je ne lis pas, je cherche le coupable ».

É : Ouais, c'est ça. Moi, je cherche le coupable.

P : Pourtant, pour chercher le coupable, il faut que tu lises. Donc, on dirait que tu n'étais pas conscient que tu lisais. Donc, ça, ça veut dire que tu aimes les romans policiers. Peut-être que tu as trouvé ton genre !

É : Moi, en fait, j'aime juste les romans policiers. J'écoute aussi genre des dessins animés, elle qui raconte, il y a des films genre : Énigme. Ouais! Énigme. J'écoute ça. Ils posent des questions, et après ils disent vous avez vingt secondes à réfléchir qui est le coupable.

P : Ok ! C'est bon ça.

É : J'écoute ça chez moi. Et là, je mets la vidéo en pause et je réfléchis.

P : Est-ce que le livre était de plus en plus facile pour toi ? Plus tu lisais, est-ce que c'était de plus en plus facile ou non ?

É : Du début jusqu'à un moment donné, c'était facile. Je comprends presque tout. Je comprends, mais, genre, à un moment donné, à la fin, ils ont ajouté plus de mots plus difficiles pour que je comprends.

P : Donc, si tu n'avais pas eu de cercle de lecture, tu n'aurais rien compris.

É : Ouais, je n'aurais rien compris. Pas vraiment rien compris, mais un peu moins.

P : Tu aurais moins compris. Et, est-ce que tu crois que tu t'es amélioré en lecture ? Si oui, est-ce que tu peux me nommer un exemple ? Ça peut être n'importe quoi qui me prouve que tu t'es amélioré en français, en lecture je veux dire.

É : Ouais, je me suis amélioré en lecture. Par exemple, pendant l'examen, souvent je passe, mais sauf en lecture, je passe pas. C'est ça qui me prouve que...

P : Et là tu passes ? Le dernier examen, est-ce que tu as passé ?

É : Ouais, je pense que j'ai passé. En lecture, je suis quand même bon, sauf en écriture.

P : Donc, tu considères que tu t'es amélioré en lecture.

É : Ouais, en lecture, je suis beaucoup amélioré.

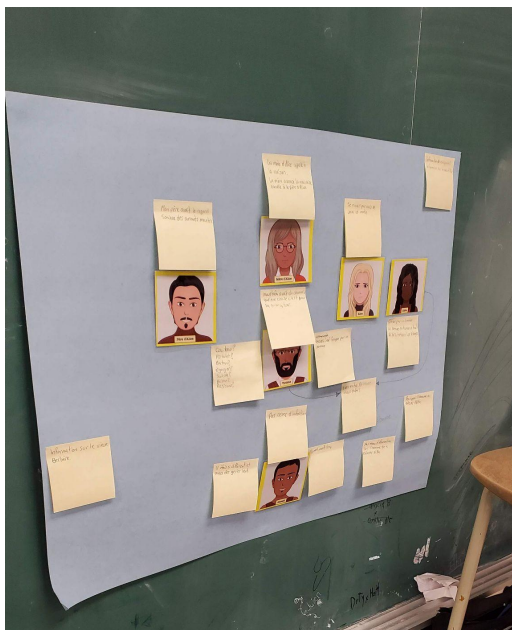
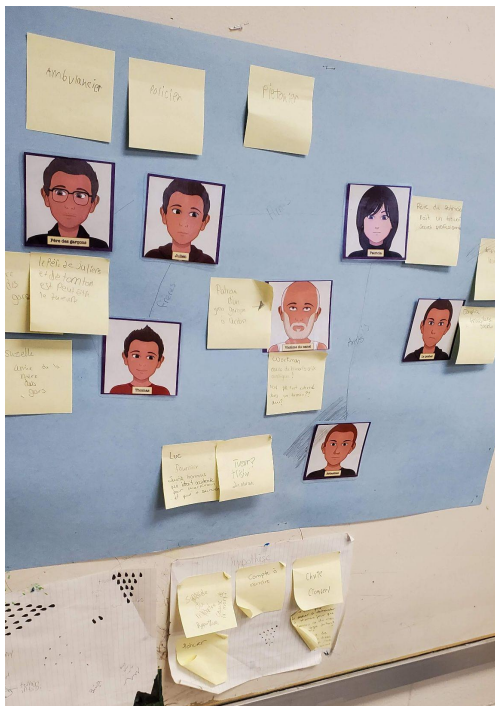
(...)

P : Ça fait le tour, je te remercie beaucoup !

APPENDICE A

Matériel utilisé par les élèves durant le projet

1. Carton et cartes-personnages



2. *Cahier de préparation (Exemple)*

TOP SECRET

LE CHEF DE L'ENQUÊTE



Résumé des événements

Le chef de l'enquête doit reconstituer tous les événements qui ont mené au crime.
Les indices de temps vous aideront fort probablement à mettre les événements dans l'ordre.

Événements	Moment

3. Cahier de rédaction finale

TOP SECRET

LE RAPPORT FINAL

L'enquête résolue

En équipe, vous devez maintenant remettre votre rapport. Pour ce faire, vous devez répondre à la fameuse question : **Qui a commis le crime ?** Évidemment, celui qui tranchera est le juge de la cour suprême. Il prendra sa décision selon votre rapport. Vous devez donc justifier votre réponse. Vous devez être clair dans votre rapport.

Décrivez dans un premier temps la suite des événements grâce au travail du **spécialiste de la géolocalisation** et de l'**enquêteur**. Dans un deuxième temps, justifiez à l'aide des indices du **détective** et de la description physique et psychologique du **profileur** pourquoi le criminel est bien celui que vous pensez.

Enfin, l'**analyste linguistique** corrigera le texte avant de le remettre au propre dans le rapport final.



4. *L'échéancier des élèves***Cercle de lecture : romans policiers****Échéancier***Alex et les cyberpirates*, Michel Villeneuve

8 au 10 mars:	p. 7 à 25	(Chapitres 1 et 2)
12 au 18 mars:	p. 26 à 42	(Chapitre 3)
22 au 24 mars:	p. 43 à 64	(Chapitres 4 et 5)
26 mars au 1 ^{er} avril:	p. 65 à 76	(Chapitre 6)
7 au 9 avril:	p. 77 à 89	(Chapitre 7)
15 au 19 avril:	p. 90 à 102	(Chapitre 8)
20 au 22 avril:	p. 103 à 116	(Chapitre 9)
29 avril au 3 mai:	p. 117 à 128	(Chapitre 10)
4 au 6 mai:	p. 129 à 145	(Chapitres 11 et 12)

Échéancier*Alice au Maroc*, Caryl Férey

8 au 10 mars:	p. 7 à 16	(Chapitre 1)
12 au 18 mars:	p. 17 à 28	(Chapitre 2)
22 au 24 mars:	p. 29 à 38	(Chapitre 3)
26 mars au 1 ^{er} avril:	p. 39 à 48	(Chapitre 4)
7 au 9 avril:	p. 49 à 59	(Chapitre 5)
15 au 19 avril:	p. 60 à 72	(Chapitre 6)
20 au 22 avril:	p. 73 à 82	(Chapitre 7)
29 avril au 3 mai:	p. 83 à 94	(Chapitre 8)
4 au 6 mai:	p. 95 à 112	(Chapitres 9 et épilogue)

Échéancier*L'énigme du canal*, Laurent Chabin

8 au 10 mars:	p. 5 à 16	(Chapitres 1 et 2)
12 au 18 mars:	p. 17 à 36	(Chapitres 3 et 4)
22 au 24 mars:	p. 37 à 56	(Chapitres 5 et 6)
26 mars au 1 ^{er} avril:	p. 57 à 68	(Chapitre 7)
7 au 9 avril:	p. 69 à 88	(Chapitres 8 et 9)
15 au 19 avril:	p. 89 à 100	(Chapitre 10)
20 au 22 avril:	p. 101 à 112	(Chapitre 11)
29 avril au 3 mai:	p. 113 à 126	(Chapitre 12)
4 au 6 mai:	p. 127 à 132	(Chapitre 13)

Échéancier*Fausse identité*, Norah McClintock

8 au 10 mars:	p. 7 à 32	(Chapitre 1)
12 au 18 mars:	p. 33 à 71	(Chapitres 2 et 3)
22 au 24 mars:	p. 72 à 110	(Chapitre 4)
26 mars au 1 ^{er} avril:	p. 111 à 143	(Chapitres 5 et 6)
7 au 9 avril:	p. 144 à 165	(Chapitre 7)
15 au 19 avril:	p. 166 à 193	(Chapitre 8)
20 au 22 avril:	p. 194 à 226	(Chapitres 9 et 10)
29 avril au 3 mai:	p. 227 à 250	(Chapitre 11)
4 au 6 mai:	p. 251 à 287	(Chapitres 12 et 13)

Échéancier*Amnenisa*, Sonia K. Laflamme

8 au 10 mars:	p. 5 à 33	(Chapitres 1 et 2)
12 au 18 mars:	p. 34 à 70	(Chapitres 3 et 4)
22 au 24 mars:	p. 71 à 100	(Chapitres 5 et 6)
26 mars au 1 ^{er} avril:	p. 101 à 127	(Chapitres 7 et 8)
7 au 9 avril:	p. 128 à 159	(Chapitres 9 et 10)
15 au 19 avril:	p. 160 à 186	(Chapitres 11 et 12)
20 au 22 avril:	p. 187 à 221	(Chapitres 13 et 14)
29 avril au 3 mai:	p. 222 à 254	(Chapitres 15 et 16)
4 au 6 mai:	p. 255 à 280	(Chapitre 17)

APPENDICE B

Canevas du journal de bord

Résumé de la période

- *Préparation : Est-ce que les élèves semblent tous avoir lu leur segment ?*
 -
- *Préparation : Est-ce que les cahiers de préparation ont été remplis ?*
 -
- *Discussion : Est-ce que les élèves ont eu besoin d'une intervention de ma part ou de l'enseignant-ressource pour entamer ou poursuivre la discussion ?*
 -
- *Discussion : Est-ce que les élèves ont centré leur discussion autour de la compréhension, de résolution du crime (interprétation) ou de leur intérêt à propos de la lecture du roman ?*
 -
- *Utilisation des stratégies : Est-ce que les élèves ont utilisé leur carton bleu servant de schéma du crime ?*
 -
- *Durée : Est-ce que le temps alloué de trente minutes était suffisant pour arriver à poser une hypothèse ?*
 -
- *Intérêt : En général, est-ce que les élèves ont semblé apprécier cette activité ?*
 -
- *Événement survenu (crise d'anxiété, pleures, désorganisation, élément perturbateur)*
 -

Canevas du journal de bord (suite)***Problèmes de motivation observés***

Ai-je été témoin de comportements observables liés à la perception de l'utilité de la lecture ?

Intervention(s) réalisée(s)

Comment puis-je améliorer cette intervention ?

Ai-je été témoin de comportements observables liés à la perception de compétence ?

Intervention(s) réalisée(s)

<i>Comment puis-je améliorer cette intervention ?</i>
<i>Ai-je été témoin de comportements observables liés la perception qu'il a de la contrôlabilité ?</i>
<i>Intervention(s) réalisée(s)</i>
<i>Comment puis-je améliorer cette intervention ?</i>
<i>Impact observé suite à ou aux interventions réalisées</i>

APPENDICE C

UQTR


 Université du Québec
à Trois-Rivières

Canevas d'entretien individuel

Nom du participant :	_____
	<i>Élève</i>
Nom de l'interviewer :	Yannick Beauchamp
	<i>Enseignant-chercheur</i>

Phase 1

L'enseignant accueille l'élève dans sa classe au moment convenu préalablement.

Phase 2

L'enseignant lui pose des questions d'amorce. Voici quelques exemples :

As-tu aimé les livres que tu as lu ?

Qu'est-ce que tu as préféré dans les livres que tu as lus ?

Est-ce que tu aurais le goût de lire d'autres romans du même auteur ?

Aimerais-tu lire d'autres livres policiers ?

Peux-tu me résumer un des livres que tu as lus ?

Lequel de ces romans as-tu détesté le plus ?

Phase 3

Les questions suivantes sont en lien directement avec l'activité de cercle de lecture.

As-tu aimé participer aux cercles de lecture ?

Qu'as-tu préféré de cette activité ?

Avant de savoir que tu allais participer à des cercles de lecture, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ? Est-ce que c'était positif ou négatif ?

Avais-tu déjà participé à des cercles de lecture dans le passé ?

Phase 4
Les questions suivantes sont maintenant en lien avec la perception de l'utilité de la lecture.
<i>Est-ce que lire est utile, selon toi ? Pourquoi ?</i>
<i>Avant de faire les cercles de lecture, croyais-tu que la lecture était utile ?</i>
<i>Si la lecture est utile pour participer aux cercles de lecture, est-ce que la lecture pourrait être utile dans la vie de tous les jours ? Nomme-moi des exemples.</i>
<i>À l'école, ailleurs que dans le cours de français, est-ce que la lecture te paraît importante ?</i>
<i>Avant de faire cet entretien, considérais-tu réellement la lecture utile ?</i>

Phase 5
Les questions suivantes sont maintenant en lien avec la perception de la compétence en lecture
<i>Te considères-tu comme un bon lecteur ?</i>
<i>T'es-tu un peu, beaucoup ou pas du tout amélioré en lecture depuis le retour des fêtes?</i>
<i>Est-ce que selon toi, les cercles de lecture t'ont permis de devenir un meilleur lecteur ? Comment ?</i>
<i>As-tu trouvé les livres difficiles à lire ?</i>
<i>Le premier livre que tu as lu t'a-t-il paru plus difficile à lire que les suivants ?</i>
<i>Est-ce que les livres étaient de plus en plus faciles selon toi ?</i>
<i>Est-ce que tu crois t'être amélioré en lecture ? Peux-tu me nommer un exemple ?</i>

Phase 6
La fin de l'entretien. L'enseignant termine la discussion en rappelant à l'élève que les réponses fournies ne seront pas du tout retenues contre lui et son résultat scolaire ne sera pas affecté. L'enseignant rappelle à l'élève qu'il peut à tout moment décider de refuser que nous utilisions cette entrevue pour la recherche. Nous lui rappelons toutefois que cet entretien, bien qu'enregistré, reste confidentiel. Il est conservé dans un dossier sécurisé et n'est utilisé qu'aux fins de la recherche.

APPENDICE D**Lettre du comité d'éthique à la recherche**

Le 26 janvier 2021



M. Yannick Beauchamp
Étudiant
Département des sciences de l'éducation

Monsieur,

Votre demande de certification éthique pour le projet **Les cercles de lecture au secondaire: quel en est l'impact sur l'engagement des élèves issus de milieu défavorisé en difficulté de lecture** a été soumis au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 273^e réunion tenue le 22 janvier 2021.

Selon l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2 2018), il est essentiel de déterminer si la recherche est le but du projet afin de différencier les activités qui doivent être évaluées sur le plan de l'éthique par un Comité d'éthique de la recherche de celles qui n'ont pas à l'être ([EPTC2 2018 p.14](#)).

Tel que présenté, le projet s'inscrit plutôt dans une activité visant l'amélioration de la pratique professionnelle. Je vous informe donc que vous n'avez pas besoin d'un certificat d'éthique, car le projet que vous nous avez présenté n'inclut pas de la recherche au sens de l'EPTC2 2018 et ne relèvent donc pas de la compétence des Comités d'éthique de la recherche.

Veuillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création