Manon Hébert
Manon Hébert est professeure agrégée au Département de didactique de l'Université de Montréal depuis 2005. Ses travaux portent sur la didactique de la lecture littéraire et visent à mieux comprendre le rôle de l'écrit et de l'oral

Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale : synthèse

MANON HÉBERT

Professeure agrégée

Université de Montréal



Résumé
Dans cet article, nous tenterons de faire la synthèse des travaux que nous avons conduits ces dernières années pour mieux comprendre, dans une perspective didactique et développementale, les différentes dimensions qui sont à l'œuvre dans des activités dialogiques (telles les journaux et cercles de lecture), lesquelles visent à donner davantage de place à l'œuvre intégrale et au sujet lecteur en classe de littérature. Depuis nos travaux de thèse (2003, 2004a), dans le cadre d'un modèle d'enseignement dit « transactionnel » selon le terme de Rosenblatt (1995; Hébert, 2007a), nous avons ainsi élaboré plusieurs outils didactiques afin de pouvoir mieux comprendre comment varient certaines dimensions constitutives de ces dispositifs d'apprentissage (tels le degré d'élaboration que les élèves atteignent dans leurs commentaires de lecture, les modes de lecture et de collaboration qu'ils y utilisent de même que, sur un plan langagier et discursif, les types de justification et de reformulation nécessaires pour ce faire). Nous tenterons ici de mettre en parallèle les résultats de nos trois principales recherches (2003[1]; 2005-2008[2] et 2009-2014[3]) afin de dégager certains indices de progression de la compétence littéraire chez des élèves d'âge différent, allant de la fin du primaire à la fin du secondaire, et dans divers milieux (favorisé, défavorisé; urbain, semi-urbain).

Mots-clés
journaux et cercles de lecture – œuvre intégrale – sujet lecteur – lecture littéraire – modes de lecture – primaire – secondaire – progression.

Introduction et problématique
Si la littérature de jeunesse est certes valorisée dans l'univers de l'enfance et de l'éducation, il reste que le défi est grand pour l'enseignant lorsqu'il s'agit d'enseigner/évaluer la lecture littéraire afin de donner à tous un accès à la culture, et ce, dans un contexte favorisant la socialisation du jeune lecteur. Certains chercheurs pointent le fait que l'enseignement de la littérature serait différent dans les classes régulières comparées aux classes plus favorisées (Émery-Bruneau, 2014). Les inégalités sociales quant aux pratiques de lecture littéraire seraient déjà importantes avant même de commencer l'école : un enfant issu d'un milieu défavorisé aurait reçu environ 25 heures de lectures de contes, contre 1,700 pour un enfant issu de la classe moyenne (MEQ, 1997 : 30). D'autre part, selon une enquête réalisée par Manesse et *al.* (1994), peu d'élèves disent vouloir poursuivre la lecture d'une œuvre après en avoir simplement lu un extrait en classe et la majorité des professeurs « *pensent que l'étude du texte intégral familiarise les élèves avec la « vraie » lecture et qu'elle leur donne le goût de lire.* » (p.51). Cependant, la place faite à l'étude d'un roman en classe de français reste encore problématique à plus d'un point de vue comparé à celle des extraits ou des albums. En effet, le travail sur un même roman en grand groupe s'avère plus complexe à gérer sur les plans matériel (achat d'œuvres, lecture en classe), socio-affectif (engagement, persévérance de l'élève) et pédagogique (accompagnement et différenciation des élèves dans une tâche de longue durée). Ainsi, en accord avec Houdart, il faut convenir qu'en didactique de la littérature, si l'intégration de l'œuvre intégrale en classe «*s'est affirmée avec autant de force ces dernières années, c'est qu'elle se trouve à la convergence de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles réflexions sur l'acte de lecture (…) mais aussi de nouvelles exigences didactiques.*» (1997:12).

Sur le plan des approches d'enseignement, selon Dufays, Dolz, Garcia-Debanc et Simard (2010, p. 238-239), plusieurs types de dysfonctionnement didactique pourraient expliquer les problèmes qu'éprouvent de trop nombreux élèves lorsque vient le temps d'apprécier une œuvre littéraire en classe. À commencer par les démarches d'enseignement qui parviennent rarement à travailler l'appétence et la compétence dans un seul mouvement et à bien cerner la spécificité de la lecture littéraire. Notamment, les postures de lecture savante et celles de la lecture ordinaire ne sont pas travaillées dans un mouvement de va-et-vient comme c'est pourtant le cas chez le lecteur expert. Par ailleurs, l'absence de travail sur le processus de lecture lui-même conduit souvent les enseignants à évaluer la lecture sans l'avoir enseignée et à ne pas assez soutenir les élèves *pendant* leur lecture. Enfin, la progression des méthodes et des corpus n'est ni suffisamment organisée ni stabilisée,

[1] 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. En ligne : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794

[2] Hébert, M. (2005-2008), *Étude longitudinale des indices de progression et des modalités de co-évaluation dans les cercles littéraires entre pairs (primaire/secondaire)*, projet subventionné par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture), dans le cadre du concours « Nouveau chercheur ».

[3] Hébert, M. et Lafontaine L. (2009-2014), *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*. Projet subventionné par le FRQSC (Fonds de recherche du Québec - Société et culture), dans le cadre du concours « Actions concertées sur la persévérance scolaire ».

réflexifs pour l'appréciation des œuvres littéraires, de même que les indices de progression de cette compétence sur un plan développemental (fin primaire et secondaire). Sur un plan pédagogique, elle s'intéresse à l'intégration des compétences et des différentes approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative) en classe de français.

et encore peu pensée dans une perspective développementale. Il faut donc continuer à voir comment développer des approches d'enseignement qui permettent de respecter à la fois les « droits » du lecteur, du texte et du contexte scolaire de la classe de français.

En effet, si «*L'œuvre authentiquement littéraire est celle qui rend le jugement impossible (…) et qu'elle nous apprend à lire dans le monde (…) la complexité, l'infinie complexité de l'aventure humaine* » (Marcotte, 2000), il faudrait d'abord que les dispositifs didactiques en classe permettent justement l'expression du doute et de l'inachevé, car c'est dans l'expérimentation de cette complexité que se trouve, selon nous, tout l'intérêt et la légitimité de la lecture littéraire scolaire. Cependant, tout ce qui tient de ce type de « discours sur une œuvre », du jugement esthétique ou de l'écriture de soi en classe de français, constitue une tâche-problème mal définie selon Dumortier (2006), et dont les attendus non explicités ont pour effet d'exclure les plus démunis, comme l'a bien démontré Élizabeth Bautier (2002). Cet étrange contrat didactique qu'est la « réaction » à une œuvre constitue « un lieu d'opacité pour beaucoup d'élèves. Il pose des problèmes d'évaluation, mais aussi de clarification d'objectifs et de prise en charge didactique. » (Nonnon, 2008 : 94). Par exemple, le manque de connaissances et de prise sur les paramètres qui pourraient être évalués dans les journaux et cercles de lecture conduisent selon nous plusieurs enseignants à éviter ce genre de tâches, à ne pas les évaluer ou, encore, à les considérer comme de simples activités de «socialisation des subjectivités», plutôt qu'un outil social de construction du sens et une occasion de confronter et de modéliser les interprétations élaborées pendant et après la lecture (Lebrun, 1996). Pour que des changements puissent survenir à cet égard, selon Goigoux (2002), il faut que l'enseignant dispose d'une théorie des conduites de l'apprenant, par exemple comme celles qui peuvent être adoptées en classe dans le cas de la lecture d'une œuvre longue (p.126-127). Or, en didactique de



Photo : Manon Hébert

Cercles de lecture entre pairs en 6e primaire

la littérature nous commençons à peine à mieux comprendre les modalités de la lecture littéraire et celles de l'activité du sujet lecteur (Langlade, 2007). Tant du point de vue de la définition de l'objet (lecture littéraire *scolaire*), que des phases de développement de l'élève sujet lecteur en *classe* (sur les plans cognitif, esthétique, etc.) ou que de l'agir enseignant dans ce contexte (pilotage, posture, étayage, tissage, évaluation) et de ses outils (débats interprétatifs, écrits de travail, théâtralisation, etc.), il reste beaucoup à faire. De nombreux enseignants éprouvent ainsi des difficultés à choisir des œuvres de qualité, à sélectionner les stratégies et notions de lecture littéraire pertinentes à enseigner en fonction de la spécificité de chaque oeuvre et aussi à interpréter et à évaluer les difficultés d'apprentissage de leurs élèves en ce domaine.

C'est donc pour répondre à un besoin de documenter les conduites effectives qu'adoptent de jeunes élèves lecteurs réels, et ce, dans le cadre précis de tâches de lecture où ils sont invités à réagir à une œuvre longue, que nous avons entrepris nos recherches (I=2003 ; II=2005-2008 ; III=2009-2014). Pour ce faire, les mêmes dispositifs didactiques de type dialogique ont été mis l'essai dans différents contextes. Ces dispositifs sont à considérer comme des propositions visant à opérationnaliser en classe quelques principes fondamentaux des théories cognitive et littéraire sur l'acte de lecture de même que sur l'apprentissage. Ainsi, en rapportant de manière fort synthétisée ici les principaux résultats relatifs aux différentes dimensions observées dans le comportement des *élèves* engagés dans ces tâches (modes et stratégies de lecture; degré d'élaboration des réflexions ; types de sujets ; modes de collaboration et types de reformulation/justification), nous nous trouverons aussi à illustrer tous les éléments qui sont à enseigner (pôle *enseignement*) si l'on veut que la très grande majorité des jeunes lecteurs s'engagent activement dans la lecture d'une œuvre longue en classe.

Cadre conceptuel

Par souci d'économie dans le but de parvenir ici à synthétiser et à discuter les résultats de ces différentes recherches, nous renverrons le lecteur aux nombreux articles déjà publiés dans lesquels sont décrits les principaux éléments conceptuels sur lesquels nous avons appuyé nos démarches. Dans un premier temps, nous nous contenterons ici de très brièvement rappeler les principales notions qui nous ont permis de mieux définir l'acte de lecture littéraire, considéré comme une expérience transformatrice, transactionnelle au cours de laquelle le sujet lecteur, selon son âge, fait alterner plusieurs postures de lecture qui se traduisent par l'utilisation de diverses stratégies de lecture. Dans un deuxième temps, nous résumerons les principaux objectifs de nos trois recherches à ce sujet.

1) La lecture littéraire en contexte scolaire : bref rappel

Les travaux fondateurs de Rosenblatt ont grandement inspiré les finalités ou principes généraux d'enseignement adoptés, voire même le nom « transactionnel » du modèle d'enseignement expérimenté à partir des travaux de l'équipe de Brown et Pressley (1995). Le préfixe « *trans-* » suggère l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive du sens. La lecture devient une *expérience*, parsemée d'essais et « d'erreurs », et qui exige du temps. S'engager dans la lecture d'une œuvre riche devrait ainsi, comme tout voyage, transformer le lecteur en le faisant à la fois résonner et raisonner. Cela recoupe jusqu'à un certain point le concept de *sujet lecteur*, développé en France par Langlade et Rouxel (2004), et

qui renvoie plus largement à une approche contemporaine de la littérature et de l'art *qui prend plus en compte les affects du lecteur ou du spectateur que son habileté critique, la relation esthétique plus que la posture herméneutique (…)* et qui accorde *une place déterminante à l'activité des lecteurs dans l'actualisation et la reconfiguration des œuvres* (Mauzauric, Fourtanier et Langlade, 2011, p.20). La lecture littéraire est aussi souvent définie comme une alternance-tension entre divers modes ou postures de lecture (littérale, axiologique/affective, textuelle, critique) devant conduire à respecter à la fois les droits du texte, du lecteur et des contextes scolaire et théorique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Reuter, 2001).

Ainsi, pour témoigner de sa compétence à lire et à apprécier une œuvre, l'élève devrait parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. Du côté des recherches visant à modéliser l'acte de lecture littéraire des jeunes lecteurs sur un plan plus empirique, celle de Thomson (1987) révèle que la plupart des adolescents resteraient au niveau des trois premiers stades qu'il a identifiés, soit 1) le stade dit *impulsif ou irréfléchi*, centré sur l'action et les personnages stéréotypés; 2) le stade de l'empathie, qui dénote un intérêt plus grand pour comprendre la motivation des personnages et 3) le stade de l'analogie avec soi-même. En parallèle, la recherche en psychologie cognitive rappelle que la lecture est une démarche stratégique et qu'il faut enseigner aux lecteurs des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. Et surtout, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, par exemple face à l'œuvre littéraire, les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche (Deschênes, 1988). Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les principales « stratégies » qui concernent spécifiquement la lecture littéraire (Hébert, 2003).

Principales stratégies de lecture littéraire retenues par les auteurs
(synthèse personnelle)

PERSPECTIVE EXPÉRIENTIELLE *(aspect socio-affectif, esthétique ou identificatoire)*	
• faire des liens avec sa propre vie; • retrouver en soi des souvenirs; • décrire son expérience; • ressentir de l'empathie pour les personnages; • ou s'identifier avec un personnage; • évoquer des sensations ressenties ou visualisées; • se sentir transporté dans un autre monde, etc. • varier les phases d'envisionnement; • revoir son point de vue; • en considérer l'évolution;	Rosenblatt, 1995, 1994, 1991, 1988, 1985, 1982; Bleich, 1979; Holland, 1975; Miall, 1995, 1999, etc; Langer, 1990ab; Cornis-Pope, 1992 ; etc.
PERSPECTIVE TEXTUELLE *(aspect analytique)*	
• questionner, interpréter les visions du monde, les thèmes, les motivations, les ambiguïtés ; • spéculer sur les significations de l'œuvre • interroger, combler par inférences les implicites du texte (textuels, culturels, etc.); • interroger les interactions entre les divers niveaux du récit, les divers systèmes du texte; • juger les qualités d'orchestration de l'œuvre dans son ensemble ; • juger la forme, en termes d'innovation générique ou esthétique • juger de sa portée en fonction du contexte de sa production et de sa réception. • ne pas contredire les données objectives du texte; • relever les lieux d'inscrituide du texte et émettre des hypothèses.	Beach, 1993; Langer, 1990a; Cornis-Pope et Woodlief, 1999; Gervais, 1993; Dufays, 1997; Jauss, 1978; Gervais, 1993; Adam, 1992; Canvat, 1999; Dufays, 1996; Jouve , 2001
PERSPECTIVE CRITIQUE ET CULTURELLE *(aspects dialogiques, socio-culturels)*	
• savoir justifier ses hypothèses en annonçant le code ou la grille de lecture utilisée; • argumenter ces choix en respectant la logique du code en question. • considérer de multiples interprétations, intégrer d'autres points de vue • évaluer la pertinence et la solidité d'une interprétation divergente de la sienne et éventuellement modifier la sienne • être conscient de ses propres idéologies et de celles de son milieu.	Beach, 1993; Commeyras, 1993; Langer, 1992; Cornis-Pope, 1992;

©Hébert, 2003 p.58

TABLEAU 1

2) Principaux objectifs de nos trois recherches sur les conduites des élèves et les dimensions à enseigner dans les cercles de lectures

Dans le cas des élèves en difficulté, des activités interactives comme les cercles littéraires entre pairs (=CLP) sont jugées parmi les pratiques d'enseignement très efficaces. On connaît l'importance de la verbalisation des processus d'apprentissage sur un plan cognitif et du travail entre pairs pour la motivation des élèves (Hébert, 2003). Le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent, ils y développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et aussi un sentiment plus grand d'autonomie et d'appartenance (Blum, Lipsett et Yocom, 2002). Ainsi, dans nos travaux de thèse (2003, 2004ab) à titre d'enseignante-chercheuse, nous avions examiné comment peuvent s'actualiser en première secondaire, et dans un modèle d'enseignement dit « stratégique et transactionnel », la verbalisation des différents modes de lecture constitutifs de la lecture littéraire, de même que les modes de collaboration utilisés dans les CLP selon le degré d'habileté des lecteurs (classe régulière, classe « enrichie »). Nous avons aussi examiné par la suite les liens entre ce qui est discuté en collaboration à l'oral et ce qui est élaboré individuellement dans les journaux de lecture à l'écrit selon le type d'élèves, puis examiné ce type de discours en fonction des principes de la littératie critique (Hébert, 2007a,b). Puis nous avons explicité les étapes de ce modèle d'enseignement en lecture et caractéristiques des principaux dispositifs (Hébert, 2006 a,b,c ; 2008, 2011a).

Dans un second temps, en 2005-2008, nous avons reconduit l'expérience, mais en milieu défavorisé et avec trois enseignants de différents cycles (fin primaire, 2e et 4e secondaire) pour juger du degré de transférabilité du modèle et des différences selon l'âge (Hébert, 2011b, 2013). Nous avons aussi examiné de plus près la situation d'un élève en difficulté dans ce contexte (Hébert, 2009). Enfin, en 2009-2014, en collaboration avec Lizanne Lafontaine, nous avons à nouveau reconduit l'expérience, mais en tentant cette fois de voir comment ajouter un volet visant à enseigner explicitement l'oral dans ce contexte des CLP, que l'on peut qualifier d'oral réflexif, et ce, en 5/6e primaire et 3e secondaire, en milieu urbain et semi-



TABLEAU 2

urbain (Hébert, 2012 ; 2014a,b).

Nous avons ainsi petit à petit dégagé les différentes dimensions qui sont à enseigner pour que puisse s'effectuer en classe un dialogue autour des œuvres littéraires, visant à donner davantage de place à l'œuvre intégrale et au sujet lecteur en classe de littérature.

Méthodologie

Nous décrirons les populations, échantillons et données prises en compte dans les recherches, puis le déroulement des activités en classe ainsi que les étapes de traitement et d'analyse des différentes variables effectuées par la suite. Ces variables correspondent en gros aux principales dimensions en jeu et à enseigner dans cette situation d'apprentissage (voir tableau 2), soit celles correspondant aux modalités de la lecture littéraire ; aux modalités de la collaboration entre pairs et à celles du discours attendu lorsqu'il s'agit d'élaborer son propos dans un cercle ou un journal de lecture.

1) Population, échantillon, données

Le principal objectif de ces recherches exploratoires a été d'observer quels indices de différenciation de la compétence littéraire peuvent se manifester à l'intérieur d'une même situation de classe (même roman et même modèle d'enseignement). Pour ce faire, nous avons tenté d'évaluer et de comparer la capacité de lire, commenter et discuter (à l'écrit et à l'oral) un même roman par différents types d'élèves. Pendant les trois semaines de lecture du roman (lu intégralement en classe), 5-6 équipes par classes ont été constituées et des équipes-échantillon retenues en fonction de l'assiduité des membres, de la qualité sonore des vidéos et de la complétude des travaux et documents (ce qui, nous en sommes conscientes, peut constituer un biais puisque certains de ces critères pourraient aussi traduire une désaffection de certains élèves). Pour en faciliter la lecture comparative, voici un tableau récapitulatif de l'ensemble des échantillons et données retenus.

TABLEAU 3 : résumé des échantillons et données des trois recherches

	I (1999-2003)	II (2005-2008)	III (2009-2014)
Écoles	Multiethnique, privée	Défavorisées	Multiethnique, régulière
Régions	Mtl	Mtl	Mtl-Laurentides
Niveaux scolaires	• 1ère secondaire (12-13 ans)	• 6e primaire (11-12 ans) • 2e secondaire (13-14 ans) • 4e secondaire (15-16 ans)	• 5e/6e primaire (10-12 ans) • 3e secondaire (14-15 ans)
Roman imposé à tous	*Vendredi ou la vie sauvage* (1982) de Michel Tournier	*Le Passeur* (1993) de Lois Lowry	*Le Passeur* (1993) de Lois Lowry
Nb d'enseignants	1	3	7
Nb de classes	2 (régulière; enrichie)	3	7
Nb d'équipes (échantillon)	4	9	7
Nb d'élèves (échantillon)	20 (sur population de 57)	45 (sur population de 76)	30 (sur population de 170)
Nb de CLP analysés	8 (23' en moyenne)	18 (de 27' en moyenne)	14 (25' en moyenne)
Nb d'épisodes repérés dans les CLP	116 (3809 unités de sens)	264 (13,132 unités de sens)	172 (4800 tours de parole)
Nb de journaux L	20	45	nil
# de commentaires écrits analysés	117	398	nil
# de mots moyen par commentaire	76 mots (GRégulier); 108 mots (GEnrichi)	79 mots en 6e primaire; 93 en 2e sec. ; 130 en 4e sec.	nil

TABLEAU 3

Nos données premières viennent des transcriptions de verbatim des *cercles de lecture entre pairs (=CLP) et journaux de lecture*: chaque équipe a réalisé trois discussions (enregistrés audio en I, filmées avec une caméra vidéo sur pied par équipe en II et avec des ordinateurs en III). Les deux meilleurs CLP ont été transcrits pour analyse, pour un total de 40 CLP. Nous avons également transcrit 65 journaux. Nous avons aussi cueilli d'autres données secondaires pour nous aider à interpréter l'ensemble de la situation : les dix enseignants et la chercheure (et la co-chercheure en III) ont eu à compléter *un journal de bord* afin de noter leur emploi du temps, leurs observations et leurs questions. Ces journaux ont été transcrits et analysés. Les élèves ont aussi effectué un test de lecture conçu par la chercheure sur le roman *Le passeur* (en II et III).

2) Déroulement

Dans le cas des deux dernières recherches, nous avons formé (à raison d'environ huit jours entre septembre et avril) et accompagné les enseignants participants dans chacune des trois phases de la démarche d'enseignement de ce modèle transactionnel. La première phase d'enseignement explicite qui devait précéder les discussions visait à fournir aux élèves des mêmes outils, tant liés au sujet lecteur (processus et stratégies de lecture), à l'objet texte (quelques notions d'analyse littéraire) qu'au contexte discursif (notions liées aux règles d'écriture et d'oral réflexifs) (Hébert, 2006 a,b,c). Dans la phase collaborative, tous les élèves étaient réunis en petits groupes de pairs hétérogènes et autonomes (voir consignes en annexe 1) pendant la lecture d'un même roman pour discuter de ces stratégies de lecture et de leurs interprétations, et ce, une fois semaine, pour chaque tiers du roman lu, donc pendant trois semaines. Avant et après chaque cercle de lecture, les élèves devaient compléter aussi un journal de lecture (voir consignes en annexe 2) auquel répondait l'enseignante lors d'une phase dite différenciée, et qui permet à la fois de structurer les apprentissages à l'écrit sur un plan individuel et aussi de préparer et de faire un retour sur les discussions (Hébert, 2004b, 2008, 2011a). Après une pré-expérimentation conduite en octobre-novembre, où les enseignantes ont expérimenté chacune de ces différentes phases avec un roman de leur choix, lors de l'expérimentation en mars-avril, tous les élèves ont eu cette fois à lire le roman imposé à tous par la chercheure.

3) Traitement et variables

Seules les données provenant des élèves dont les parents avaient signé le formulaire de consentement ont été conservées pour analyse (en II et III). Par souci de confidentialité, toutes les transcriptions ont été anonymisées à l'aide de surnoms fictifs. Les comparaison inter-classes ont été effectuées à partir d'une analyse de contenu des productions écrites et orales des élèves selon trois grandes variables : les modes de lecture utilisés et types de sujets abordés dans les journaux et les CLP ; le degré d'élaboration de la pensée atteint dans ces commentaires; puis les modes de collaboration utilisés pendant les discussions. Ces variables ont été traitées dans un mouvement de va-et-vient à la fois sur un plan quantitatif (analyses de fréquences, de moyennes, de proportions et de variance) et qualitatif (analyse de contenu) à l'aide de grilles d'analyse construites dans nos travaux de thèse (Hébert, 2003, 2004a). Nous avons chaque fois analysé ces ensembles données en collaboration avec des assistantes de

recherche, puis contre-codé environ 10% de l'ensemble jusqu'à atteindre 80% d'accord inter-juges.

a) La grille pour la variable **modes de lecture** se divise en quatre modes qui peuvent résumer l'acte de lecture littéraire (littéral, personnel, textuel et critique). Chacun de ces modes requiert l'utilisation de différents types de connaissances (socioaffectives, textuelles, littéraires, etc.) dont certaines sont essentiellement acquises à l'école. Ainsi, si un élève commente surtout sa compréhension factuelle du texte, il utilise un mode *littéral*; s'il réagit à des aspects affectifs, éthiques, c'est un mode *personnel* ou axiologique; s'il analyse les caractéristiques textuelles, c'est un mode *textuel* et s'il critique le texte d'un point de vue plus global et culturel en le comparant à d'autres œuvres, il utilise un mode *critique*. Ces modes de lecture indiquent déjà la nature du sujet, mais nous avons aussi, dans la volonté d'analyser davantage le type de contenu discuté, examiné (en II) les différents sujets abordés dans le mode de la « réaction personnelle », puis observé à quelle principale catégorie de notions littéraires (auteur/langage ; genre/actions/structure ; personnages/valeurs ; thèmes/morale) l'ensemble des propos tenus à l'oral (en II et III) et à l'écrit (en II) pouvaient se rapporter.

b) Le verbatim des CLP a été codé en plus à l'aide d'une deuxième grille pour identifier les modes de **collaboration** selon les types d'interaction (en I et II). Nous avons ici dégagé quatre modes de collaboration et leurs indicateurs qui traduisent les principales intentions de participation des locuteurs: *rétroagir* aux propos d'un pair (approuver, désapprouver, interroger), *gérer la tâche* (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair), puis *articuler* et *élaborer* les sujets de discussion. Chaque discussion transcrite a ainsi 1) été divisée en épisodes (ensemble d'énoncés visant à verbaliser une stratégie de lecture) puis 2) chaque tour de parole dans ces épisodes a ensuite été divisé en unités de sens (n=US) pour analyser le mode de collaboration et le degré d'élaboration (en I et II).

c) Quant au **degré d'élaboration**, il se détermine en fonction du nombre et de la pertinence de certains éléments discursifs (tels que le sujet amené, le texte cité, et les éléments de développement) jugés nécessaires pour élaborer son propos à partir de la stratégie de lecture annoncée (et qui sert de « sujet posé » en quelque sorte). Par exemple, nous avions attribué 1,5 éléments d'élaboration au commentaire de l'élève CA et 4 à celui de l'élève RO (voir tableaux 4 et 5).

d) Dans la dernière recherche, deux dimensions langagière et discursive ont aussi été analysés (en III) : soit les différents types de **reformulation** (pour répéter, expliciter, rectifier ses propos ou ceux d'un pair) et les différentes phases de la **justification** (ouverture, développement et clôture) et types de justification (à partir de faits, exemples, comparaisons, etc.).

En conclusion, sur un plan méthodologique, il s'agit principalement de recherches de type qualitatif à visée descriptive et développementale, dont aucun résultat n'est généralisable. On ne cherche pas ici à mesurer l'effet des dispositifs, ni à évaluer l'effet enseignant sur le développement de la compétence des élèves dans ce contexte de mise à l'essai de nouvelles pratiques, ce qui aurait nécessité d'autres outils méthodologiques. Nous nous limitons à vouloir comparer les productions d'élèves d'âges différents issues de tâches de lecture identiques, mais de contextes d'enseignement indirectement contrôlés par la chercheure.

Résultats

Nous rapporterons ainsi les résultats de manière synthétique, en fonction des différentes dimensions illustrées dans le tableau 2, dans le but de donner un aperçu des indices de progression observés ou non dans ces situations de lecture autonome et entre pairs (et d'une même œuvre intégrale) quant aux modes de lecture utilisés dans les échanges et au degré d'élaboration des propos; quant aux types de sujets abordés; puis aux modes de collaboration utilisés et aux types de reformulation/justification employés sur un plan langagier et discursif.

1) Modes de lecture utilisés dans les CLP et degré d'élaboration des réflexions

a) Modes et stratégies de lecture : les bons lecteurs se caractérisent par leur capacité d'opérer un va-et-vient d'une posture à l'autre, de varier leurs stratégies de lecture et les empans d'analyse. Par exemple, l'élève RO (une élève moyenne de première secondaire et plutôt silencieuse dans les CLP) témoigne un peu de cet aspect lorsqu'elle reprend un sujet discuté dans les CLP pour le développer à l'écrit.


1. Maintenant, Vendredi a fumé la pipe de Robinson dans la grotte, en cachette. Quand Robinson l'avait trouvé, Vendredi avait tellement peur qu'il avait jeté la pipe dans les contenants de poudre noire et, ça, ça a créé une énorme explosion qui a détruit l'œuvre de Robinson et qui a aussi tué Tenn.

2. Moi, je pense que c'est triste que Tenn est mort, même très triste.

3. mais ce que je n'ai pas aimé, c'est qu'on n'a pas décrit comment il est mort, on avait juste dit qu'il est mort à cause de l'explosion.

4. Ça, j'ai pas aimé ça du tout car, quand j'avais lu L'Appel de la forêt, on a vu que Jack London avait bien décrit les morts des personnages (comme l'ont dit mes coéquipiers pendant la discussion"), mais Michel Tournier avait juste dit que Tenn est mort à cause du choc de l'explosion. (144 mots)

TABLEAU 4

Premièrement, en termes de modes de lecture, cette élève passe d'un mode de lecture littéral, en résumant l'essentiel de faits (phrase 1) à un mode personnel lorsqu'elle témoigne de son empathie à la mort du chien (P2). Puis elle passe à un mode plus textuel, lorsqu'elle tente de justifier sa déception en critiquant le style de l'auteur (P3), et à un mode plus critique lorsqu'elle le compare à celui d'un autre auteur lu dans l'année (P4). De pouvoir ainsi passer d'une modalité de lecture à l'autre révèle selon nous un progrès certain dans la compétence littéraire et critique d'une élève de cet âge. Ensuite, en termes d'élaboration de son discours, elle a enrichi en longueur et en qualité sa réflexion en incorporant des éléments pertinents discutés à l'oral. Ce qui renvoie aussi à la notion d'interdiscursivité (Hébert, 2007 a).

L'élève CA, au contraire, se limite à une posture littérale, mais néanmoins témoigne de sa meilleure compréhension d'un fait du roman grâce à l'aide des pairs. Cela illustre un comportement assez typique des élèves plus faibles en lecture qui profitent souvent beaucoup des CLP où les élèves se réexpliquent dans leurs mots les principaux faits du récit (Hébert, 2007 b).

Moi, CA, je ne comprenais pas d'où sortait l'Indien qui s'appelle Vendredi et pourquoi Robinson l'avait appelé comme ça. Simon et Élie m'ont dit* que Robinson avait appelé l'Indien Vendredi parce que Robinson l'a trouvé le Vendredi et d'où il sortait, ils m'ont dit, c'est parce que « Robinson lui avait sauvé la vie et l'Indien », qui est Vendredi, a décidé de le suivre pour lui payer sa dette. (69 mots)

TABLEAU 5

Ainsi, nos différents résultats indiquent que les modes littéral (de l'ordre de la compréhension) et axiologique (de l'ordre de la réaction personnelle), comme il fallait s'y attendre dans ce contexte autogéré, sont les deux principaux modes de lecture utilisés par les élèves (et ce, tant dans leurs commentaires à l'oral entre pairs, qu'à l'écrit). Ainsi, les échanges portant sur des aspects d'ordre *littéral* occupent environ 40% des échanges (dans les 22 CLP des 13 équipes analysées en I et II). Et cela semble un peu diminuer avec l'âge, passant de 54% (en 6e primaire), à 46% (premier cycle du secondaire) et 39% (4e secondaire). Un fait étonne ici cependant dans les sept équipes de la dernière recherche axée sur l'oral (III) : ce sont 80% (en 5e/6e primaire) et 95% (en 3e secondaire) des échanges qui seraient de type littéral, et ce, dans des classes pourtant dites régulières. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignement explicite de l'oral et axé sur des aspects langagier et discursif a eu pour effet de reléguer l'enseignement des aspects littéraires au second plan.

Pour ce qui est du mode *axiologique*, au contraire, il semble augmenter avec l'âge : 30%, 30%, 52% en fin secondaire (dans I et II). Par ailleurs, ce sont les élèves de première secondaire provenant de l'école privée (dans I) qui ont le plus utilisé les modes *textuel* (18%) et *critique* (16%), lesquels dépendent des acquis scolaires. Ces modes de lecture n'ont à peu près jamais été utilisés dans les discussions des équipes de la dernière recherche (III) et le sont peu dans la recherche II en contexte défavorisé (10% en 6e ; 8,5% en 2e secondaire et 3,5% en 4e secondaire). Il semble étonnant de constater que les élèves plus vieux, qui devraient avoir davantage de connaissances littéraires, les utilisent moins que les plus jeunes pour appuyer leurs propos… Faut-il attribuer cela à l'effet « enseignant » ou à l'effet « contexte défavorisé » ou, encore, au besoin plus grand d'affirmer sa personne au détriment de l'analyse du texte? Ou, encore, au fait que la lecture serait peu enseignée de la fin du primaire à la mi-secondaire? En résumé, dans ce contexte, les élèves utiliseraient de moins en moins le mode littéral en vieillissant, davantage le mode axiologique, et de moins en moins les modes textuel/critique aussi…



TABLEAU 6

Enfin, en ce qui concerne l'élève en difficulté que nous avons observé en 2e secondaire et dont l'analyse du journal de lecture peut servir à illustrer quelques indices de progression (du début à la fin du roman) sur un plan individuel (voir tableau 6) : parmi la dizaine de stratégies de lecture qu'il pouvait utiliser, c'est la stratégie « Se questionner et faire une hypothèse» que Sylvain a le plus utilisée au début (5 fois sur les 9 commentaires), comme beaucoup d'élèves en difficulté le font. Il n'a pas non plus beaucoup fait part de ses réactions émotives et personnelles face à la fiction (1 fois sur 9), il a commenté de manière plutôt rationnelle les aspects techniques et factuels de l'histoire, comme beaucoup de garçons le font. Et c'est le mode de lecture littéral qui a dominé (6 fois sur 9). Par contre, à la grande satisfaction de l'enseignante, il a de plus en plus varié ses stratégies et su réutiliser les notions textuelles de genres étudiées en classe à propos des caractéristiques de la science-fiction (mode textuel, 1 fois sur 9) et aussi tenté de comparer dans une perspective critique l'œuvre de Lowry au film *Le show Truman* vu en classe (mode critique, 1 fois sur 9). Il aussi rédigé des commentaires de plus en plus longs, autre indice de progression (Hébert, 2009).

b) Degré d'élaboration: une fois repéré le mode de lecture utilisé dans le commentaire, il est nécessaire ensuite de pouvoir évaluer le degré d'élaboration de la réflexion (selon les critères enseignés aux élèves, voir annexe 2). Il s'agit, rappelons-le, d'évaluer d'abord le récit d'une *expérience* de lecture, puis de juger de la variété des stratégies utilisées, de la cohérence et de la solidité du raisonnement plutôt que l'exactitude et la quantité d'informations retenues. Cette variable progresse selon l'âge et selon le degré d'habileté de l'élève. Les élèves plus forts ou plus vieux écrivent en moyenne des commentaires plus élaborés. Par exemple, autant dans les commentaires à l'oral qu'à l'écrit, les élèves plus fort (dans I) élaborent mieux leurs propos (2,15 éléments pertinents dans 76 mots en moyenne; contre 3,4 dans 108 mots en moyenne dans la classe enrichie; et 3 contre 3,8 par épisode à l'oral); et les plus vieux aussi (dans II), tant à l'écrit (3,8 dans 78 mots en 6e primaire; 4,2 dans 93 mots en 2e secondaire; 5,8 dans 130 mots en 4e secondaire) qu'à l'oral (huit épisodes considérés excellents dans les CLP en 6e primaire, contre 29 et 26% en 2e et 4e secondaire par exemple). Par exemple, nous avions attribué 1,5 éléments d'élaboration au commentaire de l'élève CA (tableau 5) et 4 à celui de l'élève RO (tableau 4). Cependant, dans la recherche III, on peut constater que les élèves du primaire élaborent mieux leurs commentaires à l'oral. Et ce, pour un roman plus difficile, qui n'était pas de leur niveau. Par contre, à l'écrit, dans l'*examen de lecture* commun, les élèves du secondaire (n=77) obtiennent des résultats plus élevés que les élèves de 5e/6e primaire (n=87) : 68% contre 59% (différence de taille moyenne, r=-0.34). Avec ce même examen, dans la recherche II, la différence entre les élèves de fin primaire et fin secondaire n'était par contre pas significative (64% en 6e; 61% en 2e secondaire : 62% en 4e).

2) Types de sujets discutés et de notions littéraires abordées

a) Sur un plan qualitatif, pour mieux comprendre quels types de retours sur soi et de réflexions sur le monde pouvait

provoquer le roman *Le Passeur*, nous avons analysé *les types de sujet abordés* dans les commentaires écrits et relevant du seul mode axiologique ou personnel (n=170/398 dans II). En ordre de fréquence, parmi les six thèmes ayant suscité le plus de commentaires, soulignons d'abord l'euthanasie des personnes âgées ou des nourrissons jugés atypiques, le manque de liberté des individus et la suppression des différences dans les sociétés totalitaires ; puis le sentiment d'empathie pour la douleur des personnages; la relation entre le héros et les autres principaux personnages, et le sens de la situation finale et de la mort possible du héros. Selon l'âge, il y a des différences dans les sujets que choisissent de développer les élèves et dans la manière dont ils le font. Par exemple, les élèves du primaire resteraient davantage dans l'ordre de l'intime (relations entre le héros et les autres personnages), alors que les élèves plus vieux aborderaient des sujets dans une perspective plus sociale et critique (liberté, injustice, etc.) (Hébert, 2013).

b) Quant aux notions littéraires auxquelles renvoient implicitement l'ensemble des commentaires analysés (en II, écrits/oraux et III, oraux), on peut constater que la notion de *personnage* (voir annexe 3) semble la plus importante pour le roman *Le Passeur*, et davantage selon l'âge (34% des sujets abordés en 5e/6e se rapportent à ce sujet ; 33% en 2e secondaire; 43% en 3e secondaire; 60% en 4e secondaire). Cependant, les élèves emploient en général très peu le métalangage littéraire de manière explicite dans leurs commentaires.

3) Modes de collaboration dans les CLP et enseignement de l'oral

On peut constater, tout comme dans nos résultats antérieurs, qu'à peu près la moitié des interactions dans ce type de situation servent à élaborer et à articuler le sujet, l'autre à rétroagir (approuver, désapprouver, écouter de manière neutre ou demander une rétroaction) et à gérer la tâche (gérer les tours de parole, discipliner, aider un pair, gérer la tâche). Il s'agit donc peut-être d'une caractéristique de ce genre d'oral réflexif entre pairs. Le degré d'entraide et d'approbation des pairs semblent deux indicateurs variant selon l'âge ou l'habileté des élèves (Hébert, 2003; 2013). D'autre part, il ne faut pas s'attendre, dans une équipe hétérogène de cinq, que tous parlent autant. C'est pourquoi le rôle de l'écrit dans le journal de lecture devient important et complémentaire ici. En général, nous avons observé qu'un trio se forme entre l'animateur, l'élève qui propose un sujet et un troisième qui intervient. Enfin, on a pu remarquer que l'enseignement de l'oral (en III) semble avoir eu un effet sur l'équité des échanges. Les tours de parole de chaque intervenant ont été plus longs et le pourcentage d'élèves participant de façon moyenne a augmenté, alors que le nombre d'élèves qui participent peu ou très peu a diminué, tout comme celui des élèves qui participaient beaucoup (Lafontaine et Hébert, 2014).

4) Types de justification/reformulations utilisés et différences

a) Une analyse de contenu de 27 épisodes de discussion jugés excellents (corpus II) a révélé que le mode de discours dominant dans ce type d'interaction orale est celui de la justification, puisque les échanges portent surtout sur des croyances et des aspects subjectifs. On peut distinguer trois phases : une phase d'ouverture dans laquelle les élèves tentent de cerner le « problème » à discuter (qui, ici, prend la forme d'une stratégie de lecture appliquée); une phase d'élaboration, de justification et, idéalement, une phase de clôture où le problème est momentanément considéré comme résolu (Hébert et Lafontaine, 2012). Les élèves éprouvent en général des difficultés pour amener, cerner et clore le sujet, et les plus vieux ont moins de mal à poser le problème, à le mettre en contexte et à utiliser des ressources externes pour développer leur propos (Hébert, 2013).

b) Sur le plan langagier, l'habileté à reformuler s'avère centrale dans ce type d'interactions entre pairs puisqu'elle sert à toutes les phases : notamment pour citer le texte en ouverture, pour prendre en compte les propos des autres pendant la phase de justification et pour synthétiser les propos en clôture. Après enseignement explicite de la reformulation à l'oral (en III), nous avons pu constater que l'utilisation des types de reformulations plus « complexes » progresse en expérimentation (comme reformuler pour rectifier, expliciter et synthétiser) et que les élèves du secondaire reformulent et justifient davantage les propos, mais cela pas nécessairement au profit d'un meilleur degré d'élaboration de la pensée...

En résumé, dans ce contexte, nous avons pu observer différents changements selon l'âge. Les élèves plus vieux utiliseraient de moins en moins le mode littéral, davantage le mode axiologique, mais de moins en moins les modes textuel/critique aussi… Et ils ne réussissent pas nécessairement mieux à un même examen (en II). Les sujets qu'ils choisissent de discuter changent aussi. Par exemple, les élèves du primaire resteraient davantage dans l'ordre de l'intime, alors que les élèves plus vieux aborderaient des sujets dans une perspective plus sociale et critique (liberté, injustice, etc.). La notion de personnage sous-tend beaucoup d'échanges, mais les élèves emploient très peu le métalangage littéraire pour fonder leurs propos, et encore davantage en milieu défavorisé. Ce qui est enseigné en classe à ce sujet, et si ce l'est, semble donc peut servir d'outil en situation de pratique autonome. Par contre, les élèves plus vieux ou plus forts élaborent davantage leurs propos, résument moins et varient aussi davantage leurs modes et stratégies de lecture. Quant aux modes de collaboration, les degrés d'entraide et d'approbation semblent être deux indicateurs révélateurs, mais difficiles à interpréter isolément en terme de progression. Enfin, l'enseignement de certaines habiletés langagières déterminantes à l'oral en situation d'apprentissage entre pairs, comme la reformulation par exemple, semble avoir eu un effet sur la durée et l'équité des échanges. Cependant, même si les élèves plus vieux (en III) ont semblé s'approprier davantage ces outils pour discuter, sur le plan de la lecture littéraire, ils sont restés au niveau de la compréhension (mode littéral).

L'enseignement de l'oral, dans ce contexte prescriptif d'expérimentation dont c'était l'objectif, s'est peut-être fait ici au détriment de celui de la lecture. Cela illustre aussi les limites et difficultés d'un enseignement intégré (lecture-oral).

Conclusion

Dans une perspective empirique et développementale, nous avons voulu à travers ces expérimentations enrichir l'état des connaissances quant aux façons dont peuvent différer les manifestations et la progression de la compétence littéraire chez des lecteurs engagés dans de mêmes tâches de lecture, mais à des cycles et dans des contextes différents. Malgré ses nombreuses limites méthodologiques (échantillons réduits et non aléatoires, difficulté du codage, effet enseignant non contrôlé, etc.), l'étude fort exploratoire de toutes ces traces de l'activité du lecteur en situation réelle de classe nous a semblé néanmoins pertinente. Nous avons ainsi pu dégager les multiples dimensions (voir tableau 2) en jeu dans de telles activités réflexives et auto-gérées où le sujet-lecteur est invité, sans questions de l'enseignant, à discuter de son expérience de lecture. Cela illustre en quoi le développement de la compétence littéraire en situation scolaire repose sur l'interrelation entre les différents aspects relatifs au sujet lecteur, à l'objet littéraire et au type de discours attendu et qui sont à enseigner. Comme le confirment les entretiens réalisés avec les enseignants lors de la dernière recherche (soumis), nous pensons qu'une meilleure compréhension des enjeux didactiques de chaque situation d'enseignement peut jouer dans l'augmentation de la persévérance dans les tâches et la motivation scolaire, tant chez les élèves que chez les enseignants, puisqu'elle aide à rendre la planification, l'enseignement et l'évaluation plus explicites et cohérents.

La littérature jeunesse en classe de français est un objet d'enseignement d'un grand intérêt, certes, mais la qualité de l'objet à lui seul ne suffit pas. Nous pensons tout comme Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003), qu'« Il faut accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces (…), le développement d'un sentiment de contrôle ainsi pris sur leur activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. » (p.6). En ce qui concerne la lecture littéraire, il reste donc selon nous encore beaucoup à faire pour aider les enseignants à rendre son enseignement plus explicite et donc moins élitiste. Pour ce faire, nous avons besoin nous semble-t-il d'adopter des perspectives de recherche davantage axées sur le travail enseignant, visant à mieux comprendre les différentes tensions qui freinent les enseignants dans leurs tentatives d'innover, plutôt que de leur fournir des exemples d'activités, de dispositifs et de méthodes, ce en quoi la recherche des dernières années a beaucoup contribué. Nous devons mieux comprendre les différents types de savoirs enseignants sollicités lorsqu'il s'agit, entre autres, de mieux prévoir et analyser les réactions du sujet lecteur dans le vif de l'action, les diverses catégories de problèmes d'interprétation susceptibles de survenir chez de jeunes sujets-lecteurs (relatives par exemple aux valeurs, aux personnages), et voir comment aider les enseignants à développer des gestes d'évaluation mieux adaptés à la spécificité des tâches réflexives et dialogales. Nous avons donc besoin de recherches plus approfondies sur les tensions de la pratique enseignante, notamment entre l'enseignement et l'évaluation en littérature, sur ce qui aide et nuit aux changements de pratique et à la persévérance à long terme des enseignants à ce sujet, et ce, en observant leurs savoirs, gestes et décisions didactiques de l'intérieur, au plus près ce qui se passe en classe.

Référence bibliographique page 54

ANNEXE 1

Déroulement d'un cercle de lecture littéraire

AVANT

- Le VÉRIFICATEUR s'assure que tous les membres de son équipe ont leur roman et leurs mini-commentaires sur autocollants pour participer à la discussion. Puis il distribue les feuilles nécessaires pour l'évaluation et la prise de notes (des titres trouvés pour chaque chapitre et stratégies discutées).
- L'élève RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT va chercher la pochette avec l'ordinateur et le micro portant le numéro de son équipe, il allume l'ordinateur, ouvre Photo Booth, puis vérifie que tous les élèves figurent bien sur l'écran avant d'appuyer sur le bouton d'enregistrement. Il continue souvent à vérifier l'écran pendant la discussion et demande aux élèves de s'ajuster au besoin.

PENDANT

- Le RESPONSABLE DU TEMPS note l'heure de départ, puis s'occupe des présentations (nomme les participants, le titre du roman et le no de la discussion).
- La discussion commence par un résumé collectif où tous les élèves partagent les titres de chapitres qu'ils ont trouvés (s'il y a lieu). Le SECRÉTAIRE prend en note les titres jugés les meilleurs par le groupe pour chacun des chapitres.
- L'ANIMATEUR invite ensuite les participants à échanger leurs stratégies de lecture et idées et s'assurera tout le long de la discussion ensuite que tous aient droit de parole de manière équitable.
- L'élève qui prend la parole pour partager un de ses mini-commentaires doit annoncer sa stratégie et la page, lire l'extrait, puis expliquer sa stratégie

de lecture, justifier son idée. Tous les membres de l'équipe sont ensuite invités à commenter et à enrichir le commentaire de l'élève.

- Lorsque le sujet semble suffisamment bien discuté, l'animateur en fait la synthèse et invite si besoin est un autre élève à participer.
- Le SECRÉTAIRE doit noter les titres retenus lors du résumé collectif puis, pour le temps de discussion sur les stratégies de lecture de chacun, indiquer pour chaque stratégie discutée, le pictogramme, le propos, de même que le nom de l'élève qui l'a proposé.

APRÈS

- Chaque élève complète individuellement les deux feuilles d'évaluation (groupe et auto) puis les remet au VÉRIFICATEUR qui doit ranger toutes les évaluations dans la chemise de l'équipe et la remettre à l'enseignant avant la fin de la période (avec la feuille de titres et le résumé des sujets abordés).
- L'élève A, B ou E devra sur demande de l'enseignant RAPPORTER à la classe ce qui a été principalement discuté dans son équipe.
- Le RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT sauvegarde la discussion, range tout le matériel dans la pochette.

Rôle de chaque élève
(N.B. Ils pourront parfois changer)

L'ÉLÈVE A est RESPONSABLE DE L'ÉQUIPEMENT (et parfois RAPPORTEUR).

L'ÉLÈVE B est RESPONSABLE DU TEMPS (et parfois RAPPORTEUR).

L'ÉLÈVE C est L'ANIMATEUR.

L'ÉLÈVE D est le SECRÉTAIRE.

L'ÉLÈVE E est le VÉRIFICATEUR (et parfois RAPPORTEUR).

ANNEXE 2

Rédiger un journal de lecture

Pourquoi?
C'est un moyen efficace pour conserver des traces de tes lectures, pour développer tes réflexions personnelles et les partager. Cela t'aide également à utiliser une variété de stratégies de lecture, afin de réagir personnellement à des éléments du texte, te poser des questions et essayer d'y répondre, observer les personnages, les évènements, la langue ou le style de l'auteur, etc.

Que dois-je écrire et pour qui?
Le but est d'utiliser une stratégie de lecture à la fois (ou deux parfois), pour apprendre à développer de courtes réflexions portant sur un seul sujet à la fois! Attention, on ne te demande pas d'écrire un résumé, mais tes réflexions personnelles sur le texte, ce qui est bien différent. Retiens aussi que ce n'est pas un journal « personnel ». Je lirai tes commentaires et d'autres élèves de la classe pourront peut-être les lire parfois. Tu peux t'inspirer de ce que d'autres élèves ont dit lors des discussions et en parler dans ton journal.

Quelle est la bonne réponse?
Toutes les œuvres littéraires que tu liras sont différentes et chacun y réagit à sa façon. Il n'y a donc pas de « bonne réponse ». Le but du journal étant de t'aider à approfondir tes lectures et à mieux exprimer tes réactions (sur *l'auteur, son langage, les personnages, l'action, les thèmes, les valeurs, etc.*). Ce qui va compter c'est la façon dont tu vas bien justifier tes propos en t'appuyant souvent sur ce qui est dit dans le texte pour être solide.

Comment?
Comme il s'agit surtout de montrer ce que tu penses pendant ta lecture, il va être important que tu prennes l'habitude de t'arrêter régulièrement pour noter tes observations. Tu peux aussi utiliser des petits autocollants que tu colles au fur et à mesure dans les pages où te viennent des idées de commentaires. Les réflexions que tu vas choisir d'écrire dans le journal vont devoir être développées en un minimum de _____ mots au départ pour que l'on comprenne bien ton idée et que l'on puisse y réagir. Tu auras du temps pour le faire en classe et nous aurons vu des exemples ensemble, tout comme les consignes de présentation. etc.

	? + H	
Critiquer	***Se questionner***	***Visualiser***
• Résumer et citer • Donner son opinion et ses raisons • Trouver des raisons adverses, des explications	• Résumer et citer • Questionner • Formuler une hypothèse fondée	• Résumer et citer • Nommer sa réaction • Analyser les sensations • Analyser les procédés textuels

Voici quelques conseils ou critères pour réussir un commentaire intéressant et solide :

- Commence toujours par bien ***situer*** ton propos, en nous rappelant brièvement où tu en es dans l'œuvre (mini-résumé)
- ***Cite un passage du texte*** que tu juges pertinent par rapport à ta réflexion
- ***Précise ton intention et essaie d'identifier la stratégie*** de lecture que tu as utilisée
- Ne parle que d'***un seul sujet à la fois***, cela t'aidera à rester cohérent et à approfondir
- Puis ***développe***, justifie ton propos (par exemple : appuie, justifie ton point de vue ou tes hypothèses en reparlant de ce que l'on a vu en classe, etc. ; explique bien ton opinion; envisage d'autres points de vue que le tien; décris, nomme clairement tes impressions; raconte tes expériences en détails; trouve des points de comparaison, des ressemblances, mais des différences aussi, etc.)
- Montre que tu t'engages personnellement dans ta lecture, ose être ***original et créatif*** (tu peux même parfois dessiner et expliquer ton dessin ou collage à l'appui de ton propos)!
- Et surtout, n'oublie pas de **VARIER** tes stratégies!

(2014). *Grille de compétences en littératie médiatique multimodale.* Consultée le 10 janvier 2015 : *http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competences_LMM.pdf*

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics.* London: Routledge.

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text.* New-York: Routledge.

McCloud, S. (2007). *L'art invisible. Comprendre la bande dessinée.* Paris: Delcourt.

Moeller, R.A. (2011). Aren't these boy books?: High school students' readings of gender in graphic novels, *Journal of adolescent & adult literacy*, *54*(7), 476–484.

Monnin, K. (2010). *Teaching graphic novels. Practical strategies for the secondary ELA classroom*. Gainesville: Maupin House Publishing.

Morgan, H. (2003). *Principes des littératures dessinées,* Paris : Éditions de l'An 2.

Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée*. Paris: Le Cavalier Bleu.

Mouchart, B. (2008). «Qu'est-ce que la bande dessinée?». Dans T. Taittinger (Dir.). *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui?* Boulogne: Beaux-Arts Éditions.

O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures. Developing visual literacy for greater comprehension. *The reading teacher, 65(3)*, 214-223.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New-York: Teachers College Press.

Ratier, G. (2015). *2014, l'année des contradictions*. Rapport consulté le 10 janvier 2015 : http://www.acbd.fr/wp-content/uploads/2014/12/RapportRatier_ACBD2014.pdf

Simard, C. Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles : DeBoeck.

Tabachnick, S. E. (Dir.) (2009). *Teaching the graphic novel.* New-York: The Modern Language Association of America.

Taittinger, T. (dir.) (2008). *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui?* Boulogne: Beaux-Arts Éditions.

Anne-Marie Petitjean

Page 36 à 41

Balpe, J.P. (1999). *Contextes de l'art numérique*, Paris, France : Éditions Hermès.

Becchetti-Bizot, C. et Butlen, M. (Dir.). (2012). L'enseignement des lettres et le numérique. *Le Français aujourd'hui*, 178(3). 120 pages.

Belhadjin, A, Bourhis, V et Denizot, N. (2012). Lecture écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Ela, Études de linguistique appliquée,* 166(2), 199-214.

Bon, F. (2011). *Après le livre*, Paris, France : Seuil.

Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, France : Hermann, coll. Cultures numériques.

Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numérique*, 5, 45-68.

Clément, J. (2001). La littérature au risque du numérique. *Document numérique, 10*, 1-10. [En ligne: http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/docnum.pdf].

Clément, J. (2006). La cyberlittérature entre jeu littéraire et jeu vidéo. Dans N. Szilas et J.H. Rety (Dir). *Création de récits pour les fictions interactives. Simulation et réalisation*, Paris, France : Hermès Lavoisier.

Dacos, M. et Mounier, P. (2010). *L'édition électronique.* Paris, France : La Découverte, coll. « Repères ».

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives*, 7(17). [En ligne : doi : 10.4000/questionsvives.988].

Doueihi, M. (2008). *La grande conversion numérique*. Paris, France : Éditions Seuil.

Feenberg, A. et Friesen, N. (2011). (Re)*Inventing the Internet : critical case studies.* Rotterdam : Sense Publishers.

Fourmentraux, J.P. (2010). *Art et Internet. Les nouvelles figures de la création.* Paris, France : CNRS éditions.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ème siècle. *Les Cahiers de l'Acedle, 9*(2). [En ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf].

Giffard, A. (2014). Le conflit des attentions et l'exercice de lecture numérique. Dans B. Stiegler (Dir.). *Digital Studies.* Paris, France : IRI, coll. Du Nouveau Monde Industriel, FYP éditions.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, New York, USA :Wiley.

Lankshear, C. et Knobel, M. (Dir.). (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*, New York, USA : Peter Lang Publishing.

Longhi, J. (2015). Pratiquer la twittérature à travers la twittécriture : position théorique, mise en pratique et retours d'expérience. Dans AM.

Monod, J.C. (2013a). *À l'heure du tout-message*, Paris, France : Flammarion.

Monod, J.C. (2013b). Communications numériques : tous graphomanes. *Sciences humaines*, 253, 22.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1(1), 1-8 [URL : ISSN en ligne : 2118-4631].

Petitjean, AM. Et Houdart-Merot, V. (2015). *Numérique et écriture littéraire,* Paris, France : Hermann.

Saemmer, A. (2007). *Matières textuelles sur support numérique.* Saint-Etienne, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Saemmer, A. et Trehondar, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception

Manon Hébert

Page 42 à 50

Bautier, É. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves: la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques, 115-116*, 51-60.

Blum, H. T., L.R. Lipsett et D.J.Yocom (2002). Literature circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education, 23* (2), 99-108.

Brown, R., M. Pressley, P. Van Meter et T. Schuder (1995). *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previouly low-achieving, second-grade*, Report No33, Illinois, National Reading Research Center (ED379636).

Cèbe, S., Goigoux, R et Thomazet, S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes*

didactiques, exemples de tâches et d'activités. Dans Enseigner le Français en Classes Relais, CD Rom édité par la prévention judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) et la direction de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale), 38p. Consulté en ligne le 27/01/2015 : http://dialogue.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf

Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Dufays J.-L., Dolz J., Garcia-Debanc C. et Simard C. (2010). *Didactique du français langue première*. Paris : De Boeck.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations.* Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, *34*, 185-214.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécoise : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, *49*, 71-91.

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 inédite, Université de Montréal, Montréal. En ligne : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794

Hébert, M. (2004a). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), 605-630.

Hébert, M. (2004b). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire ou les principes d'une approche transactionnelle. *Québec Français*, *135*, 82-84.

Hébert, M. (2006a). Une démarche intégrative pour enseigner à « apprécier des œuvres littéraires ». *Québec Français*, *143*, 74-76.

Hébert, M. (2006b). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, *143*, 89-92.

Hébert, M. (2006c). Cercles littéraires en classes hétérogènes: quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (Dir.). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»,* coll. Dyptique, Namur : Presses de l'Université de Namur.

Hébert, M. (2007a). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire, revue arbitrée en ligne, *Éducation francophone en milieu minoritaire*, *2* (1), 19-36. Consulté en ligne le 27/01/2015 : http://sites.ustboniface.ca/reefmm/Notrerevue/volume2numero2.htm

Hébert, M. (2007b). *Oral et écrit réflexifs: quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire?* Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif, *Québec Français*, *149*, 65-66.

Hébert, M. (2009), Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficultés, *Revue du Nouvel Ontario, 34*, 83-117. (http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/038721ar.pdf)

Hébert, M. (2011a). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir «l'action» du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation, 34* (3), 51-78.

Hébert, Manon (2011b). Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires : quelles différences avec le secondaire? *Vivre le primaire*, *24* (1), 39-41.

Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : vers quels indices de progression ? Dans J.-L.Dumortier, J.Van Beveren et D.Vrydaghs (Dir.). *Curriculum et progression en français.* Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. Dyptique/Cedocef.

Hébert, M. (2013), Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, *39* (1), 119-146.

Hébert, M. (2014a), Enseigner à reformuler dans les cercles de lecture entre pairs, *Vivre le primaire*, *27* (4), 47-49.

Hébert, M. (2014b), Les technologies au service de l'enseignement de l'oral dans les cercles de lecture entre pairs, *Vivre le primaire*, *27*(4), 50-51.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction, dans R.Bergeron et G.Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire à l'université, Côtes Saint-Luc, Québec : Éditions P*eijac, collection Cogito.

Houdart, V. (1997). L'oeuvre intégrale: aperçu historique et enjeux. *Le Français Aujourd'Hui*, *117*, 3-13.

Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lectures entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral, dans R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université,* Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.

Langlade, G. et A.Rouxel (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes: Presses de l'Université de Rennes.

Lebrun, M. (1996b). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse. *Repères*, *13*, 69-84.

Manesse, D., L.Grellet et B.Friot, B. (1994). *La littérature au collège.* Paris: Nathan-INRP.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et G.Langlade (2011), *Le texte du lecteur*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'action*, Direction de la formation générale des adultes, 40p.

Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions: les activités de français comme techniques sociales du sentiment, Dans M. Brossard et J. Fijalkow (Dir.). *Vigotsky et les recherches en éducation et en didactique.* Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

Reuter, Y. (2001). Comprendre, interpréter… en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (Dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà.* Paris : INRP.

Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as Exploration* (5e éd.). New York : MLA.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading*. New York: Nichols Publishing.

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.
© 2015 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation. La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef
Raymond Leblanc, vice-doyen à la recherche
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Rédactrice invitée
Anne-Marie Dionne, Ph. D.
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Abonnement
La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca.

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :
Anne-Sophie Ducellier
Gestionnaire, marketing et communications
Faculté d'éducation
anne-sophie.ducellier@uOttawa.ca
Tél. : 613-562-5800 poste 4941
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education