

Copie de diffusion et de conservation autorisée par l'ayant droit.  
Diffusé par le Centre de documentation collégiale au eduq.info  
501 p. PDF



# POUR UN DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION EN LECTURE : LES CERCLES DE LECTURE AU COLLÉGIAL

Rapport de recherche PAREA  
par Catherine Bélec  
Décembre 2018



CATHERINE BÉLEC

**POUR UN DÉVELOPPEMENT DE  
L'AUTORÉGULATION EN LECTURE :  
LES CERCLES DE LECTURE AU COLLÉGIAL**

Rapport de recherche

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteure.

Révision linguistique : Cendrine Audet

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

**Catherine Bélec**

**Cégep Gérard-Godin**

**15 615 Boulevard Gouin Ouest**

**Montréal (Québec) H8Y 1V1**

**[C.Belec@cgodin.qc.ca](mailto:C.Belec@cgodin.qc.ca)**

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2018.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2018.

ISBN : 978-2-98-11044-9-6



## Remerciements

Je tiens d'abord et avant tout à remercier les six enseignants qui ont participé au projet ; votre ouverture, votre souci quant à la réussite de vos étudiants et votre grande rigueur ont permis de faire de ce qui était pour moi ma première expérience d'accompagnement une expérience extraordinaire. Je veux aussi remercier deux autres enseignants qui ont participé périodiquement à ce projet ; votre intérêt pour celui-ci, malgré votre charge de travail, fut doublement apprécié. Ce fut merveilleux et très enrichissant pour moi d'avoir l'occasion d'échanger avec des confrères et consœurs d'autres disciplines ; cela m'a permis de m'ouvrir à d'autres réalités disciplinaires du collégial. À vous tous, un grand merci !

Merci aussi aux étudiants qui ont accepté de participer au projet. Votre implication est essentielle dans de telles aventures pédagogiques et j'espère que vous savez à quel point nous, chercheurs, mesurons votre importance dans celles-ci.

Je veux également remercier la Direction générale et la Direction des études du Cégep Gérard-Griffin pour leur soutien tout au long de ce projet. Un merci tout particulier à Debby Ann Philie, conseillère pédagogique, qui m'a guidée dans la découverte du monde de la recherche et m'a été d'une aide précieuse en amont et en aval de ce projet.

Ce projet étant, en partie, liée à mon doctorat professionnel, je me dois de remercier mon comité de direction, qui m'a accompagnée dans toute ma démarche. Je remercie Julie Myre-Bisaillon, ma directrice, pour son expertise précieuse et sa confiance, ainsi que Julie Roberge, ma codirectrice, pour son encadrement et pour sa présence enthousiaste tout au long du projet. Je remercie aussi Alexandre Buysse, enseignant à l'Université Laval, pour ses idées ainsi que le temps qu'il m'a accordé en début de projet afin d'éclaircir ma compréhension du concept d'autorégulation. Je remercie également d'autres enseignants que j'ai croisés au cours de mon doctorat professionnel et qui ont contribué à la conception de ce projet : Éliane Dulude, chargée de cours, qui m'a, la première, amenée à me questionner sur mes

## IV

interventions en lecture ; Florian Meyer, enseignant, qui m'a fait réfléchir, durant son cours sur les médias sociaux, à l'intérêt que pouvait revêtir la coconstruction des apprentissages (ce qui m'a orientée vers les cercles de lecture !) ; Claudia Gagnon, enseignante du cours de méthodologie, qui m'a ouvert à la multitude des outils de collecte de données en éducation ; Julie Lyne Leroux, qui m'a orientée patiemment durant mon Séminaire 1 ; enfin, Christiane Blaser, qui m'a fait découvrir une mine d'informations sur la littératie au cours de ma lecture dirigée avec elle. Merci à la patience des responsables du programme, également, pour la flexibilité qu'ils ont montrée tout au long de mon cheminement.

Merci par ailleurs aux étudiants de ma cohorte du doctorat professionnel ; votre empathie et vos encouragements ont, dans les pires moments de découragement, compté énormément.

Ce projet était une entreprise de taille ; sa réalisation a été possible grâce au soutien du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Je remercie infiniment le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour sa confiance envers la nouvelle chercheuse que j'étais (et sa patience quant à la production de ce rapport !).

Enfin, je ne saurai jamais assez remercier ma famille, tout particulièrement ma mère et mon mari, pour leur patience, leur temps, leurs encouragements et leur soutien affectif, technique ou logistique constants. Sans eux, rien de toute cette aventure n'aurait été possible pour la mère et professionnelle que je suis. Merci !

## Résumé

Le faible niveau de littératie des étudiants du postsecondaire au Québec est préoccupant. Les compétences en littératie étant intimement liées à l'autonomie des individus face à leurs apprentissages, il importe de créer des activités pédagogiques qui aideront les apprenants à développer leur autorégulation face aux lectures complexes auxquelles ils sont confrontés au collégial. Une voie peu explorée et susceptible de fournir des pistes pour répondre à ce besoin est celle des cercles de lecture, qui sont reconnus par de nombreuses études comme constituant un mécanisme favorisant le développement de l'autonomie en lecture. Cette recherche collaborative de développement, réalisée avec des enseignants de différentes disciplines (administration, communication, histoire, littérature, mathématique et philosophie), a permis d'explorer la faisabilité, la pertinence et l'effet de cette avenue à travers un processus d'accompagnement des enseignants ainsi que de conceptions et d'expérimentations de diverses structures de cercles de lecture. Dans cette optique, une documentation de ces processus a été réalisée. Au terme du projet, la valeur pédagogique des cercles réalisés a été évaluée. En outre, le projet a cherché à identifier les modalités d'accompagnement qui favoriseraient l'adoption des cercles par les enseignants du collégial. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons réalisé de nombreuses collectes de données tout au long du projet : du côté des enseignants, questionnaires, journaux de bord et entretiens (de groupe et individuels) ont servi d'outils de collecte de données ; du côté des étudiants, un prétest et un posttest ont été administrés afin d'apprécier l'évolution de leur perception de leur autorégulation en lecture avant et après l'expérimentation des cercles. Leurs commentaires personnels quant aux cercles ont aussi été récoltés. Enfin, la chercheuse a récolté dans un journal de pratique de recherche des notes méthodologiques et descriptives tout au long du projet. Les résultats ont permis de dresser un portrait systémique relevant les principaux obstacles susceptibles de freiner l'adoption d'interventions visant à développer les compétences en littératie au collégial ; des moyens permettant de neutraliser ces obstacles ont aussi été identifiés. En outre, l'étude a permis de constater l'adaptabilité des cercles de lecture aux différents contextes pédagogiques du collégial et de souligner leur riche potentiel pédagogique. Les objectifs particuliers ont permis d'évaluer la qualité des cercles produits au regard de leur valeur pédagogique ; après l'analyse des cercles de manière à cerner les causes et les conséquences de leurs éventuelles faiblesses, des ajustements ont été suggérés. L'analyse comparative des différents cercles a, quant à elle, permis de formuler des pistes à suivre afin d'augmenter les chances que les cercles de lecture mis en place profitent à la majorité des étudiants. Ainsi, le projet a permis de développer 26 scénarios de cercles de lecture ainsi qu'un modèle de cercle de lecture susceptible de permettre l'apprentissage de manière efficace en contexte d'enseignement collégial. Enfin, les cercles de lecture se sont aussi avérés pertinents pour le développement professionnel des enseignants participants, ce qui a mené à la formulation d'une proposition de formation par cercles de lecture dans leurs programmes de formation.

**Mots-clés :** *littératie, lecture, autorégulation, métacognition, autonomie*

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>III</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>V</b>
<b>TABLE DES FIGURES</b> .....	<b>XIII</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX</b> .....	<b>XIII</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES LIEUX</b> .....	<b>5</b>
1. LE CADRE DE LA PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 <i>Le problème du développement et de la déperdition des compétences en littératie</i> .....	5
1.2 <i>Les faibles compétences en littératie des étudiants du collégial francophone</i> .....	6
1.3 <i>L'influence des compétences en littératie sur la réussite au collégial</i> .....	8
2. LES INITIATIVES QUANT À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU COLLÉGIAL .....	9
2.1 <i>L'évolution des conceptions de la lecture des enseignants du collégial : une transition lente</i> .....	10
2.2 <i>L'enseignement de stratégies transversales de lecture et d'écriture</i> .....	11
2.3 <i>L'approche de l'écrit par genres textuels disciplinaires</i> .....	12
2.4 <i>La création de structures visant à soutenir le développement de l'enseignement de la lecture au collégial</i> .....	12
2.5 <i>Les compétences en littératie et les initiatives visant à favoriser le développement de ces compétences dans le milieu collégial : des approches cohérentes ?</i> .....	13
2.6 <i>Les approches socioconstructivistes de la lecture mises en place au collégial</i> .....	15
2.7 <i>Conclusion et synthèse</i> .....	16
<b>CHAPITRE 2 : CADRES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>18</b>
1. LES CADRES ÉPISTÉMIQUE ET GNOSÉOLOGIQUE .....	18
1.1 <i>Le socioconstructivisme</i> .....	18
1.2 <i>Le constructivisme social</i> .....	19
2. CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS EN VUE D'UNE ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES.....	20
2.1 <i>Le changement de paradigme</i> .....	20
2.2 <i>Le conflit cognitif</i> .....	21
2.3 <i>Le cadre et les modalités d'accompagnement</i> .....	22
2.4 <i>Les conceptions liées à la lecture</i> .....	23
2.4.1 <i>Le rapport à l'écrit</i> .....	23
2.4.2 <i>La conception scientifique de la lecture</i> .....	25
3. LE CADRE THÉORIQUE .....	27
3.1 <i>La littératie et les littératies</i> .....	27
3.2 <i>La métacognition, l'autorégulation et apprentissage autorégulé (SRL)</i> .....	31
3.2.1 <i>Quelques définitions et distinctions</i> .....	31
3.2.2 <i>Le style d'apprentissage</i> .....	36
3.2.3 <i>Médiations structurantes et contrôlantes : les types d'intervention à privilégier pour développer une préférence pour un SRL</i> .....	36
3.2.4 <i>Facteurs favorisant le développement d'une préférence pour un SRL</i> .....	38
3.2.5 <i>Synthèse : axes favorisant le développement du SRL</i> .....	41
3.3 <i>Les cercles de lecture</i> .....	42
4. CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA PLANIFICATION ET DE L'ÉVALUATION DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES 45	
4.1 <i>Angles de planification et d'évaluation du projet des enseignants</i> .....	46

4.3 Outil de conception visant la cohérence : alignement pédagogique.....	47
4.4 L'autorégulation .....	48
4.4.1 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	49
4.4.2 Motivation.....	49
4.4.3 Stratégies cognitives .....	50
4.4.4 Stratégies de régulation et d'autorégulation .....	50
4.5 L'autorégulation en lecture.....	51
4.5.1 Les stratégies de lecture.....	53
4.6 La valeur d'estime et la valeur d'usage .....	53
4.7 La synthèse des cadres de planification et d'évaluation.....	54
5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	54
5.1 L'objectif général .....	55
5.2 Les objectifs spécifiques .....	55
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>57</b>
1. LE TYPE DE DÉMARCHE ADOPTÉE .....	57
<i>L'analyse des besoins et la constitution d'un cahier des charges.....</i>	58
1.2 <i>La conception et la préparation de l'objet.....</i>	61
1.3 <i>Les mises au point : évaluations, régulations et adaptations .....</i>	63
2. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	65
2.1 <i>L'outil de collecte des observations de la chercheuse .....</i>	66
2.2 <i>Outils de collecte des données provenant des enseignants .....</i>	67
2.3 <i>Les outils de collecte des données provenant des étudiants.....</i>	69
2.3.1 Présentation détaillée du mode d'interprétation du questionnaire des étudiants.....	71
2.3.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	72
2.3.1.2. La motivation .....	77
2.3.1.3. Les stratégies d'autorégulation.....	79
2.3.1.4. Globalement – le calcul de l'évolution des scores des étudiants.....	84
2.3.1.5. Les stratégies de lecture .....	85
2.3.1.6. La perception des étudiants quant à cette activité d'apprentissage.....	87
3. LA PARTICIPATION AU PROJET .....	88
3.1 <i>La sélection des enseignants participants.....</i>	88
3.2 <i>La sélection des étudiants participants.....</i>	89
3.3 <i>Le taux de participation des étudiants .....</i>	89
4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	90
4.1 <i>Les considérations éthiques concernant les étudiants .....</i>	90
4.2 <i>Les considérations éthiques concernant les enseignants.....</i>	92
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DE LA SITUATION .....</b>	<b>94</b>
1. LA MISE EN CONTEXTE.....	95
1.1 <i>Le profil des enseignants.....</i>	95
1.2 <i>Le contexte des cours et le profil des étudiants dans ceux-ci .....</i>	96
1.2.1 Le cours d'administration .....	97
1.2.2 Le cours de communication.....	98
1.2.3 Le cours d'histoire.....	99
1.2.4 Le cours de littérature.....	100
1.2.5 Le cours de mathématique .....	101
1.2.6 Le cours de philosophie.....	103
2. LES PROBLÈMES EN LECTURE.....	104
2.1 <i>La nature des problèmes en lecture des étudiants perçus par les enseignants.....</i>	104
2.2 <i>La proportion des problèmes en lecture perçus par les étudiants et les enseignants : deux visions différentes.....</i>	110
2.3 <i>Les grandes lignes du rapport à l'écrit des enseignants participants.....</i>	113

2.4 Les tensions qui ont émergé lorsqu'est venu le temps de mettre en parallèle ce rapport à la lecture des enseignants et leurs pratiques de la lecture dans leur classe.....	115
2.5 L'intérêt des lectures pour les étudiants .....	117
2.5.1 Selon les enseignants.....	117
2.5.2 Selon les étudiants .....	118
2.6 L'importance des lectures .....	119
2.6.1 Selon les enseignants.....	120
2.6.2 Selon les étudiants .....	121
2.7 Responsabilité des enseignants face à l'accompagnement en lecture de leurs étudiants .....	124
2.8 La lecture : un outil d'apprentissage extraordinaire ?.....	125
3. SYNTHÈSE : LES OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION EN LECTURE .....	128
3.1 Les résistances .....	128
3.2 Les freins .....	129
3.3 Les pratiques susceptibles de nuire au développement de l'apprentissage autorégulé en lecture .....	130
4. CONCLUSION.....	133
<b>CHAPITRE 5 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>134</b>
1. LE CADRE DE LA FORMATION .....	134
2. LA PREMIÈRE SÉANCE DE FORMATION .....	135
3. LA DEUXIÈME SÉANCE DE FORMATION .....	137
4. LA TROISIÈME SÉANCE DE FORMATION .....	140
5. LA QUATRIÈME SÉANCE DE FORMATION .....	142
6. LA SYNTHÈSE DES CONCEPTS ABORDÉS DANS LE CADRE DE LA FORMATION.....	143
7. GUIDE POUR LES ENSEIGNANTS SOUHAITANT INTERVENIR EN LECTURE : CINQ ARTICLES .....	145
<b>CHAPITRE 6 : PREMIERS RÉSULTATS DU VOLET DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE : LES CERCLES DE LECTURE EXPÉRIMENTÉS.....</b>	<b>147</b>
1. LEXIQUE.....	147
1.1 Modélisation .....	147
1.2 SQ3R: .....	148
2. LES CERCLES RÉALISÉS EN ADMINISTRATION .....	148
Cercle 1 et 2 (administration).....	149
3. LES CERCLES RÉALISÉS EN COMMUNICATION.....	150
Cercle 1 (communication) .....	150
Cercle 2 (communication) .....	151
Cercle 3 (communication) .....	151
Cercle 4 (communication) .....	152
Cercle 5 (communication) .....	153
Cercle 6 (communication) .....	153
Cercle 7 (communication) .....	154
4. LES CERCLES RÉALISÉS EN HISTOIRE .....	155
Cercle 1 (histoire).....	155
Cercle 2 (histoire).....	156
5. LES CERCLES RÉALISÉS EN LITTÉRATURE.....	157
Cercle 1 (littérature).....	157
Cercle 2 (littérature).....	158
Cercle 3 (littérature).....	159
6. LES CERCLES RÉALISÉS EN MATHÉMATIQUE.....	160
Cercle 1 (mathématique).....	160
Cercle 2 (mathématique).....	161



7. LES CERCLES RÉALISÉS EN PHILOSOPHIE .....	161
<i>Cercle 1a (philosophie)</i> .....	162
<i>Cercle 1b (philosophie)</i> .....	163
<i>Cercle 2 (philosophie)</i> .....	164
<i>Cercle 3a (philosophie)</i> .....	165
<i>Cercle 3b (philosophie)</i> .....	166
8. CONCLUSION.....	166

## **CHAPITRE 7 : ÉVALUATION DES CERCLES DE LECTURE EXPÉRIMENTÉS : QUELS SUCCÈS, DANS QUELLE MESURE ? ..... 168**

1. RAPPEL DES CADRES D'ANALYSE .....	169
1.1 <i>L'alignement pédagogique</i> .....	169
1.2 <i>La valeur d'usage</i> .....	169
1.2.1 L'évaluation du développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants .....	170
1.2.2 La valeur d'usage perçue par les enseignants .....	172
1.3. <i>La valeur d'estime</i> .....	172
1.4. <i>Les axes favorisant le développement d'un SRL</i> .....	173
1.5. <i>Évaluation globale (synthèse)</i> .....	174
2. LES CERCLES RÉALISÉS EN ADMINISTRATION .....	175
2.1 <i>L'alignement pédagogique des cercles réalisés en administration</i> .....	175
2.2 <i>La valeur d'usage des cercles réalisés en administration</i> .....	176
2.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en administration permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	176
2.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en administration une valeur d'usage ? .....	179
2.3 <i>La valeur d'estime des cercles réalisés en administration</i> .....	180
2.4 <i>Le degré selon lequel les cercles réalisés en administration permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture</i> .....	182
2.5 <i>Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en administration</i> .....	187
3. CERCLES RÉALISÉS EN COMMUNICATION .....	188
3.1 <i>L'alignement pédagogique des cercles réalisés en communication</i> .....	188
3.2 <i>La valeur d'usage des cercles réalisés en communication</i> .....	192
3.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en communication permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	192
3.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en communication une valeur d'usage ? .....	194
3.3 <i>La valeur d'estime des cercles réalisés en communication</i> .....	196
3.4 <i>Le degré selon lequel les cercles réalisés en communication permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL</i> .....	197
3.5 <i>Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en communication</i> .....	200
4. LES CERCLES RÉALISÉS EN HISTOIRE .....	202
4.1 <i>L'alignement pédagogique des cercles réalisés en histoire</i> .....	202
4.2 <i>La valeur d'usage des cercles réalisés en histoire</i> .....	204
4.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en histoire permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	204
4.2.2 Dans quelle mesure l'enseignant a-t-il attribué aux cercles réalisés en histoire une valeur d'usage ?.....	208
4.3 <i>La valeur d'estime des cercles réalisés en histoire</i> .....	210
4.4 <i>Le degré selon lequel les cercles réalisés en histoire permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture</i> .....	213

4.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en histoire	220
5. LES CERCLES RÉALISÉS EN LITTÉRATURE.....	222
5.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en littérature.....	222
5.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en littérature.....	222
5.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en littérature permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	222
5.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en littérature une valeur d'usage ?.....	229
5.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en littérature.....	232
5.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en littérature permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture.....	238
5.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en littérature	243
6. LES CERCLES RÉALISÉS EN MATHÉMATIQUE.....	245
6.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en mathématique.....	245
6.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en mathématique.....	246
6.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en mathématique permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	246
6.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en mathématique une valeur d'usage ?.....	248
6.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en mathématique.....	251
6.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en mathématique permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture.....	253
6.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en mathématique.....	259
7. LES CERCLES RÉALISÉS EN PHILOSOPHIE.....	260
7.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en philosophie.....	260
7.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en philosophie.....	261
7.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en philosophie permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?.....	261
7.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-il attribué aux cercles réalisés en philosophie une valeur d'usage ?.....	267
7.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en philosophie.....	270
7.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en philosophie permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture.....	275
7.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en philosophie.....	279
8. CONCLUSION.....	281
<b>CHAPITRE 8 : SECONDS RÉSULTATS DU VOLET DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE : CERCLES DE LECTURE AJUSTÉS.....</b>	<b>283</b>
1. LEXIQUE.....	284
1.1 Arbre de décision.....	284
1.2 Bilan d'apprentissage.....	284
1.3 Genre textuel.....	285
1.4 Grille d'erreurs langagières.....	286
1.5 Méthode québécoise (Thierno Guèye, 2018).....	287
1.6 Questionnaire de révision.....	288
1.7 SVA (Koné, 2011).....	288
1.8 Synthèse comparative.....	288
2. CERCLES AJUSTÉS EN ADMINISTRATION.....	289
Cercles 1 et 2 (version 2) en administration.....	289

3. CERCLES AJUSTÉS EN COMMUNICATION .....	292
<i>Cercle 1 (version 2) en communication</i> .....	292
<i>Cercle A lié aux examens en communication</i> .....	294
<i>Cercle 3 (version 2) en communication</i> .....	295
<i>Cercles 4 et 5 (version 2) en communication</i> .....	296
<i>Cercle B lié aux examens à réaliser en communication</i> .....	297
4. CERCLES AJUSTÉS EN HISTOIRE.....	299
<i>Cercle 1 (version 2.0) réalisé en histoire</i> .....	299
<i>Cercle 1 (version 2.1) en histoire</i> .....	300
<i>Cercle 2 (version 2.0) en histoire</i> .....	303
<i>Cercle 2 (version 2.1) en histoire</i> .....	304
5. CERCLES AJUSTÉS EN LITTÉRATURE .....	308
<i>Cercle 1 (version 2) en littérature</i> .....	309
<i>Cercle 2 (version 2) réalisé en littérature</i> .....	310
6. CERCLES AJUSTÉS EN MATHÉMATIQUE .....	312
<i>Cercle 2 (devient le cercle 1, version 2) en mathématique</i> .....	314
<i>Cercle 1 (devient le cercle 2, version 2) en mathématique</i> .....	315
7. CERCLES AJUSTÉS EN PHILOSOPHIE.....	316
<i>Cercle 2 (version 2) en philosophie</i> .....	317
<i>Cercle 0a en philosophie</i> .....	319
<i>Cercle 0b en philosophie</i> .....	320
8. CONCLUSION.....	322

**CHAPITRE 9 : RÉSULTATS DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS : QUELS PROCESSUS DE CHANGEMENT, PAR QUELS MOYENS ?..... 323**

1. LES CHANGEMENTS SURVENUS CHEZ LES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS : COUP D'ŒIL EN FIN DE PROJET .....	325
1.1. <i>Le manque de formation en matière d'apprentissage par la lecture</i> .....	326
1.2 <i>Le manque d'expérience en matière d'apprentissage actif</i> .....	326
1.3 <i>Le manque de temps</i> .....	327
1.4 <i>Le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage</i> .....	328
1.5 <i>Le passage d'une conception de sens commun à une conception scientifique de l'écrit</i> .....	330
1.6 <i>La résistance liée à la perception que les enseignants ont de leur rôle professionnel, soit celui de spécialiste disciplinaire</i> .....	332
1.7 <i>La résistance au changement</i> .....	332
1.8 <i>La perception des enseignants quant au fait que les étudiants sont incapables d'apprendre par la lecture ou ne feront pas les lectures</i> .....	333
2. LES DÉVELOPPEMENTS PROFESSIONNELS SUSCITÉS PAR LE PROJET.....	334
2.1 <i>Mieux guider les étudiants grâce aux cercles de lecture</i> .....	334
2.2. <i>Amélioration de leur confiance en tant que professionnels</i> .....	336
2.3. <i>Développements de leurs apprentissages personnels</i> .....	336
3. CONCLUSION.....	337

**CHAPITRE 10 : DISCUSSION ET PROPOSITION D'UN MODÈLE..... 338**

1. OBJECTIF SPÉCIFIQUE NUMÉRO 1 .....	338
2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES NUMÉRO 2 ET 5.....	340
3. OBJECTIF SPÉCIFIQUE NUMÉRO 3 .....	345
4. OBJECTIF SPÉCIFIQUE NUMÉRO 4 .....	350
5. OBJECTIF SPÉCIFIQUE NUMÉRO 6 .....	354
5.1 <i>Un modèle adapté aux exigences du collégial</i> .....	355
5.1.1 <i>Étape 1 : Avant la lecture, enseignement explicite</i> .....	355

5.1.2 Étape 2 : Pendant la lecture, l'étudiant lit seul de manière autonome.....	357
5.1.3 Étape 3 : Après la lecture, en équipe de quatre, les étudiants coconstruisent leurs apprentissages .....	358
5.1.4 Étape 4 : Après le cercle, rétroaction en plénière.....	360
5.1.5 Étape 5 : Après le premier cercle... on recommence .....	360
5.2 <i>Recommandations générales</i> .....	361
6. CONCLUSION.....	363
<b>CHAPITRE 11 : CONCLUSION : ANALYSE DES RETOMBÉES ET LIMITES DU PROJET.....</b>	<b>364</b>
1. RETOMBÉES SCIENTIFIQUES .....	366
1.1. <i>Confirmations de résultats de recherche</i> .....	366
1.1.1 Le modèle du rapport à l'écrit .....	366
1.1.2 Le besoin de formation des enseignants quant à la lecture dans leur discipline.....	366
1.1.3 L'intérêt des discussions par les pairs pour le développement de la compréhension en lecture .....	367
1.1.4 Le développement d'un SRL en lecture.....	367
1.1.5 L'intérêt de l'approche RA .....	368
1.1.6 La pertinence de l'accompagnement par les pairs avec suivi individualisé .....	368
1.2. <i>Les découvertes relatives à des savoirs déjà issus de la recherche</i> .....	368
1.2.1 Un ajout potentiel au modèle du rapport à l'écrit en contexte didactique .....	369
1.2.2 Un nouveau regard sur les difficultés en lecture des étudiants du collégial.....	370
1.2.3 L'intérêt d'un projet d'intervention systémique .....	370
1.3. <i>Les nouvelles connaissances ayant émergé du projet</i> .....	371
1.3.1 Un nouveau modèle d'intervention en lecture au collégial.....	371
1.3.2 Une nouvelle voie pour l'apprentissage actif au collégial .....	372
2. RETOMBÉES SOCIALES .....	373
2.1 <i>Les publications liées au projet : une sensibilisation et des outils pour le réseau</i> .....	374
2.2 <i>La diffusion de l'enjeu de la littératie dans le réseau</i> .....	374
2.3 <i>Les retombées au Cégep Gérald-Godin</i> .....	375
2.4 <i>Le potentiel social des retombées scientifiques</i> .....	376
2.4.1 Des exemples concrets pour les enseignants.....	376
2.4.2 Une nouvelle porte d'accès pour sensibiliser les enseignants du collégial à l'importance des compétences langagières .....	376
2.4.2 Un dispositif de formation des enseignants susceptible de favoriser l'adoption de pratiques permettant le développement des compétences en littératie.....	378
3. LIMITES DE L'ÉTUDE .....	378
4. PERSPECTIVES FUTURES .....	381
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>383</b>
<b>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE INITIAL DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>394</b>
<b>ANNEXE 2 : GRILLES DU CAHIER DES CHARGES.....</b>	<b>407</b>
<b>ANNEXE 3 : JOURNAL DE BORD .....</b>	<b>410</b>
<b>ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE DE CARTIER ET BUTLER (2004) ADAPTÉ .....</b>	<b>413</b>
<b>ANNEXE 5 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>421</b>
<b>ANNEXE 6 : CARTE CONCEPTUELLE .....</b>	<b>428</b>
<b>ANNEXE 7 : SÉRIE D'ARTICLES PUBLIÉE DANS CORRESPONDANCE .....</b>	<b>430</b>
<b>ANNEXE 8 : « FAUT-IL APPRENDRE AUX ÉTUDIANTS COMMENT LIRE UN TEXTE? » BÉLEC ET COLLAB. (2017) .....</b>	<b>476</b>

## Table des figures

FIGURE 1 : SCHÉMA REPRÉSENTANT L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ, L'AUTORÉGULATION ET LA MÉTACOGNITION .....	34
FIGURE 2 : SCHÉMA DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE .....	47
FIGURE 3 : MODÈLE DE RECHERCHE DÉVELOPPEMENT (VAN DER MAREN, 2003).....	57
FIGURE 4 : TAXONOMIE DE BOOM (TRADUCTION LIBRE) .....	107
FIGURE 5 : GRAPHIQUE SEP - ADMINISTRATION .....	178
FIGURE 6 : GRAPHIQUE MOTIVATION - ADMINISTRATION .....	178
FIGURE 7 : GRAPHIQUE STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION - ADMINISTRATION .....	178
FIGURE 9 : GRAPHIQUE SEP - HISTOIRE.....	205
FIGURE 8 : GRAPHIQUE MOTIVATION - HISTOIRE .....	205
FIGURE 10 : GRAPHIQUE STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION - HISTOIRE .....	206
FIGURE 11 : GRAPHIQUE MOTIVATION - LITTÉRATURE .....	206
FIGURE 12 : GRAPHIQUE MOTIVATION - LITTÉRATURE .....	225
FIGURE 13 : GRAPHIQUE SEP - LITTÉRATURE .....	225
FIGURE 14 : GRAPHIQUE STRATEGIES D'AUTORÉGULATION - LITTÉRATURE.....	226
FIGURE 15 : GRAPHIQUE MOTIVATION - PHILOSOPHIE.....	264
FIGURE 16 : GRAPHIQUE SEP - PHILOSOPHIE .....	264
FIGURE 17 : GRAPHIQUE STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION - PHILOSOPHIE .....	264
FIGURE 18 : MODÈLE DE CERCLE DE LECTURE .....	355
FIGURE 19 : ENCADRER L'INTERPRÉTATION .....	356

## Table des tableaux

TABLEAU 1 : DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS EN LECTURE RELEVÉES PAR LES ENSEIGNANTS .....	105
TABLEAU 2 : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS EN LECTURE DANS LEUR QUOTIDIEN OU À L'ÉCOLE .....	111
TABLEAU 3 : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS DE LEUR COMPÉTENCE À RÉUSSIR DES APPRENTISSAGES OU ÉVALUATIONS IMPLIQUANT LA LECTURE DANS LEUR DISCIPLINE .....	112
TABLEAU 4 : INTÉRÊT DES LECTURES SELON LA DISCIPLINE DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS .....	118
TABLEAU 5 : IMPORTANCE DES LECTURES SELON LA DISCIPLINE DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS.....	122
TABLEAU 6 : PRATIQUES SUSCEPTIBLES DE NUIRE AU SRL EN LECTURE .....	132
TABLEAU 7 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN ADMINISTRATION .....	176
TABLEAU 8 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (ADMINISTRATION).....	179
TABLEAU 9 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION .....	181
TABLEAU 10 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS D'ADMINISTRATION .....	183
TABLEAU 11 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN ADMINISTRATION .....	187
TABLEAU 12 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN COMMUNICATION .....	192
TABLEAU 13 : STRATÉGIES DE LECTURES NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (COMMUNICATION) .	193
TABLEAU 14: COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN COMMUNICATION .....	197
TABLEAU 15 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE COMMUNICATION.....	198
TABLEAU 16 ; SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN COMMUNICATION .....	201
TABLEAU 17: ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉ DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN HISTOIRE.....	204

TABLEAU 18 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (HISTOIRE).....	207
TABLEAU 19 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE .....	212
TABLEAU 20 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS D'HISTOIRE .....	218
TABLEAU 21 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN HISTOIRE.....	221
TABLEAU 22 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN LITTÉRATURE .....	223
TABLEAU 23 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (LITTÉRATURE) .....	227
TABLEAU 24 : COMMENTAIRES QUALITATIFS POSITIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN LITTÉRATURE.....	234
TABLEAU 25 : COMMENTAIRES QUALITATIFS CRITIQUES LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN LITTÉRATURE .....	236
TABLEAU 26 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE LITTÉRATURE .....	239
TABLEAU 27 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN LITTÉRATURE .....	243
TABLEAU 28 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN MATHÉMATIQUE .....	247
TABLEAU 29 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (MATHÉMATIQUE) .....	248
TABLEAU 30 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN MATHÉMATIQUE.....	252
TABLEAU 31 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE MATHÉMATIQUE.....	257
TABLEAU 32 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN MATHÉMATIQUE .....	259
TABLEAU 33 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN PHILOSOPHIE .....	262
TABLEAU 34 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (PHILOSOPHIE) .....	266
TABLEAU 35 : COMMENTAIRES QUALITATIFS POSITIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN PHILOSOPHIE .....	272
TABLEAU 36 : COMMENTAIRES QUALITATIFS CRITIQUES LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN PHILOSOPHIE .....	273
TABLEAU 37 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE PHILOSOPHIE .....	278
TABLEAU 38 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN PHILOSOPHIE .....	280
TABLEAU 39 : MOUVEMENTS REPÉRÉS QUANT AUX OBSTACLES IDENTIFIÉS AU DÉBUT DE LA FORMATION ....	325
TABLEAU 40 : SYNTHÈSE DES TYPES DE CERCLES RÉALISÉS .....	346
TABLEAU 41 : SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DES CERCLES EXPÉRIMENTÉS.....	351



## Introduction

En 1980, une recherche de la Fédération des Cégeps établit que « la lecture de recueils de textes, de notes de cours et de manuels constitue une des sources principales d'apprentissage pour [s]es étudiants » (Boisvert, 2008, p. 3), suggérant par le fait même l'importance que revêt la maîtrise des compétences en lecture pour la réussite scolaire des étudiants<sup>1</sup> du collégial. Cette corrélation a été confirmée fil des dernières décennies par les grands programmes internationaux d'évaluation de la lecture (Lafontaine, 2001). Ces grandes enquêtes ont graduellement adopté le concept de littératie par la nécessité qu'elles avaient de nuancer et de définir l'objet de leurs évaluations. Ainsi, la notion de littératie, d'abord diffusée dès 1979 dans le monde scientifique grâce aux travaux de Jack Goody et qui référait initialement à des « pratiques (de lecture et/ou [sic] d'écriture) situées » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 6), se mue par l'entremise de ces grandes enquêtes jusqu'à devenir le versant positif et opérationnalisable de l'illettrisme (Dupont, 2014 ; Hébert et Lépine, 2013). Dès 1994, l'enquête IALS menée par Statistique Canada et l'OCDE soumet « des échelles de textes suivis, schématiques et à contenu quantitatif » dans le but d'évaluer les compétences en littératie des individus. Ces compétences se définissent alors comme la « capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (CSE, 2013, p. 8). Cette définition de la littératie, qui devient une compétence à maîtriser dans une culture de l'écrit donnée, révèle le lien étroit qui existe entre les compétences en littératie et le potentiel d'autonomie d'un individu dans nos sociétés de l'écrit. Ce raisonnement amène à relier les compétences en littératie aux capacités autorégulatrices qu'un individu mobilise lorsqu'il doit apprendre par la lecture.

Cette étude présente les savoirs ayant émergé au cours d'une recherche collaborative de développement impliquant six enseignant<sup>2</sup> du collégial spécialistes de différentes disciplines.

---

<sup>1</sup> Le terme *étudiant* est utilisé à titre d'épicène pour alléger la lecture.

<sup>2</sup> Le terme *enseignant* est utilisé à titre d'épicène pour alléger la lecture.

Les enseignants et nous-même nous étions fixé un objectif précis : réagir aux difficultés observées en lecture dans plusieurs disciplines par la conception et la mise en œuvre de scénarios pédagogiques de cercles de lecture. Ce choix était basé sur les résultats de nombreuses recherches, menées aux niveaux primaire et secondaire, qui démontraient que ce type d'activité était susceptible de favoriser le développement de l'autorégulation en lecture et, donc, des compétences en littératie. L'hypothèse était que les cercles produits, si l'on arrivait à adapter ce type de scénario pédagogique à la réalité et aux besoins des disciplines du collégial, pourraient permettre le développement de l'autorégulation en lecture des étudiants du réseau. Cela dit, il est vite apparu, dès le début de cette recherche de développement pédagogique, que la réalisation de ce projet allait faire cheminer les enseignants (et le chercheur) par un processus complexe, impliquant notamment une analyse de situation, une formation des enseignants ainsi qu'une appropriation, de leur part, d'une approche différente de la lecture ainsi que de l'enseignement par la lecture. La documentation de chacune des étapes de ce processus a permis de réaliser une étude riche et porteuse de nombreux savoirs pertinents pour le milieu collégial, entre autres dans les domaines des littératies disciplinaires, de la didactique ainsi que du développement professionnel.

Ce rapport de recherche est divisé en 11 chapitres.

Le **chapitre 1** présente la problématique à l'origine du projet ainsi qu'un portrait de la situation quant aux actions et recherches mises en œuvre au collégial en réponse aux problèmes soulevés. Les questions émergeant de ces constats, questions qui ont guidé nos réflexions en aval du projet, clôturent le chapitre. Dans le **chapitre 2**, nous tentons de répondre aux questions formulées au terme du chapitre précédent par l'examen de l'état des connaissances scientifiques susceptibles, à notre sens, de fournir des pistes d'intervention. Cet examen permet de constater comment nous en sommes arrivées à notre hypothèse de travail, à savoir choisir de baser ce projet sur le développement de scénarios de cercles de lecture. À la fin du chapitre, les objectifs de recherche sont présentés. Le **chapitre 3** expose la méthodologie choisie ainsi que les mesures éthiques instaurées dans la mise en œuvre du projet.

Les résultats de la recherche, quant à eux, sont répartis sur sept chapitres. D'abord, les résultats de l'analyse de la situation réalisée auprès des enseignants en début de projet sont présentés au **chapitre 4**.

Au **chapitre 5**, la formation donnée, les savoirs ayant émergé de cette formation ainsi que les articles professionnels produits à la suite de celle-ci sont détaillés.

Le **chapitre 6** présente la structure des différents cercles de lecture conçus et expérimentés par les enseignants.

Au **chapitre 7**, une évaluation de la valeur de ces cercles de lecture est réalisée. Ceux-ci sont évalués au regard de quatre conditions : 1) leur cohérence pédagogique ; 2) leur valeur d'usage, celle-ci étant considérée selon que les cercles a) permettent le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants et b) selon ce qu'ont perçu les enseignants ; 3) leur valeur d'estime, telle que perçue par les enseignants et les étudiants ; 4) le degré selon lequel les scénarios ont permis la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture.

Au **chapitre 8**, des recommandations sont proposées en vue d'ajuster les cercles réalisés par les enseignants au regard des évaluations présentées au chapitre précédent.

Dans le **chapitre 9**, nous examinons les processus de changement qui sont survenus au cours du projet chez les enseignants participants. Nous nous intéressons plus particulièrement aux modalités d'accompagnement ayant contribué à désamorcer les résistances et les freins<sup>3</sup> qui font obstacle au développement de pratiques pédagogiques favorisant l'évolution des compétences en littératie au collégial.

Enfin, au **chapitre 10**, une analyse comparative des différents cercles est réalisée en vue de mettre en perspective ces résultats, leur interprétation et leurs implications potentielles sur les plans scientifique et professionnel. Au terme du chapitre, un modèle de cercle de lecture adapté à la réalité du collégial est proposé afin de guider les acteurs du réseau qui souhaitent favoriser le développement des compétences en littératie des étudiants, et ce, dans tous les secteurs et toutes les disciplines. Un rappel des avantages et désavantages des cercles sera présenté afin de récapituler le portrait de l'activité.

---

<sup>3</sup> Identifiés lors de l'analyse de la situation (chapitre 4).

Le **chapitre 11** présente les conclusions de cette étude à travers l'explicitation de ses retombées. Les limites de la recherche y sont exposées avant que soient proposées des recommandations pour les acteurs du réseau collégial ainsi que pour des recherches futures.

# CHAPITRE 1 :

## Problématique et état des lieux

### 1. Le cadre de la problématique

Plusieurs grandes enquêtes internationales visant à évaluer la lecture ont été menées au cours des 25 dernières années. Citons, parmi les plus importantes, l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS), qui porta d'abord le nom d'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et qui fut menée entre 1994-1998, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) menée de 2003 à 2008, le Programme pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (enquête PISA réalisée en 2000 et 2015) et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (l'enquête PEICA) en 2011 et 2012, toutes menées en collaboration avec l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ; il est aussi important de mentionner l'Enquête *Progress in International Reading Literas Study* (Pirls) réalisée en 2011 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

#### 1.1 Le problème du développement et de la déperdition des compétences en littératie

Les résultats de ces enquêtes ont fait de la littératie un enjeu crucial dans le milieu de l'éducation, et ce, dans de nombreux pays. Conséquemment, depuis les années 1990, les institutions scolaires, notamment aux niveaux primaire et préscolaire, ont mis en œuvre de nombreuses initiatives afin de favoriser le développement des compétences en littératie des jeunes élèves (primaire ou préscolaire). Le pari implicite de cet investissement était que le développement des compétences en littératie à un très jeune âge permettrait aux individus, par la suite, de lire et d'apprendre par la lecture plus facilement dans n'importe quel contexte – un peu comme un vaccin (Shanahan et Shanahan, 2008). Hélas, force est de constater que ce pari n'a pas été remporté. Aujourd'hui, la déperdition des compétences en littératie est un phénomène reconnu (PEICA), particulièrement dans des contextes où les individus n'ont pas eu à mobiliser leurs compétences en littératie pendant un certain temps, par exemple, quand

une personne se trouve en situation de chômage. De plus, aux États-Unis, les études permettent de constater que si les jeunes de neuf ans ont des compétences en littératie supérieures à ceux de leurs homologues de 1992 (Perle et collab., 2005), il n'en va pas de même pour les adolescents, dont la performance en lecture lors des *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) serait plus basse qu'en 1992 (Grigg, Donahue et Dion, 2007). Le même phénomène semble observable au Québec : dans une étude dressant un portrait de 20 545 élèves provenant de 59 écoles francophones de milieux défavorisés, Cartier, Butler et Janosz (2007) relèvent le fait que l'autorégulation des élèves du secondaire, dans des situations d'apprentissage par la lecture, tend à être plus limitée aux niveaux plus avancés, ce qui suggère une potentielle déperdition des compétences en littératie au cours des études secondaires. Ces constats amènent à conclure que cette déperdition peut s'appliquer même lorsque les individus sont en contexte scolaire. Pour expliquer ce phénomène, Shanahan et Shanahan (2008) font valoir que, aux États-Unis, les initiatives visant à favoriser le développement des compétences en littératie diminuent drastiquement au niveau secondaire ; le fait que les enseignants du primaire aient à enseigner aux élèves plusieurs contenus disciplinaires (avec des textes de différents types) et soient formés à enseigner des stratégies de lecture, contrairement aux enseignants des cycles supérieurs, qui agissent dans un contexte disciplinaire spécifique, est aussi une hypothèse susceptible d'expliquer cette déperdition. En outre, les limites observées quant aux effets des initiatives visant à développer les compétences en littératie à un jeune âge pourraient s'expliquer par la possibilité que la nature des compétences en littératie ne soit pas aussi transversale que le laissent entendre certaines de ses définitions : les textes complexes lus dans des contextes disciplinaires, notamment aux cycles supérieurs, peuvent comporter un niveau de spécialisation qui nécessiterait sur le plan pédagogique, pour plusieurs étudiants, un enseignement explicite de stratégies disciplinaires de lecture.

## 1.2 Les faibles compétences en littératie des étudiants du collégial francophone

Au Québec, force est de constater que les compétences en littératie des collégiens francophones sont préoccupantes. L'enquête menée dans le cadre du PEICA en 2011 et 2012



fait, à ce propos, ressortir un problème de littératie chez les Canadiens possédant un diplôme d'études postsecondaires : « En littératie et en numératie, le rendement des Canadiennes et Canadiens est au-dessous de la moyenne de l'OCDE quel que soit le type d'études postsecondaires terminées », bien que « l'écart [soit] très faible, en littératie, parmi les titulaires d'un diplôme d'études de niveau universitaire » (CMEC, 2016, p. 13). Précédemment, en 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA) fournit des données permettant de constater que le niveau de littératie des Canadiens, et plus encore des Québécois francophones âgés de 16 à 65 ans, est inférieur à la moyenne des pays évalués par l'OCDE, cette population ayant une moyenne plus basse en littératie que leurs homologues anglophones. Plus précisément, l'analyse du niveau de littératie des Québécois possédant un diplôme d'études postsecondaires non universitaire amène le Conseil supérieur de l'éducation à formuler ce constat :

On pourrait [...] s'attendre à ce que les personnes inscrites au collégial atteignent le niveau jugé suffisant de littératie. Or, on observe des profils atypiques. Ainsi, en compréhension de textes suivis, environ 38 % des titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires non universitaire n'atteignent pas le niveau de compétence 3, qui est jugé suffisant. (CSE, p. 49)

Ces constats font écho à ceux de plusieurs collèges. Notamment, au Cégep Gérard-Godin<sup>4</sup>, un portrait de la réussite a été établi à l'automne 2016. Ce portrait concerne les cohortes d'étudiants ayant fréquenté le Cégep Gérard-Godin de l'automne 2009 à l'automne 2015. Parmi les faits saillants du portrait portant spécifiquement sur la cohorte étant entrée au Cégep Gérard-Godin à l'automne 2016, il est souligné que « 25 % et 40 % [des étudiants projettent avoir besoin d'aide] pour améliorer leur littératie » (Cégep Gérard-Godin, 2016, p.1). Pour cette raison, le Cégep Gérard-Godin a présenté à son comité institutionnel de la réussite, en mai 2017, un plan d'action visant à relever 10 défis en matière de réussite, défis

---

<sup>4</sup> Le Cégep Gérard-Godin est le seul Cégep francophone situé dans le nord-ouest de l'île de Montréal ; sa population s'est diversifiée au cours de la dernière décennie, amenant un accroissement d'une clientèle allophone (25 % des étudiants sont nés à l'extérieur du Québec et 35 % ont une langue maternelle autre que le français).

dont la littératie fait partie. Ces préoccupations suivent celles que le Conseil supérieur de l'éducation a formulées en 2013 ainsi que celles d'autres institutions (Cégep de Rivière-du-Loup, Collège Rosemont, Cégep de Drummondville, Cégep Saint-Laurent, Cégep de Victoriaville, etc.) et organismes (Carrefour de la réussite) du réseau collégial ayant décidé de se pencher sur les problèmes liés aux faibles compétences en littératie.

### 1.3 L'influence des compétences en littératie sur la réussite au collégial

Ces inquiétudes du Réseau collégial et du Conseil supérieur de l'éducation face au faible niveau de littératie des étudiants francophones du collégial s'expliquent par le fait que cette faiblesse aurait des conséquences non seulement dans les cours exigeant une maîtrise de la langue (Roy, Lafontaine et Legros, 1995 ; Gouvernement du Québec, 2000 ; Lapostolle et collab., 2003), mais aussi dans l'ensemble des disciplines (Kingsbury et Tremblay, 2008), telles que la philosophie (Lavoie et Desmeules, 2010) ou les mathématiques (De Serres et Groleau, 1997 ; Chbat et Groleau, 2000). De plus, si l'on s'intéresse aux données portant sur le niveau de littératie des étudiants des autres ordres d'enseignement, on constate le même problème : en effet, de 20 à 40 % des étudiants canadiens (McCracken et Murray, 2009) et 19,4 % (Statistique Canada, 2014) des diplômés universitaires nés au Québec ne possèderaient pas un niveau de littératie suffisant pour bien fonctionner en société (soit le niveau 3) et, conséquemment, vivraient des difficultés d'apprentissage. Ce problème a aussi été recensé par plusieurs chercheurs qui ont observé, notamment, que les étudiants de premier cycle universitaire ont d'énormes lacunes en ce qui a trait aux stratégies de lecture (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011), même dans des programmes aussi contingentés que la médecine (Cartier, 1997 et 2001 ; Wade, Trathen et Schraw, 1990), où les étudiants « n'arrivent pas à mobiliser les stratégies d'intégration et de transfert de l'information pour réaliser un apprentissage en profondeur » (Koné, 2011, p. 9). Ces statistiques forcent à admettre que plusieurs des étudiants du collégial qui, eux, n'ont pas encore obtenu un diplôme d'études postsecondaires, n'ont pas un degré de littératie suffisant pour arriver à apprendre par la lecture, compétence majeure favorisant la réussite des études postsecondaires. Ces préoccupations, cela dit, ne sont pas nouvelles ; il y a près de 20 ans, le ministère de la Culture

et des Communications établissait déjà la corrélation entre le niveau de littératie et la capacité à apprendre dans nos sociétés de l'écrit :

La société moderne a fait de l'imagination, de la créativité et de l'exploitation des connaissances les leviers de son développement. Fondée simultanément sur la maîtrise de la langue écrite et parlée, sur la compétence intellectuelle et la formation, la réussite de l'individu, dans une très large mesure, dépend de sa capacité de lire, d'organiser et d'utiliser l'information. L'absence des connaissances de base telles que savoir lire, écrire et compter freine la capacité d'apprendre. Cela est d'autant plus vrai que l'étendue des habiletés nécessaires à l'autonomie et à la vie en société a sensiblement augmenté au cours des dernières années (MCC, 1998, p. 1-2 – nous soulignons).

Comme expliqué précédemment, ces affirmations ont depuis été confirmées par nombre d'études, dont la plus récente menée par le PEICA (CMEC, 2016). Le degré de compétence en littératie d'un étudiant est donc un facteur intimement lié à la réussite de ses études postsecondaires, précisément par le fait que ces compétences sont intimement liées aux apprentissages que tout étudiant doit faire à l'enseignement supérieur par le biais des lectures ; en outre, les données existantes pointent que les compétences en littératie des étudiants québécois francophones sont inférieures à celles de leurs homologues canadiens anglophones, et ce, même lorsque ces premiers sont parvenus à obtenir un diplôme d'études collégiales, voire universitaires. Compte tenu de ces constats, la nécessité de mettre en place pour les étudiants du collégial des mesures favorisant le développement des compétences en littératie semble une voie à ne pas négliger.

## **2. Les initiatives quant à l'enseignement de la lecture au collégial**

Ces constats amènent à réfléchir à la manière dont il serait possible de favoriser le développement des compétences en littératie des étudiants du collégial. En fait, dans la mesure où l'on sait depuis près de 30 ans (MCC, 1998 ; Boisvert, 2008) que de faibles compétences en lecture peuvent être la source d'un problème d'apprentissage compromettant

la réussite au postsecondaire, il serait raisonnable de croire que les institutions collégiales ont depuis longtemps instauré des mesures visant à fournir de l'aide aux étudiants confrontés à ce problème. Cela est d'autant plus envisageable par le fait que la réforme et l'adoption de l'approche par compétences avaient pour objectif de centrer l'apprentissage sur une approche stratégique mettant en interrelation les connaissances disciplinaires, les habiletés langagières ainsi que les processus cognitifs et métacognitifs (Tardif, 1992).

## 2.1 L'évolution des conceptions de la lecture des enseignants du collégial : une transition lente

Pourtant, plus de 15 ans plus tard, Boisvert (2008) souligne que, malgré la réforme et l'adoption de l'approche par compétences, les stratégies de lecture et d'écriture « sont rarement enseignées de façon explicite au niveau collégial » (p. 4). Cela s'expliquerait notamment par le fait que la plupart des enseignants considèrent que les étudiants du collégial savent déjà lire et écrire, ou le devraient, et qu'il n'est donc pas nécessaire d'intervenir sur ces compétences (Turcotte, 1997). Ce présupposé ne tient pas compte de la complexité et de la longueur des textes donnés à lire au collégial ni du fait que les lectures doivent être faites dans des délais plus courts (Mimouni et King, 2007). En fait, selon Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), cette perception qu'a le corps enseignant du collégial de la lecture et de l'écriture serait potentiellement basée sur une conception de « sens commun » (p. 55), qui tend à associer de manière générale la lecture à un décodage et l'écriture à la mise sur papier d'une pensée déjà formée. Les mêmes auteurs (2015) soulignent qu'une telle conception s'oppose à une conception scientifique qui, elle, propose plutôt que la lecture et l'écriture constituent des processus complexes et euristiques. Dans le cas de la lecture, cette conception tendrait à rejeter l'idée qu'un texte est porteur d'un sens unique pouvant être compris par un lecteur compétent, percevant plutôt le processus de lecture comme étant avant tout une interprétation constructrice de sens – la notion de compréhension correspondant plutôt « à la stabilisation de l'interprétation : non plus “un point de vue sur”, mais une interprétation supposée admise, et partagée » (Grossmann, 1999, p. 152). La conception de sens commun relève en fait, selon toute apparence, de celle qui était de mise avant les enquêtes de l'OCDE

et l'émergence du concept de littératie. Conséquemment, elle s'ancre dans un paradigme passé dans lequel la plupart des enseignants du collégial ont eux-mêmes été éduqués. Or, les changements de paradigme sont des transitions lentes et délicates qui s'échelonnent bien souvent sur plusieurs décennies. Ainsi, bien que les connaissances en matière de littératie, qui rejoignent une conception scientifique de la lecture, soient de plus en plus largement diffusées, les conceptions des anciens paradigmes ont tendance à s'attarder dans les pratiques, surtout si leur transition n'est pas soutenue par un accompagnement ou une réflexion structurée (Grégoire, 2003).

C'est pourquoi, dans les faits, il semblerait que la majorité des actions concrètes entreprises et visant à remédier au problème de littératie des étudiants du collégial aient essentiellement été mises en œuvre dans les 10 dernières années. De plus, les actions entreprises semblent davantage s'inscrire dans le cadre de pratiques particulières (recherche-action, mise en place d'un Chantier 3) plutôt que de pratiques courantes, ce que font d'ailleurs ressortir les recherches sur le sujet.

## 2.2 L'enseignement de stratégies transversales de lecture et d'écriture

En effet, bien que les préoccupations au sujet des compétences transversales en lecture des étudiants du postsecondaire semblent perçues par tous, enseignants (Karsenti, 2015) comme spécialistes (Blaser, 2009), les actions visant à cibler ce problème remontent essentiellement à 2010. Dans cette lignée, la littératie a été abordée par son pendant cognitif, à savoir l'enseignement explicite d'outils métacognitifs. Plus précisément, on trouve surtout des initiatives visant à enseigner des stratégies de lecture et d'écriture transversales. Ces initiatives sont soutenues par les chercheurs en éducation, les spécialistes s'entendant d'un commun accord pour affirmer que le développement des compétences en littératie des étudiants s'avère un défi et une responsabilité pour les enseignants de toutes les disciplines (Blaser, 2013 ; Boudreau et Dezutter , 2013; Granger et Debeurme, 2010).

### 2.3 L'approche de l'écrit par genres textuels disciplinaires

En outre, certains chercheurs ont choisi de cibler davantage leurs interventions en situant celles-ci, notamment en abordant les stratégies de lecture et d'écriture dans une approche par genres textuels. Ainsi, Libersan, Claing et Foucambert rendaient en 2010 le rapport de leur projet *Stratégies d'écriture dans les cours de formation spécifique* dans lequel ils dressaient un portrait de différents genres que l'on demandait aux étudiants du collégial de produire et de lire, projet qui provoqua par la suite la publication de plusieurs fascicules<sup>5</sup> détaillant une dizaine de genres<sup>6</sup> sur le site du Centre collégial de matériel didactique (CCDMD). De même, *Écrits en chantier*<sup>7</sup>, mené par Christiane Blaser, a permis la mise au point d'un dispositif de formation « vis[ant] à outiller des enseignants d'établissements postsecondaires, non spécialistes de la langue, à mieux encadrer et soutenir leurs étudiants dans l'appropriation des genres d'écrits propres à leurs disciplines » (Blaser et collab., 2016, p.304). Ces démarches ont entraîné la création d'un cours PERFORMA<sup>8</sup> afin d'offrir une formation en la matière aux enseignants du collégial.

### 2.4 La création de structures visant à soutenir le développement de l'enseignement de la lecture au collégial

Centrée davantage sur la lecture et les problématiques qu'elle recouvre, la création du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ), qui suivit de peu le début du projet *Écrits en chantier*, marque plus particulièrement l'intérêt du MELS pour le problème de la littératie, en permettant la mise en place d'un regroupement

---

<sup>5</sup> Libersan, L. (2012-2013). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique. Page télé-accessible à l'adresse <[www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies\\_ecriture](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture)> (page consultée le 30 avril 2018).

<sup>6</sup> Bien que ce projet concerne les stratégies d'écriture, il nous semble important de l'inclure dans cette section, dans la mesure où les stratégies de lecture et d'écriture sont intimement liées ; la notion de genre, notamment, est transversale à ce niveau, puisque pour comprendre comment produire un genre donné, les étudiants doivent comprendre les caractéristiques de ce genre qu'ils auront bien souvent eux-mêmes à lire. Ainsi, on fera souvent lire aux étudiants des exemples de ce qu'ils doivent produire, et c'est alors que les stratégies de lecture deviennent essentielles pour repérer dans les textes les éléments fondamentaux du genre – ceux-ci étant souvent intimement liés à l'objectif de communication, cet objectif étant à la base de la plupart des stratégies de lecture.

<sup>7</sup> La création de ce Chantier 3, visant à interpeller les enseignants de toutes les disciplines du collégial et du niveau universitaire (Blaser, 2013), a été subventionnée par le MELS.

<sup>8</sup> PERFORMA est un programme de perfectionnement offert par l'Université de Sherbrooke aux enseignants du collégial.

consacré à l'étude et au développement des stratégies de lecture des étudiants du primaire au postsecondaire (Boudreau et Dezutter, 2013).

De surcroît, quelques recherches ont été menées plus particulièrement dans le milieu collégial et sont à la base du développement d'outils de formation en lecture. Par exemple, Lavoie et Desmeules (2010) ont créé un guide pédagogique fournissant aux enseignants de philosophie du collégial des techniques pour accompagner les étudiants dans leurs lectures.

### 2.5 Les compétences en littératie et les initiatives visant à favoriser le développement de ces compétences dans le milieu collégial : des approches cohérentes ?

Force est de constater que la majorité des initiatives visant à développer les compétences en lecture des étudiants du collégial consistent à développer et à proposer à ces derniers (ou à leurs enseignants) des stratégies de lecture dans une perspective de métacognition. Or, la métacognition s'ancre dans une vision cognitiviste. Cette école de pensée propose, certes, une explication claire de cet aspect du processus d'apprentissage, mais néglige la réalité systémique dans laquelle s'insère l'individu qui apprend – ainsi que l'influence des composantes affectives, comportementales et contextuelles de cette réalité.

Il est indéniable que la métacognition est une composante sur laquelle reposent en grande partie les compétences d'un individu à apprendre. Cependant, la connaissance de stratégies cognitives ne suffit pas si elle n'est pas guidée par l'autorégulation des étudiants (Cartier, 2010), puisque c'est cette dernière qui constitue l'impulsion à se servir de ces stratégies de manière adaptée et pertinente. Il est d'autant plus important de tenter de développer cette autorégulation lorsque l'on sait qu'il est reconnu depuis de nombreuses années que les étudiants ayant la capacité de s'autoréguler parviennent à intégrer les apprentissages plus en profondeur et démontrent une persévérance ainsi qu'une réussite scolaire supérieures (Pintrich et De Groot, 1990 ; Zimmerman et Schunk, 1989). Dans le cas d'étudiants au collégial, cette autorégulation joue un rôle crucial : les étudiants quittent le système d'éducation « obligatoire », souvent très encadrant, qui était le leur depuis l'enfance, pour entrer dans un système où on exigera d'eux une autonomie et une responsabilisation qu'ils n'ont pas forcément acquises. Le choc que nombre d'étudiants subissent en arrivant au cégep

n'est pas étranger à ce passage d'un monde « supervisé » à un monde « autonome », propre à l'éducation supérieure. Dans ce contexte, l'acquisition de stratégies de lecture et d'écriture doit forcément se joindre à une volonté de développer non seulement la métacognition, mais également l'autorégulation de l'étudiant en tant qu'acteur et apprenant – sous peine de voir ces stratégies rester lettres mortes.

En outre, on ne peut nier que la conception de la lecture sur laquelle repose la notion de littératie actuelle s'ancre dans un paradigme socioconstructivisme. En effet, si la première étude comparative menée par l'IEA en 1971 abordait la lecture dans une optique de « compréhension » et, donc, se basait sur l'idée qu'une bonne lecture consistait à « restitue[r] correctement le sens unique déposé dans le texte » (Lafontaine, 2001, p. 72), l'étude PISA menée en 1999 la définissait plutôt comme une capacité à « comprendre, [à] utiliser des textes écrits, mais aussi [à] réfléchir à leur propos » (Lafontaine, 2001, p. 75). Cette dernière définition mettait l'accent « sur la capacité de réflexion ou de distance critique du lecteur, qui joue un rôle actif, génératif dans l'élaboration du sens » (*ibid.*) – impliquant par le fait même l'importance de l'interprétation dans tout processus de compréhension d'un texte. Les définitions actuelles de la littératie sont toutes, d'une manière ou d'une autre, porteuses de cet ancrage dans un paradigme socioconstructiviste, dans la mesure où elles suggèrent que *les littératies* sont des constructions situées et sociales et que les *compétences en littératie* constituent, pour leur part, des compétences sociales mises en œuvre dans une société de l'écrit donnée, compétences se basant sur les capacités d'un individu à construire une interprétation, un sens, grâce au langage.

Ainsi, le concept même de littératie s'inscrit dans la perspective épistémologique du socioconstructivisme. Le développement d'un apprentissage autorégulé, mieux connu en éducation sous son appellation anglophone *self-regulated learning* (SRL<sup>9</sup>), est, quant à lui, favorisé par des activités pédagogiques s'inscrivant dans ce même paradigme. En effet, le SRL, en tant que style d'apprentissage, implique la mise en œuvre de l'autorégulation de

---

<sup>9</sup> À partir de maintenant, nous référerons à l'apprentissage autorégulé sous son abréviation anglophone SRL, tant à des fins de concision qu'en vue de bien le distinguer de la notion d'autorégulation.



l'individu qui, si elle dépend, certes, de la connaissance de certaines stratégies cognitives, repose également sur les dimensions affective, notamment le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation, et comportementale (dont font partie les stratégies d'autorégulation). Par conséquent, il nous apparaît que, par les liens étroits qui existent entre les compétences en littératie, l'autorégulation en lecture et le paradigme socioconstructiviste, les interventions envisagées au collégial auraient tout intérêt à s'inscrire dans cette perspective épistémologique, tant dans une optique de cohérence conceptuelle que dans une optique pragmatique (car à quoi bon investir dans l'élaboration de matériel didactique ou d'interventions portant sur l'enseignement de stratégies de lecture si les étudiants, en raison de leur faible autorégulation, n'en viennent pas, à la suite des projets, à mettre en œuvre de manière autonome ces outils métacognitifs ?).

## 2.6 Les approches socioconstructivistes de la lecture mises en place au collégial

Quelques projets ont été réalisés dans cette perspective socioconstructiviste. En 2012 et 2013, une recherche-action-formation fut menée auprès de 16 enseignants appartenant à 2 collèges (Ouellet et collab., 2014). La recherche visait, d'une part, à établir, du point de vue des enseignants, les lacunes en lecture de leurs étudiants et, d'autre part, à les former à l'approche *Reading Apprenticeship* afin d'étudier si l'application de cette méthode pouvait avoir des retombées positives chez les étudiants. Le groupe a par la suite publié un blogue<sup>10</sup> afin d'offrir des ressources sur cette approche aux enseignants intéressés. En 2012, Larochelle a exploré la pertinence d'un environnement interactif pour l'apprentissage et le développement de l'autorégulation en lecture à travers la mise en place d'un « forum de lecture » dans une de ses classes. Dans cette même perspective, une récente recherche doctorale a tenté l'expérience d'un comité de lecture dans une classe de niveau collégial (Sauvaire, 2015)<sup>11</sup>. Le comité de lecture tout comme le forum de lecture développé par Larochelle s'ancrent

---

<sup>10</sup> *La lecture au collégial : approche pédagogique et stratégies de lecture pour aider les étudiants à lire et comprendre*. Blogue télé-accessible à l'adresse <strategieslecturecollegial.wordpress.com> (page consultée le 30 avril 2018).

<sup>11</sup> Ces deux dernières recherches, toutefois, ont été menées uniquement dans le cadre de cours de français (Langue et littérature), cours où la problématique de la lecture est reconnue depuis quelques décennies déjà (Lecavalier et Brassard, 1993 ; Boisvert, 2008).

définitivement dans une conception scientifique de la lecture et sont des activités très proches des cercles de lecture par l'importance qu'elles donnent au partage suivant la lecture.

Dans le milieu de la pratique, l'intégration de cercles de lecture demeure embryonnaire et, essentiellement, parascolaire. Par exemple, certains établissements, notamment le Cégep de Trois-Rivières et le Cégep de Lévis-Lauzon<sup>12</sup>, ont mis en place des cercles de lecture à titre d'activité parascolaire. De plus, le Prix littéraire des collégiens<sup>13</sup> et le Prix des Horizons imaginaires<sup>14</sup> reprennent également les principes des cercles de lecture, là encore dans un contexte parascolaire.

Cela dit, ce genre d'activités, ancrées dans une approche socioconstructiviste de la lecture, demeure pour le moment peu fréquent dans les classes du collégial.

## 2.7 Conclusion et synthèse

Ces éléments considérés, trois faits ressortent. Premièrement, un certain nombre d'étudiants du collégial n'ont pas forcément un niveau de littératie suffisant pour leur permettre de réussir leurs études collégiales, ce problème touchant toutes les disciplines. Deuxièmement, les initiatives visant à aider les étudiants du collégial à développer leurs compétences en littératie sont encore récentes (la formation de regroupements ou les chantiers explorant cette problématique remontant à moins de cinq ans). Ces dernières constituent l'exception (recherches isolées) plutôt que la règle, la majorité des enseignants ignorant comment intervenir sur la lecture auprès des étudiants (ou, en raison d'une conception de « sens commun », niant la nécessité d'intervenir), et ce, bien que ce type d'intervention fasse clairement partie de la mission des cégeps depuis la réforme. Troisièmement, une grande partie des initiatives mises en place jusqu'ici se centre sur le développement des stratégies de lecture et d'écriture des étudiants, soit la dimension cognitive de la littératie ; or, il apparaît que l'enseignement de stratégies métacognitives n'est que d'une efficacité relative si celle-ci n'est pas soutenue par un certain degré d'autorégulation – surtout dans le cadre d'une

---

<sup>12</sup> Il est à noter que ces cercles ont été instaurés par ou avec la collaboration d'enseignants de philosophie, montrant que les cercles ne sont pas l'apanage des seuls enseignants de littérature. Voir <[www.cegeptr.qc.ca/creation-dun-cercle-de-lecture-en-philosophie](http://www.cegeptr.qc.ca/creation-dun-cercle-de-lecture-en-philosophie)> et <[cll.qc.ca/wp/philosophie/page-d-exemple](http://cll.qc.ca/wp/philosophie/page-d-exemple)> (pages consultées le 13 janvier 2016).

<sup>13</sup> Ce prix est implanté dans le réseau collégial depuis l'an 2000. « Le prix ». Prix littéraire des collégiens.

<sup>14</sup> Pour plus d'informations, allez à <[www.marianopolis.edu/horizonsimaginaires/prix-des-horizons-imaginaires](http://www.marianopolis.edu/horizonsimaginaires/prix-des-horizons-imaginaires)>.

éducation supérieure où l'on attendra de l'apprenant une certaine autonomie. Dans ce contexte, il convient, si l'on veut soutenir le développement de compétences en littératie, d'appuyer également la mise en place de scénarios pédagogiques susceptibles de favoriser le développement d'un SRL.

Ces éléments considérés, la question suivante se pose : *comment amener les étudiants à développer leur autorégulation en lecture, et ce, dans le cadre des différentes disciplines du collégial ?* Nous proposons que le développement de cette autorégulation spécifique des étudiants doive passer par un **accompagnement de leurs enseignants**. D'une part, parce que ceux-ci sont les seuls en mesure de mettre en place des situations d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement, non seulement de stratégies de lecture, mais aussi d'une autorégulation en lecture chez leurs étudiants. D'autre part, parce que l'accompagnement d'enseignants en exercice est le moyen le plus sûr pour faire adopter de nouvelles pratiques de manière durable (St-Germain, 2008). Nous postulons que cet accompagnement doit permettre, dans un premier temps, le **développement d'une conception scientifique de la lecture ainsi qu'une acceptation à intervenir dans un paradigme d'apprentissage**. En effet, comme la conception scientifique de la lecture s'inscrit dans une épistémologie socioconstructiviste d'où émerge ce que l'on entend généralement par « paradigme d'apprentissage », les activités visant à intervenir en lecture selon cette conception impliqueront forcément une acceptation de cette approche. Ainsi, l'adoption de cette posture pédagogique nous semble essentielle afin que les enseignants soient en mesure de mettre en place des pratiques cohérentes avec leur perception du monde et afin de préserver leur engagement et leur motivation face au processus d'apprentissage de leurs étudiants. En outre, il est nécessaire que cet accompagnement ait pour visée la **conception et la mise en place des scénarios pédagogiques qui encourageront le développement d'un SRL en lecture chez les étudiants** afin que la portée des interventions mises en place soit durable et, idéalement, porteuse d'un potentiel de transfert pour les étudiants à moyen ou long terme.

Il nous apparaît que c'est à ces conditions qu'il est envisageable de parvenir à développer les compétences en littératie des étudiants du collégial.

## **CHAPITRE 2 :** **Cadres et objectifs de recherche**

Ainsi qu'expliqué dans nos hypothèses de recherche, il nous est apparu que le meilleur moyen de développer les compétences en littératie et l'autorégulation des étudiants du collégial en lecture consistait avant tout à intervenir auprès des enseignants, ceux-ci étant les agents les mieux placés pour mettre en place une structure pédagogique favorisant ces développements. Or, cette intervention, réalisée dans une dynamique d'accompagnement, devait prendre en compte plusieurs aspects que nous présentons dans ce chapitre. Premièrement, la posture épistémologique de notre étude est exposée ; ce cadre a permis de fournir une cohérence interne à notre projet en guidant nos logiques d'intervention et le cadres de nos réflexions. Deuxièmement, les notions et moyens susceptibles d'amener les enseignants à développer une conception scientifique de la lecture ainsi que les concepts qui sous-tendent une transition du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage sont explorés ; le cadre d'accompagnement nécessaire à ces transitions fait aussi l'objet d'une réflexion approfondie. Troisièmement, nous identifions les concepts scientifiques et les pratiques susceptibles de favoriser le développement d'un SRL en lecture tout en tenant compte du niveau de complexité des lectures du postsecondaire et l'épistémè propre aux différentes disciplines du collégial. Quatrièmement, nous présentons le cadre qui nous a permis de guider les enseignants dans le développement de leurs scénarios pédagogiques, tant au plan du contenu de ceux-ci que des outils régulant la conception et la mise en place de ces scénarios. Enfin, les objectifs de recherche sont exposés en clôture de ce chapitre.

### **1. Les cadres épistémologique et gnoséologique**

#### **1.1 Le socioconstructivisme**

Notre étude se situe dans le paradigme socioconstructiviste. Ce dernier a en grande partie été développé par Fourez au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Cette épistémologie du savoir est centrée sur l'idée d'un être situé dans un système (environnement). Or, pour Fourez, tout environnement

est avant tout social. Selon lui, la perception du monde sensible n'est pas empirique, mais relative à l'interprétation qu'un sujet se fait des sensations, cette perception étant déterminée par le modèle social adopté (l'interprétation devenant la conséquence d'une cause sociale). Ainsi, la « réalité » est donc ce qui est socialement accepté. Cette perspective oblige à accepter l'idée que la « réalité » ne saurait être figée, car en constante mutation (l'être comme son système). Conséquemment, le socioconstructivisme de Fourez remet en question la possibilité de déterminer une réalité « objective », puisque toute « réalité » n'est en fait que la perception d'une subjectivité en mutation dans un contexte également changeant. Dans cette lignée, Fourez remet aussi en question le caractère empirique et objectif des observations, celles-ci étant en fait, selon lui, établies et développées selon des modèles basés sur des « description[s] utile[s] en vue d'un projet » (Fourez, 2002, p. 37) conscient ou non. Dans cette perspective épistémologique qui postule que l'approche de la connaissance repose sur « l'adéquation entre modèles et projets » (Gagnon, 2015, p. 30), les savoirs se doivent donc d'être considérés comme des construits sociaux. En outre, la possibilité de décrire la réalité à travers le langage – structure phonétique construite et toujours à objectiver avec les sujets d'un contexte donné – amenuise celle de rendre compte d'une quelconque « réalité » qui serait unique et définitive. Cette perspective épistémologique a orienté l'ensemble de cette étude, tant dans notre approche conceptuelle (littératie, littératies disciplinaires) que dans le choix de nos modes d'intervention (cercle de lecture, séminaire de pratiques professionnelles) et d'analyse des données (triangulation de données qualitatives provenant de diverses sources, étudiants, professeurs et chercheur).

## 1.2 Le constructivisme social

Notre perception de l'apprentissage a aussi orienté notre choix quant au type de scénarios pédagogiques possibles. Le constructivisme social, tel qu'élaboré d'abord par Vigotsky au XX<sup>e</sup> siècle, est une perspective gnoséologique qui postule que l'apprentissage repose sur une dynamique interactionnelle. Le constructivisme social (souvent assimilé au socioconstructivisme, qui, bien que très proche du constructivisme social en plusieurs points, est plutôt une perspective épistémologique) comprend trois dimensions (Kozanitis, 2005) : 1) la dimension constructiviste du sujet qui apprend ; 2) la dimension sociale (enseignant et

pairs) ; 3) la dimension interactive (avec l'environnement physique et matériel, la matière, la méthode pédagogique). C'est dans cette logique, où s'insèrent parfaitement l'apprentissage autorégulé et les cercles de lecture, que notre étude s'inscrit.

## **2. Cadre de référence de l'accompagnement des enseignants en vue d'une évolution des conceptions et des pratiques**

### **2.1 Le changement de paradigme**

L'accompagnement des enseignants est évidemment central dans ce type de projet. D'abord, parce que l'on souhaite amener les enseignants vers des changements de paradigme et de conception, une opération délicate : « Changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés » (Bédard et Béchar, 2009, p. 19). Ensuite, parce que le changement de pratiques, si l'on veut qu'il soit durable dans le temps, nécessite un accompagnement qui soutiendra l'enseignant à différents stades de cette évolution.

La nécessité d'amener les enseignants à changer de paradigme et de conception nous est apparue un préalable essentiel à la réussite des activités pédagogiques développées. En effet, St-Germain (2008) souligne de quelle manière le « filtre du paradigme » est susceptible d'orienter la perception d'une expérience : « Les données nouvelles qui nous arrivent peuvent être déformées par le cerveau pour les faire correspondre aux perceptions habituelles, alors chaque fois qu'une chose qui dépasse les limites du paradigme apparaît, elle reste difficile à voir, à comprendre ou à saisir » (p. 23). Conséquemment, l'interprétation de ce qui se passera durant une activité s'ancrant dans une perspective d'apprentissage actif risque de rendre plus difficiles l'analyse et la régulation à postériori de celle-ci si l'enseignant n'adhère pas lui-même à ce paradigme.

Cependant, ce changement de paradigme est rarement serein, agréable. St-Germain (2008), reprenant les propos de Morin (1991), explique que les multiples paradigmes présents dans d'un milieu, lorsqu'on les examine de près, semblent toujours s'inscrire dans une dynamique d'« incompréhension », voire dans une « antinomie » (p. 24). « Il n'y a donc pas de continuité entre les deux, mais une rupture, précise St-Germain. L'enseignant qui passe d'un paradigme à l'autre aura [...] à vivre cette rupture [afin de] change[r] de posture » (*ibid.*). Ce changement impliquera généralement « la rééducation des perceptions et ensuite [...] l'acquisition de connaissances » (*ibid.*, reprenant les propos de Fullan et Stiegelbauer, 1991). Ces constats nous ont amenée à réfléchir à une structure de formation qui permettrait à la fois cette rééducation et cette acquisition de connaissances.

## 2.2 Le conflit cognitif

La rupture évoquée précédemment s'assortit généralement de l'expérimentation, par le sujet, de conflits cognitifs : « Un conflit cognitif peut ne pas aboutir à une rupture mais une rupture est précédée le plus souvent de nombreux conflits » (Brousseau, 1989, p. 282). Un conflit cognitif peut se définir comme un état que vit un individu lorsqu'une tension survient entre deux modèles ou entre un modèle et un fait (ou une série de faits) qui apparaissent comme incompatibles. Dans cette situation, sa connaissance « est clairement la cause et l'objet du conflit » (Brousseau, 1989, p. 281). Ancré dans le paradigme du constructivisme social de Vygotsky selon lequel « les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage » et où « le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant [...] que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant », le conflit cognitif « implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants » (Kozanitis, 2005, p. 12). De nombreuses études ont révélé le caractère essentiel du conflit cognitif « dans le développement de la pensée et de la régulation des activités cognitives », puisque « par la discussion, l'apprenant est amené à préciser et à justifier son opinion, à l'exprimer dans un langage clair et cohérent, à la modifier ou à la confirmer par l'examen attentif des positions

de ses camarades de classe » (Laroche, reprenant les travaux de Martineau et Simard, 2001, p. 36). Le conflit cognitif est donc à la fois un déclencheur de rupture et une médiation à l'apprentissage. Pour toutes ces raisons, il nous est apparu que la formation envisagée par les enseignants se devait d'impliquer plusieurs conflits cognitifs.

### 2.3 Le cadre et les modalités d'accompagnement

Les modalités d'accompagnement qui se sont vite imposées étaient liées à la constitution d'une communauté de pratique, soit « un groupe de personnes qui partagent un même besoin, un même questionnement et qui a envie de se regrouper pour trouver des solutions » (St-Germain, 2008, p. 36). Plusieurs raisons ont motivé ce choix : d'abord, d'un point de vue pragmatique, il était plus efficace de donner la formation simultanément aux enseignants participants ; ensuite, d'un point de vue stratégique, les rencontres de groupe permettent de mettre en place des échanges qui placent les individus dans une situation d'apprentissage actif et, éventuellement, de conflits cognitifs, état considéré comme essentiel à l'adoption de nouveaux paradigmes et conceptions. En outre, les enseignants qui expérimentent de nouvelles pratiques dans le cadre d'une communauté professionnelle (avec un accompagnement personnalisé) auraient davantage de chances de vivre une expérience positive débouchant sur un changement de pratiques durables (St-Germain et collab., 2017). Les modalités particulières d'accompagnement à prendre à compte, quant à elles, ont été inspirées largement de celles suggérées par St-Germain et Labillois (2016). Martine St-Germain a mené depuis des années de multiples travaux (2008 et 2013), dont certains avec Daniel Labillois (2014), liés à l'accompagnement des enseignants du collégial vers des changements de pratique ; les recommandations de ces chercheurs en matière d'accompagnement nous sont donc apparues comme fiables, celles-ci ayant été éprouvées à de nombreuses reprises dans le contexte exact où nous projetons notre intervention. Nous avons donc tenté de concevoir un accompagnement (en groupe ou individuellement) respectant les « gestes » essentiels recommandés par St-Germain et Labillois (2016) : établissement d'un rapport relationnel « côte à côte », où une relation de coopération s'établit entre les participants et l'accompagnateur ; prise en compte des représentations des



enseignants lors de l'analyse de la situation et discussion afin d'amener l'enseignant à verbaliser ses propres objectifs à atteindre ainsi que les moyens qu'il souhaite mettre en œuvre pour y arriver ; point focal de l'enseignant ciblé (ce que nous pourrions résumer par l'expression bien connue « le jeu en vaut-il la chandelle? ») ; reconnaissance des compétences de l'enseignant en tant que spécialiste disciplinaire et pédagogue ; ainsi que, finalement, création et maintien d'une zone de développement professionnel où les participants peuvent se sentir assez en confiance pour explorer et partager avec leurs pairs leurs expérimentations.

## 2.4 Les conceptions liées à la lecture

Des conceptions liées à la lecture se sont aussi imposées parmi les notions à prendre en compte dans une perspective d'accompagnement des enseignants. En effet, dans un projet visant des interventions en lecture, le rapport des enseignants à celle-ci tout comme la conception que ces derniers ont de l'acte de lire étaient fortement susceptibles d'influencer la perception de leurs expérimentations ainsi que leur réussite.

### 2.4.1 *Le rapport à l'écrit*

Le rapport à l'écrit est apparu comme un élément fondamental à prendre en compte avec les enseignants : d'abord, parce que le rapport à l'écrit des formateurs influence fortement les pratiques pédagogiques mises en place par ceux-ci (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010) ; ensuite, parce qu'il semblait important, avant d'enseigner les principes sous-tendant une conception scientifique de la lecture aux enseignants, d'amener ces derniers à réfléchir de manière explicite et structurée sur leur rapport à l'écrit en général, ce rapport influençant leurs conceptions et leurs conceptions influençant leurs pratiques.

Par sa sémantique, le rapport à l'écrit s'éloigne des notions procédurales suggérées lorsqu'on aborde la littératie en tant que compétence. Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) définissent le rapport à l'écrit ainsi :

[E]nsemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique) » (p. 52).

En ce sens, le rapport à l'écrit ne peut être « évalué », puisqu'il n'existe pas de « norme » à atteindre en ce qui concerne les représentations des individus, ou même en ce qui concerne les sentiments ou valeurs ; le rapport à l'écrit s'inscrit dans un contexte social (celui-ci déterminant en partie les valeurs et conceptions), mais concerne un individu – alors que la littératie, si l'on délaisse sa facette de compétence pour se tourner vers sa notion socioculturelle (soit un ensemble de pratiques situées liées à l'écrit), entretient une relation beaucoup plus étroite avec la société (fonctionnement social). Le rapport à l'écrit, par les nombreuses dimensions qu'il implique, est complexe et ne saurait être perçu dans une dimension dichotomique (« bon rapport » à l'écrit contre « mauvais rapport ») ou même selon une échelle. Un individu peut, au plan affectif, avoir une relation positive face à certains types d'écrits, mais pas face à d'autres ; par exemple, un individu peut apprécier la lecture de roman, mais détester la lecture faite en contexte scolaire. De même, il peut concevoir, théoriquement, l'écrit dans une perspective scientifique, mais afficher dans ses pratiques une conception suggérant plutôt un « sens commun ». Le rapport à l'écrit était donc un concept permettant d'initier chez les enseignants une réflexion structurée et autocritique susceptible de les amener à réaliser les implications que ce rapport avait sur leurs pratiques pédagogiques ainsi que sur leurs conceptions de la lecture. À partir de là, il devenait possible d'aborder plus explicitement une dimension précise du rapport à l'écrit : la conception scientifique de la lecture.

### 2.4.2 La conception scientifique de la lecture

Bien que nous ayons brièvement abordé dans la problématique ce que l'on entendait par « conception scientifique de la lecture », il convient de dégager avec plus de précision cette notion. L'écrit est souvent perçu, ainsi que le langage qu'il modèle, comme un simple média de la communication, indépendant du message qu'il transmet. Cette représentation est particulièrement présente, au niveau scolaire, chez les étudiants dits « faibles », pour qui « les savoirs langagiers sont secondaires et n'ont qu'une fonction : communiquer un message » (Boyer, 2015, p. 3) ; cela dit, cette conception de « sens commun » semble en fait être partagée à un niveau plus ou moins grand par une bonne partie de la population, enseignants inclus (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Dans cette lignée, le principe affirmant que l'écriture consiste à « traduire des idées déjà clairement formulées et syntaxiquement organisées » est répandu et contribue à faire percevoir l'écriture comme « le miroir d[']une] pensée » (*ibid.*, p. 56) déjà formée. Ainsi que mentionné précédemment, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) considèrent cette conception comme découlant d'un « sens commun ». Pourtant, les études réalisées dans les dernières décennies pointent que l'écriture, loin de n'être qu'un canal de transmission d'une pensée préexistante, est « un instrument d'élaboration de la pensée » (*ibid.*, p. 51). C'est sur cette notion, qui s'ancre dans une épistémologie socioconstructiviste, que repose la « conception scientifique de l'écrit » (*ibid.*). Ces réflexions, centrées sur l'écriture, laissent cependant dans l'implicite les implications liées à la lecture. On peut toutefois déduire que la lecture, de même que l'écriture, n'est pas un canal transmettant un sens précis et unique, mais qu'elle exige également une construction de sens. Cela fait écho à l'évolution du concept de littératie, qui est passé, selon la première étude comparative menée par l'IEA en 1971, d'une conception liée à la compréhension en lecture – et donc basée sur l'idée qu'une bonne lecture consiste à « restitue[r] correctement le sens unique déposé dans le texte » (Lafontaine, 2001, p. 72) – à une capacité à « comprendre, [à] utiliser des textes écrits, mais aussi [à] réfléchir à leur propos » avec l'étude PISA<sup>15</sup> de l'OCDE en 1999. Cette dernière définition met l'accent « sur la capacité de réflexion ou de distance critique du lecteur, qui joue un rôle actif, génératif

---

<sup>15</sup> Programme international d'évaluation du suivi des acquis des élèves (PISA).

dans l'élaboration du sens » (Lafontaine, 2001, p. 75) – impliquant par le fait même l'importance de l'interprétation dans tout processus de compréhension d'un texte. Toutefois, alors que les modèles présentement admis en pédagogie et didactique relèvent d'un paradigme plutôt socioconstructivisme et s'articulent autour d'une vision plus « scientifique » de la lecture<sup>16</sup> (pour reprendre l'expression de Blaser), c'est le sens « commun » qui semble prévaloir dans les pratiques pédagogiques en cours dans les cégeps, peu d'enseignants abordant la lecture dans une perspective « de sens à construire », la plupart amenant plutôt les lectures à être perçues comme « des sens construits et déterminés » que les étudiants doivent « recevoir » – réception sur laquelle ils seront parfois évalués. Ainsi, bien que la définition actuelle de la littératie soit clairement axée selon un paradigme interprétatif et bien que les enseignants perçoivent la lecture comme importante (Desmeules et Bousquet, 2015), « quand il s'agit de lecture, on évalue [...] sans tenir compte de ce qui devrait être enseigné ou de ce qui est enseigné, au point que [...] la lecture se limite et se confond avec son évaluation » (Lafontaine, 2001, p. 77). Cette réalité scolaire est en partie liée au fait que l'enseignant (et ses interprétations) est l'incarnation de la norme qui s'est développée, dans le système scolaire, à travers des appareils critiques. Si ce rôle institutionnel doit être assumé, il faut aussi que les enseignants soient conscients que ce qui est « vrai » dans un texte n'est qu'une interprétation ; en ce sens, ils devraient encourager l'essor des interprétations, quitte à travailler avec une échelle de « plausibilité » (Grossmann, 1999, p. 155). Toutefois, cette dernière approche est rarement adoptée (Sauvaire, 2017 ; Lafontaine, 2001 ; Grossmann, 1999). Or, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) soulignent l'importance que peuvent prendre les conceptions de l'écrit des enseignants et font valoir que leur rapport à l'écrit « façonne [leurs] attitudes [...] vis-à-vis de l'écrit et détermine [leurs] pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit » (p. 52) des étudiants.

---

<sup>16</sup> Pensons par exemple au modèle interactif de compréhension en lecture élaboré par Giasson (1997) et prenant en compte le lecteur, le texte et le contexte de lecture en tant que facteurs influençant l'interprétation du texte.

### 3. Le cadre théorique

L'intervention projetée impliquait d'approfondir notre compréhension des différentes notions liées à notre problématique, à savoir celle de littératie et d'autorégulation. Les moyens à envisager pour favoriser le développement de ces éléments devaient aussi être dégagés.

#### 3.1 La littératie et les littératies

Bien que nous ayons utilisé le concept de littératie au début de ce rapport, il convient de le définir plus en détail afin de bien comprendre toute la complexité qu'il revêt. Selon certains auteurs, le terme *littératie* est une notion qui reste encore à définir de manière circonscrite (Hébert et Lépine, 2013). Sa graphie varie selon l'étymologie à laquelle les auteurs se réfèrent (Barré-De Miniac, 2003 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012). De même, son accord (au pluriel ou non) dépend de la conception que les spécialistes ont de cette notion (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Delcambre et Pollet, 2014). Utilisé dans divers champs de recherche, tels que l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la linguistique et la didactique (Barré-De Miniac, 2003 ; Dupont, 2014), le terme *littératie* est également employé dans maintes expressions : nouvelle littératie scolaire, littératie émergente, littératie adolescente ou d'adultes, littératie de l'informatique, translittératie (Delcambre et Pollet, 2014), etc. Cela dit, deux catégories de définitions se dégagent des écrits consultés.

D'un côté, comme mentionné précédemment, la littératie est perçue en tant que notion socioculturelle pouvant se définir en tant que « pratiques (de lecture et/ou [sic] d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations [...] tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 6).

D'un autre côté, ainsi qu'expliqué plus tôt, la littératie est abordée en termes de compétences à maîtriser dans une culture de l'écrit donnée et semble le versant positif et opérationnalisable

de l'illettrisme (Dupont, 2014 ; Hébert et Lépine, 2013), perception que les enquêtes internationales de PISA et de l'OCDE ont contribué à forger (Lafontaine, 2001).

Ainsi, en 1999, l'étude *Pirls* de l'IEA définit la littératie comme étant « la capacité à comprendre et à utiliser ces formes du langage écrit requises par la société ou importantes pour l'individu » (Lafontaine, 2001, p. 76). En 2005, le ministère de l'Éducation de l'Ontario définissait la littératie comme la « capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique, et ce, dans différents contextes (en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté) » (Moreau, 2013, p. 14). L'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) la définit comme « la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, avec différents supports, dans la langue d'enseignement afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel » (Lafontaine et collab., 2016). Le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, pour sa part, définit la littératie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et [à] communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes », cette compréhension et cette communication impliquant « la mobilisation de ressources [...] pour décoder, lire, écouter, se représenter, réfléchir, interpréter, sélectionner, analyser, évaluer, s'exprimer, interagir, créer, apprécier, s'approprier, produire, diffuser, critiquer et résoudre des problèmes » (Lacelle et collab., 2016).

Si l'on examine la multitude de définitions du mot *littératie* (en tant que compétence) qui existe, il nous semble possible de cerner quatre éléments récurrents dans la majeure partie d'entre elles :

- 1) La littératie est une compétence à utiliser le langage ;
- 2) Cette utilisation joue un rôle décisif dans l'insertion sociale et permet aussi d'exercer un développement personnel, professionnel et social ;

- 3) implicitement, par le pouvoir (de parole, de pensée, d'action, d'être et de devenir) que permet la littératie, celle-ci devient une voie d'émancipation et d'autonomie dans l'insertion sociale et le développement précédemment mentionnés ;
- 4) enfin, toutes les définitions, par l'énumération des contextes où la littératie peut être utilisée, soulèvent que cette compétence est fondamentalement transversale, transférable dans une variété de situations.

Les deux acceptions de littératie (pratiques situées et compétence) s'avèrent souvent complémentaires et imbriquées l'une à l'autre (Delcambre et Pollet, 2014 ; Hébert et Lépine, 2013), comme c'est le cas lorsque l'expression « littératie disciplinaire » est utilisée.

Issu de la notion de littératie, le concept de littératie disciplinaire se présente de manière unifiée dans la majorité des études s'y référant. Cela peut s'expliquer par le fait que le concept de littératie disciplinaire est utilisé dans le contexte spécifique du milieu scolaire et est le plus souvent abordé sous l'angle de la didactique (Clauss, 2013 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 ; Dupont, 2014 ; Shanahan et Shanahan, 2015). Le concept de littératie disciplinaire s'ancre dans une perspective épistémologique selon laquelle les savoirs et les activités reliées à ceux-ci sont abordés d'une manière qui est propre à chaque domaine d'études (Shanahan et Shanahan, 2015). La littératie peut être « traitée [...] comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux » (Fraenkel et Mbodj, 2010, p. 9-10) ; de même, le concept de littératie disciplinaire prend sa source dans l'idée que les différentes disciplines constituent en elles-mêmes des contextes singuliers (Shanahan et Shanahan, 2015). La littératie émanant de ces contextes nécessite donc d'aborder les textes en tant que construction cognitive spécifique. Les écrits à lire (ou à produire) découleront d'activités et d'objectifs propres à chaque discipline (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010 ; Shanahan et Shanahan, 2008). Le lecteur expert identifiera, de manière consciente ou inconsciente, des stratégies précises qui lui permettront de reconstruire les savoirs contenus dans les textes de manière à les interpréter judicieusement, cela grâce à des compétences lui permettant d'appréhender une certaine manière d'aborder les savoirs (Bélec et collab., 2017), de modeler l'esprit (Fraenkel et Mbodj, 2010). Les littératies disciplinaires reposent donc sur

de nombreuses modalités propres à chaque discipline scolaire (Boultif, Dubé et Ouellet, 2016) : les genres mobilisés, qui comportent des caractéristiques précises et parfois subtiles ; des normes disciplinaires comportant des normes quant au degré d'exactitude des savoirs énoncés ; des processus d'interprétation de haut niveau (Shanahan et Shanahan, 2008). Lié à la première acception de littératie qui s'ancre dans une perspective socioculturelle, le concept de littératie disciplinaire résulte de la conjonction des contextes scientifiques et scolaires où prennent place les disciplines (Fang, 2014). Toutefois, dans la mesure où la sensibilisation des formateurs à ce concept dans un cadre didactique et pédagogique a été reconnue comme ayant un effet significatif sur la motivation et la compréhension en lecture des étudiants (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010) ainsi que comme un moyen d'augmenter l'engagement de ces derniers dans les contenus disciplinaires (Shanahan et Shanahan, 2008), la littératie disciplinaire rejoint également la seconde acception du terme *littératie*, qui implique l'idée de compétence. La reconnaissance de cette notion par les formateurs a donc pour effet d'amener les étudiants à acquérir des compétences leur permettant de lire, d'écrire et de penser de manière critique à partir de textes complexes en utilisant l'expertise des contenus spécifiques des différentes disciplines (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010). Ainsi, l'intégration du concept de littératie disciplinaire à un contexte d'enseignement implique que les lecteurs prennent en compte des processus de lecture leur permettant de devenir des lecteurs spécialisés dans un domaine donné, processus sophistiqués qui ne sont pas forcément généralisables dans d'autres contextes disciplinaires (Shanahan et Shanahan, 2008). Le concept de littératie disciplinaire permet de repousser l'idée que l'acte de lecture est un acte simple reposant sur des compétences transversales et permet de concevoir la lecture (et l'écriture) en tant que processus complexe reflétant, à travers le langage écrit, les processus de construction des savoirs (Bélec et collab., 2017).

Certaines contradictions semblent survenir si l'on analyse soigneusement les deux acceptions du terme *littératie* : alors que le premier sens paraît impliquer une capacité à mettre en œuvre des compétences transversales (puisque dans toutes les définitions, on souligne que l'individu ayant de hautes compétences devrait être apte à mobiliser celles-ci dans toutes sortes de contextes), le second est ancré dans une perspective de pratique située, spécialisée, qui, pour



sa part, implique des stratégies spécifiques qui, elles, ne sont pas transversales. Cette contradiction nous donne l'impression de renforcer et de justifier le lien que nous faisons entre les compétences en littératie et l'autorégulation. Ainsi, s'il existe une multitude de littératies, comportant des caractéristiques et des logiques qui leur sont propres, cela implique que l'individu qui est apte à se développer grâce au langage à travers cette multitude doit être capable de saisir, ne serait-ce qu'inconsciemment, les « méta-cadres » de ces littératies. L'individu possédant de hautes compétences en littératie et, donc, qui possède la capacité d'apprendre et de se développer grâce au langage dans une variété de contextes devra forcément être en mesure *d'évaluer* une situation de communication en vue de *planifier* la manière dont il *ajustera* ses pratiques (lecture, écriture, oralité) afin d'accéder aux informations ainsi que d'intégrer celles-ci. Or, la planification, l'ajustement et l'évaluation sont justement les trois étapes du processus d'autorégulation.

### 3.2 La métacognition, l'autorégulation et apprentissage autorégulé (SRL)

Le fait que l'autorégulation soit impliquée dans la notion de littératie nous amenait à devoir définir davantage cette notion – ainsi que certains des concepts qui lui sont connexes, tels que métacognition et d'apprentissage autorégulé. Bien que nous ayons brièvement abordé dans la problématique ceux-ci, il nous semblait essentiel d'approfondir notre compréhension de ces éléments et de ce qui les distingue.

#### 3.2.1 Quelques définitions et distinctions

Les stratégies de lecture font partie du domaine de la métacognition. Le concept de métacognition a été étudié depuis 40 ans sous de nombreux angles selon le regard épistémique adopté. D'abord, sous une perspective cognitiviste et génétique, le concept de métacognition s'accolait à la métamémoire en 1979 et s'étendait, en 1987, à la régulation de la cognition (Gagnière, 2010). Par la suite, la perspective sociocognitiviste a ajouté aux concepts de stratégies cognitives et de régulation la notion d'autorégulation. Ce dernier concept s'inscrit dans une approche plus systémique de l'individu en dépassant les

régulations strictement cognitives, celles-ci devenant un élément parmi d'autres structures régulatrices prenant en compte plusieurs dimensions de l'acteur, notamment les dimensions affectives, comportementales et contextuelles (Pintrich et Blazevksi, 2004). L'autorégulation de l'individu s'accomplira, pour chacune de ces dimensions, selon un cycle de trois étapes où interagiront différents types de régulations : dans un premier temps, l'individu procèdera à une évaluation de la tâche à réaliser ; dans un deuxième temps, il planifiera les actions à poser pour réaliser cette tâche ; dans un troisième temps, l'individu opérera un contrôle (*monitoring*) en cours d'exécution de la tâche et, si besoin, adaptera ses actions afin d'atteindre les buts qu'il s'est fixés ; puis, le cycle reprendra avec une autoévaluation de la tâche accomplie – et ainsi de suite.

Avec l'émergence de la théorie socioculturelle de Vigotsky, on voit celle d'une notion parente à l'autorégulation : l'apprentissage autorégulé (SRL). Le concept du SRL peut être utilisé dans différents contextes qui nuanceront sa signification. Ainsi, le SRL peut être considéré comme :

- 1) une manière d'apprendre ;
- 2) un style d'apprentissage ;
- 3) une situation d'apprentissage structurée de manière à ce que l'étudiant apprenne de façon autonome.

Dans le premier cas, on parlera aussi d'« apprentissage autonome » (Cartier, 2010). Ce type d'apprentissage se définit comme un ensemble de pensées, d'émotions et d'actions qui sont planifiées et adaptées de manière cyclique par un individu en vue d'atteindre un but d'apprentissage personnel (Zimmerman, 2000), ce qui dépasse la métacognition tout en influençant sa mise en œuvre par l'apprenant. Dans ce contexte, les concepts d'autorégulation de SRL sont pratiquement indistincts.

Dans le deuxième cas, un portrait du sujet ayant une préférence pour ce style d'apprentissage peut être tracé :

L'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*, SRL) peut se définir comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage se traduisant notamment par : une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une motivation intrinsèque (Buisse et collab., 2014, p. 16-17, citant Boekaerts, 1996)

Dans le troisième cas de figure, l'apprentissage autorégulé s'ancre fortement dans le constructivisme social et amène l'idée qu'un enseignant peut mettre en place une situation pédagogique permettant à l'étudiant de réaliser des apprentissages de manière autonome en mettant par le fait même l'étudiant au centre d'un processus d'apprentissage où il doit être actif et réguler par lui-même l'évolution dudit processus. Selon les médiations mises en place dans la situation d'apprentissage, l'enseignant sera susceptible d'encourager, de renforcer ou d'entraver le SRL d'un apprenant.

Ces nuances se complètent et permettent de dresser un portrait qui souligne la complexité du SRL. Cela amène à comprendre que, si l'autorégulation est une compétence maîtrisée par un individu et pouvant être développée par ce dernier dans certaines occasions, cette compétence sera interpellée et se développera plus ou moins, en contexte scolaire, selon les paramètres mis à la disposition de l'apprenant par l'enseignant et le milieu d'apprentissage. Pour distinguer l'autorégulation (compétence générale) du SRL, les propos de Gagnière (2010) se révèlent éclairants :

Le déterminisme réciproque évoqué dans la perspective sociocognitive de l'autorégulation (Bandura, 1986 ; Zimmerman, 1989), qui mentionne les interactions entre la personne, le comportement et l'environnement, est appréhendé sous un autre regard avec le concept d'apprentissage autorégulé. Positionné comme une théorie intégrée de l'apprentissage (Dinsmore et collab., 2008), il évoque l'idée d'une construction active, par l'apprenant, de ses connaissances, non plus possédées par lui et résidant en lui, mais développées dans les interactions, ou en partenariat (Salomon, 1993), avec les ressources humaines et matérielles disponibles dans l'environnement. Leur rôle devient prépondérant, puisqu'elles sont susceptibles de contraindre ou de faciliter les activités d'autorégulation requises dans ces situations d'apprentissage (Lajoie, 2008). (Gagnière, 2010, p. 63).

En résumé, l'apprentissage autorégulé renvoie à l'acte de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage de façon à réaliser celui-ci en utilisant à bon escient ses propres compétences autorégulatrices ainsi que les ressources du milieu (ressources matérielles et sociales). Une situation pédagogique, selon sa structure, peut permettre la réalisation d'un apprentissage autorégulé – ou, au contraire, être conçue dans une optique plus contrôlante et impliquant une posture moins autonome de la part de l'apprenant. Dans cette situation pédagogique, l'étudiant pourra ou non mettre en œuvre son autorégulation. S'il a de bonnes compétences d'autorégulation, notamment affectives (motivation), il pourra être en mesure d'installer un processus métacognitif (il régulera ses stratégies d'apprentissage, comme la prise de notes). Si l'apprenant a une préférence pour ce type d'apprentissage (autonome), on dira qu'il a un SRL, ce qui implique généralement qu'il aura une bonne autorégulation affective (motivation intrinsèque), comportementale (fixation de buts, initiatives personnelles, capacité à faire des efforts et à persévérer) et cognitive (capacité à planifier, à contrôler et à ajuster ses stratégies cognitives).

Les concepts de métacognition, d'autorégulation et de SRL sont donc intimement liés. En fait, on pourrait concevoir ces concepts selon un emboîtement en quatre niveaux (voir figure 1).

Au premier niveau se situent conjointement les stratégies cognitives et leurs stratégies de régulation, qui interagissent entre elles sur le plan de la *cognition*. Au deuxième niveau, englobant ces

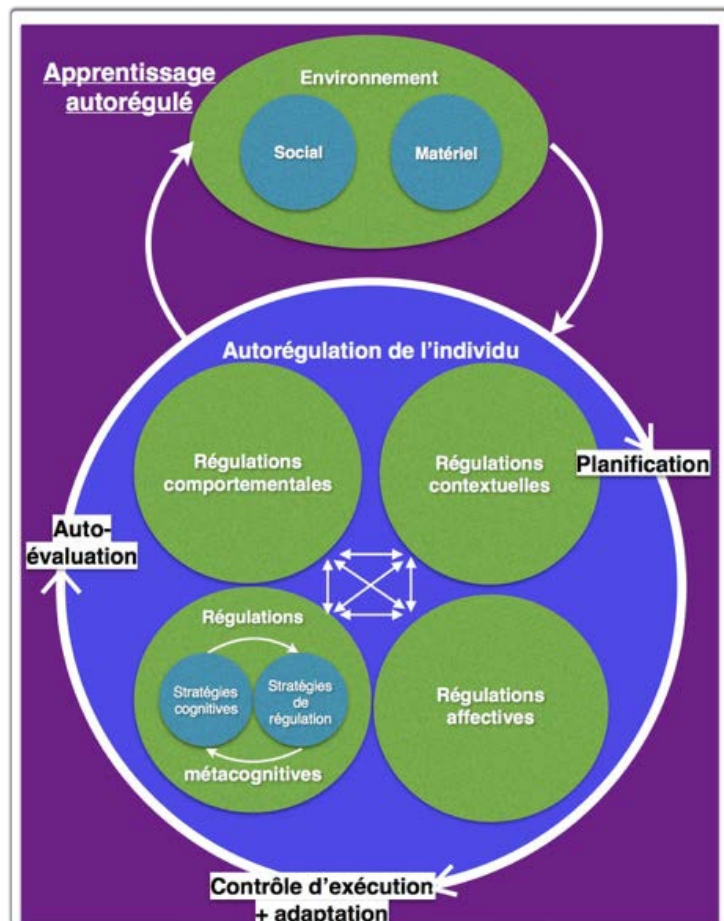


Figure 1 : Schéma représentant l'apprentissage autorégulé, l'autorégulation et la métacognition

stratégies, se situe le concept de métacognition, soit une régulation métacognitive, qui, elle-même, interagit avec des régulations affectives, comportementales et contextuelles. Ces régulations constituent, à un troisième niveau, dans un cercle d'interactions centrées sur l'individu, l'autorégulation. Enfin, l'apprenant fait lui-même partie d'une dynamique d'apprentissage qui se crée entre son environnement, tant social que matériel, et lui, processus où s'inscrit le SRL (quatrième niveau). L'individu pourra développer une préférence pour ce style de situation d'apprentissage selon, notamment, les succès qu'il aura vécus dans les activités de SRL qu'on lui aura imposées en contexte scolaire. Ces concepts s'imbriquent donc dans une approche de plus en plus globale et systémique à mesure qu'on avance d'un niveau à l'autre.

Pour faire une **synthèse**, nous pouvons dire que la métacognition renvoie au processus de mise en œuvre, dans une perspective de mécanique cognitive, d'une régulation de stratégies cognitives par un individu (action ponctuelle) ; de manière plus globale, l'autorégulation renvoie à la capacité d'un individu de planifier, de contrôler et d'ajuster ses stratégies face à une tâche à accomplir en gérant tant les composantes métacognitives que les composantes affectives, comportementales et contextuelles de la situation d'apprentissage (compétence générale). Le SRL, lui, renvoie à l'acte de gérer de manière autonome un processus d'apprentissage de manière à réaliser celui-ci en utilisant à bon escient ses propres compétences autorégulatrices ainsi que les ressources du milieu (ressources matérielles et sociales). Cela dit, pour réaliser cet acte, il faut que l'apprenant soit mis en situation d'apprentissage autorégulé, soit en situation où il doit (ou peut) apprendre de façon autonome. Le développement d'une préférence pour ce style d'apprentissage pourra ou non survenir selon l'expérience qu'aura vécue un individu à travers plusieurs situations d'apprentissage.

La notion d'apprentissage autorégulé, particulièrement celle impliquant une préférence pour un SRL, nous a amenée à percevoir que certains facteurs étaient susceptibles de favoriser le développement de l'autorégulation dans une situation d'apprentissage donnée. Ces facteurs

favorisant ce développement devaient donc être identifiés afin de tracer une voie d'intervention pour notre projet.

### *3.2.2 Le style d'apprentissage*

Avant de poursuivre, il nous semble devoir préciser ce que nous entendons par « style d'apprentissage ». Cette notion prend des sens très variables d'un auteur à un autre ; nous l'utilisons dans la perspective d'une synthèse de plusieurs théories que proposent Chevrier et collab. (2000) :

le style d'apprentissage [est] d'abord et avant tout un construit hypothétique que les chercheurs utilisent pour rendre compte, d'une part, des régularités dans les conduites d'un apprenant, des conduites qui sont en lien avec les apprentissages (l'étude) que réalise cet apprenant et, d'autre part, des différences entre cet apprenant et les autres apprenants (p. 9-10).

Plus précisément, dans le contexte de ce rapport, la notion de style d'apprentissage fait référence au fait qu'un étudiant peut avoir des habitudes (et préférences) quant à sa régulation – celles-ci pouvant être perçues selon un axe où la régulation pourra être assumée davantage par l'enseignant (style dépendant), par l'étudiant (style autorégulé/indépendant) ou encore sera partagée (style intermédiaire) (Grandjean Lapierre, 2017).

### *3.2.3 Médiations structurantes et contrôlantes : les types d'intervention à privilégier pour développer une préférence pour un SRL*

Dans la perspective du SRL, l'apprentissage est perçu comme une interaction entre l'étudiant et l'enseignant. Ces interactions, amorcées par ce dernier à travers la situation pédagogique qu'il proposera à l'apprenant, peuvent être conçues comme des médiations :

Si nous admettons que le sujet intériorise principalement des savoirs culturellement établis, nous pouvons considérer que les savoirs ne font pas l'objet d'une intériorisation directe. Toute opération d'intériorisation semble en effet

impliquer un troisième élément, médiateur. Même pour la mémorisation, l'intériorisation ne peut être qu'indirecte, médiante. (Buysse, 2009, p. 592, reprenant les propos de Vygotsky, 1997e)

Buysse (2009) postule que, lors de la mise en place d'une situation pédagogique, les enseignants mobilisent deux types de médiations : des médiations contrôlantes et des médiations structurantes. Par *médiations contrôlantes*, on fait référence « à la fixation de l'objectif, au contrôle du processus de régulation ou à l'évaluation » (Buysse, 2009, p. 594). Par *médiations structurantes*, on entend plutôt « l'explication conceptuelle sous-tendant le savoir à intérioriser, [...] la démonstration du sens que peut prendre ce savoir [ou encore] la mise à disposition d'outils permettant de la révéler au sujet indirectement » (*ibid.*, p. 594). Selon la forme que l'enseignant donnera à ces médiations, celles-ci pourront orienter vers la mise en place d'une situation d'apprentissage autorégulé pour l'apprenant (ou non) et, par le fait même, favoriser ou miner le développement de sa préférence pour ce style d'apprentissage. Buysse (2009) suggère des pistes afin d'offrir une formation susceptible de permettre de favoriser le développement d'une préférence pour l'apprentissage autorégulé. D'abord, les médiations contrôlantes envisagées devraient « permet[tre] de donner une part de contrôle des apprentissages au sujet » (*ibid.*, p. 596). Les médiations contrôlantes (consignes, par exemple) pourront donc imposer aux étudiants une posture plus ou moins passive face à l'apprentissage qu'ils ont à réaliser.

Ensuite, les médiations structurantes à fournir aux étudiants devraient idéalement impliquer de « penser une formation forte en concepts scientifiques et prévoyant l'explicitation de l'épistémè de ceux-ci » (*ibid.*, p. 596). Contrairement aux médiations contrôlantes, généralement explicites, les médiations structurantes gagnent à être amenées de manière implicite (ce serait même un facteur favorisant le développement d'un SRL). À titre d'exemple, une médiation structurante implicite pourrait prendre la forme d'une structure pédagogique qui permettrait « aux étudiants de répondre à des questions portant sur le 'pourquoi', de défendre leur manière personnelle de résoudre des problèmes et les résultats obtenus » (*ibid.*, p. 597) ou permettrait l'élaboration d'une appréhension scientifique des savoirs. Toutefois, si le « sujet peut éventuellement dégager [ces médiations structurantes]

lui-même de dispositifs didactiques, [ces derniers] doivent être pensés par le formateur à cette fin » (*ibid.*, p. 596).

Ainsi, une situation pédagogique, selon sa structure, peut permettre la réalisation d'un apprentissage autorégulé ou, au contraire, être conçue dans une optique plus contrôlante impliquant une posture plus passive de la part de l'apprenant. Placé dans une situation pédagogique d'apprentissage autonome, l'apprenant aura l'occasion de mettre en œuvre son autorégulation. S'il a de bonnes compétences autorégulatrices, notamment affectives (motivation), il pourra être en mesure de mettre en œuvre un processus métacognitif (il réglera ses stratégies d'apprentissage, comme la prise de notes). S'il vit à cette occasion une expérience positive, cela pourra favoriser une préférence pour ce style d'apprentissage. Cependant, il est tout à fait possible que les étudiants, pour différentes raisons, adoptent un autre style d'apprentissage, par exemple plus passif, plus dépendant de l'enseignant.

Il faut donc dès lors comprendre que les étudiants – tout comme les enseignants – ont généralement une préférence pour un style d'apprentissage (plus ou moins autorégulé, plus ou moins contrôlant). Ses préférences (et parfois croyances) pourront influencer l'engagement de l'apprenant dans une situation d'apprentissage. Par exemple, un individu ayant une préférence pour un style d'apprentissage plutôt « contrôlé » par l'enseignant pourra, dans un premier temps, ressentir de l'insécurité et de la frustration s'il est placé dans une situation d'apprentissage autorégulé. Toutefois, s'il vit des situations d'apprentissage autorégulé régulièrement, s'il développe son autorégulation et sa confiance en ses capacités et retire des succès de ce type d'apprentissage, ses préférences pourraient être modifiées.

### *3.2.4 Facteurs favorisant le développement d'une préférence pour un SRL*

Buyse (2009) suggère des pistes générales de formation susceptibles de favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé, soit en mettant en place des médiations structurantes riches en concepts scientifiques et des médiations contrôlantes donnant plus de



contrôle aux apprenants. Toutefois, il nous a semblé nécessaire de cerner plus précisément la forme que pouvaient prendre ces médiations dans le cadre d'un scénario pédagogique.

Une revue de littérature (Buysse et collab., 2014) réalisée dans une optique de synthèse de connaissances a recensé près de 1000 références scientifiques et professionnelles (résumés, textes, articles, liens sur le Web) portant sur les préférences d'apprentissage ou sur des éléments spécifiques à l'apprentissage autorégulé. Parmi cette recension, les chercheurs ont réalisé une sélection en fonction, notamment, de l'impact scientifique pondéré par le nombre d'études critiques. Ils ont aussi veillé « à inclure des sources anglophones, francophones et néerlandophones et, dans une moindre mesure, des sources hispanophones et germanophones » (*ibid.*, p.73). Une seconde sélection a été effectuée, celle-ci basée sur la base de leur pertinence et de la qualité des références (Van der Maren, 1999 et 1995). Cette étude présente plusieurs pistes.

En ce qui concerne les moyens permettant de faire évoluer les styles d'apprentissage, l'étude souligne l'importance de « faire prendre conscience aux étudiants de leurs préférences d'apprentissage et de leur faire observer les éventuelles tensions qui existent entre leurs manières d'apprendre et leurs conceptions », de « renforcer la formation des élèves à la métacognition » ainsi que de valoriser « l'apprentissage en profondeur » (Buysse et collab., 2014, p. 16).

En ce qui concerne les moyens pour développer l'apprentissage autorégulé plus spécifiquement, plusieurs recommandations sont énoncées :

Lors d'une transition, l'environnement doit apporter des ressources qui comblerent les besoins de l'élève pour lui permettre de retrouver son autonomie (Grolnick et Raftery-Helmer, 2015). Il est primordial de travailler à la fois le développement des stratégies d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la poursuite de buts significatifs (Cassidy, 2011). Le *feedback* est essentiel et ce, qu'il soit

apporté par l'apprenant lui-même (*monitoring*) ou par l'extérieur (Butler et Winne, 1995) (*ibid.*, p. 18).

Sannier-Bérusseau et Buysse (2015), dans une autre étude, soumettent des pistes complémentaires, notamment quant aux interventions spécifiques qu'un enseignant peut mettre en place. Parmi celles-ci, retenons :

- Clarifier ce qu'est une bonne performance (buts, critères, standards) ;
- Faciliter le développement de la réflexivité dans l'apprentissage ;
- Donner des informations de qualité à l'étudiant à propos de son apprentissage ;
- Encourager le dialogue avec l'enseignant et les pairs autour de l'apprentissage ;
- Encourager les croyances motivationnelles et le développement d'une estime de soi positive ;
- Donner les occasions de combler l'espace entre la performance actuelle et la performance attendue.

On précise aussi certains corollaires à ces recommandations. Par exemple, on précise que l'interaction et l'apprentissage actif peuvent permettre d'augmenter le SEP d'un individu ; aussi insiste-t-on sur l'importance de permettre à l'étudiant de comprendre l'utilité des stratégies d'apprentissage. Pour stimuler la réflexion métacognitive ainsi que la perception d'utilité, on propose qu'il est bénéfique d'encourager les étudiants à résoudre des problèmes et à réfléchir sur leur processus simultanément. En outre, il apparaît essentiel d'enseigner les stratégies et d'alterner les pratiques guidées et indépendantes. Cependant, on précise que pour développer un SRL, il faut absolument, au bout du compte, créer un contexte où l'apprenant peut être autonome, puisque trop de contrôle et d'interventions ne pourront, en définitive, que nuire au développement de leur autonomie en créant une dépendance à l'enseignant.

### 3.2.5 Synthèse : axes favorisant le développement du SRL

L'ensemble de ces considérations nous a permis de dresser une synthèse regroupant les principaux axes susceptibles de favoriser le développement d'une préférence pour un SRL.

1. Amener les étudiants à avoir *besoin* d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci, notamment en leur fournissant des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.
2. Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant que cela constitue un sujet de discussion et de réflexion structurantes.
3. Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire (réussite des apprentissages) et affective (estime de soi), entre autres en offrant un apprentissage par boucles de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.
4. Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux ainsi qu'avec le professeur afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.
5. Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes et où on leur *donne les moyens d'exercer cette autonomie* (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.), ceci afin d'augmenter éventuellement leur SEP et de leur faire vivre des expériences d'apprentissage autorégulé positives.

Ces axes sont donc les fondations de notre projet. Cela dit, notre étude visait, rappelons-le, les compétences en littératie, plus particulièrement la lecture. Pour ce faire, nous avons tenté d'orienter notre réflexion vers un mécanisme pédagogique qui permettrait d'intervenir sur les cinq axes précédemment énumérés, spécifiquement en lecture.

### 3.3 Les cercles de lecture

En outre, afin de simplifier notre intervention auprès des enseignants et de travailler dans une certaine unité, il importait de trouver un scénario pédagogique type permettant aux enseignants de mettre en place d'emblée les cinq axes identifiés, et ce, dans une diversité de contextes (différentes disciplines, différents cours) où des lectures étaient exigées.

Il est apparu que la mise en place de ces cinq facteurs pouvait être assurée par une pratique de plus en plus répandue aux États-Unis (McGlenn, Calvert et Johnson, 2003 ; McMahon et collab., 1997) et en Australie (Cumming-Potvin, 2007), pratique connaissant une vague de popularité au Québec aux niveaux primaire (Gervais, 1998) et secondaire (Hébert, 2004) : les cercles de lecture. Ceux-ci se définissent généralement comme suit :

Les cercles de lecture sont de petits groupes de discussion entre pairs dont les membres ont choisi de lire le même texte, qu'il s'agisse d'une histoire, d'un poème, d'un article ou d'un livre. En lisant, en classe ou à l'extérieur, la portion de texte que le groupe s'est assignée, les membres prennent des notes en prévision de la discussion [;] chacun revient au groupe riche d'idées et de réactions diverses à partager. Chaque groupe suit un calendrier de lecture et de rencontres de discussions échelonnées sur toute la lecture du livre (Daniels et Turgeons, 2005, p. 2).

On parlera aussi, parfois, de « comité » de lecture, mais ce terme est moins encadré par la recherche. Il semble se distinguer du cercle de lecture par deux principaux éléments : le fait qu'une même lecture est imposée aux participants et que ces comités se réunissent à la suite d'une lecture, généralement courte (article, nouvelle), plutôt qu'au fil de celle-ci (Sauvaire, 2015). Cela étant dit, nous croyons que ce type d'activité est suffisamment proche des principes et de la structure de base des cercles de lecture pour l'inclure en tant que sous-catégorie de ces derniers. L'examen des textes (Daniels et Turgeons, 2005 ; Sauvaire, 2015 ; Van Hulle, 1999) consultés sur le sujet nous amène à nuancer cette définition pour en suggérer une autre :

[G]roupe restreint de pairs ayant pour objectif d'enrichir leur lecture d'un ou de plusieurs textes grâce à des discussions suscitant des conflits cognitifs, en cours et après lecture ; pour ce faire, chacun des membres doit procéder à une lecture orientée en utilisant consciemment diverses stratégies de lecture pour arriver à faire des liens entre le texte et son cadre personnel de référence (Bélec, 2016b).

Ainsi, fondamentalement, un cercle (ou comité) de lecture comporte deux étapes : une étape préparatoire (la lecture individuelle et dont il faut garder des traces) et une étape de partage (retour sur la lecture entre pairs).

Cette dernière étape fait appel aux principes de l'apprentissage par les pairs. Ce type d'apprentissage est fortement ancré dans le paradigme du constructivisme social proposé par Vygotsky. De même, par sa structure fondamentale, le cercle de lecture offre aux étudiants l'occasion d'interagir activement, de vivre des conflits cognitifs tout en fournissant aux apprenants une rétroaction (par les pairs) sur leur apprentissage, ce qui rejoint le quatrième axe favorisant le développement d'un SRL.

De plus, la nécessité qu'ont les membres de lire les textes en vue de la tenue du cercle de lecture lui-même instaure le *besoin* d'utiliser des stratégies d'apprentissage (premier axe). En effet, afin d'aider au rappel de leur lecture et de se préparer à la discussion ultérieure sur celle-ci, les étudiants devront utiliser des stratégies de lecture, développant ainsi la perception d'utilité de celles-ci.

De surcroît, les cercles de lecture sont basés sur un mécanisme de mise en perspectives des différentes interprétations textuelles des individus. Ce mécanisme confronte les étudiants à une conception scientifique de la lecture (réflexion structurante). La discussion métacognitive, quant à elle, devient très probable dès lors que l'on exige des étudiants qu'ils justifient leur interprétation – ce qu'ils font bien souvent tout naturellement (Daniels, et Turgeons, 2005). Ainsi, pour expliquer sa manière d'arriver à son interprétation de la lecture, l'étudiant devra se référer à la lecture active qu'il aura faite en prévision du cercle, exposant

par le fait même ses stratégies de lecture – et permettant aux autres, parallèlement, de réfléchir sur celles-ci et de les comparer à leurs stratégies personnelles (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Par ces éléments, le deuxième axe est potentiellement mobilisé.

En outre, selon des études sur le sujet, les cercles de lecture favoriseraient la motivation de l'étudiant et son engagement personnel ; ils permettraient également l'amélioration des compétences en lecture et renforceraient l'autonomie de l'étudiant (Burdet et Guilemin, 2013 ; Hébert, Guay et Lafontaine, 2015 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). L'engagement personnel dans une lecture, l'interaction avec leurs pairs (plutôt qu'avec un enseignant « maître ») ainsi que le développement de leur autonomie semblent rehausser, chez les étudiants, leur propre image de lecteur, améliorant ainsi leur SEP, ce qui semble indiquer que les cercles rejoignent également le troisième et cinquième axe, du moins en partie (activité motivante et favorisant le développement de l'autonomie).

Aux processus généraux évoqués précédemment, qui militent en faveur de l'adoption de ce type d'activité pour notre étude, s'ajoute le fait que les cercles de lecture visent le développement des compétences en lecture. Si l'on observe le déroulement des cercles de lecture, on peut noter qu'un dialogue incitant les étudiants à faire preuve de pensée critique par rapport au contenu du texte est encouragé ; les discussions encouragent les étudiants à établir des liens, à prédire ce qui va se passer, à dessiner ce qu'ils ont imaginé durant la lecture, à faire la lecture à voix haute, etc. (Daniels, et Turgeons, 2005). Or, toutes ces pratiques reprennent les conseils issus de la recherche (Hawken, 2009) pour favoriser la compréhension en lecture. D'ailleurs, il faut noter que les cercles de lecture ont déjà fait leurs preuves (entre autres, Hébert, Guay, et Lafontaine, 2015 ; Sauvaire, 2015 ; Burdet et Guillemin, 2013 ; Larochelle, 2012 ; Daniels et Turgeons, 2005 ; Vanhulle, 1999) à différents niveaux scolaires quant à leur potentiel de développement de l'autonomie et des compétences en lecture.

Cependant, malgré les recherches prouvant leur efficacité pour le développement de ces compétences, les cercles de lecture semblent peu connus du milieu collégial si l'on observe

les publications officielles. Comme mentionné précédemment, ils existent dans le réseau collégial, mais à titre d'activité parascolaire. Seules quelques récentes études en éducation (Sauvaire, 2015 ; Larochelle, 2012 ; Olivier, 2009) ont exploré la pertinence de ce type d'environnement interactif pour l'apprentissage et le développement de l'autorégulation. Au Québec, Larochelle (2012) a mis en place un « forum de lecture » dans une de ses classes et a pu établir que le conflit cognitif résultant de l'interaction des étudiants au sujet des différentes interprétations avait contribué à développer la régulation de leurs stratégies de lecture. Sauvaire (2015), pour sa part, observe des effets prometteurs dans le développement de la réflexion critique chez les étudiants ayant vécu un comité de lecture.

Considérant ce qui précède, il nous est apparu que c'est vers la conception de cercles de lecture que notre projet devait s'orienter.

#### **4. Cadre de référence de la planification et de l'évaluation des interventions pédagogiques**

Notre approche, dans ce projet, est fondamentalement pragmatique : si nous voulons certes développer les savoirs liés au développement des compétences en littératie au collégial, il importe tout autant que les découvertes faites durant cette étude puissent être pertinentes pour le milieu collégial et le développement, voire l'adoption, de futures pratiques. Conséquemment, trois critères de qualité ont été retenus pour évaluer notre démarche dans ce projet, soit la rigueur scientifique, la pertinence opérationnelle et la cohérence. La « rigueur » est associée au « [c]aractère d'exactitude, de précision » (CNRTL). Bouquet, Wampfler et Ralison (2009) soutiennent qu'elle est garante de « fiabilité » (p. 93). Ils ajoutent que le référentiel scientifique « [est] régi par des critères de rigueur, d'objectivité et de vérifiabilité des résultats » (*loc. cit.*). Le référentiel opérationnel repose, pour sa part, sur des « principes de pilotage par la demande, de satisfaction des clients/usagers, et d'adaptation aux situations locales, soumis à des contraintes d'efficacité et de relation cout/bénéfice » (*loc. cit.*). Enfin, la cohérence réfère à l'« [h]armonie, [au] rapport logique, [à l']absence de

contradiction dans l'enchaînement des parties [d'un] tout » (CNRTL). Le choix de ces critères a été dicté par une volonté de répondre aux exigences du contexte scientifique propre à toute recherche (rigueur scientifique) ainsi qu'aux exigences pragmatiques qui s'imposent dans le cadre d'une visée d'implantation de nouvelles pratiques dans le milieu professionnel (pertinence opérationnelle). La cohérence, quant à elle, nous semblait s'imbriquer de manière inhérente aux deux premiers critères de qualité, tout en donnant une ligne d'action claire pouvant guider les prises de décisions en cours d'intervention. C'est à partir de ces trois critères de qualité que le projet (objectifs et méthodologie) a été élaboré.

#### 4.1 Angles de planification et d'évaluation du projet des enseignants

St-Germain et Labilloy (2016) soulignent qu'un des gestes importants de l'accompagnement consiste à discuter avec l'enseignant afin de l'amener à verbaliser ses propres objectifs à atteindre ainsi que les moyens qu'il souhaite mettre en œuvre pour y arriver. Cette phase permet de renforcer le rapport « côte à côte » et donne l'occasion aux enseignants de s'approprier le projet auquel ils ont accepté de participer. Dans cette optique, il fallait envisager de quelle manière nous allions proposer cette appropriation aux enseignants participants et, aussi, de quelle façon nous comptions évaluer l'atteinte de leurs objectifs personnels. Nous avons retenu trois axes d'analyse dont la mise en place permettrait à la fois de planifier les actions du projet et de préparer l'évaluation de celui-ci : l'analyse stratégique, l'analyse opératoire et l'analyse fonctionnelle. L'analyse stratégique « se limit[e] aux seuls acteurs en présence [...] en cherchant [...] à expliciter leurs intentions, leurs relations et leurs logiques d'action » (Boutinet, 2010, p. 201-202). Ce type d'analyse nous permettait d'amener les enseignants participants à expliciter leurs objectifs personnels afin d'orienter ceux-ci vers une démarche cohérente. L'analyse opératoire, pour sa part, autorise de « list[er] les contraintes de situation identifiées au regard des opportunités débusquées » (*ibid.*, p. 202). Ce type d'analyse permet d'examiner les éléments à prendre en compte en vue du respect de la pertinence opératoire d'une réalisation ou d'un projet. Enfin, l'analyse fonctionnelle consiste à l'« identification des fonctionnements estimés acceptables dans la situation analysée par rapport aux dysfonctionnements observés [...] impliquant un travail de



remédiation » (*loc. cit.*). Cette analyse offrait l'opportunité d'orienter l'enseignant vers l'identification d'une problématique claire impliquant, dans un premier temps, une conception orientée vers la résolution de celle-ci et, dans un deuxième temps, une évaluation du degré d'atteinte de cette résolution. Ici, c'est tout à la fois la pertinence opérationnelle et la cohérence qui étaient mobilisées par ce type d'analyse.

### 4.3 Outil de conception visant la cohérence : alignement pédagogique

L'analyse fonctionnelle allait orienter les enseignants vers un objectif précis auquel la conception des cercles de lecture devrait répondre. Le concept d'alignement pédagogique, développé par Biggs (1999), est aussi appelé *principe de cohérence* (Lebrun, 2013). Il consiste à considérer une activité pédagogique dans une optique prenant en compte l'interrelation logique

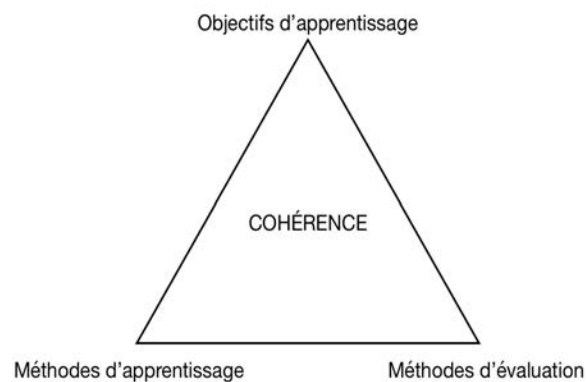


Figure 2 : Schéma de l'alignement pédagogique

de trois facteurs : les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et les méthodes d'évaluation. Ainsi, trois relations sont à considérer : premièrement, il convient de s'assurer que les méthodes d'évaluation sont cohérentes par rapport aux objectifs d'apprentissage visés : quels savoirs, savoir-faire ou savoir-être les étudiants doivent-ils maîtriser ? Deuxièmement, il importe que les méthodes pédagogiques utilisées soient cohérentes avec les objectifs d'apprentissage. Enfin, ces méthodes d'apprentissage doivent être cohérentes avec les méthodes d'évaluation (Bernatchez et Dulude, 2010). Bien qu'apparemment très simple, ce concept d'alignement pédagogique oblige à remettre en question les pratiques traditionnelles, qui sont souvent reproduites en dépit des changements survenus dans le monde de l'éducation, par exemple avec le virage qu'a constitué l'approche par compétences. Il fournit un cadre simple et logique permettant à tout enseignant de planifier une activité pédagogique. Il est aussi un excellent outil de pratique réflexive, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'une activité pédagogique étant souvent liées à des problèmes de

cohérence dans cet alignement (Lebrun, 2013). En outre, ce cadre permettait de renforcer le lien entre la lecture et le contexte pédagogique dans lequel elle devait être examinée. De plus, le cadre d'alignement pédagogique offrait l'avantage de la flexibilité, en ce sens qu'il peut s'adapter à n'importe quelle réalité pédagogique, ce qui était nécessaire pour notre étude, qui visait potentiellement des contextes d'enseignement très variés.

#### 4.4 L'autorégulation

Notre décision d'orienter nos interventions vers les axes permettant le développement d'une préférence pour l'apprentissage autorégulé permettait de donner à nos initiatives une perspective durable ; toutefois, les interventions qu'il était possible de mettre en œuvre auprès des étudiants devaient s'échelonner, au plus, sur 15 semaines, puisque ce temps est celui d'un cours au collégial. Or, un style d'apprentissage évolue lentement, généralement au fil de nombreuses expériences. Il était donc hasardé, avec seulement une session d'intervention, d'envisager une évaluation qui aurait permis de rendre compte du succès ou de l'échec de nos interventions sur la base de l'adoption d'un style d'apprentissage par les étudiants. C'est pourquoi nous avons dirigé notre regard vers une option corolaire, soit l'évaluation du développement de l'autorégulation. Toutefois, le problème, lorsque l'on souhaite évaluer l'autorégulation d'un individu, repose essentiellement sur le fait que celle-ci se fonde sur des mécanismes de régulation internes difficiles à observer et, bien souvent, inconscients. Malgré cela et le fait que l'autorégulation, un peu comme le SRL, soit un processus nécessitant un certain temps et nombre d'interventions pour se développer, il nous semblait possible d'espérer qu'une évolution suffisamment marquante de ces mécanismes, à défaut d'être perceptible pour un observateur extérieur, soit *perçue par les étudiants eux-mêmes* au terme d'une session, surtout si on les questionnait explicitement à ce sujet. Pour cette raison, l'évaluation de l'évolution du degré d'autorégulation tel que perçu par les étudiants était envisageable.

Cependant, comme nous l'avons dit, il est difficile d'observer l'autorégulation concrètement et, conséquemment de « mesurer » celle-ci. Les spécialistes de l'autorégulation

(Zimmerman, 2000 ; Pintrich et De Groot, 1990 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988) s'entendent sur le fait que quatre composantes récurrentes sont nécessaires à la mise en place de l'autorégulation d'un individu : 1) le SEP ; 2) la motivation ; 3) la connaissance de stratégies cognitives ; ainsi que 4) l'usage de stratégies d'autorégulation (planification, contrôle/ajustement et autoévaluation) métacognitives, comportementales, affectives et contextuelles.

#### 4.4.1 *Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)*<sup>17</sup>

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) se définit comme la perception de l'individu quant à ses capacités à réaliser une tâche puis à atteindre les résultats escomptés relatifs à celle-ci dans une situation donnée (Bandura, 2003). Ce SEP sera influencé surtout par les expériences de la personne (succès et échecs), encore que d'autres facteurs entrent en jeu, tels l'observation, la persuasion verbale et l'état physiologique (Viau, 2009). Les interactions avec les pairs fournissent différents éléments susceptibles d'améliorer leur SEP. En interagissant, les étudiants observent leurs pairs et peuvent s'encourager mutuellement ; ces interactions pourront aussi jouer sur les états physiologiques, notamment en diminuant l'anxiété. Le SEP peut aussi se développer lorsqu'on laisse les étudiants apprendre activement en interagissant lors d'activités.

#### 4.4.2 *Motivation*<sup>18</sup>

D'après le modèle de la motivation selon Viau (2009), la motivation à apprendre puise dans trois principales sources. La première est la perception de valeur, qui est elle-même influencée par deux facteurs : l'intérêt (l'étudiant aime ça) et l'utilité (ce pourra être utile à l'étudiant, lui servir afin d'atteindre ses buts). À cela s'ajoutent deux autres sources importantes à la motivation scolaire : la perception de compétence et la perception de contrôlabilité pour réaliser une tâche.

---

<sup>17</sup> Cette définition du SEP a été précédemment publiée dans Bélec (2018b), p. 19.

<sup>18</sup> Une partie de cette définition de la motivation a été précédemment publiée dans Bélec (2018b), p. 16-17.

En ce qui concerne la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage, Viau précise que la valeur que l'on accorde à celle-ci peut être influencée en grande partie par les buts que l'apprenant se fixe par rapport à cette dernière (buts scolaires, perspectives), ce à quoi font écho Ryan et Deci (2000) en soulignant de quelle manière les objectifs d'apprentissage intrinsèque et extrinsèque ont une influence déterminante sur la motivation (Viau, 2009). Concernant la perception de compétence, Viau associe intimement celle-ci au sentiment d'efficacité personnelle. Plus précisément, il définit la perception de compétence de l'étudiant comme « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, 2009, p. 36). La perception de contrôlabilité, quant à elle, est plutôt reliée aux notions d'autonomie et de choix. Cette perception relève de leur croyance d'être « en charge et [d'avoir] une autonomie sur au moins certains aspects de leur apprentissage » (p. 44).

#### 4.4.3 Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives peuvent être définies comme se rapportant à tout « ce que le sujet sait sur la manière d'apprendre, sur la façon d'effectuer au mieux telle tâche cognitive, ou sur les stratégies efficaces pour réussir » (Grangeat, 1999, p. 1). Elles recouvrent la connaissance de stratégies de prise de notes, par exemple, ou d'annotation de texte. Ces dernières pourront aider l'étudiant à s'engager dans une activité d'apprentissage en lui permettant de sélectionner l'information dans un texte, de répéter et d'organiser ce qui est lu ou encore d'expliquer sa lecture (Cartier, 2010).

#### 4.4.4 Stratégies de régulation et d'autorégulation

Parallèlement aux stratégies cognitives, on trouve ce que certains appellent les *stratégies de régulation*. Celles-ci peuvent se définir comme « la manière dont le sujet, afin de mener à bien ses apprentissages, anticipe des procédures, les évalue et les réadapte en fonction de leurs effets constatés » (Grangeat, 1999, p. 2). Elles se centrent donc davantage sur la planification, la mise en œuvre des stratégies cognitives et le contrôle de l'application de

celles-ci. Lorsque ces stratégies de régulation sont utilisées de manière autonome par un individu, l'on dira de ce dernier qu'il s'autorégule.

Ainsi, les stratégies d'autorégulation (que l'individu mobilise par lui-même) sont mises en œuvre à différents moments du processus d'autorégulation. Elles appartiennent généralement à trois catégories, qui représentent les phases du processus : stratégies de planification, stratégies de contrôle ou d'autoévaluation et stratégies d'ajustement (Pintrich et Blazevksi, 2004 ; Pintrich et De Groot, 1990 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988). Certains, comme Cartier et Butler (2003), ajouteront des sous-catégories, comme des stratégies d'ajustement des émotions, ou distingueront les stratégies de contrôle (pendant la tâche) des stratégies d'autoévaluation (après la tâche). Ces stratégies sont centrées sur la gestion de ces processus et se différencient des stratégies dites cognitives, plutôt centrées sur des techniques permettant d'appréhender les savoirs ou de traiter l'information (Cartier, 2010).

#### 4.5 L'autorégulation en lecture

En outre, comme ce sont les compétences en lecture qui nous intéressaient spécifiquement dans ce projet, il nous fallait trouver un modèle d'autorégulation tourné vers celles-ci. Le cadre proposé par Cartier et Butler (2004) a été retenu à cette fin.

Cartier développe, en collaboration avec Butler en 2004, son modèle Apprendre par la lecture (APL) en le basant sur un exemple type d'apprentissage autorégulé dans une situation scolaire. Ce modèle propose que l'apprentissage est un « processus complexe et dynamique mobilisé par un individu dans une situation d'apprentissage en classe, est intégré à un contexte social, historique et culturel donné et à ce que les personnes elles-mêmes apportent dans cette situation » (Cartier, 2016, p. 3). Ce modèle conçoit que l'autorégulation, lors de l'APL, se déroule en trois phases – ces phases coïncidant avec celles reconnues par la majorité des théoriciens de l'autorégulation (Pintrich et De Groot, 1990 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988) : avant l'APL (planification), pendant l'APL (ajustement et *monitoring*) et après l'APL (autoévaluation). À chacune de ces phases, différentes

composantes interagissent et influencent l'apprentissage. Cartier, dans son modèle, indique sept composantes principales : 1) les connaissances et expériences du sujet et de l'activité ; 2) la motivation ; 3) l'interprétation des exigences de l'activité ; 4) les objectifs personnels poursuivis par l'étudiant ; 5) les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ; 6) les stratégies cognitives ; et 7) les émotions de l'apprenant.

Le modèle de Cartier reprend donc certains éléments d'autres modèles d'apprentissage autorégulé, notamment la motivation ainsi que les stratégies cognitives et d'autorégulation. Toutefois, il faut noter que Cartier choisit de baser les facteurs influençant la motivation essentiellement sur la perception de la compétence et de contrôle ainsi que sur la perception de la valeur de la tâche. Bien que ce choix coïncide essentiellement avec le modèle de la dynamique motivationnelle de l'étudiant développée par Viau (2009), certains éléments sont considérés différemment par Cartier. Par exemple, celle-ci choisit d'inclure la notion d'attribution aux facteurs influençant la motivation, ce que ne fait pas Viau – bien que ce dernier reconnaisse la pertinence de ce type de facteurs dans un modèle prenant en compte les expériences scolaires de l'apprenant (Viau, 2009). En outre, Cartier distingue de la motivation certains éléments que Viau considère comme des sous-composantes de celle-ci et en fait des composantes distinctes de la motivation, notamment en laissant de côté le concept du SEP que Viau lie intimement au sentiment de compétence. De fait, les expériences antérieures de performance du sujet ainsi que par les émotions vécues lors de ces expériences, qui forgent en grande partie le SEP, sont considérées en tant que composantes principales dans le modèle de Cartier plutôt que comme des composantes liées à la motivation ; de même, Viau précise que la valeur que l'on accorde à une activité d'apprentissage peut être influencée en grande partie par les buts que l'apprenant se fixe par rapport à celle-ci (buts scolaires, perspectives), ce à quoi font écho Ryan et Deci (2000) en soulignant de quelle manière les objectifs d'apprentissage intrinsèques et extrinsèques ont une influence déterminante sur la motivation. Or, Cartier choisit, encore une fois, de considérer les objectifs personnels de l'apprenant en tant que composante se différenciant de la motivation ainsi que de la valeur accordée à l'activité.

Par conséquent, malgré quelques différences de catégorisation, le modèle de l'autorégulation en lecture de Cartier et Butler (2004) donne le moyen de recouper les principales composantes favorisant la mise en œuvre de l'autorégulation, à savoir le SEP, la motivation, la connaissance de stratégies cognitives ainsi que l'usage de stratégies d'autorégulation (avant, pendant et après). Ce modèle nous donnait donc un cadre susceptible de nous permettre d'observer indirectement le développement de l'autorégulation en lecture, soit à travers l'observation de l'évolution perçue par les étudiants des sous-éléments sur lesquels se fonde cette autorégulation.

#### *4.5.1 Les stratégies de lecture*

Dans un cadre où nous nous intéressions à l'autorégulation en lecture, nous avons trouvé important de préciser ce que nous entendions par « stratégies de lecture », ces dernières dépassant, dans notre esprit, les stratégies cognitives. La plupart sont de nature cognitive et peuvent être reliées à des stratégies de traitement de l'information (Koné, 2011), comme le surlignement, la prise de notes sélectives, la synthèse ou la schématisation. Cependant, certaines stratégies de lecture, à notre sens, ne relèvent pas de la cognition, mais de stratégies contextuelles ; par exemple, pensons à la gestion du temps (se faire un calendrier de lecture) ou encore à des ressources (faire des recherches sur l'œuvre sur Internet, comparer son interprétation à celle de ses pairs). D'autres stratégies de lecture relèvent plutôt de stratégies affectives (gestion de la motivation en fragmentant sa lecture pour éviter le découragement, par exemple) ou métacognitives (se fixer un objectif de lecture) (Cartier et Butler, 2016). Nous incluons donc dans les stratégies de lecture des stratégies cognitives, mais aussi toutes celles liées à la régulation de l'acte de lecture, du moment que ces stratégies se rapportent de manière explicite à celle-ci.

#### *4.6 La valeur d'estime et la valeur d'usage*

Enfin, dans un cadre pédagogique, il nous semblait important de juger de la qualité de nos interventions par l'évaluation de leur valeur pédagogique. Van der Maren (2003) énonce que,

pour établir la valeur de tout nouveau matériel pédagogique, il faut prendre en compte deux types de valeurs afin d'évaluer le rapport « qualité/prix » de celui-ci, soit la valeur d'usage et la valeur d'estime. La valeur d'usage vise à établir une évaluation objective répondant à la question « à quel point cela fonctionne-t-il ? », alors que la valeur d'estime (« c'est attirant, c'est beau, on en a envie ») fera plus fi des attributions affectives des utilisateurs, l'affectif étant un aspect à ne pas négliger, puisqu'il a un effet déterminant tant sur l'apprentissage (pour les étudiants) que sur l'utilisation éventuelle du matériel (pour les enseignants).

#### 4.7 La synthèse des cadres de planification et d'évaluation

En résumé, les cadres permettant de planifier notre projet s'articulent selon des critères de rigueur scientifique, de pertinence opérationnelle et de cohérence. Dans cette optique, les objectifs du projet et les méthodes d'évaluation de ces objectifs devront prendre en compte le point de vue des enseignants. En outre, lors de la conception des scénarios, l'alignement pédagogique et la mise en place des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL devront être considérés. En revanche, au terme de l'expérimentation, l'évaluation de la qualité des cercles devra faire cas de leur cohérence (alignement pédagogique), de leur valeur d'usage (permet le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants, répond aux objectifs fonctionnels et opératoires des enseignants) ainsi que de leur valeur d'estime telle que perçue par les enseignants et les étudiants.

## 5. Les objectifs de recherche

Nos objectifs de recherche se sont basés sur les hypothèses énoncées à la fin de notre problématique (chapitre 1). À titre de rappel, nous postulons que **le développement des compétences en littératie des étudiants du collégial** doit passer par un **accompagnement de leurs enseignants**. Selon nous, cet accompagnement doit permettre le développement d'une **conception scientifique de la lecture** chez **les enseignants** ainsi qu'une **acceptation à intervenir dans un paradigme d'apprentissage** et **avoir pour visée la conception et la**



**mise en place de scénarios pédagogiques qui encourageraient le développement d'un SRL en lecture** chez les étudiants afin que la portée des interventions mises en place soit durable et, idéalement, porteuse d'un potentiel de transfert à moyen ou long terme.

### 5.1 L'objectif général

Cette étude vise à explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines, dans des cours tant de la formation générale que de la formation spécifique (préuniversitaire et technique), pour favoriser le développement d'un SRL en lecture.

### 5.2 Les objectifs spécifiques

Afin d'atteindre l'objectif général, cette recherche se propose de...

1. ... documenter le processus d'accompagnement des enseignants ainsi que le processus de conception et de mise en place des cercles de lecture.
2. ... dresser un portrait systémique (étudiants, enseignants, contraintes contextuelles) des problèmes et des pratiques liés à la lecture au collégial à partir des réalités des enseignants participants afin de déterminer les tensions ou obstacles susceptibles de nuire à des interventions faites dans une perspective du développement de l'autorégulation en lecture.
3. ... développer des scénarios pédagogiques de cercles de lecture adaptés à différentes disciplines et à différents contextes du collégial.
4. ... évaluer la valeur pédagogique des cercles produits quant à leur...
  - a) ... cohérence en termes d'alignement pédagogique ;
  - b) ... valeur d'usage, celle-ci étant considérée selon que les cercles...
    - I) ... permettent le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants,
    - II) ... la perception des enseignants ;
  - c) ... valeur d'estime telle que perçue par les enseignants et les étudiants ;
  - d) ... mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL.

5. ... faire émerger, au terme du projet, les modalités et les méthodes d'accompagnement qui permettent de...
  - a) ... résoudre les tensions ou de contourner les obstacles identifiés dans le portrait ;
  - b) ... favoriser chez les enseignants du collégial le développement d'une conception scientifique de la lecture ainsi qu'une adhésion au paradigme d'apprentissage.
6. ... dégager, si possible et pertinent, un modèle de cercle de lecture adapté à la réalité du collégial et dont le réseau pourrait s'inspirer afin d'avoir le plus de chance de développer les compétences en littératie des étudiants.

# CHAPITRE 3 : Méthodologie

## 1. Le type de démarche adoptée

Cette étude s'inscrit dans l'esprit du modèle de recherche collaborative de développement d'un objet pédagogique collaboratif tel que proposé par Van der Maren (2003). Ce dernier soumet une démarche structurée favorisant les chances d'implantation à long terme d'une méthode pédagogique dans un contexte éducatif (Harvey et Loiselle, 2009). Van der Maren recommande de commencer ce type de développement par une mise à l'essai clinique moins axée sur des résultats finaux que sur l'observation de ce « qui se passe lorsque le sujet (étudiants ou enseignant, ou un tandem étudiants-enseignants) utilise le matériel » (Van der Maren, 2003, p. 7). Cette recommandation justifie notre choix de réaliser ce projet dans une optique d'évaluation

qualitative plutôt que d'évaluation menant à des résultats statistiquement généralisables.

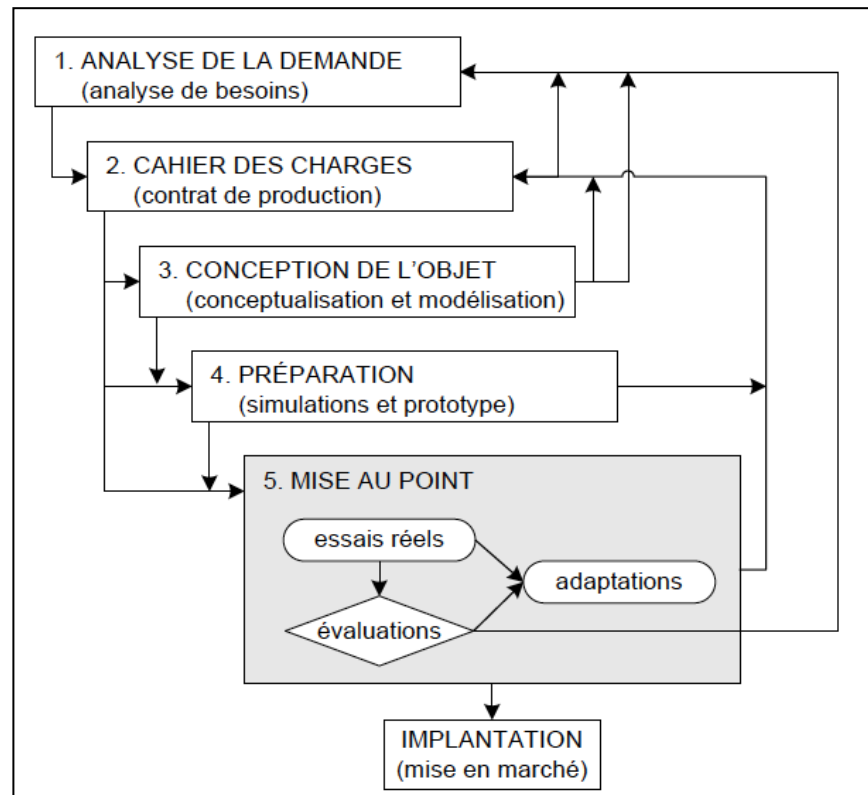


Figure 3 : Modèle de recherche développement (Van der Maren, 2003)

La dimension « collaborative » du projet souligne, quant à elle, la dynamique dans laquelle a été conduite la démarche. Cette collaboration est à privilégier dans un cadre professionnel, puisque la confrontation des chercheurs aux contraintes et résistances du milieu permet de créer un modèle réaliste (Van der Maren, 2003), aspect essentiel au regard de notre désir de pertinence opérationnelle. La recherche de développement d'objet pédagogique, si l'on suit le modèle de Van der Maren (2003), comprend cinq étapes présentées à la figure 3. Notre méthodologie s'appuie sur celles-ci.

### L'analyse des besoins et la constitution d'un cahier des charges

L'analyse des besoins s'est fondée sur une résidence réalisée auprès des enseignants participant à la recherche. Cette résidence avait pour but d'établir une analyse fine des besoins de chaque enseignant en vue de l'élaboration d'un cahier des charges précis et de qualité. Deux raisons ont motivé ce choix. D'abord, la résidence auprès des enseignants nous permettait d'amorcer plusieurs des cinq gestes d'accompagnement recommandés par St-Germain et Labilloy (2016) : le rapport de la résidence, où le chercheur se positionne dans une posture d'apprenant, favorisait l'établissement d'un rapport relationnel « côte à côte » tout en amenant une reconnaissance des compétences de l'enseignant en tant que spécialiste disciplinaire et pédagogue ; il permettait, en outre, de prendre en compte les représentations des enseignants et de lancer avec ces derniers une discussion afin de les amener à verbaliser leurs propres objectifs à atteindre ainsi que les moyens qu'ils souhaitaient mettre en œuvre pour y arriver ; enfin, en analysant leur réalité professionnelle, la résidence donnait l'occasion de faire émerger leurs contraintes et de mieux cibler leur point focal. En outre, la résidence justifiait de renforcer la pertinence opérationnelle des cercles produits. La résidence nous permettait ainsi de produire un cahier des charges précis aussi adapté que possible à la situation des enseignants.

La résidence consistait à recenser plusieurs documents auprès de chacun des participants. Les documents recensés étaient nombreux : le plan-cadre et le plan de cours du cours où les cercles devaient être mis en place, des exemples des lectures et des travaux liés à la lecture

dans le cours concerné, un portrait réalisé par les enseignants quant aux caractéristiques du « bon lecteur » dans leur discipline ainsi qu'un aperçu de leurs attentes lorsqu'ils demandent aux étudiants de réaliser des activités d'apprentissage par la lecture. Également, un questionnaire était rempli par les enseignants. Ce questionnaire permettait de collecter des renseignements généraux (formation, expérience, etc.) ; cependant, son véritable apport était l'investigation qu'il rendait possible du rapport à la lecture des enseignants ainsi que de leurs pratiques pédagogiques impliquant la lecture dans leurs cours. Conséquemment, ce questionnaire comportait des questions visant à établir le rapport personnel à la lecture des enseignants sur les plans affectif, axiologique, praxéologique et conceptuel, ainsi qu'à faire un portrait détaillé de la situation pédagogique visée (cours où ils souhaitaient intervenir, usage de la lecture dans ce contexte). Enfin, une section finale se centrait sur l'analyse du rapport au(x) savoir(s) des enseignants dans leur discipline<sup>19</sup>. Ce questionnaire était soumis afin de permettre d'analyser non seulement les besoins des enseignants (exprimés), mais aussi leur rapport à la lecture et leur conception de celle-ci, cela afin de détecter les biais et besoins non exprimés auxquels la formation se devait de répondre. Le questionnaire était rempli en deux temps : d'abord, les enseignants le remplissaient de leur côté, puis, grâce à un entretien privé, nous passions en revue les réponses du questionnaire avec les répondants afin d'amener chaque enseignant à verbaliser clairement ses pensées, hésitations et questions quant aux différents sujets abordés dans le questionnaire. Des notes étaient prises sur le questionnaire lorsque des précisions quant aux réponses étaient formulées ; parallèlement, les interrogations et réflexions des enseignants étaient recueillies sous forme de notes descriptives dans le journal de pratique de recherche à mesure que celles-ci émergeaient de la discussion.

À la suite de cette résidence, nous avons produit le cahier des charges avec les enseignants. Celui-ci est primordial dans une recherche de développement, car il constitue le contrat à partir duquel le matériel sera développé. Dans ce cas-ci, certains éléments du contrat étaient déjà établis, soit tenter d'intégrer autant que possible les cinq axes favorisant le

---

<sup>19</sup> Pour plus d'informations sur ce questionnaire, consulter l'annexe 1.

développement d'une préférence pour un SRL dans les scénarios conçus. De plus, ces scénarios devaient correspondre à la définition de ce que représente un cercle de lecture. Cependant, grâce à l'analyse des besoins, nous avons pu raffiner la précision du cahier des charges. Ce dernier en venait ainsi à jouer deux rôles, s'inspirant en ceci des recommandations de Van der Maren (2003) et de Myara (2011)<sup>20</sup> : un rôle prescriptif, qui guide la conception des différents scénarios de cercles de lecture vers un objet pédagogique susceptible de satisfaire les besoins des utilisateurs potentiels (étudiants et enseignants), et un rôle normatif, qui permet d'évaluer ces scénarios, tant en ce qui concerne la valeur pédagogique des scénarios que le degré de faisabilité de leur adaptation à chaque cours et discipline. Ce cahier des charges, dans cette recherche, a essentiellement été bâti à partir de trois grilles qui permettaient de procéder à des analyses stratégiques, opératoires et fonctionnelles<sup>21</sup> avec les enseignants.

Le cahier des charges en lui-même a donc été constitué selon des objectifs complémentaires, ce qui est cohérent dans le cadre d'une dynamique collaborative : d'un côté, les contraintes et objectifs didactiques des enseignants consignés dans les grilles précédemment mentionnées ; de l'autre, la mise en place, lors de l'implantation des cercles en classe, des cinq facteurs susceptibles de favoriser le développement d'une préférence pour l'apprentissage autorégulé (c'est-à-dire nos objectifs de recherche).

Les principales collectes de données de cette phase, nécessaires afin de respecter notre objectif particulier visant à documenter le processus d'accompagnement des professeurs ainsi que le processus de conception et la mise en œuvre des cercles de lecture, ont été réalisées par le biais de la résidence (recension de documents et questionnaires), du cahier des charges

---

<sup>20</sup> Myara pose la méthode d'élaboration de cahiers de charges sur les projets d'intervention, mais elle s'est elle-même inspirée de Rocque, Langevin et Riopel (1998) qui, eux, utilisent les cahiers de charge dans le développement de produits pédagogiques.

<sup>21</sup> Les grilles sont présentées à l'annexe 2.

(grilles opératoires, stratégiques et fonctionnelles) ainsi que des notes méthodologiques et descriptives consignées dans un journal de pratique de recherche<sup>22</sup>.

## 1.2 La conception et la préparation de l'objet

À partir du cahier des charges, les enseignants de chaque discipline (français, philosophie, histoire, communication, mathématique et administration) devaient procéder, au cours de la session d'automne 2016, à la conception d'au moins deux scénarios de cercles de lecture en prévision d'un cours qu'ils allaient donner à la session suivante (hiver 2017). Les enseignants de littérature, philosophie et communication ont cependant décidé de concevoir et de mettre à l'essai respectivement trois, cinq et huit cercles de lecture. La conception des cercles comprenait trois étapes.

Premièrement, les enseignants devaient participer à un séminaire d'analyse de pratiques professionnelles (SAPP). Selon Grossmann (2009), un SAPP pousse dans un premier temps à faire des analyses « soutenues par des « documents – outils » thématiques qui donnent aux participantes et participants des éléments théoriques et des références bibliographiques sur « ce que l'on sait » [avant de] propose[r] des pistes d'action en situation relatives à « ce que l'on peut faire » » (p. 774). Cette première phase devait donc prendre la forme d'une formation par la présentation de « documents-outils » (essentiellement des articles) en lien avec la lecture. Nous avons décidé, en accord avec le souhait des enseignants, de réaliser cette formation par le biais de cercles de lecture. Cette approche permettait de leur faire expérimenter la méthode pédagogique qu'ils devaient concevoir et de les amener ainsi à avoir une meilleure compréhension de ce mécanisme. La formation a eu lieu tout au long de la session d'automne 2016. Quatre rencontres de deux heures ont été organisées, chacune basée sur un cercle de lecture structuré (objectifs, consignes, choix des textes) par nous et conçu

---

<sup>22</sup> « Les journaux de pratique [...] servent explicitement d'instrument de collecte de données [...] ; ils sont accessibles et on en retrouve des traces tant dans la description des données que dans les analyses. Les inscriptions sont traitées au même titre que les données et répondent aux mêmes exigences. On devrait y retrouver le déroulement chronologique de la recherche où s'emboîtent descriptions, analyses, réflexion, décisions » (Baribeau, 2005, p. 111).

dans le but de fournir une formation adaptée<sup>23</sup> aux besoins des enseignants. Nous avons consigné les observations, commentaires et réactions des participants à l'aide de notes méthodologiques et descriptives, prises durant chaque rencontre et après celle-ci, dans le journal de pratique de recherche.

Deuxièmement, nous avons rencontré individuellement au moins deux fois chaque enseignant. La première rencontre avait pour but de revenir sur le questionnaire initial donné dans le cadre de la résidence ainsi que de cibler les objectifs spécifiques des professeurs participants au projet (c'est-à-dire identifier les problématiques liées à la lecture dans le cours sur lequel ils souhaitaient travailler) afin de lancer la planification des scénarios de cercle de lecture. Lors de la deuxième rencontre, qui avait lieu parallèlement à la fin de la formation, l'enseignant devait nous soumettre une version préliminaire d'un scénario de cercle de lecture adapté aux exigences présentées dans le cahier des charges. Nous avons alors l'occasion d'accompagner l'enseignant dans le perfectionnement de son scénario. Nous avons réalisé cet accompagnement essentiellement en posant des questions visant à nous assurer de la cohérence du scénario retenu au regard du cahier des charges ainsi qu'en faisant des suggestions lorsque le participant verbalisait des hésitations. Des rencontres supplémentaires, au besoin, étaient prévues, mais n'ont pas été nécessaires durant la phase de conception.

Troisièmement, les enseignants, à l'hiver 2017, se sont rencontrés à trois reprises dans le cadre de la seconde phase du SAPP pour partager leur expérience professionnelle, soit la mise en œuvre des cercles en classe. La première rencontre avait lieu juste avant le début de la session, afin de présenter aux autres les scénarios planifiés. La deuxième rencontre s'est déroulée après l'expérimentation de leur premier cercle de lecture. Elle permettait de porter un premier diagnostic clinique par les pairs sur les premiers scénarios mis en place afin d'ajuster la conception des cercles à venir. Les rencontres se sont enchaînées comme prévu, mais une séance supplémentaire a dû être ajoutée en milieu de session. En effet, lors de la

---

<sup>23</sup> Pour plus d'informations sur la formation (objectifs des rencontres, concepts et textes utilisés, etc.), voir le chapitre 5.



deuxième rencontre, destinée à évaluer entre pairs les premiers cercles réalisés, deux des participants n'ont pas eu le temps de présenter leur travail. Une discussion supplémentaire a donc été prévue la semaine suivante avec les enseignants disponibles (quatre des six participants ont pu y assister).

Les principales collectes de données de cette phase ont été réalisées par le biais de notes méthodologiques et descriptives consignées dans un journal de pratique de recherche ainsi que par l'entremise de l'enregistrement (vidéo et audio) des deux rencontres de groupe ayant eu lieu au milieu de la session d'hiver 2017 et dont l'objectif était de partager l'expérience de mise en place afin d'ajuster les cercles prévus par la suite. Des verbatims ont été rédigés à partir de ces enregistrements.

### 1.3 Les mises au point : évaluations, régulations et adaptations

La phase de la mise au point des cercles s'est déroulée lors de la session d'hiver 2017, moment où les enseignants implantaient les cercles de lecture dans leurs cours respectifs. Cette phase prévoyait donc des essais réels encadrés d'évaluations et d'adaptations<sup>24</sup>. Plusieurs collectes de données ont eu lieu à différents moments de la session afin de réaliser ces évaluations régulatrices.

Premièrement, les enseignants devaient, après la réalisation de chacun de leur cercle, répondre dans les 48 heures à des questions prenant la forme d'un journal de bord « structuré »<sup>25</sup>, c'est-à-dire proposant des questions permettant de revenir sur la mise en place réalisée. Les questions posées visaient à aborder les grands-angles de l'activité réalisée (impression générale, déroulement de celle-ci, portrait des forces et faiblesses ressenties, présence des axes nécessaires au développement d'une préférence pour un SRL), ceci afin de permettre aux enseignants de consigner rapidement leurs impressions à la suite de

---

<sup>24</sup> Il faut noter que cette phase se superpose en partie à la précédente, liée à la conception.

<sup>25</sup> Le journal de bord est présenté à l'annexe 3.

l'activité. Ce journal de bord avait aussi pour but de favoriser l'exercice d'une pratique réflexive en mettant en place les balises d'une autoévaluation ainsi qu'en fournissant une trace écrite facilitant le rappel de l'expérience pour les discussions prévues par la suite.

Deuxièmement, comme mentionné précédemment, une rencontre du SAPP avait été prévue au milieu de la session d'hiver, et on se souvient qu'une autre rencontre avait dû être ajoutée. Ces rencontres avaient pour objectif de donner l'occasion aux enseignants de verbaliser quant à l'implantation de leurs cercles et de profiter de l'analyse et des conseils du groupe afin d'identifier les faiblesses possibles et les adaptations nécessaires au perfectionnement de leur scénario. Une dernière rencontre a eu lieu à la fin de la session, au moment où tous les cercles avaient été réalisés, pour réguler avec le groupe les derniers cercles implantés et faire un retour sur l'expérience globale.

Troisièmement, des rencontres individuelles étaient prévues sur demande des enseignants tout au long du projet afin d'assurer un suivi personnalisé. Ce suivi visait à pouvoir procéder à une régulation aussitôt qu'un problème était rencontré (ne serait-ce que pour soutenir affectivement l'enseignant ayant vécu des difficultés). Un compte-rendu de ces rencontres était fait dans le journal de pratique de recherche. Chaque enseignant a bénéficié d'au moins une rencontre de suivi (certains de deux ou trois) durant la session d'hiver 2017, en présentiel ou par l'entremise d'une discussion téléphonique, pour ainsi être guidé dans une pratique réflexive quant à l'expérimentation réalisée ainsi qu'en vue de peaufiner le ou les cercles qui suivaient.

Quatrièmement, des questionnaires ont été distribués aux étudiants au début et à la fin de la session afin d'évaluer l'évolution perçue de leur autorégulation en lecture.

Cinquièmement, un entretien de groupe avec des étudiants ayant eu l'occasion de participer à des cercles de lecture dans plus d'un cours était prévu afin d'apprécier leur évaluation, à titre d'apprenants, des cercles auxquels ils avaient été confrontés. Toutefois, trop peu d'entre eux se sont montrés disposés à y participer, et ce, malgré deux courriels d'invitation et une

invitation faite en classe. Nous attribuons ce faible taux de participation au moment où devait se dérouler la rencontre, soit à la semaine 13 de la session, les étudiants étant probablement trop pris dans la préparation de leurs examens finaux. Ce constat nous a amenée à ajouter une question au second questionnaire (post-test) devant être rempli par les étudiants à la semaine 13 de la session. Ainsi, à la fin du second questionnaire, une question ouverte les invitait à partager leurs opinions, impressions ou observations quant aux activités liées aux lectures vécues au cours de la session. Les réponses à cette question ont permis d'ajouter des données qualitatives à l'évaluation des cercles produits.

Finalement, des entretiens individuels avec chacun des six enseignants ont été réalisés à la fin de la session. Ces entretiens, structurés par un retour sur le cahier des charges et une analyse des notes du journal de bord, ont permis de dresser une évaluation globale de l'adaptation et de l'implantation des cercles réalisés au cours du projet. Ces séances ont été enregistrées afin de produire un verbatim.

## **2. Les outils de collecte de données**

Comme on a pu le constater dans le détail des étapes du projet, de nombreux outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de cette recherche, qui était avant tout qualitative. Rappelons que, selon Van der Maren, une évaluation qualitative plutôt que statistique est encouragée dans la première phase d'une recherche de développement d'objet pédagogique, ce type de données permettant notamment de bien cerner les avantages et limites du matériel développé. Les données qualitatives retraçant les impressions des utilisateurs (enseignants et étudiants, ici) contribuent à la réalisation d'un diagnostic clinique précis permettant d'ajuster les prototypes pour les rendre plus adéquats. Ce n'est que lorsque les objets pédagogiques ont été peaufinés par cette analyse qualitative qu'il peut devenir pertinent de réaliser une évaluation statistique. En outre, dans la mesure où la « recherche qualitative est particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficiles à mesurer » (Aubin-Auger et collab., 2008, p. 142), le fait de privilégier cette approche pour la

mesure du développement de l'autorégulation en lecture, phénomène intimement lié aux perceptions des sujets, apparaissait cohérent. La majeure partie des outils de collecte de données sont donc de nature qualitative. Les outils quantitatifs, quant à eux, visaient également une observation qualitative de la perception des étudiants.

## 2.1 L'outil de collecte des observations de la chercheuse

Tout au long du processus de conception, la chercheuse a tenu un journal de pratique de recherche comme le définit Baribeau (2005) :

Les journaux de pratique [...] servent explicitement d'instrument de collecte de données [...] ; ils sont accessibles et on en retrouve des traces tant dans la description des données que dans les analyses. Les inscriptions sont traitées au même titre que les données et répondent aux mêmes exigences. On devrait y retrouver le déroulement chronologique de la recherche où s'emboîtent descriptions, analyses, réflexion, décisions (p. 111).

Ce type de journal s'est avéré un outil de collecte de données précieux, en assurant la validité externe du processus de recherche, puisqu'il a pu être « considéré, en complément avec d'autres instruments tel l'entretien, comme un instrument de triangulation des données [...] dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques [étaient] fournies » (Baribeau, 2005, p. 111). En effet, nous avons consigné tout au long du projet des notes de terrain rendant compte du déroulement tant des séances du SAPP que des rencontres individuelles afin de documenter le processus d'adaptation et de pouvoir mettre en perspective les autres données. Ces notes prenaient deux formes : descriptives et méthodologiques. Deslauriers (1991) définit les notes descriptives comme des données de recherche neutres, basées sur l'observation et s'attachant aux faits (événements, consignation de conversations, etc.). Dans la mesure où le chercheur peut « s'observer lui-même », il a le droit d'y ajouter ses réactions personnelles, ses questions. Le fait d'y inscrire ces observations subjectives contribue à la validité externe mentionnée précédemment, en ce sens que cela permet de trouver « les traces

de la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations » (Baribeau, 2005, p. 111). En revanche, les notes méthodologiques concernent « directement la conduite de la recherche » ; elles devraient être « datées, accessibles, documentées ; les choix [...] et les corrections de trajectoire [devraient être argumentés et] expliqu[és] de façon à ce que le chercheur puisse en rendre compte dans la rédaction du rapport de recherche » (*loc.cit.*).

Les observations récoltées par le biais de ce journal ont constitué, à notre sens, un parfait outil de collecte de données et de triangulation pour documenter de manière détaillée et fidèle non seulement les processus d'adaptation des scénarios des cercles de lecture, mais également les phases d'adaptation et de changement par lesquels les enseignants participants sont passés au cours du projet. La chercheuse a pris soin de structurer ce journal de pratique de recherche selon un canevas déterminé qui a été rempli après chaque séance du SAPP ou entretien avec un enseignant, cela afin de s'assurer de la rigueur des informations notées (par exemple : date, personnes présentes, lieu, sujet et objectif de l'entretien, points abordés, liens au cahier des charges, impressions de la chercheuse quant aux réactions des enseignants, etc.). Ce journal a donc pris la forme d'un compte rendu détaillé des rencontres, ce qui apparaissait essentiel pour bien arriver à atteindre notre premier objectif particulier.

## 2.2 Outils de collecte des données provenant des enseignants

Plusieurs outils de collecte de données ont été prévus afin de répondre aux objectifs particuliers.

Premièrement, de nombreux documents ont été récoltés dans le cadre de la résidence afin de bien relever les besoins des enseignants. Un questionnaire visant à établir le rapport à la lecture de l'enseignant ainsi que l'état de ses pratiques en lien avec la lecture dans le cours

visé a été conçu. Enfin, le cahier des charges, réalisé sous forme de grilles fonctionnelles, stratégiques et opératoires, a servi à récolter des données du côté des enseignants<sup>26</sup>.

Deuxièmement, un journal de bord était fourni aux enseignants afin qu'ils y consignent leur expérience quant à la mise en place de chacun de leur cercle. Ces journaux permettaient de documenter leur expérience, tout en constituant un bon outil de pratique réflexive. En outre, la chercheuse a utilisé ces journaux afin d'assurer un suivi adapté aux besoins de chaque enseignant. Elle s'est également inspirée des points saillants de ceux-ci lors des séances du SAPP et de l'entretien semi-dirigé individuel réalisé en fin de session afin d'entretenir la réflexion des participants, au besoin.

Troisièmement, les deux dernières séances du SAPP, à savoir celles tenues après la mise à l'essai du premier puis du deuxième cercle de lecture, ont été enregistrées et filmées. Un verbatim de ces rencontres a été rédigé afin de récolter des données susceptibles de répondre aux deux premiers objectifs particuliers. Une analyse lexicale a permis de relever les principaux thèmes abordés par les participants. En outre, une recension départageant les échanges des enseignants selon quatre catégories a été faite : points positifs de l'expérience (avantages, forces de l'approche, intérêt perçu, etc.), points négatifs (désavantages, difficultés, freins) et conseils (pistes de solution, suggestions).

Quatrièmement, des entrevues semi-dirigées individuelles avec les enseignants participants ont été réalisées en fin de session, soit une fois tous les scénarios de cercle de lecture expérimentés. Ces entretiens visaient, comme le préconise Van der Maren (2003), de peaufiner le diagnostic clinique quant aux cercles réalisés. Également, ces entretiens contribuaient à finaliser le processus de documentation de conception et d'implantation des cercles de lecture. L'entretien, d'une heure, se situait entre une entrevue semi-dirigée (Romelaer, 2005 ; Giroux et Tremblay, 2002) et une entrevue de rétroaction (Tochon, 1996). Les éléments semi-dirigés permettaient un retour sur les besoins indiqués dans le cahier des charges. La chercheuse, sans forcément passer en revue les détails, a aussi utilisé le cahier

---

<sup>26</sup> Le questionnaire et les grilles sont présentés en détail aux annexes 1 et 2.

des charges pour stimuler la parole de l'enseignant. De même, le journal de bord des enseignants a permis de stimuler la discussion en servant de point de départ pour aborder les aspects liés au déroulement de l'expérimentation. Les données récoltées lors de ces entrevues visaient une évaluation rétrospective quant à la valeur (d'estime et d'usage) des cercles de lecture menés à bien, ainsi que quant à la *faisabilité* et à la *validité* de l'objet pédagogique créé, deux aspects primordiaux à prendre en compte dans une recherche de développement (Van der Maren, 2003). Alors que l'évaluation de la faisabilité permettait d'observer et de mettre en perspective la possibilité d'implantation des cercles de lecture dans différentes disciplines, revenant vers une approche pragmatique bien cohérente avec ce type de recherche, l'évaluation de la validité a permis de compléter le diagnostic clinique en évaluant si les objectifs pédagogiques des enseignants avaient été atteints. Les verbatims rédigés à partir de l'enregistrement de ces entretiens ont été analysés selon une grille recensant les éléments tenant de la valeur d'estime et d'usage, de la faisabilité et de la validité des cercles, ainsi que du développement professionnel perçu par l'enseignant.

### 2.3 Les outils de collecte des données provenant des étudiants

Le questionnaire retenu est une adaptation du questionnaire *Apprendre par la lecture* (APL) élaboré par Cartier et Butler (2004). Ce modèle nous a semblé le plus susceptible de nous permettre de répondre à nos objectifs de recherche, car étant spécifiquement conçu pour évaluer l'autorégulation en lecture perçue par les étudiants dans un contexte précis (dans notre cas, le contexte étant la discipline où l'étudiant avait expérimenté les cercles). Le questionnaire de Cartier et Butler (2004) permet « d'ouvrir une fenêtre importante sur ce que l'élève pense et ressent au regard des activités d'APL [...] et au regard d'eux comme lecteur et apprenant » (Cartier, 2016, p. 1). Ce questionnaire permettait donc de faire un portrait complet de l'autorégulation de l'étudiant en se centrant sur sa perception de ses capacités cognitives, métacognitives et affectives.

Les questions originelles, centrées sur la notion d'activité d'APL, ont été adaptées aux lectures disciplinaires ciblées grâce à des modifications mineures au questionnaire. Ainsi, les

« activité[s] d'apprentissage par la lecture (APL) » évoquées par Cartier et Butler (2004) ont été remplacées par des « activités d'apprentissage ou [des] évaluations impliquant des lectures en [discipline]<sup>27</sup> ». Outre ce changement, la grande majorité des questions sont restées identiques, sauf dans le cadre du cours de français, dont une question (numéro 9) a dû être adaptée davantage afin d'être cohérente avec les objectifs particuliers des cours de littérature au collégial, où la lecture n'est pas un moyen de faire des apprentissages, mais constitue plutôt un apprentissage en lui-même, le développement des compétences liées à la lecture littéraire étant recherché. Ces questionnaires modifiés ont été validés par des spécialistes du milieu universitaire (Julie Myre-Bisaillon, titulaire à la Faculté de l'éducation à l'Université de Sherbrooke et spécialiste du développement des compétences en lecture et en écriture) et du milieu collégial (Julie Roberge, enseignante en littérature au Cégep André-Laurendeau ainsi que chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal au Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur). Ils ont ensuite été testés auprès de trois étudiants volontaires afin de nous assurer de la clarté des questions modifiées. Aucune modification supplémentaire n'a eu à être réalisée.

Comme mentionné précédemment, une question ouverte invitant les étudiants à partager leurs opinions, impressions ou observations quant aux activités liées aux lectures vécues au cours de la session a été ajoutée à la fin du second questionnaire afin de recueillir des données qualitatives de la part des étudiants.

Les questionnaires ont été distribués en format papier aux étudiants en classe au début de la session (semaine 1), soit avant le premier cercle de lecture. Ils ont été soumis de nouveau après l'expérimentation d'au moins deux cercles de lecture à la fin de la session (semaine 12 ou 13).

---

<sup>27</sup> Pour voir le questionnaire adapté, aller à l'annexe 4



### 2.3.1 Présentation détaillée du mode d'interprétation du questionnaire des étudiants

Le principal outil de collecte de données permettant d'évaluer l'évolution, selon la perception des étudiants, de leur SEP, de leur motivation, de leurs stratégies d'autorégulation et de leurs stratégies de lecture entre le début et la fin de la session était le questionnaire adapté de Cartier et Butler (2004). Nous insistons sur le fait que ce questionnaire permet de rendre compte de la *perception* des étudiants et non de leur comportement en tant que tel. Par exemple, un apprenant pourrait utiliser une stratégie de lecture comme l'identification de la structure du texte (lecture des titres et des sous-titres), mais ne pas être conscient que cet acte constitue une stratégie au même titre que l'annotation ou le surlignement ; conséquemment, il ne mentionnera pas cette stratégie lorsqu'on lui posera une question sur ses stratégies de lecture. De même, si un étudiant possédant une bonne autorégulation arrive à s'autoévaluer, il n'en va pas de même pour un étudiant ayant une faible autorégulation. Une faible capacité à s'autoévaluer peut impliquer que l'étudiant percevra qu'il *est compétent* en lecture – alors que l'enseignant, de son côté, pourrait au contraire considérer que ce même étudiant, au vu de ses résultats lors d'activités liées aux lectures, éprouve de grandes difficultés face à celles-ci. En ce sens, le fait que le questionnaire ait été distribué d'abord au début de la session (dans des contextes où, parfois, les étudiants n'avaient été évalués que très peu quant à leur lecture par le passé), puis à la fin de session (alors que certains étudiants s'étaient aperçus de leurs difficultés, voire pouvaient percevoir que celles-ci étaient susceptibles de nuire à leur réussite du cours) peut potentiellement entraîner, du point de vue de certains étudiants, une diminution de leur SEP et de leur motivation. Cependant, dans ce cas, qu'ils le perçoivent ou non, leurs stratégies d'autorégulation se seront bonifiées, puisqu'ils auront une autoévaluation plus juste de leurs capacités.

Le **premier questionnaire** adapté de Cartier et Butler (2004) comportait **deux parties**.

La première, présente uniquement dans le premier questionnaire, visait à récolter des données générales sur l'étudiant : âge, sexe, nombre de sessions au cégep, programme d'études, échecs précédents dans le cours concerné, volonté d'entreprendre des études supérieures ainsi que perception de ses compétences en lecture dans la vie quotidienne et en contexte scolaire.

La seconde partie du questionnaire visait à établir un portrait initial du niveau d'apprentissage autorégulé en lecture de l'étudiant dans la discipline visée. La première question de cette partie demandait à l'étudiant dans quelle mesure il avait eu à réaliser, durant ses sessions au cégep, des lectures afin de faire des apprentissages dans la discipline concernée. Cette question était présente uniquement dans le premier questionnaire, puisqu'elle tendait essentiellement à compléter le portrait initial de l'étudiant. En revanche, toutes les autres questions de la partie II étaient présentes dans le questionnaire distribué à la fin de la session. C'est sur ces items (16) et leurs sous-items (total de 94), dont les réponses sont basées sur une échelle de Lickert de quatre niveaux, que reposent les résultats quant à l'évolution du SEP, de la motivation, des stratégies d'autorégulation et des stratégies de lecture des étudiants. La manière dont ces résultats ont été compilés sera exposée selon quatre catégories distinctes. Il est à noter que, pour plusieurs éléments du questionnaire, l'échelle de Lickert devait être inversée. Ainsi, alors que généralement le premier échelon fournit le score le plus bas, il arrivait en certaines occasions que le premier échelon fournissait le meilleur score. Nous avons choisi de calculer les éléments positifs selon un score de 1 à 4, et de considérer les éléments « inversés » selon un score « négatif », soit de -1 à -4.

Le **second questionnaire**, distribué à la semaine 13, comportait la partie II du premier questionnaire ainsi qu'une question ouverte visant à recueillir les impressions générales des étudiants sur les cercles de lecture expérimentés en classe.

#### 2.3.1.1. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Cartier et Butler n'emploient pas explicitement la notion de SEP dans leur questionnaire ; toutefois, elles utilisent des catégories de questions qui, si elles sont regroupées, permettent d'établir le SEP d'un étudiant. À titre de rappel, le SEP est une croyance de l'individu quant à ses capacités à réaliser une tâche et à atteindre les résultats escomptés relatifs à celle-ci dans une situation donnée (Bandura, 2003). La première catégorie du questionnaire de Cartier et Butler permettant d'aborder le SEP est celle relative aux connaissances et aux expériences

du sujet de l'activité. Les items 2 et 3 de la partie II du questionnaire ont été retenus pour mesurer l'évolution dans cet aspect.

2. Quel est mon niveau de connaissances sur les sujets abordés dans ce cours ?

Faible       Moyen       Bon       Excellent

3. Selon moi, réaliser des activités d'apprentissage (ou des évaluations) impliquant la lecture en (discipline) est...

pas du tout  compliqué      un peu compliqué       assez compliqué       très compliqué

L'item #2 établit la perception qu'a l'apprenant quant à son niveau de connaissances antérieures du sujet sur lequel portera le cours (et donc les lectures). Cet item est doublement pertinent, d'une part parce que de bonnes connaissances antérieures contribuent à apprendre par la lecture sur un sujet donné (Cartier et Butler, 2003) et, d'autre part, parce que cette réponse établit la perception qu'a l'apprenant quant à sa maîtrise d'un champ disciplinaire. L'item #3, quant à lui, est directement relié à la perception qu'a l'étudiant quant à ses compétences en lecture dans la discipline, cette perception étant basée implicitement sur ses expériences passées<sup>28</sup>. L'échelle de Lickert, pour cet item, était inversée (la réponse fournissant le meilleur score étant la première).

Cartier présente également deux sous-catégories de la motivation dont plusieurs items permettent de récolter des données relatives au SEP<sup>29</sup> de l'étudiant, soit la sous-catégorie

<sup>28</sup> À ce propos, nous nous sommes assurée que tous les étudiants avaient déjà suivi un cours dans les disciplines visées par les cercles de lecture.

<sup>29</sup> Le SEP est une composante importante de la motivation. En ce sens, il est cohérent que plusieurs items touchant à ce que Cartier relie à la catégorie « Motivation » s'y rapportent.

affiliée à la « Perception de la compétence et de contrôle » ainsi que certains sous-items référant à l'attribution de la tâche. Si Cartier différencie la perception de contrôle de l'attribution de la tâche dans l'analyse de son questionnaire, ces éléments demeurent très proches et liés au SEP, puisque ceux-ci permettent d'établir la perception de l'étudiant quant à sa capacité à réussir une tâche (à quel point l'étudiant se croit-il capable de réaliser une tâche et à quel point se perçoit-il comme responsable de ce résultat ?). Ainsi, 3 items et 14 sous-items ont été retenus pour évaluer cet aspect du SEP, soit les #4, #6 et #8.

4. Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à réaliser des activités d'apprentissage (ou des évaluations) impliquant la lecture en (discipline) ?

Pas du tout  Un peu  Assez confiant  Très confiant

6. Dans un cours de (discipline), lorsqu'on me demande de réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) où la lecture est nécessaire, je pense que je suis capable de bien...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) suivre les consignes				
b) comprendre ce que je lis				
c) trouver l'information importante dans mes lectures				
d) me souvenir des informations lues				
e) juger de la qualité de mon travail				

L'item #4 reprend, un peu comme l'item #3, l'idée de compétence en lecture dans la discipline donnée, mais en se concentrant davantage sur la croyance de l'individu que sur son expérience passée. L'item #6, lui, passe aussi en revue la perception de compétence de l'individu, mais cette fois en segmentant l'exécution de la tâche d'APL selon ses différentes phases (planification et autoévaluation, notamment) et processus (compréhension, analyse, rétention de l'information). L'item 8, quant à lui, vise plutôt à explorer la perception de

l'apprenant quant à sa capacité à performer dans la situation donnée (réussir, avoir une bonne note, réaliser) ainsi qu'à examiner à quoi l'étudiant attribuera cette performance (succès ou échec). Les items 4 et 6 soumettent des propositions qui montrent des sous-items positifs liées au SEP selon l'échelle de Lickert (le quatrième niveau étant le plus haut).

8. Lorsqu'on me demande de lire en (discipline) en vue d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation), je pense que...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je peux réussir				
b) je peux avoir une bonne note				
c) le fait que la réussite de cette activité nécessite des lectures risque de rendre l'activité difficile pour moi				
d) je réussirai si je travaille fort				
e) je réussirai si mon enseignant m'aide				
f) je réussirai si j'utilise de bonnes façons de travailler				
g) je réussirai seulement si la lecture est facile				
h) je réussirai parce que j'ai de la facilité à lire dans le cadre des cours [discipline]				
i) je réussirai si j'ai de la chance				

Il en va de même pour les sous-items a, b, d, f et h du #8 (ci-dessus). Cependant, les réponses aux sous-items c, e, g et i de ce dernier item pointent des faiblesses dans le SEP. En effet, le sous-item 8c souligne la perception que la lecture dans cette discipline sera source de difficulté pour l'étudiant ; les autres sous-items amènent l'apprenant à attribuer sa réussite non à ses compétences, mais à des facteurs extérieurs, à savoir son enseignant, le faible niveau de difficulté des lectures ou la chance. Dans ces sous-items, les échelles de Lickert sont inversées et des réponses se situant au quatrième échelon soulignent un SEP moins fort

ainsi qu'une plus faible autorégulation (l'étudiant affirmant ne pas pouvoir être autonome et en contrôle de ses performances).

Enfin, une dernière catégorie d'items a été retenue pour l'analyse du SEP : celle relative aux émotions. En effet, le SEP est en partie déterminé par les états physiologiques et émotionnels. Par exemple, « un niveau de stress important associé au sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelle (Gaudreau, 2013 – reprenant les propos de Tschannen-Moran et Hoy, 2007). Ainsi, les items #7 et #17 du questionnaire ont été aussi considérés pour le calcul du SEP.

7. Lorsque j'ai à lire dans un cours de (discipline) en vue d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation), je suis...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) content				
b) stressé				
c) inquiet				
d) ennuyé				

L'item #7 se concentre sur l'état émotionnel de l'étudiant avant qu'il entreprenne la tâche d'APL. Les sous-items b, c et d fonctionnent selon une échelle de Lickert inversée. L'item 17, quant à lui, s'articule autour de l'état émotionnel ressenti à la suite de la tâche d'APL. Dans ce cas, seul le sous-item 17b a une échelle de Lickert inversée.

17. Lorsque j'ai fini une activité d'apprentissage (ou évaluation) qui impliquait la lecture dans le cadre d'un cours de (discipline), je suis...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
content				
inquiet				
détendu				
fier				

### 2.3.1.2. La motivation

Après examen, il nous est apparu que plusieurs éléments permettant d'évaluer la motivation et le SEP étaient intimement reliés. Pour cette raison, nous avons inclus dans le calcul de la motivation le score obtenu pour le calcul du SEP.

À ce calcul ont été ajoutés les résultats de deux autres items (et onze sous-items) permettant de compléter l'évaluation de la motivation. D'une part, la valeur accordée à l'activité (item #5) a été considérée du point de vue de l'intérêt et de l'importance accordés à la tâche.

5. Pour moi, les apprentissages faits grâce à la lecture dans le cadre d'un cours de (discipline) sont...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) intéressants				
b) importants				

Il faut mentionner que, lors du prétest, deux étudiants ont soulevé le caractère ambigu du sous-item 5b ; ces apprenants s'interrogeaient quant à savoir si le terme *important* référerait à

la valeur axiologique (« dans le sens qu'il est important de lire pour apprendre, comme il est important d'être honnête ou de ne pas tricher ») ou à l'utilité de la tâche dans le contexte scolaire (« dans le sens où l'apprentissage par la lecture est important pour réussir un cours »<sup>30</sup>). Cartier et Butler ne différenciant pas de manière explicite ces deux aspects, nous avons choisi de ne pas modifier ce sous-item.

L'item #10 (page suivante) a aussi été prise en compte dans le calcul de la motivation.

10. Personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque j'ai à réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) où la lecture est nécessaire en (discipline), c'est...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) de finir le plus vite possible				
b) de discuter de mes lectures avec mes amis				
c) de bien réaliser l'activité				
d) de comprendre les textes que je lis				
e) d'apprendre diverses informations liées aux textes				
f) de lire le moins possible				
g) de réaliser au mieux les apprentissages visés par l'activité				
h) de faire plaisir ou d'impressionner d'autres personnes				
i) de me concentrer sur les critères qui me permettront d'avoir de bonnes notes				

Cet item prend en compte les objectifs personnels poursuivis par l'étudiant ; dans l'analyse du questionnaire, Cartier et Butler soulignent de quelle manière les buts liés à l'apprentissage ou à la volonté de bien performer contribuent de manière positive à l'engagement et à la motivation de l'apprenant (bien qu'elles ne prennent pas en compte ce facteur dans la catégorie liée à la motivation) ; en revanche, elles soulignent que les objectifs personnels

<sup>30</sup> Commentaires faits par un étudiant et noté dans le journal de pratique de recherche.



extrinsèques à l'apprentissage, comme le fait de vouloir « impressionner d'autres personnes », sont moins profitables. Toutefois, nous avons décidé de considérer que les motivations extrinsèques contribuaient également à la motivation. Ainsi, seuls les objectifs d'évitement comme « finir le plus vite possible » ou « lire le moins possible » ont été perçus comme susceptibles de nuire à la motivation face à la tâche d'apprentissage. Pour cette raison, le calcul des sous-items 10a et 10f a été fait en inversant la valeur de l'échelle de Lickert. Bref, le calcul de l'évolution de la motivation a été basé sur les items #5 et #10, auquel a été ajouté le calcul du SEP.

### 2.3.1.3. Les stratégies d'autorégulation

Afin d'évaluer les stratégies d'autorégulation des apprenants, Cartier et Butler proposent cinq items visant à évaluer la régulation selon différentes phases (planification, contrôle, ajustement et autoévaluation de la tâche). Elles prennent aussi en considération les stratégies d'ajustement des émotions et de la motivation.

D'abord, l'item #11 s'intéresse aux stratégies de planification de l'étudiant.

11. Lorsque je dois réaliser une activité d'apprentissage impliquant la lecture dans un cours de (discipline), je débute tout d'abord par...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) lire le ou les textes impliqués dans l'activité				
b) lire et réfléchir aux consignes				
c) demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité				
d) planifier mon temps				
e) choisir de quelle façon je vais réaliser l'activité				
f) demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche				
g) faire un plan				
h) vérifier la longueur des lectures à faire				

Cet item comporte huit sous-items dont six concernent des activités d'engagement dans la planification de l'apprentissage. Le sous-item 11a, « lire le ou les textes impliqués dans l'activité », souligne cependant une absence de planification. Le sous-item 11f, « demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche », quant à lui, réfère à une stratégie de planification qui n'est pas autonome, puisque cela consiste pour l'étudiant à demander à quelqu'un d'autre de planifier la tâche à sa place. En revanche, nous considérons que le sous-item 11c, « demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité », bien qu'il puisse sembler apparenté au sous-item 11f, demeure une bonne stratégie de planification dans la mesure où il souligne le fait que l'étudiant va utiliser les ressources (humaines) disponibles afin de clarifier l'objectif et le déroulement de l'activité d'apprentissage, éléments essentiels à une bonne planification. Pour ces raisons, le calcul de l'échelle de Lickert est inversé seulement dans le cas des sous-items 11a et 11f.

L'item #13 est celui qui concerne les stratégies de contrôle de la tâche.

13. Lorsque je dois réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) impliquant des lectures en (discipline), ...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien				
b) je ne pense pas à regarder si le travail avance bien				
c) je revois les consignes pour être bien sûr que je fais ce qui est demandé				
d) je vérifie que j'ai bien complété toutes les lectures				
e) je vérifie ce que je comprends et ce que je ne comprends pas des lectures				
f) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes				
g) je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante				

h) je vérifie ce que je retiens de ma lecture				
i) je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire				
j) je me demande si mes façons de faire sont bonnes				
k) je me demande si j'aurai une bonne note				
l) je vérifie si mon apprentissage avance bien				
m) je me demande si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail				
n) je pense juste au moment où ce travail sera fini				
o) je me demande si j'arrive à bien me concentrer				
p) je vérifie si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions				

Parmi ces 16 sous-items, plusieurs stratégies de contrôle de la tâche efficaces sont évoquées, certaines liées à la réalisation de l'activité (11a, 11c et 11d) ou à la gestion temporelle de celle-ci (11i), d'autres à l'apprentissage (11e, 11f, 11g, 11h et 11p). Certains énoncés sont directement liés à une régulation des métaprocessus de travail (11j, 11L, 11o). Tous ces éléments constituent de bonnes stratégies d'autorégulation. En revanche, deux sous-items appellent un contrôle de la tâche dirigé vers un résultat extrinsèque à la tâche d'apprentissage, à savoir la note (11k) et l'approbation sociale d'un tiers (11m). Bien que ces stratégies de contrôle puissent parfois être source de motivation pour les étudiants, elles ne peuvent être considérées comme des stratégies de contrôle faisant montre d'une bonne autorégulation, puisqu'elles n'aideront nullement ces derniers à ajuster leurs stratégies si nécessaire (ce qui est l'objectif du contrôle). De même, les sous-items 11b et 11n soulignent une absence d'engagement dans le contrôle de l'activité. Pour ces raisons, le calcul de ces quatre derniers sous-items a été fait en inversant l'échelle de Lickert.

L'item #14, composée de 13 sous-items, concerne les stratégies d'ajustement de l'étudiant lorsque celui-ci s'aperçoit qu'il est face à une difficulté. Ces stratégies réfèrent dans bien des cas à l'usage de stratégies cognitives, mais aussi à des stratégies liées à la gestion des

ressources humaines (14c) ou temporelles (14b). Bien que certaines stratégies cognitives mènent à un apprentissage plus superficiel que d'autres (par exemple, mémoriser l'information), il était délicat de porter un jugement qualitatif sur celles-ci, dans la mesure où la qualité de ces ajustements dépend en grande partie des objectifs d'apprentissage des activités (si les objectifs d'apprentissage sont justement de l'ordre de la mémorisation, il aurait été incohérent de considérer les stratégies favorisant celle-ci comme relevant d'une mauvaise autorégulation). Pour cette raison, toutes les stratégies cognitives ont été considérées sur un même pied, bien que nous soyons consciente que certaines peuvent favoriser un apprentissage plus en profondeur que d'autres. Ainsi, seule la réponse au sous-item 14<sup>e</sup>, « j'arrête de travailler et j'abandonne », qui énonce une absence d'ajustement, a été calculé en inversant l'échelle de Lickert.

14. Quand j'ai de la difficulté à lire les textes nécessaires à la réalisation d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation) en (discipline), ...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je revois les consignes				
b) j'essaie de mieux utiliser mon temps				
c) je demande de l'aide				
d) je porte attention aux mots que je ne connais pas				
e) j'arrête de travailler et j'abandonne				
f) je lis à nouveau les informations dans le texte				
g) je lis plus lentement				
h) je fais des liens entre les informations				
i) je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet				
j) j'essaie de mémoriser les informations				
k) je revois l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a				

l) je regarde les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images				
m) j'essaie de modifier mon approche afin de trouver des meilleures techniques/stratégies				

L'item #15 concerne aussi les stratégies d'ajustement, mais il s'agit cette fois de l'ajustement des émotions et de la motivation. Parmi les huit sous-items, deux énoncés ont été considérés selon des échelles de Lickert inversées. D'une part, l'énoncé 15b, qui souligne l'abandon de l'activité d'apprentissage et donc une absence de gestion de la motivation. D'autre part, l'énoncé 15h, « je pense aux problèmes que j'aurai si je ne finis pas », évoque, certes, une stratégie de gestion de l'émotion et de la motivation, mais cette stratégie fait appel à des émotions négatives et donc propres à générer davantage de stress ou d'inquiétude, ce qui en fait donc une stratégie d'ajustement des émotions peu judicieuse.

15. Lorsque je suis en train de faire une lecture dans le cadre d'un cours de (discipline) et que je suis stressé, inquiet ou tanné...				
	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je demande de l'aide				
b) j'arrête de travailler et j'abandonne				
c) je continue à travailler/lire malgré tout				
d) je prends une pause et je reprends le travail				
e) je prends une grande respiration pour me calmer				
f) je me dis que je peux le faire				
g) j'imagine à quel point je serai content quand j'aurai fini				
h) je pense aux problèmes que j'aurai si je ne finis pas				

Enfin, l'item #16 se concentre sur les stratégies d'autoévaluation de la tâche. Parmi les sept énoncés, deux soulignent une absence d'autoévaluation : le 16a, « je remets ce que j'ai fait

sans le réviser » ainsi que l'énoncé 16<sup>e</sup>, qui suggère que l'étudiant n'évaluera pas lui-même son travail, laissant cette tâche à l'enseignant. Ces deux énoncés sont donc considérés dans le calcul de l'autorégulation selon une échelle inversée.

16. Lorsque je finis de réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) impliquant des lectures dans le cadre d'un cours de (discipline)...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je remets ce que j'ai fait sans le réviser				
b) je m'assure que j'ai bien fait ce que je devais faire				
c) je compare ce que j'ai fait avec les autres élèves				
d) je compare ce que j'ai fait avec les consignes				
e) j'attends que l'enseignant me dise ce qu'il pense de mon travail				
f) je me demande si j'ai appris tout ce que je devais apprendre				
g) je pense à comment je pourrais améliorer ma façon de travailler la prochaine fois				

#### 2.3.1.4. Globalement – le calcul de l'évolution des scores des étudiants

Ainsi, le questionnaire évalue l'évolution de l'autorégulation de l'apprentissage des étudiants en lecture dans une discipline par la mise en évidence de la différence des scores obtenus entre le second questionnaire et le premier. Trois scores sont retenus, soit les calculs du SEP, de la motivation et des stratégies d'autorégulation.

Les scores sont donnés selon le niveau de l'échelle de Lickert coché par l'étudiant – sauf pour les énoncés où l'échelle est inversée. Voici un exemple de la manière dont sont calculées les réponses :

2. Quel est mon niveau de connaissances sur les sujets abordés dans ce cours ?

Faible  Moyen  Bon  Excellent

3. Selon moi, réaliser des activités d'apprentissage (ou des évaluations) impliquant la lecture en (discipline) est...

pas du tout  un peu compliqué  assez compliqué  très compliqué

Ici, l'étudiant récolterait 2 points à la question 2, et perdrait 2 points pour la question 3, cette dernière devant être considérée selon une échelle de Likert inversée.

Le calcul du SEP est constitué de 16 items positifs et de 9 items inversés. Le score dans cette catégorie peut donc aller de -20 à 55 (écart de 75 points<sup>31</sup>).

Le calcul de la motivation est constitué de 25 items positifs et de 11 items inversés ainsi que du SEP. Le score dans cette catégorie peut donc aller de -19 à 89 (écart de 108 points).

Le calcul des stratégies d'autorégulation est constitué de 41 items positifs et de 11 items inversés. Le score dans cette catégorie peut donc aller de -3 à 153 (écart de 156 points).

### 2.3.1.5. Les stratégies de lecture

La question 12 visait à évaluer les stratégies de lecture de l'étudiant. Cette question, par rapport au questionnaire de Cartier et Butler, a été adaptée de manière à en faire la question ouverte suivante :

<sup>31</sup> Cet écart a été utilisé afin de calculer en pourcentage les résultats, de manière à les rendre plus clairs.

12. Quelles **stratégies (techniques, trucs)** utilisez-vous lorsque vous lisez dans le cadre d'un cours de (discipline) afin d'être certain d'être bien préparé et d'avoir fait une lecture efficace ?

Le choix de modifier ainsi cette question découle de quatre raisons. Premièrement, d'une volonté de raccourcir le questionnaire (dans le questionnaire de Cartier et Butler, l'énoncé affilié comportait 24 sous-items). Deuxièmement, du désir de ne pas suggérer de réponses aux étudiants, afin de voir ce qu'ils pouvaient nommer par eux-mêmes en termes de stratégies de lecture. Troisièmement, le questionnaire de Cartier suggère 24 stratégies cognitives ; or, nous souhaitons ouvrir à toutes les stratégies de lecture, cognitives ou non (par exemple, se faire un calendrier de lecture, qui est plutôt une stratégie de gestion du temps). Enfin, nous voulions laisser la possibilité aux étudiants d'énumérer des stratégies de lecture disciplinaires. En effet, le questionnaire de Cartier suggère 24 stratégies cognitives transversales, c'est-à-dire qui peuvent s'appliquer dans le contexte de presque n'importe quelle lecture. Or, dans la mesure où notre approche s'intéressait en partie à la littérature disciplinaire, nous voulions laisser la possibilité aux étudiants d'énoncer des stratégies liées à celle-ci (par exemple, en littérature, repérer le schéma narratif ; en histoire, créer une ligne du temps commentée selon les causes/effets des événements historiques, etc.).

Cette latitude, évidemment, a pu amener des étudiants à ne pas mentionner certaines stratégies cognitives qu'ils utilisaient pourtant, mais qu'ils n'ont pas pensé à nommer en raison du caractère inconscient de celles-ci (par exemple, un étudiant pourrait ne pas considérer la relecture comme une stratégie de lecture, et donc ne pas la mentionner dans sa réponse, alors qu'elle constitue bel et bien une stratégie cognitive).

Les réponses des apprenants ont été très diversifiées, surtout dans le second questionnaire. Nous avons décidé, après examen des réponses, de classer les stratégies de lecture en trois catégories : 1) les stratégies de lecture générales (transversales) ; 2) les stratégies de lecture spécifiques (encore transversales, mais pointant des éléments plus précis quant à leur application) ; 3) les stratégies de lecture disciplinaires. Ces dernières étaient considérées



comme telles lorsque l'étudiant énonçait un vocabulaire spécialisé propre à la discipline, par exemple « schéma narratif » ou « figure de style » pour la littérature, « thèse » ou « argument » pour la philosophie, « faire des liens entre les événements » en histoire, etc.

Cette manière de classer les réponses des étudiants n'est évidemment pas infaillible. Les réponses laissent parfois place à un jeu interprétatif. Par exemple, l'étudiant ayant indiqué « surlignement » dans le premier questionnaire et « surlignement selon un code de couleur » dans le second peut avoir voulu indiquer la même stratégie, mais sans avoir été d'abord suffisamment précis ; l'étudiant ayant inscrit « lire tous les jours » et « lire un peu chaque jour » peut sous-entendre dans la seconde stratégie une planification précise qu'il n'avait pas dans le premier questionnaire, alors que nous pourrions considérer ces deux stratégies comme équivalentes. Toutefois, malgré les limites qu'implique une analyse de ce type de question ouverte, par laquelle il nous est impossible de procéder à une objectivation des réponses avec les étudiants, nous croyons que les modalités retenues permettront de dresser généralement un portrait assez fidèle de l'évolution de leurs stratégies de lecture.

#### 2.3.1.6. La perception des étudiants quant à cette activité d'apprentissage

Afin de récolter des données qualitatives sur le point de vue des étudiants, nous avons ajouté cette question ouverte à la fin du second questionnaire :

##### **Commentaires généraux**

Avez-vous des **COMMENTAIRES** sur les expériences de lecture vécues cette session dans ce cours ?

- Ceux-ci peuvent porter sur les **cercles/ateliers** liés aux lectures ou sur les apprentissages que vous avez faits et qui concernent les **stratégies de lecture**.
- Vous pouvez aussi commenter sur votre **rapport à l'apprentissage par la lecture** (par exemple : les activités liées à la lecture ont-elles changé votre approche de celle-ci ? Pensez-vous que vous utilisez de nouvelles stratégies de lecture ? Avez-vous été plus motivé par rapport à la lecture ? etc.).

- Ces commentaires peuvent être **positifs** (ce que vous avez apprécié, aimé), **critiques** (ce qui vous a déplu, ce que vous avez trouvé peu pertinent, etc.) ou prendre la forme d'**observations**.

Ces commentaires ont été analysés selon deux objectifs. Premièrement, ils visaient à considérer la perception des étudiants quant aux cercles de lecture donnés en classe. Dans ce cas, les commentaires ont été classés selon leur nature positive ou critique ainsi que selon les aspects soulevés (stratégies, motivation, etc.). Deuxièmement, ces commentaires visaient à éclairer les résultats du questionnaire adapté de Cartier et Butler.

### 3. La participation au projet

#### 3.1 La sélection des enseignants participants

Au cours de l'automne 2015 et de l'hiver 2016, des rencontres de développement professionnel ont été organisées sur une base volontaire par une conseillère pédagogique au Cégep Gérard-Godin. À cette occasion, nous sommes allée, à titre d'enseignante, rendre compte de notre expérimentation personnelle des cercles de lecture en classe. Nous avons par la suite annoncé notre projet de recherche et demandé aux enseignants présents de laisser leur nom. Également, le récit de nos expérimentations avait été fait dans le cadre informel de discussions avec différents enseignants. Certains nous ont signifié leur intérêt à participer à un éventuel projet de recherche sur le sujet. Nous avons ainsi constitué une banque de noms de plusieurs enseignants qui avaient émis un intérêt pour notre étude. Lors de notre demande de subvention au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous avons demandé une libération de 0.1 ETC pour chaque enseignant participant. Les limites de PAREA étant, pour les participants, de l'ordre d'une libération maximale totale de 0.6 ETC, cela nous offrait la possibilité d'inclure dans notre projet six enseignants. Lorsque PAREA nous a confirmé l'obtention de la subvention demandée pour la recherche, nous avons relancé les six premiers enseignants ayant formulé un intérêt pour

le projet. Il s'avérait que ceux-ci appartenaient à différentes disciplines et contextes (formation générale et spécifique, tant préuniversitaire que technique), ce qui recoupait parfaitement nos objectifs de recherche.

Certains changements ont eu lieu en cours de route. Par exemple, l'enseignant d'histoire ayant annoncé initialement son intérêt à participer au projet n'a pas obtenu de tâche à l'automne 2016 (statut précaire). Cependant, il a présenté le projet à ses collègues d'histoire et un enseignant s'est porté volontaire pour participer à l'étude. L'enseignante d'administration qui s'était, la première, montrée intéressée par notre projet, a pour sa part laissé sa place à une autre enseignante permanente d'administration (qui s'était aussi montrée intéressée par notre étude) pour des raisons de tâche. Cependant, cette enseignante précaire a finalement pu se joindre au projet à la suite du désistement en décembre de l'enseignante permanente, qui a changé de poste et n'était plus en mesure d'expérimenter ses cercles en classe. S'il est regrettable qu'elle n'ait pu bénéficier de la même formation que les autres enseignants et n'ait pu vivre elle-même l'expérience des cercles de lecture, nous croyons cependant que, dans les circonstances, l'engagement de l'enseignante dans le projet a su compenser son implication tardive dans celui-ci.

### 3.2 La sélection des étudiants participants

Tous les étudiants qui suivaient le cours que les enseignants participants avaient ciblé pour le projet étaient invités à participer à l'étude.

### 3.3 Le taux de participation des étudiants

Nous sommes allée dans chaque classe présenter la recherche aux étudiants au début de la session. Le taux de participation de ces derniers a été très inégal d'un cours à l'autre. Voici la répartition des étudiants participants à la fin de la session.

- Mathématique : 3 étudiants/groupe de 24 étudiants
- Communication : 4 étudiants/groupe de 17 étudiants

- Administration : 14 étudiants/groupe de 16 étudiants
- Histoire : 16 étudiants/groupe de 18 étudiants
- Philosophie : 36 étudiants/2 groupes de 31 et 32 étudiants
- Français : 46 étudiants/2 groupes de 33 étudiants

Ainsi, 120 étudiants sur 204 (59 %) ont accepté de participer à la recherche. Cependant, le taux de participation varie, selon le cours, de 12,5 % à 89 %. Le taux de participation des étudiants en mathématique et communication est très peu élevé, ce qui a évidemment limité l'analyse des résultats issus des questionnaires.

## 4. Les considérations éthiques

Avant de commencer le projet, nous avons obtenu une certification éthique du comité d'éthique de la recherche (CER) du Cégep Gérard-Godin. Il est à noter que cet établissement, éligible aux grands fonds de recherche canadiens et québécois, a fondé sa politique d'éthique<sup>32</sup> sur le cadre de référence de l'Énoncé de politique des trois Conseils en matière de recherche avec les êtres humains. Ainsi, l'obtention d'une attestation du CER local impliquait que le projet respectait les plus hauts standards en matière d'éthique.

### 4.1 Les considérations éthiques concernant les étudiants

Pour participer à cette étude, les étudiants devaient suivre au moins un des cours visés par le projet et avoir notifié leur acceptation à y participer par leur signature du formulaire de consentement<sup>33</sup>. Nous avons personnellement, lors du premier cours de la session, présenté le projet et le formulaire de consentement aux étudiants. Lors de tous les contacts avec les étudiants (présentation de la recherche ou réponse aux questionnaires), l'enseignant avait quitté la classe préalablement afin d'assurer la confidentialité de la participation des apprenants. Nous avons pris soin de spécifier que la participation à ce projet était volontaire

---

<sup>32</sup> Québec, Cégep Gérard-Godin (2012).

<sup>33</sup> Le formulaire de consentement distribué aux étudiants est présenté à l'annexe 5.

et que les données recueillies demeureraient confidentielles en tout temps. Nous avons précisé que les étudiants ne désirant pas participer à la recherche ou encore désirant se retirer de celle-ci en cours de session n'avaient qu'à l'indiquer sur le formulaire de consentement (ou pouvaient simplement ne pas le signer) ou qu'à nous le signaler verbalement ; nous avons aussi mentionné que les données fournies par les étudiants qui se retiraient de la recherche en cours de route seraient exclues de l'étude et détruites. L'étudiant qui refusait de participer ne serait nullement pénalisé par sa décision, laquelle ne serait à aucun moment communiquée à son enseignant. Nous avons donné du temps aux étudiants pour poser des questions afin de nous assurer que ceux-ci donnaient un consentement éclairé et libre de toute pression. Nous leur avons également laissé une lettre de présentation de la recherche avec nos coordonnées afin que ceux-ci puissent nous joindre au besoin.

La tâche des étudiants qui participaient à la recherche consistait à répondre à un questionnaire à deux reprises durant la session (environ 15 minutes chacun). Aucune compensation financière n'était prévue pour la participation à l'étude.

Les données recueillies dans le cadre de celle-ci sont demeurées confidentielles. À aucun moment, les enseignants n'ont été informés de l'identité des étudiants participant à l'étude ou du caractère individuel des réponses ou commentaires recueillis dans le cadre de la recherche. Ainsi, les étudiants ayant accepté de participer à cette étude n'ont été nullement avantagés ou désavantagés par rapport aux autres apprenants de leur groupe, ce qui plaçait ce projet sous le seuil de risque minimal<sup>34</sup>. Les questionnaires, en format papier, étaient remplis manuellement. Ils ont été conservés dans un classeur fermé à clé dans notre bureau situé au Cégep Gérald-Godin. Les données recueillies étaient confidentielles et conservées dans notre ordinateur personnel, ordinateur dont l'accès est restreint par un mot de passe connu exclusivement de nous.

---

<sup>34</sup> « Quand la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés au projet de recherche. » (Québec, Cégep Gérald-Godin, 2012, p. 3)

Ces données pouvaient servir à la rédaction de diverses publications (articles, rapport de recherche) ou communications dans le cadre de congrès, colloques, etc. Nous nous sommes engagée à détruire, en septembre 2019, les données primaires (enregistrements, questionnaires originaux) d'une manière qui tient compte de leur nature confidentielle. La participation à cette étude permettait aux étudiants de contribuer à l'avancée des connaissances sur l'enseignement de la lecture au collégial et pouvait, dans l'éventualité de résultats prometteurs, leur permettre de contribuer au développement de pratiques favorisant la réussite au postsecondaire.

#### 4.2 Les considérations éthiques concernant les enseignants

Les enseignants qui participaient au projet devaient signer un formulaire de consentement<sup>35</sup> précisant les termes de leur collaboration à la recherche. Ils s'engageaient ainsi a) à participer à un séminaire d'analyse de pratiques professionnelles durant l'année 2016-2017 (dont les dernières séances seraient enregistrées) ; b) à coopérer avec nous dans le cadre de notre résidence auprès d'eux ; c) à nous rencontrer, au cours de la session d'automne 2016, à au moins deux reprises afin de procéder à la conception de cercles de lecture ; d) à inclure les scénarios créés dans leur plan de cours ; e) à rédiger le journal de bord « structuré » que nous leur fournirions ; et f) à le mettre à notre disposition ; ainsi g) qu'à participer à une entrevue semi-dirigée d'une heure qui serait enregistrée à la fin de la session.

En échange de leur participation, les enseignants obtenaient une libération de 0,1 ETC annuel pour l'année scolaire 2016-2017 grâce à la subvention offerte par le PAREA. Par conséquent, les enseignants acceptaient librement de participer à cette étude en respectant les exigences précédemment mentionnées en échange d'une libération de 0,1 ETC, qui semblait conséquente à la charge de travail exigée. Par ailleurs, les enseignants demeuraient libres de se retirer du projet en nous le signifiant par écrit. Toutefois, le retrait d'une participation entraînait la perte de la libération. Dans ce cas, les données fournies étaient exclues de l'étude et détruites. En outre, en participant à cette recherche, les enseignants obtenaient une

---

<sup>35</sup> Le formulaire de consentement distribué aux enseignants est présenté à l'annexe 5.

formation de qualité quant aux stratégies de lecture. Ils recevaient aussi notre soutien tout au long du processus de conception d'un scénario pédagogique ainsi que durant toute la phase d'implantation de celui-ci. Par cet accompagnement, ils étaient soutenus dans leur développement professionnel. En revanche, les enseignants étaient conscients que les scénarios développés dans le cadre de cette recherche ne leur appartenaient pas exclusivement et acceptaient que ceux-ci soient diffusés et publiés, en tout ou en partie.

Comme dans le cas des étudiants, les données recueillies demeuraient anonymes. Il a été convenu que, dans les données rendues publiques, les enseignants ne seraient pas nommés, à moins d'une autorisation écrite de leur part. Les données recueillies (enregistrements, verbatims et journaux de bord) étaient confidentielles et conservées dans un ordinateur dont l'accès nécessite un mot de passe. Les documents en format papier et une copie de sauvegarde de toutes les données sont conservés dans un classeur verrouillé à clé dans notre bureau du Cégep Gérard-Godin. Ces données primaires, qui seront détruites dans le respect de leur caractère confidentiel en septembre 2019, pouvaient servir à la rédaction de diverses publications (articles, rapport de recherche) ou communications dans le cadre de congrès, colloques, etc.

Aucune modification n'a dû être apportée au processus éthique planifié, l'ensemble du projet s'étant déroulé comme prévu, à l'exception de quelques adaptations mineures.

## CHAPITRE 4 : Résultats de l'analyse de la situation<sup>36</sup>

Le processus de documentation réalisé au cours de la résidence nous a permis de clarifier plusieurs éléments quant à l'état de la situation dans laquelle nous allons intervenir. Ce chapitre répond à notre deuxième objectif spécifique de recherche, à savoir dresser un portrait systémique (étudiants, enseignants, contraintes contextuelles) des problèmes et pratiques liés à la lecture au collégial à partir des réalités des enseignants participants afin de déterminer les tensions ou obstacles susceptibles de nuire à des interventions faites dans une perspective du développement de l'autorégulation en lecture.

Les différents résultats de recherche présentés ici proviennent de la résidence (recension de documents, questionnaires) et des notes descriptives prises dans le journal de pratique de recherche.

Nous présenterons dans ce chapitre les résultats les plus pertinents en vue de répondre à l'objectif mentionné précédemment, à savoir...

- 1) la mise en contexte des cours où le projet a eu lieu ;
- 2) les problèmes des étudiants en lecture ;
- 3) les grandes lignes du rapport à l'écrit des enseignants participants ;
- 4) les paradoxes qui ont émergé lorsqu'est venu le temps de mettre en parallèle ce rapport à la lecture des enseignants et à leurs pratiques impliquant la lecture dans leur classe ;
- 5) les tensions ou obstacles qui émergent de ce portrait et qui sont susceptibles de nuire à des interventions faites dans une perspective du développement de l'autorégulation en lecture.

Afin de mettre en perspective le point de vue des enseignants participants, nous mettrons en parallèle à leurs observations les perceptions de leurs étudiants sur l'état de la situation. Ces dernières observations ont été recueillies par le biais des questionnaires remplis par les étudiants participants au début de la session.

---

<sup>36</sup> Une grande partie des résultats exposés dans ce chapitre ont été présentés lors d'une communication intitulée « Le rapport à la lecture des enseignants du collégial : accompagner les changements de conception afin de réaliser des changements de pratiques » (Bélec, 2018c).



## 1. La mise en contexte

Tout d'abord, il convient d'exposer le contexte où l'expérimentation s'est déroulée. À ce sujet, nous précisons le profil des enseignants ainsi que le profil des étudiants des différents cours concernés par le projet. Le cadre des cours eux-mêmes sera aussi détaillé.

### 1.1 Le profil des enseignants

Parmi les six enseignants participants, deux enseignent à la formation générale (français et philosophie), deux à la formation spécifique préuniversitaire (communication et histoire), un à la formation spécifique technique (administration) et un dans un cours de mise à niveau donné dans le cadre du Tremplin-DEC (mathématique). Les enseignants (5 femmes et 1 homme) ont entre 3 et 13 ans d'expérience en enseignement au collégial. Aucun enseignant ne donnait le cours où il expérimentait les cercles pour la première fois. En matière de formation, les enseignants détiennent tous un baccalauréat, cinq d'entre eux ont également une maîtrise dans la discipline qu'ils enseignent et cinq ont également une formation universitaire en pédagogie. Lorsqu'on examine leurs pratiques pédagogiques, on peut déduire que trois d'entre eux semblent se positionner de manière plus prononcée dans un paradigme centré sur l'apprentissage, alors que trois autres semblent plutôt centrés sur un paradigme d'enseignement (exposés et lectures préparatoires composant 50 % des activités du cours ou plus). Il est à noter que deux des trois enseignants se positionnant en partie dans le paradigme d'apprentissage ont déjà tenté de réaliser des cercles de lecture dans un de leur cours.

Lors de l'élaboration du cahier des charges, nous avons discuté avec chacun des enseignants de leurs désirs par rapport au projet ainsi que de leurs contraintes ou inquiétudes. Si chaque enseignant avait des contraintes contextuelles différentes liées à leurs cours respectifs, aucune différence marquante n'est apparue entre les enseignants si l'on se base sur leur formation. Tous les enseignants, tout en voulant s'attaquer à des problèmes précis et concrets dans leurs cours, ont exprimé un désir d'amener les étudiants à apprécier davantage la lecture, à améliorer leur rapport à celle-ci dans leur vie personnelle, dans la formation tant générale et préuniversitaire que technique et mathématique. Les seules différences observées entre les

enseignants sont apparues lorsqu'est venu le moment d'aborder les éventuelles inquiétudes de chacun. Deux des trois enseignants semblant se positionner, si l'on se fiait à leurs activités pédagogiques, davantage dans un paradigme d'enseignement ont formulé d'emblée quelques réserves par rapport au projet de conception et de mise en œuvre de cercles de lecture : l'un des enseignants craignait de perdre le contrôle de sa classe durant les ateliers, l'autre de manquer de temps pour donner sa matière. Ces inquiétudes nous ont semblé extrêmement importantes à considérer, puisqu'elles soulignaient l'importance non négligeable du paradigme de l'enseignant, élément que nous avons déjà pointé comme un défi potentiel dans le développement de notre problématique. La première inquiétude (crainte de perdre le contrôle de la classe) nous semblait dénoter surtout un manque d'expérience de l'apprentissage actif, alors que la seconde (manquer de temps pour donner la matière) nous semblait plutôt marquer une conception du rôle professionnel (transmetteur de savoirs) de l'enseignant.

## 1.2 Le contexte des cours et le profil des étudiants dans ceux-ci

Il importe aussi de bien comprendre le contexte où chaque enseignant a expérimenté ses cercles afin de pouvoir mettre en perspective les données recueillies. Les observations et perceptions des enseignants sur leurs étudiants, évidemment, varient selon de nombreuses variables, notamment la place du cours dans le parcours d'études. Les enseignants participants étaient libres de réaliser l'expérimentation dans le cours de leur choix ; les différents programmes ont été très coopératifs dans le cadre de la recherche et ont fait en sorte que chaque enseignant obtienne le cours dans lequel il désirait intervenir. Certains enseignants se sont concentrés sur des cours où ils percevaient les plus importants problèmes en lecture. D'autres ont préféré se concentrer sur des cours où les problèmes en lecture, bien que présents, étaient moins flagrants (du moins en lien avec la réussite), mais où ils se sentaient plus à l'aise de tenter d'expérimenter la formule d'un cercle de lecture ou encore où ils voyaient mieux la pertinence d'un tel exercice de partage.

### *1.2.1 Le cours d'administration*

Dans le cours d'administration, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « Contrôle interne et vérification » (410-453-GG). Une proportion importante d'étudiants a accepté de participer à l'étude (14/16). Le cours « Contrôle interne et vérification » fait partie du programme de Techniques de comptabilité et de gestion (TCG) offert au Cégep Gérald-Godin. Dans cette formation technique s'étalant sur six sessions, le cours « Contrôle interne et vérification » prend place à la session quatre ; toutefois, aucun préalable n'est officiellement requis.

Dans le contexte de ce cours, les compétences à acquérir se situent de l'application à l'analyse, notamment à travers la résolution d'études de cas (les évaluations sommatives étant de l'ordre de 85 % de la note du cours). Les lectures données par l'enseignante prennent surtout la forme de notes ou de manuels de cours et servent à fournir des savoirs théoriques. En outre, la lecture d'études de cas, qui constituent une proportion importante des évaluations, est un autre des types de lectures demandées.

Les étudiants ayant accepté de participer à l'étude sont majoritairement de sexe féminin (64 %). Le profil des apprenants est, sauf exception, celui d'étudiants suivant le cheminement courant (pas de doubleurs, âge moyen de 19 ou 20 ans) et prévoyant, malgré leur engagement dans un programme technique, une poursuite de leurs études au niveau universitaire. Bien que plusieurs aient conscience que l'apprentissage par la lecture puisse s'avérer complexe et leur causer des difficultés en contexte scolaire, la grande majorité ne pensent pas avoir de difficultés particulières en lecture dans leur quotidien.

L'enseignante perçoit que le problème des étudiants relève de leur motivation à lire en administration, puisqu'elle a rarement l'impression que les lectures préparatoires sont faites. De plus, elle rapporte que les étudiants ont beaucoup de difficulté à effectuer une lecture en profondeur. Ce dernier constat vient de l'observation que ceux-ci ne trouvent que rarement un nombre significatif de failles ou d'erreurs lorsqu'ils travaillent sur un cas.

### 1.2.2 Le cours de communication

Dans le cours de communication, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « Regard critique sur les médias » (585-43A-GG). Une très faible proportion d'étudiants a accepté de participer à l'étude (4/17). Le cours « Regard critique sur les médias » est donné dans le cadre du programme Arts, lettres et communication offert au Cégep Gérald-Godin. Dans cette formation préuniversitaire s'étalant sur quatre sessions, le cours « Regard critique sur les médias » prend place à la session 4. Il survient après trois cours de communication préparatoires (« Communication et publicité », « Radio et presse écrite : techniques journalistiques » et « Projet Web ») ; toutefois, aucun préalable n'est officiellement requis.

Dans le contexte de ce cours, les compétences à acquérir se situent de l'application à l'analyse. Ces compétences sont évaluées essentiellement par des examens (présentant des questions à courts et longs développements<sup>37</sup>) ainsi que par un travail de session impliquant l'analyse du traitement d'un enjeu de société repéré dans les médias. Ces évaluations sommatives totalisent 70 % de la note du cours. Les lectures données par l'enseignante proviennent de manuels scolaires, d'articles de journaux ainsi que d'articles scientifiques ou d'essais. Ces lectures servent à fournir des savoirs sur les théories de la communication, mais aussi à amorcer un processus de réflexion ainsi qu'à illustrer certaines des théories de la communication vues en classe.

Les étudiants ayant accepté de participer à l'étude sont très peu nombreux (4). Parmi ceux-ci, trois sont de sexe féminin (75 %). Le profil de ces étudiants est variable : deux des étudiantes suivent le cheminement courant (quatrième session, 18 ou 19 ans) et prévoient une poursuite de leurs études au niveau universitaire ; deux autres des étudiants, cependant, ont un parcours atypique (6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> session au collégial, respectivement 21 et 27 ans). Cela dit, tous suivent le cours « Regard critique sur les médias » pour la première fois. Trois des quatre

---

<sup>37</sup> Ces examens contiennent aussi des questions objectives afin de vérifier la connaissance relevant des théories de la communication ; toutefois, ce sont les questions à court et long développement qui ont le plus de poids (80-90 %).

étudiants affirment ne pas éprouver de difficultés marquantes en lecture dans leur quotidien ; cependant, en ce qui concerne l'apprentissage par la lecture en contexte scolaire, trois d'entre eux perçoivent éprouver des difficultés souvent ou presque toujours.

L'enseignante perçoit que les étudiants sont peu motivés à lire et s'engagent rarement dans un réel processus d'apprentissage par la lecture. Elle mentionne qu'ils approchent les textes avec une attitude passive. En outre, elle relève la difficulté des étudiants à appréhender les textes théoriques (difficulté à saisir les abstractions ou à cibler les concepts importants). De plus, elle constate que les étudiants, dans leurs évaluations, ont beaucoup de difficulté à faire des liens entre les textes ainsi qu'entre les textes et des faits sociaux.

### *1.2.3 Le cours d'histoire*

En histoire, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « L'histoire du Québec et du Canada : une perspective mondiale » (330-213-GG). Une proportion importante d'étudiants a accepté de participer à l'étude (16/18). Le cours « L'histoire du Québec et du Canada : une perspective mondiale » est offert dans le programme de Sciences humaines (profil Individu, société et monde) du Cégep Gérald-Godin. Dans cette formation préuniversitaire s'étalant sur quatre sessions, « L'histoire du Québec et du Canada : une perspective mondiale » prend place à la session 2. Afin de suivre ce cours, l'étudiant doit avoir préalablement réussi le cours « Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale » (330-910-RE).

Dans le contexte de ce cours, les compétences à acquérir se situent de la reconnaissance à l'analyse. Notamment, l'apprenant doit analyser et mettre en perspective diverses interprétations historiques à l'aide de sources diverses. Les évaluations sommatives impliquant ce genre d'exercice (synthèses) sont de l'ordre de 50 % à 75 % de la note finale. Les lectures données par l'enseignant relèvent de trois types distincts : manuels de cours (ouvrages scolaires), sources primaires authentiques (lettres, discours, journaux) et articles de type scientifique écrits par des historiens.

Les étudiants ayant accepté de participer à l'étude sont majoritairement de sexe féminin (75 %). Leur profil est, généralement, celui d'individus suivant le cheminement courant (peu de doubleurs, âge moyen de 19 ans) et prévoyant une poursuite de leurs études au niveau universitaire. Bien que la moitié des étudiants aient conscience que l'apprentissage par la lecture puisse s'avérer complexe et leur causer des difficultés en contexte scolaire, la grande majorité ne perçoit pas avoir de problèmes particuliers en lecture dans leur quotidien.

L'enseignant perçoit que les étudiants ont de la misère à cerner la structure des textes donnés (identifier les thèses, arguments, conclusions des auteurs), ce qui est bien perceptible dans leurs travaux qui sont liés à la nécessité de réaliser des synthèses. Il constate aussi qu'ils ont de la difficulté à réaliser une lecture approfondie des textes historiques. Interrogé sur ce qu'il entendait par une lecture « approfondie », l'enseignant précise que les apprenants ont peu de motivation à lire, sauf si ces lectures sont liées à des évaluations sommatives ; il constate également que les étudiants font régulièrement des interprétations hasardeuses des textes historiques (par exemple, attribuer à un auteur une idéologie alors que l'auteur en question rappelle les arguments de ses détracteurs pour ensuite les critiquer).

#### *1.2.4 Le cours de littérature*

En littérature, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « Littérature québécoise » (601-103-04). Une proportion conséquente d'étudiants a accepté de participer à l'étude (47/66, soit 71 %). Le cours « Littérature québécoise » est offert dans tous les programmes du Cégep Gérard-Grandin. Ce cours de la formation générale prend place à la session 4 (ou plus tard dans certains programmes techniques). Afin de suivre celui-ci, l'étudiant doit avoir préalablement réussi le cours « Littérature et imaginaire » (601-102-04).

Dans le contexte de ce cours, les principales compétences à atteindre relèvent de l'évaluation (jugement critique). Cette compétence est évaluée à travers la rédaction de dissertations critiques et comparatives (les évaluations sommatives de ce type totalisent 60 % de la note du cours). Les lectures données par l'enseignante sont nombreuses : romans, contes et

légendes, pièces de théâtre ainsi qu'un recueil de notes de cours (contenant également des extraits de différentes œuvres littéraires, dont des poèmes et des essais).

Parmi les étudiants ayant accepté de participer à l'étude, 57 % sont de sexe féminin. Le profil des apprenants est, cette fois, un peu plus diversifié. Ils sont surtout inscrits (83 %) dans des programmes préuniversitaires (46 % en Sciences humaines, 30 % en Sciences de la nature et 7 % en Arts, lettres et communication), mais quelques-uns proviennent aussi de profils techniques (17 %), à savoir Technique de l'informatique (4 %) et Technique de soins infirmiers (13 %). La majorité d'entre eux (85 %) suivent le cheminement régulier (4<sup>e</sup> session) et tous les suivent le cours pour la première fois. Plus de 95 % des étudiants prévoient poursuivre leurs études au niveau universitaire et ne perçoivent pas avoir de difficultés particulières en lecture dans leur quotidien (98 %). Toutefois, le nombre d'étudiants affirmant avoir de la facilité (presque toujours ou régulièrement) à apprendre par la lecture en contexte scolaire est un peu moins élevé (76 %).

L'enseignante constate que les étudiants ont, en ce cours de fin de DEC, d'assez bonnes compétences en lecture. Toutefois, elle déplore leur difficulté à réaliser une lecture littéraire (de second niveau) ainsi que la difficulté qu'ils ont à intégrer la lecture dans une perspective personnelle (suscitant l'émotion ou des références à leur cadre de référence personnel). De même, les dissertations critiques réalisées dans ce cours impliquent de nuancer leur interprétation ainsi que de cibler des éléments comportant des ressemblances, mais également des différences. L'enseignante note le défi que semble représenter, pour les étudiants, la capacité à réaliser une lecture nuancée ainsi qu'à rendre compte de ces nuances.

### *1.2.5 Le cours de mathématique*

En mathématique, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « Mise à niveau pour Mathématique, séquence Techno-sciences de la 5<sup>e</sup> secondaire »

(201-015-50). Une très faible proportion d'étudiants a accepté de participer à l'étude (3/17)<sup>38</sup>. Ce cours est donné aux étudiants auxquels il manque des préalables du secondaire. Parmi les participants, tous étaient inscrits en Tremplin-DEC, l'un dans un profil d'orientation, les deux autres dans un profil les menant vers le programme de Sciences humaines et de Technique de l'informatique (ces derniers étant admis sous la condition qu'ils réussissent leurs cours dans le cadre de leur année en Tremplin-DEC).

Dans le contexte de ce cours, les compétences à acquérir se situent entre l'application et l'analyse, essentiellement à travers la résolution de problèmes mathématiques faits dans le cadre d'examens sur table (les évaluations sommatives de ce type totalisent 85 % de la note du cours). Les lectures dans ce cours sont très peu nombreuses. Les étudiants ont, théoriquement, à lire un manuel de cours, mais l'enseignante doute que ces lectures soient vraiment faites. Sinon, l'essentiel des lectures repose sur les mises en situation présentes dans les exercices et examens faits dans le cadre du cours.

Parmi les étudiants ayant accepté de participer à l'étude, deux sont de sexe masculin (67 %). Un des étudiants suit ce cours pour la deuxième fois. Tous prévoient de poursuivre leurs études au niveau universitaire. Aucun ne pense avoir de difficultés particulières en lecture, que ce soit dans son quotidien ou en contexte scolaire.

Toutefois, l'enseignante perçoit que la très grande majorité de ses étudiants éprouvent des problèmes en lecture, tant en termes de compétence que de motivation. Elle discerne chez eux un rapport à la lecture difficile et observe qu'ils ont de grands problèmes d'autonomie. Cette lacune est perceptible par le peu de maîtrise qu'ils ont de leur manuel de cours ; les étudiants, elle le constate, ne savent pas comment trouver l'information dont ils ont besoin dans ce dernier, pas plus qu'ils ne semblent comprendre sa structure. Conséquemment, ils négligent de l'utiliser et s'en remettent à l'enseignante pour toute information. En outre, elle

---

<sup>38</sup> Au début de la session, 7 étudiants ont accepté de participer à l'étude, le groupe était alors constitué de 24 étudiants ; cependant, plusieurs abandons sont survenus en cours de session, portant le nombre de participants à 3.



observe que, lorsque vient le temps pour les étudiants de lire une mise en situation d'un problème mathématique, les étudiants sont perdus et peinent non seulement à distinguer l'essentiel du superflu, mais à comprendre « ce qu'ils doivent faire ».

### *1.2.6 Le cours de philosophie*

En philosophie, l'expérimentation des cercles de lecture a été réalisée dans le cadre du cours « L'être humain » (340-102-MQ). Une proportion conséquente d'étudiants a accepté de participer à l'étude (36/63, soit 57 %). Le cours « L'être humain » fait partie de tous les programmes offerts au Cégep Gérard-Godin. Ce cours de la formation générale prend place à la session 2. Afin de suivre celui-ci, l'étudiant doit avoir préalablement réussi le cours « Philosophie et rationalité » (340-101-MQ).

Dans le contexte de ce cours, les compétences à acquérir se situent entre la compréhension et l'évaluation, notamment à travers la rédaction de dissertations argumentatives et comparatives ou de questions à développement impliquant le même type de discours (les évaluations sommatives de ces types totalisent 85 % de la note du cours). Les lectures données par l'enseignante sont des essais d'auteurs importants de la tradition philosophique (dans ce cas, Rousseau et Freud).

Les étudiants ayant accepté de participer à l'étude sont majoritairement de sexe masculin (56 %). Le profil des participants est diversifié, tant en ce qui a trait aux programmes d'appartenance (39 % en Sciences humaines et huit autres programmes préuniversitaires et techniques répartis dans des proportions variant de 3 % à 17 %) qu'au cheminement scolaire (33 % en 2<sup>e</sup> session, 44 % en 4<sup>e</sup> et 23 % en 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup>, donc 33 % ont déjà échoué le cours dans le passé). Cependant, la majorité (de 81 à 83 %) des étudiants prévoient poursuivre leurs études au niveau universitaire et ne pensent pas avoir de difficultés particulières en lecture dans leur quotidien. Toutefois, le nombre d'étudiants affirmant avoir de la facilité (presque toujours ou régulièrement) à apprendre par la lecture en contexte scolaire est, encore une fois, moins élevé (61 %).

L'enseignante perçoit que les étudiants ont beaucoup de difficulté à différencier les détails de l'essentiel dans les textes philosophiques. De même, ils peinent à cerner les éléments constituant la structure argumentaire (thèses, problème, exemples, objections) des essais et à lier ces éléments, ce qui est doublement problématique, puisque cela les empêche à la fois de comprendre les pensées des philosophes et de réaliser des argumentations structurées dans leurs dissertations (puisque celles-ci doivent s'appuyer sur les mêmes structures argumentatives que les essais). L'enseignante ajoute que les étudiants ont tendance à écrire ce qu'elle leur a dit en classe plutôt qu'à discuter des textes par eux-mêmes, ce qui la préoccupe tout particulièrement, puisque l'objectif des cours de philosophie est de développer leur esprit critique.

## **2. Les problèmes en lecture**

Afin de se faire une idée aussi juste que possible des problèmes en lecture des étudiants, chaque enseignant a été questionné lors d'un entretien individuel à ce sujet. Les étudiants ont aussi été questionnés à ce sujet en début de session.

### **2.1 La nature des problèmes en lecture des étudiants perçus par les enseignants**

Les enseignants participants perçoivent tous plusieurs problèmes en lecture chez leurs étudiants. Tous les professeurs (6/6) mentionnent, à un moment ou un autre, lors des rencontres individuelles ou de groupe, l'idée que les étudiants ont de la difficulté à « comprendre » les textes. Cela dit, il est vite apparu que le terme « comprendre » est, en réalité, une notion « fourretout », qui veut dire une grande diversité de choses selon la personne qui l'utilise, voire selon le contexte où elle l'utilise. Lors de l'analyse plus approfondie des problèmes observés, il ressort de cela que le terme « comprendre » au sens donné dans la taxonomie de Bloom, soit un apprentissage d'un niveau relativement superficiel, est en fait rarement celui impliqué lorsque les enseignants l'évoquent.

Durant un entretien individuel, les enseignants ont eu à se prononcer sur les problèmes des étudiants en lien avec l'analyse stratégique et fonctionnelle de la situation. Ils ont formulé plusieurs problèmes de diverses natures, mais l'analyse comparative de ceux-ci permet de faire des recoupements révélateurs (tableau 1).

Tableau 1 : Difficultés des étudiants en lecture relevées par les enseignants

<b>TABLEAU 1 : DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS EN LECTURE RELEVÉES PAR LES ENSEIGNANTS</b>					
	<b>Faire des liens</b>	<b>Motivation, engagement</b>	<b>Sélection de l'information importante, structurante</b>	<b>Acquisition de connaissances</b>	<b>Métacognition</b>
<b>Administration</b>	Capacité à analyser en profondeur un cas et à y appliquer les connaissances acquises dans le cours	Motivation à lire	Capacité à analyser des consignes		
<b>Communication</b>	Faire de liens... ... entre les textes théoriques ... entre les théories et la société	Motivation à lire	Capacité à cibler les concepts importants dans les textes	Appréhender les textes présentant des théories, des abstractions	
<b>Histoire</b>	Faire des liens entre différents textes historiques	Engagement dans les lectures (travailler le texte en profondeur, l'annoter, y réfléchir, y revenir)	Cerner la structure du texte (thèse, arguments, conclusions)	Capacité à acquérir des connaissances par la lecture	
<b>Littérature</b>	Réaliser une lecture de second niveau, soit explorer un univers et ses réseaux de sens	Engagement dans les lectures (curiosité les poussant à travailler le texte, à le relire, à vérifier des hypothèses, etc.)			Capacité à cibler un objectif de lecture pertinent

<b>Mathématique</b>	Capacité à analyser en profondeur des problèmes et à y appliquer les connaissances acquises dans le cours	Motivation à lire	Capacité à comprendre ce qu'ils doivent faire, à différencier les détails de l'essentiel		Autonomie face à la lecture du manuel de cours ou de problèmes mathématiques
<b>Philosophie</b>	Faire des liens entre les différents éléments de la structure argumentaire	Engagement dans les lectures (à réfléchir au sens que celles-ci ont pour eux, de manière intrinsèque)	Capacité à différencier les détails de l'essentiel, à cerner la structure argumentaire (thèses, problème, exemples, objections)		

Ainsi, les deux principales difficultés relevées par tous les enseignants sont la capacité des étudiants à faire des liens ainsi que la motivation et l'engagement de ces derniers dans leurs lectures. Alors que la première difficulté découle plutôt d'une compétence cognitive de haut niveau (si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom, figure 4, page suivante), la deuxième tient davantage de l'affectif et du comportemental. Cependant, l'on retient que le deuxième problème, lorsqu'il verse dans l'engagement comportemental, implique forcément un investissement de haut niveau dans la tâche – ce qui nous ramène potentiellement à l'investissement cognitif de haut niveau nommé en premier lieu. Cela invite à tirer une première conclusion quant à la perception des enseignants des problèmes de leurs étudiants : selon eux, les étudiants, arrivés au collégial, ont besoin de mettre en œuvre des compétences en littératie de haut niveau. Le fait de percevoir que la non-acquisition de ces compétences complexes relève d'un problème implique forcément un besoin, une nécessité du point de vue des enseignants. Cela semble aussi entraîner, jusqu'à un certain point, des attentes : les étudiants *devraient* être capables de réaliser des apprentissages complexes par la lecture, ils *devraient* avoir la capacité de réguler leurs sentiments et leurs comportements en lien avec la lecture de manière à réaliser les apprentissages demandés au collégial.

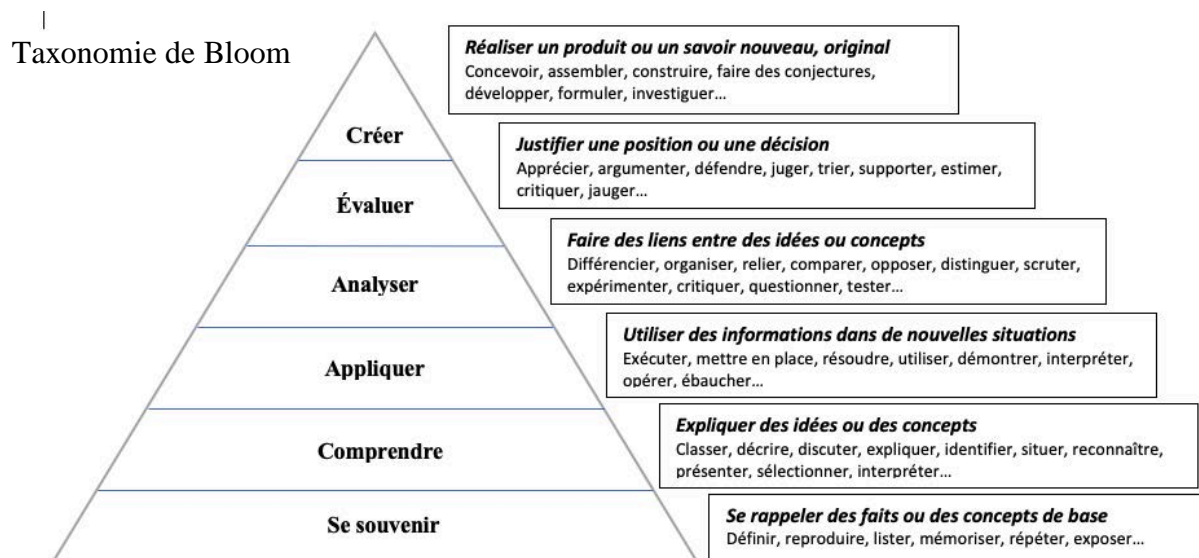


Figure 4 : Taxonomie de Bloom (traduction libre)

Le troisième type de problème observé par la grande majorité des enseignants (5/6) est la capacité à sélectionner l'information importante ou à repérer les grandes lignes qui structurent un texte. Dans les deux cas, la compétence exigée pour réaliser cela implique une capacité de discernement, une capacité à percevoir le texte selon une vision globale qui permet de sélectionner les informations prioritaires ou les grandes lignes structurant une pensée dans un texte (consignes, problème, texte long). Cette compétence peut être perçue selon deux points de vue. Si l'on considère simplement ce type de compétence comme une sélection d'information, cela relève, sur le plan cognitif, de la compréhension (voir figure 4) ; toutefois, nous postulons que la sélection mentionnée pourrait aussi tenir de l'évaluation. En effet, l'idée de choisir des informations parmi d'autres selon leurs caractéristiques communes relève plutôt du verbe « trier ». Ainsi, si l'on se rapporte à la taxonomie de Bloom, une notion relative au choix (sélectionner et trier) est présente à la fois dans l'apprentissage émanant d'un niveau de compréhension (plutôt superficiel) et dans celui découlant de l'évaluation (apprentissage plus profond). Sans oser trancher, nous évoquons le concept d'autorégulation afin de proposer que, pour qu'une sélection d'information soit faite de manière pertinente, même pour un apprentissage relevant de la compréhension, il soit nécessaire qu'une évaluation contextuelle de la tâche soit faite préalablement. En effet, l'apprenant doit intégrer de manière suffisamment poussée l'objectif de communication du texte et l'objectif

d'apprentissage qu'il doit réaliser, ainsi qu'il doit posséder une compréhension assez aiguisée de la logique d'une pensée disciplinaire (dans cette discipline, à quoi est-il important de porter attention ?) afin d'être en mesure de trier de manière pertinente l'information qui lui permettra d'acquérir une connaissance générale d'une notion. Ainsi, nous soumettons l'hypothèse que ce problème des étudiants ne relève pas tant d'une mauvaise maîtrise d'une compétence cognitive de base, somme toute, mais bien d'une difficulté à évaluer une situation d'apprentissage, compétence de haut niveau préalable qui découle des dimensions contextuelles et métacognitives de l'autorégulation. Bref, avant de réaliser tout apprentissage de base, il faut intégrer de manière approfondie le cadre de cet apprentissage. Cela fait écho aux propos de Lafontaine (2001), qui nuance la croyance, assez répandue, quant au fait que « certains processus ou certaines composantes de la compétence en lecture sont intrinsèquement plus complexes que d'autres ». Effectivement, explique-t-il, c'est là se positionner dans une perspective purement cognitive qui néglige la dimension interactionniste de toute lecture (l'interprétation se créant par l'interaction du lecteur avec le texte et le contexte de lecture). Il rappelle, à titre d'exemple, l'expérience de Recht et Leslie (1988), « désormais classique en psychologie cognitive [...] qui montre que face à un texte au contenu technique (portant sur une technique sportive), des lecteurs plus faibles en général, mais familiers du contenu, obtiennent de meilleurs *scores* que de « bons » lecteurs peu familiers du contenu » (p. 81-82). Les compétences en lecture du lecteur, ainsi, sont en interaction avec d'autres dimensions (contextuelles, textuelles) ; la régulation de l'interprétation dépendra donc de nombreux facteurs, notamment les connaissances antérieures du lecteur ainsi que les compétences autorégulatrices de l'individu. C'est de la conjonction de ces compétences et savoirs qu'émergeront à la fois l'interprétation et les difficultés à réaliser adéquatement celle-ci.

Avant de poursuivre, nous croyons important de rappeler et de distinguer le fait que l'évaluation d'une situation d'apprentissage, si elle tient d'un processus d'intégration « profond », n'implique pas forcément un haut niveau de difficulté. Certains savoirs peuvent être intégrés en profondeur facilement, selon le sujet, alors que d'autres nécessiteront, même pour une intégration superficielle, un investissement d'efforts conséquentes. Il est

essentiel de garder en tête que la capacité d'évaluer une situation d'apprentissage, si elle s'avère un préalable précieux à la réussite de la réalisation d'un apprentissage, n'implique pas forcément un cheminement aussi long que l'acquisition des savoirs auxquels se consacre cette situation. Nous faisons cette précision afin de faire comprendre qu'il n'est pas question, ici, de doubler, en quelque sorte, la somme d'apprentissage à réaliser, mais d'ordonner ceux-ci afin de rendre le processus plus efficace.

Pour en revenir aux difficultés observées, des difficultés liées à l'acquisition de connaissances ainsi qu'à la métacognition sont aussi relevées par les enseignants, mais dans une moindre mesure.

Il est intéressant, lorsqu'on observe le recoupement des différentes difficultés, de remarquer que les catégories dont elles découlent ne sont pas liées de manière intrinsèque à la lecture, mais, en fait, à n'importe quel apprentissage. En effet, acquérir des connaissances, sélectionner l'information, faire des liens ou encore gérer sa motivation, son engagement ainsi que ses stratégies métacognitives sont des défis auxquels tous les étudiants doivent faire face.

Dès lors, pourquoi associer ces défis spécifiquement à la lecture ? Outre le cadre de l'étude, qui amène évidemment les enseignants à réfléchir en ce sens, nous proposons l'hypothèse que ces défis sont en fait présents dans tous les apprentissages, mais qu'ils sont moins marquants parce que, dans bien des cadres, les enseignants *prennent sur eux* une partie de ce qu'impliquent ces défis. Par exemple, lors d'un cours magistral, les étudiants ont moins besoin de sélectionner l'information ou de faire des liens, puisque l'enseignant aura réalisé lui-même (du moins en grande partie) ces opérations en préparant son exposé ; il aura sélectionné ce qui était pertinent, ordonné le tout en différents points selon leur importance, fait émerger les liens entre les notions. Lorsque ces tâches sont faites, il devient moins important pour l'apprenant de ne pas avoir intégré une évaluation du contexte d'apprentissage, puisque cette action est aussi assumée par l'enseignant (c'est ce qui lui permet de traiter de manière judicieuse l'information). Quant à la motivation ou à

l'engagement, c'est un enjeu qui est bien connu au collégial. Évidemment, dans le cas où l'étudiant a moins à « travailler » (l'information étant traitée par l'enseignant), la motivation ou l'engagement peut, jusqu'à un certain point, se permettre d'être moins grand. Cependant, face à la lecture, l'étudiant est seul. Il doit traiter l'information par lui-même, sans aucune réponse ou rétroaction possibles de l'auteur. La réussite de ce processus nécessite une bonne autorégulation (métacognitive, affective, comportementale, contextuelle) ou, à défaut, un accompagnement. Or, nous le verrons, cet accompagnement, si généreusement octroyé par les enseignants par le biais de cours magistraux ou d'activités visant à appliquer des connaissances acquises par l'entremise de ceux-ci, est rarement présent dans le cadre d'apprentissages faits par la lecture.

## 2.2 La proportion des problèmes en lecture perçus par les étudiants et les enseignants : deux visions différentes

Dans le questionnaire distribué au début de la session, nous avons posé aux étudiants des questions en vue d'établir comment eux-mêmes percevaient leurs compétences en lecture (tableau 2). Nous leur avons d'abord demandé si la lecture leur posait des difficultés dans leur vie quotidienne. Sur 146 étudiants<sup>39</sup> (78 filles et 67 garçons), 90,5 % ont répondu ne rencontrer des difficultés que parfois, voire presque jamais, pour 9,5 % estimant que la lecture leur causait des problèmes dans leur quotidien régulièrement ou presque toujours. Ainsi, la très vaste majorité des étudiants ne perçoivent pas avoir de réelles difficultés à lire dans leur quotidien.

---

<sup>39</sup> Il est à noter qu'au début de la session, 146 étudiants ont accepté de participer au projet et rempli le premier questionnaire ; lors des collectes de données réalisées à la fin de la session, 26 étudiants (respectivement 14 en français, 4 en mathématique et 8 en philosophie) étaient absents (abandon de cours ou absence au cours ce jour-là). C'est ce qui explique que les résultats du premier questionnaire, lorsqu'ils ne sont pas mis en relation, reposent sur un groupe plus important que les résultats impliquant la mise en relation des deux questionnaires.



Tableau 2 : Perception des étudiants en lecture dans leur quotidien ou à l'école

TABLEAU 2 : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS EN LECTURE DANS LEUR QUOTIDIEN OU À L'ÉCOLE								
	Éprouvez-vous des difficultés avec la lecture dans votre <i>vie quotidienne</i> ?				Avez-vous de la facilité à apprendre par la lecture en <i>contexte scolaire</i> ?			
(n) 145 78 filles 67 garçons	Presque jamais ou parfois des difficultés	Régulièrement des difficultés	Presque toujours des difficultés	Problèmes en lecture	Presque toujours ou souvent de la facilité	Parfois de la facilité	Presque jamais de la facilité	Problèmes à apprendre par la lecture
<b>Filles</b>	72 (92,5 %)	4	2	<b>6 (7,5 %)</b>	49 (63 %)	23 (29,5 %)	6 (7,5 %)	<b>29 (37 %)</b>
<b>Garçons</b>	59 (88 %)	7	1	<b>8 (12 %)</b>	45 (67 %)	16 (24 %)	6 (9 %)	<b>22 (33 %)</b>
<b>Total</b>	131 (90,5 %)	11 (7,5 %)	3 (2 %)	<b>14 (9,5 %)</b>	94 (63,5 %)	39 (27,5 %)	12 (8 %)	<b>51 (35,5 %)</b>

Ensuite, nous avons demandé aux étudiants s'ils avaient de la facilité à apprendre par la lecture en contexte scolaire. Cette fois, les réponses étaient plus hésitantes : 63,5 % des étudiants percevaient avoir de la facilité à apprendre par la lecture en contexte presque toujours ou souvent, mais 27,5 % affirmaient n'avoir que parfois de la facilité à apprendre par la lecture et 8 % presque jamais. C'est donc 36,5 % des étudiants qui reconnaissent avoir régulièrement des difficultés à apprendre par la lecture en contexte scolaire, soit plus du tiers des participants. Ce chiffre est pour le moins préoccupant pour une population d'étudiants du collégial. Toutefois, nous n'observons pas de différence notable (+ de 5 %) entre les garçons et les filles.

Le profil plus précis des étudiants en lecture dans une discipline, cependant, fait ressortir une différence de perception marquante entre le point de vue des étudiants et celui des enseignants.

L'enseignante du cours d'administration n'a pas voulu se prononcer quant à cette question, alléguant qu'elle n'avait jamais procédé à une évaluation, même formative, de cette compétence. Dans les cours de communication et de littérature, les estimations des

enseignantes quant à la proportion d'étudiants ayant des problèmes en lecture sont relativement proches de la perception des étudiants eux-mêmes (moins de 10 % d'écart).

Tableau 3 : Perception des étudiants de leur compétence à réussir des apprentissages ou évaluations impliquant la lecture dans leur discipline

TABLEAU 3 : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS DE LEUR COMPÉTENCE À RÉUSSIR DES APPRENTISSAGES OU ÉVALUATIONS IMPLIQUANT LA LECTURE DANS LEUR DISCIPLINE								
	Perception des étudiants				Perception des enseignants			
Discipline (n)	Se perçoit comme assez ou très compétent	Se perçoit comme un peu compétent	Se perçoit comme pas du tout compétent	Se perçoit comme ayant des problèmes en lecture	Sont perçus comme assez ou très compétents	Sont perçus comme un peu compétents	Sont perçus comme pas du tout compétents	Sont perçus comme ayant des problèmes en lecture
<b>Administration (14)</b>	12 (86 %)	2 (14 %)	0	<b>2 (14 %)</b>	N/D	N/D	N/D	N/D
<b>Communication (4)</b>	2 (50 %)	2 (50 %)	0	<b>2 (50 %)</b>	50 %	41,7 %	8,3 %	<b>50 %</b>
<b>Histoire (16)</b>	14 (87,5 %)	2 (12,5 %)	0	<b>2 (12,5 %)</b>	58 %	25 %	17 %	<b>42 %</b>
<b>Littérature (60)</b>	53 (88,5 %)	7 (11,5 %)	0	<b>7 (11,5 %)</b>	80 %	17,5 %	2,5 %	<b>20 %</b>
<b>Mathématique (7)</b>	5 (72 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	<b>2 (28 %)</b>	25 %	25 %	50 %	<b>50 %</b>
<b>Philosophie (44)</b>	35 (79,5 %)	6 (13,5 %)	3 (7 %)	<b>9 (20,5 %)</b>	65 %	20 %	15 %	<b>35 %</b>

Cependant, dans la moitié des disciplines, on constate un écart plutôt important, allant d'environ 15 % en philosophie à 30 % en histoire. Cet écart peut être expliqué de diverses façons. L'évaluation des enseignants est, évidemment, une estimation générale se basant sur la moyenne des cohortes passées. Toutefois, on pourrait aussi poser l'hypothèse que certains étudiants n'ont peut-être pas une autoévaluation très juste de leur capacité, ce qui est, on le notera, assez courant chez des étudiants ayant une autorégulation plus faible : « Le fait de surestimer leurs capacités à réaliser avec succès une activité de lecture est souvent une

caractéristique des apprenants plus jeunes ou des apprenants qui sont en difficulté » (Cartier et Butler, 2003, p. 6).

### 2.3 Les grandes lignes du rapport à l'écrit des enseignants participants

Le questionnaire visant à établir le « profil initial » des enseignants participants a été conçu dans l'optique d'arriver à cerner le rapport à la lecture de ces enseignants afin de mieux pouvoir intervenir auprès d'eux dans le cadre du projet. Le questionnaire visait aussi à établir le profil de l'enseignant quant à sa formation ainsi qu'à dresser un portrait de pratiques mises en œuvre en lien avec la lecture dans le cours visé par le projet. Le questionnaire, présenté en annexe 1, a été conçu de manière à faire un portrait des quatre dimensions liées au rapport à l'écrit (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015 ; Roberge et Ruest, 2014), soit les dimensions axiologique, praxéologique, affective et conceptuelle. Toutefois, dans la mesure où les recherches sur le rapport à l'écrit s'orientent davantage vers l'écriture, nous avons aussi utilisé certaines parties d'un questionnaire d'analyse d'APL développé par Cartier (2016). Nous avons également conçu plusieurs questions liées aux dimensions du rapport à l'écrit, mais en les adaptant selon les pistes de questionnement que suggérait Cartier sur son site consacré à l'APL – *Apprendre par la lecture* (Cartier, 2015 et n.d.). Cela nous a permis d'établir un questionnaire abordant toutes les dimensions du rapport à l'écrit, mais avec une approche strictement centrée sur la lecture. En outre, nous avons divisé certaines de ces dimensions en posant des questions qui cernaient parfois davantage leur rapport personnel à l'écrit et, à d'autres, plutôt le rapport qu'ils entretenaient avec l'écrit dans leur pratique en tant qu'enseignant. Nous avons également décidé de garder une section visant à établir la relation au savoir que les enseignants entretenaient dans le cadre de leur discipline. En effet, la conception scientifique de la lecture et les cercles de lecture s'ancrant davantage dans une perspective socioconstructiviste, il nous semblait pertinent de repérer les enseignants qui pourraient ancrer leur savoir disciplinaire dans un autre paradigme.

La répartition des questions (voir le questionnaire à la page D4) se faisait comme suit :

Renseignements sociodémographiques (âge, formation, parcours scolaire et professionnel, formation continue)	Partie A
Rapport à la lecture (général/personnel)	Partie B : question 1 ( <i>Pour moi, lire c'est...</i> )
Dimension conceptuelle (personnelle)	Partie C : questions 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Dimension affective (personnelle)	Partie B : question 9
Dimension axiologique (personnelle)	*Il est tenu pour acquis que les enseignants de cette étude ont signifié implicitement le fait que la lecture est importante pour eux par leur désir de participer à cette recherche. La question 1, ouverte, était donc celle qui leur laissait l'opportunité de souligner cette dimension.
Dimension conceptuelle/praxéologique (personnelle) – stratégies de lecture	Partie B : questions 14 et 15
<i>Contexte de lecture du cours visé</i>	<i>Partie B : questions 4, 8, 11<sup>e</sup> et 18</i>
Dimension praxéologique (pratiques d'enseignement)	Partie B : questions 2a-b, 3, 5, 6, 7, 11a-d+f-h, 12, 13, 16 et 17
Dimensions conceptuelle/praxéologique (textes en tant qu'outils d'apprentissage)	Partie B : questions 2c et 10
Dimensions conceptuelle/axiologique (lecture en contexte d'enseignement)	Partie C : questions 1, 2, 3, 4, 5, 11 et 15
Dimension affective (encadrement de la lecture dans sa pratique)	Partie C : questions 13, 14, 15, 16, 17 et 18
Dimension épistémique (disciplinaire)	Partie D (tiré de Blaser et collab., 2014)

Les constats qui ont émergé de l'analyse de ce questionnaire initial ont été, somme toute, très positifs.

Le rapport affectif à la lecture des enseignants participants est d'emblée ressorti comme étant extrêmement *positif* chez tous les participants (6/6). Cela est surtout ressorti dans les réponses données à la question « Pour moi, lire, c'est... », à laquelle les enseignants ont

systématiquement des termes connotés positivement (ex. : « Pour moi, lire est un plaisir » ou « le plus grand des plaisirs », « Pour moi, lire, c'est m'enrichir », « c'est voyager » ; « Pour moi, lire, c'est divertissant et relaxant », « agréable », etc.).

Le rapport axiologique allait dans ce même sens, puisque tous (6/6) ont établi le caractère *essentiel* de la lecture, en général ou pour fonctionner en société.

En ce qui concerne la conception de la lecture des enseignants, ces derniers répondent tous d'une manière qui porte à croire que cette *conception est scientifique*, c'est-à-dire qu'ils perçoivent celle-ci en tant que processus complexe, dont les compétences sont constamment en développement et nécessitent un soutien.

Enfin, le rapport praxéologique des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques souligne aussi l'importance qu'ils perçoivent accorder à la lecture. En effet, la majorité d'entre eux (5/6) affirment que la lecture est *essentielle pour réussir leur cours* et se disent *confiants ou contents* (5/6) lorsqu'ils ont à soutenir leurs étudiants dans celle-ci.

Ainsi, il semble que le rapport à la lecture des enseignants participants, sur tous les plans, soit quasi idéal pour l'intervention projetée dans cette étude. Toutefois, au cours de l'entretien individuel avec ces enseignants, lors duquel un retour a été fait sur ce questionnaire, certaines contradictions sont apparues.

#### 2.4 Les tensions qui ont émergé lorsqu'est venu le temps de mettre en parallèle ce rapport à la lecture des enseignants et leurs pratiques de la lecture dans leur classe

Lors d'un entretien individuel, nous sommes revenue avec chaque enseignant sur leur questionnaire afin de leur permettre de nuancer les réponses données. La rencontre commençait par une question ouverte : « Lorsque vous avez rempli le questionnaire, y a-t-il des questions ou sections qui vous ont interpellé particulièrement, posé problème ou surpris – et si oui, lesquelles et pourquoi ? ».

Dans un premier temps, nous notions les réponses des enseignants dans notre journal de pratique de recherche lorsque la teneur des propos était générale et notions directement sur le questionnaire les commentaires spécifiques. Selon les aspects pointés par les enseignants, d'autres questions étaient posées afin d'inviter l'enseignant à clarifier sa pensée, ses questionnements ou ses malaises. Dans un deuxième temps, nous révisions avec l'enseignant les réponses du questionnaire de façon à noter d'éventuelles contradictions (par exemple, un enseignant ayant entouré des réponses impliquant « Pas du tout d'accord », alors que d'autres questions, relevant de notions proches, allaient dans le sens inverse ; ou encore des questions dont les réponses détonaient avec le discours de l'enseignant lors de l'entretien)<sup>40</sup>. Lorsque des contradictions semblaient émerger, nous soulevions celles-ci et encourageons l'enseignant à expliquer ou à commenter. Nos interactions avec les enseignants ont été régies par un cadre déterminé visant à influencer le moins possible les réponses de ces derniers. Ainsi, nos interactions se sont limitées à deux contextes : 1) répondre aux questions directes des enseignants par rapport à certains éléments du questionnaire qu'ils voulaient s'assurer d'avoir bien compris ; et 2) poser des questions lorsque des contradictions entre deux réponses apparaissaient. Nous avons pris soin de formuler nos questions ou de réagir aux propos des participants de trois manières, soit en leur demandant de développer davantage leurs propos, en leur demandant de donner un exemple illustrant ceux-ci ou encore en reformulant ce qui était compris des propos des enseignants afin de s'assurer d'avoir bien saisi ceux-ci.

Dans la majeure partie des entretiens, ce sont les enseignants qui ont eux-mêmes souligné que le questionnaire avait soulevé chez eux des questionnements sur leurs pratiques. Ce sont généralement eux, aussi, qui, en expliquant leurs réponses à différentes questions, ont fait ressortir l'aspect paradoxal de leurs réponses. Parmi les contradictions repérées, nous avons

---

<sup>40</sup> Il nous est apparu que c'était les éléments paradoxaux du questionnaire qu'il importait avant tout de cibler lors de l'entretien, soit pour objectiver davantage les termes du questionnaire qui auraient pu être mal compris par les répondants, soit pour comprendre, justement, les schémas de réflexion des enseignants ainsi que la manière dont le rapport à la lecture dans leur pratique se construisait – ce type d'objectivation étant justement une des forces de ce type d'entrevue.

choisi de présenter les quatre ayant été observées chez au moins la moitié (3/6) des enseignants.

## 2.5 L'intérêt des lectures pour les étudiants

Parmi les nombreuses propositions du questionnaire, l'une d'elles était formulée ainsi : « Selon moi, les textes donnés dans ce cours sont intéressants à lire ». Celle qui suivait, pour sa part, se présentait ainsi : « Les rétroactions données par les étudiants (commentaires, évaluations du cours, etc.) quant aux textes donnés dans ce cours montrent que ces derniers suscitent généralement leur intérêt. »

### 2.5.1 Selon les enseignants

Dans la réponse à la première question, la grande majorité des enseignants (5/6) affirment que, selon eux, les textes donnés sont intéressants à lire<sup>41</sup>. Parmi les mêmes enseignants, toutefois, trois (3/5) précisent n'avoir jamais demandé l'opinion des étudiants à ce sujet ou n'avoir jamais reçu de commentaires. Sans être une contradiction en tant que telle, cette absence de recherche d'une rétroaction de la part des professeurs quant à l'intérêt des textes lus est un peu surprenante. Un des enseignants explique que, d'un point de vue pédagogique, l'intérêt des étudiants pour les textes n'est pas vraiment pertinent, puisque les savoirs à acquérir relèvent d'une contrainte contextuelle à laquelle il ne peut rien changer. Toutefois, le fait que les enseignants soient en mesure de dire qu'ils n'ont *jamais* eu de rétroaction de la part de leurs étudiants quant à l'intérêt des lectures qu'ils leur donnent semble indiquer qu'une sorte de frontière ou de « mur dans la communication » a été érigé entre les professeurs et leurs étudiants quant à cet aspect de leur pédagogie. Que cela ne soit pas pertinent d'un point de vue didactique est une chose ; mais l'intérêt, d'un point de vue pédagogique, est une composante importante de la motivation. Dès lors, on est en droit de se demander : si les enseignants trouvent les lectures qu'ils donnent intéressantes, pourquoi ne

---

<sup>41</sup> Seule l'enseignante de mathématique croit que les lectures données dans le cours (rappelons que c'est un cours de mise en niveau en mathématique) ne sont pas très intéressantes pour les étudiants.

pas évoquer cette dimension dans leurs discussions avec leurs étudiants ? Un des enseignants explique : « Je n'ai pas envie d'entendre des commentaires négatifs du genre « c'était plate ! » ; ce n'est pas constructif et ça gâche l'ambiance du cours. »

### 2.5.2 Selon les étudiants

Dans les questionnaires remplis par les étudiants au début de la session, un point nous a permis d'examiner l'intérêt des apprentissages faits par la lecture du point de vue de ces derniers : « Pour moi, les apprentissages faits grâce à la lecture dans le cadre d'un cours de [discipline] sont intéressants. » Bien que la question posée aux enseignants quant à l'intérêt des lectures soit centrée sur le cadre spécifique d'un cours, nous croyons qu'il est éclairant d'observer l'opinion des étudiants quant aux apprentissages faits par la lecture dans le cadre des disciplines liées au cours.

Tableau 4 : Intérêt des lectures selon la discipline du point de vue des étudiants

<b>TABLEAU 4 : INTÉRÊT DES LECTURES SELON LA DISCIPLINE DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS</b>			
<i>Les étudiants trouvent les apprentissages fait par la lecture intéressants...</i>			
	<b>... presque jamais</b>	<b>... parfois</b>	<b>... souvent ou presque toujours</b>
<b>Administration</b>	0/14 (0 %)	6/14 (43 %)	8/14 (57 %)
<b>Communication</b>	0/4 (0 %)	1/4 (25 %)	3/4 (75 %)
<b>Histoire</b>	1/16 (6 %)	5/16 (31 %)	10/16 (63 %)
<b>Littérature</b>	4/60 (7 %)	29/60 (48 %)	27/60 (45 %)
<b>Mathématique</b>	2/7 (28,5 %)	3/7 (43 %)	2/7 (28,5 %)
<b>Philosophie</b>	3/44 (7 %)	23/44 (52 %)	19/44 (41 %)

Le portrait, on le voit, est varié. Toutefois, si l'on exclut les mathématiques, cours où l'enseignante avait bien discerné que les étudiants avaient peu d'intérêt pour les lectures, on observe que dans trois disciplines sur cinq (administration, communication et histoire), la majorité des étudiants trouvent les apprentissages faits par les lectures intéressants souvent,



voire presque toujours. En littérature et en philosophie, la proportion d'étudiants trouvant ces apprentissages intéressants souvent ou presque toujours demeure conséquente (plus de 40 % des étudiants) ; en revanche, la quantité d'étudiants trouvant que la lecture dans ces disciplines n'est presque jamais intéressante est très faible (7 %). Ces données contrastent par rapport aux observations des enseignants qui ont tous mentionné, on s'en souvient, une faible motivation à lire (et l'intérêt est assurément une dimension importante de la motivation). Cela nous amène à poser une hypothèse : les enseignants semblent percevoir que l'intérêt des étudiants pour la lecture est très faible (ils perçoivent que les étudiants sont peu motivés à lire) ; de leur côté, ils donnent des lectures qu'ils considèrent, généralement, comme intéressantes (questionnaire des enseignants) ; cependant, leur *perception* les amène à ne pas questionner les étudiants quant à l'intérêt des lectures (la moitié des enseignants affirment n'avoir jamais questionné leurs étudiants à ce propos) parce qu'*ils pensent qu'ils vont recevoir des commentaires négatifs de la part des étudiants*. Pourtant, et bien que nous soyons consciente des limites quantitatives de nos données, nous soumettons que cette perception des enseignants n'est pas forcément fondée chez un grand nombre d'étudiants, voire chez la majorité. Il est possible, cependant, que les étudiants appréciant les lectures ne verbalisent pas leur intérêt, au contraire des insatisfaits. Quoi qu'il en soit, on constate que la perception des enseignants quant à l'intérêt de leurs étudiants pour la lecture semble influencer le discours que ceux-ci se permettent d'avoir avec leurs étudiants à ce sujet, coupant la communication pédagogique quant à cette dimension importante de la motivation.

## 2.6 L'importance des lectures

Une proposition du questionnaire était liée au caractère essentiel des lectures dans le cours visé par les interventions : « Les textes donnés fournissent un support *essentiel* à l'étudiant pour qu'il parvienne à réussir ce cours et à acquérir les compétences exigées. » Une autre portait, quant à elle, sur la pertinence des lectures : « Les textes donnés dans ce cours fournissent des informations *pertinentes* qui aideront les étudiants à *mieux réussir* le cours (complément, perfectionnement, préparation ou retour sur la matière donnée en classe, éclaircissements, répétition de la matière). »

### *2.6.1 Selon les enseignants*

La majorité des enseignants (5/6) affirment que les lectures sont essentielles à la réussite du cours. Parmi ces enseignants, trois (3/5) vont jusqu'à être en désaccord avec la proposition liée à la pertinence des lectures en tant qu'outil permettant de mieux réussir, arguant que les lectures sont réellement une nécessité à la réussite et, qu'en ce sens, elles ne peuvent être qualifiées comme étant simplement pertinentes. En revanche, la moitié des enseignants (3/6) considèrent la lecture comme très pertinente afin de mieux réussir leur cours. Ainsi, tous les enseignants perçoivent la lecture comme importante, soit de manière essentielle, soit comme un outil pertinent afin d'améliorer la réussite.

Pourtant, des contradictions surviennent. Parmi les enseignants participants, la moitié (3/6), au cours de l'entretien, mentionnent ne pas être certains que les étudiants font les lectures demandées. Comme deux de ces enseignants avaient aussi affirmé dans leur questionnaire que les lectures étaient essentielles à la réussite du cours, nous avons formulé cette question : « Si la réussite du cours dépend de manière essentielle des lectures, comment pouvez-vous ne pas savoir si les étudiants font les lectures ? Les étudiants qui ne font pas celles-ci ne devraient-ils pas, par voie de conséquence, échouer au cours ? » Cette question a amené les enseignants à nuancer leurs réponses et à expliquer qu'en fait, ils revenaient en classe sur le contenu des lectures, notamment en enseignant ce contenu pas le biais d'exposés magistraux (ou l'inverse, soit un enseignement magistral et des lectures qui reviennent sur la matière). Ainsi, ces deux enseignants admettent que des étudiants qui ne feraient pas les lectures, mais viendraient en classe et prendraient bien leurs notes, seraient en mesure de réussir le cours. Pour un des cours où l'enseignant a affirmé que les lectures ne pouvaient être considérées comme simplement pertinentes tant celles-ci étaient essentielles à la réussite du cours, nous avons demandé qu'il nous illustre ce fait par un exemple concret. Il a dit : « S'ils ne lisent pas, je le vois, parce qu'ils ne font que répéter ce que j'ai dit en classe. » Nous lui avons alors demandé si les étudiants pouvaient parvenir à réussir le cours en « répétant », justement, ses propos. L'enseignant a admis que c'était possible, bien que la note de l'étudiant soit forcément fortement compromise.

Conséquemment, force est de reconnaître que, même si cinq enseignants sur six perçoivent les lectures données dans le cadre de leur cours comme essentielles, une analyse plus approfondie de la situation fait ressortir que, dans la majorité de ces cas (3/5), les étudiants sont effectivement aptes à réussir le cours (dans une mesure variable et à condition de prendre des notes en classe) même s'ils ne font pas les lectures. De plus, les trois enseignants considérant que les lectures sont très pertinentes à la réussite du cours admettent ne pas savoir si les étudiants font les lectures. Cela nous amène à reconsidérer la perception des enseignants quant à l'importance qu'ils accordent aux lectures dans leurs cours. En effet, si ces lectures ne sont, en définitive, par forcément nécessaires à la réussite de quatre des six cours et si la moitié des enseignants (3/6) ignorent même si ces lectures sont faites, comment dès lors considérer que ces lectures sont réellement pertinentes et, encore plus, essentielles ? Cela est d'autant plus surprenant que tous les enseignants ont établi, dans leur questionnaire, qu'ils considéraient la lecture comme étant essentielle (axiologiquement) et comme étant un formidable outil d'apprentissage. Dans cette perspective, l'importance somme toute limitée de la lecture en contexte pédagogique, observée chez quatre enseignants sur six, est étonnante.

### *2.6.2 Selon les étudiants*

Dans les questionnaires remplis par les étudiants au début de la session, une proposition nous a permis d'examiner l'intérêt des lectures du point de vue de ces derniers : « Pour moi, les apprentissages faits grâce à la lecture dans le cadre d'un cours de [discipline] sont important. » Comme précédemment, il y a un écart entre la question posée aux enseignants, qui situe l'importance des lectures dans le cadre spécifique d'un cours, et celle posée aux étudiants, qui s'applique plutôt aux apprentissages faits par la lecture dans la discipline liée au cours.

Ces données soulignent que les étudiants, dans quatre des six disciplines, perçoivent dans une forte majorité (84 % et plus) les apprentissages faits par la lecture comme étant

importants souvent ou presque toujours ; dans ces matières, aucun étudiant n'a répondu que ces apprentissages n'étaient presque jamais importants. En mathématique, l'importance accordée aux apprentissages faits par la lecture est un peu moins marquée, mais demeure plutôt positive (aucun ne considère ces apprentissages comme presque jamais importants et deux seulement les perçoivent comme parfois importants).

Tableau 5 : Importance des lectures selon la discipline du point de vue des étudiants

<b>TABLEAU 5 : IMPORTANCE DES LECTURES SELON LA DISCIPLINE DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS</b>			
<i>Les étudiants trouvent les apprentissages par la lecture importants...</i>			
	<b>... presque jamais</b>	<b>... parfois</b>	<b>... souvent ou presque toujours</b>
<b>Administration</b>	0/14 (0 %)	2/14 (14 %)	12/14 (86 %)
<b>Communication</b>	0/4 (0 %)	0/4 (0 %)	4/4 (100 %)
<b>Histoire</b>	0/16 (0 %)	1/16 (6 %)	15/16 (94 %)
<b>Littérature</b>	3/60 (5 %)	22/60 (37 %)	35/60 (58 %)
<b>Mathématique</b>	0/7 (0 %)	2/7 (28,5 %)	5/7 (71,5 %)
<b>Philosophie</b>	0/44 (0 %)	7/44 (16 %)	37/44 (84 %)

Ces constats amènent à se questionner d'autant plus sur le problème de motivation soulevé par les professeurs : si les étudiants trouvent majoritairement intéressants les apprentissages faits par la lecture et, dans une proportion encore plus marquante, les considèrent comme importants, pourquoi ne sont-ils pas motivés à lire ? Il est évidemment envisageable que les étudiants n'aient été que partiellement honnêtes et que leurs réponses aient été données par un biais de désirabilité sociale ; toutefois, ce biais est normalement atténué par un mode de récolte indirect tel que la réponse à un questionnaire anonyme rendu à un tiers inconnu des répondants.

Il est à noter que le seul cours où une portion significative d'étudiants perçoivent que les apprentissages faits par la lecture ne sont importants que parfois ou presque jamais est celui

de littérature. La question peut avoir été saisie de diverses façons qui peuvent influencer l'interprétation des résultats. Par exemple, le mot « important » peut avoir été pris dans son sens d'utilité (important pour réussir le cours<sup>42</sup>), mais peut aussi avoir été compris dans une perspective axiologique (les apprentissages faits par la lecture sont importants en termes de valeur sociale, culturelle, etc.). En outre, il faut noter qu'en littérature, les lectures ne sont pas, pour la plupart, des moyens permettant de réaliser des apprentissages, contrairement aux autres disciplines, mais l'objet même de l'apprentissage. Il est possible que les étudiants aient interprété que les « apprentissages » en littérature réfèrent à des savoirs, par exemple l'histoire littéraire ou les figures de style ; de là, si les étudiants percevaient que ces apprentissages n'étaient que rarement faits par la lecture, mais étaient plutôt donnés par les professeurs dans leurs exposés, il est possible qu'ils aient considéré ceux-ci comme peu importants, car peu fréquents, mettant les lectures d'œuvres littéraires dans une autre catégorie. Néanmoins, quelle que soit l'interprétation qu'ont pu faire les étudiants de cette question, le fait que la discipline de la littérature soit celle où le moins grand nombre d'étudiants a répondu considérer les apprentissages faits par la lecture comme importants est, pour le moins, troublant.

Dans une perspective plus globale, et tout en étant conscient que les données provenant des étudiants ne permettent pas de conclusions statistiquement généralisables, il demeure qu'apparemment, les étudiants du collégial considèrent, dans une très grande majorité, les apprentissages faits par la lecture dans leurs disciplines comme importants, tout comme leurs professeurs. Cependant, plusieurs enseignants, nous l'avons vu, ne semblent pas donner une place réellement essentielle aux apprentissages faits par la lecture. Cela peut s'expliquer par les problèmes perçus précédemment. D'abord, les enseignants perçoivent presque systématiquement un problème de motivation et d'engagement de la part de leurs étudiants face à la lecture. De même, les enseignants constatent que les étudiants ne sont pas en mesure de réaliser un traitement de l'information pertinent (sélectionner l'information importante ou structurante) ou de haut niveau (faire des liens). Dans cette optique, il est compréhensible

---

<sup>42</sup> L'importance décrite plus tôt du point de vue des enseignants tient de l'utilité (essentiel ou pertinent pour réussir le cours).

que plusieurs enseignants choisissent de ne pas faire reposer les apprentissages du cours essentiellement sur la lecture. Toutefois, on pourrait se demander si ce choix ne tient pas, jusqu'à un certain point, d'une stratégie d'évitement, un peu comme le choix de certains de ne pas questionner les étudiants sur l'intérêt des lectures données.

## 2.7 Responsabilité des enseignants face à l'accompagnement en lecture de leurs étudiants

Nous l'avons dit, tous les enseignants de notre étude ont répondu d'une manière à laisser croire qu'ils avaient une conception scientifique de la lecture, c'est-à-dire qu'ils concevaient celle-ci comme un processus complexe dont les compétences sont constamment en développement et nécessitent, conséquemment, un soutien. En fait, presque tous les enseignants (5/6) ont répondu, dans le questionnaire, qu'ils considéraient que les enseignants du collégial avaient la responsabilité de soutenir les étudiants en lecture. Cependant, trois des enseignants affirment n'encadrer la lecture en aucune façon (ni avant, ni pendant, ni après) et deux soulignent, en entretien, qu'ils ignorent en fait comment ils pourraient enseigner des stratégies de lecture. Ce paradoxe milite en faveur de l'idée que certains enseignants choisissent de ne pas aborder la lecture ou de ne pas encadrer celle-ci par volonté d'éviter un problème qu'ils ne savent pas résoudre.

En outre, un des enseignants ayant d'abord répondu dans le questionnaire qu'il considérait qu'il était de la responsabilité des enseignants du collégial de soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences en lecture pose, lors de l'entretien individuel, une question qui semble en contradiction directe avec sa réponse : « Est-ce notre rôle, au collégial, de nous occuper de ça ? » Ce commentaire semble suggérer l'existence d'une tension : d'un côté, un répondant admet, *en théorie*, que la lecture est un processus complexe qui se développe constamment et nécessite du soutien ; d'un autre côté, dans son expérience personnelle, le répondant a évolué dans un système où une conception de *sens commun* était présente, conception qui amenait à considérer que la lecture ne relevait pas des ordres

d'enseignement supérieur. C'est donc, en quelque sorte, une conception théorique, intellectuelle de la lecture qui s'oppose à une conception praxéologique.

Le fait que les enseignants du collégial soient avant tout des spécialistes disciplinaires n'est pas non plus sans influencer cette perspective. En effet, quatre des six enseignants ont, lors de l'entretien, soulevé le caractère discutable du terme « responsabilité » et de ses implications. Si ce terme était utilisé au sens de « devoir moral », il était généralement perçu comme assez juste quand on parlait de la responsabilité des enseignants à soutenir la lecture au collégial ; par contre, si on utilisait ce terme dans une perspective d'obligation professionnelle, les enseignants étaient plus réticents à affirmer cette responsabilité. Ces hésitations nous semblent suggérer une conception du rôle professionnel des enseignants du collégial qui se fonderait d'abord et avant tout sur leur statut de spécialiste disciplinaire et, en second lieu (et dans une moindre mesure), sur celui de pédagogue.

Ainsi, plusieurs tensions surgissent quand nous abordons l'accompagnement des étudiants en lecture : si les enseignants, en théorie, s'entendent généralement sur le fait qu'ils devraient jouer un rôle à ce chapitre, certains ne sont pas forcément persuadés que cet accompagnement entre dans leur rôle (soit pour des raisons de contradictions dans leurs conceptions de la lecture, soit pour une question de conception de leur rôle professionnel) ; en outre, certains se sentent démunis face à cette tâche.

## 2.8 La lecture : un outil d'apprentissage extraordinaire ?

Enfin, il est important de noter que tous les enseignants, sans exception, voient la lecture comme un processus d'apprentissage extraordinaire. Cela ressort soit par le fait que les enseignants (4/6) relient directement la lecture à l'apprentissage lorsqu'on leur demande de compléter la phrase « Pour moi, lire, c'est... », soit par le fait qu'ils croient qu'un bon lecteur est capable d'appréhender n'importe quel type de savoir s'il en prend la peine (3/6). Lors de la première rencontre en groupe dans le cadre du SAPP, nous sommes brièvement revenue sur la notion de « bon lecteur », afin de voir avec les participants s'ils pouvaient s'entendre

sur une définition commune du terme. Un consensus s'est fait autour de la notion d'autonomie, autour de l'idée qu'un bon lecteur est capable d'aller chercher l'information qui lui fait défaut afin de comprendre ce qu'il lit. La notion d'apprentissage autorégulé vient donc ici s'associer à l'idée d'un bon lecteur (et, implicitement, à l'idée de compétences élevées en littératie).

La lecture est donc considérée comme un outil d'apprentissage, voire un outil d'apprentissage extraordinaire. Pourtant, lorsqu'on examine les pratiques pédagogiques impliquant la lecture en classe des enseignants participants, celles-ci ne semblent pas suivre cette voie. Lorsqu'on examine les plans de cours des enseignants, on constate que les objectifs d'apprentissage de ceux-ci sont variés, mais que l'apprentissage de compétences du niveau de l'analyse (6/6) selon la taxonomie de Bloom, voire de l'évaluation (4/6), est visé. Pourtant, quand on examine le niveau de complexité des apprentissages visés par la lecture par les professeurs participants, on se rend compte que la plupart (4/6) ne demandent à leurs étudiants que des apprentissages se situant sur le plan de la reconnaissance ou de la compréhension. Cette incohérence nous a amenée à formuler cette question : « Si la lecture est un processus d'apprentissage si important et au potentiel aussi grand que celui qu'ils lui attribuent (selon leurs réponses) et que les compétences de leurs cours visent des apprentissages complexes, pourquoi les apprentissages par la lecture se limitent-ils aux niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom ? » Deux enseignants, face à cette question, hésitent : « N'est-ce pas à eux à expliquer aux étudiants les lectures afin de les amener plus loin dans leurs apprentissages ? »

Cette dernière réponse entre, jusqu'à un certain point, en contradiction avec l'idée, pourtant énoncée par les enseignants, que la lecture est un outil d'apprentissage autonome. Cela amène aussi à remettre en perspective les problèmes relevés par les enseignants. En effet, ces derniers perçoivent, somme toute, que le fait que les étudiants ne soient pas autonomes en lecture est un problème, ce qui suggère que cette compétence, selon eux, *devrait* être acquise (sinon, ce ne serait pas un problème, pas plus que le fait qu'un élève qui arriverait au primaire en ne sachant pas lire n'est un problème, puisque c'est justement un des objectifs de la



formation qu'il suivra). Pourtant, si l'on accepte l'idée, partagée par plusieurs enseignants du collégial, que leur rôle consiste à transmettre des connaissances, quelle est la place que prendraient les apprentissages que les étudiants feraient de manière autonome par la lecture ? Quel serait le rôle des enseignants si les étudiants étaient de « bons lecteurs » ?

Nous n'insinuons pas que les enseignants se sentent menacés par la lecture autonome que pourraient éventuellement faire les étudiants. Toutefois, nous suggérons qu'un enseignant qui fonderait sa perception de son rôle professionnel sur une posture de « maître » pourrait se sentir décontenancé avec une pédagogie qui serait centrée sur l'apprentissage autonome par la lecture, puisque celle-ci impliquerait de modifier la perception qu'il a de ce rôle, celui d'un « transmetteur de matière » (ce rôle devenant alors celui de la lecture), pour adopter celui d'accompagnateur et laisser, au demeurant, la place aux étudiants et à leurs apprentissages.

Cela dit, la raison par laquelle les enseignants expliquent majoritairement leur choix de limiter les apprentissages faits par la lecture à des apprentissages de base repose majoritairement (4/6) sur leur constat que la plupart des étudiants ne sont pas capables d'apprendre par la lecture de manière autonome. C'est vraiment ici que réside le cœur du paradoxe : les enseignants perçoivent comme un problème le fait que les étudiants ne soient pas autonomes en lecture ; cependant, on admettra que, pour amener les étudiants à vouloir exercer leur autonomie en lecture, il est nécessaire de laisser de la place à ces apprentissages ; cependant, il n'apparaît pas comme clair que ce soit présentement le cas dans le cadre des cours. Les professeurs de l'étude justifient le choix de ne laisser que peu de place à ces apprentissages par la lecture par les problèmes des étudiants : comment laisser de la place aux apprentissages par la lecture si les étudiants sont incapables de réaliser ceux-ci ? N'est-ce pas les laisser courir à l'échec ? Pourtant, il est intéressant de noter que tous les enseignants (6/6) sont d'accord avec l'idée que, plus on lit de textes variés et complexes, plus on devient un bon lecteur. On entrevoit ici le cercle vicieux du problème qui crée, par la réaction à celui-ci, sa propre persistance.

### **3. Synthèse : les obstacles au développement de l'autorégulation en lecture**

Les différentes observations faites lors de l'analyse de la situation nous ont permis d'avoir une bonne idée des contraintes systémiques dans lesquelles il allait falloir intervenir. Ces contraintes sont bien sûr contextuelles, mais se fondent aussi en grande partie sur les conceptions des enseignants ainsi que sur leurs habitudes de pratiques de la lecture en contexte pédagogique. Les réflexions amorcées dans ce chapitre nous ont menées à cerner trois principaux types d'obstacles au développement de l'autorégulation en lecture au collégial : les résistances, les freins et les pratiques problématiques.

#### **3.1 Les résistances**

En effet, plusieurs éléments observés relèvent de conceptions et d'habitudes qui sont susceptibles d'entraîner, lorsque viendra le temps d'intervenir par le biais de cercles de lecture, des résistances.

Parmi les nombreux éléments repérés, nous constatons cinq résistances, soit celles découlant :

- 1) d'une conception d'un rôle professionnel ancré dans un paradigme d'enseignement qui résistera à la nécessité de réaliser des activités ou devra laisser l'occasion aux étudiants d'être actifs et autonomes (malaise à délaissier sa position de « maître » ou de « transmetteur de matière » pour adopter celle « d'accompagnateur », peur de manquer de temps pour transmettre la matière, insécurité liée à une expérience limitée de l'apprentissage actif) ;
- 2) de la perception qu'ont les enseignants quant à la motivation ainsi que quant aux compétences des étudiants en lecture, perception qui est susceptible de générer de la crainte et des stratégies d'évitement ;
- 3) d'une conception de sens commun de la lecture de certains enseignants (la lecture étant considérée par certains comme un simple décodage qui aurait dû être acquis à la fin du

- primaire), conception parfois inconsciemment ancrée dans leur rapport praxéologique à la lecture (leurs habitudes quant à l'usage de la lecture en contexte d'enseignement) ;
- 4) de la tension qui se créera entre une conception d'un rôle professionnel se fondant sur une posture de « spécialiste disciplinaire » et une conception de la lecture (consciente ou non) de sens commun ;
  - 5) du rapport praxéologique en contexte pédagogique des enseignants et de la nécessité de revoir ses pratiques (résistance au changement).

### 3.2 Les freins

En dehors de ces résistances, nous relevons aussi trois principaux freins susceptibles de compliquer la mise en œuvre de cercles de lecture ainsi que le développement d'une préférence pour un style d'apprentissage actif. D'abord, plusieurs enseignants se sentent démunis face à la tâche d'aider un étudiant en lecture en raison d'un manque de formation à cet égard. Pour ces derniers, il est difficile, conséquemment, de fournir des outils qui permettraient aux étudiants d'être autonomes (un des facteurs importants si l'on veut favoriser le développement d'une préférence pour un SRL). En outre, certains enseignants ont peu d'expérience de l'apprentissage actif ; or, endosser le rôle d'un animateur et d'un accompagnateur dans le cadre de cercles de lecture n'est pas si facile. Il faut trouver la juste mesure entre le « lâcher-prise » et la distanciation essentiels à la mise en œuvre d'un apprentissage autonome par les étudiants tout en structurant les apprentissages de ces derniers (organisation de l'activité d'apprentissage, gestion de son déroulement, accompagnement des équipes par des questions orientant et structurant la réflexion du ou des groupes, etc.). Enfin, le manque de temps demeure un frein, indépendamment du paradigme de l'enseignant. Les cercles de lecture sont des activités qui nécessitent que l'enseignant prenne du temps en classe. Or, tous les enseignements ne peuvent pas forcément passer par la lecture dans la réalité d'une session (15 semaines) : certains éléments peuvent gagner à être présentés par les enseignants, qui auront trié l'information à présenter aux étudiants. Par ailleurs, les étudiants ne sont, généralement, pas habitués à ce type d'activité ; un temps peut donc être nécessaire afin que ces derniers saisissent la structure de l'activité ainsi que ses principes.

Pour finir, il est important de rappeler que le développement de l'autorégulation est une compétence qui prend un certain temps à évoluer (Sannier-Bérusseau et Buysse, 2015). Il est donc fort possible que l'enseignant, qui souhaiterait investir du temps afin de développer l'autorégulation en lecture de ses étudiants (dans l'optique que cet investissement lui sera par la suite avantageux, puisque les étudiants pourront éventuellement réaliser des apprentissages de manière autonome hors de la classe) n'aura pas forcément la chance de profiter des avantages de ce développement dans le cadre de son cours.

### 3.3 Les pratiques susceptibles de nuire au développement de l'apprentissage autorégulé en lecture

L'analyse des pratiques des enseignants, réalisée en co-construction avec ces derniers, a permis de mettre à jour certaines pratiques (tableau 6) susceptibles de nuire au développement de l'autorégulation en lecture, justement parce qu'elles « court-circuitent » un ou plusieurs des axes favorisant son développement. Parmi ces pratiques, sept ont retenu notre attention parce qu'elles étaient présentes chez deux enseignants ou plus. Fait à noter, trois de ces sept pratiques sont liées à la réaction des enseignants face aux faibles compétences des étudiants en lecture (ou du moins, en réaction aux compétences perçues). En effet, conformément aux difficultés qu'ils perçoivent, les enseignants...

1. ... donnent peu ou pas de lectures ;
2. ... abaissent le niveau d'exigence des apprentissages faits par la lecture (textes plus simples ou apprentissages peu complexes) ;
3. ... exposent de manière intégrale le contenu des lectures avant ou à la suite de celles-ci.

Ces pratiques diminuent la perception de la valeur de la lecture, tant sur le plan axiologique et que sur celui de l'utilité. Les étudiants n'auront ni besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage, ni l'occasion de réaliser des apprentissages significatifs par la lecture (ce qui affecte aussi la motivation), ni la possibilité de développer leur SEP en lecture.

Par ailleurs, quatre autres pratiques problématiques au regard du développement de l'autorégulation s'ajoutent à celles précédemment mentionnées :

4. Ne faire aucun suivi ou activité (ou presque) revenant explicitement sur les lectures ;
5. Ne pas enseigner de stratégies de lecture/ne pas soutenir la lecture par un encadrement ;
6. Ne donner aucun choix par rapport aux lectures (choix des lectures, du calendrier de lecture, etc.) ;
7. Travailler la lecture dans une optique qui n'est pas liée aux apprentissages du cours.

Alors que le fait de n'offrir aucun suivi ou de ne réaliser aucune activité revenant explicitement sur la lecture diminue la valeur de celle-ci aux yeux des étudiants (ce qui ne permet pas à ces derniers d'interagir tout en affectant la motivation à lire), le fait de ne pas enseigner de stratégies de lecture ou de ne pas soutenir les étudiants face à leur tâche de lecture ne peut que nuire au développement d'un bon sentiment d'efficacité personnelle. En outre, il apparaît que très peu d'enseignants offrent à leurs étudiants une quelconque latitude en ce qui concerne les lectures à effectuer dans leurs cours (choix des textes, d'un calendrier de lecture, du moyen pour exprimer ses apprentissages par ceux-ci), ce qui implique que les étudiants n'ont en fait aucun contrôle dans cette tâche (ce qui risque d'affecter la motivation et de diminuer la portée de l'autonomie des étudiants en lecture). Enfin, il est à noter que deux des enseignants ont mentionné un désir de travailler la lecture dans une perspective humaniste ou ludique (types de texte ou activités de discussion autour de celle-ci). Toutefois, en interrogeant les enseignants quant à la cohérence pédagogique de cette démarche, ces derniers ont admis que ce qu'ils souhaitaient mettre en place ne relèverait pas des apprentissages visés par le cours. Bien que l'on puisse comprendre le désir de ces enseignants, il reste qu'un alignement pédagogique comportant des incohérences est susceptible, à moyen terme, de pénaliser la motivation à lire (les étudiants se rendront rapidement compte qu'on leur demande de faire quelque chose qui n'est pas évalué), ce qui risque de nuire à la motivation à lire ; en outre, il y a peu de chance, dans un contexte ludique, que les étudiants s'engagent dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage.

Ces pratiques, dont l'usage peut se justifier pour toutes sortes de raisons, demeurent, d'un point de vue pragmatique, des habitudes pédagogiques qui sont susceptibles de miner la mise en œuvre de l'autorégulation des étudiants en lecture et, à moyen ou long terme (au fil du temps et des expériences auxquelles seront confrontés les étudiants), de susciter une déperdition de leurs compétences en littératie.

Tableau 6 : Pratiques susceptibles de nuire au SRL en lecture

<b>TABLEAU 6 : PRATIQUES SUSCEPTIBLES DE NUIRE AU SRL EN LECTURE</b>							
<b>En lien avec la lecture...</b>	Donner peu ou pas de lectures	Ne faire aucun suivi ou activité (ou presque) revenant explicitement sur les lectures	Abaisser le niveau d'exigence en lecture (textes ou apprentissages)	Exposer de manière intégrale le contenu des lectures avant ou à la suite de celles-ci	Ne pas enseigner de stratégies de lecture/ne pas soutenir la lecture par un encadrement	Ne donner aucun choix par rapport aux lectures (choix des lectures, du calendrier de lecture, etc.)	Travailler la lecture dans une optique qui n'est pas liée aux apprentissages du cours
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage	<b>NON</b>		<b>NON</b>	<b>NON</b>			<b>NON</b>
Fournir des buts significatifs	<b>NON</b>		<b>NON</b>	<b>NON</b>			<b>NON</b>
Donner de l'importance à l'apprentissage	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>		
Protéger la motivation		<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>
Développer le SEP	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>	<b>NON</b>		
Faire interagir les étudiants avec le professeur	<b>NON</b>	<b>NON</b>					

Créer un espace où les étudiants doivent être autonomes	NON			NON		NON	
Donner des outils afin que les étudiants soient autonomes					NON		

## 4. Conclusion

Les résultats de ce chapitre sont riches en implications. D'un point de vue général, et malgré la portée limitée de notre échantillon, les observations faites auprès des enseignants participants nous semblent permettre d'avoir un portrait d'ensemble étonnamment juste de la réalité des enseignants du collégial. Ce portrait nous donne l'occasion de mieux comprendre les défis qui s'associent à des projets d'intervention en lecture au postsecondaire tout en apportant de nouvelles perspectives de réflexions quant aux compétences des étudiants en lecture. Notamment, l'idée que les difficultés des étudiants en lecture résultent d'une problématique systémique, dans laquelle les enseignants du collégial ont potentiellement leur part de responsabilité, n'est pas à négliger. Enfin, la remise en perspective des problèmes observés par les enseignants chez les étudiants, qui, probablement, soulignent plutôt une difficulté à réaliser des apprentissages complexes de manière autonome que cibler des difficultés spécifiquement liées à la lecture, est aussi importante. D'un point de vue plus particulier, les résultats du présent chapitre nous ont donné les informations nécessaires à la planification de la formation qui devait être donnée aux enseignants ainsi qu'à l'orientation de l'accompagnement à fournir aux participants.

## CHAPITRE 5 :

### La Formation des enseignants

Afin de fournir aux enseignants les outils dont ils avaient besoin pour être en mesure de concevoir les scénarios de cercles de lecture, une formation a été donnée aux enseignants. En septembre 2016, une rencontre préliminaire a été organisée avec tous les participants afin de décider de la forme et de la teneur qu'allait prendre cette formation. Ils ont accueilli avec enthousiasme l'idée de vivre par eux-mêmes des cercles de lecture afin de mieux comprendre la structure de ceux-ci. Les enseignants, en outre, étaient ouverts à la formation, mais n'étaient pas certains des concepts sur lesquels ils devaient se pencher en vue du projet – si ce n'est aux stratégies de lecture, concept qui ne semblait lui-même pas très clair pour tous. Plusieurs sujets étaient envisageables et pertinents : les stratégies de lecture, la littératie, l'autorégulation et la métacognition, la conception scientifique de la lecture et, évidemment, le concept de cercles de lecture lui-même. Il fallait aussi resserrer les liens entre l'apprentissage et la lecture auprès des participants. Ici, les travaux de Cartier sur l'APL se sont avérés éclairants. En outre, nous avons tenté de cerner quel concept pédagogique serait le plus apte à fournir des lignes directrices claires aux enseignants afin de les guider dans leur conception des scénarios de cercles de lecture. Ces derniers avaient une formation en pédagogie très inégale (allant d'aucune formation à un baccalauréat), ce qui rendait nécessaire le choix d'un concept simple, flexible (pouvant s'adapter à n'importe quelle réalité pédagogique, les contextes d'enseignement étant très diversifiés) et sur lequel nous pourrions nous-même nous appuyer lors des rencontres individuelles. C'est dans cette optique que le concept d'alignement pédagogique a été retenu.

#### **1. Le cadre de la formation**

La formation, constituée de quatre rencontres de deux heures, s'est étalée tout au long de la session d'automne 2016. Chacune des rencontres prenait la forme d'un cercle de lecture. Avant chaque séance, un ou des textes étaient acheminés aux enseignants avec des consignes



quant à la tâche qu'ils auraient à réaliser en groupe (par exemple, rédiger une synthèse, formuler des questions, etc.). Des consignes concernant leur lecture préliminaire étaient également fournies (par exemple, annoter le texte, surligner, etc.). Le compte rendu de ces rencontres a été consigné dans notre journal de pratique de recherche. De plus, le fait qu'une grande partie des rencontres de formation se déroulait par l'entremise de cercles de lecture nous plaçait, la plus grande partie du temps, en posture d'observation, puisque les enseignants discutaient entre eux des textes et de la tâche à accomplir. Cela nous a permis de consigner plusieurs notes descriptives liées à ces échanges.

## 2. La première séance de formation

La première séance de la formation visait à introduire auprès des enseignants le concept de cercle de lecture tel que traditionnellement admis. Une nouvelle intitulée « Quand Angèle fut seule » de Pascal Méribeau<sup>43</sup> leur avait été remise avec comme seule instruction de lire celle-ci de manière à se préparer à en discuter. Aucune stratégie de lecture n'avait été imposée et aucun objectif d'apprentissage n'avait été précisé. L'objectif de cette rencontre, outre d'initier les participants aux cercles de lecture, était de leur montrer de quelle façon l'absence de consignes ou d'objectifs de lecture laissait place à une multitude de stratégies, mais aussi d'interprétations quant à ce qui est important dans un texte. L'idée était de permettre, par un premier choc cognitif – puisque nous nous doutions que la nouvelle serait interprétée de manière très diverse par les participants – d'ébranler la conception de la lecture des enseignants qui, nous l'avions constaté lors de la résidence, était souvent teintée d'un sens commun. D'emblée, cet exercice a pu mettre à jour la diversité des interprétations des enseignants ainsi qu'une tendance chez plusieurs à utiliser des stratégies avec lesquelles ils étaient plus familiers – stratégies qui, ils l'ont constaté eux-mêmes, pouvaient bien souvent se lier aux stratégies de lecture qu'ils employaient dans leur cadre disciplinaire. Par exemple, l'enseignant d'histoire a insisté sur le fait qu'il avait tenté d'identifier dès le début où et quand

---

<sup>43</sup> Le choix de cette nouvelle a été inspiré de la lecture de la recherche d'Olivier (2009), qui a lui-même observé l'ambiguïté de cette nouvelle policière et la diversité des interprétations qu'elle suscite.

se déroulait l'histoire (en France), en portant attention à tous les indices en ce sens. Alors qu'il a bien déterminé le cadre de l'histoire, d'autres enseignants se sont trompés en la matière, ceux-ci étant d'abord sur l'impression, lors de leur première lecture individuelle, que le texte se déroulait dans un petit village du Québec (plus précisément, au Lac-Saint-Jean). Cette interprétation avait été suggérée en raison de la mentalité perçue chez les personnages de la nouvelle, qui rappelait aux enseignants celle de gens qu'ils avaient eux-mêmes connus. En ce qui concerne le propos de la nouvelle lui-même, deux enseignants avaient lu le texte sans repérer les indices référant à un meurtre, alors que celui-ci avait paru évident aux autres. Tandis que l'enseignante de littérature avait repéré ces indices à travers l'accumulation d'inférences, l'enseignante d'administration avait surtout repéré la chute du texte, qui soulevait une incohérence entre une situation et la possession d'un produit (la possession de mort aux rats dans la maison alors qu'on n'avait pas vu de rats dans celle-ci depuis des années). Dès cette séance, la moitié des enseignants, en ajustant leur interprétation face à celle des autres, ont remis en question leurs compétences en lecture, s'étonnant de ne pas avoir perçu certains éléments, ou d'en avoir mésinterprété d'autres. L'enseignante de mathématique avait repéré plusieurs occurrences de termes religieux. L'enseignante de littérature, qui n'y avait pas porté particulièrement attention, s'est étonnée de cet oubli de sa part (le repérage de champs lexicaux étant une stratégie de lecture très courante en littérature) et a enrichi sa propre interprétation du texte à la lumière de cet élément. Ainsi, ce premier cercle de lecture est arrivé à ses fins : les participants ont pu constater que, même face à un court écrit (deux pages) et en apparence relativement simple, une multitude d'interprétations étaient possibles. Un conflit cognitif a eu lieu et a permis d'ajuster l'interprétation des membres du groupe. Même l'enseignante de littérature, qui était en terrain connu par rapport aux autres enseignants (puisque la nouvelle appartenait à son champ disciplinaire) a enrichi son interprétation du texte grâce au partage des interprétations. On a pu aussi observer que ce premier choc cognitif avait eu un impact sur le SEP de certains participants. En théorie, les cercles de lecture sont supposés avoir pour effet d'améliorer le SEP ; toutefois, force nous a été de noter que, face à des lecteurs expérimentés ayant un fort sentiment de compétence en lecture, la découverte d'une zone interprétative pouvait ébranler – même si ceux-ci admettaient, en théorie, qu'une lecture pouvait être sujette à diverses interprétations. Nous

avançons l'hypothèse que cela est peut-être l'effet d'une dissonance entre l'axe conceptuel et l'axe pragmatique : bien que les enseignants acceptent, en théorie, une conception scientifique de la lecture, leur pratique en tant que pédagogues les a menés à se percevoir comme des lecteurs experts, ceux-ci ayant à juger du sens à donner à un texte afin d'évaluer l'interprétation que les étudiants se forgent de celui-ci. Le constat qu'ils pouvaient se tromper en la matière sur des éléments aussi centraux que le lieu où se déroulait un récit ou le sujet de celui-ci (récit psychologique ou récit policier) n'était donc pas banal. Dès lors, il en ressortait que les cercles de lecture pouvaient, de par le choc cognitif qu'ils induisaient, provoquer dans un premier temps un choc susceptible d'ébranler le SEP<sup>44</sup>.

### **3. La deuxième séance de formation**

Pour la deuxième rencontre de formation, les enseignants devaient réaliser la lecture de deux articles à teneur pédagogique.

Le premier, écrit par nous-même, portait sur l'alignement pédagogique des lectures. Il devait être lu en effectuant une prise de notes sélectives, soit centrées sur l'établissement de liens entre les propos de l'article et leur propre pratique. L'objectif était l'objectivation du concept d'alignement pédagogique (avec lequel nous allons travailler dans le cadre du projet) ainsi qu'une réflexion sur leurs pratiques actuelles (qui, comme constaté en remplissant le questionnaire initial, étaient parfois incohérentes par rapport aux objectifs d'apprentissage de leur cours). L'article, créé expressément pour les besoins de la formation, offrait une réflexion quant à la nécessité de considérer les lectures comme une activité pédagogique à part entière ayant avantage à être planifiée en tant que telle. Une démarche de planification en trois étapes était suggérée : 1) établir le niveau des objectifs d'apprentissage ; 2) établir la manière d'évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage ; 3) planifier les activités

---

<sup>44</sup> Ce constat doit être gardé à l'esprit afin de mettre en perspective l'évaluation des cercles de lecture qui sera faite au chapitre 7 ; bien que l'objectif des cercles soit, en partie, de renforcer le SEP des étudiants (puisque c'est un des piliers sur lesquels repose l'autorégulation), il faut être conscient que les premières expériences de cercles de lecture, par le choc cognitif qu'elles provoquent, peuvent dans un premier temps ébranler le SEP.

d'encadrement de la lecture en optant pour des textes en cohérence avec l'objectif d'apprentissage visé, en choisissant (et en enseignant) des stratégies de lecture en cohérence avec cet objectif, en exposant explicitement l'objectif d'apprentissage et les critères d'évaluation de celui-ci et, enfin, en accordant en classe du temps à cette activité d'apprentissage (avant, afin de préparer les étudiants à la lecture, et après, afin de leur donner l'occasion de travailler sur le texte lu). Les enseignants ont eu l'occasion de discuter de ce texte, mais peu de questions ou commentaires ont émergé. Le fait que nous ayons été l'auteur du texte peut avoir eu pour effet de gêner la conversation. Trois commentaires seulement ont été formulés : premièrement, le fait que la teneur de l'article était claire ; deuxièmement, la logique du concept d'alignement pédagogique a été soulignée par l'enseignante de philosophie, qui appréciait particulièrement cette façon de percevoir la lecture en contexte scolaire et trouvait qu'elle constituait une excellente piste pour resserrer la cohérence de ses interventions ; enfin, un enseignant a formulé des réserves quant aux critiques que fait l'article des traditionnels tests de lecture, celui-ci considérant que les tests qu'il donnait lui-même lui semblaient pertinents. Nous avons discuté avec l'enseignant en nuancant son interprétation de nos propos : la critique des tests de lecture formulée dans l'article l'était dans une optique où ceux-ci n'étaient pas toujours faits en tenant compte du concept d'alignement pédagogique. Nous avons alors questionné l'enseignant sur le contexte pédagogique où celui-ci donnait des tests de lecture. La discussion a permis de réorienter les réflexions sur l'idée qu'il n'existait pas de mauvaises pratiques, mais plutôt des pratiques incohérentes – les tests de lecture devenant dès lors pertinents selon qu'ils étaient conçus dans une optique logique face aux objectifs d'apprentissage. Cette clarification était nécessaire afin de bien ancrer notre accompagnement ; nous n'étions pas là pour intervenir en tant que juge des pratiques des participants. Il importait que ce fait soit bien souligné, ainsi que le fait que c'était les enseignants qui étaient le plus aptes à juger de la cohérence de leurs interventions. Notre rôle dans cette démarche consistait à soutenir les enseignants, ce soutien pouvant prendre différentes formes : donner des outils de pratique réflexive, questionner les enseignants afin de les aider à structurer leur réflexion et leur autoévaluation de leurs pratiques, suggérer des pistes d'action basées sur la recherche face à des problèmes rencontrés, voire les soutenir moralement.

Le deuxième texte à lire était un article de deux pages de Cartier (2010). L'article relate l'expérience d'une enseignante ayant tenté d'enseigner de manière explicite une stratégie de lecture (le résumé), mais avec un succès ambigu. Cartier relève alors la notion d'autorégulation et donne la définition de ce concept. Elle définit aussi les stratégies cognitives. Elle formule des hypothèses afin d'expliquer les difficultés rencontrées par l'enseignante et suggère des pistes pour intervenir plus efficacement. La teneur de l'article permet donc d'aborder la notion des stratégies cognitives (de lecture) et d'autorégulation, le tout de manière concrète (en partant de l'expérience d'une enseignante). Outre d'introduire ces notions aux enseignants, l'objectif de ce cercle était de réaliser une synthèse de groupe dudit article de 80 à 100 mots. Lors de leur lecture individuelle, les enseignants ont eu pour instruction de seulement utiliser la stratégie du surlignement restreint, c'est-à-dire qu'ils devaient souligner uniquement des éléments qui pourraient être inclus dans le résumé à produire (ce qui exigeait de ne surligner qu'une quantité limitée d'informations). Lors du cercle, les enseignants, répartis en équipes de quatre (deux enseignants ont participé à la formation sans pour autant participer à tout le projet), ont eu le plus grand mal à réaliser la tâche, et ce, pour trois raisons : dans une des équipes, les participants ne s'entendaient pas sur le concept de résumé (comment le construire, ce qu'il convenait de dire et de laisser de côté) ; dans l'autre équipe, deux participants interprétaient différemment un passage qui leur paraissait important ; enfin, dans les deux équipes, force était de constater que chacun avait souligné des éléments différents et, donc, que chacun considérait comme importants des éléments divers. L'enseignante d'administration avait surtout retenu les éléments concrets, se référant soit à l'expérience vécue de l'enseignante relatée par Cartier, soit aux pistes d'interventions suggérées par l'auteur, par exemple, alors que d'autres enseignants avaient porté attention aux définitions théoriques des différents concepts. Certains avaient relevé la structure (objectif de l'article, distinction faite entre stratégie de lecture et autorégulation ainsi que conséquences à investir sur les premières sans se soucier du second concept). L'exercice réalisé lors de ce cercle a, encore une fois, ébranlé des enseignants, tout particulièrement en ce qui a trait à la définition du terme « synthèse », que la plupart ont avoué n'avoir jamais cru nécessaire de définir. Cette expérience les a sensibilisés à la réalité

des étudiants, qui doivent faire face à plusieurs enseignants ayant probablement tous des définitions différentes de ce terme (nous paraphrasons). Nos discussions nous ont permis d'établir que la définition du terme était généralement liée à l'objectif de ladite synthèse. Cela a, dès lors, renforcé l'importance de clarifier les objectifs de lecture, mais aussi les objectifs d'apprentissage pour lesquels on demande habituellement aux étudiants de réaliser une tâche, ainsi que les attentes par rapport à celle-ci (critères de qualité, indicateurs, etc.) – bref, l'importance de clarifier la cohérence pédagogique d'une activité pour les étudiants aussi.

#### **4. La troisième séance de formation**

En vue de la troisième rencontre, les enseignants avaient à lire un texte de Boultif, Dubé et Ouellet (2016) en appliquant la technique SQ6R (tirée de Svincki et McKeachie, 2014). Cette technique consiste à 1) survoler le texte ; 2) proposer des questions auxquelles le texte doit répondre ; 3) appliquer les « 6R », soit *read, reflect, review, rehash, rethink, re-evaluate*, ce qui veut dire, si l'on détaille la pensée de l'auteur de cette technique, a) lire, b) réfléchir aux questions originelles, c) réviser celles-ci avec un regard critique, d) remanier les questions, e) repenser au texte, f) réévaluer la correspondance des questions/réponses. L'objectif à réaliser en cercle était de parvenir à sélectionner (ou à formuler) les questions qui seraient les plus pertinentes pour la pratique des enseignants tout en retraçant les propos du texte de manière fidèle. La tâche, encore une fois, a été difficile pour les participants, encore plus que lors du cercle précédent. Plusieurs difficultés se posaient : les questions qui semblaient répondre au texte ne le faisaient pas de manière assez globale (certains enseignants ayant été plus interpellés par des aspects plutôt que d'autres) ; certaines questions paraissaient pertinentes lorsqu'on observait les sous-titres de l'article, mais en discutant, les enseignants en venaient à réaliser que l'article ne répondait pas clairement aux horizons d'attente créés par ceux-ci ; enfin, le fait que les participants devaient orienter les questions formulées dans une optique de pertinence pour leur pratique personnelle rendait le tout très complexe, puisqu'il fallait alors s'entendre sur ce qui était pertinent ainsi que sur ce que le texte disait

réellement. Les enseignants, dans les deux groupes, en sont venus à avoir un regard très critique sur le texte, demandant s'ils pouvaient faire deux listes de questions : celles auxquelles le texte répondait et celles auxquelles il ne répondait pas. L'exercice a sans doute été celui qui a suscité le plus grand conflit cognitif de toutes les rencontres de formation. Deux enseignantes, jusque-là assez solides dans leur SEP en lecture (contrairement aux autres membres du groupe, qui avaient déjà été ébranlés à ce niveau dans les cercles précédents), ont paru réellement démunies au terme de l'exercice. Des constats intéressants ont aussi surgi en ce qui concerne la notion de littératie disciplinaire : l'enseignante de philosophie avait justifié ses interprétations en relevant les marqueurs de relation logique ; l'enseignante de communication avait relevé l'intention et la structure du texte ; l'enseignant d'histoire avait relevé que le texte était difficile à lire en raison des nombreuses parenthèses indiquant des références d'auteurs<sup>45</sup>. Deux des enseignants avaient lu le texte, mais sans faire la tâche préparatoire (SQ6R). Ces derniers ont affirmé, à la fin de la rencontre, n'avoir pas vraiment trouvé utile cet exercice, contrairement à ceux qui avaient réalisé la tâche initiale. Nous avons alors demandé aux enseignants sceptiques de formuler ce qu'ils avaient compris du texte lors de leur lecture individuelle, puis leur avons demandé de nous dire si cette lecture avait évolué. Les enseignants concernés ont d'abord dit que ce n'était pas le cas (pas d'évolution). Les autres participants se sont alors empressés de faire valoir les discussions (et désaccords) qui avaient eu lieu durant le cercle. Nous avons ensuite demandé si les questions formulées (celles auxquelles le texte répondait et celles auxquelles il ne répondait pas) pouvaient être pertinentes pour eux. Tous les participants ont reconnu leur pertinence, puisque cela leur pointait quelle information ils avaient et quelle information ils devaient trouver. Au terme de cette discussion structurante, tous les enseignants ont finalement perçu la richesse de l'exercice qui avait été fait. Il semblerait que l'absence de préparation avait empêché ces deux enseignants de suivre l'évolution de leur réflexion (ils n'avaient pas de questions déjà formulées en arrivant au cercle), mais seulement une idée générale du propos de l'article, ce qui ne leur avait pas permis de suivre l'évolution précise de leur interprétation (qui devenait bien plus précise par la formulation de questions). Ce n'est qu'au terme d'un bilan commun

---

<sup>45</sup> En histoire, ce type de référence est mis en note de bas de page ; cela dit, le fait que les références soient insérées directement dans le texte a nui à la lecture de la majorité des enseignants.

que ceux-ci en sont venus à reconnaître ce que leur avait apporté l'exercice, à savoir une appropriation très précise de l'intention du texte ainsi qu'une analyse critique de celui-ci au regard de sa pertinence opérationnelle. Par cet exercice, les enseignants avaient aussi dû réfléchir à leurs besoins (ce que l'article n'abordait pas), ce qui nous a permis d'orienter la dernière rencontre.

## 5. La quatrième séance de formation

Ainsi, à la demande des participants, la dernière rencontre de formation a concerné l'évaluation des lectures et l'approfondissement de l'approche *Reading Apprenticeship* (RA). À leur demande, des textes, des extraits de textes et des exemples de journaux de lecture et de portfolios ont été fournis pour qu'ils puissent se familiariser avec de nouveaux modes d'évaluation. Deux stratégies avaient été imposées.

L'objectif du premier exercice était d'expérimenter la stratégie « parler au texte » dans le contexte d'une mise en contact avec un nouveau concept (le portfolio). Pour ce premier texte, il avait donc été demandé aux enseignants de « parler au texte ». Cette technique est propre, notamment, à l'approche *Reading Apprenticeship*. Afin de réaliser cet exercice, les participants devaient aller sur le blogue « La lecture au collégial<sup>46</sup> », plus particulièrement à l'onglet « Stratégies ». Ils devaient alors lire les définitions des six stratégies impliquées lorsque l'on « parle au texte », à savoir clarifier, faire des liens, poser des questions, faire des prédictions, résumer et visualiser. Ils devaient ensuite regarder, dans l'onglet « Activité pédagogique » la vidéo montrant une modélisation où, justement, une enseignante « parle au texte ».

La deuxième stratégie qui leur avait été demandée était de schématiser, sous forme de carte conceptuelle ou de tableau, les ressemblances et différences qu'exposaient deux autres textes

---

<sup>46</sup> Blogue issu de la recherche de Ouellet et collab. (2014) accessible à cette adresse : <[strategieslecturecollegial.wordpress.com](http://strategieslecturecollegial.wordpress.com)>.



quant à la définition de ce en quoi consiste un « journal de lecture ». L'objectif de cet exercice était de nuancer la forme que pouvaient prendre les journaux de lecture et d'amener les enseignants à réfléchir à la forme qui leur semblait la plus adaptable à leurs propres pratiques. Les enseignants ont eu des discussions qui étaient, cette fois, beaucoup plus portées sur la manière dont ces techniques seraient applicables pour leurs propres cercles. Ils ont donc relevé des éléments essentiellement dans une perspective opérationnelle. Premièrement, la richesse, mais aussi la lourdeur qu'impliquait la stratégie de « parler au texte », ce qui amenait à suggérer que cette technique n'avait avantage à être utilisée que sur des textes relativement courts. Deuxièmement, les discussions sur les journaux de lecture ont soulevé le caractère très libre de premier modèle et plus encadrant du second. L'enseignante de communication a évoqué sa propre expérience de ce type d'évaluation et du fait que son modèle, très libre, avait donné lieu à une belle participation des étudiants, mais à une évolution très relative des apprentissages. Troisièmement, la question du portfolio a aussi été évoquée. Le portfolio présenté en était un d'apprentissage. Il expliquait donc comment l'on pouvait évaluer d'une manière progressive l'évolution d'un étudiant. Un enseignant a soulevé la question des portfolios d'artistes, qui ne contenaient que leurs meilleures réalisations. Les discussions ont alors porté sur tout ce que pourraient contenir les portfolios, notamment des notes de lecture, des résumés, des extraits de travaux, etc. Durant le dernier tiers de la rencontre, les enseignants ne discutaient plus vraiment des textes ou des stratégies de lecture, mais plutôt de la manière dont ils envisageaient d'évaluer la lecture dans le cadre de leurs cercles. Ils étaient donc, en cette fin de formation, déjà fortement engagés dans le processus de conception de leur propre activité pédagogique – ce qui était exactement l'objectif de l'ensemble de la formation.

## **6. La synthèse des concepts abordés dans le cadre de la formation**

Le cadre de la formation, soit les cercles de lecture, visait à mettre les enseignants en contact avec une conception scientifique de la lecture. Toutefois, comme mentionné précédemment,

d'autres éléments devaient être étudiés, dont les stratégies de lecture – seule demande explicite des enseignants quant à la formation. Celles-ci ont été abordées de deux manières : à travers la lecture de textes les exposant, ainsi qu'à travers l'expérimentation de certaines stratégies durant les cercles de lecture (à savoir, le surlignement restreint, la rédaction de synthèse, la prise de notes sélectives, les techniques du SQ6R et la stratégie de « parler au texte » de même que la schématisation). Le premier cercle de lecture visait à initier les enseignants au déroulement d'un cercle de lecture traditionnel, ceux-ci étant généralement basés sur la lecture de textes littéraires. Les autres textes sur lesquels étaient basés les cercles de lecture abordaient plutôt des notions pédagogiques. Le deuxième exercice fait dans le cadre d'un cercle de lecture était basé, plus spécifiquement, sur un article présentant le concept d'autorégulation et de stratégies cognitives (ici, des stratégies de lecture). Le second article abordé lors de cette rencontre présentait le concept d'alignement pédagogique. Le troisième exercice fait dans le cadre d'un cercle de lecture s'appuyait sur un article présentant l'approche RA et le concept de littératie disciplinaire. Le dernier exercice fait dans le cadre d'un cercle de lecture était centré sur des textes présentant divers aspects et conceptions du journal de lecture ou du portfolio d'apprentissage. En outre, les enseignants avaient eu à lire, dans la section « Stratégies » du site « La lecture au collégial », le court descriptif des six stratégies utilisées pour « parler au texte », à savoir clarifier, faire des liens, prédire, questionner, résumer et visualiser.

Enfin, il est à noter que deux documents ont aussi été remis aux enseignants à titre de ressources supplémentaires (mais nous ne sommes pas revenus en groupe sur ceux-ci) : un premier document présentait les trois concepts clés de la recherche (l'autorégulation, les facteurs favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé ainsi que la motivation) ; un second présentait une carte conceptuelle représentant une multitude de stratégies de lecture (stratégies à prendre en compte avant, pendant et après la lecture)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Cette carte conceptuelle (annexe 6) a été réalisée par la chercheuse dans le cadre de la lecture dirigée effectuée auprès de Christiane Blaser. La série d'articles publiés dans *Correspondance* (annexe 7) est directement inspirée de cette carte, qui se base sur la technique d'APL de Cartier ainsi que sur 23 autres articles et ouvrages portant sur la lecture.

## 7. Guide pour les enseignants souhaitant intervenir en lecture : cinq articles

La formation a été le lieu de nombreuses réflexions et d'allers-retours avec les enseignants sur ce qu'il convient de considérer lorsque l'on souhaite intervenir en lecture – dans l'optique de développer l'autorégulation ou non. Parallèlement à cette formation (parfois en concomitance avec elle, parfois à la suite des apprentissages générés par celle-ci), cinq articles ont été rédigés, le premier dans la revue *Pédagogie collégiale*<sup>48</sup>, les quatre autres dans la revue *Correspondance*. Ces articles, une fois rassemblés, prennent la forme d'un guide pédagogique qui regroupe les connaissances abordées au cours de la formation – ainsi que les connaissances et questionnements ayant émergé de celle-ci. Ces articles fournissent des réflexions, des pistes d'intervention, des structures théoriques et des outils concrets aux enseignants désirant intervenir en lecture auprès des étudiants du collégial.

Le premier article, publié dans *Pédagogie collégiale*, s'intitulant « Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte ? » (Bélec et collab., 2017), aborde la question de la pertinence, voire de la nécessité d'intervenir en lecture au postsecondaire.

Le deuxième article est le premier d'une série de quatre publiés dans *Correspondance* et s'intitule « L'alignement pédagogique des lectures » (Bélec, 2016a). Il aborde l'idée que les lectures doivent être considérées comme des activités d'apprentissage et fournit une démarche afin de planifier ces activités de manière cohérente, notamment en s'appuyant sur l'importance de la cohérence entre la complexité des apprentissages à réaliser (taxonomie de Bloom) et les stratégies de lecture à retenir (stratégies de traitement de l'information). En outre, l'article introduit la question de la complexité de la lecture et fournit des conseils quant au choix des textes.

---

<sup>48</sup> Cet article est disponible à l'annexe 8.

Le troisième article s'intitule « Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures » (Bélec, 2017b). Il approfondit l'idée, déjà semée, de la complexité inhérente à l'acte de lire. Les notions de compréhension et d'interprétation en lecture sont présentées de manière distincte afin de renforcer la présentation d'une conception scientifique de la lecture. Un schéma théorique, inspiré du modèle d'interprétation en lecture de Giasson (2005), présente huit facteurs influençant l'interprétation en lecture. L'enseignant peut utiliser ce schéma afin de préparer ses étudiants à la lecture. En ce sens, 12 techniques et activités permettant d'aborder chacun des facteurs en classe sont présentées afin d'orienter l'enseignant selon ce qu'il souhaite travailler avec ses étudiants.

Le quatrième article, « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies » (Bélec, 2017a), propose d'abord une fiche d'accompagnement en lecture. Cette fiche peut être utilisée par l'enseignant ou comme un outil pour amener les étudiants à considérer la lecture comme une tâche d'apprentissage complexe. Une description de neuf stratégies de lecture d'une complexité variable est également fournie. Chaque description présente des conseils quant à la mise en œuvre de ces stratégies, notamment leurs avantages et limites, ainsi que des suggestions pour conseiller les étudiants à les utiliser de manière efficace.

Enfin, le cinquième article, « Ils lisent... et ensuite ? » (Bélec, 2018a) aborde les manières dont un enseignant peut évaluer les apprentissages par la lecture de ses étudiants et, surtout, les accompagner à travers ces évaluations. L'intérêt de traces laissées lors d'une lecture active est abordé ainsi que la dimension euristique de l'écriture afin de rendre compte des apprentissages faits par la lecture. L'article insiste sur les méthodes alternatives d'évaluation ainsi que sur l'importance de fournir un accompagnement par les pairs aux étudiants – notamment à travers les cercles de lecture. L'article fournit aussi un exemple de critères d'évaluation d'un journal de lecture

## CHAPITRE 6 :

### Premiers résultats du volet développement de la recherche : les cercles de lecture expérimentés

La démarche de création des cercles s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-développement. Cette démarche impliquait une conception et une mise à l'essai des cercles, mais également une évaluation de ceux-ci et des ajustements. L'objectif général de cette étude, rappelons-le, est d'explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines, dans des cours tant de la formation générale que de la formation spécifique (préuniversitaire et technique), pour favoriser le développement d'un SRL en lecture. Conséquemment, les cercles mis à l'essai l'étaient toujours dans une optique exploratoire ; certains se sont mieux déroulés que d'autres, et ce, pour une foule de raisons. La conception des cercles avant leur mise à l'essai était faite dans une optique de collaboration entre les enseignants et le chercheur. Dans cette phase de conception « théorique », l'on tentait de respecter le cahier des charges et d'adapter celui-ci aux besoins de chaque discipline, mais la forme que prenaient les cercles, en définitive, revenait aux enseignants, le chercheur se contentant de formuler des suggestions.

## 1. Lexique

Par souci de clarté, un court lexique est présenté ici afin de rendre plus intelligibles les différents processus ou activités impliqués dans les cercles présentés.

### 1.1 Modélisation

L'enseignant lit un texte projeté sur un tableau blanc de la classe (par exemple) ; il le lit tout en réfléchissant à voix haute (sur la tâche à faire ainsi que sur le contenu du texte lui-même), formulant ses questions, hésitations, hypothèses, etc. En même

temps, il annote le texte en expliquant les types d'annotations choisies et les raisons qui le poussent à faire celles-ci.

### 1.2 SQ3R<sup>49</sup>:

- a) L'étudiant survole son texte : stratégie cognitive qui permet de repérer la structure (grandes divisions, sous-titres), le propos du texte et son type (images, références, type de vocabulaire, style, etc.) ; cela permet de préparer la mise en place d'une planification de la lecture (stratégie métacognitive).
- b) L'étudiant prédit des questions auxquelles le texte répond : stratégie métacognitive permettant de se fixer des objectifs de lecture.
- c) L'étudiant lit (en portant attention aux questions qu'il a formulées), ce qui lui permet de contrôler sa lecture (stratégie métacognitive) et éventuellement d'ajuster ses stratégies de lecture.
- d) L'étudiant met de côté le texte et tente de répondre de mémoire aux questions formulées (stratégie cognitive de récupération qui stimule la mémorisation).
- e) L'étudiant vérifie ses réponses (stratégie d'autoévaluation et d'ajustement).

## 2. Les cercles réalisés en administration

Dans cette discipline, l'enseignante a mis en place deux cercles durant la session ; ces cercles possédaient une structure très semblable et étaient centrés sur la lecture du recueil de notes de cours fourni par l'enseignante et sur la lecture de « cas ». L'enseignante a pris soin d'expliquer aux étudiants qu'ils auraient, à deux reprises durant la session, à résoudre un cas de la même façon dans le cadre d'examens sommatifs importants. Les résultats de ces cercles de lecture étaient évalués et comptaient pour 5 % de la note du cours chacun. L'enseignante accordait pour leur réalisation (en classe, après lecture) 1 h 30.

---

<sup>49</sup> *Survey, Question, Read, Recite and Review.*

<b>Cercle 1 et 2 (administration)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Réalisation d'une modélisation dans le cadre d'une démarche d'analyse de cas (n'a été faite que dans le premier cercle)</li> <li>b) Les étudiants lisent un autre cas individuellement (en silence) en ayant pour consigne de l'annoter de la manière présentée lors de la modélisation.</li> <li>c) Les étudiants ont l'occasion de poser des questions à l'enseignante sur les passages exigeant des clarifications.</li> <li>d) Les étudiants se réunissent brièvement en équipes de quatre pour partager leurs annotations, questions, hypothèses et commentaires préliminaires à la suite de la première lecture.</li> <li>e) L'enseignante donne les lectures (manuel) à faire pour le prochain cours en précisant que celles-ci sont nécessaires à la résolution du cas et qu'elle-même ne présentera pas cette matière.</li> </ul>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
<p>Les étudiants lisent une section du recueil de notes de cours (24 pages). Durant la lecture, ils ont pour consigne d'annoter leurs notes de cours en utilisant trois stratégies, à savoir la clarification (souligner les mots incompris et noter leur définition), le questionnement (noter les éléments difficiles à comprendre et les hypothèses) et l'établissement de deux types de liens (avec leurs connaissances antérieures pertinentes et avec le cas lu en classe).</p>
<b>En classe, après la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) L'enseignante vérifie que l'annotation préparatoire est faite. Si ce n'est pas le cas, soit l'étudiant fait l'activité seul, soit les étudiants n'ayant pas réalisé l'annotation sont mis ensemble.</li> <li>b) Les étudiants se réunissent en équipes de quatre et comparent leurs annotations liées à la clarification et aux questionnements (passages incompris).</li> <li>c) Les étudiants discutent des hypothèses et des liens repérés.</li> <li>d) Les étudiants tentent de résoudre le cas à partir de la lecture de leurs notes de cours.</li> <li>e) Après 1 h 30, les étudiants remettent à leur enseignant les réponses mentionnant les failles repérées dans le cas, leur justification (références aux notes de cours à l'appui) et les solutions proposées afin de corriger les failles.</li> <li>f) L'enseignante corrige les réponses au cas et remet aux étudiants les copies corrigées.</li> </ul>

### 3. Les cercles réalisés en communication

Dans cette discipline, l'enseignante a choisi de fonder son cours sur les cercles de lecture. Elle a donc réalisé sept cercles différents. Ces cercles possédaient une structure très variée. Certains étaient sommatifs, d'autres non. L'enseignante accordait un temps variable pour le déroulement de ceux-ci.

Le premier cercle avait comme objectif d'amener les étudiants à trouver les concepts importants et les liens entre ceux-ci dans le système que constitue la communication.

<b>Cercle 1 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante fait une modélisation où elle surligne et annote un court texte en vue de définir les concepts importants et d'établir des liens entre ceux-ci.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent un texte portant sur la communication. Ils ont pour consignes de surligner les concepts importants, de définir ces derniers en marge par quelques mots-clés et de noter les liens qu'ils perçoivent entre les concepts.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) Les étudiants se mettent en équipes de trois ou quatre et doivent placer les concepts vus dans le texte sur le schéma de la communication de base (qu'ils connaissent).
b) L'enseignante expose la manière dont le schéma devait être rempli.

Le deuxième cercle avait comme objectif d'amener les étudiants à comprendre les notions liées à la liberté de presse et d'expression ainsi qu'aux éléments les différenciant ; également, ce cercle visait à s'assurer que les étudiants comprenaient comment ces éléments se liaient au droit du public à l'information et à une société démocratique.



<b>Cercle 2 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante modélise sa lecture à partir d'un texte portant sur une théorie de la communication en montrant comment elle travaille le texte (surlignement et annotations).
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls un texte (3-4 pages) portant sur la liberté de presse en surlignant et en utilisant 4 types d'annotations définies et en surlignant. Ils sont avertis qu'ils auront à faire un travail par la suite.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de trois ou quatre, les étudiants doivent rédiger un résumé d'environ 200 mots à partir du texte lu. Les étudiants doivent reformuler dans leurs mots.
b) L'enseignante imprime les résumés des équipes et un second cercle est réalisé sur la base de la lecture analytique de tous les résumés. Les étudiants doivent noter les forces et faiblesses de chacun.
c) L'enseignante projette les résumés les uns après les autres. Les étudiants commentent les forces et faiblesses ; l'enseignante ajuste et corrige les problèmes d'interprétation et d'écriture.

Le troisième cercle devait permettre à l'enseignante de s'assurer que les étudiants étaient en mesure de distinguer les concepts importants liés à la liberté de presse et d'expression ainsi qu'à la notion d'espace public. L'objectif était aussi d'amener les étudiants à faire des liens entre ces notions et les propos de leur lecture.

<b>Cercle 3 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) Cercles précédents. b) Matière abordée en classe.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls un texte portant sur l'espace public et, implicitement, sur la liberté de presse (le texte concerné est plus difficile que les textes précédents). Ils doivent surligner et annoter celui-ci.

<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipes de deux ou trois, les étudiants travaillent selon des cycles de 10 à 15 minutes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante pose une question ou lance un « défi » (« Dans ce texte, on reparle de la liberté de presse/d'expression, mais pas explicitement ; identifiez la page où les deux définitions de ces concepts sont présentés » ou « Trouver une image ou une métaphore pour représenter la démocratie » ou « Définissez la notion d'espace public par un poème/une ritournelle », etc.).</li> <li>• Les équipes ont 5 minutes pour répondre à la question ou relever le défi.</li> <li>• Un retour de 5 à 10 minutes est fait sur les réponses ou réalisations.</li> </ul>

Les quatrième et cinquième cercles étaient, en fait, les deux composantes de la même boucle d'apprentissage. Relativement à leur réflexion sur les liens existant entre la liberté de presse et la démocratie, l'enseignante amenait ses étudiants à s'intéresser à l'application concrète de cette liberté. Pour ce faire, les étudiants devaient s'intéresser à des procédés discursifs relevant de la rhétorique (les arguments fallacieux) ainsi qu'aux lois régissant et limitant la liberté d'expression.

<b>Cercle 4 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) Cercles précédents.</p> <p>b) Matière donnée en classe.</p>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
<p>Les étudiants doivent lire un texte portant sur les arguments fallacieux en l'annotant. Ils doivent ensuite aller lire une page d'un site Internet d'extrême droite. Dans ce dernier, ils doivent relever les arguments fallacieux (surligner) et justifier la nature de ceux-ci (en se basant sur le premier texte donné à lire).</p>
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipes de deux ou trois, les étudiants doivent produire un manifeste « fallacieux » (sujet : « Pour ou contre les arts, lettres et communication »).</p> <p>b) Rétroaction par le biais de la correction des manifestes.</p>

<b>Cercle 5 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) Cercles précédents. b) Matière donnée en classe.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants doivent lire et annoter un texte qui différencie les lois qui limitent la liberté d'expression.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de deux ou trois, les étudiants doivent créer un tableau qui compare ces lois (ce que l'une couvre et pas une autre, leurs subtilités/différences, etc.). b) L'enseignante informe les étudiants qu'ils auront à faire un débat lié à ces apprentissages (arguments fallacieux et lois limitant la liberté d'expression). c) Le débat a lieu en classe : pendant que la moitié (8 étudiants) de la classe s'affronte (4 contre 4), les autres étudiants jouent le rôle de juge ; certains doivent repérer les arguments fallacieux émis durant le débat, d'autres les références aux lois.

Le sixième cercle avait pour objectif de permettre aux étudiants de préparer une conversation radio. L'importance de déterminer la cible de l'objectif de communication dans ce contexte était au cœur de la démarche du cercle produit.

<b>Cercle 6 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante modélise sa lecture avec la technique SQ3R sur un extrait de texte. Elle oriente plus spécifiquement, pour l'exercice, la formulation de la question sur un paragraphe, de manière à faire en sorte que le paragraphe en question semble être la réponse cohérente à la question créée.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls un texte en appliquant la technique SQ3R dans la même optique que leur enseignante. Ils savent qu'ils devront produire une entrevue (converse).

<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de trois ou quatre, les étudiants doivent comparer et reformuler leurs questions pour qu'elles soient les plus justes possible (prennent en compte l'ensemble des paragraphes, du texte).
b) Les étudiants utilisent leurs questions et le texte pour créer une entrevue radio (l'entrevue est évaluée).

Enfin, le septième cercle visait à approfondir les notions liées aux théories de la communication vues en classe, et ce, afin de préparer les étudiants aux évaluations finales. Ces derniers devaient y faire des liens entre les concepts théoriques et le cas présenté par ces textes, exercice apparenté à ce qu'ils auraient à faire lors de leur examen final.

<b>Cercle 7 (communication)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante explique aux étudiants qu'ils auront à produire une communication affichée basée sur la lecture des textes lus. Elle présente un exemple de communication affichée en explicitant les exigences et critères de qualité de celle-ci (vulgarisation, intégration des notions théoriques et liens avec des cas).
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants doivent lire deux textes (portant sur la construction de l'image des hommes dans les médias) qu'ils doivent annoter/surligner afin de faire ressortir les causes et conséquences ; ils doivent aussi illustrer les propos retenus par des exemples.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) Les étudiants se mettent en équipes de 2 à 4.
b) L'enseignante commence par poser des questions liées au texte afin de vérifier leur compréhension globale de celui-ci. Les réponses doivent être formulées dans « leurs mots ».
c) Les étudiants doivent intégrer des définitions théoriques aux réponses formulées précédemment.
d) L'enseignante demande aux étudiants de réaliser une communication affichée à partir des deux textes. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants choisissent les notions pertinentes.</li> <li>• Les étudiants réalisent des synthèses (paraphrases) de celles-ci et choisissent des images qui supporteront visuellement leurs affiches.</li> <li>• Les étudiants structurent leurs affiches respectives en faisant des liens entre les différentes zones.</li> </ul>
e) L'enseignante expose les affiches. Les pairs et l'enseignante fournissent une rétroaction.

## 4. Les cercles réalisés en histoire

En histoire, l'enseignant a réalisé deux cercles bien distincts. Les travaux à remettre à la fin des cercles de lecture étaient de nature formative ou avaient un poids sommatif faible (3 %). L'enseignant a accordé pour leur réalisation (en classe, après lecture) entre 1h00 et 1h30.

Le premier cercle visait à amener les étudiants à effectuer une lecture approfondie de textes historiques authentiques.

<b>Cercle 1 (histoire)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cours magistral sur les différentes idéologies québécoises du XIX<sup>e</sup> siècle (ultramontanisme, libéralisme canadien-français, impérialisme britannique, etc.) une semaine avant le cercle.</li> <li>b) L'enseignant donne des consignes écrites (trouver les mots inconnus, passages incompris) et des recommandations orales (annoter le texte) concernant les lectures à faire pour le prochain cours.</li> </ul>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
<p>Les étudiants lisent une dizaine d'extraits de textes authentiques (lettre journalistique, pamphlet politique, etc.) en tentant de cerner le contexte d'écriture ainsi que les idées principales des extraits et d'annoter conséquemment le texte (recommandations orales de l'enseignant). Sur une feuille à part, ils inscrivent les mots qu'ils ne connaissent pas et de soulignent les passages moins bien compris.</p>
<b>En classe, après la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) L'enseignant ramasse les extraits qui devaient être annotés (selon les recommandations orales).</li> <li>b) L'enseignant donne un canevas de schéma que les étudiants (en équipes de quatre ou cinq) doivent remplir à partir de leurs notes de cours afin de réactiver leurs connaissances liées aux idéologies.</li> <li>c) Pendant que les étudiants réalisent le canevas, l'enseignant révise rapidement les extraits annotés.</li> <li>d) L'enseignant remet les extraits aux étudiants qui doivent alors discuter des textes afin de s'en forger une compréhension commune.</li> <li>e) Les étudiants, en cercles, doivent répondre sur une feuille (qui doit être remise à la fin du cours) à des questions demandant, dans un premier temps, de trouver l'idéologie à laquelle chaque extrait se rattache et de soutenir leur réponse par des arguments. Dans un deuxième temps, les étudiants doivent répondre à des questions leur demandant de relever l'objectif du texte et l'intention de l'auteur.</li> <li>f) L'enseignant ramasse les schémas et feuilles de réponses, les corrige et remet le tout au cours suivant.</li> </ul>

Le second cercle visait à amener les étudiants à réaliser une synthèse d'un article scientifique écrit par un historien, ceci afin d'améliorer leur compréhension de la structure de ce genre de texte ainsi qu'en vue de les préparer à un travail de session (réaliser plusieurs synthèses).

<b>Cercle 2 (histoire)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) L'enseignant donne des consignes écrites concernant les lectures à faire pour le prochain cours (objectif et consignes d'annotation). Il lit et explique en classe les consignes et rappelle l'objectif, à savoir en arriver à écrire une synthèse de 600 à 750 mots.</p> <p>b) L'enseignant recommande oralement aux étudiants de porter attention au sujet, à la problématique, à l'objectif, aux arguments et aux conclusions de l'auteur (bref, repérer la structure).</p>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
<p>Les étudiants lisent le texte (une quinzaine de pages) en le surlignant, en l'annotant ainsi qu'en inscrivant leurs questions sur le texte (mots ou expressions incompris, questionnement sur des passages moins clairs, etc.), selon les consignes écrites. Idéalement, l'annotation devrait aussi refléter une volonté de repérer la structure du texte (consignes orales).</p>
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipes de quatre (formées par l'enseignant, qui a tenté de regrouper les apprenants selon leur niveau), les étudiants doivent, sur une feuille à remettre à la fin du cours, répondre à des questions concernant des éléments génériques de l'article, à savoir trouver le sujet, la problématique, l'objectif, les arguments, la conclusion ainsi que la structure du texte (ces éléments constituant, pour l'enseignant, les bases d'une bonne synthèse). Pendant ce temps, l'enseignant passe rapidement dans les équipes pour noter les noms des participants qui ont réalisé leurs annotations.</p> <p>b) Parallèlement, l'enseignant recommande aux étudiants d'écrire durant le cercle sur une feuille personnelle les réponses aux questions génériques afin de pouvoir profiter de leur travail commun lors de la rédaction de leur synthèse (qui se fera de manière individuelle à la maison).</p> <p>c) Au cours suivant, les étudiants remettent une synthèse individuelle de 600 à 750 mots concernant l'article discuté en cercle.</p> <p>d) L'enseignant ramasse les synthèses, les corrige et remet celles-ci aux étudiants au cours suivant.</p>

## 5. Les cercles réalisés en littérature

Dans cette discipline, l'enseignante a mis en place trois cercles durant la session ; ces cercles possédaient une structure variée et étaient centrés sur la lecture de différentes œuvres littéraires (légendes et un roman). L'enseignante a pris soin de souligner que le travail réalisé dans le cadre des deux premiers cercles servait directement de préparation aux dissertations (évaluations sommatives importantes). À la fin de chaque cercle, les étudiants devaient fournir un travail individuel qui était évalué. L'ensemble des cercles de lecture étaient évalués et comptaient pour 15 % de la note de la session, pourcentage ainsi réparti : la préparation 5 % (document à remplir avant le cours), les tâches à réaliser lors des cercles de lecture 5 % et les productions individuelles à remettre à la suite des cercles comptaient respectivement pour 5 % chacune. L'enseignante accordait environ 45 minutes de temps en classe pour la réalisation des cercles. Pour différentes raisons, elle a choisi de diviser sa classe en deux lors de ceux-ci (la moitié de la classe venait faire le cercle durant la première heure, l'autre moitié dans la deuxième heure). Elle faisait une rétroaction de 15 minutes après chaque cercle et, au besoin, une rétroaction en plénière au cours suivant.

Le premier cercle visait à amener les étudiants à se préparer à leur premier exercice de dissertation comparative. L'objectif était qu'ils puissent faire une analyse comparative nuancée de deux légendes québécoises.

<b>Cercle 1 (littérature)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
Présentation du schéma narratif des contes québécois et de leurs figures les plus populaires.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls deux contes en répondant à des questions identiques pour les deux textes (contexte, schéma narratif, personnages, figures surnaturelles, thématique religieuse).

<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de quatre, les étudiants doivent relever six ressemblances dont découlent des différences et dresser un tableau comparatif.
b) Individuellement, les étudiants doivent rédiger une synthèse de 400 mots expliquant le tableau.
c) L'enseignante donne une rétroaction sur les copies des étudiants (leur synthèse individuelle) et en classe (plénière).

Le deuxième cercle visait à préparer les étudiants à leur dissertation finale. L'objectif était d'aider les étudiants à mieux appréhender le concept de postmodernité. En outre, l'enseignante voulait aider les étudiants à mieux comprendre le roman *Les grandes marées* de Jacques Poulin par le biais d'une analyse des liens intertextuels mis en trame dans l'œuvre. En accédant à ce second niveau de lecture, sur lequel repose, selon l'enseignante, tout l'intérêt du roman, cette dernière espérait permettre aux étudiants de mieux apprécier l'œuvre et son sens.

<b>Cercle 2 (littérature)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) Présentation du postmodernisme et du concept d'intertextualité en classe.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
a) Les étudiants lisent seuls <i>Les grandes marées</i> de Jacques Poulin.
b) Ils doivent répondre à des questions de leur recueil de notes de cours visant à les faire identifier le schéma actantiel et narratif.
c) Ils doivent remplir un document de deux pages comportant six consignes impliquant des réponses à court développement. Deux consignes demandent de décrire les deux personnages principaux ; l'une de réaliser un résumé de trois phrases du roman ; deux autres demandent de définir les deux concepts vus en classe (postmodernisme et intertextualité) ; et une dernière consigne, de résumer l'histoire du récit biblique de la création en trouvant des passages en référence dans le roman.



<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de quatre, les étudiants doivent compléter deux tableaux : l'un descriptif (« Montrez que les personnages de Teddy et de Marie sont postmodernes ») et l'autre comparatif (« Comparez <i>Les grandes marées</i> au récit biblique de la création ») en vue de préparer leur dissertation finale.
b) Individuellement, les étudiants doivent rédiger une synthèse de leurs tableaux en +/-250 mots qui sera, en fait, la formulation de leur antithèse (idées principale et secondaires) et de leur thèse (idées principale et secondaires).
c) L'enseignante donne une rétroaction sur les copies des étudiants (leur synthèse individuelle) et en classe (plénière).

Le dernier cercle a été réalisé dans une perspective d'exploration d'une thématique abordée dans le cadre du cours cette session-là : la littérature amérindienne. Contrairement aux autres cercles, celui-ci ne visait pas à préparer les étudiants à une dissertation, mais simplement à les amener à se familiariser avec la littérature amérindienne (ses caractéristiques) ainsi que son rapport à l'histoire « officielle ».

<b>Cercle 3 (littérature)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) Les étudiants assistent à une conférence sur la littérature amérindienne où l'auteure présente son processus de création. Ils doivent prendre des notes.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
a) Les étudiants lisent seuls une nouvelle en identifiant les personnages, les faits historiques et les faits relevant de la culture amérindienne.
b) Chaque étudiant fait un résumé.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de quatre, les étudiants comparent leurs réponses et leur résumé.
b) Les étudiants tentent d'établir des liens entre les constats faits sur la nouvelle (réponse, résumé) et leurs notes prises lors de la conférence.
c) Individuellement, les étudiants doivent répondre en 250 mots à la question : « Qu'est-ce que la littérature amérindienne ? »
d) L'enseignante donne une rétroaction sur les copies des étudiants (leur réponse individuelle).

## 6. Les cercles réalisés en mathématique

En mathématique, l'enseignante donnait son cours dans le contexte particulier propre à un cours de mise à niveau : étudiants particulièrement faibles et, souvent, peu motivés. Les cercles créés ne comptaient pas. Dans le premier cercle réalisé, l'enseignante avait donné des lectures plutôt qu'une tâche associée à faire avant le cours. Toutefois, peu d'étudiants ont fait le travail préparatoire. Pour cette raison, le second cercle a été réalisé en classe intégralement, lecture individuelle comprise. Cela dit, les lectures, très courtes, se prêtaient bien à l'exercice.

Le premier cercle visait à réactiver les connaissances antérieures des étudiants ainsi qu'à valider celles-ci. En outre, l'enseignante voulait provoquer un premier contact avec le manuel de cours.

<b>Cercle 1 (mathématique)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante demande aux étudiants de réaliser une lecture de deux pages dans le manuel de cours. Ces pages présentent une définition de plusieurs notions liées aux fonctions et aux notions que les étudiants sont supposés déjà connaître (connaissances antérieures).
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
a) Les étudiants lisent seuls et doivent résumer les définitions par un court énoncé.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de quatre, les étudiants comparent leurs réponses. b) L'enseignante remet aux étudiants un canevas de schéma. Les étudiants doivent inscrire les notions reformulées dans ce schéma. c) L'enseignante donne une rétroaction en plénière.

Le second cercle avait pour objectif de soutenir l'autonomie des étudiants dans leurs processus de résolution de problèmes mathématiques lorsque ceux-ci sont présentés sous la forme d'énoncés ou d'une mise en situation concrète. L'enseignante souhaitait que

l'exercice amène ses étudiants à mieux appréhender le type de démarche à mettre en œuvre face à différents types de problèmes.

<b>Cercle 2 (mathématique)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante présente l'activité et distribue les feuilles d'exercices (copies du manuel). b) L'enseignante modélise au tableau sa réflexion face à un premier énoncé de problème (« Résolvez les équations... »). Elle prend soin de souligner les mots-clés du problème et de présenter la démarche qu'elle associe à ces derniers ainsi que la réponse attendue.
<b><u>En classe, lecture individuelle</u></b>
a) Les étudiants lisent seuls en classe en repérant les mots-clés et en relevant, s'ils ont le temps, les démarches associées à ceux-ci.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) En équipes de quatre, les étudiants comparent leurs réponses. b) Les étudiants doivent construire un « outil résumé » sous forme de tableau associant les différents types de mots-clés repérés à leurs démarches ainsi que la réponse attendue. Les étudiants sont avertis qu'ils auront droit à cet outil à l'examen. Cette démarche implique un exercice de classification. c) L'enseignante fait un rapide retour en plénière. d) L'enseignante récupère les tableaux et réalise une mise en commun dont elle valide les réponses. Elle distribue ce document-outil validé lors de l'examen.

## 7. Les cercles réalisés en philosophie

C'est dans une perspective de progression du niveau de difficulté des cercles que l'enseignante a conçu cinq scénarios enchaînant enseignement explicite et apprentissage autonome.

Chaque cercle comptait environ pour 3 %. L'annotation préalable comptait pour 1 % et les résultats remis à la fin des cercles, pour 2 %. Pour chaque tâche, l'enseignante donnait

d'avance les critères de qualité selon lesquels serait évalué le produit des cercles (par exemple, cohérence, suffisance et pertinence pour le premier cercle ; exactitude des liens établis et reflet de la réalité du texte pour le deuxième ; justesse de la formulation des questions, cohérence de la question avec l'extrait identifié comme étant la réponse ainsi que portée de la question pour les troisième et quatrième cercles).

Les cercles en classe duraient environ 1 h 30, mais il y avait également un temps accordé avant la lecture afin de préparer les étudiants à celle-ci et un temps consacré à la rétroaction sur les cercles, ce qui porterait le nombre d'heures consacrées à la lecture (préparation, cercle et rétroaction en classe) à environ 12 à 15 heures. Considérant que le cours de philosophie est donné une fois par semaine (3 h/semaine), les étudiants ont expérimenté spécifiquement plus de 7 heures de cercles de lecture (5 fois en 15 semaines), soit une fréquence moyenne d'un cours sur trois. Cette technique pédagogique était donc vraiment incorporée à la routine du cours.

Le premier cercle de lecture réalisé dans le cadre du cours portait sur une partie du *Discours* de Rousseau. L'extrait choisi adopte une structure qui souligne une comparaison (l'état de nature et l'état de société) relativement facile à identifier.

Cercle 1a (philosophie)
En classe, avant la lecture
<p>a) L'enseignante procède à une modélisation d'annotation d'une partie du <i>Discours</i> de Rousseau (celle qui précède celle que les étudiants auront à lire pour le cercle) et effectue une schématisation avec les étudiants.</p> <p>b) L'enseignante donne une feuille énumérant les types d'annotations pertinentes en philosophie et demande aux étudiants de se créer une légende personnelle qui leur permettra d'annoter leurs textes (ce qui vise à renforcer l'appropriation de cette stratégie).</p>

<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants annotent, en se rapportant à leur légende personnelle, la partie du texte ciblée par le cercle en portant attention à la description d'état de nature (consigne écrite au tableau à la fin du cours).
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) Au début du cercle, l'enseignante passe dans chaque équipe et vérifie que le texte a été annoté. Les étudiants qui ne sont pas préparés peuvent être exclus du cours, travailler seuls ou ensemble. *Notons que l'enseignante réalise cette étape à chaque cercle. Nous ne précisons ceci, toutefois, que pour le premier cercle afin d'alléger le compte rendu des activités.</p> <p>b) Les étudiants doivent réaliser un schéma représentant la structure de la partie du texte qu'ils ont annotée.</p> <p>c) L'enseignante, à titre de repère, donne aux étudiants des exemples de structures de schémas (comparatifs, énumératif, descriptifs, causes et effets, etc.), tout en leur soulignant qu'ils peuvent mélanger ceux-ci s'ils le veulent.</p> <p>d) L'enseignante corrige les schémas d'ici le cours suivant et fait un retour en classe en plénière en affichant les schémas réalisés par les étudiants, qui ont alors l'occasion de voir ceux de leurs pairs. Une discussion s'ensuit, où l'enseignante en profite pour souligner que certains types de schémas, bien que justes ou pertinents, ne sont pas aussi adaptés à la préparation d'un plan de rédaction ; par exemple, le schéma énumératif ne permet pas de faire ressortir les liens logiques essentiels à la rédaction prévue dans le cadre d'un cours de philosophie. Elle tisse donc un lien entre l'exercice de décortication de la structure du texte et la tâche que les étudiants auront éventuellement à effectuer, soit une dissertation argumentative.</p>

Le deuxième cercle porte aussi sur une partie du *Discours* de Rousseau et est, en quelque sorte, la suite du premier cercle. La partie de l'essai de Rousseau concernée comporte une structure plus complexe selon l'enseignante.

<b>Cercle 1b (philosophie)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) L'enseignante explique en classe quels marqueurs de relation peuvent être des indicateurs quant à la nature des assertions présentes dans un essai philosophique (thèses ou arguments, par exemple).</p> <p>b) L'enseignante informe les étudiants que l'auteur défend dans ce passage de l'essai trois thèses qu'elle identifie spécifiquement en les inscrivant au tableau.</p>

<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent la partie du <i>Discours</i> visée en utilisant leur méthode d'annotation personnelle et en tentant de trouver les arguments des trois thèses écrites au tableau par l'enseignante à la fin du cours.
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) L'enseignante distribue aux étudiants un canevas vide représentant un schéma argumentatif (soulignant la thèse, les arguments principaux et secondaires) ainsi que des citations provenant du texte sur des bouts de papier. Cependant, les marqueurs de relation révélateurs des citations choisis (lorsqu'il y en avait) ont été retirés des citations distribuées.</p> <p>b) Les étudiants doivent découper les citations et les placer dans le canevas vide, un peu à la manière d'un casse-tête.</p> <p>c) L'enseignante corrige les canevas et remet ceux-ci au cours suivant avec le corrigé de ces derniers. Une rétroaction est faite à partir des erreurs les plus fréquentes afin de sonder leurs causes et de suggérer des pistes pour favoriser l'identification future de ces éléments (notamment, l'enseignante pointe de nouveau l'utilité des marqueurs de relation).</p>

Le troisième cercle portait sur un texte complémentaire, un chapitre tiré de « La juste part » de David Robichaud et Patrick Turmel. Cet essai, très structuré, défend la restriction des richesses.

<b>Cercle 2 (philosophie)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) L'enseignante explique que ce chapitre vise à amener les étudiants à commencer à établir des liens entre les pensées des philosophes, ici avec le <i>Discours</i> de Rousseau.</p> <p>b) L'enseignante explique de quelle façon un bon résumé, dans le contexte d'un cours de philosophie, devrait amener les lecteurs à identifier la thèse et les arguments (en faisant référence aux deux cercles précédents) du philosophe.</p>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent le chapitre en l'annotant et en relevant la thèse et les arguments.

<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) Les étudiants doivent réaliser un résumé de 150 mots centré sur la thèse et les arguments des auteurs.</p> <p>b) L'enseignante récupère les résumés afin de les corriger et présente un exemple réussi du résumé aux étudiants en expliquant pourquoi elle a choisi spécifiquement celui-ci.</p>

Le quatrième cercle portait sur trois chapitres tirés de *Malaise dans la civilisation* de Freud. L'enseignante considère que ce texte est plus difficile que celui de Rousseau.

<b>Cercle 3a (philosophie)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) L'enseignante, en utilisant le début du chapitre 2, procède à une modélisation d'une nouvelle stratégie : formuler des questions auxquelles le texte répond.</p>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
<p>Les étudiants lisent seuls les chapitres suivants en formulant des questions (entre 5 et 10) qui relèvent l'essentiel du texte, ceci afin de départager les détails du texte de ses grandes lignes directrices, à savoir la pensée de Freud sur les sujets abordés.</p>
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En cercle, les étudiants comparent leurs questions et en font ressortir les thèmes principaux.</p> <p>b) En plénière, chaque équipe nomme les thèmes relevés.</p> <p>c) En cercle, les étudiants doivent formuler deux questions permettant de cerner l'essentiel des deux thèmes les plus populaires (par exemple, deux questions sur le bonheur et deux questions sur la religion) ainsi qu'une cinquième question qui permettrait de cerner le lien entre ces deux thèmes.</p> <p>d) Les étudiants doivent également relever la partie du texte qui constitue la réponse aux questions formulées.</p> <p>e) Les questions sont remises à l'enseignante qui les évalue..</p> <p>f) L'enseignante revient au cours suivant (en plénière) sur les questions, en expliquant les failles de celles qui sont moins bien formulées et en utilisant les meilleures pour revenir sur les propos du texte.</p>

Le même principe de formulation de questions a été appliqué au dernier cercle de la session, qui portait sur un autre chapitre du texte de Freud.

<b>Cercle 3b (philosophie)</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
a) L'enseignante demande aux étudiants de réaliser la même tâche (formuler des questions auxquelles le texte répond) que pour le cercle précédent.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls les chapitres suivants en formulant des questions (entre 5 et 10) qui relèvent l'essentiel du texte, ceci afin de départager les détails du texte de ses grandes lignes directrices, à savoir la pensée de Freud sur les sujets abordés.
<b>En classe, après la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) En cercle, les étudiants comparent leurs questions et en font ressortir les thèmes principaux.</li> <li>b) En plénière, chaque équipe nomme les thèmes trouvés. L'enseignante attire, avec la participation des étudiants, l'attention sur les thèmes qui sont communs à Freud et à Rousseau (deux thèmes).</li> <li>c) En cercle, les étudiants doivent formuler deux questions (une sur chacun des deux thèmes relevés) et pour lesquelles il est possible de trouver une réponse dans les textes de Freud et de Rousseau.</li> <li>d) Les étudiants doivent trouver, dans les deux textes, l'extrait qui répond à leurs questions (donc, une question entraîne deux réponses, l'une de Freud, l'autre de Rousseau).</li> <li>e) Les étudiants doivent formuler une question qui permet de mettre en perspective (comparer) les thèmes des deux textes et d'identifier, pour chacun, les passages qui constitueraient les réponses à cette question.</li> </ul>

## 8. Conclusion

Il est à noter que les résistances et freins présentés dans le chapitre précédent ont influencé la conception et la mise en œuvre des cercles. Dans certains cas, ces résistances étaient moins présentes au début du projet et les enseignants étaient alors plus prêts à expérimenter et à suivre les conseils du chercheur. Dans d'autres cas, les résistances ont diminué graduellement au cours des expérimentations, tout particulièrement lorsque celles-ci se sont soldées par des expériences positives. Il faut aussi considérer que certains enseignants vivaient des pressions diverses (charge de travail importante, expérimentations extérieures au projet impliquant un investissement d'énergie conséquent, perception de performance, etc.) qui ont pu influencer



leur approche du projet. Des erreurs ont parfois été commises, tant de la part du chercheur que des enseignants, ce qui est naturel considérant que l'adaptation de cercles de lecture au niveau collégial constituait une première expérience sur laquelle peu de cadres théoriques nous permettaient de nous reposer. En outre, même lorsque la conception théorique des cercles semblait parfaite, la mise à l'essai en classe dépendait en grande partie de l'expérience et du niveau de confort des enseignants en apprentissage actif dans un contexte d'apprentissage par la lecture. Dans ce cadre de nombreux facteurs contextuels ont influencé le déroulement de l'activité : perception de l'activité ou de la lecture par les étudiants, planification temporelle défaillante (activité qui prend plus ou moins de temps que prévu), constitution des équipes, dynamique du groupe (en général et le jour de l'activité), gestion des cellulaires et des travaux en équipe, capacité de réaction (et d'improvisation) face à des étudiants peu motivés, pas préparés, ou face à des problèmes imprévisibles (difficultés plus grandes que celles prévues), etc. Cela n'est pas anormal : une activité pédagogique nouvelle nécessite de nombreuses expérimentations afin d'être parfaitement au point, tant sur le plan théorique que dans son application.

Dans le chapitre suivant, l'analyse de la valeur des cercles expérimentés est détaillée. Ces analyses nous ont permis de faire émerger, au chapitre 10, un modèle plus précis de cercle de lecture susceptible de s'adapter de manière efficace aux exigences théoriques du niveau collégial tout en favorisant le développement d'un SRL et, par conséquent, le développement de compétences de haut niveau en littératie. C'est à partir de ces constats que nous proposons, au chapitre 8, plusieurs recommandations liées aux cercles expérimentés. Toutefois, nous considérons que les cercles réalisés dans le cadre du projet, malgré la nécessité de procéder à certains ajustements, ont permis de faire un premier pas significatif en vue de répondre au troisième objectif spécifique de notre projet, à savoir développer des scénarios pédagogiques de cercles de lecture adaptés à différentes disciplines et à différents contextes du collégial.

## CHAPITRE 7 :

### évaluation des cercles de lecture expérimentés : quels succès, dans quelle mesure ?

L'objectif général de notre projet visait à explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines pour favoriser le développement d'un SRL.

Dans ce chapitre, nous évaluons plus spécifiquement la valeur pédagogique des cercles de lecture réalisés (objectif spécifique 4). Cet objectif nous permettra, jusqu'à un certain point, de donner une première réponse à notre objectif général. En établissant la valeur pédagogique des cercles expérimentés, valeur qui peut d'ailleurs prendre diverses formes, nous espérons en arriver à voir dans quelle mesure les cercles de lecture peuvent être adaptés aux exigences du niveau collégial ainsi qu'à vérifier l'intérêt qu'ils revêtent d'un point de vue pédagogique.

Cette valeur pédagogique sera déterminée au regard de quatre conditions :

1. L'alignement pédagogique des cercles réalisés ;
2. Leur valeur d'usage, celle-ci étant considérée selon...
  - a) ... le fait que les cercles permettent le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants,
  - b) ... la perception de l'enseignant ;
3. Leur valeur d'estime, telle que perçue par les enseignants et les étudiants ;
4. Le degré selon lequel les scénarios permettent la mise en place des cinq axes favorisant le développement d'une préférence pour l'apprentissage autorégulé.

Nous présenterons ces données par discipline. Les constats et affirmations formulés dans ce chapitre sont issus des données récoltées dans le cadre de la résidence, des journaux de bord, des verbatims des entretiens (de groupe et individuels) ainsi que des réponses fournies par les étudiants aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004).

## 1. Rappel des cadres d'analyse

Considérant les nombreux cadres sur lesquels l'évaluation de la valeur pédagogique des cercles se fonde, un bref rappel de ceux-ci s'avère nécessaire.

### 1.1 L'alignement pédagogique

L'alignement pédagogique consiste à évaluer dans quelle mesure on peut observer une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et les méthodes d'évaluation d'une activité pédagogique.

Nous évaluerons l'alignement des cercles de lecture dans une perspective d'activité pédagogique, puisque c'était vraiment dans cette optique que notre étude abordait ceux-ci. Il faut toutefois noter que plusieurs enseignants ont choisi de faire de cette activité formative une évaluation sommative afin de susciter la motivation des étudiants à faire le travail demandé et à s'appliquer. En ce sens, nous reconnaissons que les conclusions quant à la cohérence de l'alignement pédagogique des cercles en tant qu'évaluations ne seraient peut-être pas les mêmes que celles que nous présenterons ; toutefois, dans la mesure où le concept de cercles de lecture a été présenté en tant qu'activité pédagogique, nous croyons que ce choix d'en faire une évaluation dénote davantage une habitude systémique du collégial (les enseignants percevant, à tort ou à raison, que les étudiants ne travailleront qu'en échange de points) que d'une mésinterprétation du rôle des cercles. Le poids mineur (variant de 2 % à 5 %) accordé par les enseignants pour ces activités, d'ailleurs, semble militer en ce sens.

### 1.2 La valeur d'usage

La valeur d'usage est centrée sur une évaluation objective ; elle vise à répondre à la question « À quel point ça fonctionne? » (Van der Maren, 2003).

### *1.2.1 L'évaluation du développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants*

Cette évaluation est basée sur les données récoltées auprès des étudiants grâce au questionnaire adapté de Cartier et Butler (2004).

Le questionnaire adapté de Cartier et Butler (2004) comporte deux parties. La première, présente uniquement dans le premier questionnaire, vise à récolter des données générales sur l'étudiant : âge, sexe, nombre de sessions au cégep, programme d'études, échecs précédents dans le cours concerné, volonté d'entreprendre des études supérieures ainsi que perception de ses compétences en lecture dans la vie quotidienne et en contexte scolaire.

La seconde partie du questionnaire vise à établir la perception que l'étudiant a de lui-même en ce qui a trait à différentes composantes de l'autorégulation en lecture dans une discipline donnée. Cette partie se compose de 14 items et de 88 sous-items, dont les réponses sont basées sur une échelle de Lickert de 4 niveaux. À cela s'ajoutent deux questions ouvertes, l'une sur les stratégies de lecture, l'une qui invite les étudiants à partager leurs opinions, impressions ou observations quant aux activités liées aux lectures vécues au cours de la session.

La mesure du sentiment d'efficacité personnelle perçue par l'étudiant est basée sur 7 items composées de 22 sous-items. De cela, 2 items sont relatives aux connaissances et expériences du sujet de l'activité de lecture dans la discipline concernée ; 3 items composées de 14 sous-items concernent la perception de la compétence, de contrôle et de l'attribution de la tâche ; enfin, 2 items composées de 8 sous-items sont relatives aux états physiologiques et émotionnels vécus en situation de lecture dans le cadre d'un apprentissage ou d'une évaluation dans la discipline visée.

La mesure de la motivation de l'étudiant est basée sur trois items ainsi que sur le calcul du SEP, celui-ci se reliant intimement à la dimension de compétence que Viau souligne comme

étant une part importante de la dynamique motivationnelle. Deux des trois items de la mesure de la motivation concernent la valeur accordée à l'activité du point de vue de l'intérêt et de l'importance. Un dernier item composé de neuf sous-items concerne les objectifs personnels poursuivis par l'étudiant. Cartier souligne de quelle manière les buts liés à l'apprentissage ou à la volonté de bien performer contribuent de manière positive à l'engagement et à la motivation de l'apprenant, alors que les objectifs personnels d'évitement, par exemple « lire le moins possible » ou « finir le plus vite possible », ne peuvent que nuire à la motivation face à la tâche d'apprentissage.

La mesure de la fréquence de la mise en œuvre de bonnes stratégies d'autorégulation est, quant à elle, basée sur cinq items basées principalement sur les quatre temps de l'autorégulation tels que conçus par Cartier. Un premier item (huit sous-items) concerne donc les stratégies de planification ; un deuxième (16 sous-items), les stratégies de contrôle ; un troisième, les stratégies d'ajustement (13 sous-items) ; et un quatrième item (sept sous-items), les stratégies d'autoévaluation. Le cinquième item (huit sous-items) concerne les stratégies d'ajustement des émotions et de la motivation.

Il est à noter que, parmi l'ensemble des sous-items proposées par Cartier et Butler, 23 sous-items sont formulées de manière à exprimer des comportements ou des émotions soulignant des problèmes d'autorégulation (items négatifs). Au total, 23 sous-items sont donc calculées selon une soustraction de l'échelle de Lickert (-1 à -4) et 65 selon une échelle positive (+1 à +4)<sup>50</sup>. Plus exactement, le calcul du SEP est constitué de 16 items positifs et de 9 items négatifs (score pouvant aller de -20 à 55, écart de 75 points). Le calcul de la motivation est constitué de 25 items positifs et de 11 items négatifs ainsi que du SEP (score pouvant aller de -19 à 89, écart de 108 points). Le calcul des stratégies d'autorégulation est constitué de 41 items positifs et de 11 items négatifs (score pouvant aller de -3 à 153, écart de 156 points). Afin d'apprécier avec plus de clarté le niveau des étudiants ainsi que leur degré d'évolution,

---

<sup>50</sup> Pour plus de détails concernant l'analyse du questionnaire, voir l'annexe 10.

les scores seront présentés en pourcentages calculés selon l'écart possible de chaque catégorie.

En outre, une des questions ouvertes du questionnaire concerne les stratégies de lecture des étudiants. Cette question est formulée ainsi : « Quelles stratégies (techniques, trucs) utilisez-vous lorsque vous lisez dans le cadre d'un cours de (discipline) afin d'être certain d'être bien préparé et d'avoir fait une lecture efficace ? » La recension des stratégies de lecture mentionnées par les étudiants a été faite et analysée de manière à classer celles-ci par catégories (nature de la stratégie, niveau de précision, etc.).

### *1.2.2 La valeur d'usage perçue par les enseignants*

Au début du projet, un cahier des charges a été constitué avec les enseignants participants. Ce cahier a permis d'établir leurs objectifs stratégiques, fonctionnels et opératoires. Ces objectifs étaient basés sur les problèmes didactiques que percevait chacun des enseignants dans un de leur cours. Une logique d'action était convenue à partir de ces objectifs et orientait la conception des cercles. Cette évaluation du cahier des charges vise à vérifier dans quelle mesure les cercles ont permis l'atteinte de ces objectifs, qui sont, pour la plupart, liés à la valeur d'usage. Toutefois, si d'autres éléments sont survenus au cours du projet et ont contribué à la valeur d'usage des cercles, ceux-ci seront aussi pris en compte.

### *1.3. La valeur d'estime*

La valeur d'estime est basée sur la qualité affective (« c'est attirant, c'est beau, on en a envie ») que des utilisateurs (étudiants et enseignants) attribuent à une activité pédagogique (Van der Maren, 2003). Celle-ci sera considérée du point de vue de l'enseignant, d'abord, puis du point de vue des étudiants. La perception des étudiants sera basée sur les commentaires qualitatifs laissés par ces derniers à la fin du second questionnaire. Il est possible que plusieurs des commentaires des étudiants soient relatifs à la valeur d'usage des cercles (leur pertinence pour l'apprentissage) ; toutefois, considérant la portée très

appréciative de leurs affirmations, ceux-ci ne reposant sur aucun outil d'analyse concret, nous incluons ces éléments à la section de la valeur d'estime.

#### 1.4. Les axes favorisant le développement d'un SRL

Nous avons établi les liens étroits existant entre les compétences en littératie et un SRL (chapitre 2). C'est sur ces liens que reposent cette étude ainsi que le choix de travailler spécifiquement des scénarios pédagogiques de cercles de lecture : arriver à développer des activités centrées sur la lecture qui favoriseront, chez les étudiants, le développement d'un SRL en lecture. L'évaluation des axes qui contribuent à ce développement clôturera donc notre évaluation. Nous rappelons que ces axes se déclinent comme suit :

1. Amener les étudiants à avoir *besoin* d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci, notamment en leur fournissant des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.
2. Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.
3. Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire (réussite des apprentissages) et affective (estime de soi), notamment en offrant un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.
4. Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux ainsi qu'avec le professeur afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.
5. Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes et où on *donne aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie* (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.), ceci afin d'augmenter éventuellement leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur faire vivre des expériences d'apprentissage autorégulé positives.

Dans la mesure où certains de ces axes regroupent des éléments distincts et non interdépendants, nous diviserons les axes numéro 1, 3, 4 et 5 à des fins de précision lors de

cette section de l'évaluation. Bien que notre évaluation soit qualitative, nous avons choisi d'octroyer un score selon le degré d'atteinte de l'axe afin d'avoir une meilleure perspective d'ensemble. Ainsi, les axes ayant été « atteints » sont associés à 3 points chacun, les axes « plutôt atteints », à 2 points, et les axes « peu atteints », à un point chacun. Comme quatre des cinq axes seront divisés en deux « sous-axes », cela permet à chacune des évaluations de cumuler jusqu'à 27 points. À des fins de clarté, ce score sera reporté en pourcentage. Il importe de bien comprendre que le transfert de l'évaluation de l'atteinte des axes vers une expression chiffrée n'est pas fait dans une perspective quantitative, mais uniquement en raison d'une volonté d'offrir un regard global sur le degré d'atteinte de l'ensemble des axes. Ce chiffrage ne doit en aucun cas être perçu comme ayant une préséance sur l'analyse qualitative précise de chaque cercle. Il faut aussi garder en tête que ce dernier élément d'évaluation vise surtout à fournir des axes d'analyse permettant de comprendre les autres résultats exposés dans ce chapitre au regard du développement de l'autorégulation en lecture et n'implique pas, par ailleurs, un jugement quant à la qualité des cercles – qui peuvent avoir été très intéressants ou efficaces sur d'autres plans.

### 1.5. Évaluation globale (synthèse)

À la fin de chaque discipline, nous présenterons un tableau présentant un regard d'ensemble sur les différents éléments évalués. Ce projet se basant sur des évaluations qualitatives, nous nous contenterons de signifier dans une perspective générale dans quelle mesure les différents éléments relevés dans ce chapitre semblent avoir été un succès (globalement, en partie ou peu/pas du tout). Le tableau synthèse présentera six éléments : l'alignement pédagogique, la valeur d'usage au regard du développement de l'autorégulation perçue par les étudiants, la valeur d'usage au regard du respect du cahier des charges, la valeur d'estime perçue par l'enseignant, la valeur d'estime perçue par les étudiants et le respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL. Nous avons choisi de ne pas donner davantage d'importance ou de poids à l'un de ces éléments, ceux-ci nous semblant tous d'un intérêt potentiel équivalent au regard de la mesure de la valeur pédagogique des cercles, cette mesure étant ce sur quoi se concentre ce chapitre.



## 2. Les cercles réalisés en administration

### 2.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en administration

Comme nous l'avons mentionné dans la présentation du cours d'administration au chapitre 4, la lecture d'études de cas constitue une proportion importante des évaluations du cours « Contrôle interne et vérification ». L'objectif terminal de ce cours est formulé ainsi : « Contribuer aux activités de contrôle interne et à la vérification des opérations de l'entreprise ». Plus spécifiquement, cette compétence implique, entre autres choses, que l'étudiant doit être en mesure d'analyser la qualité du contrôle interne et de proposer des mesures de contrôle interne. Il semble donc exister une très forte cohérence entre les méthodes d'évaluation (études de cas centrés sur l'analyse des mécanismes de contrôle interne d'entreprises) et les objectifs d'apprentissage. En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, le cercle de lecture nous apparaît structuré de manière cohérente : la modélisation d'une étude de cas fournit des outils aux étudiants pour approcher ce type de textes ; la tâche à faire lors des cercles, soit une résolution de cas, est similaire à celle à réaliser lors des évaluations sommatives importantes. Nous croyons donc que la structure adoptée pour les cercles, en tant que méthode pédagogique, était tout à fait cohérente d'un point de vue d'alignement pédagogique dans ce cours. Une étape supplémentaire visant à consolider davantage les apprentissages par la lecture des notes de cours aurait pu être ajoutée. Ici, bien que les étudiants aient eu à réaliser une lecture active de celles-ci, aucune activité du cercle ne force les étudiants à faire un retour permettant à leurs apprentissages de passer du niveau de la compréhension à celui de l'application (on passe tout de suite à l'analyse). En effet, si le cercle prévoyait un temps de retour entre les étudiants sur les notes lues, l'enseignante nous a confirmé que la plupart des étudiants sautaient cette étape pour passer directement à la résolution du cas, ce qui suggère que cette étape n'était pas structurée de manière assez claire comme une « activité pédagogique ». Cela dit, dans la mesure où les étudiants avaient à leur disposition leurs notes de cours, la réflexion et les discussions générées par la résolution du cas peuvent avoir permis à certains étudiants d'approfondir les apprentissages faits par leurs notes de cours (apprentissage passant par la complexité).

Toutefois, cette méthode d'apprentissage est parfois difficile à réaliser pour les étudiants plus faibles. Ainsi, malgré une très haute cohérence dans l'alignement pédagogique, il pourrait être envisagé d'ajouter, du moins pour le premier cercle, une étape plus formelle qui fournirait un accompagnement plus serré des apprentissages faits par la lecture<sup>51</sup>.

## 2.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en administration

### 2.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en administration permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?

Sur les 16 étudiants du groupe, 14 ont accepté de répondre au questionnaire au début et à la fin de la session. Le tableau 7 présente les scores obtenus aux premier (*Q1*) et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci. Les scores ont été reportés en pourcentage dans chaque catégorie pour plus de clarté.

Si l'on observe l'ensemble du groupe, il apparaît qu'il y a eu peu d'évolution en moyenne quant au sentiment d'efficacité personnelle, à la motivation ainsi qu'aux stratégies d'autorégulation, toutes les évolutions observables étant de moins de 1 %.

Tableau 7 : Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) en administration

TABLEAU 7 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN ADMINISTRATION									
Étud.	SEP (%)			Motivation (%)			Autorégulation (%)		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>
1	61,3	58,7	-2,7	62,0	55,6	-6,5	62,8	62,8	0,0
2	69,3	64,0	-5,3	69,4	66,7	-2,8	70,5	69,9	-0,6
3	68,0	70,7	2,7	64,8	61,1	-3,7	70,5	62,2	-8,3

<sup>51</sup> Nous soulignons que cette activité se devrait, cependant, de donner l'occasion aux étudiants de mettre à l'épreuve les apprentissages réalisés ; en ce sens, un exposé qui reviendrait sur les lectures ne serait pas une solution souhaitable dans le contexte, puisque, comme nous l'avons expliqué au chapitre 4, ce type de pratique est susceptible de nuire à la perception de l'utilité et à la motivation liées aux lectures.

4	58,7	54,7	-4,0	62,0	54,6	-7,4	82,1	78,8	-3,2
5	66,0	74,7	8,7	66,7	73,1	6,5	73,4	70,5	-2,9
6	50,7	61,3	10,7	46,3	63,9	17,6	56,4	67,3	10,9
7	73,3	76,0	2,7	72,2	75,0	2,8	79,5	74,4	-5,2
8	50,7	56,0	5,3	58,3	57,4	-0,9	71,8	73,1	1,3
9	52,0	49,3	-2,7	55,6	52,8	-2,8	72,4	67,9	-4,5
10	74,7	72,0	-2,7	75,0	73,1	-1,9	82,1	74,4	-7,7
11	58,7	62,7	4,0	57,4	61,1	3,7	59,0	63,5	4,4
12	69,3	77,3	8,0	71,3	78,7	7,4	75,6	81,4	5,8
13	70,7	65,3	-5,3	70,4	63,0	-7,4	74,4	72,4	-1,9
14	57,3	46,7	-10,7	55,6	50,0	-5,6	54,5	67,3	12,8
<b>Moy.</b>	62,9	63,5	0,6	63,4	63,3	-0,1	70,4	70,4	0,1

Si l'on observe graphiquement l'évolution de ces éléments selon les individus, on constate que le sentiment d'efficacité personnelle de l'ensemble des étudiants (graphique SEP – administration) se situait au-dessus des scores des 50 % au début de la session. Les scores ont évolué pour la moitié des étudiants vers une hausse du score allant jusqu'à 10,7 %, alors que les scores de l'autre moitié ont diminué (baisse maximale de 10,7 %). En moyenne, les scores des étudiants ayant augmenté l'ont fait dans une mesure de 6 %. Les individus dont les scores ont diminué ont, quant à eux, baissé en moyenne de 4,8 %. La motivation des étudiants, quant à elle, était un peu plus élevée en moyenne que le SEP au début de la session.

Cela dit, les scores liés à la motivation de la majorité des étudiants ont diminué (64,3 %). La moyenne des scores des étudiants dont la motivation semble avoir diminué est de 4,3 %, alors que la moyenne des étudiants dont les scores liés à la motivation ont augmenté est de 7,6 %. Dans le graphique « stratégies d'autorégulation – administration », on peut observer que les stratégies d'autorégulation des individus étaient perçues par ceux-ci comme étant d'assez bonne qualité (minimum de 54,5 % et maximum de 81,4 %). Cette fois encore, on peut

Figure 5 : Graphique SEP - Administration

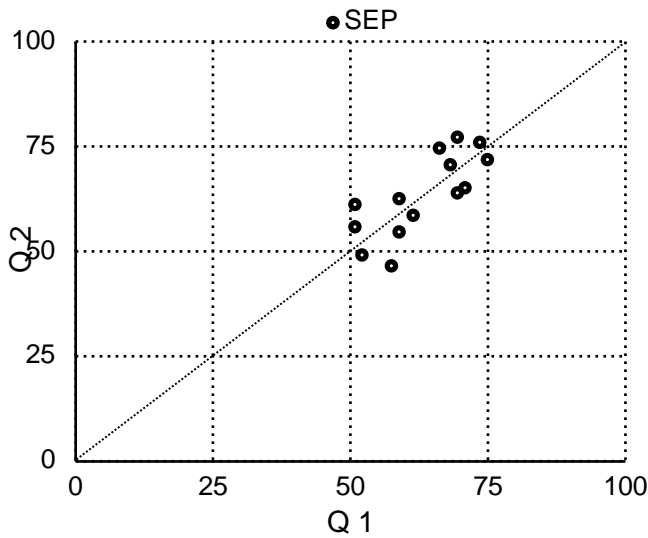


Figure 6 : Graphique motivation - Administration

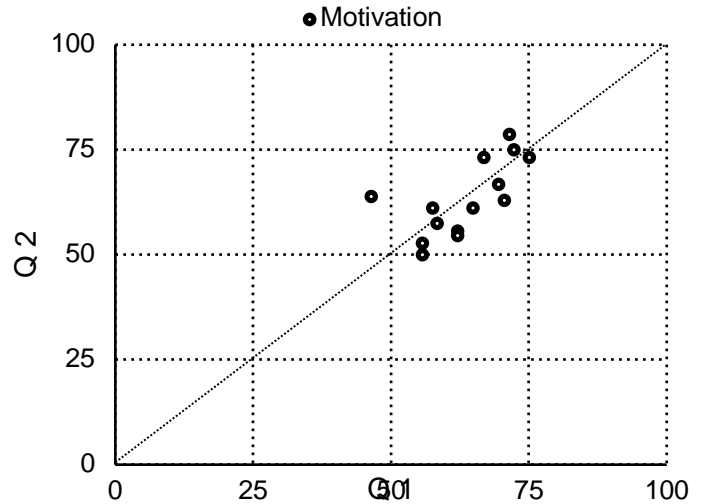
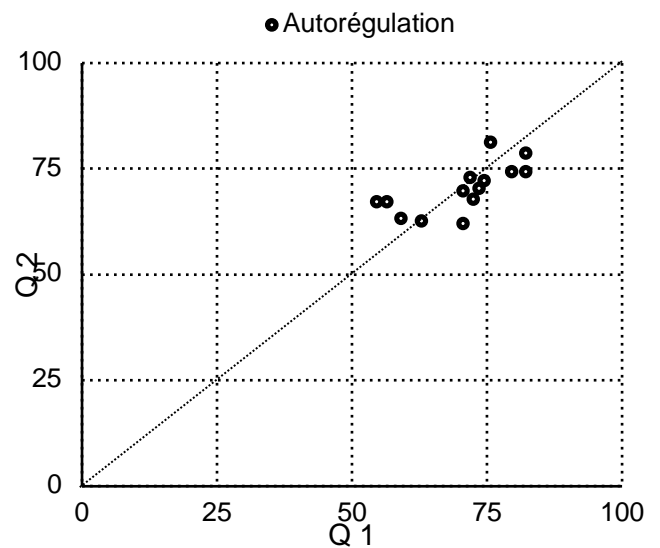


Figure 7 : Graphique stratégies d'autorégulation - Administration



observer chez une majorité d'étudiants une diminution de ce score (57,1 %), dans une moyenne de 4,3 %. En revanche, les 5 scores<sup>52</sup> ayant connu une hausse l'ont fait selon une moyenne de 7 %. Ainsi, on observe que, systématiquement, l'évolution moyenne des étudiants ayant connu une hausse de leur score est supérieure à l'évolution moyenne des étudiants dont le score a baissé.

En ce qui concerne l'évolution des stratégies de lecture énumérées par les étudiants dans le premier et second questionnaires (tableau 8), on constate que l'annotation, absente des réponses données dans le premier questionnaire, a été mentionnée par six étudiants à la fin de la session ; le surlignement est toujours aussi populaire, alors que la relecture n'est plus mentionnée que deux fois (contre cinq au premier questionnaire).

<sup>52</sup> Un des étudiants a obtenu un score dont l'évolution est nulle.

Tableau 8 : Stratégies de lecture nommées dans les deux questionnaires (administration)

TABLEAU 8 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (ADMINISTRATION)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
Surligner (X6) Relire (X5) Faire des résumés (X4) Survoler les titres/ss-titres (X2) Surligner avec un code de couleurs (X1) Diviser le texte en parties (X1) Prendre des notes (X1) Mettre des papillons adhésifs (Post-it) (X1) Lire attentivement (X 1) Faire des recherches sur Internet (X1) Relire les notes de cours (X1)	Surligner (X6) Annoter (X 6) Faire des résumés (3) Relire (X2) Survoler (X1) Commencer par lire les consignes afin de repérer les éléments importants dans le texte (X1) Chercher les définitions des mots clés du texte (X1) Surligner avec un code de couleurs (X1) Prendre des notes (X1)
24 stratégies *1 étudiant n'a fourni aucune réponse à cette question.	22 stratégies *2 étudiants n'ont fourni aucune réponse à cette question.

En outre, deux nouvelles stratégies (outre l'annotation) sont apparues : « commencer par lire les consignes afin de repérer les éléments importants dans le texte » (stratégie de planification) et « chercher les définitions des mots-clés du texte » (stratégie de traitement de l'information relevant de la compréhension). Aucune stratégie de lecture pouvant être identifiée comme spécifiquement disciplinaire n'a émergé, et ce, quoique l'enseignante ait effectué une modélisation en classe.

### 2.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en administration une valeur d'usage ?

L'enseignante avait fixé deux objectifs fonctionnels principaux. D'abord, elle voulait amener les étudiants à s'investir dans une lecture approfondie des notes de cours. Elle avait établi qu'elle serait en mesure d'évaluer l'atteinte de cet objectif si elle pouvait en arriver à voir que les étudiants avaient vraiment lu leurs notes et réfléchi à celles-ci. Cet objectif, de son point de vue, est atteint. L'enseignante souligne l'intérêt des annotations que devaient faire les étudiants dans leurs notes de cours, car celles-ci lui donnaient la possibilité de vérifier que les lectures avaient été faites (« [L]à, je suis certaine qu'ils les ont lues ») et dans quelle mesure les étudiants avaient réfléchi en faisant celles-ci : « Il y a [des étudiants dont les annotations] étaient superficielles. Il y en a d'autres qui avaient l'air vraiment bien faites. »

Or, dans ce groupe, l'enseignante a pu observer que la majorité des étudiants faisaient partie du dernier groupe ; elle ignore si cela, toutefois, tient de la qualité des étudiants de cette cohorte ou de l'activité. Toutefois, l'annotation lui semble favoriser, que ce soit pour des motivations intrinsèques (apprentissage) ou extrinsèques (les annotations permettaient l'obtention de points), la mise en œuvre de la réflexion souhaitée.

Le second objectif fonctionnel de l'enseignante était d'amener les étudiants à mieux analyser les consignes et la lecture des cas. Elle projetait de pouvoir évaluer l'atteinte de cet objectif par la réussite des étudiants aux évaluations finales (études de cas). Au terme du projet, l'enseignante souligne ne pas avoir eu le temps de travailler la lecture des consignes. Toutefois, au cours du projet, l'observation des consignes des autres enseignants l'a amenée à analyser avec un regard plus critique ses propres consignes : « J'ai [...] l'impression que ce n'était pas nécessairement assez clair, qu'il fallait revenir plus sur les consignes, aussi. » Ainsi, le projet l'a amenée à réviser son approche des consignes plutôt qu'à travailler celles-ci avec les étudiants. En revanche, la structure des cercles réalisés (modélisation, résolution d'un cas) l'a incitée à travailler directement l'aspect de son objectif fonctionnel relié à la lecture de cas : « [J'ai] vraiment l'impression d'avoir bien travaillé cet aspect-là avec eux. » Les résultats aux évaluations finales, quant à elles, lui ont semblé assez satisfaisants compte tenu du contexte du cours et de ses expériences antérieures d'évaluation dans ce cours. Conséquemment, on peut dire que ce second objectif fonctionnel a également été atteint.

### 2.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en administration

L'enseignante, lorsqu'elle a travaillé à élaborer son cahier des charges, a indiqué que son objectif stratégique (général) était de travailler la motivation à lire auprès de ses étudiants. Elle souligne, lors de l'entrevue, qu'elle ignore si cette motivation a réellement été stimulée, les étudiants étant notés pour faire les lectures. Toutefois, elle relève avoir apprécié particulièrement le caractère actif des cercles : « C'est tellement plus efficace, il me semble, s'ils sont actifs [...] [L]ire avant, annoter, répondre à des questions, tu sais... me semble qu'ils en apprennent plus avec des discussions aussi. Ils vont se dire "ah! mais ça, me semble

qu'on l'a vu, qu'on se l'est dit, on s'en est parlé". » Elle oppose à cette impression une autre expérience : « J'avais donné un cours magistral d'une heure, à peu près. La semaine suivante, j'étais arrivée et j'avais posé des questions un peu sur ce qu'on avait vu la semaine précédente. Et c'était le néant total là. » L'enseignante, elle le mentionne en entrevue, hésite à dire si l'activité a été réellement efficace ou si le succès des objectifs fonctionnels tient davantage de la force de son groupe cette session-là ; néanmoins, son discours laisse entrevoir une appréciation marquée pour l'activité des cercles dans sa perception affective.

En revanche, elle souligne qu'elle souhaite non seulement refaire l'activité dans le cours où a eu lieu l'expérimentation, mais qu'elle prévoit réaliser des cercles de lecture dans au moins un autre cours. Ces constats tendent à démontrer que l'enseignante attribue une valeur d'estime aux cercles.

En ce qui a trait aux étudiants, la valeur d'estime perçue par ces derniers semble plus mitigée, comme on peut le voir au tableau 9.

Tableau 9 : Commentaires qualitatifs laissés par les étudiants en administration

<b>TABLEAU 9 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN ADMINISTRATION</b>	
<b>Commentaires positifs</b>	<b>Commentaires négatifs</b>
1. La lecture permet de mieux comprendre et d'approfondir mes connaissances sur un sujet. (n° 2) 2. Les cercles de lecture sont très importants, car ils m'aident à mieux comprendre la matière. (n° 4) 3. Le concept [apprendre par la lecture à l'aide des cercles] est plutôt bien et aide à développer l'autonomie face à l'apprentissage. (n° 6) 4. Les cercles de lecture ont permis de mieux analyser les textes et d'en faire ressortir les éléments les plus importants. (n° 7) 5. Nous avons établi de bonnes stratégies de lecture (annotations). (n° 11) 6. J'aime la lecture, car elle me permet d'apprendre mieux et je trouve cela passionnant. (n° 12)	1. Je ne ressens pas le besoin d'annoter des textes autant que la prof l'a demandé. Je pense que c'est important de respecter les méthodes de travail de chacun. Pour ma part, j'ai perdu du temps. (n° 1) 2. Je n'aime pas quand la lecture demande de prendre des notes, d'annoter, de surligner, alors qu'elle est très longue (plus de 2 h). Je perds mon attention et je mémorise moins d'informations. (n° 5) 3. Personnellement, je n'aime pas la lecture et mes difficultés en lecture m'ont contrainte dans mon apprentissage. (n° 6) 4. J'ai trouvé que les textes lus en classe étaient très répétitifs, ce qui rendait le travail plus ennuyant et long. (n° 11) 5. Il y a souvent un contraste entre ce que je lis et ce que je retiens, et les questions posées à l'examen. Parfois, je ne suis pas très satisfaite de mes notes. (n° 12)

Commentaires positifs : aspects abordés	Commentaires négatifs : aspects abordés
<p>6 commentaires positifs. Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au fait que la lecture/les cercles permettent de mieux comprendre/analyser la matière/un sujet. (4 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles contribuaient au développement de l'autonomie des apprentissages. (1 commentaire)</li> <li>• au fait que les cercles avaient permis d'établir de bonnes stratégies de lecture. (1 commentaire)</li> </ul>	<p>5 commentaires négatifs. Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à une perception d'un processus d'apprentissage nuisible à l'étudiant. (3 commentaires)</li> <li>• à un manque de sentiment d'utilité. (1 commentaire)</li> <li>• à une impression de trop grand contrôle (régulation contrôlante) de la part de l'enseignant. (1 commentaire)</li> <li>• à une critique des textes et à des exercices liés à ceux-ci (peu motivants). (1 commentaire)</li> <li>• à une perception d'alignement pédagogique fautif entre ce qui est appris et ce qui est évalué. (1 commentaire)</li> </ul>

Dans ce groupe, 8 étudiants ont laissé des commentaires à la question ouverte sur 14 étudiants, ce qui fait que près de la moitié du groupe n'a pas formulé son appréciation. Les étudiants ayant laissé des commentaires positifs sont presque aussi nombreux que ceux ayant laissé des commentaires négatifs. Cela étant dit, ce tableau nous permet de constater que la valeur d'estime perçue par les étudiants est très partagée.

#### 2.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en administration permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture

En se rapportant aux journaux de bord remplis par l'enseignante ainsi qu'à ses propos lors du SAPP, il semble que la plupart des éléments favorisant le développement d'un SRL aient pu être mis en place – certains mieux que d'autres, toutefois ; le tableau 10 récapitule la situation quant aux axes que l'activité cherchait à atteindre.



Tableau 10 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours d'administration

<b>TABLEAU 10: RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS D'ADMINISTRATION</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.			X	
Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.	X			
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.			X	
Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.		X/2 (Affective)	X/2 (Scolaire)	
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.		X		
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.	X			
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.		X		
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes.	X			
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).		X		

	3	3,5	2,5	
18,5/27 (68,5 %)	9	7	2,5	

L'enseignante perçoit que, dans les deux cercles, les étudiants ont eu l'occasion d'interagir activement et de confronter leur point de vue (conflit cognitif). L'enseignante a également eu l'impression que les étudiants appréciaient l'activité (affectif) et étaient motivés à la réaliser (les étudiants se sont mis à débattre du cas avec empressement dès le début du cercle) ; selon elle, la résolution du cas constituait un but significatif (activité authentique permettant de préparer aux évaluations finales, qui plus est). Les étudiants ont été très autonomes, particulièrement lors du second cercle. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils comprenaient mieux la structure de l'activité lors du second cercle.

En outre, l'enseignante a tenté de donner différents outils afin de faciliter cette autonomie : d'abord, elle a fait une modélisation lors du premier cercle ; ensuite, à la lumière des questions formulées par les étudiants, elle a clarifié ses consignes en vue du second cercle. La clarification des attentes a donc aussi pu contribuer à la mise en œuvre de l'autonomie des étudiants. Toutefois, aucun soutien encadré (par exemple, modélisation de la lecture des notes de cours ou mise en œuvre d'une stratégie permettant de bien organiser les apprentissages faits par les notes de cours) n'a été fait directement en lien avec l'apprentissage fait par les notes de cours. En ce qui concerne les rétroactions entre l'enseignante et les étudiants, celles-ci ont eu lieu, mais dans une mesure limitée : l'enseignante souligne que les étudiants posaient peu de questions (surtout les étudiants faibles) ; outre, les étudiants ont reçu une rétroaction uniquement sur leurs copies, ce qui laissait moins de possibilités d'interactions entre les étudiants et leur professeur que si la rétroaction sur les cas avait été faite en plénière. Enfin, comme mentionné lors de l'analyse de l'alignement pédagogique, les apprentissages faits étaient sommatifs dès la première boucle d'apprentissages, ce qui ne laisse pas la possibilité aux étudiants, pour cette première boucle, de combler l'espace entre leur performance actuelle et celle attendue. Cependant, dans la mesure où les cercles et les

évaluations étaient liés intimement et répétés plusieurs fois en vue d'une évaluation sommative plus importante, on peut considérer que cet axe a été généralement respecté.

En revanche, deux éléments semblent avoir été potentiellement moins bien incorporés aux cercles. D'abord, bien que les étudiants aient annoté leurs notes de cours, l'enseignante indique ne pas savoir s'ils ont perçu que cette annotation était nécessaire à leur apprentissage. Questionnée sur la nécessité des annotations demandées, l'enseignante explique que ces dernières étaient nécessaires, puisque liées à une notation sommative (les étudiants devaient annoter parce que ça comptait), mais n'évoque pas une nécessité qui se relierait aux apprentissages. Ensuite, l'enseignante souligne que, dans aucun des deux cercles, elle n'a eu l'impression que les étudiants avaient pris le temps de comparer leurs annotations (ils commençaient tout de suite à tenter de résoudre le cas) ou encore de discuter de leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, si ce n'est de la modélisation réalisée en préparation du premier cercle, il semble qu'aucune discussion ou réflexion structurante ou relative à la métacognition n'ait vraiment pris place. L'enseignante écrit à ce propos dans son journal de bord : « [...] je crois qu'ils pensent que c'est inutile de [comparer leurs annotations] ».

Dans les réponses données par les étudiants à la question finale ouverte du second questionnaire, on trouve quelques commentaires<sup>53</sup> relatifs aux cinq facteurs précédemment mentionnés. Quatre étudiants soulignent que les échanges réalisés lors des cercles leur ont permis de mieux comprendre et analyser leurs lectures, ce qui fait écho aux observations de l'enseignante quant au fait que les étudiants ont eu l'occasion d'interagir activement afin de confronter leurs idées et points de vue (conflit cognitif). De plus, un étudiant mentionne que les cercles contribuent au développement de l'autonomie, et un autre, que les stratégies développées lui ont été utiles. En revanche, deux étudiants affirment ne pas avoir apprécié l'obligation qu'ils avaient d'annoter leurs notes de cours ou les cas, cette technique de travail leur étant apparue lourde et inutile. Ces derniers commentaires semblent valider l'hypothèse

---

<sup>53</sup> Sur les 14 étudiants ayant répondu au questionnaire, 8 ont laissé des commentaires à cette question.

de l'enseignante quant à la perception du peu d'utilité des annotations – et, conséquemment, de la comparaison de celle-ci. Toutefois, le portrait est partagé selon les étudiants.

Si l'on examine les données globalement, il semble que les cercles créés dans cette discipline ne comportent pas tout à fait l'ensemble des facteurs qui font en sorte qu'une activité pédagogique favorise le développement d'un SRL, ce que confirment les réponses aux questionnaires remplis par les étudiants, dont les scores ont connu en moyenne peu d'évolution en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et les stratégies d'autorégulation. En outre, le fait que ces scores aient diminué (très peu, il est vrai) chez la moitié ou la majorité des étudiants est préoccupant. Cela peut s'expliquer par diverses hypothèses extérieures aux cercles eux-mêmes : le fait que le second questionnaire ait été distribué à la fin de la session peut avoir joué sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, qui étaient peut-être plus motivés et confiants en leur réussite au début de la session qu'à la fin ; certains étudiants peuvent avoir cru posséder des compétences en lecture au début de la session et s'être rendu compte, après les cercles, qu'ils avaient mal évalué celles-ci, l'autoévaluation des étudiants faibles étant souvent erronée (Cartier et Butler, 2003) ; enfin, les conceptions des étudiants de la lecture et de l'apprentissage ont également pu jouer sur la perception qu'ils ont eue de leur expérience des cercles de lecture<sup>54</sup>. En effet, si une majorité d'étudiants considèrent la lecture comme facile ou ont un style d'apprentissage plus passif, l'expérimentation d'une activité où la lecture est plus complexe et où ils doivent être autonomes a pu déplaire à court terme. En outre, si la perception de l'enseignante quant aux habitudes de lecture de ses étudiants est juste, ceux-ci n'étaient pas habitués à devoir lire pour apprendre. Le fait que les étudiants aient soudainement eu à faire un nombre important de lectures peut avoir influencé leur motivation (défi considéré comme trop grand). Toutefois, en dépit de toutes ces hypothèses, il apparaît clair que le sentiment d'utilité des stratégies d'apprentissage n'a pas été suffisamment mobilisé, ce qui a

---

<sup>54</sup> Si une majorité d'étudiants considèrent la lecture comme facile ou ont un style d'apprentissage plus passif, l'expérimentation d'une activité où la lecture est plus complexe et où ils doivent être autonomes a pu déplaire à court terme. En outre, si la perception de l'enseignante quant aux habitudes de lecture de ses étudiants est juste, ceux-ci n'étaient peut-être pas habitués à devoir lire pour apprendre. Le fait que les étudiants aient soudainement eu à faire un nombre important de lectures peut avoir influencé également leur motivation (défi considéré comme trop grand).

apparemment affecté à la fois la motivation scolaire (plusieurs étudiants s'étant plaints d'être forcés d'annoter leurs notes) et la réalisation d'une réflexion structurante (les étudiants ne voyant pas l'utilité des annotations, ils n'ont pas discuté de leurs stratégies d'apprentissage). La faiblesse de ce premier facteur a donc semblé nuire à la mise en place d'autres éléments. Malgré tout, de petits succès sont observables : bien qu'en minorité, on peut voir que les étudiants dont les scores au SEP, à la motivation ou aux stratégies d'autorégulation ont augmenté l'ont fait dans une plus grande mesure que ceux dont les scores ont baissé. En outre, les stratégies de lecture nommées au second questionnaire sont généralement des stratégies d'apprentissage moins superficielles (ex. : relecture) et montrent davantage une volonté d'interagir avec le texte (annotation), de le comprendre et de planifier l'activité de lecture qu'au début de la session.

## 2.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en administration

Somme toute, nous pouvons constater que les cercles réalisés en administration ont une assez bonne valeur pédagogique ; ils ont permis l'atteinte de trois des éléments évalués et l'atteinte partielle de trois autres critères. Considérant que ce sont les premiers cercles de lecture expérimentés par l'enseignante et que cette dernière n'avait jamais travaillé la lecture avec ses étudiants auparavant, ces résultats sont satisfaisants.

Tableau 11 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en administration

<b>TABLEAU 11 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN ADMINISTRATION</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>	<b>X</b>		
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?</b>		<b>X</b>	
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?		X	
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?			X

	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?		X	
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?		X	
2b	<b>Valeur d'usage perçue par l'enseignante ?</b>	<b>X</b>		
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?</b>		<b>X</b>	
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignante ?</b>	<b>X</b>		
4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>		<b>X</b>	
TOTAL		3/6	3/6	0/6

En outre, les résultats nous permettent de mieux cerner les éléments qui pourraient bonifier ces cercles dans l'avenir. Le fait que les étudiants ne réalisent pas en classe de discussions visant à revenir sur les annotations après la lecture (mais s'engagent aussitôt dans la résolution du cas) et que les résultats aux questionnaires remplis par les étudiants suggèrent que certaines modifications pourraient être faites dans l'optique de préserver la motivation, de renforcer le SEP des étudiants ainsi que d'améliorer la mise en place d'une réflexion structurante, nous proposerons, au chapitre 8, des adaptations des cercles expérimentés.

### 3. Cercles réalisés en communication

#### 3.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en communication

Dans le cours « Regard critique sur les médias », l'objectif terminal consiste à « [é]noncer un point de vue critique clair sur une production médiatique en tenant compte de son objectif de communication, de son contexte de production et de son impact sur le public cible ». Trois éléments de compétence composent cet objectif, à savoir distinguer des modèles d'analyse, appliquer des modèles d'analyse et énoncer un jugement critique. Les deux évaluations finales du cours font appel à ces éléments de compétence. Pour réaliser ces évaluations, les

étudiants ont droit à tout leur matériel. L'examen final (20 %) est surtout composé de questions à développement moyen (100 mots environ) ou long (300 mots environ) qui exigent que les étudiants analysent des productions médiatiques (publicité et téléromans) à l'aide de cadres issus des théories de la communication. Les questions requièrent aussi que les étudiants expliquent, à l'aide de cadres d'analyse et d'exemples, différents énoncés, tels que « La publicité repose sur l'idéologie de la consommation que les médias érigent en modèle de vie ». On demande alors aux étudiants de répondre dans leurs mots. Le travail de session (35 %), quant à lui, repose sur l'analyse du traitement d'un enjeu de société dans les médias. Les étudiants doivent faire une critique de ce traitement en utilisant une approche théorique vue durant le cours. Les critères de performance de ce travail reposent sur une description juste de l'objet du travail, sur le choix judicieux des éléments d'analyse au regard du modèle choisi, sur la mise en relation pertinente de ces éléments, sur la pertinence du sens dégagé et sur la cohérence de l'interprétation des résultats ; le tout doit être supporté par des arguments pertinents, une démonstration structurée du point de vue critique et le respect des règles du français. D'un point de vue d'alignement, les évaluations du cours semblent donc très cohérentes au regard des objectifs d'apprentissage.

Dans ce cours, l'enseignante a réalisé sept cercles. Dans les cercles numéro 2, 3 et 7, elle fait intervenir la capacité à paraphraser (formuler dans leurs mots), ce qui est une des compétences nécessaires à l'examen ; en outre, ces cercles se centrent sur des textes présentant des cadres d'analyse (théories de la communication). La structure de ces cercles (modélisation, lecture avec annotation et paraphrase/résumé) semble permettre l'appropriation graduelle des notions nécessaires à la réussite des évaluations tout en offrant suffisamment d'outils et d'étapes aux étudiants pour réaliser ces apprentissages. Les cercles numéro 2 et 7 offrent une rétroaction critique sur les paraphrases produites susceptibles de permettre aux étudiants de progresser dans leurs apprentissages ainsi que dans la maîtrise de leur compétence à paraphraser ou à vulgariser ; le cercle numéro 3, plus « ludique », semble mettre moins en place ce type de rétroaction. Néanmoins, considérant les deux autres cercles, ce détail ne nous paraît pas suffisant pour conclure à un problème d'alignement. Les cercles numéro 1, 4, 5 et 7, quant à eux, font intervenir la capacité à faire des liens entre les textes

ou entre les théories et les médias. Cette capacité à faire des liens est nécessaire aux deux évaluations finales. Le cercle numéro 6 semble le seul à ne pas faire intervenir directement une compétence stratégique pertinente pour les évaluations ; en revanche, le fait de formuler des questions permettant d'englober les propos d'un paragraphe constitue une stratégie d'élaboration susceptible d'aider les étudiants à s'appropriier le contenu du texte travaillé.

En revanche, on remarquera que certaines compétences nécessaires à la réalisation des évaluations finales semblent avoir été peu travaillées. Par exemple, l'examen final repose en grande partie sur la capacité à expliquer des énoncés à l'aide de cadres d'analyse et d'exemples. Or, l'acte de résumer (en paraphrasant) une théorie ou des textes de plusieurs pages (ce qui implique de sélectionner l'information pertinente pour ne retenir que l'essentiel) ne mobilise pas les mêmes compétences que la production d'une explication à partir d'un énoncé ; dans ce dernier cas, c'est en quelque sorte le mouvement inverse qui est mis en œuvre, soit la capacité à distinguer dans une affirmation très courte ses composantes pour étayer celle-ci par des arguments (qui, ici, reposent surtout sur la capacité à faire des liens avec un cadre d'analyse). En outre, la rédaction elle-même de ce type de réponse exige une structure et des compétences langagières écrites qui ne semblent qu'avoir été très peu mobilisées lors des cercles. Il en va de même pour le travail de session, qui exige une description du traitement d'un enjeu de société dans les médias, la capacité à formuler une interprétation de résultats de manière à en dégager un sens ainsi que la capacité à supporter cette interprétation par des arguments pertinents démontrant un point de vue critique structuré. Or, aucun cercle de lecture n'implique des genres d'écrits descriptifs ou interprétatifs. Cependant, les cercles numéro 4 et 5 sont centrés sur des notions argumentaires qui pourraient s'avérer pertinentes. Cela étant dit, il faut noter que l'enseignante, dans son journal de bord, souligne que ces deux cercles sont ceux qui ont été les moins bien réussis, soit parce que les étudiants avaient travaillé avec une application relative (ils disaient « bien connaître » les arguments fallacieux), soit parce que les étudiants n'avaient pas été mis au courant préalablement du fait qu'ils allaient avoir à faire un débat (cercle numéro 5). Du reste, le produit du cercle étant oral, on peut penser que la structure particulièrement rigoureuse qu'implique l'argumentation écrite n'a pas pu être adéquatement travaillée par les



étudiants par le seul biais d'un débat oral<sup>55</sup>. Enfin, le travail final implique fort probablement un apprentissage du niveau de l'évaluation, à savoir la sélection d'une approche théorique vue durant le cours au regard de la pertinence des éléments d'analyse qu'elle permet de mettre en œuvre par rapport à un modèle donné. Aucun cercle ne semble avoir amené les étudiants à mobiliser cette compétence qui exige une capacité à faire usage d'un jugement critique (cet élément dépasse l'analyse).

Bien évidemment, d'autres activités ont peut-être été mises en place afin de pallier les manques constatés, les cercles de lecture n'étant pas les seules activités du cours. Toutefois, dans la mesure où les cercles ont constitué une part importante des méthodes pédagogiques de celui-ci, nous avançons qu'il aurait été plus cohérent qu'ils permettent, ne serait-ce qu'à une ou deux occasions, la mise en œuvre des compétences précédemment soulignées (élaboration d'une explication à partir d'un énoncé, argumentation écrite, sélection critique d'une théorie de la communication en vue de l'analyse d'un enjeu, etc.), ces dernières jouant un rôle important dans la réussite des évaluations finales. D'un autre côté, il demeure que chaque cercle permettait l'appropriation de cadres d'analyse (éléments de compétence) ainsi que des compétences nécessaires aux évaluations finales (paraphrase, établissement de liens). Notre évaluation nous mène donc à deux conclusions. D'une part, la cohérence de l'alignement des cercles réalisés dans ce cours, pris individuellement, est très forte. D'autre part, si l'on observe les cercles comme un ensemble, force est de reconnaître que la cohérence de l'alignement n'est que partielle.

---

<sup>55</sup> En outre, comme les étudiants ignoraient jusqu'au dernier moment qu'ils allaient devoir réaliser un débat (ainsi que les critères de performance de ce débat), il est possible qu'il leur ait été difficile d'orienter de manière constructive les activités précédant celui-ci, activités qui exigeaient l'utilisation de stratégies écrites (écriture d'un manifeste, constitution d'un tableau comparatif des lois limitant la liberté d'expression).

### 3.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en communication

#### 3.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en communication permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?

Sur les 16 étudiants du groupe, seuls 4 étudiants ont accepté de répondre au questionnaire au début et à la fin de la session. Nos résultats sont donc, dans ce cours, extrêmement limités et ne permettent pas de tirer des conclusions quant à la perception générale des étudiants. Le tableau 1 présente les scores obtenus aux premier (*Q1*) et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci. Les scores ont été reportés en pourcentage dans chaque catégorie pour plus de clarté.

Tableau 12 : Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) en communication

TABLEAU 12 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN COMMUNICATION									
Étud.	SEP (%)			Motivation (%)			Autorégulation (%)		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>
1	76	81,3	5,3	72,2	79,6	7,4	66,7	73,7	7
2	57,3	56	-1,3	53,7	50,9	-2,8	51,3	43,6	-7,7
3	81,3	86,7	5,4	75	80,6	5,6	63,5	60,9	-2,6
4	44	69,3	25,3	48,2	69,4	21,2	55,4	81,4	26
Moy.	64,4	73,3	8,7	63,4	63,3	18,3	70,4	70,4	5,7

Si l'on observe l'ensemble du groupe, il apparaît qu'il y a eu une évolution moyenne de plus de 5 % quant au sentiment d'efficacité personnelle, à la motivation ainsi qu'aux stratégies d'autorégulation. Toutefois, on observe que le sujet numéro 4 influence grandement cette moyenne, ses scores ayant tous augmenté de plus de 20 %. Cela dit, l'évolution des scores des sujets numéro 1 et 3 a malgré tout augmenté de plus de 5 % pour presque chaque score, ce qui est très positif. Seul l'étudiant numéro 2 semble avoir perçu une moins grande amélioration de son autorégulation ; d'ailleurs, si la perception qu'il a de ses stratégies

d'autorégulation permet d'observer une baisse notable de son score, les diminutions liées au SEP et à la motivation sont négligeables (- de 3 %). Bien que le nombre d'étudiants participants ne nous permette pas de tirer des conclusions généralisables, les données nous donnent l'occasion de conclure que les étudiants ayant accepté de participer à l'étude perçoivent, en général, une amélioration de leur SEP, de leur motivation et de leurs stratégies d'autorégulation en lecture.

En ce qui concerne l'évolution des stratégies de lecture énumérées par les étudiants dans les premier et second questionnaires (tableau 2), on constate qu'il y a une légère évolution dans les stratégies nommées par les étudiants : le surlignement demeure la principale stratégie, mais l'annotation est mentionnée une fois de plus et de manière un peu plus spécifique (résumé) ; la relecture est évoquée une fois de moins, alors qu'un classement des paragraphes par thèmes/sujet (stratégie de regroupement) est apparu. Nous supposons que la stratégie consistant à utiliser Antidote et WordQ réfère à la possibilité qu'offrent ces outils de fournir des définitions et des synonymes (stratégie de compréhension).

Tableau 13 : Stratégies de lectures nommées dans les deux questionnaires (communication)

TABLEAU 13 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (COMMUNICATION)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
Surligner (X 4) Relire (X 2) Annoter (X 1) Prendre des notes (X 1) Réviser les parties surlignées (X 1)	Surligner (X 3) Annoter en inscrivant des mots-clés ou des phrases permettant de résumer l'information (X 2) Relire (X 1) Classer les paragraphes selon le thème ou le sujet (X 1) Utiliser Antidote et WordQ (X 1)
9 stratégies	8 stratégies

Ainsi, les stratégies, bien que données en nombre équivalent, sont un peu plus précises et permettent de réaliser des apprentissages un peu plus en profondeur. Toutefois, aucune stratégie de lecture disciplinaire ne semble avoir émergé. Évidemment, le nombre très restreint de répondants ne nous a permis de cumuler que très peu de réponses.

### *3.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en communication une valeur d'usage ?*

Dans ce cours, l'enseignante avait établi de nombreux objectifs fonctionnels qui plus est assez complexes : 1) amener les étudiants à cibler les concepts importants des textes ; 2) discerner la cohérence entre l'objectif de communication et la structure des textes ; 3) faire des liens entre les textes théoriques lus et 4) entre les textes et la société. Elle espérait évaluer l'atteinte de ces objectifs par le biais des bilans métacognitifs de ses étudiants ainsi que par le taux de réussite aux examens. Du point de vue de l'enseignante, ces objectifs ont été atteints ; l'enseignante insiste à plusieurs reprises sur le fait que les cercles ont contribué à approfondir l'apprentissage de ses étudiants : « ça les aidait vraiment à apprendre et [...] à mieux lire des textes ». Cela dit, cette évaluation n'a pas été réalisée par les voies prévues, puisque les bilans métacognitifs ont été moins utilisés que prévu ; en revanche, l'enseignante avait établi dès le début de la session que la cohorte à laquelle elle était confrontée était très faible. Conséquemment, le fait que les résultats aux examens n'aient pas été meilleurs que par le passé n'est pas forcément à interpréter, de son point de vue, comme un signe que ses objectifs fonctionnels n'ont pas été atteints. En somme, elle explique qu'elle a jugé de l'atteinte de ces objectifs par une autre voie, à savoir les nombreuses discussions menées à bien en classe avec ses étudiants :

[Ils] étaient capables [...] d'en discuter [notions vues en classe] à un niveau [élevé]. J'étais capable d'aller chercher les concepts, [...] j'avais tous des étudiants qui étaient capables de parler, mettons de socialisation [...] par rapport au documentaire qu'on voyait dans la première heure de classe. Ils étaient capables de contribuer en utilisant des concepts théoriques. [Ce n]'était pas moi qui étais obligée d'expliquer toute seule. [J]e pouvais les amener plus loin aussi. Je [...] sentais qu'ils les maîtrisaient plus. »

En outre, l'enseignante avait envisagé, au début de la session, un autre objectif fonctionnel : amener les étudiants à mieux comprendre les éléments que doivent comporter leurs réponses aux examens et à mieux structurer celles-ci. Toutefois, l'enseignante n'a pas eu le temps d'aborder cet aspect par la voie des cercles. Elle a tenté une démonstration (comparable à une modélisation) à partir d'une question très proche de l'examen (mi-session), mais selon

elle, trop d'étudiants n'étaient pas préparés et n'avaient pas pris au sérieux ses avertissements. Cela dit, il faut noter que cet objectif fonctionnel rejoint les éléments qui, en termes d'alignement pédagogique, n'ont pas été travaillés dans le cadre des cercles.

En ce qui concerne l'évaluation quant au respect du cahier des charges, nous ne considérerons donc pas ce dernier objectif fonctionnel ; il nous apparaît que l'enseignante a davantage choisi de laisser de côté ce dernier, choix compréhensible, puisqu'elle avait déjà plusieurs autres objectifs fonctionnels à relever. Ainsi, les quatre objectifs fonctionnels mentionnés au début de cette section semblent, si l'on se rapporte aux dires de l'enseignante, atteints.

De plus, il faut mentionner que, bien que ne faisant pas partie du cahier des charges, d'autres avantages aux cercles de lecture susceptibles de leur conférer une valeur d'usage ont été découverts par l'enseignante. Notamment, elle souligne à quel point ce type d'activité permet aux pédagogues de réaliser un diagnostic de l'apprentissage de leurs étudiants : « Moi, ça [les résumés réalisés par les étudiants en cercle] m'a vraiment aidée à comprendre ce qu'ils ne comprenaient pas. » En outre, l'enseignante explique que les traces que laissent les étudiants dans leurs textes constituent un puissant outil d'enseignement, puisqu'elles permettent de « suivre » la pensée qu'avait l'étudiant lorsqu'il était face au texte, de voir les processus de réflexion qu'il a mobilisés lors de sa mise en contact avec la matière. Cela donne à l'enseignant une prise, lors des activités, pour ramener les étudiants vers cette pensée :

Des fois, je me servais de leur texte [...]. [J]e pouvais voir en même temps « tu l'as surligné, la réponse là, [...] sous tes yeux, là ! ». Fait que là, il [...] allait voir. Pourtant, tant que je n'étais pas venue [les voir], ils n'y allaient pas ; mais ça leur apprenait, je pense, à mieux utiliser ce qu'eux-mêmes avaient vu dans leur lecture. »

Tout en permettant d'identifier les problèmes éventuels des étudiants, les traces sont aussi un outil potentiel pour renforcer le SEP des étudiants en lecture, en leur montrant que ce qu'ils ont parfois noté était une bonne piste, par exemple. Enfin, elle souligne percevoir une meilleure « rétention » de l'information, notamment en fin de session :

Quand on arrivait à la fin [de session], en fait, je m'en rends compte aussi que « Ah! Wow! », là, ça embarque... Ils maîtrisent et on peut parler de telle affaire parce que je ne suis pas obligée de toujours rappeler les choses, ou d'avoir l'impression de parler à un récipient vide devant moi.

Conséquemment, il apparaît clair que la valeur d'usage des cercles de lecture, en raison de ces derniers éléments ainsi que du respect des objectifs fixés au cahier des charges, a été perçue par cette enseignante.

### 3.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en communication

En ce qui a trait à la valeur d'estime perçue par l'enseignante, celle-ci souligne que les cercles stimulent la motivation des étudiants à travailler des textes. Elle précise, en outre, que cela tend à créer une bonne dynamique d'apprentissage dans le groupe :

[...] il y avait plus de compréhension de tous, ou en tout cas, une base de compréhension de tous, [...] comme une discussion dans les équipes [...] [cela] devenai[t] une discussion commune sur laquelle on pouvait reconstruire. [S]i un étudiant posait une question ou que je posais une question à la classe, je les sentais plus là [...]. Tout le monde participait plus.

Elle note, par ailleurs, que cette dynamique persistait même hors des cercles : « À la fin, [...] c'était un peu plus traditionnel [...] On voyait un vidéo, [...] je leur résumais les affaires et ça se passait bien aussi. La conversation était bien installée, c'est ça que je trouvais. Et je pense que les cercles ont contribué à ça. » De plus, l'enseignante affirme souhaiter non seulement refaire ce type d'activité dans le cours où a eu lieu l'expérimentation, mais dans tous les autres cours où les étudiants doivent faire des lectures. Il semble donc clair qu'elle attribue une très bonne valeur d'estime aux cercles.

En ce qui a trait aux étudiants, nous devons rappeler qu'un nombre très limité de répondants a accepté de participer à l'étude. Cela dit, les quatre étudiants participants ont été unanimes quant à la valeur d'estime (voire d'usage) qu'ils accordaient aux cercles.

Tableau 14: Commentaires qualitatifs laissés par les étudiants en communication

<b>TABEAU 14 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN COMMUNICATION</b>	
<b>Commentaires positifs</b>	
1.	Les cercles de lecture m'ont aidé à améliorer mes notes scolaires, car j'étais mieux préparé aux cours et aux examens. (n° 1)
2.	J'ai aimé faire des cercles de lecture, car cela me permet de vérifier ma compréhension des lectures lues et de voir d'autres informations importantes que je n'avais pas vues. (n° 2)
3.	Faire des cercles de lecture permet de s'assurer que l'on a bien compris l'information lue ; aussi, je crois que cela rend le cours plus intéressant et dynamique. (n° 3)
4.	J'aime bien les cercles de lecture, cela m'aide à mieux comprendre les textes et l'ensemble du sujet présenté. (n° 4)
<b>Commentaires positifs : aspects abordés</b>	
4 commentaires positifs. Ceux-ci sont liés...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• au fait que la lecture/les cercles permettent de mieux comprendre/analyser la matière/un sujet. (3 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles contribuent à la réussite scolaire. (1 commentaire)</li> <li>• au fait que les cercles constituent une activité pédagogique motivante. (1 commentaire)</li> </ul>	

Ainsi, on constate que même l'étudiant qui avait connu une diminution de ses scores dans le questionnaire portant sur l'autorégulation a laissé un commentaire qualitatif positif sur son expérience des cercles de lecture. Dans le cadre restreint des données récoltées, on peut donc dire que les étudiants participants ont apprécié les cercles de lecture.

### 3.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en communication permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL

De manière générale, l'enseignante a su intégrer les axes favorisant le développement d'une préférence pour l'apprentissage autorégulé (voir tableau 15).

Tableau 15 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours de communication

<b>TABLEAU 15 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE COMMUNICATION</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.		X		
Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.		X (évaluations finales)		
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.	X			
Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.	X			
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.		X (évaluations finales)		
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.	X			
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.	X			
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes.	X			
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).		X		
23/27 (85 %)	5	4		



L'enseignante a sans aucun doute donné une place de choix à la métacognition et à une réflexion structurante, que ce soit par les modélisations réalisées, l'accompagnement extrêmement bien mené lors des cercles (tenter de ne pas donner de réponses aux étudiants, mais plutôt utiliser leur travail ou les orienter en leur posant des questions sur leur réflexion ou leurs stratégies d'apprentissage), les nombreuses rétroactions sur leurs « tâches » à faire lors des cercles (par exemple, le cercle portant sur les résumés produits par les étudiants) ainsi que les bilans métacognitifs que les étudiants ont eu à remplir. Toutes ces interventions ont été des occasions où elle a amené ses étudiants à réfléchir aux processus qui permettent l'apprentissage, donnant ainsi une place d'honneur à celui-ci.

En outre, nous croyons que ces cercles ont su préserver la motivation des étudiants : la variété des activités, la complexité grandissante des tâches à effectuer, les activités authentiques (entrevue de type radiophonique, communication affichée) propres au domaine de la communication sont autant d'éléments ayant pu contribuer à la protection de la motivation des étudiants. La quantité de lectures données a semblé, elle aussi, raisonnable tout en étant diversifiée en termes de genres textuels, ce qui a pu favoriser le maintien de la motivation face à la tâche de lecture elle-même.

Comme on peut le constater en examinant les scénarios ainsi que par les extraits de verbatims présentés dans la section concernant la valeur d'usage attribuée par l'enseignante, il apparaît clair que cette dernière a su mettre en place des activités riches en interactions et en rétroactions, tant entre les pairs qu'entre les étudiants et elle-même. Elle s'est assurée que les étudiants aient à travailler de manière autonome lors des cercles.

En fait, seuls deux éléments semblent avoir connu quelques problèmes. D'abord, le problème d'alignement pédagogique « global » des cercles mentionné plus tôt, qui a consisté à ne pas mobiliser, lors des cercles, certaines des compétences nécessaires à la réalisation des évaluations finales. Le concept de « buts significatifs » ne repose évidemment pas seulement sur les évaluations finales d'un cours, mais on ne peut nier que les évaluations soient malgré tout très significatives pour des étudiants. Dans cette optique, bien que de très nombreuses

boucles aient été réalisées pour faire cheminer les apprentissages des étudiants, on observe que les boucles qui auraient été liées aux compétences spécifiquement nécessaires aux évaluations finales ne semblent pas avoir été mises en œuvre.

En outre, si certains cercles ont vraiment permis de susciter le besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage, l'enseignante souligne que cet aspect a été moins bien atteint dans les cercles numéro 4 et 5. Une analyse de la situation nous a permis de constater que ce problème découlait probablement d'un manque d'orientation des étudiants quant à l'objectif de ces cercles ainsi que quant aux critères de qualité de ceux-ci. Il est intéressant de noter que l'enseignante, dans la mesure où certains cercles étaient formatifs, n'avait alors pas pris la peine d'établir des critères que qualité ; conséquemment, les étudiants avaient moins de possibilités de voir la pertinence des stratégies qu'on leur demandait de mettre en œuvre, les critères de qualité étant autant d'outils fournissant aux étudiants les moyens d'être autonomes. Il en va de même de l'absence de fixation d'objectif (par exemple, faire préparer un débat aux étudiants sans leur expliquer que c'est ce qu'ils préparent) ; conséquemment, dans certains cercles, on n'a pas tout à fait donné aux étudiants tous les moyens d'être autonomes.

En dépit de ces constats, on ne peut nier que même ces axes ont été, sur d'autres plans (ou dans d'autres cercles), atteints. Du coup, il apparaît que l'enseignante a tout à fait réussi, ou en très grande partie, à intégrer tous les axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL.

### 3.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en communication

Force est de conclure que les cercles réalisés en communication ont une très bonne valeur pédagogique ; selon les données récoltées, ils semblent avoir permis l'atteinte d'au moins quatre des éléments évalués, voire un peu plus. En effet, les axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ont été généralement bien intégrés aux cercles ; seul le petit

défaut lié à l'alignement pédagogique (caractère incomplet du lien entre les évaluations finales et les cercles) a un peu influencé l'intégration de certains de ces axes (absence, dans certains cercles, de l'exposition de ces liens ou de l'explicitation des critères de performance et des objectifs des activités).

Tableau 16 ; Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en communication

<b>TABLEAU 16 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN COMMUNICATION</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>		<b>X</b>	
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?</b>	<b>X*</b>		
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?	X		
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?		X	
2b	<b>Valeur d'usage perçue par l'enseignante ?</b>	<b>X</b>		
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?</b>	<b>X*</b>		
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignante ?</b>	<b>X</b>		
4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>	$x/2$	$x/2$	
TOTAL		4,5/6	1,5/6	0/6
<b>* nombre de participants limité</b>				

Ces quelques points problématiques, somme toute assez unifiés, nous permettent de bien cerner les éléments qui pourraient bonifier certains des cercles conçus par l'enseignante. C'est dans une optique de renforcement de l'alignement pédagogique, par rapport tant aux

évaluations finales qu'aux cercles numéro 4 et 5, que nous proposerons, au chapitre 9, des adaptations. Il est regrettable qu'aussi peu de données provenant des étudiants aient pu être récoltées, cela limitant considérablement la précision de l'évaluation que nous pouvons poser sur la perception de l'ensemble du groupe face aux cercles. Toutefois, malgré tout, il nous semble clair que ces cercles sont de belles réussites au vu de notre objectif général, soit le développement de cercles de lecture adaptés à la réalité et aux exigences du collégial. Il importe de mentionner que l'expérience de l'enseignante, qui avait déjà réalisé de manière expérimentale des cercles avant le projet, a certainement contribué au succès de ceux-ci.

## **4. Les cercles réalisés en histoire**

### **4.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en histoire**

Dans le cours « L'histoire du Québec et du Canada : une perspective mondiale », l'objectif terminal consiste à « être capable d'analyser les transformations majeures de la société québécoise au 20<sup>e</sup> siècle, dans une perspective canadienne et mondiale ». Les objectifs d'apprentissages reliés à cet objectif terminal consistent à en arriver à être en mesure d'expliquer certains faits et transformations majeures qui ont marqué l'histoire canadienne et québécoise au 20<sup>e</sup> siècle dans une perspective mondiale, d'analyser en profondeur certains phénomènes historiques qui ont marqué le Québec et le Canada de cette époque ainsi que de comparer diverses interprétations historiques concernant un phénomène majeur de l'histoire du Québec et du Canada. Deux évaluations finales vérifient l'atteinte de ces objectifs. D'abord, un travail de session (25 %) exige que les étudiants réalisent un exercice de mise en synthèse à partir d'un corpus de textes. Ce corpus est composé de textes d'historiens (de nature analytique) et de sources primaires. Le second travail est un examen sur table (35 %). Cet examen est composé de questions synthèses portant sur les transformations majeures de la société canadienne et québécoise du 20<sup>e</sup> siècle. L'étudiant doit y démontrer sa capacité à analyser des phénomènes qui ont marqué l'histoire du Québec et du Canada. En outre, l'enseignant précise qu'il peut arriver, dans le cadre d'examens, qu'on demande aux étudiants

de commenter de très courts extraits de sources primaires en vue d'identifier l'évènement, la réalité décrite, de situer le document dans le temps (de quelle période provient-il ?) et de dire à quoi fait référence l'extrait (de quoi parle-t-il concrètement en « mots d'aujourd'hui » ?). La cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les évaluations semble, comme le démontre la reprise des mêmes compétences, très forte.

Considérant ces objectifs d'apprentissage et ces évaluations, les cercles réalisés par l'enseignant semblent, de même, très cohérents. Le premier cercle visait à faire acquérir des connaissances (schématisation des idéologies du Québec aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles) et à analyser des sources primaires de manière à faire « parler », cela dans une optique dirigée (donc, théoriquement, plus facile que ce qui va être demandé aux évaluations finales), à savoir l'application de la matière vue précédemment (les idéologies). Le second cercle, également, paraît cohérent, puisqu'il avait pour objectif de préparer à la rédaction d'une synthèse faite à partir d'un texte de nature analytique provenant d'un historien. On constate que les cercles ont bel et bien été conçus de manière très cohérente en termes d'alignement pédagogique par rapport aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'aux évaluations. Les cercles se sont concentrés sur les compétences plus complexes du cours (analyse de différents genres textuels authentiques propres à la discipline d'histoire), ce qui est aussi cohérent, les cercles offrant un accompagnement en plusieurs étapes visant à favoriser l'approfondissement des connaissances ou à favoriser le développement d'une compétence. Il nous faut ici préciser un élément parallèle aux cercles et important à considérer : bien que les objectifs inscrits au plan cadre et les évaluations du cours insistent sur l'acquisition de ces compétences complexes, celles-ci impliquent, dans la pratique, l'acquisition d'un grand nombre de connaissances que les étudiants, concrètement, ne possèdent pas encore au début du cours. Aux compétences « déclarées » (complexes) s'assortit donc, sur le terrain, la nécessité pour l'enseignant de fournir aux étudiants ces connaissances ; le défi du cours est dès lors double. Si les compétences complexes nécessitent un certain investissement de temps afin de les développer en contexte pédagogique, il faut également un temps considérable pour fournir aux étudiants toutes les connaissances qui permettront de mettre en œuvre ces compétences. Ainsi, bien que l'alignement pédagogique des cercles soit très cohérent, il faut comprendre

qu'une tension entre cet aspect du cours (compétences complexes) et ses préalables (acquisitions de connaissances) a dû être gérée par l'enseignant.

## 4.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en histoire

### 4.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en histoire permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?

Sur les 18 étudiants du groupe, 16 ont accepté de répondre au questionnaire au début et à la fin de la session. Le tableau 17 présente les scores obtenus aux premier (*Q1*) et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci. Les scores ont été reportés en pourcentage pour chaque catégorie pour plus de clarté.

Un peu comme en administration, il apparaît qu'il y a dans l'ensemble peu d'évolution quant au sentiment d'efficacité personnelle, à la motivation ainsi qu'aux stratégies d'autorégulation, toutes les évolutions moyennes étant de moins de 3 % (un peu plus grande évolution qu'en administration, cependant).

Si l'on observe graphiquement l'évolution de ces éléments selon les individus, on constate que le sentiment d'efficacité personnelle (graphique SEP – histoire) de la majorité des étudiants (81,3 %) se situait au-dessus des scores des 65 % au début de la session.

Tableau 17: Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adapté de Cartier et Butler (2004) en histoire

TABLEAU 17 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AU QUESTIONNAIRE ADAPTÉ DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN HISTOIRE									
Étud.	<u>SEP</u>			<u>Motivation</u>			<u>Autorégulation</u>		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>
1	34,7	42,7	8	42,6	49,1	6,5	68,6	77,6	9,0
2	76,0	64,0	-12,0	69,4	62,0	-7,4	50,0	52,6	2,6
3	88,0	85,3	-2,7	82,4	82,4	0,0	82,7	76,9	-5,8

4	72,0	78,7	6,7	69,4	76,9	7,4	67,9	76,3	8,3
5	68,0	78,7	10,7	61,1	73,1	12,0	52,6	56,4	3,8
6	77,3	60,0	-17,3	67,6	55,6	-12,0	52,6	59,0	6,4
7	68,0	64,0	-4,0	72,2	67,6	-4,6	80,1	73,7	-6,4
8	73,3	85,3	12,0	73,1	83,3	10,2	80,1	88,5	8,3
9	66,7	53,3	-13,3	70,4	56,5	-13,9	54,5	60,9	6,4
10	66,7	62,7	-4,0	63,9	60,2	-3,7	73,7	69,9	-3,8
11	68,0	70,7	2,7	62,0	63,0	0,9	62,8	53,2	-9,6
12	58,7	68,0	9,3	53,7	64,8	11,1	72,4	73,1	0,6
13	89,3	74,7	-14,7	86,1	70,4	-15,7	71,8	77,6	5,8
14	44,0	32,0	-12,0	41,7	33,3	-8,3	62,2	69,9	7,7
15	65,3	54,7	-10,7	63,9	52,8	-11,1	76,3	72,4	-3,8
16	72,0	66,7	-5,3	63,9	67,6	3,7	69,9	61,5	-8,3
Moy.	68,0	65,1	-2,9	65,2	63,7	-1,6	67,4	68,7	1,3

Les scores ont évolué pour une minorité (37,5 %) des étudiants vers une hausse du score allant jusqu'à 12 %, alors que les scores de la majorité ont diminué (baisse maximale de 17,3 %). En moyenne, les scores des étudiants ayant augmenté l'ont fait dans une mesure de

Figure 8 : Graphique SEP - Histoire

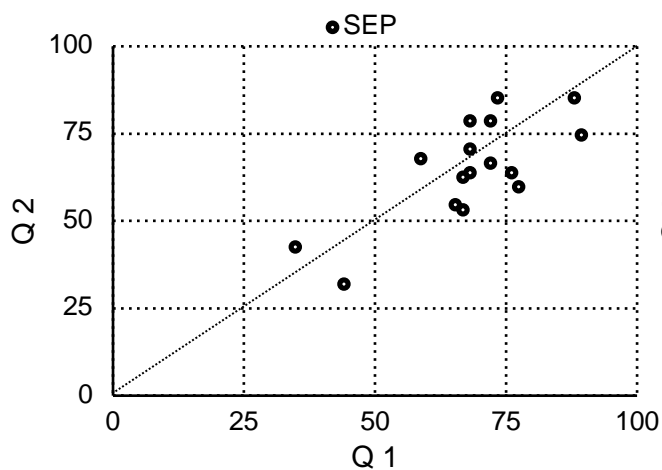
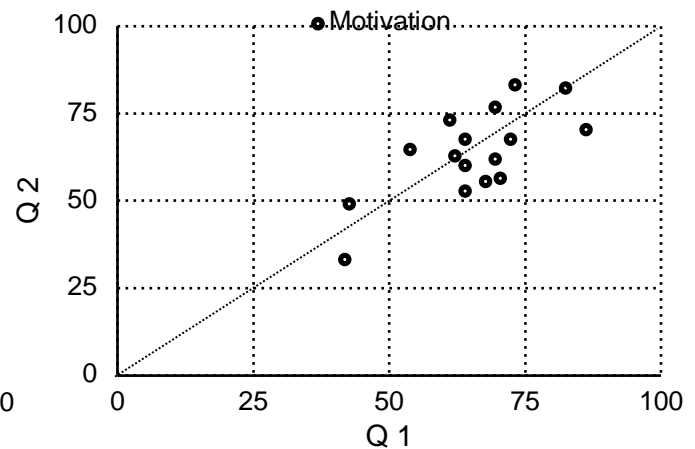


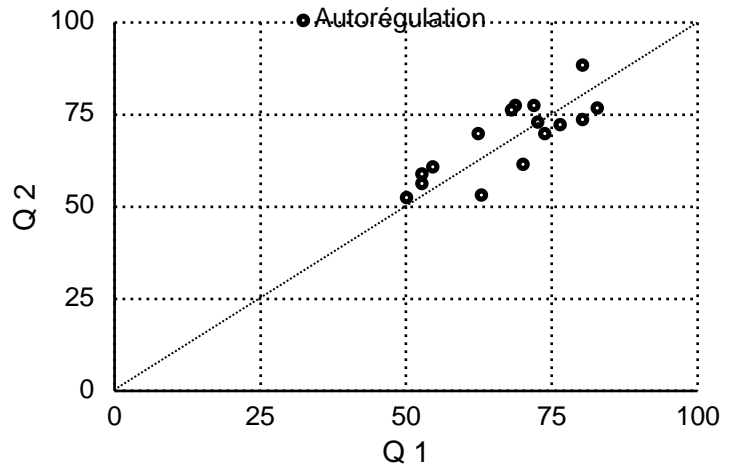
Figure 9 : Graphique motivation - Histoire



8,3 % . Les individus dont les scores ont diminué ont, quant à eux, baissé en moyenne de 9,6 %. La motivation des étudiants était très proche des scores du SEP au début de la session (voir graphique motivation – histoire), et l'évolution a été assez semblable également. En effet, les scores liés à la motivation de la moitié des étudiants ont diminué (50 %) en moyenne de 9,6 %, alors que la

moyenne des étudiants dont les scores liés à la motivation ont augmenté (43,8 %) est de 7,4 %. Dans le graphique « stratégies d'autorégulation – Histoire », on peut observer que les stratégies d'autorégulation des individus étaient perçues par ceux-ci comme étant généralement d'assez bonne qualité (minimum de 50 % et maximum de 82,7 %). Cette fois, on observe le mouvement inverse : la majorité des étudiants (62,5 %) ont élevé leur score en moyenne de 5,9 % contre seulement six scores ayant connu une diminution (moyenne de 6,3 %). Contrairement à la discipline d'administration, on observe que, systématiquement, l'évolution moyenne des étudiants ayant connu une baisse de leur score est supérieure à l'évolution moyenne des étudiants dont le score a augmenté, ce qui semble confirmer que plusieurs éléments des cercles étaient problématiques. On peut penser, notamment, au peu d'encadrement avant les lectures ainsi qu'aux problèmes de compréhension relatifs aux consignes et aux attentes de l'enseignant, qui ont entraîné des résultats décevants (pour ce dernier, mais aussi pour eux, potentiellement), ce qui a pu, conséquemment, diminuer le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation des étudiants. Cependant, le cercle semble avoir permis un meilleur développement des stratégies d'autorégulation, puisque les scores liés à celles-ci se sont améliorés chez une majorité d'étudiants, ce qui pourrait concorder avec le fait que les étudiants ont dû être très autonomes durant les cercles.

Figure 10 : Graphique stratégies d'autorégulation - Histoire





Les stratégies de lecture énumérées par les étudiants aux premier et second questionnaires (tableau 18) ont été plus complexes à classer dans le cours d'histoire que d'administration, les stratégies étaient souvent plus détaillées dans le second questionnaire (par exemple, au lieu de simplement mentionner l'annotation, les étudiants spécifiaient ce qu'ils annotaient). Pour cette raison, les stratégies ont été classées en trois catégories : générales, spécifiques (lorsqu'on détaillait une particularité d'une stratégie générale) et disciplinaires. On constate au tableau 18 que les stratégies spécifiques et disciplinaires ont été beaucoup plus nombreuses dans le second questionnaire.

Tableau 18 : Stratégies de lecture nommées dans les deux questionnaires (histoire)

TABLEAU 18 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (HISTOIRE)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner (X9)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Surligner les idées principales (X1 – spécifique)</i></li> </ul> </li> <li>- Résumer (X5)</li> <li>- Préparer à la lecture               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lire les définitions avant (X1)</i></li> <li>- <i>Lire les encadrés en premier (X1)</i></li> <li>- <i>Lire la question avant le texte afin de mieux cibler l'information pertinente (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Relire (X3)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relire juste avant l'examen (X1)</i></li> <li>- <i>Relire les passages compliqués (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Pendre des notes (X1)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prendre en note les titres/ss-titres (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Vérifier sa compréhension               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>S'assurer de comprendre les concepts importants (X1)</i></li> <li>- <i>Rechercher les mots incompris (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Lire les questions ou consignes (X1)</li> <li>- Survoler (lire les titres et ss-titres) (X1)</li> <li>- Annoter (X1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner (X9)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Surligner de manière restreinte (X1)</i></li> <li>- <i>Surligner avec un code de couleurs (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Annoter (X2)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Écrire l'idée principale des paragraphes (X4)</i></li> <li>- <i>Définir les mots/concepts (X1)</i></li> <li>- <i>Reformuler les informations importantes (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Vérifier sa compréhension (X1)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comprendre le contexte (X1)</b></li> <li>- <i>Rechercher les mots incompris dans le dictionnaire (X3)</i></li> </ul> </li> <li>- Pendre des notes (X1)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prendre en note les titres/ss-titres (X1)</i></li> <li>- <i>Prendre en note les informations importantes (X1)</i></li> <li>- <i>Prendre en note les informations difficiles à mémoriser (X1)</i></li> </ul> </li> <li>- Relire (X2)</li> <li>- Survoler (X1)</li> <li>- Résumer (X1)</li> <li>- Lire par intervalle (X1)</li> <li>- <b>Faire des liens entre les événements (X1 – disc.)</b></li> </ul>

- Écrire l'idée principale des paragraphes dans la marge (X1)  - Lire le texte à l'avance (X2)	- Identifier les thèmes, idées, personnages (X1 – disc.)
33 stratégies, dont 10 spécifiques, 0 disciplinaire *1 étudiant n'a fourni aucune réponse à cette question.	35 stratégies, dont 16 spécifiques, 3 disciplinaires *Tous les étudiants ont répondu à cette question.

Le surlignement est demeuré la stratégie la plus souvent mentionnée, mais deux stratégies spécifiques liées à celui-ci sont apparues : le surlignement restreint (surligner un maximum de deux mots par paragraphe) et l'utilisation d'un code de couleurs. L'annotation, principale stratégie recommandée oralement par l'enseignant, a été la deuxième stratégie de lecture la plus fréquemment mentionnée (huit fois, alors qu'elle ne l'avait été que deux fois au début de la session), et ce, avec davantage de précisions (stratégies spécifiques). Le résumé, maintes fois mentionné au début de session, n'a été mentionné qu'une fois dans le second questionnaire. La relecture a diminué, alors que la vérification de la compréhension a augmenté (ce qui concorde avec les stratégies de clarification exigées par l'enseignant). Le survol est aussi moins mentionné. En revanche, deux stratégies disciplinaires sont apparues : l'établissement de liens entre les événements (historiques) ainsi que l'identification des idées (idéologies) et des personnages (identité des auteurs), un élément que l'enseignant affirme, en SAPP, avoir abordé avec certaines équipes lors du premier cercle.

Somme toute, alors que les stratégies d'autorégulation et de lecture ont connu une progression encourageante, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation n'ont pas connu les effets escomptés.

#### *4.2.2 Dans quelle mesure l'enseignant a-t-il attribué aux cercles réalisés en histoire une valeur d'usage ?*

Lorsque nous avons établi le cahier des charges, l'enseignant s'était fixé plusieurs objectifs liés à la valeur d'usage : il espérait que ses étudiants améliorent leur compréhension de la structure des textes historiques, qu'ils puissent acquérir des connaissances qu'ils

reconnaîtraient à travers des sources primaires et qu'ils soient en mesure de comparer différents textes historiques de manière à faire des liens entre eux. En ce qui concerne ce dernier objectif, l'enseignant avait projeté de travailler cette compétence en proposant un cercle de lecture visant à faire réaliser une synthèse progressive<sup>56</sup> à ses étudiants ; toutefois, le temps a manqué et ce cercle, qui était lié directement au travail de session, n'a pu être mené à bien. L'enseignant avait projeté d'évaluer l'atteinte de ces objectifs d'apprentissages (compréhension de la structure des textes, acquisition de connaissances, analyse de sources primaires) grâce aux résultats obtenus par les étudiants aux exercices et aux évaluations. Sur ce point, les cercles ne semblent pas avoir répondu aux attentes. L'enseignant, tant durant les séances en groupe que lors de l'entretien final, souligne à plusieurs reprises ne pas avoir perçu de différence dans les performances de ses étudiants.

Il espérait également voir les étudiants s'engager dans leurs lectures, en termes tant de gestion de celles-ci (que les étudiants ne fassent pas leurs lectures à la dernière minute, voire pas du tout) que de travail sur les textes. Ici, les cercles semblent avoir été plus efficaces. L'enseignant reconnaît que l'activité donne de l'importance aux lectures, ne serait-ce que par la pression des pairs : « Mais au moins, ça les obligeait à le faire [les lectures] parce qu'il y a cette pression-là, qui n'est pas une grosse pression, mais une pression des pairs. Ça, je pense que ça vaut la peine dans l'avenir de le prévoir, de dire "on revient sur ce que vous allez avoir à lire" ». En outre, en continuant à discuter de la gestion des lectures et de l'engagement cognitif dans celles-ci, l'enseignant en vient à parler de l'atteinte partielle d'un de ses premiers objectifs, à savoir l'acquisition de connaissances :

Je pense que les textes, ils les ont lus. [Avant, il] y en a qui les lisaient parce que c'était demandé, mais d'autres ne les lisaient pas parce qu'il n'y avait pas de contrôle. Et même quand il y a des contrôles, il y en a qui ne lisaient que parce qu'il y avait un contrôle ou un exercice. Alors non, je pense que, dans ce cas-ci, [...] je pense qu'ils ont quand même buché plus sur le texte, qu'ils l'ont plus travaillé qu'ils ne l'auraient travaillé s'il n'y avait pas eu un cercle de lecture. [...] [J]e pense que cette approche-là fait qu'ils lisent quand même le texte avec une

---

<sup>56</sup> Voir le lexique présenté au chapitre 8 pour avoir une définition.

plus grande attention et qu'ils en tirent sans doute des connaissances [...], peut-être pas une compréhension globale, mais il y a des connaissances qui rentrent. Ils découvrent des personnages, [...] ils m'ont demandé le contexte historique...

L'enseignant remarque donc que les cercles semblent non seulement motiver davantage les étudiants à lire les textes demandés ainsi qu'à les travailler de plus belle, mais qu'ils permettent également une certaine acquisition de connaissances. Toujours concernant la gestion des lectures, l'enseignant souligne que le second cercle, qui s'est déroulé plus laborieusement que le premier, a malgré eu un effet positif :

[J]e vais sans doute maintenir l'idée de résumer le texte [...]. Avant, [ils] avaient le texte à résumer, puis ils partaient, puis ils faisaient chacun ça chez eux individuellement. Là, d'avoir eu à en discuter... [...] Oui, ça, je vais le refaire, de prendre le temps, de dire « vous lisez avant terme ». Ça fait qu'ils m'ont tous remis un résumé. Il n'y a personne qui ne m'a rien remis. Alors que parfois, les gens ne remettaient pas de résumé, ou c'était trop à la dernière minute. Là, comme ils avaient eu déjà à se rencontrer pour en discuter, j'étais assuré qu'ils avaient lu le texte et qu'ils avaient déjà mis en place une base.

Compte tenu de ces constats, nous concluons que l'enseignant a partiellement perçu une valeur d'usage aux cercles, mais davantage en ce qui concerne le processus menant aux apprentissages (textes lus, travaillés davantage, travaux remis à temps) qu'en ce qui concerne l'amélioration des compétences visées dans le cahier des charges. En effet, outre une certaine acquisition de connaissances, l'enseignant n'a pas constaté dans ses évaluations de signes que les étudiants comprenaient mieux la structure des textes historiques ou qu'ils étaient plus à l'aise à analyser des sources primaires.

#### 4.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en histoire

L'enseignant espérait également voir les étudiants s'engager dans leurs lectures en termes de motivation affective. Cet objectif semble avoir été en partie atteint :

Fait qu'ils devaient [...] trouver dans leurs notes ensemble, et non pas dans leurs notes individuelles, [...] des éléments de réponse qui faisaient l'accord de tous. Ça, c'est la partie la plus aimée, le fait qu'ils doivent s'entendre sur une réponse, [et] sur comment la formuler ensemble. J'avais deux équipes la première fois... eux, c'était beau de les voir travailler. Comment dire la chose le mieux possible, le plus justement possible. Ça, je trouvais que c'était du beau travail.

On voit que l'enseignant lui-même a, affectivement parlant, eu l'occasion d'apprécier un aspect des cercles par l'observation des équipes qui travaillaient bien. Évidemment, l'enseignant souligne que cette motivation n'était pas au rendez-vous pour tous, que c'était « à petite échelle-là » (deux équipes sur quatre lors du premier cercle et une seule lors du dernier). Bien que cette adhésion partielle de la part des étudiants ait été un peu décevante pour lui, il nuance : « Bon, ça a pas toujours bien marché, mais je pense que ça a bien marché dans certains cas, et dans d'autres, ça va toujours être comme ça... »

Par ailleurs, l'enseignant explique avoir apprécié la possibilité que les cercles lui ont offert de varier son style d'enseignement.

Je pense que c'était [les cercles] très apprécié de la part des étudiants. [...] [En histoire, il y] a peu de variation pédagogique... Ça demeure quand même des cours qui sont assez magistraux. [...] [Je pense qu'il] faut absolument varier davantage, que ce soit en faisant ces lectures ou autre chose.

En réfléchissant à cet aspect, il ajoute : « [A]pprécier une chose dans un cours, ça aide à apprécier la matière en général aussi, et pas sentir juste qu'ils se font faire la leçon. »

Considérant tous ces éléments, nous pensons pouvoir dire que l'enseignant a bel et bien attribué aux cercles une valeur d'estime positive. D'ailleurs, il mentionne dans l'entrevue penser refaire les cercles dans ce cours. Toutefois, il hésite quant à la possibilité de mettre en œuvre des cercles dans d'autres cours. Il explique cette hésitation par la nature chronophage de ce type d'activité, ce qui lui semble poser problème de par la quantité de matière qu'il a à

transmettre dans la plupart de ces cours. Ce dernier aspect met donc un bémol à la valeur d'estime attribuée aux cercles par l'enseignant.

En ce qui concerne les étudiants, ces derniers semblent majoritairement attribuer une valeur d'estime (et d'usage) aux cercles, comme on peut le voir au tableau 19. En effet, 10 commentaires positifs ont été formulés contre 4 négatifs.

Tableau 19 : Commentaires qualitatifs laissés par les étudiants en histoire

TABLEAU 19 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN HISTOIRE	
Commentaires positifs	Commentaires négatifs
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'ai apprécié le fait qu'on a une variété de textes pour faire le projet de fin de session. (n° 1)</li> <li>2. J'ai trouvé les cercles de lecture plutôt enrichissants. Cela me permettait de comparer mon point de vue et mon opinion sur les textes avec d'autres personnes et donc de mieux comprendre l'information abordée. (n° 2)</li> <li>3. J'adore apprendre en lisant, c'est ma force, car si je ne comprends pas je peux relire et revoir mon travail. Les textes à lire étaient souvent assez intéressants. (n° 5)</li> <li>4. J'ai développé de meilleures stratégies de lecture afin de mieux comprendre la lecture proposée par le professeur. Cela m'a aussi aidé pour les lectures à faire dans les autres matières. (n° 7)</li> <li>5. J'ai trouvé que les cercles de lecture étaient une bonne façon de mieux assimiler l'information ; en discutant avec mes pairs, certains aspects plus flous devenaient clairs. (n° 8)</li> <li>6. J'ai beaucoup aimé le fait que l'on se rencontre pour discuter des textes, car on a tous réalisé que finalement on n'avait pas tous compris la même chose. J'ai modifié un peu ma façon de faire en expliquant un texte ou des phrases que je ne connaissais pas. (n° 9)</li> <li>7. La lecture m'aide généralement à mieux comprendre la matière. (n° 12)</li> <li>8. J'ai vraiment apprécié les cercles de lecture qu'on a faits lors du cours d'histoire, car ils m'ont permis de comprendre mieux les sujets abordés. Avoir l'opinion et le regard des autres m'a aidé. Aussi, j'essaie toujours de</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je trouve que ces textes sont parfois complexes à décortiquer. (n° 1)</li> <li>2. Dans tous les cercles de lecture que j'ai faits, fréquemment deux personnes se tournent les pouces ou ne veulent pas vraiment parler ou partager leurs réponses. (n° 6)</li> <li>3. Les questionnaires que nous avons à remplir en équipe lors des cercles de lecture sont trop longs et minutieux pour le peu de temps qu'on nous accorde pour y répondre. (n° 12)</li> <li>4. Activités très longues ; on apprend moins l'info en la lisant selon moi. (n° 14)</li> </ol>
	<b>Commentaires négatifs : aspects abordés</b>
	<p><b>4 étudiants ont donné des commentaires négatifs.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à une critique des textes et des exercices liés à ceux-ci (trop difficiles, trop longs) (3 commentaires)</li> <li>• à une perception d'un processus d'apprentissage nuisible à l'étudiant (1 commentaire)</li> <li>• à une critique de la participation de certains membres lors du travail en équipe (1 commentaire)</li> </ul>

<p>m'améliorer pour les prochaines activités ou lectures qu'on a à faire dans le cadre du cours, en trouvant de nouvelles stratégies. (n° 13)</p> <p>9. J'ai bien aimé faire des cercles de lecture, car j'ai un peu de difficulté en histoire et parler des textes avec des coéquipiers faisait en sorte que je comprenais parfois mieux les thèmes et les idées du texte. (n° 15)</p> <p>10. Les cercles de lecture m'ont beaucoup aidé dans mes lectures et m'ont permis de développer de nouveaux trucs. (n° 16)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Commentaires neutres (ou ambigus)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes stratégies de lecture n'ont pas changé. Je suis à l'aise avec la prise de notes de lecture, car elle me permet de mémoriser les choses plus facilement. En plus, je les range en ordre et chaque feuille est numérotée et porte le numéro de la semaine pour que ce soit facile d'étudier avec. (n° 3)</li> <li>• Nous étions souvent plusieurs à comprendre ou ne pas comprendre les mêmes infos des textes à lire lors des cercles. (n° 5)</li> <li>• J'utilise beaucoup plus les surligneurs maintenant (n° 11)</li> </ul>
<b>Commentaires positifs : aspects abordés</b>	<b>Commentaires neutres (ou ambigus) : aspects abordés</b>
<p><b>10 étudiants ont donné des commentaires positifs.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au fait que la lecture/les cercles permettent de mieux comprendre/analyser la matière/un sujet (9 commentaires)</li> <li>• aux textes (2 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles avaient permis d'établir de nouvelles stratégies de lecture (3 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles avaient permis le développement de stratégies de lecture transversales (1 commentaire)</li> </ul>	<p><b>3 étudiants ont donné des commentaires neutres ou ambigus.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à un manque de sentiment d'utilité (2 commentaires) -&gt; <i>les cercles n'ayant pas eu d'effet perçu</i> -&gt; <i>le groupe ayant le même niveau de compréhension des textes</i></li> <li>• à une utilisation accrue d'une stratégie cognitive de surface (surlignement) <i>* ambigu, car si l'étudiant soulignait déjà avant, il n'est pas forcément positif que cette stratégie ait augmenté ; en revanche, si l'étudiant ne travaillait pas ses textes auparavant, l'utilisation du surlignement est positive.</i></li> </ul>

Les étudiants soulignent surtout le fait que la lecture et les cercles permettent de mieux comprendre la matière (9 commentaires), mais il est intéressant de noter que certains étudiants ont relevé le fait qu'ils ont développé de nouvelles stratégies de lecture, parfois transversales. Les principaux commentaires négatifs, de leur côté, soulignent surtout la trop grande difficulté perçue des textes et des exercices liés à ceux-ci.

#### 4.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en histoire permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture

La mise en place des cinq axes favorisant le développement d'un SRL en lecture en histoire a été, de manière générale, très partagée, et ce, à de nombreux égards.

En ce qui concerne les axes tout à fait atteints, l'enseignant note que, dans les deux cercles, les étudiants ont eu l'occasion d'interagir activement, bien que certains n'aient pas autant participé que d'autres. En outre, l'enseignant et nous-même, nous nous étions entendus quant à l'importance de laisser les étudiants travailler de manière autonome, ce qui a été tout à fait respecté.

En revanche, l'analyse des journaux de bord, des verbatims des SAPP ainsi que de l'examen des réponses des étudiants aux questionnaires porte à croire que la mise en place de plusieurs autres éléments n'a été réalisée, pour la plupart des facteurs, que partiellement.

D'abord, lors du premier cercle, les étudiants savaient qu'ils devaient relever au cours de leur lecture individuelle les éléments qu'ils ne comprenaient pas dans les extraits de sources primaires ; ils savaient également qu'ils auraient à discuter de ceux-ci, mais la tâche à réaliser en cercle, soit identifier l'idéologie des extraits en appuyant sa réponse par des arguments, n'avait pas été annoncée. Le terme « discussion » étant plutôt large, il est probable que l'ignorance des étudiants quant à la tâche d'apprentissage précise et complexe qu'ils allaient devoir accomplir au cours suivant ait nui à la perception d'utilité des stratégies demandée ; en effet, l'enseignant souligne qu'environ la moitié des étudiants semblent s'être réellement engagés dans la tâche de clarification qu'il leur avait demandé de d'exécuter. Dans le deuxième cercle, l'enseignant a fait lire aux étudiants un court article provenant d'un historien. Il a ensuite montré aux étudiants la manière dont il avait annoté celui-ci, mais sans modéliser son processus. Conséquemment, les étudiants n'ont pu avoir accès au raisonnement de l'enseignant quant à la production de cette annotation, tant quant aux raisons disciplinaires motivant la prise en compte de certains éléments que quant aux raisons métacognitives orientant celle-ci (projection de la tâche à réaliser, soit une synthèse). En outre, les étudiants n'ont pas reçu d'exemple de synthèse. Il devenait donc difficile pour eux, encore une fois, de bien apprécier la complexité de la tâche qui les attendait. De plus, peu d'outils leur ont été fournis afin de les aider à clarifier les liens qui existent entre l'annotation de textes et la réalisation d'une synthèse, pas plus qu'entre la réalisation d'une synthèse et les réponses aux questions qu'ils ont eu à examiner lors du cercle. Il est donc tout à fait



possible que l'utilité de l'annotation, tout comme la tâche faite en cercle (répondre à des questions qui demandaient d'identifier le sujet de l'article, l'objectif de l'auteur, les éléments sur lesquels reposaient son analyse, la structure du texte et ses conclusions), n'ait pas été perçue par la majorité des étudiants (seuls 5 sur 11 s'y étaient appliqués). Dans la mesure où dans les deux cercles la moitié des étudiants ont fait correctement la tâche demandée, il semble donc que l'axe relatif à la perception d'utilité n'ait été atteint que partiellement.

Comme expliqué précédemment, les buts des cercles n'ont pas toujours été clairement présentés aux étudiants. Ceux-ci étaient, pourtant, tout à fait significatifs. Le premier cercle permettait aux étudiants de lire des textes authentiques témoignant d'une époque ; de plus, l'exercice visait à les préparer à leur examen de mi-session, dans lequel ils auraient à expliquer une idéologie et ses caractéristiques, exemples (de textes, d'auteurs) à l'appui. Cependant, les étudiants n'ont pas été mis au courant de ces éléments avant la mise en œuvre des stratégies ou de la tâche. L'objectif du second cercle était plus clair, puisque les étudiants étaient bien au fait qu'ils auraient à réaliser, dans le cadre d'un travail de session important (25 %), des synthèses ; en outre, la réalisation de la synthèse individuelle (après le cercle) comptait elle-même pour quelques points. Toutefois, comme expliqué, il est fort probable que les étudiants, n'ayant pas vu d'exemple de synthèse ou eu à réaliser cet exercice, n'aient pas bien évalué la complexité de la tâche ; l'enseignant souligne d'ailleurs que peu d'étudiants ont utilisé les réponses formulées aux questions lors du cercle pour écrire leur synthèse, ce qui tend à confirmer l'idée que ceux-ci ne percevaient pas l'exercice comme utile – et donc, marquant pour leur apprentissage. Encore une fois, l'axe relevant de la mise en place de buts significatifs a donc été partiellement atteint, car si, en théorie, les cercles étaient très significatifs, il semble que les étudiants n'aient pas eu l'occasion de bien apprécier cet aspect de ces activités.

En ce qui concerne l'axe relatif à l'importance de donner une place d'honneur à la métacognition ainsi qu'aux réflexions structurantes, l'atteinte de celui-ci semble encore une fois mitigée. L'enseignant a pris le temps de parler à ses étudiants (plus d'une fois) de l'importance d'annoter leurs textes ; il leur a montré des exemples afin que ceux-ci voient

l'aspect que prenait une bonne annotation, ouvrant une voie dans cet axe. Toutefois, il n'a pas réalisé de modélisation. En outre, comme l'enseignant a choisi de faire sa rétroaction sur les cercles par l'intermédiaire de leurs travaux plutôt qu'en plénière, peu de discussions approfondies sur les stratégies de lecture utilisées ou sur la manière de lire en histoire ont pu être formulées, du moins à partir du travail des étudiants. Enfin, selon ce qu'a pu constater l'enseignant, peu d'étudiants ont amorcé une discussion sur ces sujets lors des cercles.

Comme on l'a vu dans la section relative à la valeur d'estime perçue, les étudiants semblent avoir apprécié le fait de pouvoir travailler en groupe (motivation affective). L'alignement pédagogique était très cohérent, assurant aux cercles une réelle pertinence ; en outre, le caractère authentique des textes utilisés lors des cercles constituait un second facteur susceptible de favoriser la motivation des étudiants. Toutefois, force est de constater, au regard des réponses données par les étudiants dans leur deuxième questionnaire, que la motivation d'une grande partie d'entre eux a diminué au cours de la session, rendant l'atteinte de cet axe, encore une fois, partielle.

En outre, il semble que les rétroactions entre l'enseignant et les étudiants n'aient pas été tout à fait suffisantes. D'un côté, l'enseignant souligne, lors des discussions de groupe, avoir d'abord peu interagi avec les étudiants par désir de laisser ceux-ci agir de manière autonome. Dans la mesure où l'enseignant expérimentait pour la première fois ce type d'activité, celui-ci aurait dû être guidé davantage quant aux techniques d'accompagnement à mettre en place lors d'un cercle. D'un autre côté, l'enseignant relate, durant les SAPP, qu'il a fait quelques interventions auprès de certaines équipes, interventions par ailleurs clairement pertinentes. Des rétroactions de qualité ont donc eu lieu, mais ce ne sont pas forcément toutes les équipes qui ont pu en bénéficier. De plus, certaines rétroactions n'ont pas été fournies au moment idéal : l'exercice de constitution du canevas, fait lors du premier cercle, n'a pu être corrigé et remis aux étudiants avant que ceux-ci réalisent le cercle<sup>57</sup>, ce qui n'a pas permis à

---

<sup>57</sup> L'exercice du canevas devait être fait et remis à la fin du cours précédant le cercle ; cependant, le cours magistral de l'enseignant n'avait pas laissé suffisamment de temps pour réaliser l'exercice, ce qui a forcé l'enseignant à remettre la réalisation du canevas au cours suivant. Si le délai a pu être bénéfique à certains

l'enseignant de corriger les erreurs d'interprétation éventuelles. Les étudiants ayant mal cerné une idéologie n'ont donc pas pu corriger cette interprétation avant l'analyse des sources primaires. L'atteinte de cet axe est donc partielle. Si l'on ajoute à cela le fait que les étudiants avaient une perception plus ou moins précise des objectifs exacts poursuivis par les cercles (en vue des évaluations), il apparaît que l'axe relatif à la réalisation d'un apprentissage par boucle de régulation a été également partiellement atteint, certaines rétroactions n'ayant pas permis de combler l'espace entre la performance actuelle et celle attendue (d'autant plus que cette dernière n'était pas forcément bien comprise par tous les étudiants).

Enfin, les commentaires des étudiants quant à la difficulté des lectures et des exercices ainsi que l'examen de la structure des cercles nous amènent à constater que les étudiants auraient possiblement bénéficié de davantage de soutien face aux lectures complexes (sources primaires) qu'ils avaient à faire, ou encore d'être davantage guidés afin de mettre en œuvre les compétences nécessaires à la réalisation d'une analyse ou d'un résumé. L'enseignant, au terme de la session, remarque :

[F]inalement, je me suis rendu compte [...] qu'il faut encore que je leur apprenne comment un texte est construit, où tu vas chercher les choses. Parce qu'il y en a qui sont manifestement passés à côté de la structure du texte. [...] [P]eut-être qu'ils auraient gagné à ce que je fasse un exemple.

Il souligne d'ailleurs, pour le futur, son intention de tenter un exercice de modélisation. Lorsqu'on examine la structure des cercles conçus, on s'aperçoit que, dans les étapes précédant la lecture individuelle, l'enseignant se contente de fournir des recommandations et des consignes liées à l'annotation. De toute évidence, ces recommandations et consignes ont porté leurs fruits : les étudiants sont, en fin de session, capables de formuler de meilleures stratégies de lecture, plus spécifiques, voire disciplinaires. Toutefois, aucune modélisation n'a offert la possibilité de comprendre comment il faut procéder pour analyser une source primaire ou aborder un article d'historien ; les consignes d'annotation donnaient, certes, des

---

égards (en forçant les étudiants à relire leurs notes de cours activement), cela a enlevé la possibilité à l'enseignant de donner une rétroaction sur ce canevas avant le cercle.

pistes, mais une démonstration aurait probablement été plus efficace en rejoignant davantage d'étudiants ainsi qu'en leur permettant de réfléchir plus en profondeur sur la logique de pensée qui guide ce type de processus de lecture. En outre, si les consignes fournies par l'enseignant étaient de toute évidence de grande qualité au regard de l'évolution des stratégies de lecture des étudiants, il est possible que tous les étudiants n'aient pas pu tirer un aussi grand bénéfice de celles-ci par la forme qu'elles prenaient. En effet, certaines recommandations, très pertinentes, n'ont été données qu'oralement (et non par écrit) ; l'absence d'exemples (entre autres, de résumés) ou de modélisation a pu rendre très difficile l'objectivation claire des consignes et des attentes<sup>58</sup>. Ainsi, il semble que l'axe visant à fournir des outils aux étudiants afin de faciliter leur autonomie n'a été, lui aussi, que partiellement atteint.

Tableau 20 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours d'histoire

<b>TABLEAU 20 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS D'HISTOIRE</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.		x/2	x/2	
Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.		x/2	x/2	
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.		x/2	x/2	

<sup>58</sup> Qu'est-ce qu'une idée principale, un argument, une thèse ? Est-ce que ces éléments se présentent de la même façon dans une source primaire appartenant au genre du pamphlet ou de la lettre d'opinion ? Comment procède-t-on pour les identifier dans un article écrit par un historien ? Le fait est que ce qui constitue un argument dans une discipline ne prend pas forcément la même forme dans un autre domaine du savoir. Certains arguments peuvent être de nature logique, d'autres tenir des observations objectives ; certains sont quantitatifs, d'autres plutôt qualitatifs. Certains étudiants, qui sont en contact avec ces types de textes propres à un champ disciplinaire précis pour la première fois, ont besoin d'accompagnement afin de bien comprendre ces « objets textuels ».

Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.		x/2	x/2	
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.		x/2	x/2	
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.	X			
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.		x/2	x/2	
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes.	X			
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).		x/2	x/2	
16,5/27 (61 %)	2	3,5	3,5	

Les commentaires des étudiants semblent appuyer nos constats quant au degré d'atteinte des différents axes. En effet, deux étudiants relèvent qu'ils ont mal perçu l'utilité des cercles. La majorité des étudiants semblent avoir apprécié le conflit cognitif créé par les cercles, puisque neuf d'entre eux soulignent que ces discussions leur ont permis de mieux comprendre et d'analyser les textes. En outre, les recommandations orales de l'enseignant ont marqué certains étudiants, puisque deux étudiants mentionnent avoir établi de nouvelles stratégies de lecture et un troisième avoir découvert des stratégies qui lui ont été utiles dans d'autres disciplines. Enfin, quatre étudiants font une critique des textes et des exercices liés à ceux-ci en soulignant leur trop grand niveau de difficulté, ce qui semble appuyer l'idée que certains étudiants auraient pu bénéficier de l'enseignement explicite de stratégies de lecture.

Malgré le fait que les différents axes favorisant le développement d'un SRL aient été atteints de manière plutôt partielle, nous croyons que les cercles réalisés en histoire sont d'une grande qualité. Les principaux problèmes résident dans des éléments faciles à corriger (par exemple, ajout d'une modélisation avant le cercle). En fait, les précédents constats soulignent les nombreux croisements entre les différents axes. Entre autres, le fait de ne pas avoir suffisamment clarifié la pertinence des cercles quant aux objectifs du cours (et aux évaluations) a affecté à la fois la perception de buts significatifs, la perception d'utilité des stratégies, la motivation scolaire et l'efficacité des boucles de régulation ; le fait de ne pas avoir fourni suffisamment d'outils aux étudiants ayant des difficultés en lecture (absence de modélisations ou d'exemples de résumé, consignes d'annotation données uniquement à l'oral, etc.) a pu rendre difficile la réalisation des cercles pour ces derniers, entraînant une diminution de leur SEP et, conséquemment, de leur motivation – ce qui expliquerait les réponses des étudiants aux questionnaires.

#### 4.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en histoire

Somme toute, l'activité n'a certes pas atteint tous les objectifs escomptés, mais elle a malgré tout eu un certain succès. Outre que l'activité a plu à une majorité d'étudiants, l'évolution des stratégies de lecture nommées au second questionnaire est plutôt positive, puisque celles-ci sont plus nombreuses, plus spécifiques, voire parfois disciplinaires. De même, les stratégies d'autorégulation semblent s'être améliorées chez une majorité d'étudiants. Ainsi, malgré le fait qu'un certain nombre d'axes favorisant le développement d'un SRL n'aient été que partiellement atteints, il semble que plusieurs éléments susceptibles d'améliorer le SRL des étudiants en histoire (stratégies de lecture et d'autorégulation) aient été mis en place.

Tableau 21 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en histoire

<b>TABLEAU 21 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN HISTOIRE</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>	X		
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?</b>		X/2	X/2
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?			X
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?			X
	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?		X	
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?		X	
2b	<b>Valeur d'usage : respect du cahier des charges ?</b>	X/2	X/2	
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?</b>	X/2	X/2	
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignant ?</b>	X/2	X/2	
4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>		X	
TOTAL		2,5/6	3/6	0,5/6

Cette évaluation des cercles permet de bien identifier les éléments qui pourraient bonifier les cercles conçus en histoire. Ces adaptations seront présentées au chapitre 9. Considérant que l'enseignant n'avait jamais conçu ou animé ce type d'activité, les réussites observées (appréciation des étudiants, amélioration des stratégies de lecture et d'autorégulation, amélioration de l'engagement des étudiants dans leurs lectures et variation des méthodes pédagogiques) sont un beau succès au regard d'une première expérimentation.

## 5. Les cercles réalisés en littérature

### 5.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en littérature

Dans le cours de « Littérature québécoise », la compétence à atteindre consiste à apprécier des textes de la littérature québécoise. Les éléments de cette compétence impliquent, outre la capacité de reconnaître les caractéristiques de textes québécois, la capacité de comparer ces derniers ainsi que d'adopter un point de vue critique quant à ceux-ci. Ces compétences sont donc complexes si l'on considère la pyramide de Bloom (évaluer). Ces compétences sont évaluée par le biais de dissertations critiques et comparatives, ce qui semble cohérent au regard des objectifs. Les cercles réalisés semblent en lien direct avec les éléments de compétences : le premier cercle était centré sur la comparaison de deux légendes ; le deuxième, sur une analyse susceptible de mener à l'adoption d'un point de vue critique quant à des thématiques complexes (postmodernité, intertextualité) ; et le troisième permettait de faire émerger les caractéristiques d'œuvres du Québec (amérindiennes), permettant aux étudiants, par la suite, de reconnaître les caractéristiques de cette littérature. L'alignement pédagogique des cercles était d'autant plus pertinent que les premier et second cercles préparaient littéralement aux dissertations (mêmes œuvres ou mêmes sujets), et que le troisième cercle s'inscrivait dans une continuité par rapport à une conférence à laquelle avaient dû assister les étudiants. Nous considérons donc que l'alignement pédagogique des cercles en littérature était très cohérent.

### 5.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en littérature

#### 5.2.1. *Dans quelle mesure les cercles réalisés en littérature permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?*

Sur les 66 étudiants (2 groupes), 47 ont accepté de répondre au questionnaire au début et à la fin de la session. Le tableau 22 présente en pourcentage les scores obtenus aux premier (*Q1*) et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci.



Tableau 22 : Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) en littérature

TABLEAU 22 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN LITTÉRATURE									
Étud.	<u>SEP</u>			<u>Motivation</u>			<u>Autorégulation</u>		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>
1	88,0	85,3	-2,7	81,5	77,8	-3,7	72,4	74,4	1,9
2	65,3	64,0	-1,3	67,6	64,8	-2,8	63,5	57,1	-6,4
3	69,3	73,3	4,0	68,5	73,1	4,6	53,2	51,3	-1,9
4	80,0	89,3	9,3	72,2	79,6	7,4	56,4	49,4	-7,1
5	80,0	90,7	10,7	73,1	79,6	6,5	53,8	54,2	0,3
6	52,0	88,0	36,0	50,0	75,9	25,9	62,8	65,4	2,6
7	56,0	65,3	9,3	50,0	58,3	8,3	44,9	38,5	-6,4
8	69,3	73,3	4,0	66,7	70,4	3,7	64,7	66,0	1,3
9	72,0	76,0	4,0	66,7	62,0	-4,6	38,5	35,9	-2,6
10	69,3	74,7	5,3	64,8	64,8	0,0	45,5	41,0	-4,5
11	68,0	78,7	10,7	63,0	74,1	11,1	35,3	46,8	11,5
12	72,0	81,3	9,3	68,5	75,9	7,4	59,0	53,2	-5,8
13	80,0	85,3	5,3	75,0	80,6	5,6	67,3	75,6	8,3
14	88,0	86,7	-1,3	81,5	80,6	-0,9	62,8	57,1	-5,8
15	60,0	73,3	13,3	49,1	62,0	13,0	52,6	57,7	5,1
16	76,0	82,7	6,7	72,2	75,9	3,7	66,0	66,0	0,0
17	62,7	92,0	29,3	64,8	87,0	22,2	69,2	73,1	3,8
18	70,7	78,7	8,0	68,5	68,5	0,0	42,9	38,5	-4,5
19	54,7	58,7	4,0	49,1	59,3	10,2	51,3	63,5	12,2
20	56,7	57,3	0,7	56,0	55,6	-0,5	49,4	44,2	-5,1
21	60,0	68,0	8,0	60,2	66,7	6,5	58,3	49,4	-9,0
22	52,0	61,3	9,3	53,7	58,3	4,6	47,4	55,8	8,3

23	88,0	82,7	-5,3	79,6	74,1	-5,6	55,1	60,3	5,1
24	82,7	80,0	-2,7	75,0	70,4	-4,6	55,8	56,4	0,6
25	54,7	61,3	6,7	54,6	59,3	4,6	51,9	44,9	-7,1
26	65,3	64,0	-1,3	60,2	57,4	-2,8	53,8	58,7	4,8
27	73,3	82,7	9,3	68,5	78,7	10,2	65,4	73,7	8,3
28	54,7	76,0	21,3	50,0	70,4	20,4	48,1	50,0	1,9
29	44,0	42,7	-1,3	48,1	38,9	-9,3	64,1	62,2	-1,9
30	76,0	73,3	-2,7	75,0	65,7	-9,3	72,4	65,4	-7,1
31	86,7	82,7	-4,0	79,6	75,9	-3,7	58,3	54,5	-3,8
32	85,3	82,7	-2,7	75,9	73,1	-2,8	52,6	42,9	-9,6
33	69,3	77,3	8,0	68,5	73,1	4,6	60,9	60,9	0,0
34	74,7	86,7	12,0	74,1	82,4	8,3	61,5	74,4	12,8
35	71,3	80,0	8,7	69,0	72,2	3,2	65,4	60,3	-5,1
36	65,3	78,7	13,3	56,5	68,5	12,0	52,6	53,8	1,3
37	78,7	76,0	-2,7	72,2	73,1	0,9	57,1	64,1	7,1
38	80,0	77,3	-2,7	72,2	71,3	-0,9	60,3	48,1	-12,2
39	72,0	74,7	2,7	68,5	66,7	-1,9	46,8	52,6	5,8
40	78,7	76,0	-2,7	70,4	67,6	-2,8	56,4	46,8	-9,6
41	88,0	85,3	-2,7	81,5	78,7	-2,8	60,3	57,1	-3,2
42	69,3	73,3	4,0	61,1	67,6	6,5	60,9	53,8	-7,1
43	62,7	85,3	22,7	64,8	81,5	16,7	62,8	69,9	7,1
44	52,0	53,3	1,3	53,7	59,3	5,6	53,2	59,0	5,8
45	77,3	78,7	1,3	70,4	71,3	0,9	42,9	30,1	-12,8
46	86,7	84,0	-2,7	75,0	74,1	-0,9	50,0	44,2	-5,8
47	40,0	56,7	16,7	44,4	56,0	11,6	33,3	42,9	9,6
Moy.	69,8	75,6	5,9	65,8	69,7	4,0	55,7	55,3	-0,4

Alors que l'évolution moyenne des scores relatifs aux stratégies d'autorégulation semble neutre (-0,4 %), celles relatives au SEP et à la motivation ont connu une hausse respective de 5,9 % et 4 %.

Les scores du SEP ont évolué pour une majorité (68,1 %) des étudiants vers une hausse du score allant jusqu'à 36 % (moyenne de 9,9 %), alors que les scores d'une minorité (31,9 %) ont diminué (moyenne de 2,6 %, diminution maximale de 5,3 %). L'évolution de la motivation des étudiants suit généralement cette tendance (voir graphique motivation – Littérature), bien qu'un peu moins positivement. En effet, les scores liés à la motivation de la majorité des étudiants ont augmenté (59,6 %) en moyenne de 8,8 %, alors que la moyenne

Figure 13 : Graphique SEP - Littérature

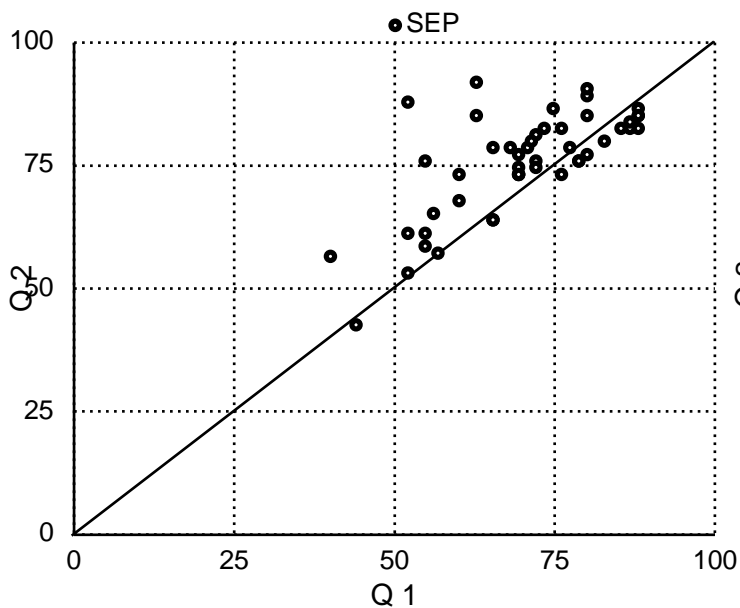
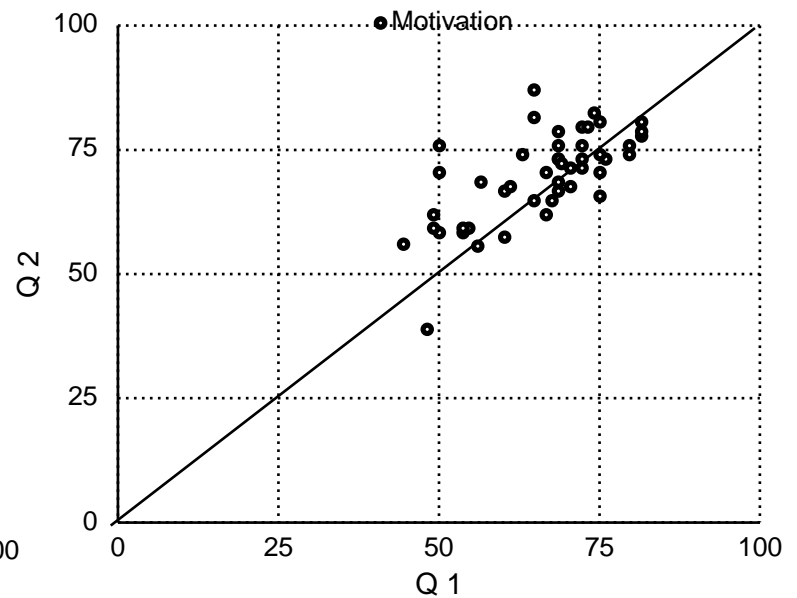
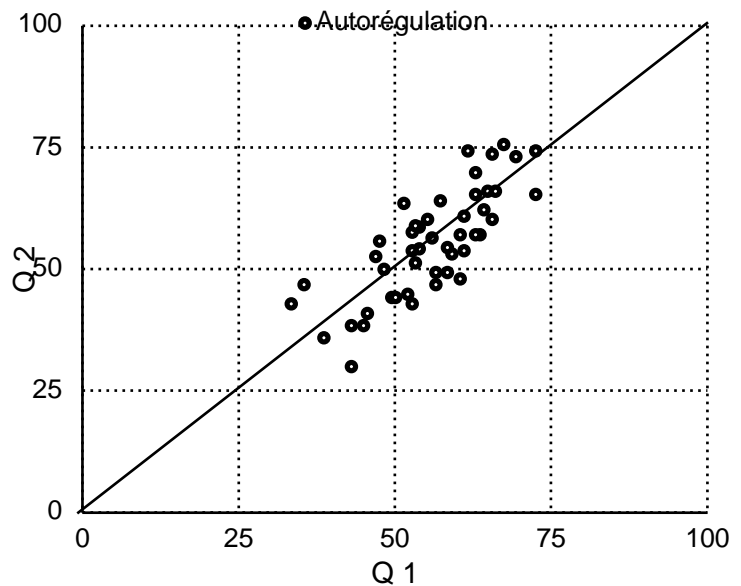


Figure 12 : Graphique motivation - Littérature



des étudiants dont les scores liés à la motivation ont baissé (36,2 %) est de 3,5 %. Les conclusions sont moins unifiées en ce qui concerne les scores liés aux stratégies d'autorégulation. Dans le graphique « stratégies d'autorégulation – Littérature », on peut observer que les scores liés aux stratégies d'autorégulation des individus étaient assez variés au début de la session (minimum de 33,3 % et maximum de 72,4 %). Cette fois, on observe une proportion presque équivalente de scores ayant connu une hausse (46,8 %) et une baisse (48,9 %). Toutefois, l'évolution moyenne des scores ayant diminué est légèrement plus haute (6,3 %) que celle des scores s'étant améliorés (5,7 %).

Figure 14 : Graphique stratégies d'autorégulation - Littérature



Les stratégies énumérées par les étudiants aux premier et au second questionnaires (tableau 23) ont été complexes à classifier en raison de leur nombre et de leur diversité. Les mêmes trois catégories ont été retenues : générales, spécifiques (lorsqu'on détaillait une particularité d'une stratégie générale) et disciplinaires. On constate au tableau 23 que le nombre de stratégies et celui des stratégies spécifiques mentionnées dans les premier et second questionnaires sont assez proches. Leur nature l'est également : le surlignement, l'annotation (en général), la relecture et les stratégies de compréhension diverses arrivent dans les cinq premières places, les recherches sur Internet et les stratégies de résumé en sixième et septième places.

Seule la prise de notes, en quatrième place dans le premier questionnaire, est détrônée par des stratégies visant à relever des éléments spécifiques. Ce dernier point constitue une amélioration, puisque les étudiants mentionnent sept stratégies disciplinaires (dont six sont nouvelles par rapport au premier questionnaire) et deux stratégies spécifiques (également

nouvelles). Les autres stratégies mentionnées au questionnaire sont somme toute assez semblables. En revanche, on trouve dans le deuxième questionnaire trois stratégies de lecture discutables : « lire et ensuite lire les consignes » (ce qui souligne une absence de planification de la lecture), « lire le livre la veille » (ce qui constitue une stratégie contextuelle très faible) et « lire le texte de la même façon dont je lis mes romans pour me divertir » (ce qui va à l'encontre des objectifs de lecture propres à la discipline, donc une stratégie cognitive faible et soulignant une mauvaise planification). Ce type de stratégies n'avait pas été mentionné au premier questionnaire.

Tableau 23 : Stratégies de lecture nommées dans les deux questionnaires (littérature)

TABLEAU 23 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (LITTÉRATURE)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
<p>Surligner (X14) ... les informations importantes (date, lieux, époque) de différentes couleurs</p> <p>Relire (X13) Relire avant l'évaluation</p> <p>Annoter (X9) Réviser les annotations</p> <p>Prendre des notes (X8) ... pour faire ressortir les sujets importants (X2)</p> <p>Comprendre - M'assurer de comprendre tous les mots (X2) - M'assurer de comprendre chaque partie du livre (X2) - Chercher dans le dictionnaire (X2) - Essayer de lire dans ma langue d'origine</p> <p>Faire des recherches sur Internet (X1) ...pour me donner une idée générale du texte que je vais lire (résumé) (X3) ... lire des résumés une fois la lecture achevée ... pour connaître le contexte où il a été écrit et s'il y a des informations supplémentaires sur celui-ci</p> <p>Faire un résumé... ... après chaque chapitre (X2) ... du livre ... dans ma tête ...en me racontant l'histoire du début à la fin dans ma tête (retenir le fil des évènements)</p>	<p>Surligner (X1)1</p> <p>Annoter (X1)0 Réviser les annotations</p> <p>Comprendre - M'assurer de comprendre le texte dans son ensemble (X2) - Ajuster ma vitesse de lecture en fonction de la complexité de l'ouvrage (X3) - Chercher dans le dictionnaire (X3) - Expliquer ce que j'ai compris à quelqu'un d'autre</p> <p>Relever... ... les informations importantes du texte (sur les personnages, les lieux, l'époque, le contexte sociohistorique, etc.) ... la description des personnages ... les différents personnages (X2) ... les thèmes ... les procédés littéraires (en contexte d'évaluation) ... les liens entre l'histoire et le courant littéraire ... les idées principales ... les liens en faisant un schéma</p> <p>Relire (X8) Relire en me concentrant à chaque lecture sur des points différents</p> <p>Faire des recherches sur Internet (X1) ...pour me donner une idée générale du texte que je vais lire</p>

<p>Mémoriser (X2)...  <i>... en lisant le livre le plus proche possible de la date limite (X2)</i>  <i>... en lisant le texte à haute voix (mémoire auditive et visuelle)</i></p> <p>Questionner...  <i>... mes amis à propos de différents éléments du roman pour savoir s'ils en tirent les mêmes informations que moi (X4)</i>  <i>... ma tutrice</i>  <i>... moi-même, en me posant des questions sur ma lecture</i></p> <p>Orienter la lecture...  <i>... selon la tâche à accomplir par la suite (répondre à des questions, faire une analyse)</i>  <i>... en lisant les consignes ou les questions avant (X2)</i>  <i>... en répondant aux questions préparatoires (quand applicable)</i></p> <p>Mettre des papillons adhésifs (Post-it) à des endroits-clés (X2)</p> <p>Planifier ma lecture...  <i>... sur quelques jours</i>  <i>... en plusieurs parties (X2)</i>  <i>... selon un échéancier (nb chapitres/jour)</i></p> <p>Diviser...  <i>... les paragraphes si ceux-ci ont trop d'informations importantes</i></p> <p><b>Relever des détails sur les personnages</b></p> <p>Bien écouter lors du retour en classe</p> <p>Faire un plan</p> <p>Tout lire</p>	<p><i>... lire des résumés une fois la lecture achevée pour confirmer mon interprétation du texte (X4)</i>  <b>... pour connaître le contexte où il a été écrit et s'il y a des informations supplémentaires sur celui-ci (X2)</b></p> <p>Faire un résumé (X2)...  <i>... après chaque chapitre (X3)</i>  <i>... des chapitres de façon chronologique</i>  <i>... de l'histoire dans son ensemble (X2)</i></p> <p>Prendre des notes (X7)  <i>Prendre en note mes questions</i></p> <p>Orienter la lecture en...  <i>... faisant les questions préparatoires afin de mieux comprendre et de m'aider à me rappeler les faits importants</i>  <i>... faisant d'abord un survol (lire les grands titres)</i>  <i>... faisant une lecture rapide en premier (lecture en diagonale)</i>  <i>... lisant les consignes ou les questions avant (X3)</i></p> <p>Lire avec attention (X3)</p> <p>Tout lire d'un seul coup (X2)</p> <p>Mettre des papillons adhésifs (Post-it) à des endroits-clés (X2)</p> <p>Questionner...  <i>... mon professeur</i>  <i>... mes amis à propos de différents éléments du roman pour savoir s'ils en tirent les mêmes informations que moi</i></p> <p>Répondre aux questions</p> <p>Planifier ma lecture <i>selon un échéancier (un peu chaque jour)</i></p> <p>Faire un plan</p> <p>Tout lire</p>
93 stratégies, dont 38 spécifiques, 3 disciplinaires	92 stratégies, dont 34 spécifiques, 9 stratégies

Si l'on considère que six stratégies disciplinaires de plus ont été mentionnées dans le second questionnaire dans une population de 47 étudiants, c'est 0,13 stratégie disciplinaire par étudiant qui est apparue en cours de session. Pour mettre en perspective, en histoire, 3 stratégies disciplinaires étaient apparues pour 16 étudiants, soit 0,19 par étudiant. En outre, en histoire, les étudiants avaient mentionné 6 stratégies spécifiques de plus au second questionnaire, alors qu'en littérature, 4 de moins sont évoquées. Ce fait, combiné à la mention

de stratégies de lecture faisant montre d'une faible autorégulation, semble indiquer que les stratégies de lecture, en littérature, ne se sont que partiellement améliorées (plus de stratégies disciplinaires, mais aussi plus de stratégies faibles en termes d'autorégulation et moins de stratégies spécifiques). Globalement, il paraît donc y avoir peu de changements entre les questionnaires 1 et 2.

En outre, il nous faut relever que plusieurs stratégies nommées sont propres à la lecture littéraire faite dans un contexte scolaire (par exemple, « lire les consignes ou les questions pour orienter ma lecture », « faire un plan » ou « mémoriser en lisant le plus proche possible de la date limite ») plutôt qu'à la lecture disciplinaire propre au domaine de la littérature (où les notions de date limite, de réalisation d'un plan ou de consignes ne s'appliquent pas). Une étudiante écrit d'ailleurs ceci : « Souvent, je n'utilise pas de stratégies, car nous n'avons pas le droit aux livres lors des rédactions. » Il apparaît que les évaluations semblent marquer les stratégies de lecture en littérature qu'utilisent (ou n'utilisent pas) les étudiants du collégial. Cet aspect, en revanche, ne transparait dans aucune autre discipline (sauf un commentaire lié aux consignes en administration).

Somme toute, si le SEP et la motivation des étudiants semblent avoir évolué favorablement dans le cours de littérature, il apparaît que cette évolution a été davantage mitigée en ce qui concerne les stratégies d'autorégulation et les stratégies de lecture.

### *5.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en littérature une valeur d'usage ?*

L'enseignante note plusieurs éléments positifs en lien avec les cercles de lecture. D'abord, dans les deux cercles, tous les étudiants avaient fait leur travail de préparation<sup>59</sup>. Ensuite, l'enseignante souligne que, de son point de vue, les cercles ont permis de grandement améliorer le développement d'une pensée nuancée chez les étudiants, chose qui, habituellement, a toujours été assez difficile à assimiler pour ses étudiants :

---

<sup>59</sup> Il faut considérer, cependant, que l'activité comptait (sommatif) et que les étudiants étaient des finissants.

[L]a participation de mes étudiants, sans leur donner tout au départ [a changé beaucoup de choses]. Parce que le processus faisant en sorte qu'ils aient à trouver, eux-mêmes, à nuancer leurs propos [...], dès la première dissertation a eu des effets. Des fois, [...] même à la troisième [dissertation], je n'arrivais pas à leur faire nuancer les différences et les ressemblances. Donc, j'ai l'impression qu'en ayant été obligés par eux-mêmes de trouver le chemin pour s'y rendre, ils ont maîtrisé tout de suite l'enjeu. Ils sont ressortis de la première séance de rédaction et il n'y en a pas un, pas un qui a trouvé difficile de faire le plan. Il était fait en 10 minutes. Et je l'ai vu dans mes dissertations, [...] j'ai jamais eu autant de [notes fortes] dans le contenu. Peut-être que c'est une cohorte exceptionnelle aussi [mais ça], mais [...] le contenu était fort. Leur plan était solide, leurs idées étaient bien amenées.

Ainsi, l'enseignante a pu voir que la compétence impliquant la capacité de comparer un texte en le nuancant semblait plus facilement et plus rapidement développée par le biais des cercles. Elle observe cela à travers les évaluations (dissertations), qu'elle juge mieux réussies sur le plan du contenu. L'enseignante s'avère très satisfaite de cet aspect, puisqu'il constituait son premier objectif fonctionnel au cahier des charges, objectif qu'elle considère comme parfaitement atteint.

Son deuxième objectif fonctionnel (et personnel) visait à faire comprendre aux étudiants la pertinence du concept de lecture de second niveau, tout particulièrement à travers l'exploration des concepts de postmodernité et d'intertextualité nécessaires à l'appréciation du roman *Les grandes marées* de Jacques Poulin. Ce dernier objectif a aussi été, selon elle, atteint :

[J]'avais arrêté de le mettre au programme pour ça, *Les Grandes Marées*, parce que c'est trop hermétique, ils ne comprenaient pas l'interprétation à faire. Mais après une heure de cercle, la quantité de gens qui ont aimé cette œuvre-là... je crois que ça les a aidés, ces cercles-là, à voir qu'au-delà des mots qu'on lit, il y a un sens de codé.



L'enseignante expose de quelle manière, comme pour les contes, les étudiants semblent avoir transféré dans leurs évaluations les apprentissages faits dans le cadre des cercles.

[Q]uand ils sont arrivés [...] à la dissertation critique où je faisais comparer les deux chapitres quasi identiques, le rapport intertextualité et décodage était là. Comme je te dis, j'ai eu plein de notes en haut de 90 % dans le contenu, ce qui ne m'était pas arrivé. Je pense que c'est la troisième ou la quatrième fois que je l'enseigne, ce roman-là. Et écoute, j'avais tout le temps des moyennes de 70 %. C'était tout le temps la dissertation la moins bien réussie. Et je leur donnais toute la matière, pourtant.

Ainsi, l'enseignante perçoit que le fait que les étudiants aient dû réaliser leurs apprentissages par eux-mêmes semble avoir facilité leur apprentissage des compétences complexes exigées dans le cadre du cours.

Enfin, l'enseignante souligne une autre belle découverte faite dans le cadre du troisième cercle de lecture, qui était, selon sa propre description, « moins structuré » :

[E]ux-mêmes m'en ont appris, donc ça m'a permis, d'une équipe à l'autre, d'arrêter, de donner des idées, de relancer le débat. J'ai découvert l'animisme que je ne connaissais pas du tout. [Les discussions ont permis d'arriver à voir] comment, en fait, l'histoire est racontée d'un point de vue amérindien, et comment dans la perspective amérindienne, ce drame-là a été vécu autant par les armes que par les humains. Et c'est là que l'animisme devient « activé », et ça nous aide à comprendre la nouvelle, que, dans le fond, c'est pas juste un peuple qui est mort cette fois-là, c'est un territoire au complet. Et ça, moi, j'ai trouvé ça chouette que ça vienne d'eux surtout.

L'enseignante a apprécié de voir de quelle manière les étudiants pouvaient en arriver à enrichir mutuellement leurs interprétations des textes – ainsi que la sienne, et ce, dans une perspective réellement approfondie, littéraire, symbolique. De plus, elle soulève de quelle manière les étudiants se sont impliqués dans la lecture des nouvelles amérindiennes alors même que ces lectures ne visaient pas à préparer à une évaluation : «[Q]uand je faisais mes

rétroactions, tout le monde avait des choses différentes à amener. Et on trouvait matière à relancer, même si tout le monde donnait une caractéristique [...] ».

L'enseignante perçoit donc une valeur d'usage certaine aux cercles : ceux-ci semblent permettre aux étudiants d'acquérir plus rapidement des compétences complexes (pensée nuancée, analyse de second niveau d'un texte littéraire) et d'améliorer leurs performances dans le cadre des dissertations. En revanche, l'enseignante relève l'intérêt de la coconstruction de l'interprétation littéraire que permettent les cercles, où les étudiants, « en discutant [...] entre eux, [arrivent à voir] des avenues qui étaient totalement absentes à la première lecture » ; à la manière dont, en mettant « tout ensemble, [...] ça dev[ient] vraiment complet ». En outre, le fait que l'activité suscite un réel engagement de la part des étudiants, perceptible par leur préparation aux cercles ainsi que par leur implication dans ceux-ci (même lors du dernier, qui ne menait pas à une évaluation sommative de poids), est un autre facteur soulignant, de son point de vue, la valeur d'usage de ce type d'activité.

### 5.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en littérature

D'un côté, l'enseignante a beaucoup apprécié l'expérience. Elle a « aimé les discussions » des étudiants, le fait d'avoir l'occasion d'assister à leurs échanges. Elle a aussi perçu que les cercles semblaient favoriser le rapport des étudiants à la lecture :

Et en en discutant ensemble [de l'intertextualité dans *Les grandes marées*], ils se trouvaient tellement intelligents de faire des liens que ça les amenés à apprécier une lecture qui n'est pas nécessairement aimée de tous. [...] [E]n faisant le cercle de lecture, en jasant avec d'autres de leur âge qui, eux, ont vu des choses, qui ont des connaissances extérieures, ça leur a permis [...] de plus apprécier cette écriture-là qui n'est pas donnée facilement à lire. Alors, leur rapport à eux à la lecture, je crois que, par les cercles, a été modifié.

L'enseignante souligne donc que le fait que les étudiants aient eu à s'impliquer activement dans une analyse complexe a semblé renforcer le SEP (ce que confirment les réponses aux questionnaires) des étudiants.

D'un autre côté, elle avoue avoir trouvé l'expérience un peu angoissante par moment : « C'est plus insécurisant. [...] [C]'est sûr que tu te lances dans le vide. C'est pas comme quand t'as ta matière, ton recueil ; l'exercice est là, et le corrigé est là. Ça [les cercles], t'as pas le même contrôle. » Toutefois, elle conclut : « Mais [...] c'est pas un obstacle assez grand pour que ça m'empêche de le refaire. » Elle précise d'ailleurs que, non seulement elle prévoit de refaire les cercles dans le cadre du cours de « Littérature québécoise », mais qu'elle planifie déjà de l'intégrer à un cours de renforcement pour allophones qu'elle doit préparer à la session suivante. Ainsi, il semble que l'enseignante ait également perçu que les cercles avaient une valeur d'estime appréciable.

En ce qui concerne les étudiants, la majorité des étudiants (78,7 %) ont formulé un commentaire positif (voir tableau 24). Ainsi, les étudiants semblent percevoir une valeur d'estime (voire d'usage) aux cercles, qui leur apparaissent comme un processus d'apprentissage enrichissant (31 commentaires), motivant (17 commentaires) et pertinent pour bien se préparer aux évaluations (13 commentaires).

Cependant, parmi les étudiants ayant participé à l'étude, certains (44,7 %) ont également formulé des commentaires plus critiques (voir tableau 25 : un certain nombre perçoit le processus d'apprentissage des cercles comme inutile (5 commentaires), impliquant un travail en équipe parfois difficile (3 commentaires) et critiquent cette méthode d'évaluation par rapport aux tests de lecture traditionnels (3 commentaires<sup>60</sup>).

---

<sup>60</sup> Un étudiant a cependant formulé une préférence pour les cercles par rapport aux tests de lecture traditionnels.

Tableau 24 : Commentaires qualitatifs positifs laissés par les étudiants en littérature

<b>TABLEAU 24 : COMMENTAIRES QUALITATIFS POSITIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN LITTÉRATURE</b>	
<b>Commentaires positifs</b>	
1.	Les cercles de lecture sont intéressants. Des fois, je vois certains aspects d'une façon que je n'avais pas vue. (n° 1)
2.	J'ai apprécié les cercles de lecture, puisqu'ils me permettaient de discuter de mes interprétations des textes avec mes coéquipiers. De plus, ils me préparaient bien aux autres activités portant sur les textes. Ils me permettaient aussi de clarifier certaines ambiguïtés avec des activités intéressantes. (n° 2)
3.	Les cercles de lecture m'ont permis de voir différents aspects que je n'avais pas vus durant ma lecture individuelle. (n° 3)
4.	Les cercles de lecture étaient intéressants pour trouver de nouvelles informations et créer de nouveaux liens entre divers éléments. Ils constituaient une bonne préparation pour les dissertations. (n° 4)
5.	Les cercles de lecture et ateliers m'ont aidé à bien comprendre les textes et à mieux me préparer aux dissertations. Les lectures étaient simples et pas trop longues à lire, donc c'était bien. (n° 6)
6.	J'ai bien aimé les cercles de lecture. C'était pertinent pour les dissertations. La création de tableaux comparatifs durant les cercles de lecture était pertinente pour moi. (n° 8)
7.	Je constate que les cercles de lecture m'ont quand même aidé à accomplir les tâches ultérieures. Dans ce cours, les lectures n'étaient pas si difficiles. (n° 10)
8.	Les cercles de lecture sont une façon intéressante de discuter de nos lectures. Avec cette méthode, il est possible d'échanger sur les éléments de nos lectures et de comprendre des éléments qu'on n'avait pas compris. Ils permettent aussi de réfléchir sur des éléments qu'on n'avait pas pris en considération. (n° 12)
9.	Les cercles de lecture ont été très pertinents, puisqu'ils me permettaient de m'assurer que je comprenais bien le livre ou si je ne comprenais pas quelque chose, je finissais par le comprendre durant le cercle (puisque'on avait le point de vue des autres). Les fiches à remplir durant nos lectures nous permettaient de nous rappeler d'évènements et de personnages importants, donc cela était également utile. (n° 13)
10.	J'ai apprécié les cercles de lecture, car ils m'ont aidé à bien comprendre les œuvres que nous avons étudiées. Les stratégies qui m'ont aidé, c'est de discuter avec les autres, avec l'enseignante, et de répondre à des questions entre ma lecture et ma rédaction. En effet, ces questions nous guidaient sur quel chemin prendre, sur quelles informations s'attarder. (n° 14)
11.	D'une manière générale, mes commentaires sont positifs. (n° 16)
12.	Discuter à l'aide de questions qui ont dirigé ma lecture avant m'a beaucoup aidé ; ça aide à poser des questions que j'ai eues durant ma lecture. J'ai eu de bons résultats dans mes contenus de dissertations. (n° 17)
13.	J'ai été plus motivé par rapport à la lecture. Cela m'aidait à comprendre les attentes du professeur. (n° 19)
14.	Le point positif des cercles de lecture est de mieux m'éclaircir. Ils me donnent des pistes sur le sujet et la compréhension du livre. (n° 20)
15.	Les cercles ont permis de discuter avec d'autres étudiants sur des passages difficiles du livre. Dans l'ensemble, cela permet d'avoir différents points de vue sur un livre. Cela aide si un livre était un peu compliqué à comprendre. (n° 21)
16.	Les cercles de lecture peuvent beaucoup aider à bien comprendre le texte ; le cercle aide bien en général. (n° 22)
17.	Je pense que c'est une bonne idée de pouvoir discuter de nos lectures et l'on réussissait à amener des informations qui se complétaient. L'alternance entre les discussions en groupe et les interventions du professeur était aussi pertinente pour bien diriger les échanges. (n° 23)
18.	Ça l'aide beaucoup à nous donner une meilleure idée sur la manière d'approcher les textes. (n° 24)
19.	J'ai beaucoup aimé les cercles de lecture ; ils nous permettaient de rassembler les connaissances de tous les membres de l'équipe, ce qui me permettait de mieux comprendre les lectures. C'est à refaire ! (n° 27)
20.	J'ai apprécié les cercles de lecture, car ils m'ont beaucoup aidé à me préparer dans mes dissertations. J'ai observé une nette amélioration par rapport aux cours des sessions passées. (n° 28)
21.	Si la lecture était difficile, ces cercles aidaient beaucoup. (n° 29)

22. Les cercles de lecture ont été très utiles pour m'assurer que j'avais bien compris le texte à l'étude. Les échanges avec les autres étudiants me permettaient d'observer la compréhension et le point de vue des autres et de ce cas, voir le texte sous différents angles. (n° 30)
23. Les cercles de lecture ont beaucoup aidé la compréhension des textes surtout lorsqu'il fallait comprendre un 2<sup>e</sup> sens plus complexe à analyser. De plus, le fait de faire des tableaux comparatifs était utile, puisqu'il était par la suite plus facile de visualiser les éléments importants à comparer. (n° 31)
24. Je n'ai jamais vraiment éprouvé de problèmes de compréhension de lecture. Par contre, j'ai bien aimé les cercles. Je me sentais mieux préparé pour les évaluations, et en discutant sur nos lectures en groupe, chacun de nous pouvait faire ressortir des éléments du texte que nous n'avions pas nécessairement vus en premier lieu. (n° 33)
25. Les cercles de lecture ont permis d'augmenter la compréhension des textes en prenant le temps de se questionner et de faire des liens entre les textes lus et les sujets de dissertation (sujets pas nécessairement implicites). Les cercles de lecture m'ont motivé à retourner dans les textes lus afin de mieux comprendre les liens à faire. (n° 34)
26. J'ai adoré les cercles de lecture, comparé aux tests de lecture habituels. Ils permettaient de vraiment bien se préparer aux dissertations en ayant une vision de tout le monde sur le sujet. (n° 35)
27. Je trouve que les cercles de lecture aidaient à la compréhension. (n° 37)
28. Cercles de lecture intéressants, permettent de confirmer ce que je pense avoir compris avec les autres ; aident beaucoup pour les dissertations à venir. (n° 38)
29. J'ai bien aimé faire les cercles de lecture, car il était pertinent de voir les opinions des autres sur certains éléments des textes. De plus, les questions préparatoires aux cercles ont permis de bien résumer l'ensemble de notre lecture. (n° 39)
30. L'avantage des cercles de lecture, c'est que quelque chose peut m'être expliqué par les 3 autres étudiants. Parfois, ça aide à comprendre quand quelqu'un d'autre que le prof. explique. (n° 41)
31. Ils nous préparaient bien aux dissertations. (n° 42)
32. J'ai aimé les cercles de lecture, car en discutant des textes lus, cela m'a permis d'avoir de l'information qui m'aurait échappé et d'avoir une nouvelle perspective sur les textes que je n'avais pas au départ. (n° 43)
33. J'ai vraiment aimé les cercles de lecture, car ça m'a permis d'avoir une autre vision des œuvres et de mieux les comprendre. (n° 44)
34. Les stratégies de lecture et d'apprentissage ont été les mêmes depuis le début et je trouve qu'elles sont excellentes. J'apprends bien grâce aux cercles de lecture et la quantité de travail me semble raisonnable. Dans l'ensemble, l'apprentissage est excellent. (n° 45)
35. Questions en lien avec le texte en préparation aux cercles de lecture pertinentes. (n° 46)
36. Je n'ai pas vraiment quelque chose qui me vient en tête, mais en général, c'est positif. (n° 15)
26. Je pense qu'il est pertinent de faire des cercles de lecture. (n° 20)

#### **Aspects abordés dans les commentaires positifs**

#### **37 étudiants ont donné des commentaires positifs.**

Ceux-ci sont liés...

- au fait que la lecture/les cercles permettent de mieux comprendre/analyser la matière/un sujet. (31 commentaires)
- au fait que les cercles de lecture sont motivants ou intéressants, qu'ils sont une activité appréciée. (17 commentaires)
- au fait que les cercles permettent de bien préparer aux évaluations/dissertations. (13 commentaires)
- au fait que les stratégies (tableau, questions préparatoires, fiches, etc.) sollicitées lors des cercles étaient pertinentes. (6 commentaires)
- au fait que les cercles sont pertinents lorsque les textes sont difficiles. (3 commentaires)
- au fait que les textes étaient faciles. (2 commentaires)
- au fait que les cercles sont davantage appréciés que les tests de lecture traditionnels (1 commentaire)

Tableau 25 : Commentaires qualitatifs critiques laissés par les étudiants en littérature

<b>Tableau 25 : Commentaires qualitatifs critiques laissés par les étudiants en littérature</b>	
<b>Commentaires négatifs</b>	
1.	Les textes à écrire par la suite étaient ennuyeux et je n'ai pas vu leur utilité, à l'exception d'être évalué (n° 1)
2.	Je n'aime pas du tout les cercles de lecture, ils sont longs, et bien souvent ils n'apportent rien de nouveau à ma compréhension du texte (ils sont inutiles pour moi). Je préfère les tests de lecture, puisqu'ils sont rapides et que j'ai de meilleures chances d'avoir 100 %. (n° 5)
3.	Ce qui m'a déplu était le manque de temps dans les cercles de lecture. (n° 8)
4.	J'aime mieux les tests de lecture, ça prend moins de temps et je trouve que c'est plus facile comme système, il y a moins d'incertitude avec un test, c'est direct. (n° 9)
5.	Je n'aime pas trop le fait que les cercles de lecture donnent des points gratuits pour tout le monde. (n° 10)
6.	C'était plus ou moins intéressant, l'équipe était vraiment démoralisante... Il y avait aussi un autre problème, la préparation faite au préalable nous aidait plus ou moins lors du cercle de lecture. (n° 11)
7.	Toutefois, si les gens ne participent pas ou ne font pas les lectures demandées, cela nuit au bon fonctionnement de l'activité. (n° 12)
8.	Certains travaux ont été faits dans un « rush » (dernière minute). (n° 15)
9.	C'était la première fois que je faisais des cercles de lecture de tout mon enseignement et j'ai trouvé cette technique particulièrement inutile. Nous sommes des étudiants au niveau collégial, si un étudiant a des problèmes de lecture, il devrait être en mesure de se débrouiller en allant voir l'enseignant pour avoir de meilleurs outils. Je trouve que l'imposition du cercle de lecture ne devrait pas avoir lieu en classe, mais plutôt se faire en dehors du cours pour les gens qui souhaitent participer. En somme, les cercles de lecture ont simplement permis de confirmer ce que je comprenais déjà des textes. (n° 18)
10.	Les cercles ne m'ont pas aidé. (n° 20)
11.	Les cercles de lecture peuvent beaucoup aider à bien comprendre le texte, mais cela dépend des personnes avec qui tu es en équipe. Le cercle de lecture peut ne pas servir à grand-chose si les membres ne parlent presque pas de la lecture qui était à faire. Sinon, le cercle aide bien en général. (n° 22)
12.	Il serait peut-être souhaitable de raccourcir le temps pour chaque question, car il arrivait que nous ayons fini bien avant le temps. (n° 23)
13.	Parfois, les cercles de lecture ne servaient pas à grand-chose, car on n'avait pas vraiment la chance de revenir sur tout ce qui était demandé. (n° 29)
14.	Personnellement, j'ai trouvé les cercles de lecture inutiles parce que tout ce qu'on avait déjà lu se répétait à l'intérieur. De plus, nous avons fait cela que 3 fois et ça n'a pas servi à grand-chose. Je crois que je comprends mieux un texte seul que si on partage tout avec les autres, car ça mélange. (n° 32)
15.	Par contre, je trouvais qu'on manquait toujours de temps et que ça allait vite. (n° 35)
16.	C'était trop long pour l'activité. (n° 37)
17.	La fin des cercles de lecture manque souvent de temps. Il faudrait mieux répartir le temps. (n° 41)
18.	Nous n'avions pas toujours assez de temps pour le retour en groupe à la fin, et c'est la partie la plus importante. (n° 42)
19.	J'ai trouvé que les questions/exercices qu'on devait faire après le cercle de lecture étaient désorganisés. (n° 44)
20.	Pas assez de temps pour discuter lors des cercles de lecture. (n° 46)
21.	Les cercles de lecture ne devraient, en aucun cas, remplacer les notes de cours. (20)

<b>Aspects abordés dans les commentaires négatifs</b>
<p><b>21 étudiants ont donné des commentaires négatifs.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à une critique quant à la durée trop courte des cercles (manque de temps). (7 commentaires)</li> <li>• à une perception d'un processus d'apprentissage nuisible ou inutile. (5 commentaires)</li> <li>• à une critique quant à la durée trop longue des cercles. (4 commentaires)</li> <li>• à une critique de la participation de certains membres lors du travail en équipe. (3 commentaires)</li> <li>• à une critique de cette méthode d'évaluation par rapport aux tests de lecture traditionnels. (3 commentaires)</li> <li>• au fait que les des travaux à faire à la suite du cercle n'étaient pas utiles. (2 commentaires)</li> <li>• à une inquiétude quant à l'idée que les cercles puissent remplacer les notes de cours. (1 commentaire)</li> </ul>
<b>Tableau 25 (suite) Commentaires neutres ou ambiguës</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les cercles sont plus pertinents pour les lectures qui sont réellement difficiles, comme celles du cours de philosophie. (n° 5)</li> <li>2. Cela n'a pas changé mon approche de la lecture. Je continue à utiliser mes stratégies, car elles sont bonnes. (n° 19)</li> </ol>
<b>Aspects abordés dans les commentaires neutres</b>
<p><b>2 étudiants ont donné des commentaires neutres.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à une perception que les cercles ne sont pertinents que lorsque les textes sont très difficiles. (1 commentaire)</li> <li>• au fait que les cercles n'ont eu aucun effet positif ou négatif sur l'approche de l'étudiant en lecture. (1 commentaire)</li> </ul>

En fait, les critiques les plus nombreuses concernent la durée des cercles (11 commentaires), quelques-uns ayant trouvé qu'ils avaient eu trop peu de temps pour réaliser ceux-ci (7 commentaires), et d'autres, que les cercles étaient trop longs (4 commentaires). Ce qui ressort de cette comparaison est qu'en dépit de certaines insatisfactions, les cercles semblent avoir été perçus par la majorité des étudiants comme ayant une valeur d'estime et, encore davantage, d'usage. Cela étant dit, on ne peut nier que le fait que près de 45 % des étudiants aient critiqué un aspect des cercles implique que certaines améliorations pourraient être réalisées et la valeur d'estime, bonifiée. Nous considérerons donc que la valeur d'estime perçue par les étudiants pour les cercles réalisés en littérature est partielle.

#### 5.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en littérature permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture

Dans l'ensemble, l'enseignante semble être très bien parvenue à mettre en place les principaux axes favorisant le développement d'un SRL. Les cercles fournissaient des buts significatifs tant sur le plan des apprentissages complexes (développement d'une pensée nuancée, lecture de second niveau) qu'en vue des apprentissages (préparation aux dissertations). L'alignement pédagogique et les commentaires des étudiants laissent penser que la pertinence de ces buts était claire pour ces derniers. De même, la majorité des étudiants semblent avoir perçu la pertinence des stratégies entourant les cercles, ce que confirme l'enseignante, qui s'est assurée que les étudiants étaient bien préparés à ceux-ci. L'enseignante nuance un peu en soulignant que le fait que la préparation aux cercles ait été sommative a pu diriger cette perception d'utilité vers un aspect extrinsèque à l'apprentissage lui-même, ce que confirment quelques commentaires des étudiants ; néanmoins, il semble que ces éléments aient été généralement atteints. En outre, l'enseignante a offert plusieurs boucles afin de préparer les étudiants à leurs apprentissages, ce qui a certainement soutenu la motivation scolaire : la préparation aux cercles, les cercles, la rétroaction donnée par la suite, la réalisation d'un exercice individuel (qui était aussi porteur d'une rétroaction) ainsi que la production d'un plan de la part des étudiants sont autant de boucles d'apprentissage ayant progressivement rapproché les étudiants de leurs principales évaluations. Dans la mesure où ces boucles étaient constamment liées à des rétroactions, les commentaires formatifs donnés par l'enseignante semblent avoir été fréquents et de qualité. Son souci de pouvoir accorder du temps à chaque équipe durant les cercles, souci qui a motivé sa décision de diviser sa classe en deux (la moitié venait la première heure, l'autre la seconde) va également en ce sens. Les observations de l'enseignante et les commentaires des étudiants soulignent clairement que les étudiants ont eu l'occasion d'interagir activement.

En ce qui concerne les axes dont l'atteinte n'est pas tout à fait optimale, on peut souligner, d'abord, la motivation. Évidemment, comme le montrent les réponses des étudiants aux questionnaires, la motivation a été préservée, voire bonifiée, pour une grande portion des



étudiants. Néanmoins, on voit que l'amélioration est moins grande que pour le SEP. Les nombreux commentaires (7) relatifs au fait que les cercles étaient trop courts suggèrent que ces derniers auraient gagné à être plus longs pour laisser le temps aux étudiants de profiter de l'activité ; pour les étudiants plus forts, qui ont trouvé l'activité trop longue, l'enseignant aurait pu préparer des exercices supplémentaires pertinents d'enrichissement afin que la rencontre demeure un défi. Le fait de ne pas donner suffisamment de temps à certaines activités, ou encore que cette dernière ne constitue pas un défi, sont des conditions qui, si elles ne sont pas respectées, peuvent nuire à la motivation. Cet axe a donc été plutôt atteint, mais quelques modifications pourraient malgré tout le bonifier. En outre, il ne semble pas y avoir eu beaucoup d'occasions où l'enseignant a pu mettre en place une réflexion structurante ou encore a pu donner une place d'honneur à la métacognition : dans la structure des cercles, le plan de cours ou les entretiens (de groupe ou individuels), aucune mention n'est faite quant à cet aspect spécifique (pas de modélisation, pas de mention d'un journal d'apprentissage ou d'une discussion sur le processus d'apprentissage, pas de rétroaction spécifique sur les stratégies mobilisées, etc.). Cela dit, dans ses journaux de bord, l'enseignante souligne que les étudiants ont comparé leurs stratégies, ce qui transparait d'ailleurs dans les commentaires des étudiants, dont six mentionnent la pertinence de ces dernières. Cet axe semble donc avoir été partiellement sollicité, essentiellement par le biais des discussions des étudiants lors des cercles ; l'enseignante ne mentionne à aucun moment dans son journal de bord ou les entretiens avoir insisté sur ce point avant les cercles ou après ceux-ci, ce qui fait que cet axe a été partiellement atteint.

Tableau 26 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours de littérature

<b>TABLEAU 26 : RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRÉFÉRENCE POUR UN SRL DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE LITTÉRATURE</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.	x/2	x/2		

Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.	X			
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.		x/2	x/2	
Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.		X		
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.	X			
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.	X			
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.	X			
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes.		x/2	x/2	
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).		X		
21,5/27 (80 %)	4,5	3,5	1	

En outre, l'enseignante a donné des outils aux étudiants afin qu'ils soient autonomes, à savoir des questions, mais la forme de ces outils, bien que leur contenu ait été très pertinent, n'a peut-être pas été idéale pour le développement de l'autonomie. En effet, les étudiants n'avaient à faire aucune réflexion sur la teneur des questions orientant leur préparation ; celles-ci leur étaient imposées, ce qui fait que les étudiants n'avaient pas besoin d'entrer dans un processus de réflexion sur ces consignes (ce dernier point renforce notre analyse quant au fait que l'atteinte de l'axe relatif à la métacognition n'est pas complète). Dans leurs stratégies

de lecture, bien que plusieurs stratégies disciplinaires aient émergé au second questionnaire, on observe aussi plusieurs stratégies centrées sur la réponse à des questions afin de mieux lire l'œuvre – ce que des étudiants ne pourront faire de manière autonome, sans un enseignant pour fournir celles-ci. Ce dernier élément souligne également l'atteinte partielle de l'axe relatif à la création d'un espace où les étudiants doivent être autonomes. Ainsi, si cette autonomie a été bien présente lors des cercles, elle ne l'a que peu été durant l'étape préparatoire. Conséquemment, nous considérons que si l'enseignante a plutôt bien atteint l'axe consistant à donner aux étudiants les moyens pour être autonomes (les questions imposées étant très pertinentes pour que les étudiants réalisent par la suite le cercle par eux-mêmes), il ne l'a pas été parfaitement, les étudiants n'étant pas vraiment dans un processus de lecture autonome dans la phase préparatoire aux cercles. L'axe relatif à la création d'une situation d'apprentissage où les étudiants doivent être autonomes est, quant à lui, selon notre analyse, partiellement atteint. Aux raisons déjà évoquées s'ajoutent plusieurs commentaires de l'enseignante, tant lors des SAPP que lors de l'entretien, qui soulignent l'importance qu'elle percevait être en mesure d'intervenir régulièrement durant les cercles. Elle justifie cette importance ainsi : « Après un certain temps, je suis trop longue à arriver, ça parle de n'importe quoi. » Bien que des interventions régulières soient effectivement nécessaires durant les cercles, ce commentaire tend à souligner une difficulté de l'enseignante de laisser les étudiants agir de manière autonome – quitte à ce que ceux-ci n'agissent pas comme l'enseignant le souhaite. Également, en entretien, elle relève qu'elle avait, dans ses deux premiers cercles, « la réponse avant même de poser la question » et que l'angoisse qu'elle ressentait par rapport aux cercles venait essentiellement de cette perception qu'il fallait mener les étudiants dans une direction précise : « Parce que tu ne sais pas ce qui va résulter de ça [les cercles]. Tu as une heure et en une heure, il faut que la matière soit vue et qu'elle soit juste. » Pourtant, elle reconnaît à la fin de l'expérimentation que le dernier cercle, où elle n'avait pas de réponse préétablie, est celui où les étudiants ont été le plus autonomes : « Je trouve qu'on est arrivé à des résultats plus intéressants [dans le cercle sur la littérature amérindienne]. » Elle compare d'ailleurs avantageusement l'autonomie des étudiants durant ce dernier cercle à celle des étudiants dans le cadre du deuxième cercle :

[Ils ne s]ont pas curieux tant que ça... Moi, je pensais qu'en leur disant « le mythe de la création biblique d'Adam et Ève », tout le monde se serait lancé sur Wikipédia. Mais, non [...] Non, ça, j'ai été un peu déçue. J'aurais aimé qu'ils se questionnent plus avant que je leur donne les pistes pour le faire. Cela dit, pour la littérature amérindienne, ça a été différent, ils ont fouillé.

L'enseignante explique qu'elle avait discuté avec sa classe, à la suite du peu d'initiatives de ses étudiants dans le deuxième cercle, de l'importance d'être plus engagé dans le processus d'apprentissage, ce qui peut expliquer le changement d'attitude des étudiants. Cette discussion sur l'importance de l'autorégulation (trouver par soi-même les informations qu'on n'a pas) a pu stimuler l'autonomie des étudiants. En outre, l'enseignante avait bien dit aux étudiants qu'elle n'avait pas de réponses claires à donner dans le cadre du dernier cercle : « [J]e ne savais pas où je m'en allais [dans le dernier cercle]. Et ça, les étudiants l'ont ressenti [...]. [J]'ai été franche, j'ai mis cartes sur table tout de suite. » Le fait que l'enseignante ait abordé l'importance de l'autorégulation combiné au fait que les étudiants avaient été mis au courant qu'ils allaient devoir être réellement autonomes (l'enseignante elle-même ne pouvant les guider que jusqu'à un certain point) ont certainement permis de créer un espace autonome très stimulant pour l'autorégulation, espace qui n'a cependant pas été aussi bien créé dans les deux premiers cercles si l'on se fie aux dernières explications. La baisse des scores obtenus dans les questions remplies par les étudiants sur le plan des stratégies d'autorégulation milite aussi en ce sens. Ainsi, nous concluons que l'axe lié à la création d'un espace où les étudiants doivent être autonomes n'a été que partiellement atteint.

Somme toute, il semble que, dans l'ensemble, les conditions permettant de favoriser le développement d'un SRL aient pu être mises en place ; toutefois, nous constatons aussi l'importance du dernier axe (deux derniers points), soit donner aux étudiants les moyens et l'occasion d'être autonomes, si l'on veut atteindre cet objectif du développement de l'autonomie. Ainsi, si l'augmentation du SEP et de la motivation sont, certes, des éléments dont on ne peut que se féliciter, la baisse des stratégies d'autorégulation demeure un élément

préoccupant qui oblige à réfléchir aux modifications qu'il serait possible de faire afin d'améliorer cet aspect des cercles réalisés en littérature.

### 5.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en littérature

Les cercles réalisés en littérature ont été un succès en plusieurs points : leur alignement pédagogique était impeccable ; ils semblent avoir favorisé le développement du SEP et de la motivation de la majorité des étudiants ; l'enseignante a attribué une grande valeur d'usage aux cercles ainsi qu'une valeur d'estime certaine, tout comme une grande partie des étudiants ; enfin, la majorité des axes permettant de favoriser le développement d'un SRL ont été atteints ou plutôt atteints.

Tableau 27 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en littérature

<b>TABLEAU 27 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN LITTÉRATURE</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>	<b>X</b>		
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?</b>	$x/2$	$x/2$	
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?		X	
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?		X	
2b	<b>Valeur d'usage selon l'enseignante ?</b>	<b>X</b>		
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?</b>		<b>X</b>	
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignante ?</b>	$x/2$	$x/2$	

4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>		<b>X</b>	
TOTAL		3/6	3/6	0/6

Toutefois, l'analyse pointe des éléments qu'il faudrait améliorer. Parmi ceux-ci, le plus préoccupant est celui lié à la diminution des stratégies d'autorégulation, élément qui semble faire écho à certaines stratégies de lecture mentionnées par les étudiants dans le deuxième questionnaire. Pour expliquer cette diminution, des hypothèses ont été avancées : d'abord, l'enseignante a possiblement utilisé des stratégies de lecture trop directives (questions imposées) ; sans une réflexion structurante en lien avec ces questions, celles-ci n'ont pu stimuler le développement de l'autonomie. En outre, le fait que l'enseignante soit dans un processus de changement de pratique et qu'elle n'ait pas encore beaucoup d'expérience de la gestion de cercles de lecture a pu influencer la réussite de ceux-ci ; cela peut expliquer son inquiétude et sa difficulté à laisser les étudiants gérer davantage leur processus d'apprentissage. D'ailleurs, cette inquiétude est ce qui l'a poussée à réaliser ses cercles en deux tours (une heure pour la moitié de la classe, une seconde heure pour l'autre moitié). Notre analyse est que ce manque de temps peut expliquer une grande partie des problèmes liés aux cercles réalisés en littérature. En effet, le fait que sept étudiants aient mentionné que les cercles étaient trop courts semble appuyer l'idée que ceci est un problème à considérer. De plus, lorsque l'on examine les différentes réponses des étudiants, notamment celles dont les résultats ont le plus évolué vers une baisse de l'autorégulation, on observe d'abord que, dans les objectifs personnels des étudiants, une majorité a, au second questionnaire, affirmé ceci : « Personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque j'ai à réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) où la lecture est nécessaire en littérature, c'est de finir le plus vite possible. » Cette mention de l'enjeu du temps ne nous paraît pas, dans ce contexte, un hasard. Si l'on examine les éléments liés aux stratégies d'autorégulation, on observe peu de diminutions significatives des stratégies de planification, de contrôle ou d'ajustement. Cependant, sur sept stratégies d'autoévaluation, six d'entre elles se sont détériorées. Le fait que l'autoévaluation soit l'étape entreprise par les étudiants à la fin d'un travail (et donc, au moment où l'on a le moins de temps) semble aussi militer en faveur de l'hypothèse quant au

fait que la durée des cercles n'était pas adéquate à l'évolution de cet aspect des stratégies d'autorégulation chez la majorité des étudiants.

Les recommandations quant aux ajustements à faire dans le cadre des cercles réalisés en littérature iront donc dans le sens de ces dernières observations.

## **6. Les cercles réalisés en mathématique**

### **6.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en mathématique**

Dans le cours « Mise à niveau pour mathématique, séquence technico-sciences de la 5<sup>e</sup> secondaire », l'objectif terminal consiste à analyser des problèmes à l'aide de concepts algébriques et géométriques. Les éléments de compétences mobilisés sont l'analyse des situations en utilisant des fonctions réelles ainsi que la résolution des problèmes en utilisant des équations et des inéquations, en faisant appel à des figures équivalentes, en utilisant des vecteurs géométriques et en utilisant la trigonométrie et le cercle. Les évaluations de ce cours prennent la forme, pour l'essentiel (85 %), d'examens écrits individuels réalisés en classe ; ces examens comportent des mises en situation. Dans la mesure où les compétences impliquent la notion d'analyse de problèmes, les évaluations apparaissent cohérentes, notamment grâce aux mises en situation que comporte obligatoirement l'examen ainsi qu'aux critères de performance, qui renvoient aux différents éléments de compétence (modélisation appropriée de la situation, détermination juste des propriétés d'une fonction, interprétation juste des résultats, application correcte des méthodes de résolution d'équations, d'inéquations, des concepts de trigonométrie et de la géométrie, etc.).

Le premier cercle réalisé en mathématique, fait au début de la session, visait à activer les connaissances antérieures des étudiants et à les amener à se familiariser avec le manuel de cours. Ces deux objectifs étaient pertinents, puisqu'il est important de s'assurer, avant de donner de la nouvelle matière, que les connaissances sur lesquelles ces nouveaux

apprentissages vont reposer sont solides ; de même, la volonté d'amener les étudiants à se familiariser avec le manuel de cours était cohérente avec un des objectifs que l'enseignante avait fixés au cahier des charges, à savoir inciter ses étudiants à utiliser leur manuel de manière autonome. Toutefois, il n'est pas certain que les étudiants aient vu le lien entre ces connaissances antérieures et la nouvelle matière. L'alignement était donc cohérent, mais la perception de cette cohérence a pu être plus difficile à appréhender pour les étudiants, notamment en raison de la forme très différente que prenait l'exercice (schématisation) par rapport aux évaluations qu'ils allaient avoir à réaliser (résolution de problèmes).

Le second cercle était centré sur la lecture d'une mise en situation mathématique en vue d'établir le problème que celle-ci présentait et la démarche permettant de résoudre celui-ci. En ce sens, il visait à contribuer à la compétence consistant à analyser des problèmes ainsi qu'à les résoudre. Cette activité d'apprentissage était donc tout à fait cohérente, cohérence dont la perception a pu être renforcée auprès des étudiants par la création d'un outil résumé pouvant être utilisé lors des évaluations.

## 6.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en mathématique

### *6.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en mathématique permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?*

Sur les 24 étudiants du groupe, seuls 3 étudiants ont répondu au questionnaire au début et à la fin de la session. Nos résultats sont donc, dans ce cours, extrêmement limités et ne permettent pas de tirer des conclusions quant à la perception générale des étudiants. Le tableau 28 présente les scores obtenus aux premier (*Q1*) et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci. Les scores ont été reportés en pourcentage dans chaque catégorie pour plus de clarté.



Tableau 28 : Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) en mathématique

TABLEAU 28 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN MATHÉMATIQUE									
Étud.	SEP (%)			Motivation (%)			Autorégulation (%)		
	Q1	Q2	Évol.	Q1	Q2	Évol.	Q1	Q2	Évol.
1	49,3	58,7	9,4	44,4	54,6	10,2	55,8	48,7	-7,1
2	53,3	53,3	0	50,9	51,9	1	59,6	73,1	13,5
3	62,7	54,7	-8	52,8	51,9	-0,9	54,5	55,1	0,6
Moy.	64,4	73,3	0,5	63,4	63,3	3,4	70,4	70,4	2,3

Si l'on observe les scores liés au SEP obtenus par les étudiants, on constate trois profils différents : l'un des étudiants perçoit avoir amélioré son SEP (près de 10 %), l'un semble avoir connu une détérioration du sentiment d'efficacité personnelle (-8 %) et l'autre est resté stable. La motivation semble être demeurée à peu près stable pour deux étudiants, sauf pour un apprenant qui a amélioré celle-ci de plus de 10 %<sup>61</sup>. Paradoxalement, l'étudiant ayant connu une hausse significative du SEP et de la motivation a connu également une baisse significative de ses stratégies d'autorégulation (moins de 7 %), alors que l'étudiant qui était resté stable quant à ces aspects a considérablement amélioré son autorégulation (plus de 13,5 %). Les données sont si peu unifiées (contrairement à celles obtenues en communication, cours qui comptait aussi très peu de répondants), qu'il est pour ainsi dire impossible de tirer la moindre conclusion quant à l'effet perçu par les étudiants de l'évolution de leur autorégulation.

De même, on n'observe pas vraiment de différence entre les stratégies évoquées dans les premier et second questionnaires. Bien que l'enseignante ait fait une activité spécifiquement sur la catégorisation et la sélection d'information dans un problème, les étudiants ont, à peu de choses près, répété les stratégies générales de surlignement et de relecture mentionnées

<sup>61</sup> Cela dit, considérant que le calcul du SEP est compris dans le score de la motivation, le fait que l'étudiant dont le SEP a baissé de 8 % ait perçu une baisse de seulement 1 % indique que plusieurs éléments de la motivation extérieurs au SEP ont connu une AMÉLIORATION notable.

dans le premier questionnaire. La gestion du temps s'est ajoutée, mais les liens à faire avec la lecture en mathématique sont assez ténus.

Tableau 29 : Stratégies de lecture nommées dans les deux questionnaires (mathématique)

TABLEAU 29 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (MATHÉMATIQUE)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
Surligner (X 1) Relire (X 1)	Surligner (X 1) Relire (X 2) Planifier comment gérer mon temps (X 1)
2 stratégies	4 stratégies

Lors de l'entretien, l'enseignante souligne que, selon elle, le principal problème réside dans la conception qu'ont les étudiants de la lecture en général ainsi que des mathématiques. Elle explique sa perception de la situation : « Parce que la lecture en math... [lorsqu'ils font des problèmes en mathématique], je ne pense pas que les étudiants ont eu l'impression qu'ils lisaient ». Cela pourrait expliquer, alors même que l'enseignante a réalisé une modélisation de lecture en mathématique, qu'aucune stratégie spécifique n'ait émergé. Cela dit, le nombre très restreint de participants nous laisse aussi très peu de latitude quant à la quantité de données récoltées.

### 6.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en mathématique une valeur d'usage ?

L'enseignante s'était fixé de nombreux objectifs lors de l'élaboration du cahier des charges : elle voulait améliorer le rapport à la lecture des étudiants en mathématique, améliorer la motivation à lire, développer l'autonomie des étudiants (surtout par rapport à l'utilisation de leur manuel de cours) ; elle envisageait même de donner un autre type de texte à lire (article scientifique, texte sur l'histoire des mathématiques, etc.). Mis à part cela, à la suite de la réflexion sur l'alignement pédagogique, l'enseignante a mis de côté certains de ces objectifs pour ne se concentrer que sur celui qui lui semblait le plus cohérent pour la réussite de ses étudiants : le développement de leur autonomie. Son premier cercle visait donc à développer

l'autonomie des étudiants en les amenant à se familiariser avec le manuel, alors que le second cercle visait à développer l'autonomie des étudiants lorsqu'ils lisaient un problème en mathématique (puisque plusieurs demandaient systématiquement à l'enseignante, lorsqu'ils lisaient des mises en situation, ce qu'ils devaient faire).

L'enseignante relève que le premier cercle n'a pas été un succès, et ce, pour plusieurs raisons (mauvaise évaluation de la maîtrise des connaissances antérieures par les étudiants, préparation préalable à l'activité non réalisée, etc.). Conséquemment, elle n'a pas observé de valeur d'usage pour ce cercle. Le second cercle, par contre, malgré quelques petits problèmes, s'est assez bien déroulé et semble avoir porté ses fruits, autant chez les étudiants que chez l'enseignante elle-même :

[P]our le deuxième cercle de lecture sur les mots-clés, j'ai vu une différence après. [...] Premièrement, moi, quand j'expliquais aux étudiants, j'avais tendance à leur faire identifier les mots-clés plus dans la question. [S']ils se demandaient quoi faire, je les réfèrais à la question : qu'est-ce qu'ils demandaient ? [J]'ai eu moins d'étudiants qui ne savaient pas quoi faire... et j'ai vu des étudiants qui identifiaient plus les mots-clés ou qui semblaient plus savoir vers où s'enligner.

Ainsi, l'exercice du second cercle, qui a commencé par une modélisation, a amené l'enseignante à avoir une réflexion métacognitive sur sa propre lecture, ce qui l'a aidée à mieux voir comment guider ses étudiants dans celle-ci tout en les poussant à être autonomes. Les étudiants, quant à eux, ont semblé, lors de leur travail, se rappeler de l'importance de sélectionner l'information dans les problèmes (identification des mots-clés) et semblaient davantage capables de faire de manière autonome des liens entre ces mots-clés et les démarches qu'ils sous-tendaient. En revanche, l'enseignante mentionne avoir réalisé plusieurs petits exercices qui visaient à aider les étudiants à se familiariser avec leur manuel. Par exemple, lors du second cercle, les étudiants devaient trouver dans leur livre la page où les démarches liées à certains mots-clés étaient présentées. Elle souligne que cette utilisation concrète du manuel a eu des effets encourageants :

[J]'ai vu aussi, par exemple, qu'en leur faisant chercher de l'information dans le livre [...], les mots-clés en étant un exemple [...] Là, on arrive à la fin de la session, et ils l'utilisent vraiment, leur livre. [...] [E]n classe, ils l'utilisent plus... et s'ils l'utilisent plus en classe, ben veut veut pas, ça débloque quand même des réflexes pour à la maison.

En outre, l'enseignante souligne avoir observé que ce premier pas a eu des répercussions qui dépassent le simple développement de l'autonomie :

Parce qu'en utilisant le manuel, ils ne font pas juste regarder les images, là. [J]e l'ai vu aujourd'hui, j'avais une activité de révision, ils devaient faire un résumé de chapitre. Ils passaient dans le livre, ils y lisaient les différentes choses. [J]e leur ai donné des trucs sur comment se repérer dans un texte et quoi faire s'ils ne comprennent pas un concept. [J]'avais l'impression qu'ils partaient de moins loin [...] que quand on a amorcé le projet. [J]e pense que ça a amélioré quand même le[ur] rapport à la lecture [...] de façon générale.

Ainsi, l'enseignante a réalisé deux cercles « officiels », mais elle a aussi réalisé plusieurs petites activités présentant des stratégies de lecture ou impliquant de les mobiliser, notamment avec le manuel de cours. De son propre aveu, ces nouvelles pratiques se distinguent clairement des anciennes, où la lecture du manuel « était un peu comme un accompagnement facultatif », accompagnement que peu d'étudiants, elle s'en doutait bien, utilisaient. Pour cette raison, elle assure vouloir, à l'avenir, encadrer davantage les lectures dans ses cours.

Somme toute, l'enseignante a perçu une valeur d'usage certaine au second cercle de lecture ainsi qu'aux exercices d'exploration du manuel, tant pour son propre enseignement que pour les étudiants, comme elle le résume elle-même : « L'exercice sur les mots-clés, ça valait vraiment la peine [...] parce qu'après, ça a changé mes explications, et ça changé, la perception des étudiants quand y lisaient une question. » Elle souligne d'ailleurs son intention de refaire ce second cercle, mais de réaliser celui-ci à l'avenir au début de la session afin que les étudiants aient l'occasion, aussi vite que possible, d'utiliser les outils que leur fournit le

cercle dans la résolution de leurs différents problèmes. Cependant, elle ajoute n'avoir pas observé de différence quant aux performances de ses étudiants, que ce soit durant les cours ou les évaluations.

### 6.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en mathématique

L'enseignante explique avoir apprécié certains aspects des cercles de lecture, bien qu'elle ait eu par moment de la difficulté à différencier ceux-ci des autres exercices d'apprentissage actif qu'elle faisait réaliser à ses étudiants. Notamment, elle a aimé réaliser le processus de modélisation lors de son deuxième cercle, puisqu'elle avait l'impression de mieux comprendre elle-même sa propre matière et la manière de guider les étudiants dans celle-ci : L'enseignante, à ce sujet, ajoute : « [E]n mathématique, on cherche beaucoup, on cherche les définitions, on cherche les points qui vont être importants, qui vont permettre de catégoriser l'information. » Elle relève aussi le défi qui existe entre la perception qu'ont les étudiants de la pensée mathématique et la réalité de celle-ci :

Pour eux, le but, c'est de trouver la réponse. Une fois qu'ils ont trouvé la réponse, dans leur tête, ils ont fini. Mais nous, ce qu'on essaie de leur apprendre, c'est comment écrire un bon [...] cheminement ou comment réfléchir à la problématique quand tu ne sais pas où aller. [C]'est plus la réflexion par rapport à la résolution d'un problème et l'écriture de ta pensée, et l'écriture de ce que tu as fait, expliquer les étapes.

Ce qui est particulièrement intéressant ici est le lien très clair que tisse l'enseignante entre le processus d'écriture et l'objectif de sa discipline ; en amont, on peut tout aussi bien voir la manière dont la lecture d'un problème mathématique (définir l'information, la catégoriser, la classer) mène très exactement à la réflexion mathématique recherchée chez les étudiants, réflexion qu'ils doivent exprimer à l'écrit. Ainsi, la réflexion sur la lecture en mathématique permet de tracer une voie d'accès vers l'objectif d'apprentissage de la discipline. L'enseignante souligne l'appréciation de cet aspect, à savoir que la réflexion sur la lecture dans sa discipline l'a amenée à réfléchir sur sa pensée disciplinaire : Qu'est-ce que ça veut

dire de lire en math ? [Ç]a ouvre sur c'est quoi vraiment les maths. » De ce fait, malgré quelques difficultés, l'enseignante perçoit une réelle valeur d'estime aux cercles de lecture.

La valeur d'estime perçue par les étudiants est plus difficile à cerner. Si l'on observe les commentaires laissés par les participants, ceux-ci semblent pointer une appréciation de l'activité.

Tableau 30 : Commentaires qualitatifs laissés par les étudiants en mathématique

TABLEAU 30 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN MATHÉMATIQUE	
Commentaires positifs	
1.	Cela m'a aidé à améliorer mon apprentissage en math. (n° 1)
2.	Ça aide mes méthodes de lecture. (n° 2)
3.	Prendre attention au contexte me permet d'avoir une meilleure compréhension sur le sujet (n° 3)

Toutefois, l'enseignante nous mène à nuancer ces commentaires. En effet, elle précise :

Le premier [cercle], ça pas marché. Ils n'étaient pas actifs, ils étaient moins actifs que d'habitude. [...] Pour le deuxième, ça bien fonctionné. Mais à chaque fois que j'ai fait les cercles, il y avait quelque chose... même les activités sur la métacognition... c'est comme si j'ai l'impression qu'ils aiment pas ça, qu'ils ne voient pas que c'est utile ou qu'ils ne voient pas pourquoi on fait ça. [M]ême si ça a vraiment rapport, que c'était directement des exercices tirés du livre... [J]'avais deux, trois [étudiants] qui travaillaient et qui le voyaient [le lien] ; ils classaient les différents mots-clés [...], ils comprenaient et étaient à l'aise. Alors, [eux], ils étaient comme « pourquoi on fait ça ? Ça sert à rien ». [Et il y a], à l'autre extrême, [ceux] qui n'étaient pas assez à l'aise, alors il n'arrivaient pas à bien classer, à voir un peu le portrait général de quel mot-clé va avec quoi.

Ainsi, il semble que la valeur d'estime attribuée aux cercles par les étudiants n'ait été que peu perçue. Bien qu'ils faille considérer les commentaires des étudiants, la perception de l'enseignante souligne la difficulté particulière que représente, dans cette discipline et avec cette population (mise à niveau, population diversifiée), les interventions visant une réflexion

métacognitive, mais aussi « métadisciplinaire » (le processus de lecture disciplinaire menant à la pensée disciplinaire), l'utilité de ce type d'activité n'étant pas perçue par un certain nombre (maîtrise du sujet, conception) et la réalisation de celle-ci étant, pour d'autres, trop complexe. Nous croyons donc devoir conclure que la valeur d'estime n'a été que très peu perçue par les étudiants.

#### 6.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en mathématique permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture

L'évaluation des axes permettant de favoriser le développement d'un SRL porte sur les deux cercles, qui sont évalués conjointement ; or, l'enseignante reconnaît que le premier cercle comportait plusieurs problèmes. Ce premier essai, évidemment, a beaucoup influencé l'évaluation de cette section. Ainsi, plusieurs éléments ont été classés comme ayant été peu atteints. Toutefois, il est important de considérer, d'abord, le fait que le second cercle a été nettement plus efficace et, ensuite, la réalité toute particulière à laquelle faisait face l'enseignante. En effet, celle-ci était confrontée à deux défis particuliers : d'une part, le défi que comporte n'importe quel cours de mise à niveau (tout particulièrement à la session d'hiver, où plusieurs étudiants sont des doubleurs), notamment sur le plan de la motivation des étudiants ; d'autre part, le défi que comporte une réflexion ou une intervention liée à la lecture en mathématique. Contrairement à d'autres disciplines (comme philosophie, communication, histoire ou littérature), très peu de travaux ont été réalisés sur la lecture en mathématique au niveau collégial. Nous-même, en tant que personne-ressource, nous avons moins de connaissances sur la lecture en mathématique, ce qui nous a amenée à faire un accompagnement plus instinctif qu'il ne l'aurait peut-être fallu. Cependant, nous croyons que cette exploration était nécessaire et que l'évaluation très fine de l'enseignante a permis d'identifier les ajustements nécessaires afin de réaliser de manière plus efficace, dans l'avenir, ce type d'activité.

Considérant qu'une grande partie des problèmes en lien avec les différents axes sont survenus lors du premier cercle, il faut expliquer plus en détail la manière donc celui-ci s'est déroulé

ainsi que les problèmes qui sont survenus. En termes de but significatif, le premier cercle était pertinent ; c'était une activité utile pour les apprentissages à venir et qui constituait un défi. Toutefois, l'enseignante relève que les étudiants n'avaient peut-être pas des connaissances antérieures assez solides pour réaliser d'emblée la tâche complexe demandée, soit un schéma :

Je ne pense pas que [...] les étudiants étaient prêts à classer. [J]e parlais [d']un chapitre avant la matière [qui prenait un peu la forme de] « une fonction, ça a quoi comme caractéristiques ? » ou « une fonction, ça a un domaine ; le domaine, c'est ça », ou encore « l'image se définit de telle façon », etc.). [J]e leur ai demandé de faire [le cercle] avant qu'on fasse les études complètes de toutes les fonctions, parce que, dans ma tête, c'était en lien avec les notions préalables. Mais je m'en suis rendue compte que peut-être que c'était pas si acquis que ça. C'était peut-être pas tant dans leurs connaissances antérieures que je pensais... [et] là, en plus, je leur demande de classer de l'information avec laquelle ils sont pas vraiment à l'aise. Je pense que ça, ça n'a pas aidé. Donc, je le referais mais, peut-être à un autre moment, peut-être après avoir fait deux ou trois fonctions pour leur permettre vraiment de généraliser. »

En outre, les étudiants de ce cours sont particulièrement difficiles à motiver lorsque vient le temps de s'investir dans leurs apprentissages. Pour certains, l'objectif n'est pas d'obtenir une bonne note, mais simplement d'obtenir la note de passage :

[E]n discutant avec eux, je me suis rendue compte qu'ils *décident* ce qu'ils font selon ce que ça vaut. Par exemple, j'ai un étudiant qui discutait et qui disait qu'il ne faisait pas ses devoirs en philosophie parce qu'il avait un texte à écrire par cours et que c'était trop, et que tous les textes valaient juste pour 5 % ; ça en valait pas la peine, il était capable de passer sans faire ça. C'était trop d'efforts pour 5 %, fait qu'il décidait de ne pas le faire. Là, les exercices que je leur donne, ils valent pour rien, c'est sûr qu'ils ne les font pas.

Ainsi, le premier axe, qui vise à montrer aux étudiants qu'ils ont besoin d'utiliser une stratégie d'apprentissage, est particulièrement difficile à mettre en place avec une population de ce type. L'utilité semble être reliée au poids sommatif, poids sommatif qui doit, qui plus



est, être considérable. Ce problème n'a été relevé dans aucun autre cours de l'étude et nous semble devoir être relié directement au profil particulier des étudiants des cours de mise à niveau. D'ailleurs, c'est le seul cours où l'enseignant a été face à une situation où les étudiants n'avaient pas fait les lectures préparatoires. Le but n'est donc pas apparu comme significatif pour les étudiants, pas plus que les stratégies n'ont été perçues comme nécessaires. Nous suggérons qu'avec ce type de profil, il faut amener les étudiants à réaliser, par une expérience concrète faite en classe, l'existence de ce besoin (stratégies d'apprentissage) si l'on veut tenter une intervention. C'est d'ailleurs ce qu'a fait l'enseignante dans son deuxième cercle : elle a fait faire l'activité en classe de manière à susciter chez ses étudiants leur réflexion sur les stratégies de lecture en mathématique. Comme elle l'a relevé dans son journal de bord, les étudiants ont bien réalisé la tâche individuelle, qui impliquait du surlignement et de l'annotation, en classe. Ils ont également eu l'occasion, en tentant de réaliser un outil résumant leurs observations, de constater leurs difficultés ; enfin, comme l'a souligné l'enseignante lors de son entretien, plusieurs étudiants ont, par la suite, commencé à utiliser les stratégies consistant à identifier les mots-clés, preuve que les étudiants ont fini, dans une certaine mesure, par mieux percevoir l'utilité de ces stratégies.

En ce qui concerne la métacognition, l'enseignante a plutôt bien atteint cet axe : elle a réalisé une modélisation, a amené les étudiants à explorer la structure de leur manuel, leur a fourni des conseils sur la manière d'aborder une lecture ou des concepts mal compris ; elle a également, durant la session, donné certains documents visant à favoriser celle-ci. À ce sujet, elle précise : « [J]e leur ai fait remplir différentes choses pour favoriser la métacognition... [mais] j'ai l'impression que je ne l'ai pas fait assez régulièrement, et pas assez tôt. » Ainsi, cet axe semble avoir été, somme toute, plutôt atteint. Cela dit, avec cette population, il nous apparaît, comme le dit l'enseignante, que ce type de réflexion métacognitive, surtout en mathématique (dans un cadre lié à la lecture, peu considérée comme pertinente en mathématique dans la perception commune), gagnerait à être poussé autant que possible de manière systématique, et ce, dès le début de la session.

En ce qui concerne les axes relatifs à la motivation (protéger la motivation scolaire et affective ainsi que mettre en place des boucles de régulation), il apparaît que le premier cercle n'a pas atteint ceux-ci ; les étudiants n'ont pas suffisamment vu la nécessité de réaliser leur lecture ou la tâche à faire après celle-ci ; en outre, aucun outil visant à les aider dans cette tâche ne leur avait été fourni (par exemple, des conseils permettant de lire dans le manuel, ou encore des exemples de schémas, etc.). Le premier cercle a donné des résultats si peu concluants que l'enseignante n'est pas spécifiquement revenue sur ce premier exercice, qui aurait gagné à passer par des étapes (boucles) moins complexes avant d'en arriver à la schématisation. Le second cercle a mieux intégré ces axes : les étudiants ont pu voir un lien direct avec leurs évaluations, tant dans le contenu de l'exercice que par l'offre d'utiliser le fruit de leur réflexion lors de leurs évaluations ; en outre, la lecture était brève, faite en classe, et l'enseignante avait fourni des outils aux étudiants pour sélectionner les mots-clés et réfléchir aux démarches qu'ils sous-tendaient (modélisation). Les étudiants ont fait des exercices où ils ont eu l'occasion de réutiliser ces mots-clés (boucles) ; toutefois, davantage de boucles de régulation auraient pu être mises en place, que ce soit en plaçant ce cercle au début de la session ou en revenant plus tard sur l'exercice en complexifiant celui-ci une fois que les bases auraient été bien appréhendées par la majorité. En effet, l'enseignante ayant souligné que les étudiants avaient eu de la difficulté à réaliser un outil de résumé, le cercle aurait pu constituer une première étape (identification de mots-clés, début de catégorisation) en vue d'un troisième cercle qui, lui, se serait concentré sur la réalisation d'un outil résumé. Ces axes sont donc, en ce qui concerne les cercles de lecture, un peu atteints.

L'enseignante a donné l'occasion aux étudiants d'interagir activement ; toutefois, cette discussion espérée, riche en conflits cognitifs, n'a pas vraiment eu lieu. Dans le premier cercle, l'enseignante identifie le fait que la tâche à réaliser, soit compléter un canevas de schéma, n'incitait peut-être par suffisamment à la discussion, les étudiants se contentant de placer les éléments (un peu au hasard, selon l'enseignante), sans guère discuter. Cela dit, même durant le deuxième cercle, les étudiants ont peu interagi. L'enseignante relève la double difficulté de la situation : d'un côté, la discussion ne peut qu'émerger d'une tâche complexe ; d'un autre côté, les étudiants de mise à niveau ne sont pas forcément capables de

réaliser ce type de tâche, du moins pas sans préparation préalable. C'est de ce constat qu'est ressortie la nécessité de réaliser davantage d'activités visant l'encadrement de la lecture, et ce, dès le début de la session, les deux cercles réalisés n'étant pas tout à fait suffisants en termes d'approfondissement pour les besoins des étudiants. Cela nous mène à souligner l'axe relatif aux moyens que l'on peut donner aux étudiants pour soutenir leur autonomie ; encore une fois, l'enseignante a réalisé plusieurs éléments, notamment en travaillant à amener les étudiants à utiliser davantage le manuel ainsi qu'en modélisant sa lecture. En revanche, elle n'a pas fourni de pareils outils lors du premier cercle. De plus, selon elle, les étudiants auraient profité d'un enseignement explicite quant à la création d'un outil résumé. Cet axe a donc été partiellement atteint.

Cela étant dit, il nous semble que l'axe consistant à mettre en place, entre l'enseignant et les étudiants, des rétroactions fréquentes et de qualité a très bien été respecté : dans son entretien, l'enseignante évoque l'accompagnement constant qu'elle offrait ainsi que les retours systématiques qu'elle faisait avec ses étudiants sur les différents exercices ; elle a même pris la peine de réaliser un outil résumé avec leurs différentes réponses afin que les étudiants puissent utiliser un document validé officiellement. Enfin, la description des cercles faite dans le journal montre que l'enseignante a su créer un espace où les étudiants devaient être autonomes. On le voit tant dans la structure des cercles conçus que par ses explications sur la manière dont elle renvoyait les étudiants à leurs propres outils d'apprentissage lorsqu'ils lui posaient des questions (mots-clés).

Tableau 31 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours de mathématique

<b>TABLEAU 31: RESPECTS DES AXES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT D'UN SRL EN LECTURE DANS LES CERCLES RÉALISÉS DANS LE COURS DE MATHÉMATIQUE</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.		$x/2$	$x/2$	

Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.		$x/2$	$x/2$	
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.		X		
Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.			X	
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.			X	
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.		$x/2$	$x/2$	
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.	X			
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes	X			
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).		$x/2$	$x/2$	
14/27 (52 %)	2	3	4	

Comme le montre le tableau 31, ces premiers cercles n'ont pas permis, globalement, de mettre en place toutes les conditions permettant de favoriser le développement d'un SRL. Toutefois, ces conditions ont été davantage réunies dans le second cercle. Il faut également rappeler le profil particulier des étudiants du cours de mise à niveau en mathématique, qui a grandement complexifié la situation où devait intervenir l'enseignante.

## 6.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en mathématique

Tableau 32 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en mathématique

<b>TABLEAU 32 : SYNTHÈSE DE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES CERCLES RÉALISÉS EN MATHÉMATIQUE</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>	$\frac{x}{2}$	$\frac{x}{2}$	
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?*</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>
	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>	<b>N/D</b>
2b	<b>Valeur d'usage perçue par l'enseignante ?</b>	$\frac{x}{2}$	$\frac{x}{2}$	
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?*</b>		$\frac{x}{2}$	$\frac{x}{2}$
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignante ?</b>	$\frac{x}{2}$	$\frac{x}{2}$	
4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>		$\frac{x}{2}$	$\frac{x}{2}$
<b>TOTAL</b>		<b>1,5/5</b>	<b>2,5/5</b>	<b>1/5</b>
<b>* nombre de participants limité</b>				

Même si les cercles réalisés en mathématique ne sont pas tout à fait au point, comme le montre le tableau 32, l'évaluation ainsi que l'analyse faite par l'enseignante de mathématique nous ont permis d'identifier les adaptations les plus à même de bonifier ces cercles. Ces ajustements seront présentés au chapitre 9. Considérant la discipline et le profil particulier des étudiants de ce cours, nous constatons que les scénarios réalisés offrent des perspectives prometteuses, l'enseignante ayant été en mesure de mettre en place, dès ce premier essai, et

ce, en dépit d'erreurs de parcours, un développement observable de l'autonomie de ses étudiants par le biais de la lecture de leur manuel de cours ainsi que de la lecture des problèmes mathématiques.

## **7. Les cercles réalisés en philosophie**

### **7.1 L'alignement pédagogique des cercles réalisés en philosophie**

Dans le cours « L'être humain », la compétence ministérielle consiste à discuter des conceptions philosophiques de l'être humain. Les éléments de compétence composant cet objectif terminal impliquent de caractériser quelques conceptions philosophiques modernes et contemporaines de l'être humain, de situer les conceptions examinées dans leur contexte et dans les courants de pensée correspondants, et de comparer des conceptions philosophiques de l'être humain à propos de problèmes actuels ou de thèmes communs. Les évaluations, prenant la forme de dissertations et de dissertations comparatives (évaluation finale), constituent des exercices complexes impliquant, notamment, l'élaboration d'une problématique philosophique et la production d'une argumentation cohérente. Il faut noter que, lorsqu'on examine plus en détail des éléments de compétences, on se rend compte que celui faisant référence à la capacité de situer les conceptions dans leur contexte et dans les courants de pensée correspondants, qui pourrait apparaître comme d'un niveau relatif à l'application selon la taxonomie de Bloom, semble plutôt se situer au niveau de l'analyse. En effet, les objectifs d'apprentissage du plan-cadre relatif à cet aspect spécifient que l'étudiant devra être en mesure de faire la démonstration de liens entre les conceptions et les courants de pensée dans lesquels elles s'inscrivent. La comparaison des conceptions de l'être humain, quant à elle, implique, selon le plan-cadre, une prise de position critique et argumentée, ce qui relève du niveau de l'évaluation si l'on se rapporte à la taxonomie de Bloom. Les compétences du cours sont donc très complexes. Cela dit, les évaluations et leurs critères de performance semblent très cohérents au regard de ces compétences.

L'alignement pédagogique global des cours de philosophie paraît assez cohérent. Les cinq cercles progressent, en termes de complexité, par la teneur de la stratégie mobilisée ou par la difficulté du texte à lire. Les stratégies utilisées permettent d'amener d'abord les étudiants à décortiquer les textes (et donc les conceptions de l'être humain) de manière à faire émerger leurs caractéristiques et à mettre celles-ci en lien (schémas). Les stratégies mobilisées seules permettent d'aider les étudiants à mieux appréhender les éléments qui composent le texte et les tâches réalisées en groupe, de faire un portrait analytique de chaque perception. Enfin, le dernier cercle incite la réflexion des étudiants dans une perspective comparative, soit la compétence la plus complexe à appréhender dans le cours. L'alignement pédagogique semble donc idéal.

Le seul point potentiellement moins cohérent relève de la forme que prennent les évaluations par rapport à la forme des stratégies mobilisées en cercle. En effet, les étudiants doivent, à cette occasion, partir d'un énoncé circonscrit ou d'une question sur laquelle ils doivent extrapoler et bâtir leur comparaison critique. Cependant, tous les exercices réalisés consistent, en fait, à partir de textes sur lesquels les étudiants doivent exercer le mouvement inverse, à savoir sélectionner l'information de manière à la condenser (formulation de questions et de synthèses). En ce sens, une ou deux étapes pourraient potentiellement être ajoutées afin de peaufiner l'alignement pédagogique des cercles en préparation aux évaluations. Cela dit, la cohérence entre les compétences visées et les méthodes pédagogiques nous semble très forte et suffisamment bien construite pour que nous considérions l'alignement comme cohérent.

## 7.2 La valeur d'usage des cercles réalisés en philosophie

### *7.2.1. Dans quelle mesure les cercles réalisés en philosophie permettent-ils le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?*

Sur les 63 étudiants du groupe, 36 ont accepté de répondre au questionnaire au début et à la fin de la session. Le tableau 33 présente en pourcentage les scores obtenus aux premier (Q1)

et second questionnaires (*Q2*), l'évolution des scores (*Évol.*) ainsi que la moyenne de ceux-ci.

Dans l'ensemble, l'évolution moyenne demeure limitée à un peu plus de 3 % quant au SEP, quant à la motivation ainsi que quant aux stratégies d'autorégulation. Toutefois, il nous faut noter que, pour la première fois, toutes ces catégories ont connu une évolution moyenne favorable.

Tableau 33 : Évolution des scores (%) obtenus aux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) en philosophie

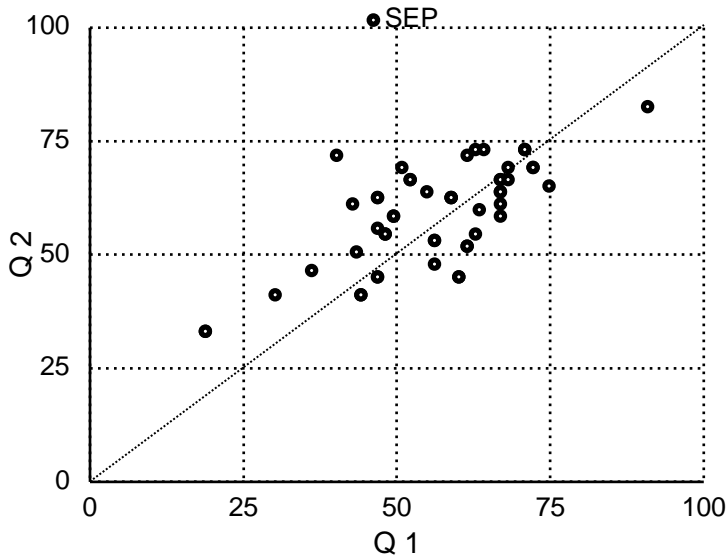
TABLEAU 33 : ÉVOLUTION DES SCORES (%) OBTENUS AUX QUESTIONNAIRES ADAPTÉS DE CARTIER ET BUTLER (2004) EN PHILOSOPHIE									
Étud.	SEP			Motivation			Autorégulation		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Évol.</i>
1	61,3	52,0	-9,3	58,3	54,6	-3,7	48,7	63,5	14,7
2	18,7	33,3	14,7	31,5	45,4	13,9	62,2	64,7	2,6
3	72,0	69,3	-2,7	71,3	65,7	-5,6	48,1	67,3	19,2
4	49,3	58,7	9,3	56,5	63,0	6,5	65,4	62,2	-3,2
5	46,7	45,3	-1,3	47,7	53,7	6,0	70,5	67,3	-3,2
6	60,0	45,3	-14,7	58,3	45,4	-13,0	48,7	48,1	-0,6
7	58,7	62,7	4,0	64,8	66,7	1,9	57,7	62,2	4,5
8	46,7	62,7	16,0	51,9	64,8	13,0	66,7	76,3	9,6
9	66,7	64,0	-2,7	69,4	67,6	-1,9	71,8	69,2	-2,6
10	44,0	41,3	-2,7	53,7	51,9	-1,9	71,2	69,2	-1,9
11	52,0	66,7	14,7	52,8	64,8	12,0	59,6	62,8	3,2
12	70,7	73,3	2,7	71,3	73,1	1,9	58,3	58,3	0,0
13	66,7	66,7	0,0	65,7	63,0	-2,8	50,0	52,6	2,6
14	56,0	53,3	-2,7	56,5	53,7	-2,8	71,8	66,7	-5,1
15	48,0	54,7	6,7	53,7	63,0	9,3	64,1	71,8	7,7



16	90,7	82,7	-8,0	88,9	81,5	-7,4	48,7	62,2	13,5
17	56,0	48,0	-8,0	61,1	53,7	-7,4	63,5	64,7	1,3
18	54,7	64,0	9,3	51,9	63,9	12,0	35,3	49,4	14,1
19	50,7	69,3	18,7	53,7	65,7	12,0	63,5	67,9	4,5
20	62,7	54,7	-8,0	65,7	57,4	-8,3	67,3	70,5	3,2
21	66,7	61,3	-5,3	63,9	63,0	-0,9	64,1	66,7	2,6
22	74,7	65,3	-9,3	71,3	60,2	-11,1	53,8	51,9	-1,9
23	43,3	50,7	7,3	43,1	50,9	7,9	44,2	52,2	8,0
24	36,0	46,7	10,7	40,7	50,0	9,3	41,7	43,6	1,9
25	68,0	69,3	1,3	63,0	64,8	1,9	52,6	38,5	-14,1
26	68,0	66,7	-1,3	71,3	71,3	0,0	85,9	77,9	-8,0
27	66,7	58,7	-8,0	64,8	58,3	-6,5	44,2	53,2	9,0
28	58,7	62,7	4,0	57,4	61,1	3,7	51,9	60,9	9,0
29	62,7	73,3	10,7	65,7	68,5	2,8	62,8	53,2	-9,6
30	64,0	73,3	9,3	62,0	72,2	10,2	62,8	67,9	5,1
31	63,3	60,0	-3,3	66,2	61,1	-5,1	60,6	58,3	-2,2
32	40,0	72,0	32,0	42,6	62,0	19,4	44,2	50,6	6,4
33	30,0	41,3	11,3	35,2	44,9	9,7	49,0	59,9	10,9
34	42,7	61,3	18,7	45,4	64,8	19,4	65,4	68,6	3,2
35	61,3	72,0	10,7	59,3	67,6	8,3	55,8	59,6	3,8
36	46,7	56,0	9,3	52,8	62,0	9,3	60,3	68,6	8,3
<b>Moy.</b>	56,2	60,0	3,7	58,0	61,1	3,1	58,1	61,4	3,2

Si l'on observe graphiquement l'évolution de ces éléments selon les individus, on constate que le SEP (graphique SEP – Philosophie) des étudiants était à la fois généralement assez faible et très diversifié (variant de 18,7 % à 90,7 %) au début de la session. Les scores ont évolué pour une majorité (20/36) des étudiants vers une hausse du score allant jusqu'à 32 %

Figure 16 : Graphique SEP - Philosophie



(moyenne de 11,1 %), alors que les scores d'une minorité (15/36) ont diminué (moyenne de 5,8 %).

La motivation des étudiants était très proche des scores du SEP au début de la session (voir graphique motivation – Philosophie) et l'évolution a été assez semblable également. En effet, les scores liés à la motivation de la moitié des étudiants ont augmenté (21/36) en moyenne de 9,1 %, alors que la moyenne des étudiants dont les scores liés à la motivation ont baissé (14/36) est de 5,6 %.

Figure 15 : Graphique motivation - Philosophie

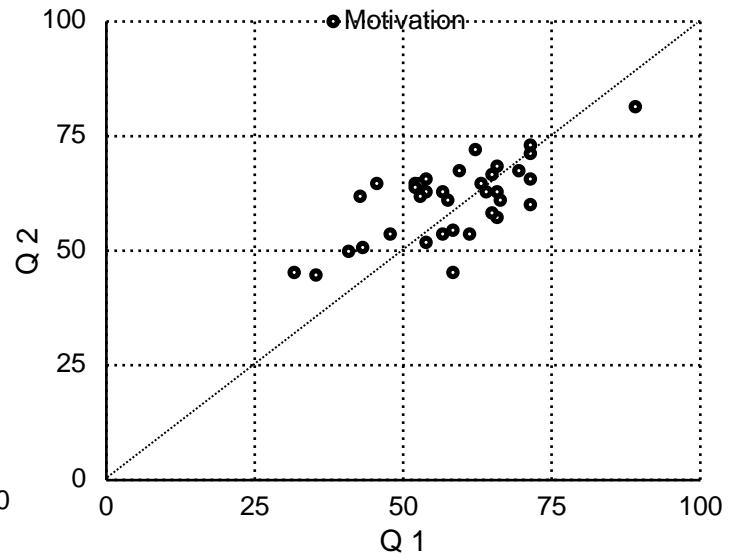
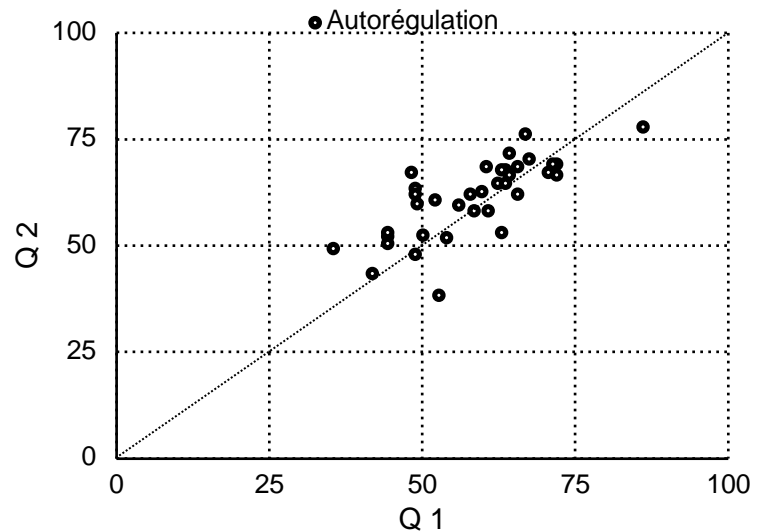


Figure 17 : Graphique stratégies d'autorégulation - Philosophie



Dans le graphique « stratégies d'autorégulation – Philosophie », on peut observer que les scores liés aux stratégies d'autorégulation des individus étaient également très variés (minimum de 35,3 % et maximum de 85,9 %), mais, encore une fois, étaient un peu plus bas globalement que dans les autres disciplines. On observe le même mouvement que pour le

SEP et la motivation : la majorité des étudiants (24/36) ont élevé leur score en moyenne de 7 %, contre seulement 11 scores ayant connu une diminution (moyenne de 4,8 %). On observe que, systématiquement, la majorité des individus ont perçu une amélioration de leur SEP, de leur motivation (et ce, malgré le fait que le second questionnaire ait été donné en fin de session) et de leur autorégulation. De même, l'évolution moyenne des étudiants ayant connu une amélioration de leur score est toujours supérieure à l'évolution moyenne des étudiants dont le score a baissé (de 2,2 % à 5,9 % d'écart). Ces éléments semblent confirmer l'analyse des cercles faite par l'enseignante et nous-même selon laquelle les cinq facteurs permettant un développement d'un SRL ont bien été mis en place, puisque les effets attendus de la mise en œuvre de ceux-ci sont observables chez une majorité d'étudiants.

Les stratégies énumérées par les étudiants aux premier et au second questionnaires (tableau 34) ont été encore plus complexes à classifier qu'en histoire en raison de leur nombre et de leur diversité. Les mêmes trois catégories ont été retenues : générales, spécifiques (lorsqu'on détaillait une particularité d'une stratégie générale) et disciplinaires. On constate au tableau 34 que, bien que les nombres de stratégies aux premier et second questionnaires soient assez proches, la teneur desdites stratégies a évolué : l'annotation s'est assortie de plusieurs stratégies d'annotations spécifiques, dont certaines disciplinaires ; les stratégies visant à vérifier la compréhension (souvent superficielles, comme chercher des mots dans le dictionnaire, relire) ont nettement diminué au profit des stratégies d'élaboration (schématisation, poser des questions, faire des liens entre les idées et le contexte de lecture ou le monde, etc.) visant une recherche de cohérence.

Le surlignement est demeuré la stratégie la plus souvent mentionnée. L'annotation est aussi très présente dans les deux questionnaires, mais est accompagnée de stratégies plus spécifiques dans le second. Le partage avec un pair a également été mentionné plus souvent à la fin de la session.

Tableau 34 : Stratégies de lecture nommées dans les deux questionnaires (philosophie)

TABLEAU 34 : STRATÉGIES DE LECTURE NOMMÉES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (PHILOSOPHIE)	
Stratégies nommées dans le 1 <sup>er</sup> questionnaire	Stratégies nommées dans le 2 <sup>e</sup> questionnaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner (X14)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner avec un code de couleurs la structure du texte (X1)</li> <li>- <b>Arguments, idées, concepts (X1 – disc.)</b></li> </ul> </li> <li>- Annoter (X9)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dessiner des flèches pour faire ressortir des liens entre les idées (X1 – disc.)</b></li> </ul> </li> <li>- Vérifier sa compréhension (X2)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déchiffrer les phrases (X1)</li> <li>- Rechercher des définitions (X4)</li> <li>- Écrire des questions sur les passages où je ne comprends pas quelque chose (X1)</li> </ul> </li> <li>- Relire (X10)</li> <li>- Pendre des notes (X3)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notes où je résume ce que je lis (X1)</li> </ul> </li> <li>- Se faire aider par des pairs               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuter/partager mon opinion sur le sujet (X2)</li> <li>- Être capable d'expliquer les concepts à quelqu'un (X1)</li> </ul> </li> <li>- Faire des liens entre les thèmes de la lecture et le but de celle-ci (sujet principal/évaluation) (X2)</li> <li>- R ressortir les idées fondamentales (X2)</li> <li>- Lire un peu chaque jour (X2)</li> <li>- Aller voir le professeur (X1)</li> <li>- Prendre son temps pour lire (X1)</li> <li>- Planifier ma tâche (X1)</li> <li>- Survol (X1)</li> <li>- Mettre des papillons adhésifs (Post-its) (X1)</li> <li>- Faire des recherches pour trouver de l'information simplifiée qui se rapporte au texte (X1)</li> <li>- <b>R ressortir les thèmes, arguments et thèses (X1 – disc.)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner (X16)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Surligner avec un code de couleurs (X2)</li> </ul> </li> <li>- Annoter (X13)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire le thème principal dans la marge (résumé, mot clé) (X6)</li> <li>- Mettre des symboles pour décrire les émotions ressenties (X1)</li> <li>- Annoter afin de comprendre les idées principales (X1)</li> <li>- <b>Utiliser un code de symboles (définition de concept, synthèse) (X1 – disc.)</b></li> <li>- <b>Dessiner des flèches pour faire ressortir des liens entre les idées (X1 – disc.)</b></li> </ul> </li> <li>- Relire (X4)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relire ses annotations (X1)</li> </ul> </li> <li>- Lire un peu chaque jour (X3)</li> <li>- Planifier (X3)</li> <li>- Discuter du texte pour voir si j'ai compris (X2)</li> <li>- Prendre des notes (X1)</li> <li>- Faire une ligne du temps des événements (X1)</li> <li>- Survoler – Repérer les mots-clés et les thèmes principaux (X1)</li> <li>- Poser des questions en cours de lecture (X1)</li> <li>- Poser des questions spécifiques en cours de lecture auxquelles le texte répond (X1)</li> <li>- <b>Vérifier si les idées se suivent avec cohérence (X1 – disc.)</b></li> <li>- Vérifier si le sujet encadre les aspects retirés du textes (X1)</li> <li>- Faire ressortir l'idée principale de chaque paragraphe (X1)</li> <li>- <b>Se renseigner sur l'auteur sur Internet afin de mieux comprendre ses réflexions (avant de lire) (X1 – disc.)</b></li> </ul>

- <b>Faire des liens entre les concepts (X2 – disc.)</b>	- <b>Faire des liens entre les concepts et des situations dans le monde (X1 – disc.)</b>  - <b>Faire des liens entre les idées secondaires (X1 – disc.)</b>
66 stratégies, dont 11 spécifiques et 5 disciplinaires *3 étudiants n'ont fourni aucune réponse à cette question.	65 stratégies, dont 11 spécifiques, 6 disciplinaires *2 étudiants n'ont fourni aucune réponse à cette question.

Ces éléments pointent que les cercles de lecture créés dans ce cours de philosophie ont généralement réussi à mettre en place les cinq facteurs favorisant le développement d'un SRL : ceux-ci ont permis de réaliser l'évolution attendue de cercles de lecture correctement structurés, à savoir un accroissement du sentiment d'efficacité personnelle, de la motivation, et de l'autorégulation, ainsi que l'acquisition de stratégies de lecture de meilleure qualité – dont certaines disciplinaires. De fait, les résultats aux questionnaires, dans l'ensemble, soutiennent ces constats.

### *7.2.2 Dans quelle mesure l'enseignante a-t-elle attribué aux cercles réalisés en philosophie une valeur d'usage ?*

En philosophie, l'enseignante avait déjà réalisé des cercles de lecture dans ses pratiques. Cela peut expliquer à la fois sa décision de créer plus de cercles que ne l'exigeait le projet (cinq plutôt que deux) et ses objectifs pour le moins ambitieux. En effet, l'enseignante s'était fixé un grand nombre d'objectifs lors de l'élaboration du cahier des charges. L'intention globale (objectif stratégique) était que les étudiants intègrent davantage leur lecture à leurs réflexions personnelles ainsi que dans leur rédaction. Dans cette perspective, l'enseignante voulait travailler la lecture durant toute la session. Elle visait, en outre, plusieurs objectifs fonctionnels précis : d'abord, amener les étudiants à mieux identifier la structure argumentaire des auteurs (liens entre les thèses, problèmes, arguments, exemples et objections), cela afin de leur permettre de comprendre davantage les intentions des auteurs ainsi que la notion de méthode ; ensuite, l'enseignante voulait donner des outils aux étudiants afin de les amener à être en mesure de faire plus facilement le tri entre les détails et l'essentiel.

En entretien, l'enseignante confirme avoir globalement atteint presque tous ses objectifs. Elle confirme que les étudiants intègrent davantage leurs lectures aux rédactions, qu'ils ont considérablement amélioré leur compréhension de la structure argumentaire des auteurs (grâce à la schématisation). En outre, elle a noté une amélioration notable quant à la capacité des étudiants de reconnaître la méthode des auteurs ainsi que quant à leur capacité à faire le tri entre les détails des textes et leurs aspects essentiels (grâce à la formulation de questions auxquelles le texte répond). Elle souligne qu'elle a perçu une différence dans la qualité des réflexions produites lors des évaluations : « Ils réutilisent vraiment les textes. Je pense qu'en ce sens-là, ils vont plus en profondeur. » Elle ajoute avoir vu des liens directs entre les activités réalisées en cercle et les argumentations présentées dans les rédactions : « Le schéma que j'avais fait avec l'argumentation, la question dans la rédaction portait sur un thème qui était là-dedans, et ils les ont repris, c'était clair, c'était bien présenté. »

L'enseignante soulève que les cercles ont aussi eu l'avantage de l'aider à mieux clarifier ses attentes par rapport aux rédactions, ce qui peut avoir contribué à l'amélioration des performances :

Et moi, j'ai mieux identifié ça [l'importance d'utiliser les textes] aussi [...] [Q]uand je faisais ma grille d'évaluation et mes conseils d'évaluation, je leur disais clairement : « il faut vous montriez que vous avez compris les textes qu'on a lus ». Comme ça faisait partie des critères, bien évidemment, ils ont misé aussi là-dessus. Alors qu'avant, c'était pas que c'était pas là, mais [...] c'était moins explicite. Ce qui fait que souvent, je me retrouvais avec des rédactions où finalement, ils expliquaient ce qu'ils avaient appris dans le cours. Mais ils ne faisaient pas nécessairement de citations, ou ils [...] ne réutilisaient pas un passage, un texte.

L'enseignante mentionne par ailleurs avoir observé de quelle manière la discussion permet aux étudiants d'améliorer leur compréhension des textes :

[J]e leur disais : « C'est normal que vous arriviez à un passage et que vous ne le lisiez pas de la même façon. Essayez de voir s'il y en a un qui a tort. Essayez de

voir [...] si par ailleurs, c'est juste de clarifier les termes. Et qu'est-ce qui fait que vous ne comprenez pas la même chose ». Et en général, ils arrivaient plutôt à dire : « Ah, j'avais mal compris ». Donc la lecture de l'autre fait en sorte que eux comprennent mieux le texte. Ils disent : « Ah, j'avais lu ce bout-là, mais j'avais pas vu que c'était lié avec ce qu'il y avait en haut ou ce qu'il y avait en dessous, et j'avais comme mal compris. » Fait que ça les aide vraiment...

Ainsi, les discussions entre étudiants leur permettent non seulement de mieux comprendre le texte, mais également de mieux comprendre leur processus de lecture ainsi que les raisons qui font en sorte que des interprétations erronées se glissent dans celui-ci. L'enseignante explique que le processus de discussion offre l'occasion d'orienter l'étudiant vers une autoévaluation de sa lecture plutôt que de lui dire ce qu'il n'a pas compris :

Au lieu de leur dire « le point difficile, c'est ça », c'est de leur dire « OK, ben là, toi, comment t'as compris ça ? Est-ce que t'es sûr que ça correspond au texte ? »  
Donc, plus qu'ils la fassent par eux-mêmes cette analyse-là de « est-ce que j'ai vraiment bien compris ou j'ai compris à l'envers » ?

Pour l'enseignante, ce cheminement réflexif est absolument nécessaire dans le cadre d'un cours de philosophie où l'objectif n'est pas la production d'une bonne ou d'une mauvaise réponse, mais d'une réflexion critique appuyée.

Ainsi, il est très clair que l'enseignante perçoit une très grande valeur d'usage aux cercles de lecture : ceux-ci lui ont permis d'atteindre des objectifs stratégiques et fonctionnels ; ils ont permis de donner aux étudiants des outils et des démarches qui leur donnent l'occasion non seulement d'améliorer leur compréhension des textes, mais aussi leur cheminement réflexif face à ceux-ci. Les étudiants arrivent plus aisément à saisir les intentions des auteurs, leur méthode ainsi que la structure de leur argumentation ; ils arrivent également à mieux trier l'essentiel et le superflu. Enfin, les cercles ont permis à l'enseignante de clarifier ses attentes quant aux évaluations, qui sont d'ailleurs mieux réussies.

### 7.3 La valeur d'estime des cercles réalisés en philosophie

L'enseignante note que les cercles ont une nature chronophage. Elle précise, en rencontre de groupe, qu'elle a dû mettre de côté quelques textes qu'elle aimait bien aborder dans le passé, par manque de temps. En entretien, elle mentionne de nouveau cet aspect en précisant que les cercles obligent à réduire le temps d'enseignement magistral : « [Ç]a réduit aussi le temps qu'on passe avec eux. »

Toutefois, elle note que cet inconvénient peut s'avérer un avantage : « [Les cercles amènent à] mieux identifier [...] les difficultés, à mieux cibler. Parce que, évidemment, par manque de temps, parce que ça réduit aussi le temps qu'on passe avec eux, ça m'a obligée à mieux cibler ce qui dans le texte m'apparaissait important. » Ainsi, la contrainte temporelle qui va de pair avec les cercles, de son point de vue, force à réaliser une analyse de sa pratique qui permet de mieux cibler les points prioritaires à aborder.

L'enseignante mentionne par ailleurs percevoir que les cercles de lecture contribuent à l'amélioration du rapport à la lecture des étudiants :

Je pense que ce qui est bien, c'est qu'ils réalisent ensemble qu'ils ont de la difficulté [...] et que des fois, ils lisent pas le texte de la même façon. Je pense vraiment que la discussion, c'est bénéfique pour eux dans leur façon même d'aborder la lecture. Ce n'est pas juste de comprendre le texte, mais, tu sais, qu'est-ce que c'est, lire un texte...

Ainsi, les cercles de lecture, d'une part, permettent jusqu'à un certain point de sortir les étudiants de leur solitude de lecteur et, par le fait même, de rassurer ceux qui ont des difficultés. D'autre part, l'expérience en elle-même amène les étudiants à remettre en perspective leur conception de la lecture et favorise une réflexion allant vers une conception scientifique de celle-ci.



Évidemment, réaliser des cercles n'est pas toujours facile. Amener les étudiants à discuter en profondeur de la teneur d'un texte ne constitue pas une tâche facile : « [C]'est difficile au sens où... ils doivent discuter. Des fois, ils savent juste pas de quoi discuter. Fait que c'est pas nécessairement facile de partir la machine... [mais] une fois qu'elle est partie, ça va bien. » L'enseignante, en dépit de ce défi, perçoit que les cercles de lecture sont, en fait, une stratégie pédagogique parfaitement adaptée à la discipline de la philosophie :

[T]out le monde passe par Socrate. [...] Et Socrate, il n'a rien écrit parce qu'il dialoguait. Donc, les vertus du dialogue, on en parle et on dit à quel point c'est important. Alors, [...] faire des cercles dans lesquels y doivent discuter, ça exemplifie ça. Donc, oui, c'est vraiment pertinent.

Considérant l'ensemble de ces propos, il semble que l'on puisse affirmer que l'enseignante ait perçu une grande valeur d'estime aux cercles de lecture. D'ailleurs, elle partage, durant l'entretien individuel, son intention de reproduire dans le contexte de son cours « L'être humain » les cercles ainsi que de réutiliser cette méthode dans ses autres cours, et peut-être même dans le cadre du centre d'aide en philosophie.

En ce qui concerne les étudiants, il semble que ceux-ci aussi aient, généralement, apprécié les cercles de lecture réalisés en philosophie. Parmi les 36 étudiants participants, la grande majorité (78 %) a formulé des commentaires positifs sur ceux-ci. Comme on le voit au tableau 35, les étudiants relèvent que les cercles permettent de mieux comprendre la matière et les textes (21 commentaires), qu'ils sont pertinents (6 commentaires) et que leur structure contribue à soutenir l'apprentissage (4 commentaires), notamment en permettant d'établir de nouvelles stratégies de lecture (3 commentaires). Ils perçoivent également que les cercles favorisent la motivation (3 commentaires).

En revanche, seuls 22 % des étudiants formulent des commentaires négatifs. Comme on peut le voir au tableau 36 les aspects soulevés par les étudiants sont alors très disparates, puisque les mêmes critiques ne reviennent jamais plus de deux fois. Il en va de même pour les commentaires ambigus (3 commentaires). Le nombre très limité de critiques et leur caractère

plutôt éclaté nous semblent davantage la marque de la diversité des préférences individuelles, naturelles en contexte scolaire, que le témoignage d'un réel problème quant aux cercles vécus en philosophie.

Tableau 35 : Commentaires qualitatifs positifs laissés par les étudiants en philosophie

<b>TABLEAU 35 : COMMENTAIRES QUALITATIFS POSITIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN PHILOSOPHIE</b>
<b>Commentaires positifs</b>
1. Les activités aident énormément. (n° 1)
2. Je trouve que le cercle de lecture m'a vraiment beaucoup aidé à comprendre les lectures, car on pouvait discuter sur nos idées et en apprendre des autres. Ce qui aidait le plus, c'est les questions que la prof. nous donnait pour nous guider. (n° 2)
3. Cela m'aide à échanger des idées et à comprendre mieux. (n° 3)
4. Je trouve que les ateliers de lecture (en groupe) m'ont été bénéfiques, car je pouvais voir différentes façons de penser/de faire le travail pour me permettre de forger mes idées en rapport avec le sujet. Autrement dit, cela m'a permis d'avoir une meilleure compréhension de la matière. (n° 4)
5. Les cercles m'ont beaucoup aidé à comprendre la matière, et ce, par le fait d'en parler avec d'autres membres de la classe. (n° 5)
6. Bonne façon de revenir sur la matière. (n° 7)
7. Les ateliers de lecture m'ont beaucoup aidé à cerner les idées principales, les arguments de l'auteur et les thèmes abordés. Selon moi, cette façon de faire, tout en m'impliquant en posant des questions d'incompréhension aux autres, m'a permis de bien réussir les évaluations du cours à travers la session. (n° 8)
8. J'ai apprécié l'apprentissage par les ateliers de lecture. C'est une bonne façon d'apprendre. (n° 9)
9. J'ai apprécié les cercles de lecture, avec ceux-ci, nous pouvions comparer ce que nous avions retenu du texte avec les autres membres de notre équipe. Ça m'a permis de comprendre la matière d'une manière plus globale que si j'avais fait la lecture seul. (n° 11)
10. Les cercles m'ont aidé à comparer mes résultats et à me motiver à mieux performer. Je crois que le fait d'être associé à d'autres étudiants nous motive et nous aide, et cela est bien, surtout quand tout le monde fait la lecture nécessaire pour faire avancer le groupe. (n° 12)
11. Je trouve que cela nous permet d'avoir plus d'informations sur les lectures. Des informations importantes qui nous ont échappé. De plus, le fait de discuter et de simplifier les idées nous permet de mieux les maîtriser. (n° 13)
12. J'ai bien aimé faire la lecture et avoir un objectif en tête pour répondre au prochain cours. Contrairement à mon autre session où je devais lire tout simplement et ressortir l'essentiel. Mes lectures avancent beaucoup mieux cette session-ci. (n° 14)
13. Les ateliers sont un très bon mode d'apprentissage et font différent des cours de philosophie traditionnels. (n° 15)
14. J'ai beaucoup aimé que la prof nous invite à écrire dans les marges, ça m'a fait découvrir une nouvelle manière de mieux apprendre. (n° 16)
15. Les ateliers étaient intéressants et utiles. Grâce aux ateliers, j'ai eu une raison qui me poussait à mieux comprendre ma lecture, car d'habitude, je lis en survolant le texte sans l'annoter. (n° 18)
16. Les ateliers étaient très constructifs. J'ai apprécié avoir eu des interprétations différentes des textes lus et c'était plus facile de poser des questions à un petit groupe que devant toute la classe. J'ai apprécié faire des schémas. Le document pour développer nos stratégies de lecture m'a grandement aidé et je l'utilise dans tous mes autres cours. (n° 19)
17. Ce qu'on a lu durant le cours était intéressant, car chaque auteur avait sa propre conception de l'être humain. (n° 20)
18. J'ai bien aimé la première méthode que nous avons utilisée dans les ateliers de lecture : les schémas. C'était bien, car mes annotations de ma lecture étaient pertinentes. (n° 21)
19. Il est intéressant de revenir en groupe sur les lectures et devoirs que nous avons à faire. Cela permet de comprendre la vision des autres et d'expliquer la nôtre (n° 22)
20. J'aime beaucoup le fait qu'on fait des cercles de lecture à chaque fois. Les discussions en classe m'aident beaucoup à la compréhension des textes que j'ai lus à la maison, puisque les textes de philosophie sont assez souvent difficiles à comprendre pour moi. (n° 24)
21. Les ateliers ont été très productifs et ont beaucoup aidé à mieux comprendre la matière. (n° 26)

<p>22. Les lectures étaient souvent difficiles à comprendre, mais les cours théoriques en classe, les extraits de film et les ateliers clarifiaient toujours les sujets de ces lectures-là. (n° 28)</p> <p>23. J'ai beaucoup aimé faire des ateliers et cercles avec d'autres étudiants, car ça nous permettait de comparer ce que nous avons compris du texte et de partager nos idées sur les lectures. (n° 30)</p> <p>24. J'ai bien apprécié les ateliers en classe. (n° 31)</p> <p>25. J'ai préféré cette enseignante à mon enseignant de la dernière session pour son choix d'œuvres et sa simplicité. (n° 32)</p> <p>26. Les cercles de lecture m'ont aidé à mieux comprendre les textes et à voir des points de vue différents. (n° 33)</p> <p>27. Les petits travaux étaient la représentation directe de méthodes de lecture pour améliorer les connaissances et la compréhension, et je dois avouer que ces méthodes ont été efficaces ! (n° 34)</p> <p>28. Je trouve que des ateliers notés en classe sont pertinents. En échangeant, on partage notre compréhension du texte et on en apprend plus. C'est plus agréable à plusieurs aussi. Le fait que ce soit noté nous motive à faire les lectures. Il faut que la lecture soit relativement facile ou bien traduite. Il est difficile de travailler sur une œuvre lorsqu'on doit décoder ce qui est dit. (n° 35)</p>
<b>Commentaires positifs : aspects abordés</b>
<p><b>28 étudiants ont donné des commentaires positifs.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au fait que la lecture/les cercles permettent de mieux comprendre/analyser la matière/un sujet. (21 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles étaient perçus comme utiles/pertinents. (6 commentaires)</li> <li>• au fait que la structure imposée (objectif de lecture, stratégies) contribuait à soutenir l'apprentissage. (4 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles avaient permis d'établir de nouvelles stratégies de lecture. (3 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles contribuaient à la motivation ou étaient appréciés. (3 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles constituent une bonne façon d'avoir de la rétroaction sur les apprentissages. (2 commentaires)</li> <li>• au fait que les cercles avaient permis le développement de stratégies de lecture transversales. (1 commentaire)</li> </ul>

Tableau 36 : Commentaires qualitatifs critiques laissés par les étudiants en philosophie

TABLEAU 36 : COMMENTAIRES QUALITATIFS LAISSÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN PHILOSOPHIE
Commentaires négatifs
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personnellement, j'aurais préféré discuter/revoir les lectures au complet (quand nous relisons quelques passages). Parfois, je ne comprends pas certaines choses et j'oublie de le mentionner. (n° 1)</li> <li>2. Ma seule critique est qu'elle devrait nous laisser former nos équipes, car on aime être avec nos amis, donc on va être plus dynamiques et aussi on peut rediscuter de cela à l'extérieur de la classe. (n° 2)</li> <li>3. Le fait d'avoir des équipes imposées parfois compliquait le tout. (n° 7)</li> <li>4. Selon moi, il faudrait avoir un corrigé de notre travail, puisque ces ateliers sont nos notes de cours. J'ai trouvé ça très difficile de faire une rédaction à partir d'un travail que j'ai été noté à 50 %, par ex. Si on ne comprend pas, c'est difficile de bien réussir avec ces activités. (n° 9)</li> <li>5. Les textes sont difficiles à lire. (n° 17)</li> <li>6. Les ateliers semblaient parfois répétitifs. Selon moi, il aurait pu y avoir plus d'ateliers individuels pour vérifier si nous avons assez bien compris l'information pour se débrouiller par soi-même. (n° 18)</li> <li>7. J'ai moins apprécié la méthode de lecture/activité imposée dans la seconde partie, où il fallait annoter le texte avec des questions auxquelles nous devons répondre par la suite. Cela était plus compliqué et me distrayait de ma lecture. (n° 21)</li> <li>8. Par contre, les ateliers n'ont pas été utiles quand j'étais la seule qui avait fait le travail... Ça n'aidait pas aussi quand je demandais à la prof si on avançait bien, qu'elle me répondait oui et que la note ne le démontrait pas... (n° 31)</li> </ol>

<b>Commentaires négatifs : aspects abordés</b>
<p><b>8 étudiants ont donné des commentaires négatifs.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au fait que les cercles ne permettent pas d’avoir une rétroaction suffisamment claire quant aux apprentissages. (2 commentaires)</li> <li>• à une critique du fait que l’enseignante formait elle-même les équipes. (2 commentaires)</li> <li>• à une critique des exercices (trop courts, incomplets). (1 commentaire)</li> <li>• à une perception que certaines stratégies d’apprentissage imposées étaient nuisibles à l’étudiant. (1 commentaire)</li> <li>• à une critique de la participation de certains membres lors du travail en équipe. (1 commentaire)</li> <li>• à une critique des textes (trop difficiles). (1 commentaire)</li> <li>• à un désir de travailler davantage seul (sans le soutien du groupe) afin de vérifier si les lectures avaient été vraiment comprises. (1 commentaire)</li> <li>• au caractère répétitif des exercices. (1 commentaire)</li> </ul>
<b>Commentaires neutres (ou ambigus)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je crois que le fait d’être associé à d’autres étudiants nous motive et nous aide et cela est bien, <i>surtout quand tout le monde fait la lecture nécessaire pour faire avancer le groupe.</i> (n° 12)</li> <li>2. J’ai apprécié faire des schémas <i>plus que des textes ou formuler des questions.</i> (n° 19)</li> <li>3. Je me rends compte que personnellement j’ai de la difficulté à faire des liens nécessaires, à dégager les thèses des arguments et à bien comprendre le texte sans avoir reçu de cours ou d’indications du professeur. (n° 25)</li> </ol>
<b>Commentaires neutres (ou ambigus) : aspects abordés</b>
<p><b>3 étudiants ont donné des commentaires neutres ou ambigus.</b> Ceux-ci sont liés...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à une critique de la participation de certains membres lors du travail en équipe. (1 commentaire) -&gt; <i>Le commentaire est ambigu dans la mesure où l’étudiant souligne ce fait comme une condition avantageuse plutôt que comme une critique directe.</i></li> <li>• à une perception que certaines stratégies d’apprentissage imposées étaient potentiellement moins appréciées. (1 commentaire) -&gt; <i>Le commentaire est ambigu dans la mesure où l’étudiant souligne qu’il a apprécié davantage une stratégie plutôt qu’une autre – sans pour autant affirmer avoir trouvé une stratégie nuisible.</i></li> <li>• à une perception moindre de sa compétence. (1 commentaire) -&gt; <i>Le commentaire est ambigu dans la mesure où cela implique une baisse du SEP (ce qui est malheureux), mais peut être pertinent si cela implique que l’étudiant a amélioré sa capacité à s’autoévaluer (vision plus juste de la réalité).</i></li> </ul>

L’enseignante souligne que l’activité comporte, pour les étudiants, son lot de difficultés : « [C]’est sûr que c’est difficile pour eux. Mais, par ailleurs, la lecture est difficile. Dans le fond, c’est juste parce qu’on travaille les textes ; ils trouvent les textes difficiles, donc, ils trouvent le travail sur les textes difficile. » Cela dit, bien que l’enthousiasme des discussions des étudiants puisse dépendre, selon elle, de la dynamique de classe, elle perçoit que ce type d’activité est généralement apprécié par les étudiants.

Ainsi, somme toute, nous croyons pouvoir affirmer, considérant ces différents éléments ainsi que la hausse générale de la motivation des étudiants dans leurs réponses aux questionnaires, que les étudiants ont perçu une grande valeur d'estime aux cercles de lecture.

#### 7.4 Le degré selon lequel les cercles réalisés en philosophie permettent la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture

Cette enseignante a fait un travail de conception non négligeable dans le cadre du projet, travail qui fut, à notre sens, un modèle idéal à suivre. Elle était tout aussi préoccupée que nous par la nécessité d'amener ses étudiants à être autonomes et cela ressort de son souci à bien intégrer chacun des éléments favorisant le développement d'un SRL.

Pour chacun des cercles, la complexité des stratégies que les étudiants devaient mettre en œuvre était cohérente et permettait de les préparer aux évaluations. Les schémas, synthèses et la formulation de questions auxquelles le texte répond sont des stratégies de traitement de l'information de haut niveau qui, en outre, devaient être appliquées à des textes complexes. Les annotations personnelles, orientées vers une lecture disciplinaire propre à la philosophie (feuille présentant la légende d'annotation personnelle de l'étudiant), étaient une bonne stratégie de traitement de l'information intermédiaire qui permettait aux étudiants une première approche du texte avant d'en arriver à des tâches plus complexes. Il y avait donc des buts significatifs (tâches complexes, défis, préparation à des évaluations, discussions cohérentes avec la pensée disciplinaire) qui nécessitaient l'utilisation de stratégies d'apprentissage, nécessité que les étudiants ont très bien perçue pour chacun des cercles, selon l'enseignante. Par ailleurs, cette dernière a fourni aux étudiants de nombreux outils afin que ceux-ci soient en mesure de réaliser la tâche de manière autonome. Elle a utilisé plusieurs modélisations et a fourni des exemples de schémas ; pour chaque cercle, elle a précisé ses attentes à l'aide de critères de qualité. Le fait qu'elle ait construit ses cercles dans une logique de progression du niveau de difficulté (tant en ce qui concernait les textes eux-mêmes que les tâches à réaliser), mais également de diversité (les cercles ayant des points communs, mais étant tous différents en certains points malgré tout) montre aussi ses efforts pour

protéger la motivation, en donnant des défis réalistes, variés et se complexifiant à mesure que ses étudiants s'habituait à la structure des activités et renforçaient leur sentiment d'efficacité personnelle suivant que des boucles d'apprentissage étaient créées. L'enseignante a aussi pris soin, autant que possible, d'utiliser les travaux des étudiants pour donner sa matière (plutôt qu'en donnant sa propre réponse déjà formée), confirmant ainsi la pertinence de leur travail (but significatif et préservation de la motivation). Chaque cercle se terminait par une rétroaction sur les tâches. Elle souligne dans ses journaux de bord qu'elle en profitait pour revenir avec les étudiants sur les apprentissages qu'ils avaient faits, non seulement concernant la matière, mais également quant aux stratégies d'apprentissage (par exemple, ce que leur avait appris l'exercice sur les schémas quant à la manière dont un philosophe réfléchissait, ou quant à la manière dont on formulait une argumentation). Ce moment, ajouté aux nombreuses modélisations, était donc une occasion de réaliser une réflexion structurante, tant sur la discipline que sur la métacognition, occasion qu'a bien exploitée l'enseignante. Selon cette dernière, les étudiants ont apprécié ces activités et ont toujours été très actifs, puisque la tâche à faire était complexe et le temps pour la réaliser, compté (1 h 30) mais réaliste. On voit également dans ses journaux de bord et dans son entretien le souci qu'elle avait de permettre à ses étudiants d'être autonomes, que ce soit en leur proposant d'utiliser une méthode d'annotation personnelle ou en retournant les étudiants qui lui posaient des questions durant les cercles vers leurs coéquipiers – tout en restant attentive à poser des questions orientantes quand une équipe faisait fausse route.

Les commentaires qualitatifs des étudiants confirment ces constats. En effet, la majorité d'entre eux ont spécifié que les discussions des cercles leur avaient permis de mieux analyser ceux-ci (conflit cognitif) ; six ont mentionné leur caractère pertinent (but significatif, stratégies perçues comme utiles) ; quatre, le fait qu'ils permettaient de développer de bonnes stratégies de lecture ; et deux, qu'ils étaient motivants. Seuls huit étudiants ont émis des critiques, mais celles-ci étaient très diverses et pas forcément liées aux cercles (un étudiant n'aimait pas lire, un autre n'aimait pas travailler en équipe, un autre trouvait les textes difficiles, etc.). Dans l'ensemble, les commentaires des étudiants confirment donc l'analyse de l'enseignante et la nôtre. En outre, on a pu constater que la majorité des étudiants avaient

perçu une amélioration de leur sentiment d'efficacité personnelle, de leur motivation, de leurs stratégies d'autorégulation et de leurs stratégies de lecture, à savoir quatre des piliers de l'autorégulation en lecture, ce qui suggère que les différents axes favorisant le développement d'un SRL ont bien été mis en place.

En revanche, si les activités de lecture sont mieux comprises et sont appréciées par une majorité d'étudiants, le fait est que ces lectures préparent à des exercices d'écriture (dissertations) et que ce sont ces exercices qui ont la portée sommative la plus importante. Dans leur second questionnaire, certains étudiants soulignent leur difficulté à comprendre les attentes de l'enseignante quant à la rédaction des dissertations. Cela s'exprime dans les commentaires qualitatifs laissés par les étudiants ainsi que par le fait que l'item numéro 8F, « Lorsque'on me demande de lire en philosophie en vue d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation), je réussirai si j'utilise de bonnes façons de travailler », est le seul qui s'est détérioré chez une portion significative d'étudiants. En effet, 36 % perçoivent avoir moins de contrôle sur leur performance qu'au début de la session. Ce score, lié à l'attribution du succès à de bonnes techniques de travail, n'a augmenté que chez 8 % des étudiants. Ces constats suggèrent le besoin des étudiants de mieux cerner les critères de qualité liés à ces dissertations et la nécessité d'objectiver cet « objet d'écriture ». Lors de l'entretien individuel, l'enseignante souligne d'ailleurs la difficulté que représente l'écriture d'une argumentation pour les étudiants :

[À] un moment donné, j'ai fait faire un débat parce que je voulais qu'ils travaillent les arguments... parce qu'il y a comme deux étapes dans le fond : il y a l'étude des penseurs ; on essaie de comprendre leur théorie et qu'est-ce qu'ils disent sur certains thèmes. Mais après ça, il faut dire « est-ce qu'on est en accord avec une ou l'autre des thèses associées aux auteurs ? » [...] Il y en a beaucoup qui ne comprennent pas la différence entre répéter la théorie de l'auteur et donner un argument pour soutenir la théorie de l'auteur. C'est ça, le défi aussi. Ils lisent des textes, ils comprennent très bien les textes, mais [...] tu sais, l'étape suivante, c'est celle-là qui est difficile.

Ainsi, même si l'enseignante a perçu une amélioration dans les évaluations, il semble que cet élément pourrait être encore bonifié. Les boucles d'apprentissage créées par l'entremise des cercles semblent négliger une étape importante afin de permettre aux étudiants de réaliser le transfert de leurs apprentissages dans leurs évaluations. Cet élément, comme on le voit dans les réponses données à l'item 8F, est susceptible de nuire à la motivation et à l'autorégulation, car la perception que de bonnes techniques de travail ne mèneront pas forcément à la réussite n'est pas un facteur à négliger si l'on veut favoriser le développement d'un SRL. Pour cette raison, nous croyons devoir nuancer un peu ces deux axes.

Tableau 37 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le corpus de philosophie

<b>Tableau 37 : Respects des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture dans les cercles réalisés dans le cours de philosophie</b>				
<b>Axes</b>	<b>Atteint</b>	<b>Plutôt atteint</b>	<b>Peu atteint</b>	<b>Non atteint</b>
Amener les étudiants à avoir <i>besoin</i> d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci.	X			
Fournir des buts significatifs impliquant des apprentissages en profondeur.	X			
Donner une place d'honneur à la métacognition et à l'apprentissage en s'assurant qu'ils sont un sujet de discussion et de réflexion structurantes.	X			
Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective.	x/2	x/2		
Offrir un apprentissage par boucle de régulation afin de permettre à l'apprenant de combler graduellement l'espace entre sa performance actuelle et celle attendue.	x/2	x/2		
Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir entre eux afin de provoquer des conflits cognitifs porteurs de rétroactions diverses et de qualité.	X			



Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir avec le professeur afin de susciter des rétroactions diverses et de qualité.	X			
Créer un espace où les étudiants doivent être actifs et autonomes.	X			
Donner aux étudiants les moyens d'exercer cette autonomie (consignes et attentes claires, explicitation de stratégies d'apprentissage, modelage, guidage, etc.).	X			
26/27 (96 %)	8	1		

Comme on peut le voir en regardant le tableau 36 dans cette discipline, les cercles de lecture ont été réalisés de manière à permettre globalement une excellente mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL.

### 7.5 Synthèse des constats établissant la valeur pédagogique des cercles réalisés en philosophie

Cette évaluation souligne que les cercles de lecture réalisés en philosophie ont une très grande valeur pédagogique. Selon les données récoltées, ils semblent avoir permis l'atteinte de tous les éléments évalués. Les cercles ont été créés dans une perspective d'alignement pédagogique cohérente ; l'enseignante comme les étudiants perçoivent une grande valeur d'estime à l'activité ; les axes favorisant le développement d'un SRL ont été généralement bien mis en place, ce qui se reflète dans le développement perçu par les étudiants de leur autorégulation en lecture. Enfin, l'enseignante attribue aussi une grande valeur d'usage aux cercles, qui permettent d'aider les étudiants à faire face aux nombreux défis que pose la lecture en philosophie ainsi qu'à améliorer leur performance dans le cadre des évaluations.

Tableau 38 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en philosophie

<b>Tableau 38 : Synthèse de la valeur pédagogique des cercles réalisés en philosophie</b>				
<b>Facteurs d'évaluation</b>		<b>Oui</b>	<b>Partiel</b>	<b>Non</b>
1.	<b>Alignement pédagogique cohérent ?</b>	X		
2a	<b>Valeur d'usage : développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants ?</b>	X		
	Amélioration du SEP d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration de la motivation d'une majorité d'étudiants ?	X		
	Amélioration des stratégies d'autorégulation d'une majorité des étudiants ?	X		
	Amélioration des stratégies de lecture d'une majorité des étudiants ?	X		
2b	<b>Valeur d'usage perçue par l'enseignante ?</b>	X		
3a	<b>Valeur d'estime attribuée par les étudiants ?</b>	X		
3b	<b>Valeur d'estime attribuée par l'enseignante ?</b>	X		
4	<b>Respect des axes favorisant le développement d'une préférence pour un SRL ?</b>	X		
TOTAL		6/6	0/6	0/6

Le fait que le portrait des groupes dans cette discipline soit constitué de profils variés et que les cercles aient néanmoins profité à la majorité des étudiants renforce la valeur pédagogique de ces cercles. Certains facteurs ont pu favoriser ce succès. D'abord, les étudiants, selon leurs réponses données dans le premier questionnaire, considéraient que la lecture en philosophie était plutôt difficile, ce qui a pu les rendre réceptifs à des activités visant à les aider dans celle-ci. Ensuite, l'enseignante avait déjà eu l'occasion d'expérimenter ce type d'activité, ce qui a pu l'aider tant dans sa conception des cercles que dans l'accompagnement des étudiants lors de ceux-ci. En outre, l'enseignante a consacré beaucoup de temps aux cercles (de 12 à 15 heures du cours ont été consacrées à ces activités), alors que les autres enseignants n'ont

réservé que 3 ou 4 heures d'enseignement aux cercles, voire moins. Enfin, les textes de philosophie sont un type de texte régulièrement utilisé dans les cercles de lecture plus « traditionnels »<sup>62</sup> (Daniels et Turgeons, 2005), ce qui pourrait suggérer que ce type d'activité s'adapte plus aisément aux apprentissages à faire dans cette discipline, comme l'enseignante l'a elle-même fait remarquer.

Un seul bémol a été relevé, à savoir la nécessité d'améliorer le potentiel de transfert des apprentissages que les étudiants ont acquis par les textes afin que ceux-ci puissent mieux réussir leurs dissertations, qui impliquent des compétences argumentaires qui n'ont, apparemment, pas été suffisamment travaillées. Ainsi, au chapitre 9, nous suggérerons quelques adaptations susceptibles de rectifier en partie ce problème. Toutefois, il semble clair que les cercles réalisés en philosophie sont de grandes réussites au vu de l'objectif général de notre projet, soit le développement de cercles de lecture adaptés à la réalité et aux exigences du collégial et permettant le développement de l'autorégulation en lecture.

## 8. Conclusion

Ce projet a permis à des enseignants de différentes disciplines, mais aussi ayant des profils distincts, de concevoir et de mettre en œuvre des cercles de lecture. Les enseignants étaient, de même, face à maintes réalités : étudiants de première année ou finissants, étudiants suivant un cours de la formation générale ou spécifique, population variée ou unifiée, etc. Autant de singularités qui ont enrichi le projet et nous ont permis de peaufiner les éléments à considérer lors de la réalisation de cercles de lecture. La triangulation des données nous a donné l'occasion de relever, également, les conséquences qui semblaient aller de pair avec certains choix ou certaines attitudes pédagogiques. Par exemple, nous avons pu noter, d'un côté, qu'un encadrement non explicite par rapport à la lecture (absence de modélisations, de consignes écrites, de rétroactions en plénière faite dans une optique de réflexion structurante)

---

<sup>62</sup> Si les cercles de lecture « traditionnels » sont surtout centrés sur des œuvres littéraires, les textes philosophiques sont le second type de textes mentionné le plus couramment en lien avec ce genre d'activité.

est susceptible de provoquer une baisse du SEP en lecture, et ce, en dépit du fait que les stratégies de lecture des étudiants puissent connaître une bonification ; d'un autre côté, si un encadrement explicite et très encadrant permet d'améliorer le SEP, il semble en revanche provoquer une baisse de l'autorégulation. En outre, les enseignants ont tous su adapter à leur discipline spécifique les cercles de lecture. Pour certains, ou encore dans certaines disciplines, le défi était de taille, car en rupture avec les pratiques traditionnelles ou avec les conceptions que les étudiants avaient de la lecture. Dans la mesure où cette recherche de développement pédagogique visait une exploration qualitative du potentiel des cercles de lecture et que les scénarios créés allaient, en toute logique, nécessiter des adaptations, nous considérons, au regard des évaluations de ce chapitre, que les cercles produits constituent d'excellentes interventions et de riches tremplins pour avancer la réflexion sur les interventions en lecture au collégial.

## CHAPITRE 8 :

### Seconds résultats du volet développement de la recherche : cercles de lecture ajustés

Dans ce chapitre, nous proposerons une version modifiée des scénarios de cercles de lecture présentés au chapitre 6. Les adaptations proposées l'ont été dans l'optique de résoudre les différents éléments problématiques identifiés, essentiellement au regard des axes permettant de développer un SRL. Les divers ajustements viennent de différentes sources : d'abord, des discussions réalisées lors des SAPP, où les enseignants ont eu l'occasion d'analyser, avec le soutien du groupe, leur scénario ainsi que les manières de bonifier celui-ci ; ensuite, des décisions projetées par certains enseignants, qui ont précisé, lors des entretiens, les idées qu'ils avaient afin d'améliorer leurs activités ; enfin, nous avons personnellement incorporé certaines idées de modification afin de rapprocher autant que possible les cercles des axes permettant le développement d'un SRL, l'objectif de notre projet étant, nous le rappelons, le développement de l'autorégulation en lecture. Ces idées proviennent soit d'autres cercles réalisés au cours du projet, soit de recherches ayant été faites subséquemment aux évaluations des scénarios, ceci afin de trouver des pistes de solution à certains problèmes spécifiques ou disciplinaires. Nous croyons que les cercles présentés dans ce chapitre permettent de bien répondre à l'objectif spécifique 3 de notre étude, à savoir développer des scénarios pédagogiques de cercles de lecture adaptés à différentes disciplines et à différents contextes du collégial. Toutefois, les versions proposées dans ce chapitre n'ont pas été expérimentées et demeurent donc sujettes à caution.

# 1. Lexique

Par souci de clarté, un court lexique est présenté ici afin de rendre plus intelligibles les différents processus ou activités impliqués dans les cercles présentés.

## 1.1 Arbre de décision

Un arbre de décision est un type de schéma dont les branches se divisent selon certaines perspectives, possibilités ou questions qui, chacune, mènera à une action, explication ou conséquence logique ou recommandée.

## 1.2 Bilan d'apprentissage

Nous nous permettons de retranscrire, pour notre définition de ce concept, ce passage que nous avons rédigé pour un article de *Pédagogie collégiale* sur le sujet.

Un bilan d'apprentissage vise à amener de manière dirigée et explicite l'étudiant à réfléchir sur sa performance. C'est, d'un point de vue pédagogique, un complément idéal à l'évaluation du professeur, un pont qui permet de transférer l'évaluation que fait le professeur vers le développement de l'autoévaluation de l'étudiant. Il peut prendre la forme de réponses à un questionnaire, de réflexions, etc. (Bélec, 2017c, p. 15)

Le bilan d'apprentissage se centre sur l'autoévaluation de l'étudiant en vue de le préparer aux apprentissages futurs. Un bilan d'apprentissage permet de revenir sur les savoirs appréhendés, mais aussi sur la manière dont ceux-ci l'ont été, ce qui est une façon d'aborder les stratégies d'autorégulation (comment l'étudiant a-t-il planifié sa tâche, comment l'a-t-il contrôlée, ajustée ou évaluée ?), ainsi que sur différents aspects structurants desdits savoirs (conceptions, représentations, etc.). Il est un outil de premier choix pour stimuler la métacognition et l'autorégulation.

### 1.3 Genre textuel

L'approche par genre textuel a été au centre de plusieurs interventions dans le milieu collégial, notamment *Écrits en chantier*, présenté brièvement au chapitre 1. Cette approche se base sur l'idée que « chaque palier de scolarité pose de nouvelles exigences et [que] chaque discipline scolaire offre à lire et à écrire des textes qui lui sont spécifiques » (Lanctôt, 2017a). Lanctôt, s'inspirant des travaux de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), propose que l'on peut, en identifiant les caractéristiques du genre textuel scolaire que les étudiants auront à produire, clarifier les attentes et, éventuellement, agir sur le SEP des étudiants à produire ce genre. Ces caractéristiques<sup>63</sup> se répartissent en cinq catégories.

1. Les caractéristiques communicationnelles : cette catégorie se répartit elle-même en quatre sous-catégories, à savoir...
  - l'intention de communication (but du message : divertir, produire des connaissances, informer, défendre une opinion, justifier ses choix, relater des événements, etc.) ;
  - l'identité de l'énonciateur (singulier ou collectif, appartenance sociale, reconnue ou non) ;
  - le destinataire visé (singulier ou collectif, communauté spécifique) ;
  - le contexte de production/réception (lieu de production et de réception, sphère d'activité/discipline).
2. Les caractéristiques textuelles : cette catégorie se répartit elle-même en quatre sous-catégories, à savoir...
  - la structure du texte (types de sections, titres et sous-titres, longueur du texte, nombre de paragraphes, de mots, etc.) ;
  - la structure compositionnelle (séquence textuelle dominante, par exemple description, explication, argumentation, narration, etc.) ;

---

<sup>63</sup> Ces caractéristiques sont tirées de Lanctôt (2017b).

- le système énonciatif (marques de subjectivité acceptées ou non, texte de nature subjective ou objective, utilisation de discours rapportés, directs ou indirects, etc.) ;
  - le système des temps verbaux (temps de verbe dominant).
3. Les caractéristiques sémantiques : cette catégorie se répartit elle-même en deux sous-catégories, à savoir...
    - les figures de style (présence d'antithèses, de pléonasmes, d'hyperboles, d'ellipses, de comparaisons, de métaphores, etc.) ;
    - le type de vocabulaire (courant ou spécialisé, précis ou non, sens propre ou figuré).
  4. Les caractéristiques grammaticales : cette catégorie se répartit elle-même en deux sous-catégories, à savoir...
    - la structure de phrase (déclarative, interrogative, emphatique, infinitive, etc.) ;
    - la ponctuation (neutre ou expressive).
  5. Les caractéristiques graphiques ou visuelles : cette catégorie se répartit elle-même en trois sous-catégories, à savoir...
    - l'iconographie (présence d'illustrations, d'images, de schémas, de graphiques, de tableaux, de vidéos, etc.) ;
    - la mise en page (mise en page particulière compte tenu du support privilégié, tel que journal, affiche, revue, site Web, livre) ;
    - la typographie (police, style et taille du texte, tel que Times New Roman, normal, taille 12).

#### 1.4 Grille d'erreurs langagières

Une grille d'erreurs langagières sert à proposer un portrait des erreurs liées à la maîtrise du langage ou d'un langage spécialisé susceptible d'entraîner des erreurs d'interprétation en lecture. Ce type de grille s'applique théoriquement à n'importe quel contexte disciplinaire où des questions complexes et nuancées sont posées ; il est particulièrement pertinent quand les enseignants observent que les étudiants ont tendance à mal interpréter les énoncés ou questions et, conséquemment, à ne pas répondre à la « vraie » question, implicite ou explicite. Cette stratégie nous a été inspirée des travaux De Serres et Groleau (1995) portant sur les



erreurs de langage en mathématique. Par exemple, ceux-ci affirment qu'en mathématique, trois langages sont continuellement en interaction : le langage courant (français), le langage symbolique (mathématique) et le langage graphique. Dans chacune de ces langues, des erreurs sont susceptibles de survenir : dans le langage courant ou symbolique, on observe régulièrement des erreurs de sémantique, de syntaxe ou des erreurs mixtes ; dans le langage graphique, les erreurs dépendent des types de graphiques (figure géométrique, graphique cartésien, diagramme de Venn, diagramme circulaire, etc.) et sont variées (choix du graphique non approprié à la situation concernée, erreur d'échelle, omission d'information, erreur de perspective, etc.). Les chercheurs présentent cette grille comme un modèle d'analyse. Nous postulons que ce type de grille pourrait constituer dans certaines disciplines (notamment, mathématique et chimie) une stratégie de lecture pertinente et s'avérer, également, un outil d'autoévaluation précieux pour les étudiants. De plus, il permet de prouver, preuves à l'appui, l'impact d'une mauvaise maîtrise de la langue sur la capacité à réussir dans certains domaines où la lecture est perçue comme n'ayant que peu d'importance (mathématique, chimie, physique), ce qui est susceptible, en outre, de fournir un outil de réflexion structurante favorisant la perception d'utilité des stratégies de lecture.

### 1.5 Méthode québécoise (Thierno Guèye, 2018)

- a) Faire lire l'étudiant individuellement en exigeant qu'il formule par écrit des questions (demander un nombre minimal) qui seront soumises à la classe :
  - les questions doivent être liées au texte lu,
  - les réponses doivent se trouver en tout ou en bonne partie dans le texte,
  - l'étudiant doit fournir les réponses à ses questions ;
- b) Former des équipes pour que les étudiants discutent des questions/réponses et choisissent les plus pertinentes ;
- c) Réaliser une compétition amicale (une équipe soumet la question, les autres équipes tentent de répondre, le « gagnant » propose une autre question, etc.).

## 1.6 Questionnaire de révision

Un questionnaire de révision vise à vérifier le niveau de maîtrise des notions apprises. Il n'exige que des réponses très courtes de type « vrai ou faux » ou des choix de réponses (max. 10). Ces questions ont pour objectif de vérifier des éléments de base : la compréhension de mots que l'on sait difficiles ou peu connus, de définitions que l'on paraphraserait. On peut aussi, selon les lectures données, poser des questions visant à vérifier la compréhension des implications d'une procédure ou d'un concept, ou encore à s'assurer que les liens nécessaires à une tâche ont été faits, etc. Idéalement, l'enseignant doit pouvoir vérifier en quelques secondes seulement la réussite du questionnaire (avec des choix de réponses à cocher, on peut même concevoir un canevas « troué » qui permettra de procéder à la vérification en un coup d'œil). Les étudiants ont droit à leurs notes ou à leurs textes lors de cette activité. Le questionnaire de révision ne devrait pas compter (de façon sommative), mais devrait être présenté comme un préalable nécessaire afin que les étudiants accèdent à une activité plus complexe (qui, elle, peut compter).

## 1.7 SVA (Koné, 2011)

Se demander ce que l'on *sait* (activation des connaissances antérieures), ce que l'on *veut* savoir (fixation d'objectifs d'apprentissage) et ce que l'on a *appris* (autoévaluation des apprentissages).

## 1.8 Synthèse comparative

Une synthèse comparative (Shanahan et Shanahan, 2008) consiste en une combinaison de synthèses, combinaison qui, idéalement, serait réalisée graduellement. Par exemple, un lecteur rédigera une première synthèse d'un texte. Il lira par la suite un deuxième texte (qui porte sur un sujet commun) et tentera d'intégrer à la première synthèse produite la synthèse de ce deuxième texte. Cela pourra impliquer d'ajouter de nouveaux éléments amenés par ce texte, mais nécessite également de relever les points communs des deux textes ainsi que leurs oppositions. Par exemple, dans une première synthèse, on pourrait écrire : « L'auteur X

avance les propos A. Il ajoute aussi les propos B ». En intégrant la synthèse du deuxième texte à la première, on pourrait avoir ceci : « Les auteurs X et Y avancent les propos A. L’auteur X ajoute aussi les propos B, ce que remet cependant en question l’auteur Y, qui postule plutôt les propos C. » Ce type de synthèse comparative sera très utile dans un cadre d’un apprentissage où l’apprenant doit développer une pensée critique à partir de la lecture de plusieurs textes d’auteurs portant sur un sujet commun (ce qui est assez courant dans des disciplines telles que l’histoire ou la philosophie, par exemple).

## 2. Cercles ajustés en administration

Pour cette discipline, les correctifs suggérés visent à permettre de mieux mobiliser le sentiment d’utilité des stratégies d’apprentissage. Les suggestions visent aussi à laisser davantage de latitude aux étudiants dans leurs annotations, par exemple en leur suggérant de concevoir un système de lecture active adapté à leurs besoins. Cela forcerait les étudiants à réfléchir à leurs besoins en termes de stratégies de lecture (réflexion sur la métacognition). En outre, la portion de notes de cours à lire (24 pages) pourrait être diminuée dans un premier temps pour donner l’occasion aux étudiants de s’habituer à une somme de lectures à laquelle ils ne sont pas coutumiers (l’enseignante ayant elle-même dit que les étudiants d’administration lisaient peu), puis augmentée progressivement, ce qui pourrait favoriser la motivation (Chouinard, 2018). Enfin, un bilan d’apprentissage pourrait renforcer la réflexion structurante des étudiants.

### Cercles 1 et 2 (version 2) en administration

#### En classe, avant la lecture

- a) Réalisation d’une modélisation dans le cadre d’une démarche d’analyse de cas.
- b) **L’enseignant présente un exemple du cas résolu (déjà fait). Il attire l’attention des étudiants sur le nombre de failles repérées, puis sur les critères de qualité d’une bonne réponse (ex. : faille repérée valide, nature de la faille identifiée avec référence aux notes de cours ou aux normes à l’appui, validité et efficacité de la solution permettant de résoudre le problème).**
- c) Les étudiants lisent un autre cas individuellement (en silence) en ayant pour consigne de l’annoter de la manière présentée lors de la modélisation.

- d) Les étudiants ont l'occasion de poser des questions à l'enseignante sur les passages exigeant des clarifications.
- e) Les étudiants se réunissent brièvement en équipe de quatre pour partager leurs annotations, questions, hypothèses et commentaires préliminaires à la suite de la première lecture.
- f) L'enseignant donne les lectures (manuel) à faire pour le prochain cours en précisant que celles-ci sont nécessaires à la résolution du cas et que lui-même ne présentera pas cette matière.

#### **Hors classe, lecture individuelle**

Les étudiants lisent une section du recueil de notes de cours (10 pages). En cours de lecture, ils ont pour consigne d'annoter leurs notes de cours en utilisant trois stratégies, à savoir la clarification (souligner les mots incompris et noter leur définition), le questionnement (noter les éléments difficiles à comprendre et les hypothèses) et l'établissement de deux types de liens (avec leurs connaissances antérieures pertinentes et avec le cas lu en classe).

#### **En classe, après la lecture**

- a) L'enseignant vérifie que l'annotation préparatoire est faite. Si ce n'est pas le cas, soit l'étudiant fait l'activité seul, soit les étudiants n'ayant pas réalisé l'annotation sont mis ensemble.
- b) **L'enseignant projette de nouveau la réponse présentée lors du cours précédent et demande aux étudiants de rappeler les critères de qualité identifiés à cette occasion. Il écrit au tableau ou sur un document Word projeté les critères de qualité mentionnés par les étudiants en utilisant leurs mots. S'il perçoit des erreurs potentielles, il les indique aux étudiants en leur demandant de reformuler de manière à être plus précis. Il demande ensuite aux étudiants si ceux-ci sont en mesure de constater si certains de ces critères sont plus importants que d'autres. Lorsque les critères de qualité sont bien formulés et classés par ordre d'importance, l'enseignant permet aux étudiants de se regrouper en équipe ; il laisse la liste de critères au tableau pour que les étudiants puissent s'y référer.**
- c) Les étudiants se réunissent en équipe de quatre et comparent leurs annotations liées à la clarification et aux questionnements (passages incompris). **Les étudiants n'ont pas le droit de commencer à travailler le cas.**
- d) **L'enseignant donne à chaque équipe un questionnaire de révision. Chaque équipe doit répondre au questionnaire et le soumettre à l'enseignant. Les étudiants ne peuvent commencer à travailler sur le cas à remettre à la fin du cours qu'une fois le questionnaire rempli correctement.**
- e) Les étudiants tentent de résoudre le cas à partir de la lecture de leurs notes de cours. Ce travail compte (5 %) et les étudiants ne peuvent quitter la classe avant de l'avoir complété. **Avant qu'ils ne partent, l'enseignante leur demande de vérifier leurs réponses au regard des critères de qualité relevés et de se donner à eux-mêmes une « note estimée » pour chaque critère.**

- f) Après 1 h 30, les étudiants remettent à leur enseignante les réponses indiquant les failles repérées dans le cas, leur justification (références aux notes de cours à l'appui) et les solutions proposées afin de corriger les failles.
- g) **Le cas est analysé étape par étape avec les étudiants. On demande à une équipe de lire un paragraphe du cas à haute voix et de souligner ce que les membres ont noté en tant qu'éléments pertinents (annotations) et d'expliquer les raisons de cette sélection. Les autres équipes complètent au besoin. Si le paragraphe comporte une faille, l'équipe souligne celle-ci avec ses possibilités de résolution, référence aux notes de cours à l'appui. L'enseignant écoute, valide et corrige au besoin. Le même cycle se répète pour le paragraphe qui suit avec une autre équipe.**

**Pour les cercles suivants**

**Recommandations :**

- Réaliser davantage de cercles (4 ou 5, de manière à réaliser davantage de boucles d'apprentissage).
- Augmenter graduellement la quantité de lectures préparatoires. Au début, combiner les lectures préparatoires (sur lesquelles on *ne revient pas*) avec des exposés (ce qui permet de commencer avec des lectures moins longues).
- Amener les étudiants à réaliser, à partir de la lecture d'un chapitre, un arbre de décision. Cet arbre peut se faire en équipe et être validé par l'enseignante. Souligner aux étudiants l'intérêt de cette stratégie dans l'optique d'une approche de résolution de cas.
- À mesure que la session avance, complexifier l'arbre de décision ; offrir aux étudiants la possibilité d'utiliser cet arbre à l'examen final.
- ***Varié les approches lors des cercles afin de maintenir la motivation :***
- au lieu d'un cas à lire, réaliser un « cas vécu » où plusieurs documents relatifs à une entreprise sont fournis dans un dossier et où l'enseignante joue le client et répond aux questions des équipes ;
- au lieu de la lecture tirée du manuel, faire écouter des capsules de pédagogie inversée (mais en montrant aux étudiants préalablement comment prendre des notes dans un tel contexte – la lecture venant ensuite de la révision de ces notes) ;
- demander aux étudiants de réaliser un arbre de décision à partir de leurs notes de cours plutôt que de résoudre un cas ;
- demander aux étudiants de concevoir des questions, voire des « minis-cas » qu'ils pourront soumettre aux autres étudiants (et dont ils pourront évaluer les réponses en se référant aux critères de qualité du cours) ;
- varier la stratégie à mettre en place lors de la lecture individuelle (utilisation de papillons adhésifs, SVA, SQ3R, utilisation de surlignement catégorisant l'information en différentes couleurs, etc.) ou alors offrir aux étudiants de développer leur propre système d'annotation.

**Options :**

- Les cercles ultérieurs peuvent être sommatifs, mais une évolution vers des exercices purement formatifs est envisageable à mesure que les étudiants appréhendent le lien entre ces exercices et les évaluations.
- Il n'est pas nécessaire de réaliser la modélisation d'un cas lors de chaque cercle, mais il peut être pertinent de le faire au moins deux fois. Il importe aussi de ramener constamment les étudiants vers les processus de réflexion que l'on doit rechercher lors de la lecture d'un cas. La vidéo d'une modélisation pourrait être fournie aux étudiants afin que ceux-ci puissent réviser cette procédure lorsqu'ils en viendront à mieux comprendre l'intérêt de celle-ci.
- Si le cours n'implique pas ou implique peu la mémorisation des informations, donner aux étudiants le droit à leurs notes de cours et manuels ainsi qu'à leurs « outils d'apprentissage » (ex. : arbre de décision) lors des examens. Si le cours nécessite une certaine mémorisation, enseigner aux étudiants des stratégies facilitant la mémorisation, comme le SQ3R (pourrait remplacer la tâche d'annotation préparatoire à la réalisation d'un cercle).

### 3. Cercles ajustés en communication

En communication, les problèmes identifiés se rapportent essentiellement à l'alignement pédagogique général des cercles en vue des évaluations finales. Pour répondre à ce besoin, nous proposerons deux cercles supplémentaires (A et B). Nous avons aussi tenté de renforcer la cohérence des cercles numéro 4 et 5. Enfin, quelques modifications sont aussi suggérées pour les cercles numéro 1 et 3.

#### Cercle 1 (version 2) en communication

##### En classe, avant la lecture

- L'enseignant fait une modélisation où elle surligne et annote un court texte en vue de définir les concepts importants et d'établir des liens entre ceux-ci.
- L'enseignant explique aux étudiants qu'au prochain cours, ils auront à placer les concepts du texte qu'ils auront lu dans le schéma de la communication ; il précise ses attentes en formulant des critères de qualité.**

<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent un texte portant sur la communication. Ils ont pour consignes de surligner les concepts importants et de définir ces derniers en marge par quelques mots-clés <del>et de noter les liens qu'ils perçoivent entre les concepts.</del>
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) Les étudiants se mettent en équipe de trois ou quatre et doivent <b>sélectionner un nombre déterminé de concepts en vue, ultérieurement, de les placer dans le texte sur le schéma de la communication de base. Les étudiants doivent, après être arrivés à un consensus sur les concepts à retenir et sur les mots permettant de les résumer, écrire ceux-ci sur des papillons adhésifs.</b></p> <p>b) <b>Une équipe énonce un des concepts retenus et vient coller le papillon adhésif correspondant au tableau. L'enseignant demande aux autres équipes si elles ont retenu ce concept et, si c'est le cas, les étudiants vont aussi coller leur papillon adhésif au tableau.</b></p> <p>c) <b>Lorsque tous les concepts ont été regroupés, l'enseignant discute avec les étudiants de leur sélection et, si nécessaire, souligne les éléments qui ont été négligés.</b></p> <p>d) <b>L'enseignant lit les « résumés par mot-clé » que chaque équipe a proposés pour un concept donné. Avec l'aide des étudiants, elle regroupe les résumés semblables et demande aux équipes de prendre position quant aux résumés les plus fidèles au concept. Les équipes ont deux minutes pour retourner au texte et prendre une décision. L'enseignant remet les papillons adhésifs aux équipes et valide les réponses acceptables ; au besoin, les étudiants corrigent leur résumé. Le même processus est réalisé pour chaque concept.</b></p> <p>e) L'enseignant demande aux étudiants <b>de mettre leurs papillons adhésifs validés</b> sur le canevas du schéma de la communication.</p> <p>f) En plénière, l'enseignant <b>projette le canevas au tableau et demande à tour de rôle à chaque équipe de venir placer un papillon adhésif sur le schéma. Lorsqu'une équipe place un concept à un endroit différent d'une autre équipe, cette dernière doit le mentionner en plénière et les deux équipes doivent justifier leur décision. La classe ainsi que l'enseignant valident. Le processus se poursuit jusqu'à ce que tous les concepts soient placés.</b></p>

Ici, les modifications ont comme objectif d'offrir davantage de boucles d'apprentissage pour la réalisation de la tâche complexe (sélection, paraphrase, mise en relation) et d'offrir la possibilité à l'enseignant d'utiliser efficacement le travail de ses étudiants.

Avant de réaliser le troisième cercle, un cercle lié aux examens pourrait avoir avantage à être réalisé afin de renforcer l'alignement pédagogique en vue des évaluations.

<b>Cercle A lié aux examens en communication</b>	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	L'enseignant présente aux étudiants quelques exemples (deux ou trois) d'énoncés typiques qui pourraient être présentés dans le cadre d'un examen ; idéalement, ceux-ci doivent porter sur de la matière déjà vue. Il présente aussi les consignes (méthodologique), MAIS celles-ci doivent être présentées de manière désordonnée.
b)	Il demande aux étudiants d'annoter les énoncés et consignes selon les stratégies qu'ils ont utilisées depuis le début de la session (surlignement, clarification, mots-clés, liens).
<b>En classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent les consignes et les exemples d'énoncés en annotant et en surlignant ceux-ci.	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	En équipe de quatre, les étudiants confrontent leurs annotations. L'enseignant leur demande de s'entendre sur ce qui est important (surligné), sur ce qui n'est pas clair (clarification) ; s'ils ont le temps, ils comparent les liens qu'ils voient entre les consignes ou entre les consignes et les énoncés.
b)	En plénière, l'enseignant fait un retour et met en perspective les réponses et questions des étudiants. Il valide les aspects importants des énoncés et explique ce qui n'est pas clair.
c)	En équipe, les étudiants doivent définir les concepts-clés des énoncés (tâche demandée, concepts, etc.).
d)	Ils doivent également classer les consignes par catégorie (possibilité d'apporter des ciseaux afin que les étudiants découpent celles-ci et les classent, ou encore de leur demander d'utiliser des codes ou des couleurs pour les regrouper). Ils doivent ensuite classer les consignes par ordre d'importance.
e)	En plénière, l'enseignant revient sur les définitions des concepts-clés ainsi que sur la catégorisation et sur le classement des consignes.
f)	L'enseignant demande aux étudiants de répondre à deux questions : 1. Quelles sont les différences et les ressemblances entre la tâche consistant à résumer un texte ou à le mettre en schéma (tâche réalisée dans les cercles précédents) et la tâche qu'ils auront à faire à l'examen ? 2. Comment les étudiants peuvent-ils utiliser le résumé et la schématisation pour arriver à réaliser la tâche demandée à l'examen ?
g)	L'enseignant fait un retour en plénière et fait émerger des réponses des étudiants les liens et distinctions entre les différentes tâches afin de faire valoir la pertinence des stratégies ainsi que les attentes liées spécifiquement aux examens.
h)	Avant le départ des étudiants, l'enseignant demande à chacun d'inscrire individuellement et de mémoire sur une feuille tout ce qu'il se souvient des consignes et des éléments importants soulevés (stratégie de récupération).

Nous croyons que ce type de cercle est crucial afin de bien clarifier les attentes liées aux évaluations et de souligner la pertinence des stratégies d'apprentissage mises en place. De



plus, ce type de cercle permet de préparer les étudiants à leurs évaluations en permettant une objectivation des critères de qualité et des consignes méthodologiques dans un contexte où ils pourront réellement s'appliquer à analyser celles-ci – soit hors du stress inhérent au contexte des évaluations. Ce type de cercle amorce aussi une planification plus globale de leurs apprentissages. La stratégie de récupération qui finalise le cercle favorisera la rétention des informations vues durant le cercle.

<b>Cercle 3 (version 2) en communication</b>	
<b>En classe, avant la lecture (30 minutes)</b>	
a)	L'enseignante demande aux étudiants de planifier la lecture du texte qu'ils vont devoir lire pour le prochain cours (elle leur indique le texte, l'objectif d'apprentissage et la nature des défis qui seront soumis à la classe lors du prochain cours). En équipe, les étudiants s'entendent sur les éléments permettant de planifier la tâche de lecture dans le cadre du cours de communication. Ils doivent écrire ces éléments de manière détaillée sur une feuille (quoi faire, pourquoi et comment) ; ils doivent également, au verso, écrire les types d'éléments auxquels ils devront, selon eux, porter attention ainsi que les types d'annotations qu'ils prévoient utiliser (donner une liste d'exemples).
b)	L'enseignante demande aux étudiants de venir écrire au tableau les éléments permettant de planifier leur tâche de lecture.
c)	L'enseignante réalise une modélisation de sa planification de la tâche de lecture ; les équipes mettent cette modélisation en parallèle avec les éléments qu'ils ont soulevés.
d)	L'enseignante demande aux étudiants, à la suite de l'exercice, de réviser la liste des éléments auxquels ils pensent devoir porter attention ainsi que les types d'annotations à privilégier. Si la classe est nombreuse, elle demande aux équipes de se mettre par pairs (deux équipes ensemble) et de s'entendre sur des éléments communs.
e)	L'enseignante réalise une rétroaction en plénière et fait valoir la pertinence des éléments retenus au regard de la tâche à venir ainsi que quant à l'acte de lire en communication (faire référence aux précédentes modélisations). Elle demande aux étudiants d'annoter le texte selon la liste proposée et retenue en plénière.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent seuls un texte portant sur l'espace public et, implicitement, sur la liberté de presse (le texte concerné est plus difficile que les textes précédents). Ils doivent surligner et annoter celui-ci.	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	En équipe de deux ou trois, les étudiants travaillent selon des cycles de 10 à 15 minutes.

- L'enseignante pose une question ou lance un « défi » (par exemple, « Dans ce texte, on reparle de la liberté de presse/d'expression, mais pas explicitement ; identifiez la page où les deux définitions de ces concepts sont présentés » ou « Trouvez une image ou une métaphore pour représenter la démocratie » ou « Définissez la notion d'espace public par un poème/une ritournelle », etc.).
- Les équipes ont 5 minutes pour répondre à la question ou relever le défi.
- Un retour de 5 à 10 minutes est fait sur les réponses ou réalisations.

Les modifications proposées ici visent à renforcer la réflexion structurante des étudiants, à varier les stratégies de lecture et à initier ceux-ci à la notion de planification à court terme (avant la lecture). L'objectif est que les étudiants prennent davantage d'autonomie quant à la tâche de lecture et qu'ils s'approprient davantage les stratégies pertinentes au lieu de simplement reproduire ce que fait leur enseignante.

Les quatrième et cinquième cercles étaient, en fait, les deux composantes de la même boucle d'apprentissage. En lien avec leur réflexion sur les liens existant entre la liberté de presse et la démocratie, l'enseignante amenait ses étudiants à s'intéresser à l'application concrète de cette liberté. Pour ce faire, les étudiants devaient s'intéresser à des procédés discursifs relevant de la rhétorique (les arguments fallacieux) ainsi qu'aux lois régissant et limitant la liberté d'expression. Si l'enseignante souhaite garder ces cercles, nous suggérons de mener ceux-ci comme une seule et même activité devant être réalisée en plusieurs étapes.

### Cercles 4 et 5 (version 2) en communication

#### En classe, avant la lecture

- Rappel des cercles précédents (lien entre la démocratie et la liberté de presse, éléments importants à considérer en communication, planification de la tâche et rappel de la tâche à réaliser lors de l'examen, soit développement à partir d'un énoncé).**
- Présentation de l'activité et de ses critères de qualité : les étudiants devront réaliser un débat portant sur la liberté d'expression (proposer le thème du débat sous forme d'un énoncé typique de ceux qui seront donnés à l'examen) en se référant aux lois. Les juges du débat devront être en mesure de départager les arguments fallacieux des arguments valables.**

<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
a) Les étudiants doivent lire et annoter un texte qui différencie les lois limitant la liberté d'expression.
b) Les étudiants doivent lire un texte portant sur les arguments fallacieux en l'annotant.
<b>En classe, après la lecture</b>
a) <b>L'enseignant donne à chaque équipe de quatre deux questionnaires de révision, l'un proposant des exemples d'arguments fallacieux qu'ils doivent associer aux types d'argument fallacieux présentés dans l'article lu individuellement, l'autre visant à vérifier leur compréhension des lois limitant la liberté d'expression. Chaque équipe doit répondre aux questionnaires et les soumettre à l'enseignant. Les étudiants ne peuvent commencer à travailler sur leur tableau visant à préparer le débat cas qu'une fois les questionnaires remplis correctement.</b>
b) En équipe, les étudiants doivent créer un tableau qui compare ces lois (ce que l'une couvre et pas une autre, leurs subtilités/différences, etc.).
c) <b>L'enseignant tire au sort les positions des équipes ; les étudiants doivent préparer leurs arguments et y incorporer un nombre déterminé d'arguments fallacieux.</b>
d) Le débat a lieu en classe : pendant que la moitié (huit étudiants) de la classe s'affronte (quatre contre quatre), les autres étudiants endossent le rôle de juges ; certains doivent repérer les arguments fallacieux émis durant le débat, d'autres les références aux lois.
e) <b>Un retour est fait en plénière. Lorsque les arguments fallacieux sont soulevés, l'enseignant demande aux étudiants de formuler un argument valable qui défende la même position.</b>
f) <b>En se basant sur le débat, les étudiants doivent illustrer sous forme de plan comment les arguments soulevés auraient pu structurer une bonne réponse à l'énoncé si celui-ci avait été formulé dans le cadre de l'examen.</b>

Il serait intéressant d'ajouter un cercle permettant aux étudiants d'en venir à bien appréhender la manière de répondre aux questions d'examen en s'inspirant de la méthode québécoise.

Voici la forme que prendrait ce cercle :

<b>Cercle B lié aux examens à réaliser en communication</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
Exposition de la méthode québécoise adaptée (au lieu de formuler des questions, les étudiants doivent formuler des énoncés)
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Formulation d'énoncés à partir de la lecture de leurs notes de cours et de la révision de leurs textes.

<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipe de quatre, les étudiants comparent les énoncés, en sélectionnent deux ou trois dont ils peaufinent la formulation. Ils formulent ensuite une réponse à chacun des énoncés.</p> <p>b) Une équipe soumet son énoncé aux autres équipes, qui doivent formuler des réponses à celui-ci.</p> <p>c) Les équipes présentent leurs réponses respectives, et l'équipe ayant proposé l'énoncé ainsi que l'enseignant choisissent « l'équipe gagnante ».</p> <p>d) L'équipe gagnante soumet son énoncé (et le cycle reprend).</p>



Ce cercle constituerait un excellent exercice de révision en préparation de l'examen.

Enfin, nous suggérons qu'il serait pertinent, dès le début de la session, de présenter le travail de session aux étudiants et d'explicitier son objectif ainsi que ses critères de performance. Nous rappelons que ce travail consiste à analyser le traitement d'un enjeu de société dans les médias. Les étudiants doivent faire une critique de ce traitement en utilisant une approche théorique vue durant le cours. Les critères de performance de ce travail reposent sur une description juste de l'objet du travail, sur le choix judicieux des éléments d'analyse au regard du modèle choisi, sur la mise en relation pertinente de ces éléments, sur la pertinence du sens dégagé et sur la cohérence de l'interprétation des résultats ; le tout doit être soutenu par des arguments pertinents, une démonstration structurée du point de vue critique et le respect des règles du français. Par la suite, il serait nécessaire, afin de renforcer l'alignement pédagogique et la perception d'utilité des cercles, de tisser lors de chaque activité un lien entre ce but et ces critères de performance. Par exemple, l'enseignante pourrait souligner les liens qu'il y a entre la réponse attendue lors de l'examen (en lien avec les énoncés) et les critères de performance se rapportant au choix judicieux des éléments d'analyse au regard d'un modèle ; dans le cercle visant à créer une communication affichée, l'enseignante pourrait exposer aux étudiants ce qu'elle entend par une description juste de l'objet du travail et par la mise en relation pertinente des éléments d'analyse choisis ; dans le cercle impliquant la réalisation d'un débat, les critères de performance se rapportant à la présentation d'arguments pertinents et à une démonstration structurée du point de vue critique pourraient être explicités. L'enseignante pourrait aussi fournir des exemples de travaux et faire ressortir les liens entre ceux-ci et les critères mentionnés ; l'importance est d'objectiver clairement les

attentes afin que les étudiants puissent mieux comprendre la pertinence des stratégies mobilisées au cours de la session et qu'ils soient ainsi plus en mesure de planifier la réalisation de leurs évaluations.

#### 4. Cercles ajustés en histoire

L'analyse des cercles en histoire a surtout souligné la nécessité de fournir davantage d'outils aux étudiants afin que ceux-ci soient en mesure d'exercer leur autonomie (modélisation, exemples, guidage, consignes, attentes, etc.) ; alliés à un accompagnement un peu plus présent, tant durant les cercles que dans le cadre de plénières avant (où l'enseignant relierait les cercles aux évaluations à venir) ou après ceux-ci (de manière à fournir davantage de rétroactions de qualité sur les apprentissages ainsi qu'une réflexion structurante), ces ajustements suffiraient probablement à améliorer significativement le SEP et la motivation des étudiants.

Pour le premier cercle, nous soumettons deux nouvelles versions : l'une avec peu de changements, l'autre avec davantage d'étapes. Cette dernière version ne serait pertinente que dans un cadre où l'exercice serait en lien direct avec une évaluation sommative conséquente.

Cercle 1 (version 2.0) réalisé en histoire	
En classe, avant la lecture	
a)	Cours magistral sur les différentes idéologies québécoises du XIX <sup>e</sup> siècle (ultramontanisme, libéralisme canadien-français, impérialisme britannique, etc.) une semaine avant le cercle.
b)	L'enseignant donne des consignes écrites et des recommandations orales concernant les lectures à faire pour le prochain cours (annoter le texte).
c)	<b>L'enseignant modélise la lecture d'un des textes de manière à bien montrer aux étudiants comment on annote ce type d'extrait ainsi que les aspects auxquels il faut porter attention afin de saisir l'idéologie de l'auteur.</b>

### Hors classe, lecture individuelle

Les étudiants lisent une dizaine d'extraits de textes authentiques (lettre journalistique, pamphlet politique, etc.) en tentant de cerner le contexte d'écriture ainsi que les idées principales des extraits, puis d'annoter conséquemment le texte (recommandations orales **et écrites** de l'enseignant). Les consignes données par écrit demandent aux étudiants d'écrire, sur une feuille à part, les mots qu'ils ne connaissent pas, de souligner les passages moins bien compris **et d'annoter les textes**.

### En classe, après la lecture

- a) L'enseignant ramasse les extraits qui devaient être annotés (selon les **consignes**). **Les étudiants n'ayant pas annoté les textes adéquatement devront travailler ensemble ou seuls sur les extraits.**
- b) L'enseignant donne un canevas de schéma que les étudiants (en équipe de quatre ou cinq) doivent remplir à partir de leurs notes de cours afin de réactiver leurs connaissances des idéologies et sous-idéologies enseignées une semaine plus tôt. **L'enseignant limite à 15 minutes cette activité.**
- c) Pendant que les étudiants réalisent le canevas, l'enseignant révise rapidement les extraits annotés.
- d) L'enseignant remet aux étudiants **le corrigé du canevas** et les extraits aux étudiants, qui doivent alors discuter des textes afin de s'en forger une compréhension commune. **L'enseignant remet aussi un questionnaire de révision sur le vocabulaire des extraits à chaque équipe. Ceux-ci ne peuvent commencer l'exercice suivant tant que le questionnaire n'a pas été rempli correctement.**
- e) Les étudiants doivent répondre sur une feuille (qui doit être remise à la fin du cours) à des questions demandant, dans un premier temps, d'identifier l'idéologie à laquelle chaque extrait se rattache et de soutenir leur réponse par des arguments. ~~Dans un deuxième temps, les étudiants doivent répondre à des questions leur demandant d'identifier l'objectif du texte et l'intention de l'auteur.~~
- f) L'enseignant ramasse les ~~schémas~~ et feuilles de réponses des équipes, les corrige et remet le tout aux étudiants au cours suivant. **Il prend le temps de faire une rétroaction en plénière sur les principales difficultés observées.**

## Cercle 1 (version 2.1) en histoire

### En classe, avant la lecture

- a) Cours magistral sur les différentes idéologies québécoises du XIX<sup>e</sup> siècle (ultramontanisme, libéralisme canadien-français, impérialisme britannique, etc.).
- b) **L'enseignant fournit un exemple d'extrait de texte authentique afin de bien expliquer l'objectif du prochain cercle (identifier les idéologies et les justifier dans des extraits similaires). Il précise aux étudiants la pertinence de l'exercice (par exemple, préparer à l'examen de mi-session). Il les laisse parcourir l'extrait afin qu'ils puissent avoir une idée de la forme de celui-ci.**

- c) L'enseignant réalise une modélisation de la lecture de l'exemple de la source primaire en demandant aux étudiants d'être attentifs aux types d'éléments auxquels il faut porter attention durant la lecture. Au cours de la modélisation, l'enseignant souligne les facteurs qui le mènent à identifier l'appartenance de l'extrait à une idéologie.
- d) L'enseignant donne les extraits de textes authentiques à lire pour le prochain cours ainsi que des consignes écrites concernant celles-ci (annoter le texte comme vu lors de la modélisation, minimum de trois annotations par extrait) ; l'annotation est conditionnelle à la réalisation du travail en équipe (sinon, les étudiants réaliseront le travail seuls). L'activité, qui doit être réalisée et rendue à la fin du prochain cours compte (ex. : 5 %). L'enseignant souligne oralement et dans ses consignes écrites l'importance de chercher les mots qui sont inconnus et avertit ses étudiants qu'ils auront à répondre à des questions en lien avec le vocabulaire des extraits lors du prochain cours (préalable à la réalisation de l'activité).

#### **Hors classe, lecture individuelle**

Les étudiants lisent une dizaine d'extraits de textes authentiques (lettre journalistique, pamphlet politique, etc.) en annotant le texte et en cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire (consignes).

#### **En classe, après la lecture**

- a) L'enseignant fournit un canevas vide de schéma représentant les liens entre les différentes notions vues en classe. Les étudiants se réunissent et doivent tenter de remplir ce canevas grâce à leurs notes de cours. L'enseignant laisse un temps précis pour l'activité (ex. : 15 minutes) et avertit régulièrement du temps qu'il reste aux étudiants.
- b) L'enseignant revient sur le canevas de schéma. Il demande aux étudiants de l'aider à compléter, une équipe après l'autre, celui-ci ; l'enseignant pose des questions en s'inspirant des erreurs les plus fréquemment observées afin de clarifier les idéologies qui ont mal été situées.
- c) L'enseignant écrit la consigne liée à l'activité au tableau et invite les étudiants à relever les mots-clés de celle-ci ainsi qu'à les expliquer. Il note le tout au tableau.
- d) L'enseignant demande aux étudiants d'énoncer en plénière les indices qui, dans un extrait, peuvent contribuer à identifier l'idéologie de son auteur (rappel de la modélisation faite au dernier cours). Il inscrit au tableau ces indices (vocabulaire, provenance de l'extrait, etc.).
- e) Par la suite, il rédige devant ses étudiants un exemple de réponse attendue (réponse de trois ou quatre lignes) basée sur l'extrait dont il a modélisé la lecture au dernier cours, en tissant constamment des liens entre la consigne et sa réponse (par exemple, puisqu'on demande aux étudiants d'appuyer leurs réponses par des arguments, il donne une démonstration dans sa réponse de ce qu'il entend par « argument »). Il prend aussi la peine de préciser les critères de qualité et d'expliquer en quoi la réponse écrite répond à ces critères. Il précise que ce type de question sera posé à l'examen.

- f) L'enseignant donne un questionnaire de révision centré sur le vocabulaire des extraits (afin de vérifier que les étudiants ont réellement compris tous les mots du texte).
- g) Pendant que les étudiants commencent le travail, l'enseignant vérifie les extraits qui devaient être annotés ; les étudiants qui n'ont pas fait le travail préparatoire devront travailler seuls ou ensemble (si plusieurs ne l'ont pas fait).
- h) Après avoir répondu au questionnaire de révision adéquatement, les étudiants commencent à analyser les extraits afin de trouver l'idéologie à laquelle appartient son auteur. Les étudiants indiquent cette idéologie et formulent leurs réponses **en s'inspirant de celle présentée précédemment (étape c)**.
- i) À la fin de l'activité, l'enseignant ramasse les réponses des équipes, les corrige et remet le tout aux étudiants au cours suivant.
- j) **Il revient alors brièvement sur les extraits en demandant aux équipes de dire ce qui, dans ces derniers, leur a permis d'identifier l'idéologie.**

#### Précisions

- Il est à noter qu'un tel cercle n'est pertinent que si l'exercice est *directement* lié à la réalisation d'un apprentissage important du cours, apprentissage qui sera évalué en conséquence dans une évaluation finale. L'alignement pédagogique d'une tâche, exigeant à la fois l'appropriation de connaissances *et* le développement d'une compétence disciplinaire complexe (analyse de textes historiques), implique des opérations cognitives distinctes et, conséquemment, un grand nombre d'étapes d'enseignement et d'accompagnement (et donc, un grand investissement de temps).
- Si les objectifs du cours visent ***le développement d'une compétence liée à l'analyse de textes historiques...***
  - d'autres cercles pourraient être réalisés par la suite sans que des modélisations soient de nouveau présentées ; en ce sens, ces dernières doivent être considérées comme un investissement en vue d'autres lectures futures.
- selon la dynamique de classe, il n'est pas forcément nécessaire que le cercle compte ; on peut motiver les étudiants à faire l'exercice en leur précisant bien de quelle façon celui-ci est directement lié à l'examen de mi-session ; il est aussi possible de réaliser plusieurs cercles et de donner une valeur globale aux tâches réalisées durant ceux-ci (ex. : 15 % pour tous les cercles et devoirs faits durant la session) ; enfin, on pourrait proposer aux étudiants d'avoir accès à ce travail durant l'examen, afin qu'ils puissent comparer les sources primaires à celles proposées (ce qui renforcerait l'intérêt de l'exercice).
- Si, par contre, ***l'objectif est plutôt lié à l'appropriation des connaissances relatives aux idéologies***, on pourrait faire réaliser les apprentissages liés à celles-ci hors de la classe par le biais de la lecture d'un manuel de cours ou d'un article. Selon le principe de la classe inversée, les étudiants auraient par la suite



à réaliser en classe des exercices liés à ces apprentissages (schémas, paraphrases, SVA, SQ3R, méthode québécoise, etc.). Cela donnerait l'occasion de récupérer du temps de cours pour la réalisation des activités qui permettraient de mieux intégrer les savoirs visés.

Le second cercle visait à travailler sur un exercice de synthèse fait à partir d'un texte d'historien. Ce cercle étant lié directement à un travail de session, nous proposons que celui-ci soit inclus dans le processus du cercle afin de renforcer la pertinence de l'exercice. Toutefois, comme nous sommes consciente que le temps est un enjeu dans ce cours, nous proposons encore une fois deux versions adaptées, l'une impliquant quelques modifications à la version originelle, l'autre de nombreuses modifications visant à approfondir les compétences plus complexes.

Cercle 2 (version 2.0) en histoire	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	L'enseignant donne des consignes écrites concernant les lectures à faire pour le prochain cours (objectif et consignes d'annotation <b>visant, entre autres, à repérer le sujet, la problématique, l'objectif, les arguments et les conclusions de l'auteur</b> ). Il lit et explique en classe les consignes et rappelle l'objectif, à savoir en arriver à écrire une synthèse de 600 à 750 mots.
b)	<del>L'enseignant leur recommande oralement de porter attention au sujet, à la problématique, à l'objectif, aux arguments et aux conclusions de l'auteur (bref, repérer la structure).</del>
c)	<b>L'enseignant donne aux étudiants, avec les consignes, un exemple de synthèse portant sur un article précédemment vu/lu. Dans l'exemple, les différents éléments de la structure (sujet, problématique, objectif, arguments et conclusions) sont clairement identifiés.</b>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent le texte (une quinzaine de pages) en le surlignant, en l'annotant ainsi qu'en inscrivant leurs questions sur le texte (mots ou expressions incompris, questionnement sur des passages moins clairs, etc.), selon les consignes écrites. <del>Idealement,</del> L'annotation <b>doit</b> aussi refléter une volonté de repérer la structure du texte (consignes <del>orales</del> ).	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	<b>L'enseignant passe rapidement parmi les étudiants pour s'assurer que le travail préparatoire a été fait. Les étudiants n'ayant pas annoté les textes adéquatement devront travailler seuls ou ensemble.</b>

- b) **L'enseignant remet aux étudiants deux feuilles. L'une comporte plusieurs phrases (dans le désordre) tirées de l'article, soit les éléments de la structure qu'il fallait repérer, mais également autant d'éléments superflus. Ces éléments sont numérotés. Sur l'autre feuille se trouve un tableau rappelant les éléments de structure qu'ils devaient repérer (sujet, problématique, objectif, arguments et conclusions).**
- c) En équipe de quatre (les équipes sont formées par l'enseignant, qui a tenté de regrouper les étudiants selon leur niveau), les étudiants doivent, à la manière d'un casse-tête, compléter le tableau en plaçant les phrases aux endroits pertinents ~~sur une feuille à remettre à la fin du cours, répondre à des questions concernant des éléments génériques de l'article, à savoir identifier le sujet, la problématique, l'objectif, les arguments, la conclusion ainsi que la structure du texte (ces éléments constituant, pour l'enseignant, les bases d'une bonne synthèse).~~ Pendant ce temps, l'enseignant passe rapidement parmi les équipes pour noter les noms des étudiants qui ont réalisé (ou non) leurs annotations. **L'enseignant souligne aux étudiants qu'ils ont un temps défini pour réaliser l'activité (ex. : 20 minutes).**
- d) ~~Parallèlement, l'enseignant recommande aux étudiants d'écrire durant le cercle, sur une feuille personnelle, les réponses aux questions génériques afin de pouvoir profiter de leur travail commun lors de la rédaction de leur synthèse (qui se fera de manière individuelle à la maison).~~
- e) **L'enseignant fait un retour en plénière et demande à tour de rôle à chaque équipe de donner une réponse du tableau ; si d'autres équipes sont en désaccord, une discussion s'amorce afin de comprendre les raisons ayant mené à ces différentes réponses et de finalement valider ce qui est juste. Les étudiants pourront quitter la classe avec le corrigé.**
- f) Au cours suivant, les étudiants remettent une synthèse individuelle de 600 à 750 mots concernant l'article discuté en cercle, **en s'inspirant de l'exemple remis au cours précédent ainsi que du corrigé.**
- g) L'enseignant ramasse les synthèses, les corrige et remet celles-ci aux étudiants au cours suivant.

## Cercle 2 (version 2.1) en histoire

### En classe, avant la lecture

- a) **(Deux cours avant le cercle)** L'enseignant explique l'objectif d'une synthèse dans le cadre d'un cours d'histoire (par exemple, expliquer que, dans cette discipline, le savoir se crée par l'examen critique de sources et de témoignages que l'on met en parallèle – notamment par la réalisation de synthèses comparatives).
- b) **Il demande aux étudiants de lire, en devoir, un court article scientifique écrit par un historien en tentant de relever ce qu'ils croient être le sujet, la problématique (ou l'idée principale),**

l'objectif de l'auteur, ses arguments, ainsi qu'en identifiant la structure du texte (grandes divisions).

- c) **(Le cours avant le cercle)** L'enseignant revient en classe sur leurs réponses en objectivant les notions précédemment nommées et en explicitant clairement à quoi on peut reconnaître ceux-ci dans ce genre de texte.
- d) Il réalise une modélisation consistant à synthétiser, à partir des éléments ciblés dans l'article lu (sujet, problématique, objectif, arguments et structure) ce même article (synthèse courte, de 150 à 200 mots). Il explicite les critères de qualité qui font de l'exemple créé une bonne synthèse.
- e) L'enseignant donne des consignes écrites concernant les lectures à faire pour le prochain cours (objectif et consignes d'annotation). Il lit et explique en classe les consignes et rappelle la tâche que les étudiants devront réaliser en cercle, à savoir en arriver à écrire une synthèse de **300 à 500** mots.

**\*Les consignes d'annotation soulignent la nécessité d'indiquer, par mot-clé en marge, la problématique, l'objectif, les arguments et les conclusions de l'auteur (bref, repérer la structure).**

#### **Hors classe, lecture individuelle**

Les étudiants lisent le texte (une quinzaine de pages) en le surlignant, en l'annotant ainsi qu'en inscrivant leurs questions sur le texte (mots ou expressions incompris, questionnement sur des passages moins clairs), selon les consignes écrites. L'annotation **doit** refléter une volonté de repérer la structure du texte.

#### **En classe, après la lecture**

- a) Les étudiants doivent, en révisant leurs annotations, s'entendre sur les éléments de structure repérés lors de la lecture individuelle. L'enseignant laisse un temps précis pour cette tâche (ex. : 15 minutes) et rappelle régulièrement aux étudiants le temps qu'il leur reste. Pendant que les étudiants se mettent au travail, l'enseignant passe rapidement parmi les équipes pour vérifier que les étudiants ont réalisé leurs annotations ; ceux qui ne l'ont pas doivent assister une des équipes à titre de secrétaire (ou une autre tâche demandée par l'enseignant).
- b) L'enseignant demande aux équipes, les unes après les autres, d'identifier un élément de la structure de l'article. Durant cette étape, l'enseignant prend soin de s'assurer des causes ayant conduit aux erreurs d'identification des éléments nécessaires et donne des conseils visant à fournir aux étudiants des outils pour aborder des textes futurs.
- c) Lorsque les éléments sont bien identifiés, l'enseignant demande aux étudiants de rédiger une synthèse commune à partir de leurs annotations, inspirée de la modélisation réalisée la semaine précédente. L'enseignant écrit les critères de qualité d'une bonne synthèse au tableau. Les étudiants n'ayant pas fait le travail d'annotation doivent travailler seuls ou ensemble.
- d) À la fin de l'activité, les étudiants remettent leur synthèse de **300 à 500** mots de l'article. **Durant le cours, l'enseignant accompagne les équipes en supervisant leur travail et en les orientant.**

- e) **L'enseignant explique aux étudiants qu'ils doivent travailler sur deux autres articles d'ici le prochain cours (identifier leur structure) ; il précise qu'ils devront, en cercle, incorporer à la synthèse qu'ils ont produite aujourd'hui les contenus de ces deux autres articles, de manière à réaliser une synthèse comparative.**
- f) **L'enseignant donne une rétroaction formative sur chaque synthèse afin que les étudiants aient une bonne idée, au cours suivant, de leurs erreurs d'écriture potentielles.**
- g) **En classe, l'enseignant modélise le processus consistant à incorporer une synthèse à une autre en intégrant à sa synthèse courte (de 150 à 200 mots) celle de l'article sur lequel les étudiants ont travaillé au dernier cours.**
- h) **Les étudiants ont un temps défini pour incorporer la structure des deux articles à la synthèse déjà réalisée. Ce faisant, ils entament leur travail de session. L'enseignant supervise le processus et commente de manière à ce que les étudiants fassent les ajustements adéquats. Les étudiants pourront partir de cette synthèse comparative commune de trois textes pour finaliser individuellement leur travail (à partir des autres textes). \* Cet exercice est plus facile à réaliser si les étudiants ont accès à une classe comportant des ordinateurs.**

#### Précisions

- Comme précédemment, ce cercle comporte de nombreuses étapes, puisqu'il implique à la fois l'appréhension d'un genre textuel (article scientifique) probablement nouveau pour plusieurs étudiants, et l'apprentissage de la rédaction d'une synthèse dans le cadre d'un cours d'histoire (les synthèses changent de forme selon leur objectif et la discipline ; on aurait tort de croire que le terme « synthèse » est générique et est transférable à tous les contextes. Pour plus d'information, voir Bélec et collab., 2017). Cependant, il ne faut pas négliger la part d'apprentissages historiques que les étudiants feront par cette voie. En outre, ce cercle permet aux étudiants d'entamer leur travail de session.
- Ce cercle est en fait constitué de plusieurs « sous-cercles » potentiels : l'un pour préparer à la modélisation de la synthèse, l'un pour réaliser la synthèse et un autre pour réaliser la synthèse comparative. À l'origine, l'enseignant a choisi de demander aux étudiants d'identifier les éléments de la structure plutôt que de leur faire écrire une synthèse en classe en raison du temps que nécessite l'exercice. Toutefois, l'enseignant a observé que les étudiants s'étaient peu investis dans la tâche et qu'ils avaient peu transféré les éléments soulevés en groupe dans leur synthèse individuelle. Cela nous amène à penser que les étudiants n'ont pas réellement appréhendé l'importance et la complexité de l'exercice. Pour cette raison, nous croyons que ce type d'exercice mérite qu'on s'y attarde ; en revanche, il est possible de réduire la synthèse demandée (de 600 à 750 mots) afin de rendre réaliste la tâche à effectuer.
- Dans la mesure où des travaux subséquents exigent la lecture de plusieurs articles scientifiques et la constitution de synthèses, l'apprentissage des connaissances déclaratives pourrait peut-être passer par la lecture de ces articles et la réalisation graduelle d'une synthèse comparative. Un temps (ex. : 30 minutes)

pourrait systématiquement être octroyé aux étudiants en classe pour produire cette synthèse comparative à mesure que leur lecture des articles avancerait. Après ces périodes de partage (où les étudiants ont l'occasion d'avancer leur travail de session), un retour sur les articles en classe, un peu à la manière d'un séminaire, pourrait permettre à l'enseignant d'aider les étudiants à évoluer dans leurs interprétations de l'histoire tout en fournissant un tremplin pour approfondir la matière ou fournir des connaissances supplémentaires (que les articles ne fournissent pas). Cela permettrait de renforcer l'utilité de la lecture (travail de session ET acquisition de connaissances nécessaires aux examens) tout en libérant du temps en classe. Dans la mesure où les étudiants sont soutenus dans leur processus de lecture (modélisation de la lecture de ce type d'article, discussions entre pairs, accompagnement de l'enseignant lors des cercles), nous croyons qu'il serait possible aux étudiants d'apprendre par la lecture plusieurs connaissances de manière autonome (sans cours magistral).

Étant donné l'enjeu temporel mentionné par l'enseignant, nous trouvons important de proposer deux modèles de cercles. Les versions « 2.0 » visent à tenir compte de cet enjeu tout en fournissant quelques éléments de clarification afin que les étudiants aient davantage d'outils (consignes écrites, modélisations, exemples, corrigés) pour soutenir leur autonomie et, de là, améliorer leur SEP et leur motivation. La version « 2.1 » proposée, elle, met de côté l'enjeu temporel pour se concentrer sur les compétences plus complexes. Nous l'avons dit, le cours en question comporte le défi d'avoir à fournir aux étudiants plusieurs connaissances déclaratives tout en exigeant d'eux qu'ils développent des compétences complexes liées à la lecture de textes authentiques (sources primaires, articles d'historien). Il est important que l'on soit conscient que ces éléments ne relèvent pas des mêmes compétences et qu'elles exigent, conséquemment, des apprentissages de natures distinctes. Si le temps est un enjeu (d'un côté, beaucoup de matière à passer, de l'autre, des compétences complexes à développer), l'enseignant devra, en toute logique, faire des choix – d'où les deux modèles de cercles proposés.

Les modifications faites dans les versions 2.0 n'impliquent que très peu de temps de plus, voire moins (certains éléments ont été retranchés ou faits de manière à rendre le cercle plus efficace); les versions 2.1, par contre, nécessiteraient un investissement temporel considérable. Toutefois, nous avançons que ces modifications pourraient constituer un investissement profitable, puisqu'elles permettraient de mettre en place l'ensemble des

facteurs favorisant le développement d'un SRL et d'instaurer une meilleure compréhension des étudiants quant aux évaluations qu'ils auront à réaliser, ce qui, on peut le supposer, devrait améliorer leurs apprentissages et les résultats de leurs évaluations. Cependant, ces versions imposeraient un remaniement majeur du cours, notamment un retranchement d'une partie de la matière et une réalisation de davantage de cercles de lecture afin que certains des apprentissages se réalisent hors de la classe, par la lecture. Cela impliquerait que l'enseignant renonce en grande partie à l'approche magistrale et qu'il trouve les textes pertinents pour ce cadre. Avec des étudiants de première année, le défi serait de taille. C'est toutefois une approche qui pourrait être, selon nous, tentée avec des étudiants de deuxième session, mais un encadrement serré s'imposerait, notamment à travers l'évaluation sommative des tâches faites en cercle.

## **5. Cercles ajustés en littérature**

En littérature, deux principaux éléments auraient avantage à être travaillés : d'une part, la mise en place d'un espace autonome ; d'autre part, le temps laissé aux étudiants pour réaliser les activités. Cela dit, la correction de ces éléments se soutiennent l'une l'autre. Nous croyons d'ailleurs que, dans le contexte d'un cours composé d'étudiants finissants, il est tout à fait raisonnable de laisser à ceux-ci davantage d'autonomie. Ainsi, la première modification consisterait à ne pas diviser la classe pour réaliser les cercles (ce qui ne laissait que 40-45 minutes par cercle, une rétroaction devant être donnée à la fin de ceux-ci), mais bien à réunir tous les étudiants en même temps, de manière à pouvoir leur laisser davantage de temps (1 h 15). La rétroaction serait alors commune et pourrait être un peu plus longue (30 minutes plutôt que 15). Cela laisserait plus de temps aux étudiants qui en ont besoin pour accomplir la tâche à faire en cercle et plus de temps pour réaliser une rétroaction en plénière. En outre, afin de faire en sorte que les cercles constituent un défi stimulant, nous soulevons que l'enseignante pourrait prévoir des tâches supplémentaires pour les étudiants qui termineraient plus rapidement, par exemple leur demander d'écrire en cercle les synthèses qu'ils ont systématiquement eu à faire individuellement en devoir après chaque cercle. Les étudiants

auraient alors l'occasion de prendre de l'avance sur leurs devoirs, ce que plusieurs apprécieraient certainement. De plus, nous proposons essentiellement de changer la forme de la préparation à réaliser avant le cercle afin d'amener les étudiants à être plus autonomes face à celle-ci, des questions provenant de l'enseignant étant par trop directrices pour amener le développement de stratégies de lecture autonomes. C'est dans cette optique que nous suggérons des ajustements aux cercles numéro 1 et 2.

<b>Cercle 1 (version 2) en littérature</b>	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	Présentation du schéma narratif des contes québécois et de ses figures les plus populaires.
b)	<b>L'enseignant demande aux étudiants, individuellement, d'inscrire au recto d'une feuille des stratégies de lecture en littérature ainsi que des éléments auxquels, selon eux, il faut porter attention quand on lit en littérature. Il demande également, au regard de ce qu'il vient d'exposer, quels seraient, selon eux, les éléments auxquels il faut faire particulièrement attention en lisant un conte québécois. Les étudiants inscrivent ces dernières réponses au verso de leur feuille.</b>
c)	<b>Les étudiants se réunissent en équipe de quatre et comparent leurs réponses. L'enseignant demande aux étudiants a) de classer leurs réponses données au verso par ordre de priorité (de la plus importante à la moins importante) b) d'être en mesure de justifier cet ordre. (5 minutes)</b>
d)	<b>En plénière, il fait un retour sur les stratégies et leur classement.</b>
e)	<b>L'enseignant explique aux étudiants la tâche qu'ils vont avoir à faire en cercle au prochain cours (comparaison de deux légendes).</b>
f)	<b>En équipe, les étudiants choisissent deux stratégies pertinentes (au regard de la tâche annoncée) parmi celles exposées précédemment et dont on pourrait voir les traces. Ils choisissent également trois ou quatre éléments auxquels ils porteront particulièrement attention en lisant le conte. Ces stratégies et éléments constitueront leurs consignes. Ils auront à réaliser la lecture des contes selon ces consignes. Les étudiants prennent en note ces consignes et remettent sur une feuille (une par équipe) une copie de celles-ci à l'enseignant.</b>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent seuls deux contes <b>en utilisant les stratégies choisies en équipe.</b>	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	<b>L'enseignant demande aux étudiants de se réunir en cercle et de comparer leurs stratégies et réflexions quant aux points auxquels il fallait porter attention. Pendant que les étudiants font un</b>

<p>tour de table de ces éléments, l'enseignant vérifie que les étudiants ont respecté les consignes choisies (en ayant en mains les consignes de chaque équipe). Les étudiants qui n'ont pas fait le travail préparatoire devront travailler seuls ou ensemble.</p> <p>b) En équipe de quatre, les étudiants doivent relever six ressemblances donc découlent des différences et dresser un tableau comparatif. <b>*Pour garder occupés les étudiants qui terminent plus rapidement, on peut...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... offrir aux équipes de commencer leur synthèse en équipe ;</li> <li>• ... donner aux équipes un énoncé typique d'une dissertation comparative portant sur les contes étudiés, mais exigeant de comparer ceux-ci dans un angle plus complexe ou différent de celui travaillé par l'équipe (préparer quelques énoncés).</li> </ul> <p>c) L'enseignant demande aux équipes, l'une après l'autre, de mentionner un élément, de manière à constituer un tableau avec eux. Il leur demande également de mentionner les consignes que s'étaient données les membres.</p> <p>d) Si applicable, il amène les étudiants à voir comment certaines stratégies étaient plus riches que d'autres, ou menaient à analyser les contes sous un angle différent (de manière à faire valoir diverses façons de travailler un texte lorsqu'on ne trouve pas ce qu'on cherche...). Il tisse des liens entre ces stratégies et les dissertations du cours, mais aussi avec l'épreuve uniforme.</p> <p>e) Individuellement, les étudiants (qui n'ont pas eu le temps de terminer ou de réaliser leur synthèse durant le cercle) doivent rédiger une synthèse de 400 mots expliquant le tableau.</p> <p>f) L'enseignant donne une rétroaction sur les synthèses des étudiants pour le cours suivant. Au besoin, il précise des éléments en plénière.</p>
--

L'enseignante a mentionné en entrevue que le dernier cercle était trop exigeant pour être réalisé en 45 minutes. Le fait de leur octroyer 1 h 15, voire 1 h 30, devrait permettre aux étudiants de travailler les deux questions au lieu d'une seule.

<p>Cercle 2 (version 2) réalisé en littérature</p>
<p><b>En classe, avant la lecture</b></p>
<p>a) Présentation du postmodernisme et du concept d'intertextualité en classe.</p> <p>b) <b>L'enseignant amène les étudiants à réfléchir sur les référents communs de la culture occidentale afin de les orienter vers les références intertextuelles les plus fréquentes (les œuvres classiques,</b></p>



<p>les récits mythiques ou religieux) ; de là, il demande aux étudiants de citer certaines « histoires » tirées de la bible ou de différents mythes. Il amène les étudiants à raconter ces histoires – dont celle d’Adam et Ève (mais elle doit faire en sorte que ce ne soit pas la seule racontée).</p> <p>c) Il annonce aux étudiants que le sujet du prochain cercle portera sur les thématiques du postmodernisme et de l’intertextualité.</p> <p>d) Il demande aux étudiants, comme dans le cercle numéro 1, de réfléchir ensemble sur des consignes de lecture qui seraient pertinentes pour la préparation du cercle (stratégies, éléments auxquels ils doivent porter attention pour la lecture d’un roman et, plus particulièrement, d’un roman postmoderne).</p> <p>e) En plénière, les étudiants présentent leurs consignes. L’enseignant demande aux équipes d’examiner les consignes de tous et de déterminer lesquelles seront les plus pertinentes (les étudiants peuvent choisir certains éléments de chaque consigne) et d’être en mesure de justifier leurs choix respectifs.</p> <p>f) L’enseignant fait un retour en plénière et, par les discussions, sur le choix des consignes retenues. Ces consignes seront celles de la classe. Il explique que les étudiants doivent chercher des traces d’un des mythes bibliques racontés durant ce même cercle (possibilité de donner trois choix précis pour les orienter).</p>
<p><b>Hors classe, lecture individuelle</b></p>
<p>Les étudiants relisent seuls <i>Les grandes marées</i> de Jacques Poulin <b>en respectant leurs consignes et en cherchant des références aux histoires bibliques ciblées.</b></p>
<p><b>En classe, après la lecture</b></p>
<p>a) En équipe de quatre, les étudiants doivent compléter deux tableaux : l’un descriptif (« Montrez que les personnages de Teddy et de Marie sont postmodernes ») et l’autre comparatif (« Comparez <i>Les grandes marées</i> au récit biblique de la création »), en vue de préparer leur dissertation finale. * <b>Comme précédemment, l’enseignante prépare des tâches supplémentaires à faire pour les équipes qui terminent plus rapidement.</b></p> <p>b) Individuellement, les étudiants doivent rédiger une synthèse de leurs tableaux en +/-250 mots qui sera, en fait, la formulation de leur antithèse (idées principale et secondaires) et de leur thèse (idées principale et secondaires).</p> <p>c) L’enseignant donne une rétroaction sur les copies des étudiants (leur synthèse individuelle) et en classe (plénière).</p>

## 6. Cercles ajustés en mathématique

En mathématique, nous l'avons dit, l'enseignante était face à de nombreux défis : d'abord, le profil de ses étudiants ; ensuite, la difficulté particulière de la discipline, qui est rarement reliée à la lecture dans la conception commune et sur laquelle peu de travaux ont été entrepris. Cependant, en nous basant sur ses journaux de bord et entretiens, nous en sommes arrivées à mettre en place quelques modifications susceptibles de bonifier, nous le croyons, la première expérimentation.

En fait, nous suggérons qu'un nouveau cercle (cercle « 0 ») devrait être réalisé tout au début de la session. Ce cercle aurait comme objectif d'amener les étudiants à remettre en question leur conception selon laquelle la lecture ne s'applique pas en mathématique, car nous croyons qu'il faut que les étudiants prennent conscience que celle-ci peut influencer positivement leurs apprentissages dans cette discipline, si l'on veut que des interventions subséquentes soient perçues comme pertinentes. Toutefois, à des fins d'alignement pédagogique, le cercle aurait également des visées liées à l'analyse de problèmes, soit la compétence terminale du cours. Pour ce cercle, nous nous sommes largement inspirée des travaux de De Serres et Groleau (1995), d'où proviennent presque textuellement les problèmes de l'encadré présenté à la page suivante. L'encadré n'est qu'un exemple permettant de voir de quelle manière la maîtrise de la langue peut influencer la capacité d'analyser un problème et d'y répondre. Dans leurs travaux, De Serres et Groleau soulignent également les difficultés liées aux langages spécifiques aux mathématiques, à savoir le langage symbolique et le langage graphique.

L'encadré de la page suivante présente des exemples liés au langage courant. Néanmoins, il ne faut pas négliger l'importance de la complexité qui émerge de la combinaison du langage courant et du langage « disciplinaire ». Par exemple, en biologie, les étudiants croisent régulièrement des termes du langage courant (ex. : digestion) ; cependant, pour lire correctement dans cette discipline, les étudiants ne peuvent se contenter de la définition courante du terme (ici, l'assimilation de la nourriture par le corps), mais doivent être en

**Problèmes et réponses fautives données par des étudiants fictifs**

**Tiré de De Serres et Groleau (1995)**

a) Donnez un exemple de nombre irrationnel.

**Réponse de l'étudiant :** 0.3333333 ou 1/3

*La réponse est fautive. Pourquoi ? -> erreur de sémantique, l'étudiant ignore le sens de « nombre irrationnel ».*

b) Une entreprise d'excavation doit transporter des pierres d'un site A à un site B. L'entrepreneur estime que, pour faire ce travail, ses camions devront effectuer un total de 1 000 voyages. Il a le choix de faire passer les camions par deux routes possibles, mais les couts variables des voyages ne sont pas les mêmes pour chacune d'elles. Il se demande donc combien de camions il devra faire passer par chacune des routes afin de minimiser le cout total de transport. Si X camions empruntent la première route, combien passeront par la deuxième ?

**Réponse de l'étudiant :** Je ne peux pas répondre parce qu'il n'y a pas les données permettant de savoir combien de camions prennent la première route.

*L'étudiant a tort. Pourquoi ? -> erreur de sémantique, l'étudiant croit que « combien » implique une réponse sous forme de nombre.*

c) Donnez un exemple de diviseur de 12 et justifiez.

**Réponse de l'étudiant :** 36 est un diviseur de 12 parce que 12 divise 36.

*L'étudiant a tort. Pourquoi ? -> erreur de syntaxe, l'étudiant a interverti le sujet et le complément dans la proposition explicative.*

d) *Question :* Quelle information le signe du dérivé d'une fonction en un point donné vous donne-t-elle sur cette fonction à ce point?

*Réponse attendue:* Si la dérivée d'une fonction est positive à ce point, alors cette fonction est croissante à ce même point.

*Trois étudiants ont reformulé ainsi :*

**I) Si une fonction est positive à ce point, alors elle est croissante à ce même point.**

**II) Si la dérivée d'une fonction est positive à ce point, alors elle est croissante à ce même point.**

**III) Si elle est positive à ce point, alors elle est croissante à ce même point.**

*Or, ces réponses sont fausses. Pourquoi ?*

*-> dans I) erreur de syntaxe, l'étudiant a modifié le sujet de la proposition conditionnelle.*

*-> dans II) erreur de syntaxe, l'étudiant a modifié un nom par un pronom qui ne réfère plus au même élément.*

*-> dans III) erreur de syntaxe, l'étudiant utilise un même pronom pour faire référence à deux noms différents.*

e) Considérant ce tableau...

	Fume	Ne fume pas	Total
A eu un accident cardiaque	53	59	112
N'a pas eu d'accident cardiaque	91	197	288
Total	144	256	400

i) Quelle proportion des fumeurs ont eu un accident cardiaque ?

**Réponse de l'étudiant :** 53/112. *L'étudiant a tort. Pourquoi ? -> mauvaise identification de la proposition principale dans la question posée.*

ii) Quelle proportion de ces personnes fument ou ont eu un accident cardiaque ?

**Réponse de l'étudiant :** 53/400.

*L'étudiant a tort. Pourquoi ? -> l'étudiant a confondu le connecteur logique « ou » avec le « et ».*

mesure de se référer aux processus par la digestion (traduction libre de Shanahan et Shanahan, 2008, p. 53). En chimie, les étudiants doivent être en mesure de comprendre les subtilités du langage disciplinaire, où, par exemple,  $H_2O$  n'est pas équivalent à  $H2O$ . C'est dans cette optique de sensibiliser les étudiants de mathématique à l'influence de la maîtrise du langage (courant et spécialisé) sur leur performance que le cercle 0 devrait être réalisé.

Le cercle suivant serait en fait le deuxième cercle expérimenté en mathématique. Cette inversion a été suggérée par l'enseignante, qui croit que les étudiants bénéficieraient grandement des apprentissages faits par celui-ci s'il était réalisé assez tôt dans la session. Il s'inscrirait alors dans une continuité cohérente avec le cercle « 0 », puisqu'il permettrait de faire passer les étudiants d'une lecture « prudente » prenant en compte les difficultés du langage courant et mathématique à une étape plus spécialisée, soit la sélection des termes, leur définition et leur classement, cette fois dans une optique de résolution. En arrivant plus tôt dans la session, le cercle permettrait plus rapidement d'amener les étudiants à s'appropriier à la fois le manuel et des réflexes de lecture disciplinaire en mathématique. En outre, suivant les observations de l'enseignante, le cercle fournirait des outils visant à encadrer les étudiants dans leur réalisation d'un outil résumé. En ce qui concerne les étudiants qui trouvent facile l'exercice, il serait suggéré, comme en littérature, de préparer des problèmes d'une plus grande difficulté pour les équipes qui termineraient plus rapidement que les autres les tâches à faire en cercle. Cela dit, ces problèmes doivent rester pertinents quant aux évaluations à venir.

### Cercle 2 (devient le cercle 1, version 2) en mathématique

#### En classe, avant la lecture

- a) L'enseignant présente l'activité et distribue les feuilles d'exercices (copies du manuel).
- b) L'enseignant modélise au tableau sa réflexion face à un premier énoncé de problème (« Résolvez les équations... »). Il prend soin de souligner les mots-clés du problème et d'identifier la démarche qu'il associe à ces derniers ainsi que la réponse attendue.

<b>En classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls en classe en repérant les mots-clés et en identifiant, s'ils ont le temps, les démarches associées à ceux-ci.
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipe de quatre, les étudiants comparent leurs réponses.</p> <p><b>b) L'enseignant modélise la construction d'un outil résumé en lien avec un premier problème. Il tisse des liens entre le processus permettant de créer cet outil et sa pensée disciplinaire (sélectionner, définir, créer des catégories et classer) de manière à montrer que l'outil, en plus d'être porteur d'informations pertinentes, est l'illustration d'une démarche disciplinaire.</b></p> <p>c) Les étudiants doivent construire un « outil résumé » sous forme de tableau associant les différents types de mots-clés repérés durant leur démarche ainsi que la réponse attendue. Les étudiants sont avertis qu'ils auront droit à cet outil à l'examen. Cette démarche implique un exercice de classification.</p> <p>d) L'enseignant fait un rapide retour en plénière.</p> <p><b>e) L'enseignant récupère les tableaux et réalise une mise en commun dont il valide les réponses. Il distribue ce document-outil validé lors de l'examen.</b></p>

Le cercle qui suit, soit le premier expérimenté, a été placé plus tard dans la session, selon les recommandations de l'enseignante. L'objectif lié à l'activation de connaissances antérieures est modifié et cherche, cette fois, à consolider et à vérifier la compréhension que les étudiants ont des apprentissages réalisés au cours de la session.

<b>Cercle 1 (devient le cercle 2, version 2) en mathématique</b>
<b>En classe, avant la lecture</b>
<p>a) L'enseignant demande aux étudiants de réaliser une lecture de deux pages dans le manuel de cours. Ces pages présentent une définition de plusieurs notions liées aux fonctions, notions que les étudiants sont supposés déjà connaître (connaissances antérieures) <b>parce que ces notions ont été abordées plusieurs fois en classe.</b></p> <p><b>b) L'enseignant explique de quelle façon l'exercice qu'ils s'apprêtent à faire sera pertinent pour leurs prochaines évaluations.</b></p> <p><b>c) L'enseignant modélise sa lecture de deux des définitions et la manière dont il en arrive à réduire cette information (sous forme symbolique) ou à la diviser (en divisant le résumé selon sa définition et son contexte d'utilisation, par exemple). Il présente le canevas, puis modélise sa</b></p>

<b>réflexion face aux liens qu'il est possible de faire entre celui-ci et les éléments qu'il a extraits des définitions.</b>
<b><u>EN</u> classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent les définitions <b>et tentent de réduire l'information ou de la diviser.</b>
<b>En classe, après la lecture</b>
<p>a) En équipe de quatre, les étudiants comparent leurs réponses.</p> <p><b>b) En plénière, l'enseignant fait un retour, une équipe après l'autre, sur les éléments réduits ou divisés. Lorsque ceux-ci sont corrects, l'enseignant les écrit au tableau.</b></p> <p>c) L'enseignant remet aux étudiants un canevas de schéma <b>et des papillons adhésifs</b>. Les étudiants doivent alors inscrire les notions <b>validées sur les papillons et placer ceux-ci</b> dans leur schéma.</p> <p>d) En plénière, l'enseignant <b>invite les étudiants, une équipe après l'autre, à venir placer les éléments sur le canevas (projeté au tableau). Les étudiants doivent justifier leur décision</b> et l'enseignant valide et rectifie les erreurs.</p> <p><b>e) Les étudiants ont le droit d'utiliser le schéma pour un de leurs examens.</b></p>

Les étudiants peuvent se fatiguer rapidement d'écrire, puis d'effacer sur un schéma des phrases et des définitions, ce qui peut entraîner une certaine « complaisance » dans la réalisation de l'exercice ; certains placeront un élément à un endroit et se rendront compte qu'il y a un problème, mais, ne voulant pas prendre la peine d'effacer et de réécrire, décideront de laisser l'élément en place. Les papillons adhésifs peuvent contribuer, par les manipulations physiques simples et rapides qu'ils permettent, à donner davantage envie aux étudiants de « jouer » avec le positionnement de leurs idées.

## **7. Cercles ajustés en philosophie**

Comme on a pu le voir dans le chapitre précédent, les cercles réalisés en philosophie semblent avoir provoqué une amélioration de l'autorégulation de la majorité des étudiants en lecture et sont donc, au regard de l'objectif de notre projet, un succès. Cela dit, après l'examen des commentaires laissés par les étudiants dans leurs questionnaires respectifs, les observations de l'enseignante ainsi que l'examen des cercles, nous croyons qu'une amélioration pourrait être faite concernant le deuxième cercle, où la synthèse est présentée et mise en application

par les étudiants, mais où elle n'est pas réutilisée par la suite. Il pourrait être pertinent de repenser l'alignement pédagogique des cercles 1 (a et b) et 3 (a et b) de manière à inclure, à mi-chemin, le cercle 2 de façon plus cohérente.

<b>Cercle 2 (version 2) en philosophie</b>	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	L'enseignant explique de quelle façon un bon résumé, dans le contexte d'un cours de philosophie, devrait amener les lecteurs à identifier la thèse et les arguments (en faisant référence aux deux cercles précédents) du philosophe (explicitation des critères de qualité).
b)	<b>L'enseignante modélise la production d'un résumé à partir d'un schéma réalisé dans le cercle 1a. Elle tisse, par la même occasion, des liens entre ce qu'il écrit et les critères de qualité énoncés précédemment. Elle prend soin de montrer de quelle façon il utilise, pour réaliser ce résumé, la paraphrase (et souligne l'importance d'évaluer la justesse de celle-ci au regard du respect des propos de l'auteur).</b>
c)	<b>Les étudiants reprennent le schéma réalisé dans le cercle 1b et produisent, en paraphrasant, en cercle, un résumé du texte de Rousseau.</b>
d)	<b>Chaque équipe remet un résumé à l'enseignante qui, ensuite, le révise pour repérer d'éventuels problèmes d'interprétation ou d'écriture.</b>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent le chapitre tiré de « La juste part » de David Robichaud et Patrick Turmel en l'annotant et en relevant la thèse et les arguments.	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	<b>L'enseignante sélectionne trois des résumés réalisés pour leurs forces et faiblesses diverses. Elle regroupe celles-ci sur un document qu'elle distribue au début du cours suivant aux étudiants. Ces derniers ont 20 minutes (de 5 à 7 minutes/synthèse) pour le lire et le commenter au regard des critères de qualité d'un bon résumé.</b>
b)	<b>L'enseignante projette ensuite les résumés et demande aux étudiants de commenter ceux-ci, arguments à l'appui. Durant cette étape, l'enseignante s'assure des causes ayant conduit aux erreurs d'interprétation ou aux problèmes rencontrés dans l'écriture. À la fin de cet exercice, les étudiants et l'enseignante choisissent un résumé qui répond aux critères de qualité exigés.</b>
c)	<b>Les étudiants retournent en cercle et réalisent un résumé de 150 mots centré sur la thèse et les arguments soumis dans le texte de Robichaud et Turmel. Les résumés sont écrits sur des tableaux blancs ou de grands cartons et sont exposés.</b>

- d) **Les étudiants ont 15 minutes pour lire les différents résumés et voter pour les deux meilleurs (selon eux).**
- e) **L'enseignante prend le temps de revenir sur les deux ou trois meilleurs résumés identifiés par les étudiants. Un résumé répondant aux critères de qualité est sélectionné.**
- f) **L'enseignante projette le résumé du texte de Rousseau sélectionné pour sa qualité. En plénière avec les étudiants, il incorpore graduellement le résumé du texte de Robichaud et Turmel au premier résumé, en soulignant par les marqueurs de relation adéquats les ressemblances, les nuances et les différences (création d'une synthèse comparative).**
- g) **À la suite du cercle 3a, un résumé semblable est réalisé sur le texte de Freud et est ensuite intégré à la synthèse comparative élaborée précédemment.**

L'exercice d'élaboration d'une synthèse comparative, surtout si l'on exige des étudiants qu'ils paraphrasent les auteurs, aurait l'avantage à la fois de vérifier leur compréhension avérée des philosophies de l'être humain présentées dans le cours (et ce, avant la dissertation finale), tout en renforçant l'utilité de la stratégie utilisée pour le deuxième cercle. Cette synthèse comparative, en outre, faciliterait probablement la réalisation du cinquième cercle (que beaucoup d'étudiants ont trouvé très difficile, selon l'enseignante), tout en initiant graduellement les étudiants au discours comparatif qui sera attendu d'eux à la dissertation finale. La perception d'utilité de la stratégie de synthèse ainsi que la motivation des étudiants seraient renforcées par le fait qu'ils pourraient mieux établir le lien entre leurs exercices et leurs évaluations finales.

À cet égard, d'ailleurs, on se rappellera qu'un des items liés à l'attribution du succès à de bonnes techniques de travail n'avait augmenté que chez 8 % des étudiants et s'était détérioré chez 33 %. Dans les dissertations, les étudiants doivent, certes, comprendre les thèses des auteurs ; cet élément semble avoir été très bien travaillé grâce aux cercles. Cependant, les étudiants ne doivent pas se limiter à exposer les idées des auteurs ; ils doivent aussi prendre position : « Est-ce qu'on est en accord avec l'une ou l'autre des thèses associées aux auteurs ? » C'est dans cette prise de position critique que survient la nécessité de formuler des arguments. Or, cet aspect n'a que peu été approfondi par les cercles et demeure, selon l'enseignante, un enjeu quant à la réussite des étudiants : « Il y en a beaucoup qui ne



comprennent pas la différence entre répéter la théorie de l'auteur et donner un argument pour soutenir la théorie de l'auteur. C'est ça le défi aussi. »

Ces constats suggèrent le besoin des étudiants de mieux cerner les critères de qualité liés aux dissertations et la nécessité d'objectiver cet « objet d'écriture », dont plus particulièrement la notion d'argument. Voici donc deux propositions de cercle qui seraient susceptibles d'améliorer la situation.

<b>Cercle 0a en philosophie</b>	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	L'enseignante distribue trois bonnes dissertations (sur des sujets qui ne sont pas donnés dans le cours) prenant différentes formes et structures et portant sur différents sujets.
b)	Elle distribue aux étudiants sa grille de correction ainsi qu'un tableau inspiré de l'approche par genre textuel (Lanctôt, 2017b) vulgarisé à remplir. L'enseignante présente les sections du tableau en prenant appui sur deux courts exemples de textes (ex. : une page tirée d'un manuel de philosophie et un extrait d'un essai de Rousseau). Les lectures de ces courts textes se font en classe et l'enseignante remplit, en faisant collaborer les étudiants, les différentes sections du tableau.
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants lisent les dissertations et doivent souligner les points communs et divergeant entre celles-ci (choix d'annotations, de surlignement et de notes prises à part). Ils doivent établir, également, des liens avec les critères de qualité fournis.	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	Les étudiants se réunissent en cercles et tentent de remplir le tableau.
b)	L'enseignante fait un retour en plénière et demande à chaque équipe, tour à tour, de fournir un élément de réponse permettant de compléter le tableau. Au passage, l'enseignante tisse des liens entre les éléments placés dans le tableau et ses critères de qualité (grille).

Nous croyons que ce cercle 0, en plus de donner aux étudiants des outils pour renforcer leur perception d'attribution (ce qui contribue grandement à la motivation), pourrait les amener à mieux comprendre le contexte d'apprentissage des lectures réalisées dans le cours de philosophie et à orienter de manière plus pertinente leurs annotations et révisions en vue des évaluations (qui sont, en toute cohérence, le reflet des apprentissages visés par le cours).

Si, toutefois, l'enseignante ne souhaite pas donner des exemples de dissertation, nous proposons, en lien avec des suggestions pour l'enseignante, un exercice centré directement sur la distinction entre un argument soutenant la thèse d'un auteur et une thèse.

<b>Cercle 0b en philosophie</b>	
<b>En classe, avant la lecture</b>	
a)	L'enseignante présente aux étudiants un tableau en trois colonnes. La colonne centrale leur demande d'expliquer la thèse d'un auteur. L'enseignante, avec l'aide des étudiants, modélise l'écriture d'un aspect ciblé. Dans la colonne de gauche, il est indiqué « Argument contre », dans celle de droite, « Argument pour ». L'enseignante modélise l'écriture de deux arguments pouvant se placer dans chacune de ces colonnes. Elle prend soin d'exprimer comment elle planifie l'écriture de ces arguments, comment elle évalue ceux-ci et comment elle les ajuste au besoin. <i>*Idéalement, l'enseignante peut prévoir des erreurs typiques dans les arguments qu'elle écrit, de manière à montrer aux étudiants les stratégies d'ajustement pertinentes.</i>
b)	L'enseignante distribue aux étudiants une douzaine de phrases : certaines sont des paraphrases des thèses des auteurs (4), d'autres des arguments (par exemple, 3 pour, parfois 5 contre) liés à ces éléments de la thèse. En outre, si certains des arguments sont corrects, plusieurs comportent des erreurs (sont mal formulés).
<b>Hors classe ou EN classe, lecture individuelle</b>	
Les étudiants doivent lire les arguments (idéalement, ils peuvent les découper de manière à pouvoir les manipuler comme des pièces de casse-tête ; prévoir plusieurs paires de ciseaux si la lecture est en classe) et identifier a) si ceux-ci sont des arguments ou des paraphrases des thèses des auteurs, b) à quels éléments de la thèse des auteurs se relient les arguments c) si ceux-ci sont formulés correctement (et si non, pourquoi).	
<b>En classe, après la lecture</b>	
a)	Les étudiants se réunissent en cercle ; pour commencer, ils doivent comparer leurs réponses du point a) ; l'enseignante souligne aux étudiants qu'ils doivent être en mesure de justifier leur classement (argument ou thèse de l'auteur).
b)	L'enseignante fait un retour en plénière et demande à chaque équipe, tour à tour, d'identifier un élément comme étant un argument ou une thèse. L'enseignante demande la raison du classement et valide avec la classe.
c)	Lorsque les thèses et arguments ont été classés selon leur nature, les étudiants commencent à relier les arguments aux thèses en identifiant les éléments qui ont permis, dans l'argument, de relier celui-ci à la thèse (point b du devoir).

- d) L'enseignante fait un retour en plénière et demande à chaque équipe, tour à tour, de relier un argument à un élément de thèse. L'enseignante demande la raison de ces liens et valide avec la classe.
- e) Les étudiants doivent ensuite analyser les arguments pour trouver ceux qui sont corrects (ex. : 4/8) et ceux qui sont problématiques. Ils doivent être en mesure de justifier leur « diagnostic » (point c du devoir).
- f) L'enseignante fait un retour en plénière et demande à chaque équipe, tour à tour, d'identifier un argument fautif et d'expliquer les raisons de cette analyse. L'enseignante valide avec la classe.
- g) Lorsque les quatre arguments fautifs ont été trouvés, les étudiants doivent tenter de réécrire correctement les arguments. Ils doivent ensuite ordonner les arguments selon l'ordre qu'ils croient le plus cohérent. Les étudiants inscrivent ensuite sur de grands papiers ou tableaux leur « plan », en écrivant clairement leurs arguments remaniés.
- h) Les étudiants se promènent d'un plan à l'autre et tentent de repérer des erreurs d'écriture (cohérence, justesse) dans les arguments remaniés ou dans la cohérence du plan. Ils notent les erreurs qu'ils relèvent.
- i) L'enseignante fait un retour en plénière à partir des constats des étudiants.

La structure de ce dernier cercle est fragmentée en plusieurs étapes afin de bien encadrer les étudiants dans leur progression ; dans ce contexte, il importe de préciser aux étudiants le temps restreint et déterminé qu'ils ont pour la réalisation de chacune des étapes. Le tableau (trois colonnes) utilisé pour la modélisation et l'exercice visant à départager les thèses des arguments visent à renforcer dans l'esprit des étudiants la distinction entre ces éléments.

## 8. Conclusion

Les cercles présentés dans cette partie n'ont pas été expérimentés et, comme nous le mentionnons en introduction, ils demeurent donc sujets à caution. Nous avons tenté de proposer des modifications susceptibles de renforcer les axes favorisant le développement d'un SRL dans les cercles où ceux-ci avaient apparemment été plus difficiles à mettre en place, cela parce que notre projet vise le développement de l'autorégulation en lecture. Toutefois, certains cercles, dans leur modèle original, sont tout à fait adaptés à d'autres objectifs. Par exemple, en littérature, les questions orientantes de l'enseignante semblent avoir beaucoup aidé les étudiants à se préparer aux évaluations. Les modifications que nous avons proposées, dans ce cas, sont uniquement liées au constat que l'autorégulation avait diminué dans ce cours. De même, plusieurs nouveaux cercles ont été proposés dans une optique de préparation aux évaluations ; cela se justifie afin de soutenir le sentiment d'utilité des autres cercles. Toutefois, la préparation aux évaluations pourrait, bien évidemment, se réaliser par d'autres activités que des cercles de lecture. Enfin, nous sommes bien consciente des limites inhérentes au contexte de certains cours : la charge d'apprentissages à faire dans le cours d'histoire concerné par notre projet et le profil particulier des étudiants composant le cours de mathématique en sont des exemples. Les cercles proposés devraient être testés afin de s'assurer que les modifications sont réellement adaptables aux contraintes contextuelles.

Cela dit, nous croyons, au terme de ce chapitre, avoir atteint notre objectif 3, à savoir développer des scénarios pédagogiques de cercles de lecture adaptés à différentes disciplines et à différents contextes du collégial ; les scénarios proposés nous semblent apporter des pistes de solutions directement liées aux difficultés observées dans l'évaluation des scénarios. En ce sens, les enseignants du collégial souhaitant mener leurs propres expérimentations trouveront dans ce chapitre de solides bases dont ils pourront s'inspirer.

## CHAPITRE 9 :

### Résultats de l'accompagnement des enseignants : quels processus de changement, par quels moyens ?

Au terme du chapitre 1, nous avons proposé l'hypothèse que le développement des compétences en littératie des étudiants du collégial devait forcément passer par un accompagnement de leurs enseignants. Nous avons postulé que cet accompagnement devait permettre le développement d'une conception scientifique de la lecture chez les enseignants ainsi qu'une acceptation à intervenir dans un paradigme d'apprentissage. À la suite de la résidence réalisée au début du projet, nous avons également eu l'occasion de constater (ou de confirmer) que divers obstacles (freins ou résistances) pouvaient nuire à l'adoption de pratiques favorisant le développement des compétences en littératie. Nos observations nous ont menée à concevoir une formation susceptible de neutraliser certains de ces obstacles (cette formation est présentée au chapitre 5). Nous avons aussi, tout au long du projet, tenté d'appliquer les gestes d'accompagnement suggérés par St-Germain et Labillois (2016) à travers l'élaboration collaborative du cahier des charges, l'accompagnement personnalisé (rencontres individuelles, journaux de bord) et les rencontres entre praticiens (SAPP) ; d'ailleurs, chacune de ces interventions auprès des enseignants a été minutieusement documentée. Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats relatifs à notre cinquième objectif spécifique de recherche, qui consistait à faire émerger les modalités et les méthodes d'accompagnement qui...

- a) ... permettent de résoudre les tensions ou de contourner les obstacles identifiés dans le portrait systémique
- b)... favorisent chez les enseignants du collégial le développement d'une conception scientifique de la lecture ainsi qu'une adhésion au paradigme d'apprentissage.

Les différents résultats de recherche présentés dans ce chapitre proviennent des verbatims faits de l'enregistrement des SAPP et des entretiens semi-dirigés réalisés à la fin du projet ainsi que des notes descriptives prises dans le journal de pratique de recherche.

Au chapitre précédent, nous avons établi que des résistances et différents freins pouvaient faire obstacle à la conception et à la mise en œuvre de cercles de lecture. À titre de rappel, les **freins** repérés provenaient...

- ... d'un manque de formation des enseignants en ce qui a trait au soutien en lecture des étudiants au niveau collégial (par exemple, stratégies de lecture) ;
- ... d'un manque d'expérience en apprentissage actif ;
- ... d'un manque de temps.

En ce qui concerne les différentes **résistances** potentielles, le *paradigme* du professeur (**enseignement** ou **apprentissage**) ainsi que la *conception de la lecture* de l'enseignant (**scientifique** ou **de sens commun**) sont ressortis, comme prévu, en tant qu'éléments sur lesquels il fallait tenter d'agir. Cependant, d'autres résistances ont aussi émergé :

- La perception des enseignants des problèmes des étudiants ;
- La résistance au changement ;
- La conception que les enseignants ont de leur rôle professionnel.

L'ensemble des éléments susmentionnés sont donc apparus comme des facteurs susceptibles de créer des tensions dans le cadre du projet, tensions sur lesquelles nous avons tenté d'agir. En outre, le projet a permis aux enseignants de réaliser un certain nombre de développements professionnels que nous évoquerons afin de répondre par la même occasion à notre objectif général, soit explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines.

Nous détaillons donc dans ce chapitre les résultats les plus pertinents afin de répondre à ces deux objectifs (spécifique numéro 5 et global). Nous commencerons par présenter, à l'aide d'un tableau synthèse, les obstacles que nous sommes parvenus à neutraliser et les moyens qui, selon les enseignants, ont permis ces mouvements. Après avoir détaillé brièvement les différents changements survenus au cours du projet, nous présenterons les autres gains que les enseignants ont désignés comme ayant résulté de leur participation au projet.

Ce portrait nous permettra de dresser des recommandations quant aux moyens susceptibles de favoriser la mise en place, au collégial, de pratiques qui soutiendront le développement de l'autorégulation en lecture ainsi que de souligner les avantages potentiels que les enseignants du collégial pourraient en retirer, professionnellement ou personnellement.

## 1. Les changements survenus chez les enseignants participants : coup d'œil en fin de projet

Au terme du projet, plusieurs mouvements, liés à la résolution des différents obstacles relevés précédemment, ont pu être repérés chez les enseignants participants. Le tableau synthèse (tableau 39) présente un aperçu des obstacles surmontés ainsi que des conditions que les enseignants et nous-même avons pu déterminer comme étant la cause de ces changements.

Tableau 39 : Mouvements repérés quant aux obstacles identifiés au début de la formation

Obstacles	Nb de participants affectés par cet obstacle	Nb de participants ayant dépassé cet obstacle	Conditions déterminées comme étant la cause de la résolution
<b>Freins</b>			
Manque de formation en matière d'apprentissage par la lecture	6	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation donnée au début du projet</li> </ul>
Manque d'expérience en matière d'apprentissage actif	3	1 et 2*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche-développement impliquant la mise en œuvre d'une nouvelle pratique</li> <li>• Discussions entre les enseignants lors des SAPP</li> </ul>
Manque de temps	2	1 et 1*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cercles très courts</li> <li>• Expérience positive montrant la valeur d'usage des cercles</li> <li>• * Expérience positive montrant la valeur d'estime des cercles</li> </ul>
<b>Résistances</b>			
Paradigme d'enseignement	3	1 et 2*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience positive en classe liée à une valeur d'usage ou d'estime</li> <li>• Cercles de lecture leur ayant permis de voir davantage le point de vue des étudiants</li> </ul>
Conception de sens commun	3 (5)	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation par cercles de lecture interdisciplinaires</li> <li>• Réalisation de modélisations</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• SAPP</li> </ul>
Perception de leur rôle professionnel (spécialiste disciplinaire)	3	2 et 1*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploration de la littérature disciplinaire de son domaine</li> <li>• Cercles de lecture leur ayant permis de voir davantage le point de vue des étudiants</li> </ul>
Résistance au changement	2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience positive en classe liée à une valeur d'estime</li> </ul>
Perception des enseignants quant au fait que les étudiants sont incapables d'apprendre par la lecture ou ne feront pas les lectures	4	3 et 1*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience positive en classe liée à une valeur d'usage (lectures faites, apprentissages réussis)</li> <li>• Réflexion sur l'autorégulation amorcée dans le questionnaire initial et poursuivie dans le cadre de la formation (perception d'utilité).</li> <li>• *Expérience positive en classe liée à une valeur d'usage partielle (lectures faites)</li> </ul>

Comme on peut le voir, le projet a permis d'opérer des mouvements sur tous les obstacles, et ce, chez tous les enseignants, bien que parfois de façon partielle.

### 1.1. Le manque de formation en matière d'apprentissage par la lecture

Les enseignants ont souligné l'intérêt de la formation donnée au début de projet. Le fait que la formation ait présenté des stratégies nouvelles (comme l'approche RA et la modélisation et le SQ6R) et amené les enseignants à mettre en œuvre des stratégies connues dans un contexte d'apprentissage (réalisation d'un résumé et prise de conscience des stratégies déjà utilisées par chacun grâce à la comparaison que permettaient les cercles de lecture). Les ressources fournies au cours de la formation ont aussi été utilisées par plusieurs enseignants. Parmi les éléments les plus appréciés dans ces ressources, citons le portfolio d'apprentissage, les modèles de « bon lecteur » disciplinaire, l'article présentant le concept d'alignement pédagogique (Bélec, 2016a) ainsi que des modèles de schémas (Bélec, 2017a).

### 1.2 Le manque d'expérience en matière d'apprentissage actif

Parmi les enseignants participants, trois n'avaient que très peu d'expérience de l'apprentissage actif. Chez ces trois enseignants, la participation à la recherche-développement, avec l'expérimentation qu'elle implique, a permis un gain d'expérience appréciable. L'un des enseignants souligne qu'il avait suivi un cours PERFORMA sur les



stratégies d'apprentissage, mais n'avait pas encore eu la chance de mettre en œuvre concrètement ces modèles. L'occasion de participer à la recherche lui a en quelque sorte donné l'impulsion nécessaire à cette nouvelle expérience. Les deux autres enseignants ont également appris de leur expérimentation des cercles ; tous deux, en entretien, relèvent en être arrivés à mieux cerner l'importance de trouver la juste mesure dans l'accompagnement des étudiants (être soutenant sans être contrôlant). Ces apprentissages ont été possibles par la nécessité qu'ils avaient d'organiser des cercles en participant au projet ; ces enseignants soulignent d'ailleurs en entretien qu'ils ignorent s'ils se seraient lancés dans l'expérience sans ce cadre, justement en raison de leur manque d'expérience avec ce type de pédagogie. En revanche, ces deux enseignants montrent, par leurs réponses en entretien et lors des SAPP, que la manière de mener cet accompagnement est encore à peaufiner, notamment par la difficulté qu'ils expriment à bien cerner cet équilibre entre l'autonomie des étudiants et le guidage de l'enseignant. L'un des enseignants indique, à ce propos, avoir particulièrement apprécié les discussions ayant eu cours lors des SAPP, entre tous les enseignants ; celles-ci lui ont permis d'entrevoir la façon bien particulière dont il convient d'orienter les discussions adéquatement, de manière non directive, ce qu'il n'avait d'abord pas saisi.

### 1.3 Le manque de temps

Deux des enseignants, en début de projet, avaient exprimé une crainte quant au manque de temps que pouvait entraîner la mise en œuvre des cercles dans le cadre de leurs cours respectifs. Un des enseignants a réalisé des cercles très courts et fait observer, en entretien, que l'un d'entre eux a été très pertinent pour les apprentissages de ses étudiants (valeur d'usage). Cet enseignant n'a donc plus soulevé ce frein potentiel. L'autre enseignant, cependant, a effectivement été confronté à l'aspect chronophage des cercles. Cela l'amène à remettre en question, dans certains cours, la possibilité d'utiliser ce type d'activité. Il soulève qu'en raison de l'intérêt qu'il a constaté chez ses étudiants pour les cercles (valeur d'estime), il envisage malgré tout de prendre du temps pour réaliser les cercles lorsque le contexte le permet. Cela dit, le manque de temps demeure un frein (l'enseignant évoque huit fois cet aspect dans un entretien de moins de 27 minutes) considérable.

Il est à noter que, lorsqu'un enseignant souligne d'emblée que le temps constitue un défi dans le cadre d'un cours magistral, alors qu'il n'y a pas de moyen plus rapide de passer de la matière, il est évident que l'on se trouve devant un problème qui risque de bloquer toute intervention. En effet, l'enseignant qui souhaiterait agir, de quelque façon que ce soit, face à n'importe quel enjeu pédagogique et qui manque, malgré cette approche (cours magistraux) permettant de transmettre de l'information de manière très rapide, *déjà* de temps pour donner sa matière a, en quelque sorte, les mains liées, puisque toute intervention exige du temps. Nous postulons qu'il est important que les enseignants soient conscients que, dans ce genre de situation, il faut faire des choix qui impliquent soit de renoncer à intervenir, soit de sacrifier une partie de la matière (puisque donner celle-ci plus rapidement n'est pas une option). Et, évidemment, ce choix sera très fréquemment influencé par le paradigme dans lequel se trouve l'enseignant ainsi que par sa perception de son rôle professionnel en tant qu'enseignant au collégial.

#### 1.4 Le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage

Au début de l'expérimentation, trois des enseignants avaient des pratiques plutôt associées au paradigme d'enseignement. Au terme du projet, les trois enseignants ont vécu une expérience positive en classe où ils ont pu percevoir une valeur d'usage ou d'estime aux cercles ; cette expérience les amène à vouloir expérimenter de nouveau les cercles, au moins dans le cadre du même cours. En outre, le fait d'avoir eu l'occasion de parler aux étudiants lors des cercles de lecture et d'avoir ainsi vu davantage leur point de vue quant aux textes a aussi été mentionné par deux enseignants comme étant un élément les ayant amenés à envisager de mettre davantage en action les étudiants par rapport à leurs apprentissages. Cependant, le processus de changement de paradigme demeure difficile. Les expériences qui ne sont pas totalement positives semblent marquer les enseignants et compromettre les changements de paradigme. Par exemple, un des enseignants a perçu une valeur d'estime aux cercles, mais pas une valeur d'usage ; dans l'entretien final, il demeure hésitant quant à la perspective d'adopter de manière plus générale des méthodes d'apprentissage actif, même

s'il considère l'idée. Un autre enseignant a vécu, au début du projet, une expérience où le cercle ne s'est pas passé comme il l'espérait ; malgré le fait que toutes les autres expériences (plus nombreuses) se soient très bien déroulées (valeurs d'usage et d'estime perçues), l'enseignant relève que, bien qu'il souhaite tenter des cercles de lecture dans d'autres cours, il n'envisage de le faire que dans un cadre très précis. Ainsi, nous avançons que ce sont essentiellement les expériences positives, tout particulièrement lors des premières expériences, qui sont susceptibles de provoquer des changements de paradigme. L'analyse des journaux de bord des deux enseignants nous a permis de repérer plusieurs gestes d'intervention qui auraient probablement permis de rectifier la situation problématique, mais les enseignants, par leur manque d'expérience de ce type d'apprentissage, ont eu de la difficulté à résoudre le problème. Dans la mesure où les premières expérimentations semblent avoir une portée particulièrement forte quant à la transition de paradigme, nous soumettons qu'il serait souhaitable d'offrir non seulement une formation en lien avec la lecture, mais également avec les stratégies permettant de gérer des processus d'apprentissage actifs, ce que notre projet a négligé de faire. De plus, nous soulignons l'importance que l'accompagnateur porte un intérêt tout particulier à la conception des premiers cercles, afin de maximiser les chances que ceux-ci se déroulent bien.

Nous notons que, parmi les trois enseignants dont les pratiques se situent déjà dans un paradigme d'apprentissage, deux d'entre eux ont vécu des cercles comportant différents problèmes (peu de valeurs d'usage, notamment). Cependant, ceux-ci ont remis en question la conception de leur cercle, mais pas le principe de l'activité. Cela semble indiquer que, selon le paradigme où se situe l'enseignant, l'évaluation qu'il fera d'une activité négative pourra se positionner dans une perspective de résistance au changement ou dans une optique de pratique réflexive. Cependant, lorsque les activités se déroulent bien, les enseignants en font tous une évaluation s'ancrant dans la pratique réflexive. Ces constats soulignent l'importance de bien préparer les enseignants non seulement à la structure des activités ainsi qu'aux outils qu'ils devront amener leurs étudiants à mobiliser (ce que nous avons fait), mais également aux pratiques de gestion de l'apprentissage actif. Si une formation théorique peut, certes, constituer une base intéressante, nous postulons qu'il faudrait encourager les

enseignants se situant dans un paradigme d'enseignement à assister à une activité d'apprentissage actif menée par un enseignant ayant de l'expérience avec ce type d'accompagnement. En effet, le rôle de l'enseignant est primordial à la réussite des processus d'apprentissage actif – et il importe, pour garantir le plus possible le succès des premières expérimentations, que les enseignants aient l'occasion de prendre conscience de la forme que prend ce rôle dans ce contexte précis, et ce, dans un cadre similaire à celui où ils vont expérimenter chacun leur cercle.

### 1.5 Le passage d'une conception de sens commun à une conception scientifique de l'écrit

Comme nous l'avons dit au chapitre 4, tous les enseignants avaient, théoriquement, une conception scientifique de la lecture ; cependant, par l'analyse de certaines réponses contradictoires données dans le questionnaire initial, nous avons établi que cette conception « intellectuelle » de la lecture exerçait une tension sur la conception praxéologique des enseignants, c'est-à-dire la conception à laquelle leur propre éducation les a habitués. Cette tension avait été repérée chez trois enseignants. Toutefois, lors de l'entretien final, trois enseignants, dont deux chez lesquels cette tension n'avait pas été repérée, soulignent que la formation par cercle de lecture entre enseignants de différentes disciplines a été un choc pour eux :

[J]e pense qu'on le sait qu'il y a [...] des interprétations différentes... Mais en même temps, de le réaliser vraiment, dans le concret, de vraiment voir « OK, mais ».

C'est ça qui était l'fun en début de projet, c'est que, des fois, on se rend pas compte comment on lit, et l'approche qu'on a au texte. Et on avait tous une approche différente, liée à notre discipline.

[J]'avais beaucoup travaillé sur l'expérience de lecture, mais j'avais pas compris ça [...] par exemple, lui [l'enseignant d'histoire], c'était juste les villes, les faits. Il s'arrêtait sur ce qui pour moi était des détails [...], mais qui étaient en fait importants. Donc, ça m'a permis de voir comment chacun capte des choses.

Ainsi, le cercle de lecture, surtout entre enseignants de différentes disciplines, semble une modalité très efficace pour provoquer un choc cognitif qui permet d'opérer un mouvement afin de résoudre la tension qui existe entre la conception intellectuelle de la lecture qu'ont les enseignants et leur conception praxéologique. Deux autres enseignants soulignent, en entrevue, avoir également commencé à mieux percevoir, concrètement, le processus de construction particulier dont relève la lecture. Un des enseignants ajoute qu'il en a pris conscience en réalisant une modélisation :

Ça changé [mon rapport à la lecture]... même juste la modélisation, de dire aux étudiants comment lire quelque chose. Ça, je faisais pas ça avant, et je trouve que c'est vraiment une bonne idée. Parce que nous, on a un cerveau de prof, et eux, y ont un cerveau d'étudiant. Fait qu'ils analysent pas les choses de la même façon.

Ainsi, le cercle de lecture offre la chance aux enseignants de résoudre une tension importante, puisque c'est cette tension entre deux conceptions de la lecture qui amène plusieurs d'entre eux à remettre en cause la nécessité d'encadrer la lecture, considérant que le message dans le texte est unique et que ceux qui n'y accèdent pas ont simplement des difficultés particulières. Le fait de se rendre compte que les différentes interprétations sont inévitables, même entre diplômés universitaires qualifiés, ne relève donc pas forcément de difficultés, mais aussi de l'individualité du lecteur, est un pas important afin de motiver les enseignants du collégial à intervenir.

Cependant, amener les enseignants à être attentifs à leur regard disciplinaire n'est pas toujours si évident ; plusieurs d'entre eux n'ont vraiment pris conscience de ce processus qu'après deux ou trois cercles. Nous suggérons que, dans le cadre d'une formation ponctuelle, il pourrait être avantageux, pour garantir le choc cognitif, de proposer aux enseignants des cadres de lecture différents (contexte de lecture, objectifs, stratégies imposées, etc.) quant à un même texte, ceci afin d'agir d'emblée sur les facteurs influençant la lecture et d'augmenter les chances qu'un choc cognitif survienne.

### 1.6 La résistance liée à la perception que les enseignants ont de leur rôle professionnel, soit celui de spécialiste disciplinaire

Trois des enseignants, malgré leurs réponses suggérant une conception scientifique de la lecture (et disant comprendre la complexité du processus) avaient soulevé des hésitations par rapport à la responsabilité du rôle qu'ils avaient, en tant qu'enseignants du collégial, à intervenir en lecture. La raison justifiant cette hésitation se centrait surtout sur une perception de leur rôle disciplinaire : pour eux, leurs obligations sont relatives à l'enseignement de leur discipline, moins à la pédagogie. Au terme du projet, cette tension entre leur rôle de spécialiste disciplinaire et de pédagogue (qu'impliquait pour eux l'encadrement de lecture) semble s'être résolue, pour deux d'entre eux, par la découverte ou l'approfondissement de leur littérature disciplinaire. Les enseignants soulignent avoir pris conscience qu'en enseignant la lecture selon leur littérature particulière, ils agissaient, en fait, à titre de spécialistes disciplinaires. La tension existante, par ce changement de point de vue, disparaît donc, l'enseignement de la lecture passant d'une perception d'un acte pédagogique s'ajoutant aux enseignements disciplinaires à un acte pédagogique permettant ces enseignements.

Pour un autre enseignant, ce changement est davantage survenu en raison de sa prise de conscience de la réelle nécessité, pour arriver à enseigner sa matière, d'aider les étudiants à cheminer dans les lectures qu'on leur donne. L'enseignant, référant à ses observations des discussions des étudiants en cercle, explique : « [F]inalement, je me suis rendu compte qu'il faut encore que je leur apprenne comment un texte est construit, où tu vas chercher les choses... [...] [I]ls auraient gagné à ce que je fasse un exemple [modélisation]. » Ici, la tension demeure présente, mais est atténuée par une perception d'utilité accrue.

### 1.7 La résistance au changement

Seuls deux enseignants semblaient hésiter à changer leurs pratiques à long terme. À la fin du projet, ces deux enseignants expriment leur désir de renouveler l'expérience des cercles, et ce, même s'ils ont vécu certains faux pas ou n'ont pas perçu la valeur d'usage espérée ; dans

le cas de ces enseignants, l'expérimentation d'un cercle auquel ils ont attribué une valeur d'estime semble avoir suffi à vaincre leurs résistances au changement.

### 1.8 La perception des enseignants quant au fait que les étudiants sont incapables d'apprendre par la lecture ou ne feront pas les lectures

Quatre des enseignants, au début du projet, expliquent hésiter à laisser les étudiants apprendre par eux-mêmes par la lecture. Ils perçoivent que les étudiants ne sont, en grande partie, pas capables de réaliser les apprentissages complexes attendus d'eux. Leur perception de la faible motivation des étudiants les incite également à craindre que ceux-ci ne fassent pas les lectures demandées. Cette perspective a considérablement changé pour trois des enseignants. Deux d'entre eux ont vécu des expériences positives en classe lors des cercles de lecture, expériences auxquelles ils ont perçu une grande valeur d'usage (lectures faites, apprentissages réussis). Ces enseignants ne remettent donc plus en question cette capacité et comptent, dans le futur, continuer à utiliser les lectures dans le processus d'apprentissage. Un autre des enseignants a également changé de perspective par rapport aux lectures, et ce, malgré le fait qu'il ait été confronté au bienfondé de sa perception (cours de mise à niveau en mathématique). Dans son cas, la raison qui motive l'enseignante à continuer à donner davantage d'importance aux lectures dans son cours relève de sa réflexion sur l'autorégulation, réflexion amorcée par le questionnaire initial et poursuivie dans le cadre de la formation. En effet, l'enseignante a entamé une analyse de ses différentes pratiques (dont l'utilisation de la lecture) au regard des éléments sur lesquels reposent la motivation et le développement de l'autonomie. Cela l'a amenée à percevoir la nécessité de mobiliser la perception d'utilité des moyens d'apprentissage (lectures, exercices) si elle voulait éventuellement provoquer un engagement de la part de ses étudiants.

Un quatrième enseignant a eu l'occasion de voir que l'approche par cercle de lecture faisait en sorte que les étudiants prenaient bel et bien la peine de mener à bien leurs lectures. Il constate que le fait que ce soit lui, et non les étudiants, qui ait à revenir sur les lectures pouvait effectivement nuire à la perception d'utilité qu'avaient les étudiants de ces lectures et,

conséquemment, donner lieu à ce que certains d'entre eux ne lisaient pas les textes demandés. L'enseignant en question a eu l'occasion de constater que ses étudiants avaient effectivement beaucoup de difficulté à lire ; toutefois, il considère qu'il importe d'amener les apprenants à apprendre par eux-mêmes, ce qui ne peut se réaliser que s'ils lisent :

[O]n veut qu'ils lisent les textes, qu'ils découvrent par eux-mêmes, par les textes... [Le projet m'a] fai[t] prendre conscience, à moi, sans doute, que lorsque je leur donne des choses à lire, c'est peut-être pas si clair que ça qu'ils vont bien le lire, en vérité. [...] [L]e simple fait de leur dire « écoutez, vous allez en discuter entre vous »... [...] Ce qui fait que ils ont tous lu. Ils arrivaient, ils avaient lu le texte. Certains l'avaient travaillé, d'autres juste lu sans l'avoir travaillé. Mais au moins, ça les obligeait à le faire [...] [Ç]a, je pense ça vaut la peine, dans l'avenir, de le prévoir, de dire « on revient sur ce que vous allez avoir à lire ».

Ainsi, les cercles ont amené l'enseignant à envisager d'accorder, du moins dans le cours de l'expérimentation, davantage de place aux lectures des étudiants, et ce, malgré leurs difficultés à apprendre par la lecture.

## **2. Les développements professionnels suscités par le projet**

Par ailleurs, le projet a permis divers développements professionnels qui n'avaient pas été anticipés, mais que, compte tenu de l'objectif général du projet, nous croyons important de souligner.

### **2.1 Mieux guider les étudiants grâce aux cercles de lecture**

Les enseignants, dans le cadre du projet, ont eu à explorer leur lecture disciplinaire et à endosser le rôle d'un accompagnateur dans le cadre des cercles. Or, la réflexion sur leur propre lecture les a menés à mieux saisir non seulement les caractéristiques de leur littérature disciplinaire, mais aussi la logique de leur pensée disciplinaire. En éclaircissant cette logique,



trois des six enseignants affirment en être venus à mieux évaluer les conseils qu'ils pouvaient donner aux étudiants pour parvenir à appréhender tant les textes complexes de leur discipline que les savoirs de celle-ci, en général. En outre, le rôle d'accompagnateur que l'enseignant doit adopter dans le cadre d'un cercle de lecture exige qu'il arrive à évaluer où l'erreur d'interprétation survient dans le processus de lecture de l'étudiant ; l'enseignant doit parvenir à amener celui-ci, par des questions orientées, à évaluer son propre processus. Quatre enseignants ont exprimé, lors des SAPP ou en entretien, que l'expérimentation des cercles de lecture leur avait permis d'apprendre à mieux guider leurs étudiants. Une enseignante précise :

[J]e me trouvais mieux outillée pour leur donner des trucs [...], j'arrivais plus facilement, plus vite à leur proposer des choses ou à identifier où peut-être ça n'allait pas bien. [...] [Q]uand un étudiant n'était pas sur la bonne piste, au lieu de donner une réponse, de poser une question à la place... Parce que je veux souvent faire ça, mais j'y arrivais pas. Mais là, je me trouvais mieux outillée pour ça aussi. Je trouvais que ça m'avait habilitée plus à faire ça, en passant d'une équipe à l'autre au lieu de, quand ça bloque, de leur dire « c'est pas ça, c'est ça ».

Outre l'accompagnement des étudiants lors des cercles, trois enseignants expriment que la formation par les cercles de lecture, où ils ont eu, en quelque sorte, à redevenir étudiants, les ont aidés à mieux comprendre le point de vue des étudiants. Une enseignante précise que cela l'a amenée à se décentrer de son propre processus « d'enseignante » de manière à le « vi[vre] avec [s]es yeux d'étudiant ». Cette remise en perspective a poussé ces enseignants à être plus attentifs à la manière dont ils formulaient leurs attentes lorsqu'ils donnaient des lectures. De tous les développements professionnels évoqués durant les entretiens, cette perception d'être mieux à même de guider les étudiants dans leurs apprentissages disciplinaires est le changement ayant suscité la plus grande satisfaction chez la majeure partie des enseignants.

## 2.2. Amélioration de leur confiance en tant que professionnels

Deux enseignantes soulèvent le fait que le projet a contribué à améliorer leur confiance en tant que pédagogue. C'est surtout leur expérience du SAPP qui les a amenées à développer ce sentiment. En comparant leurs différentes pratiques, les enseignantes ont eu l'occasion de constater que les problèmes ou questions qu'elles se posaient étaient naturels, légitimes :

[J]e me pose souvent des questions, moi, quand je fais mon parcours : « Je devrais-tu plutôt aller vers là ou vers là ? » Et là [durant le SAPP], j'ai vu qu'il y avait quand même des façons différentes de faire, et peut-être des gens qui se posent des questions semblables aux miennes. Et ça m'a juste rassurée dans les choix que je devais faire.

Une autre enseignante explique que ce partage ainsi que les expériences positives qu'elle a vécues en classe l'ont également amenée à renforcer son sentiment de compétence en tant que pédagogue : « Je pense que ça a contribué justement à me donner confiance davantage, et à me sentir plus compétente pour enseigner les textes que j'ai à enseigner. » Fait intéressant, les deux enseignantes ayant exprimé lors de l'entretien final cette augmentation de leur confiance en elles ont, à la session suivante, mis en œuvre chacune une communauté de pratique avec d'autres enseignants du collège. Cette confiance nous semble donc être l'expression de ce que St-Germain et Labillois (2016) nomment la *phase d'émancipation et d'autonomie professionnelle*, soit la phase ultime du développement professionnel.

## 2.3. Développements de leurs apprentissages personnels

Enfin, trois enseignants soulignent que la démarche des cercles de lecture les ont amenés à développer leurs propres apprentissages. Un enseignant, afin de trouver les textes les plus appropriés pour les cercles de ses étudiants, s'est investi dans grand nombre de lectures : « Moi, j'ai eu à lire énormément là, à comparer des textes, à comparer des façons d'écrire. [Ç]a m'a [...] permis d'apprendre des choses parce que j'ai lu beaucoup de textes pour en faire des sélections. » Les deux autres enseignants relèvent qu'ils ont eu l'occasion d'utiliser,

pour leur usage personnel (cours PERFORMA, lecture de textes complexes en situation recherche), certaines des stratégies apprises durant le projet. Les cercles de lecture les ont donc à la fois outillés en termes de stratégies de lecture et sensibilisés aux processus qui sont mobilisés lors d'une lecture active. Bien que ces enseignants aient, avant le projet, eu l'habitude de lire en utilisant diverses stratégies, ils soulignent que ces stratégies se sont réellement bonifiées à la suite de celui-ci.

### 3. Conclusion

Somme toute, l'objectif de ce chapitre était de faire émerger les modalités et les méthodes d'accompagnement susceptibles de permettre de résoudre les tensions ou de contourner les obstacles ciblés dans le portrait systémique des enseignants participants (chapitre 4). En outre, il fallait cerner les modalités ou méthodes d'accompagnement permettant l'adoption d'une conception scientifique de la lecture ainsi qu'une adhésion au paradigme d'apprentissage. La raison d'être de cet objectif, rappelons-le, était de voir comment il était possible de mettre en place un contexte qui permettrait l'adoption, par les enseignants du collégial, de pratiques pédagogiques favorisant le développement des compétences en littératie – pratiques dont font partie les cercles de lecture. Plusieurs éléments, déjà bien connus en tant que vecteurs favorisant les processus de changement, ont été soulevés, notamment l'accompagnement individuel combiné aux SAPP ainsi que le vécu d'expériences positives. Toutefois, il s'avère que la méthode d'accompagnement qui permet de neutraliser le plus grand nombre d'obstacles à l'adoption de pratiques pédagogiques favorisant le développement des compétences en littératie et qui permet, par la même occasion, l'occasion de développement professionnel la plus motivante pour les enseignants est, justement, les cercles de lecture. En ce sens, cette découverte nous inspire la formulation d'une réponse inattendue à notre objectif général, qui consistait explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines : si les cercles de lecture peuvent avoir des effets potentiellement positifs pour développer l'autonomie des étudiants et les soutenir dans leurs l'apprentissage, il y a assurément un intérêt *pour les enseignants du collégial*.

## CHAPITRE 10 : Discussion et proposition d'un modèle

Dans ce chapitre, nous nous proposons de faire une synthèse des différents résultats obtenus à nos objectifs spécifiques de manière à pouvoir mettre en perspective ceux-ci. Cela nous permettra de répondre à ce qui constituait notre objectif général de recherche, qui était d'explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines, dans des cours tant de la formation générale que de la formation spécifique (préuniversitaire et technique), pour favoriser le développement d'un SRL en lecture.

### **1. Objectif spécifique numéro 1**

Cet objectif visait à documenter le processus d'accompagnement des enseignants ainsi que le processus de conception et de mise en place des cercles de lecture. Il a été atteint par le biais de nombreuses collectes de données réalisées au cours du projet, tant auprès des enseignants que des étudiants. En tant qu'observatrice et chercheuse, nous avons également collecté plusieurs données au cours du projet. Celles relatives aux enseignants proviennent de leurs questionnaires initiaux (rapport à la lecture), des notes prises lors de l'entretien visant à revenir sur ce questionnaire, du cahier des charges (grilles stratégiques, fonctionnelles et opérationnelles), de la documentation exhaustive récoltée dans le cadre de la résidence (plan-cadre, plan de cours, exemples de lectures, exemples d'évaluations liées aux lectures, portrait du « bon lecteur » dans la discipline et description des attentes des enseignants lorsqu'ils donnent des lectures), du journal de pratique de recherche (notes méthodologiques et descriptives prises lors de toutes les rencontres avec les enseignants, individuelles et collectives, tout au long du projet), des échanges de courriels, des journaux de bord, des entretiens des SAPP ayant eu lieu à l'hiver 2016 et des entretiens individuels qui ont clôturé le projet. Les données émanant des étudiants sont issues des deux questionnaires adaptés de Cartier et Butler (2004) ; le premier questionnaire récoltait, en plus de données permettant d'établir le profil de l'étudiant, des données permettant d'établir son SEP, sa motivation, les

stratégies d'autorégulation par rapport à des activités (d'apprentissage ou évaluations) impliquant la lecture dans la discipline concernée, ceci à l'aide d'items proposant une échelle de Licket sur quatre niveaux. Une question ouverte donnait l'occasion aussi de récolter des données quant aux stratégies de lecture que l'étudiant mobilisait consciemment dans cette discipline. Le second questionnaire récoltait les mêmes données (SEP, motivation, stratégies d'autorégulation et stratégies de lecture dans la discipline concernée), de manière à établir l'évolution perçue par les étudiants entre le début et la fin de la session. Dans ce second questionnaire, une question ouverte offrait aux étudiants l'occasion de laisser des commentaires qualitatifs quant à leurs expériences liées à la lecture dans le cadre du cours concerné.

Nous considérons être parvenue à très bien documenter, de manière à la fois détaillée et rigoureuse, toutes les données relatives aux enseignants. Les données provenant des étudiants sont également très nombreuses et riches, mais demeurent limitées à leur perception ainsi, évidemment, que par l'acceptation de ceux-ci à participer à la recherche ; ce dernier élément, notamment, a constitué une limite de la recherche, plusieurs étudiants ayant refusé de participer dans certains groupes, dont communication et mathématique. Toutefois, nous croyons que, compte tenu de la phase exploratrice de cette recherche-développement, qui visait à proposer des prototypes et à les évaluer dans une perspective qualitative, les informations recueillies nous ont généralement permis de nous faire une idée assez juste, comme le propose Van der Maren, de ce « qui se passe lorsque le sujet (étudiant ou enseignant, ou un tandem étudiants-enseignants) utilise le matériel » (Van der Maren, 2003, p. 7). D'ailleurs, dans la mesure où Van der Maren évoque, pour l'évaluation de ces chaînes évaluatives, la prise en compte de 4 ou 5 sujets, nos 6 enseignants et nos 120 étudiants participants nous apparaissent avoir fourni un nombre amplement suffisant de répondants. Cela dit, ce nombre était essentiel afin d'arriver à récolter des données dans plusieurs disciplines (objectif général de notre projet), et ce, dans des cours relevant de la formation tant générale que spécifique. Cet objectif nous semble donc atteint.

## 2. Objectifs spécifiques numéro 2 et 5

L'objectif numéro 2 se proposait de dresser un portrait systémique (étudiants, enseignants, contraintes contextuelles) des problèmes et pratiques liés à la lecture au collégial à partir des réalités des enseignants participants afin de cerner les tensions ou obstacles susceptibles de nuire à des interventions faites dans une perspective du développement de l'autorégulation en lecture. L'objectif numéro 5, quant à lui, voulait faire émerger, au terme du projet, les modalités et les méthodes d'accompagnement qui permettent a) de résoudre les tensions ou de contourner les obstacles identifiés dans le portrait systémique et b) de favoriser chez les enseignants du collégial le développement d'une conception scientifique de la lecture ainsi qu'une adhésion au paradigme d'apprentissage. Mis ensemble, ces objectifs visaient à répondre à notre première hypothèse, formulée au terme du chapitre 1, à savoir que le développement de cette autorégulation spécifique des étudiants devait passer par un **accompagnement particulier de leurs enseignants**. Nous sommes arrivée, grâce aux résultats présentés aux chapitres 4, 5 et 9, à clarifier la forme et la teneur que devait prendre cet accompagnement.

En ce qui a trait au portrait systémique de la situation, nous sommes parvenue à trois conclusions particulièrement pertinentes au regard de nos objectifs.

D'abord, nous avons pu identifier les différents obstacles susceptibles de nuire à des interventions faites dans une perspective du développement de l'autorégulation en lecture. Trois freins ont été repérés, soit un manque de formation des enseignants en ce qui a trait au soutien en lecture des étudiants au niveau collégial (par exemple, stratégies de lecture), un manque d'expérience relatif aux activités d'apprentissage actif et un manque de temps. En outre, cinq résistances sont apparues, soit le fait que l'enseignant se positionne dans un paradigme d'enseignement, le fait que l'enseignant ait, consciemment ou non, une conception de la lecture de sens commun, le fait que les enseignants perçoivent que leurs étudiants ont trop de difficulté en lecture pour apprendre par celle-ci, le fait que les

enseignants se conçoivent avant tout comme des spécialistes disciplinaires, alors qu'ils associent, par ailleurs, les interventions en lecture à une intervention pédagogique et, enfin, le fait que certains aient une certaine résistance en lien avec des changements de pratiques.

Il nous apparaît que ces différents obstacles sont, en bien des points, étroitement interreliés. Les enseignants appartenant au paradigme d'enseignement sont ceux qui, généralement, perçoivent le temps comme un enjeu plus problématique et qui ont moins d'expérience en apprentissage actif ; en outre, le changement de pratique sera davantage un enjeu pour ces enseignants, puisque les cercles de lecture diffèrent énormément de leurs pratiques habituelles, alors qu'ils se confondent, en plusieurs points, aux pratiques déjà utilisées par les enseignants se positionnant dans un paradigme d'apprentissage, par exemple la classe inversée et l'APP. Le paradigme de l'enseignant est donc un des enjeux principaux. La conception de la lecture apparaît également comme étant intimement reliée à la tension créée par le fait que les enseignants se conçoivent avant tout comme des spécialistes disciplinaires, alors qu'ils associent les interventions en lecture à des interventions pédagogiques ; au chapitre 9, nous avons pu observer que les enseignants qui avaient développé une conception scientifique de la lecture, particulièrement disciplinaire, en étaient arrivés à comprendre que l'enseignement de leur littérature disciplinaire constituait, en fait, une façon d'enseigner leurs savoirs disciplinaires, en ce sens que cela permet d'amener les étudiants à penser en spécialistes disciplinaires. La transition de cette conception a donc permis la résolution de cette tension, les deux actes (enseignement des savoirs et enseignement de la littérature disciplinaire) devenant un seul et même acte d'enseignement. Ne restent donc, dans cette optique, que **quatre véritables obstacles** :

1. Le manque de formation des enseignants en ce qui a trait au soutien en lecture des étudiants du collégial ;
2. Le positionnement des enseignants dans un paradigme d'enseignement ;
3. La conception praxéologique de sens commun des enseignants, conception parfois inconsciente ;
4. La perception que les enseignants ont que les étudiants sont incapables d'apprendre de manière autonome par la lecture.

Par ailleurs, nous avons pu analyser les différents problèmes mentionnés par les enseignants ; il est ressorti de cette analyse que **les problèmes évoqués par les enseignants ne relèvent pas tant de l'acte de lecture que de l'acte d'apprendre de manière autonome**. En effet, les principales difficultés soulevées, soit la motivation et la difficulté à faire des apprentissages complexes (faire des liens, sélectionner l'information importante ou structurante), sont des problèmes qui sont moins perceptibles en contexte d'apprentissage en classe, les étudiants étant généralement suffisamment motivés pour venir en classe et les tâches d'apprentissage complexes étant régulièrement facilitées par les enseignants, ceux-ci assumant, par les exposés qu'ils donnent, une grande partie du traitement des informations. Cela renforce la pertinence de travailler le développement de l'autorégulation en lecture des étudiants.

En ce sens, il est intéressant de se pencher plus particulièrement sur le dernier obstacle mentionné, soit la perception des enseignants quant au fait que leurs étudiants sont incapables d'apprendre de manière autonome par la lecture. Une analyse de la situation avec les enseignants, réalisée en co-construction avec ces derniers, a permis de mettre à jour certaines **pratiques susceptibles de nuire au développement de l'autorégulation en lecture**, justement parce qu'elles « court-circuitent » un ou plusieurs facteurs favorisant son développement. Parmi ces pratiques, six ont retenu notre attention parce qu'elles étaient présentes chez deux enseignants ou plus. Fait à noter, quatre de ces six pratiques résultent justement de la perception mentionnée précédemment, créant ainsi un cercle vicieux générant, sinon une déperdition des compétences en littératie, du moins une stagnation de la situation. En effet, en réaction au constat que les étudiants sont incapables d'apprendre par la lecture, les enseignants...

- donnent aux étudiants des textes plus simples que ce qu'ils souhaiteraient utiliser ;
- se contentent de viser des apprentissages de surface par la lecture ;
- reprennent en classe de manière intégrale le contenu des lectures à la suite de celles-ci.



En plus de ne représenter que peu de défis pour les étudiants et de rendre de peu d'utilité le recours aux stratégies d'apprentissage (nécessaires dans des situations complexes), ces pratiques n'encouragent pas le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), puisque les étudiants n'ont pas l'occasion de vivre des succès significatifs. En outre, toujours dans une réaction à la difficulté qu'ont les étudiants à apprendre de manière autonome par la lecture, certains enseignants donnent peu ou pas de lectures ou encore ne font pour ainsi dire aucun suivi ou aucune activité revenant sur les lectures.

Cette dernière pratique (ou absence de pratique) est susceptible de diminuer aux yeux des étudiants la perception de la valeur de la lecture, sur le plan tant axiologique, de l'utilité que, conséquemment, de la motivation à lire. À cela s'ajoutent deux autres pratiques qui sont susceptibles de nuire au développement de l'autorégulation en lecture :

- L'absence d'encadrement avant ou pendant la lecture, l'absence de soutien entraînant forcément, chez les étudiants faibles, des échecs à apprendre par la lecture, ce qui renforcera leur faible SEP et nuira à leur motivation.
- L'absence de latitude donnée aux étudiants lorsqu'il est question de lecture, puisque les enseignants décident presque systématiquement des textes, du calendrier et des activités ou des évaluations liées à ceux-ci ; cela laisse très peu d'options aux étudiants, qui n'ont pour ainsi dire aucun contrôle sur leurs méthodes d'apprentissage et ne peuvent choisir des textes ou des tâches qui stimuleraient davantage leur intérêt.

Le portrait de la situation nous a permis de situer que l'enjeu que constitue la lecture repose, en fait, en grande partie sur la difficulté des étudiants à apprendre de manière autonome, situation à laquelle les enseignants du collégial, par différentes pratiques, peuvent inconsciemment contribuer à faire perdurer. La sensibilisation des enseignants à cet enjeu, l'acquisition d'une conception scientifique de la lecture et d'une formation en lien avec celle-ci par les enseignants permettrait de neutraliser trois des obstacles qui sont susceptibles de freiner l'adoption de pratiques favorisant le développement des compétences en littératie. Les résultats présentés au chapitre 9 soulignent qu'une **formation donnée par le biais de cercles de lecture, particulièrement dans un contexte interdisciplinaire et visant à**

amener les enseignants à identifier les caractéristiques de leur littérature disciplinaire, serait en mesure d'atténuer, voire de résoudre, l'impact de ces freins. Idéalement, il faudrait que cette formation implique une mise à l'essai de cercles de lecture dans leur classe, mise à l'essai qui devrait être encadrée d'exercices de pratique réflexive soutenus par une personne-ressource de manière individuelle ainsi qu'avec d'autres enseignants participant à la formation. Les exercices de pratique réflexive devraient viser à établir les valeurs d'usage et d'estime perçues par les enseignants, ces deux valeurs contribuant, chacune à leur façon, à l'atténuation des tensions relevées. Les contenus de la formation doivent fournir de nombreux outils et présenter plusieurs approches liées à la lecture ; la formation présentée au chapitre 5 propose de bonnes pistes en ce sens. Nous soulignons l'importance particulière que revêtent la **modélisation**, **l'annotation personnelle** ainsi que **l'approche par genre textuel**, notions qui devraient absolument être abordées dans le cadre d'une formation complète, la modélisation et l'annotation personnelle permettant de mettre à jour, pour les étudiants et l'enseignant, les caractéristiques de la littérature disciplinaire, alors que l'approche par genre textuel favorise une identification plus précise des attentes des enseignants (la clarté des attentes et des objectifs influençant la lecture et étant un facteur favorisant le développement d'un SRL). Cela dit, il est nécessaire de donner des outils **diversifiés** afin que les enseignants puissent varier leurs activités et ainsi maintenir la motivation de leurs étudiants. Enfin, il importerait que soit incluse dans cette formation, préalablement à la mise en œuvre de cercles en classe, la transmission explicite de **stratégies relatives à la gestion d'activités relevant de l'apprentissage actif**. Idéalement, il serait bien que cette formation permette aux enseignants d'aller observer en classe des enseignants ayant l'expérience de ces méthodes afin que ceux-ci puissent mieux prendre la mesure du concept « d'accompagnement » sur lequel reposent les cercles. Si suffisamment de professeurs participent à la formation pour recréer un contexte proche de celui d'une classe, une observation structurante de l'accompagnement fourni par l'enseignant formateur serait aussi une piste à envisager.

De plus, il convient de travailler de manière à amener les enseignants du collégial à mettre plus fréquemment en œuvre des activités relevant d'un paradigme d'apprentissage. Selon nos observations, outre l'accompagnement et la formation précédemment évoqués, il semble que le fait que **les premières expérimentations d'une activité d'apprentissage actif ayant été perçues par les enseignants comme ayant une valeur d'usage** soit ce qui favorise le plus le changement de paradigme des enseignants. Conséquemment, il importe que l'accompagnateur d'une telle formation soit particulièrement attentif à la conception et à la préparation des enseignants quant à ces premiers cercles.

À ces conditions, il nous apparaît que l'accompagnement fourni aux enseignants serait tout à fait à même de favoriser l'adoption de pratiques susceptibles de permettre le développement des compétences en littératie des étudiants du collégial. Toutefois, si les conditions précédemment énumérées sont des conditions « idéales », il est possible pour les enseignants désirant intervenir en lecture d'acquérir plusieurs connaissances pertinentes par le biais d'articles présentés à la fin du chapitre 5 et publiés dans la revue *Web Correspondance*. Ainsi, au regard de notre objectif général, il nous semble avoir établi – et même contribué à mettre en place – les conditions nécessaires à la faisabilité de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial.

### **3. Objectif spécifique numéro 3**

L'objectif numéro 3 de cette recherche visait à développer des scénarios pédagogiques de cercles de lecture adaptés à différentes disciplines et à différents contextes du collégial (formation générale et spécifique, tant préuniversitaire que technique). Les chapitres 6 et 8 présentent de nombreux scénarios qui confirment la faisabilité opératoire de l'utilisation des cercles de lecture

Le tableau 40 présenté ci-dessous fait une synthèse des divers cercles au regard de la complexité des objectifs d'apprentissage, des défis spécifiques pris en compte ainsi que des genres textuels mobilisés.

Tableau 40 : Synthèse des types de cercles réalisés

<b>Tableau 40 : Synthèse des types de cercles réalisés</b>			
	<b>Objectifs</b>	<b>Défis pris en compte ou perçus</b>	<b>Genres textuels</b>
<b>Administration</b>			
<b>Cercles 1 et 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre des connaissances</li> <li>• Analyser des situations complexes</li> <li>• Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Population étudiante perçue comme peu motivée à lire</li> <li>• Complexité de l'analyse d'un cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuel de cours (notes de cours)</li> <li>• Études de cas</li> </ul>
<b>Communication</b>			
<b>Cercle 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Établir des liens entre ces connaissances et un schéma existant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudiants peu habitués à la schématisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Article spécialisé</li> </ul>
<b>Cercle 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudiants peu habitués à faire un exercice de paraphrase ou de synthèse</li> <li>• Concepts théoriques difficiles à appréhender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Article spécialisé</li> </ul>
<b>Cercle A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer aux évaluations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse et évaluation de consignes et d'énoncés exigeant des réponses à développement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes</li> <li>• Énoncés d'examen</li> <li>• Critères de performance (grille de correction)</li> </ul>
<b>Cercle 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Mobiliser la créativité des étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepts théoriques difficiles à appréhender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Article spécialisé</li> </ul>
<b>Cercles 4 et 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> <li>• Discuter, débattre/évaluer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Débat oral en vue d'une préparation à une argumentation écrite</li> <li>• Travail sur la rhétorique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articles spécialisés (dont un référant à des lois)</li> <li>• Débat</li> </ul>
<b>Cercle 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser des connaissances</li> <li>• Situer l'objectif de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Départage des détails de l'essentiel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Article spécialisé</li> </ul>
<b>Cercle 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Établir des liens entre ces connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Départage des détails de l'essentiel</li> <li>• Vulgarisation par des paraphrases, des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articles spécialisés</li> <li>• Publicités</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des situations complexes</li> <li>Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> <li>Mobiliser la créativité des étudiants</li> </ul>	<p>images et des exemples</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en relation des éléments en respectant des contraintes graphiques</li> </ul>	
<b>Cercle B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Préparer aux évaluations</li> <li>Réviser des connaissances</li> <li>Sélectionner, analyser et relier des connaissances déjà acquises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulation d'énoncés d'examen à partir des notes de cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notes de cours</li> <li>Réponses d'examen</li> <li>Critères de performance (grille de correction)</li> </ul>
<b>Histoire</b>			
<b>Cercle 1a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approfondir des connaissances</li> <li>Analyser des situations complexes</li> <li>Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schématisation de notes de cours</li> <li>Identification de l'idéologie de l'auteur d'une source primaire historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notes de cours</li> <li>Sources primaires</li> </ul>
<b>Cercle 1b</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approfondir des connaissances</li> <li>Analyser des situations complexes</li> <li>Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schématisation de notes de cours</li> <li>Identification de l'idéologie de l'auteur d'une source primaire historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notes de cours</li> <li>Sources primaires</li> <li>Consignes, question appelant une réponse à développement et réponse</li> </ul>
<b>Cercle 2a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre et comprendre des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Émergence de la structure d'un article spécialisé en histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Article spécialisé</li> </ul>
<b>Cercle 2b</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>Identifier la structure d'un argumentaire</li> <li>Comparer des argumentaires présentant des interprétations d'un enjeu historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Émergence de la structure d'un article spécialisé en histoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Article spécialisé</li> <li>Synthèses</li> <li>Consignes</li> </ul>
<b>Littérature</b>			
<b>Cercle 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser et comparer des textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuance des ressemblances et des différences entre deux textes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contes</li> </ul>
<b>Cercle 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des textes littéraires complexes</li> <li>Appliquer des connaissances à des situations complexes</li> <li>Établir des liens entre un texte et des connaissances extérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prise de position critique et défense de cette position</li> <li>Lecture de second niveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Roman</li> </ul>
<b>Cercle 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorer une littérature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Émergence des caractéristiques communes d'œuvres appartenant à une même littérature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Légende</li> <li>Notes prises dans le cadre d'une conférence</li> </ul>

<b>Mathématique</b>			
<b>Cercle 0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des problèmes complexes</li> <li>Explorer les défis d'une littérature disciplinaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conception de la lecture en mathématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exemples de problèmes et de réponses comportant des erreurs d'interprétation liées à la lecture</li> </ul>
<b>Cercle 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser des problèmes complexes</li> <li>Appliquer une démarche de lecture adaptée aux besoins de la lecture mathématique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conception de la lecture en mathématique</li> <li>Réalisation d'un outil résumé</li> <li>Étudiants en difficulté (cours de mise à niveau)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exemples de problèmes mathématiques</li> </ul>
<b>Cercle 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en relation des concepts mathématiques</li> <li>Consolider des connaissances antérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Synthétise du résumé d'une notion</li> <li>Réalisation d'un schéma</li> <li>Étudiants en difficulté (cours de mise à niveau)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manuel de cours</li> </ul>
<b>Philosophie</b>			
<b>Cercle 0a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Préparer aux évaluations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Émergence des caractéristiques d'un genre textuel à partir de trois écrits de forme et de contenu différents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dissertations</li> <li>Grille de correction</li> </ul>
<b>Cercle 0b</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguer les thèses et arguments de philosophes d'arguments prenant position quant à ceux-ci</li> <li>Identifier les caractéristiques d'un argument</li> <li>Analyser des arguments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Différenciation de deux types d'arguments (ceux des auteurs et ceux permettant la défense d'une prise de position quant à ces auteurs)</li> <li>Identification des points faibles d'un argument</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arguments</li> <li>Thèse tirée d'essais philosophiques</li> </ul>
<b>Cercle 1a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>Établir des liens entre des arguments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réalisation d'un schéma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essai philosophique</li> </ul>
<b>Cercle 1b</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>Établir des liens entre ces connaissances et un schéma existant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identification de la structure d'un texte complexe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essai philosophique</li> </ul>
<b>Cercle 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>Analyser ces connaissances</li> <li>Établir des liens entre ces connaissances et un schéma existant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réalisation d'une synthèse</li> <li>Intégration d'une synthèse à une autre synthèse de manière à comparer deux structures argumentaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Essai philosophique</li> </ul>

<b>Cercle 3a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Établir des liens entre ces connaissances et un schéma existant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulation de questions auxquelles un texte répond</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essai philosophique</li> </ul>
<b>Cercle 3b</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre et comprendre des connaissances</li> <li>• Établir des liens entre ces connaissances et des connaissances antérieures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulation de questions auxquelles deux textes répondent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essais philosophiques</li> </ul>

Comme le montre ce tableau, ce projet a permis de développer 26 scénarios de cercles de lecture distincts, dont 19 ont été expérimentés et, selon le besoin, bonifiés à la suite de leur évaluation du chapitre 7. Afin de combler certaines des difficultés identifiées lors de l'évaluation, nous avons proposé sept autres cercles, non expérimentés encore. Ces cercles visent différents types d'apprentissage : acquisition de connaissances, compréhension, application de savoirs à des situations complexes ou analyse de situations complexes, mise en relation de connaissances, identification de la structure argumentaire de spécialistes disciplinaires, discussions, débat, identification d'un objectif de communication, mobilisation de la créativité, exploration d'une littérature, révision et préparation aux évaluations. Les textes utilisés sont tout aussi variés : notes de cours, manuels scolaire, études de cas, articles spécialisés, débats, sources primaires, sources primaires historiques, questions appelant une réponse à développement, réponses à développement, problèmes mathématiques, exemples de problèmes et de réponses comportant des erreurs d'interprétation, romans, contes, légendes, publicités, consignes, dissertations, arguments, thèses d'auteurs, essais philosophiques, énoncés d'examen et critères de performance (grilles de correction). En fait, tout ce qui se lit (voire peut être transféré par écrit, comme des notes provenant de l'écoute d'une conférence ou d'un exposé) peut être travaillé dans le cadre de cercles de lecture. Ceux-ci ont été mis en œuvre dans des contextes divers : étudiants en difficulté (mise à niveau) ou finissants, étudiants de première ou deuxième année, de programmes techniques ou préuniversitaires, de cours spécifiques ou de la formation générale. Le panorama des différents scénarios présentés prouve la faisabilité de la création de cercles de lecture adaptés à l'enseignement collégial. Cela nous permet de conclure que

les cercles de lecture peuvent bel et bien s'adapter à toutes les disciplines et à une grande diversité de contextes pédagogiques.

#### **4. Objectif spécifique numéro 4**

Le quatrième objectif spécifique de notre recherche était celui qui permettait d'évaluer, au-delà de la faisabilité, la pertinence et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture au collégial dans différentes disciplines et contextes. À cette fin, nous avons eu, pour chaque discipline, à évaluer la valeur pédagogique des cercles produits quant à leur cohérence en termes d'alignement pédagogique, quant à valeur d'usage (celle-ci étant considérée selon que les cercles permettaient le développement de l'autorégulation en lecture selon la perception des étudiants et étaient perçus comme ayant une valeur d'usage par les enseignants), quant à leur valeur d'estime telle que perçue par les enseignants et les étudiants, ainsi que quant au degré par lequel ils permettaient la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL en lecture.

En raison du nombre restreint de participants en mathématique et en communication, les données relatives aux étudiants sont trop peu nombreuses pour tirer des conclusions quant aux effets perçus par les étudiants par rapport à leur expérience des cercles de lecture. Néanmoins, ce tableau comparatif (tableau 41) permet de relever différents éléments susceptibles d'éclairer les différentes réussites des scénarios.

En termes d'alignement pédagogique, tous les enseignants ont réussi à concevoir des cercles de lecture qui permettraient de réaliser des apprentissages cohérents et formateurs en vue des évaluations dans leurs cours respectifs. On remarque aussi qu'un développement du SEP et la motivation par rapport à la lecture en contexte disciplinaire ont été perçus chez les étudiants en littérature et en philosophie (ainsi que, potentiellement, en communication). La tendance



dans ces deux dimensions (SEP et motivation) est parallèle dans toutes les disciplines, ce qui était prévisible étant donné que le SEP fait partie du calcul de la motivation.

Tableau 41 : Synthèse de l'évaluation des cercles expérimentés

TABLEAU 41 : SYNTHÈSE DE L'ÉVALUATION DES CERCLES EXPÉRIMENTÉS						
	Administration	Communication	Histoire	Littérature	Mathématique	Philosophie
Cohérence pédagogique	X	X	X	X	X	X
Développement du SEP*	X/-	Nd (X)	X/-	X	Nd (X/-)	X
Développement de la motivation*	X/-	Nd (X)	X/-	X	Nd (X/-)	X
Développement des stratégies d'auto-régulation*	X/-	Nd (X)	X/-	X/-	Nd (X/-)	X
Développement des stratégies de lecture*	X/-	Nd (X)	X/-	X/-	Nd (X/-)	X
Valeur d'usage perçue par l'enseignant	X	X	X/-	X	X/-	X
Amélioration aux évaluations**	X	X	-	X	-	X
Valeur d'estime perçue par l'enseignant	X	X	X	X	X	X
Valeur d'estime perçue par les étudiants*	X/-	Nd (X)	X	X/-	Nd (X)	X
Mise en place générale des axes favorisant le développement d'un SRL	X/-	X	X/-	X/-	X/-	X
X : Globalement, oui X/- : Partagé - : Non ou peu Nd : non disponible en raison du nombre restreint de répondants • chez une majorité d'étudiants ** Amélioration perçue par l'enseignant						

En ce qui concerne le développement de stratégies d'autorégulation, il n'y a qu'en philosophie et, potentiellement, en communication, qu'une amélioration notable a été constatée. De même, les stratégies de lecture ont connu une amélioration variable dans quatre des six groupes, mais se sont manifestement bonifiées dans les cours de philosophie et de communication. On constate que c'est dans ces disciplines que les axes favorisant le

développement d'un SRL ont été le plus mis en place. On soulignera également que, dans ces disciplines, les enseignants ont réalisé plus d'une modélisation et que les étudiants ont expérimenté entre cinq et sept cercles de lecture au cours de la session, ce qui signifie que de 10 à 15 heures, voire un peu plus, ont été consacrées à des interventions liées aux lectures dans ces cours. Ces résultats font écho à ceux d'autres études qui soulignent le fait que l'autorégulation ne semble pouvoir se développer qu'à la suite de plusieurs interventions (Sannier-Bérusseau et Buysse, 2015), soit simultanées dans le cadre de différents cours, soit fréquentes.

Les six enseignants ont perçu, d'une façon ou d'une autre, une valeur d'usage aux cercles ; les enseignants les plus catégoriques quant à cette valeur percevaient, entre autres avantages, une amélioration dans les performances des étudiants. En histoire, bien que l'enseignant n'ait pas noté de différence dans les résultats de ses évaluations, le fait que les étudiants aient travaillé les textes avant de venir en classe (et que ceux-ci aient été bel et bien lus par la vaste majorité) a été évoqué comme étant, cependant, un avantage appréciable. En mathématique, l'enseignante a soulevé l'amélioration de l'autonomie de ses étudiants, qui utilisaient beaucoup plus leur manuel de cours que dans ses expériences passées (dans un contexte de cours de mise à niveau). En outre, tous les enseignants ont soulevé leur appréciation de l'activité, et ce, malgré son caractère chronophage et « imprévisible » (du moins, en comparaison à un exposé magistral). Les cercles semblent donc, dans une perspective à peu près unanime selon l'avis des enseignants des différentes disciplines, détenir une pertinence potentielle non négligeable pour les étudiants du collégial.

Du côté des étudiants, ceux-ci aussi apprécient globalement les cercles de lecture. Sur 120 répondants, 101 ont pris la peine de laisser un commentaire qualitatif. Sur ces 101 étudiants, 63 ont formulé un commentaire uniquement positif quant aux cercles de lecture, 25 un commentaire positif et critique et seulement 13 un commentaire uniquement critique. Étant donné que les cercles étaient des premières expérimentations qui, comme tout matériel pédagogique, nécessitent quelques boucles d'ajustement pour être au point, nous

considérons que le fait que 87 % des répondants ayant laissé un commentaire voient un intérêt aux cercles de lecture est un signe encourageant. Si l'on considère que parmi les 88 étudiants ayant donné au moins un commentaire positif, 70 soulignaient le fait que les cercles leur semblaient contribuer à leurs apprentissages de la matière ou à leur compréhension des textes, il nous apparaît que ces activités sont apparemment d'une grande pertinence si l'on souhaite favoriser l'apprentissage des étudiants du collégial.

On observe que, dans l'ensemble, les cercles de lecture réalisés en philosophie se distinguent nettement des autres par le fait que la majorité des étudiants perçoivent avoir amélioré leur SEP, leur motivation et leurs stratégies d'autorégulation, et ce, dans une évolution moyenne des scores plus élevée que dans les autres disciplines. C'est donc le cadre où les cercles semblent avoir eu les effets les plus perceptibles et les plus positifs, alors que dans bien d'autres cas, l'évolution moyenne des étudiants est restée relativement stable. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces résultats. Notre analyse a démontré que les cercles réalisés en philosophie ont très bien mis en place l'ensemble des axes favorisant le développement d'un SRL. Outre cela, nous soulevons l'hypothèse que le nombre d'heures consacrées à la lecture ait potentiellement joué un rôle, puisque l'autorégulation est un processus qui prend un certain temps à se développer (Sannier-Bérusseau et Buysse, 2015) et qu'il est reconnu que ce développement est nettement favorisé par des interventions parallèles ou fréquentes. On peut donc se demander si les cercles des autres disciplines, malgré leurs quelques failles, n'auraient pas permis malgré tout une plus grande amélioration des différents éléments mesurés si les enseignants avaient réalisé davantage d'interventions.

Quoi qu'il en soit, ces éléments permettent de constater que, même en peu de temps (de 3 à 4 heures) et avec des scénarios imparfaits, **les cercles de lecture semblent bel et bien pertinents pour l'apprentissage des étudiants du collégial** ; même dans ce contexte exploratoire, une majorité d'enseignants (4/6) et d'étudiants (70/101) soulignent l'intérêt qu'ils revêtent pour favoriser l'apprentissage, voire la réussite aux évaluations. De même, l'ensemble des enseignants ont identifié que les cercles constituaient une activité comportant de multiples avantages en dehors de ces considérations générales ; mentionnons, notamment,

le fait de stimuler l'engagement des étudiants face à leur lecture et de favoriser le développement de leur autonomie.

En ce qui concerne l'effet qu'ils peuvent avoir en lien avec l'amélioration de l'autorégulation en lecture chez les étudiants, on constate deux éléments particuliers. D'abord, que, bien que certains étudiants puissent percevoir une baisse de leur SEP, de leur motivation ou de leurs stratégies d'autorégulation dans certaines circonstances, cette baisse est presque systématiquement moins prononcée que ne l'est l'amélioration de ces dimensions chez les étudiants ayant progressé. Ensuite, on note que le seul cours où l'on a pu constater ce type d'amélioration chez une majorité d'étudiants, et ce, dans toutes les dimensions examinées, est le cours de philosophie. **Ainsi, les cercles réalisés dans ce cours nous permettent de poser des hypothèses quant aux recommandations à faire si l'on souhaite que les cercles de lecture aient un effet positif chez la majorité des étudiants du collégial, outre la mise en place des axes favorisant le développement d'un SRL, qui sont par ailleurs presque parfaitement mis en place en philosophie.** C'est donc en grande partie de ce cours qu'est inspiré le modèle qui sera proposé dans la prochaine section.

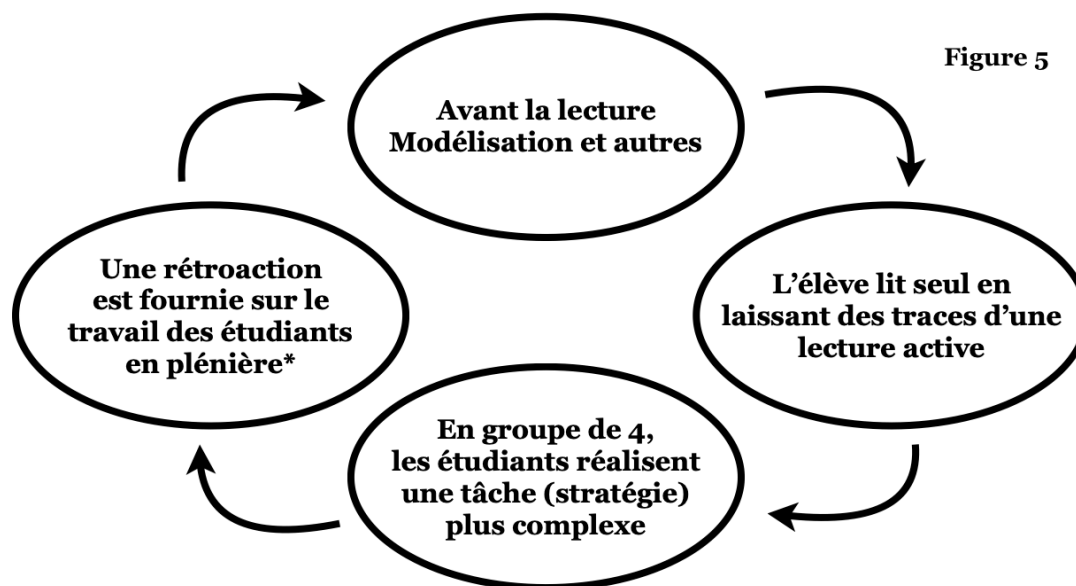
## 5. Objectif spécifique numéro 6

Notre dernier objectif spécifique consistait, si possible et pertinent, à dégager un modèle de cercle de lecture adapté à la réalité du collégial et dont le réseau pourrait s'inspirer afin d'avoir le plus de chance de développer les compétences en littératie des étudiants. La faisabilité et la pertinence ayant été préalablement établies aux points 2, 3 et 4 de ce chapitre, nous présentons dans ce dernier point un modèle de cercle de lecture permettant de mettre en place de manière plus efficace les différents éléments susceptibles de favoriser le développement des compétences en littératie. Ce modèle présente les principes directeurs des cercles ainsi qu'une structure de base souple pouvant s'adapter à différents textes, contextes, disciplines et objectifs.

## 5.1 Un modèle adapté aux exigences du collégial

Le modèle que nous proposons est une adaptation des cercles de lecture que nous avons pu étudier dans un contexte d'enseignement primaire, secondaire ou parascolaire. Ce modèle prend en compte la diversité des profils et des contextes d'enseignement du collégial ainsi que la complexité des exigences en termes d'apprentissage. Comme expliqué, ces cercles visent également à mener graduellement les étudiants à développer leurs compétences en littératie et, de manière générale, leur capacité à réaliser des apprentissages de façon autonome. Le modèle, présenté à la figure 18 (page suivante), comporte cinq étapes.

Figure 18 : Modèle de cercle de lecture



### 5.1.1 Étape 1 : Avant la lecture, enseignement explicite

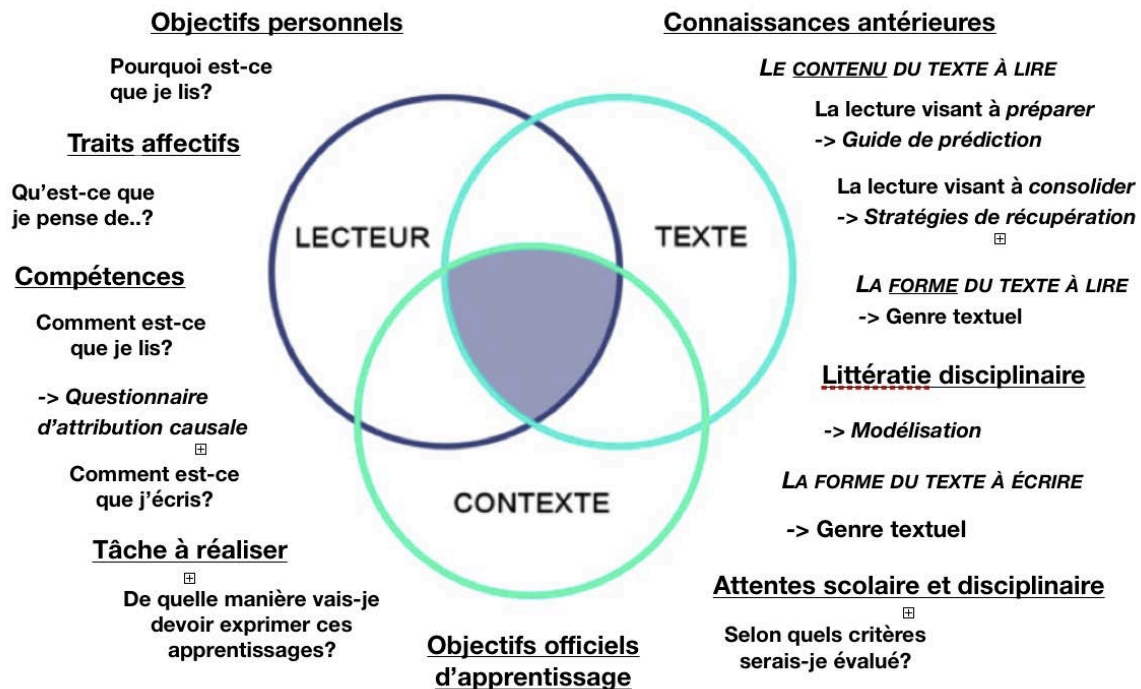
À cette étape, l'enseignant doit tenter de préparer les étudiants à leur lecture, ce qui implique de leur fournir les moyens pour être autonomes. Ces moyens consistent à encadrer l'interprétation des étudiants selon ce que l'enseignant considère comme étant les principaux

besoins des étudiants. Ces besoins, illustrés à la figure 19 – Encadrer la lecture –, peuvent être relatifs aux étudiants en tant que lecteurs (leurs objectifs personnels de lecture, leurs traits affectifs, leurs compétences), aux connaissances antérieures concernant les textes à lire (contenus ou forme), au contexte d'où émergent ces textes (littérature disciplinaire) ou au contexte d'apprentissage (compréhension des tâches à réaliser, de leur objectif et des critères de qualité relatifs à cet objectif). Dans notre modèle, nous recommandons, pour la tenue d'un premier cercle, de réaliser systématiquement une activité de modélisation inspirée de l'approche *Reading Apprenticeship*. Cette modélisation doit présenter une réflexion autorégulatrice sur la lecture à effectuer (*think aloud*) et un processus de lecture active (*talk*

Figure 19 : Encadrer l'interprétation

Figure 6

### ENCADRER L'INTERPRÉTATION: PLUSIEURS VOIES



*to the text*). Cette modélisation consiste, pour l'enseignant, à se poser en modèle de lecteur, en explicitant à haute voix sa pensée et sa logique d'action en cours de lecture, cela devant la classe et, idéalement, en projetant le texte lu. Lors de la réflexion autorégulatrice, l'enseignant doit présenter aux étudiants son processus de planification de la tâche, les

stratégies de contrôle et d'ajustement qu'il mobilise en cours de lecture ainsi que les stratégies d'autoévaluation qui lui permettent de valider son interprétation du texte. Par cette explicitation de sa réflexion autorégulatrice, l'enseignant se trouve à clarifier la tâche à faire, l'objectif d'apprentissage ainsi que les critères de qualité associés à la tâche de lecture, un des points importants permettant d'encadrer la lecture. En revanche, par sa lecture active, l'enseignant présente à la fois des stratégies transversales de traitement de l'information (annotation personnelle, surlignement, schématisation au besoin, etc.) et les caractéristiques de sa littératie disciplinaire, qui constituent en quelque sorte le cadre d'application des stratégies transversales. La modélisation de la lecture active permet de transmettre aux étudiants des stratégies de lecture (ce qui agira sur ses compétences) ainsi qu'un portrait de la pensée disciplinaire, ce qui facilitera la logique d'action et de réflexion de l'étudiant. Cette modélisation offre donc l'occasion d'attirer l'attention sur de nombreux éléments qui orientent l'interprétation (compréhension des objectifs, tâches, critères de qualité, compétences de lecteur, littératie disciplinaire, etc.). En outre, si l'enseignant juge que les étudiants peuvent avoir besoin d'un encadrement relatif à l'acquisition de connaissances antérieure ou encore besoin de réaliser une réflexion sur leurs traits affectifs ou leurs objectifs personnels, celui-ci peut ajouter à la modélisation certaines activités (questionnaires, guide de prédiction, exposé, discussion avec la classe, etc.). Durant cette étape, l'enseignant joue un rôle de maître, mais, surtout, de modèle.

### *5.1.2 Étape 2 : Pendant la lecture, l'étudiant lit seul de manière autonome*

Lors de la deuxième étape du cercle, l'étudiant doit lire seul en mobilisant une ou des stratégies de lecture qui laisseront des traces. Idéalement, la stratégie aura été préalablement modélisée par l'enseignant. Cela dit, lorsque les étudiants ont eu l'occasion de vivre plusieurs cercles, ou encore ont déjà une certaine expérience de la lecture dans une discipline, on peut leur proposer de choisir par eux-mêmes les stratégies qu'ils souhaitent mobiliser. L'important est que cette lecture active laisse des traces qui permettent à la fois à l'enseignant de constater que la lecture a été faite, et à l'étudiant de se remémorer plus aisément sa lecture (et

idéalement, sa réflexion au cours de celle-ci). Les stratégies de lecture les plus courantes et pertinentes à mettre en œuvre durant cette phase sont l'annotation personnelle (surlignement compris) et la formulation de questions auxquelles le texte répond. Si l'enseignant veut contribuer au développement de l'autorégulation de ses étudiants, nous déconseillons de proposer aux étudiants des questions précises visant à orienter leur lecture, cette stratégie de sélection menant les étudiants, sinon à procéder à une lecture superficielle du texte, du moins à rester dans un processus de lecture où ils sont dépendants de l'enseignant.

### *5.1.3 Étape 3 : Après la lecture, en équipe de quatre, les étudiants coconstruisent leurs apprentissages*

Le cercle de lecture en tant que tel a lieu après la lecture. En ce qui concerne cette phase de l'activité, il importe de prendre en considération la composition des équipes, la complexité et l'utilité de la tâche à accomplir, le temps de l'activité ainsi que la diversité des compétences des apprenants. Relativement à la composition des équipes, nous recommandons, lorsque cela est possible, de constituer celles-ci d'étudiants comportant un « profil » semblable : par exemple, étudiants forts ensemble, étudiants plus faibles ensemble (respect de la zone proximale de développement), ou encore étudiants plus extravertis ensemble et étudiants plus timides ensemble. L'objectif de ce type de regroupement est de limiter les risques inhérents à tout travail d'équipe. Notamment, un étudiant plus faible pourrait être porté à adopter une attitude passive face à un étudiant qui est plus sûr de lui ou plus compétent en lecture ; de l'autre côté, cet étudiant pourrait ressentir de la frustration à ne pas trouver la stimulation dont il a besoin auprès de son groupe d'apprentissage (coconstruction). Évidemment, il est parfois impossible de discerner le profil de nos étudiants. Si ceux-ci se connaissent (par exemple, étudiants de deuxième année dans un programme technique), on peut laisser les étudiants former eux-mêmes les équipes. Sinon, il faudra explorer. Dans tous les cas, il vaut mieux éviter de fixer des équipes qui devront travailler ensemble toute la session afin de garder une latitude susceptible de permettre des réaménagements bénéfiques pour tous. En ce qui concerne le côté pratique de la tâche, il importe absolument que la tâche d'apprentissage à réaliser en cercle puisse être perçue par les étudiants comme directement



utile, que ce soit en tant qu'évaluation en soi (le cercle compte) ou en tant qu'activité explicitement liée à la préparation d'une évaluation. Toutefois, de ces deux options, la dernière est de loin préférable. En outre, la tâche demandée en cercle se doit d'être très complexe : elle exige d'analyser, de faire des liens, de nuancer. Elle doit être précise et exigeante compte tenu du temps imparti. Si la tâche à réaliser en cercle est formulée comme étant de discuter des textes, ou encore de comprendre les textes, il y a fort à parier que la discussion sera laborieuse, ces objectifs étant à la fois trop simples et trop vastes pour être orientants. Idéalement, la tâche ne devrait pas comporter une seule et même réponse. En outre, il importe de proposer une tâche qui implique une coconstruction et non une collaboration, c'est-à-dire une tâche où les membres de l'équipe devront interagir entre eux constamment ; ils ne devraient pas avoir la possibilité de faire, chacun de leur côté, une tâche différente. Enfin, il est essentiel de prendre en compte le temps de l'activité et la diversité des compétences des apprenants. Le cercle est une activité qui peut s'avérer chronophage si on laisse les étudiants discuter librement. Il convient donc de structurer temporellement ceux-ci de manière à ce qu'ils aient à remettre, à la fin de chaque rencontre du cercle (c'est-à-dire, une tâche à réaliser et à remettre par rencontre), une « production » quelconque : synthèse commune, plan, affiche, schéma, questions, etc. Le temps laissé pour exécuter la tâche doit être réaliste tout en constituant un défi. L'enseignant pourra de ce fait régulièrement attirer l'attention des étudiants sur le passage du temps ainsi que sur l'étape où ils devraient en être dans leur processus. Cependant, au cas où certaines équipes d'étudiants plus forts finiraient avant d'autres, il est préférable d'avoir en réserve quelques sujets ou tâches « défis » à proposer à ces équipes afin de préserver leur motivation pour l'activité. Durant cette étape, l'enseignant endosse le rôle d'un accompagnateur. Il gère le temps, s'assure que le travail avance, que les équipes échangent bien, ne « bloquent pas » ou ne vont pas dans une mauvaise direction. Cependant, il doit s'assurer de ne pas donner de réponse toute faite aux étudiants. À la place, il est préférable qu'il attire leur attention sur les traces qu'ils ont laissées lors de leur lecture active, qu'il leur pose des questions visant à leur faire mobiliser une stratégie de contrôle, d'ajustement ou d'autoévaluation, ou encore qu'il leur demande de se remémorer les éléments sur lesquels il a porté son attention, dans une perspective de lecture disciplinaire, lors de la modélisation.

#### *5.1.4 Étape 4 : Après le cercle, rétroaction en plénière*

Il est capital, après le cercle, que les étudiants reçoivent une rétroaction sur leurs apprentissages et sur la tâche qu'ils ont accomplie. Cette rétroaction doit être réalisée en plénière (évidemment, d'autres rétroactions peuvent s'ajouter à cette dernière, par ailleurs). Cette plénière doit permettre un retour sur les tâches – ou sur une partie de celles-ci –, en utilisant autant que faire se peut le travail réalisé en cercle. On peut exposer les « produits » réalisés (par exemple, des schémas, des synthèses, des plans) ; on peut demander à chaque équipe, à tour de rôle, de fournir un élément de réponse. Cette plénière est l'occasion de renforcer le sentiment d'utilité de la tâche pour les étudiants (ce sont eux qui « créent » leurs notes de cours) ainsi que leur SEP (ils sont parvenus par eux-mêmes à générer des savoirs). C'est aussi une occasion de coconstruire davantage ces savoirs, en permettant des échanges entre différents cercles ayant fait émerger, possiblement, diverses perspectives sur ces connaissances. Enfin, outre que c'est l'occasion pour l'enseignant de valider et de peaufiner les interprétations des étudiants (en tant que spécialiste disciplinaire ou « maître »), c'est aussi pour lui un moment privilégié en vue de tisser une réflexion structurante sur les savoirs à acquérir. Ce moment lui permet de faire valoir les causes de certaines erreurs d'interprétation, les façons d'éviter celles-ci. C'est également l'occasion d'amener les étudiants à poser un regard critique sur l'autoévaluation de leurs travaux grâce à des questions ramenant ceux-ci vers les objectifs et critères de qualité recherchés. Dans cette dernière étape du cercle, l'enseignant assume successivement les différentes postures de spécialiste et d'accompagnateur.

#### *5.1.5 Étape 5 : Après le premier cercle... on recommence*

Le modèle que nous proposons implique d'offrir aux étudiants l'occasion de vivre plusieurs cercles de lecture. Nous suggérons qu'un minimum de trois cercles est nécessaire pour espérer voir une évolution chez une majorité d'étudiants ; toutefois, il n'y a pas de nombre maximal. Cependant, au vu des constats faits au point précédent, nous soutenons que l'enseignant doit tenter de varier la forme de ses cercles et de faire évoluer ceux-ci en

complexité (complexité des textes, des notions à appréhender, des stratégies, etc.). Il semble également intéressant d'utiliser au moins à deux reprises la même stratégie (mais de façon plus complexe), de manière à amener la majorité des étudiants à bien maîtriser celle-ci avant de passer à une nouvelle stratégie.

## 5.2 Recommandations générales

Pour terminer, nous formulons quelques recommandations générales, soulevées lors des SAPP, quant à différents défis qui peuvent se poser sur le terrain et qu'il peut être pertinent de prendre en compte si l'on veut faire des cercles de lecture une réussite.

Premièrement, le défi que constitue la lecture en contexte d'évaluation est ressorti comme étant un élément à considérer sérieusement, élément qui n'a que très peu été travaillé dans le cadre du projet. Cela dit, lors des SAPP, les enseignants ont soulevé les difficultés des étudiants à lire en contexte d'évaluation ainsi que le caractère distinctif de cette lecture, qui, elle, ne sert pas à apprendre. C'est dans cette lignée que nous avons proposé plusieurs nouveaux cercles, non expérimentés encore, au chapitre 8. De manière générale, nous proposons donc que, si les enseignants veulent augmenter leurs chances de voir l'effet des cercles de lecture (ou même de n'importe quel autre apprentissage) dans leurs évaluations, ils aient tout avantage à s'attarder aux écrits liés aux évaluations (consignes, questions, réponses, etc.). Les cercles de lecture, nous le croyons, fournissent une approche des plus adaptées pour aborder ce sujet.

Deuxièmement, les cercles constituant des activités d'apprentissage actif ; il importe que les enseignants explicitent clairement les règles qui régissent ce type d'activité. Les étudiants ont-ils le droit d'avoir leur cellulaire durant l'activité ? Quelles sont les règles de fonctionnement internes des cercles ? Désigne-t-on un animateur, une structure quelconque visant à guider les membres de l'équipe ? Doit-on établir des règles de savoir-vivre, de participation ? Si l'activité ne compte pas, y a-t-il pour autant des conséquences lors d'une absence, puisque ceci risque de nuire au déroulement de l'activité ? Toutes ces questions, l'enseignant doit se les poser. Toutefois, il peut gagner à inclure les étudiants dans les

décisions qu'il prend quant à ces différents éléments. L'engagement des étudiants, si on leur laisse davantage de contrôle sur le déroulement de l'activité, aura alors plus de chances d'être renforcé. Et, parmi les questions les plus importantes, que faire des étudiants qui n'ont pas fait les lectures préparatoires ? Nous suggérons, afin de préserver la motivation autant que possible, de tenter de ne pas exclure du cours des étudiants dans cette situation ou, du moins, pas immédiatement. Nous recommandons plutôt de mettre ensemble les ceux qui n'ont pas fait la lecture préparatoire. On peut aussi assigner des tâches « spéciales » à ces étudiants – secrétaire d'une équipe, par exemple –, ce qui leur permettra d'apprendre tout en contribuant aux réflexions d'une équipe. Évidemment, il faut que chaque étudiant demeure conscient que les préparations sont obligatoires et qu'un manque à ces obligations aura, éventuellement, des conséquences.

Troisièmement, nous soumettons qu'il importe d'être attentif à la dynamique des groupes ; il peut arriver qu'un groupe soit fatigué, agité, où que les circonstances se portent mal à une activité impliquant un engagement intensif de tous les étudiants, notamment si beaucoup d'entre eux sont absents (lors de mauvaises conditions météorologiques, par exemple). Il peut être bon, dans ces circonstances, que l'enseignant puisse prévoir une activité « de secours », comme un exposé qu'il projetait de faire dans un cours suivant. Il est d'ailleurs à noter que, dans le cas où trop d'étudiants seraient absents, il est possible de réaliser des cercles de lecture « virtuels » grâce à différentes plateformes, voire des médias sociaux (par exemple, un groupe privé sur Facebook) ; cela peut s'avérer une option intéressante pour faire face aux aléas du terrain (option, qui plus est, susceptible de diversifier la forme des cercles et de stimuler la motivation des étudiants).

Finalement, nous avons peu abordé ce sujet dans cette étude, mais nous nous permettons d'insister sur l'intérêt que pourrait revêtir, pour le développement de l'autonomie et le maintien de la motivation, le fait de donner davantage de latitude aux étudiants. Cette latitude peut être proposée en donnant aux étudiants un choix quant à leurs lectures (dans une liste de textes pertinents, par exemple) ; s'ils ont des textes nombreux ou longs à lire, on peut leur proposer de déterminer par eux-mêmes leur calendrier au vu de celui, fixe, des évaluations.

On peut les inviter, s'ils ont une certaine expérience des cercles ou sont assez avancés dans leur cheminement collégial, à choisir les consignes ou stratégies qu'ils auront à mettre en œuvre dans le cadre de leur lecture individuelle ou des cercles. Plus on laissera de choix aux étudiants, moins ils pourront prendre une posture passive face à leurs lectures et aux apprentissages réalisés par celles-ci. De plus, les choix offrent l'occasion aux étudiants d'aller vers leurs centres d'intérêt. Cette latitude, à notre sens, est un facteur qui pourrait favoriser singulièrement l'engagement des étudiants et le développement de leur autonomie face à leurs apprentissages.

## **6. Conclusion**

Somme toute, nous avons réussi, dans cette recherche, à atteindre notre objectif général, qui était d'explorer la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines, dans des cours de formation tant générale que spécifique (préuniversitaire et technique), pour favoriser le développement d'un SRL en lecture. Nous avons démontré la faisabilité des cercles en exposant les conditions favorisant ceux-ci ainsi que les multiples façons dont on peut les utiliser au collégial, cela en présentant 26 scénarios ayant des objectifs et des formes distincts et en mobilisant des genres textuels variés, cela dans 6 disciplines différentes. Nous avons démontré que, dans certaines circonstances, les cercles pouvaient avoir un effet positif sur le développement de l'autorégulation en lecture des étudiants. Enfin, nous avons pu constater que les cercles, même en contexte expérimental, étaient perçus par les enseignants, de même que par les étudiants, comme une activité pédagogique pertinente, tant pour l'apprentissage des étudiants que pour le développement professionnel des enseignants. Ces conclusions nous permettent de conclure que l'objectif général de notre projet a bel et bien été atteint et que celui-ci offre des perspectives des plus prometteuses.

## CHAPITRE 11 :

### Conclusion : Analyse des retombées et limites du projet

Cette étude a exploré la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différentes disciplines, dans des cours de la formation tant générale que spécifique (préuniversitaire et technique), pour favoriser le développement d'un style d'apprentissage autorégulé en lecture. Six enseignants de différentes disciplines (administration, communication, histoire, littérature, mathématique et philosophie) ont accepté de participer à cette recherche collaborative de développement. À chacune des étapes du projet, un processus minutieux de documentation (questionnaires, journaux de bord, verbatims d'entretiens de groupe ou individuels, notes méthodologiques et descriptives dans un journal de recherche, recensions de textes, de plans-cadres, de plans de cours, etc.) a été mis en place afin de récolter des données qui permettraient d'approfondir cette exploration. Outre la conception, la mise à l'essai en classe et l'évaluation de l'effet ainsi que de l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture dans différentes disciplines, l'étude souhaitait dresser un portrait systémique de la situation des pratiques de lecture au collégial et établir les modalités d'accompagnement qui contribueraient à l'adoption de pratiques favorisant le développement d'un apprentissage autorégulé en lecture (dont font partie les cercles). Nous avons d'abord, à l'automne 2015, dressé un portrait systémique de la situation et conçu avec les enseignants un cahier des charges visant à établir leurs objectifs stratégiques, fonctionnels et opératoires. Par la suite, dans le cadre d'un séminaire d'analyse de pratique (SAPP), les enseignants ont reçu une formation par le biais de cercles de lecture et conçu leurs propres scénarios de cercles avec le soutien du groupe et de la chercheuse. À l'hiver 2016, les enseignants ont expérimenté leurs cercles de lecture (minimum deux) en classe. Durant la session, trois rencontres du SAPP ont eu lieu et ont permis de réguler les essais (évaluations, ajustements) tout en poursuivant la formation des enseignants quant au développement de leurs pratiques en lien avec la lecture. Au terme du projet, les cercles créés ont été recensés et leur valeur pédagogique a été évaluée au regard de la cohérence de leur alignement pédagogique, de leur valeur d'usage telle que perçue par les enseignants, de leur

valeur d'usage telle que perçue par les étudiants selon que ceux-ci avaient remarqué un développement de leur SEP, de leur motivation, de leurs stratégies d'autorégulation et de leurs stratégies de lecture (quatre piliers sur lesquels reposent l'apprentissage autorégulé en lecture) ; la valeur d'estime attribuée aux cercles par les enseignants et les étudiants a aussi été considérée. Enfin, une analyse a été réalisée afin de faire valoir dans quelle mesure les cercles créés avaient permis la mise en place des axes favorisant le développement d'un style d'apprentissage autonome (SRL). Les conclusions du projet suggèrent que les cercles de lecture sont bel et bien une pratique qu'il est possible d'intégrer à l'enseignement collégial, et ce, dans toutes les disciplines et dans tous les contextes. Les résultats semblent indiquer, également, qu'ils sont susceptibles, même dans le cadre de très peu d'interventions (deux cercles de 1 h, 1 h 30 chacun) menées par des enseignants n'ayant jamais réalisé ce type d'activité, d'avoir des effets perceptibles positifs, soit par l'enseignant, soit par les étudiants. Parmi ces effets perçus, on peut nommer l'amélioration du SEP, de la motivation, des stratégies d'autorégulation ou des stratégies de lecture, l'amélioration de l'autonomie des étudiants, de leur engagement dans le cadre des activités ou de leurs performances lors des évaluations. Il semble cependant que, pour que ces effets positifs soient perçus par l'enseignant ainsi que par une majorité d'étudiants, les cercles doivent être réalisés fréquemment, dans une perspective de difficulté croissante, tout en proposant une diversification quant aux stratégies mobilisées ; en outre, plus l'enseignant a d'expérience de ce type d'activité, plus les cercles ont de chances de provoquer des effets positifs. Enfin, plus l'enseignant parvient à mettre en place de manière adéquate les axes favorisant le développement d'un style d'apprentissage autonome, plus les cercles sont perçus par les enseignants ainsi que par la majorité des étudiants comme ayant une valeur d'usage – indépendamment du développement de l'autonomie en soi. Conséquemment, cette recherche permet de poser que les cercles de lecture sont non seulement pertinents pour les étudiants du collégial, mais aussi pour les enseignants, les participants ayant souligné le fait que l'expérimentation de cercles (dans le cadre d'une formation ou dans leur classe) leur a permis d'opérer des développements professionnels non négligeables.

Pour conclure ce rapport, nous soulèverons les retombées scientifiques et sociales de l'étude ainsi que ses limites. Enfin, des propositions de piste d'investigations seront formulées ainsi que des recommandations destinées aux milieux de pratique de l'enseignement collégial.

## 1. Retombées scientifiques

Ce projet a contribué à générer des retombées scientifiques en dégagant, d'abord, des éléments qui semblent confirmer des hypothèses ou résultats déjà rapportés dans la littérature.

### 1.1. Confirmations de résultats de recherche

#### 1.1.1 *Le modèle du rapport à l'écrit*

L'analyse du rapport des enseignants du projet a fait valoir l'exactitude du modèle du rapport à l'écrit proposé par Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), qui exposent que la dimension conceptuelle, bien qu'en interaction jusqu'à un certain point avec la dimension praxéologique, se situe, lorsque l'on se place d'un point de vue didactique, comme relativement indépendante l'une de l'autre. Cela a pu être observé par les ruptures entre les conceptions scientifiques de la lecture qu'avaient adoptées tous les enseignants et leurs pratiques pédagogiques effectives (dimension praxéologique) liées à la lecture en classe.

#### 1.1.2 *Le besoin de formation des enseignants quant à la lecture dans leur discipline*

Notre portrait systémique a aussi confirmé les conclusions de Mimouni et King (2007), qui ont fait valoir l'importance « d'offrir du soutien aux enseignantes et enseignants » (p. 71) du collégial, ceux-ci ne détenant pas une formation leur permettant d'intervenir adéquatement face aux problèmes de leurs étudiants en lecture. Ce besoin semble toujours présent 10 ans plus tard. De plus, l'émergence, au cours de la formation par cercle de lecture, du concept de littératie disciplinaire issu du constat que les enseignants choisissaient pour lire des stratégies



de lecture reliées à leur domaine d'expertise (Bélec et collab., 2016), confirme des résultats soumis par Lecavalier en 1991, qui conclut sa recherche en relevant que les enseignants de littérature « sont mal placés pour recommander aux étudiants des stratégies et des parcours adaptées [sic] aux travaux des autres disciplines » (p. 182). Considérées conjointement, nos constats soulèvent le problème identifié par Lavoie et Desmeules (2010) quant au fait qu'on peut s'interroger sur le nombre de « professeurs spécialistes d'une discipline [qui] ont une compréhension profonde du savoir qui a permis de produire les pratiques de leur discipline », les programmes de formation n'offrant pas de cours se concentrant sur les logiques épistémiques sur lesquelles reposent les littératies disciplinaires ; selon notre étude, peu d'enseignants semblent effectivement formés en ce sens, alors que, pourtant, cet enseignement est ressorti comme étant l'un des développements professionnels les plus appréciés des participants au projet.

### *1.1.3 L'intérêt des discussions par les pairs pour le développement de la compréhension en lecture*

Par ailleurs, les résultats des analyses de la valeur d'estime perçue par les étudiants font écho à ceux de Larochelle (2012) quant à l'intérêt des discussions entre pairs afin de leur permettre d'approfondir leurs lectures :

La grande majorité des étudiants se disent conscients à la fin du trimestre de l'intérêt de la confrontation des points de vue dans le développement de leur questionnement personnel. Ils ont de plus l'opportunité d'y explorer davantage de pistes de lecture qu'ils ne le pourraient dans un contexte de classe plus traditionnel.

Cette observation confirme aussi la dimension sociale préconisée par l'approche RA.

### *1.1.4 Le développement d'un SRL en lecture*

Concernant le développement d'un SRL en lecture, nous avons pu voir que les interventions des enseignants ayant mis en place plus d'heures de cercles de lecture semblent avoir réussi à stimuler davantage l'amélioration du SEP, de la motivation, des stratégies d'autorégulation

ainsi que des stratégies de lecture. Ces résultats confirment les observations rassemblées par la revue de littérature réalisée par Sannier-Bérusseau et Buysse (2015), selon lesquelles le développement d'un SRL nécessitait des interventions fréquentes. Ainsi, aux axes mentionnés dans cette étude afin de favoriser le développement d'un SRL se rajoute la prise en compte de la fréquence des interventions.

### 1.1.5 L'intérêt de l'approche RA

De plus, nos résultats ont aussi confirmé l'intérêt de certains aspects de l'approche RA (travaillée au collégial par Ouellet et collab., 2014), dont l'intérêt d'une modélisation mettant en place une réflexion autorégulatrice (*talk aloud*) et une lecture active (*talk to the text*) ; les stratégies d'annotation préconisées par cette approche (clarification, synthèse, questionnements, prédictions, etc.) sont également ressorties comme étant le type de stratégies les plus faciles et efficaces à utiliser dans le cadre d'une première lecture individuelle.

### 1.1.6 La pertinence de l'accompagnement par les pairs avec suivi individualisé

Enfin, sur un autre terrain, plusieurs des résultats exposés au chapitre 9 confirment les modalités identifiées par St-Germain et Labilloy (2016) en vue de favoriser une dynamique de changement, notamment le rapport relationnel « côte à côte », la prise en compte des représentations des enseignants lors de l'analyse de la situation, l'importance de reconnaître les compétences de l'enseignant en tant que spécialiste disciplinaire et celle d'amener l'enseignant à verbaliser ses propres objectifs à atteindre, ainsi que les moyens qu'il souhaite mettre en œuvre pour y arriver.

## 1.2. Les découvertes relatives à des savoirs déjà issus de la recherche

Cette étude a également généré des retombées scientifiques en apportant de nouvelles perspectives de réflexion sur des savoirs issus de la recherche.

### *1.2.1 Un ajout potentiel au modèle du rapport à l'écrit en contexte didactique*

Concernant le concept de rapport à l'écrit des enseignants, notre étude remet en question un aspect du modèle de Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), lesquels proposent ceci :

[L]es conceptions « disposent plus ou moins favorablement » l'individu à écrire, à enseigner et à apprendre à écrire, tandis que les pratiques d'écriture et les apprentissages « construisent et nourrissent » les conceptions. Il nous semble que, formulé ainsi, le caractère dynamique du rapport à l'écrit ressort plus clairement et on saisit mieux le rôle déterminant des conceptions sur les pratiques personnelles et professionnelles. (p. 56)

Ce qui s'applique aux pratiques de rapport à l'écriture semble s'appliquer en partie, en contexte didactique, au rapport à la lecture : les enseignants avaient tous une conception scientifique de la lecture qui les disposait favorablement en vue d'une intervention ; toutefois, nous avons aussi pu constater que l'usage praxéologique qu'ils avaient eux-mêmes vécu quant à l'usage de la lecture en contexte d'apprentissage et sur lequel étaient basées leurs pratiques pédagogiques semblait avoir nourri leur conception de la lecture jusqu'à créer une conception parallèle de celle-ci, opposant en quelque sorte une conception « intellectuelle » et une conception « praxéologique ». Si leur conception « intellectuelle » semble effectivement disposer plus ou moins favorablement les individus à enseigner à lire aux étudiants, la conception « praxéologique » semble en quelque sorte bloquer l'interaction du processus identifié par Blaser et collab. (2015) entre la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle et selon laquelle la première devrait construire et nourrir la seconde. Notre étude suggère que, pour que cette interaction ait bel et bien lieu, les enseignants doivent d'abord procéder à une analyse autocritique de leur conception praxéologique, ceci par la confrontation de leur conception « intellectuelle » de la lecture à leurs pratiques effectives liées à la lecture en contexte pédagogique.

### *1.2.2 Un nouveau regard sur les difficultés en lecture des étudiants du collégial*

En outre, l'analyse faite au début du projet nous amène à donner une autre perspective aux difficultés des étudiants du collégial perçues par leurs enseignants en matière de lecture telles que présentées dans l'étude menée par Ouellet et collab. (2014). Ceux-ci ont interrogé en entretien un groupe d'enseignants (n=16) quant à ces difficultés ; les enseignants soulèvent notamment le fait que les étudiants peinent à apprendre en profondeur et à appréhender les abstractions. On retrouve ici les mêmes difficultés à réaliser des apprentissages complexes que celles identifiées par notre étude. Toutefois, l'angle que nous avons adopté pour nos travaux nous a menée à formuler une hypothèse quant à la véritable nature de ces problèmes, à savoir que les difficultés des étudiants ne relèvent pas tant de la lecture que de l'apprentissage autonome. Or, lorsque l'on analyse dans cette perspective les problèmes les plus souvent évoqués par les enseignants dans la recherche de Ouellet et collab. (2014), on relève que les étudiants se sentent démunis (SEP faible), qu'ils manquent de méthodes ou de stratégies (stratégies d'autorégulation ou de lecture) et qu'ils se découragent facilement (motivation) ; ici, on reconnaît tous les piliers sur lesquels se fonde l'apprentissage autonome. Or, la question de ce style d'apprentissage n'est pas évoquée dans cette étude.

### *1.2.3 L'intérêt d'un projet d'intervention systémique*

Nos résultats ont aussi eu l'intérêt d'ouvrir une perspective quant à la lecture qui n'avait jamais été abordée dans les précédentes études menées au Québec au collégial. En effet, si Cartier (Cartier et Martel, 2014 ; Cartier, 2007) a beaucoup travaillé la notion d'autorégulation en lecture dans le contexte de l'enseignement primaire et secondaire, nous n'avons pu trouver de pareilles études menées dans le cadre de l'enseignement collégial. De même, si la recherche de Ouellet et collab. (2014) est intervenue en lecture et dans une perspective de littératie disciplinaire dans le milieu collégial, cette étude n'a pas soulevé la notion d'apprentissage autonome. C'est aussi, à notre connaissance, la seule étude réalisée dans le cadre de l'enseignement collégial au Québec qui propose, pour développer les compétences en littératie des étudiants du collégial, une intervention passant par

l'accompagnement des enseignants de diverses disciplines (l'accompagnement par SAPP avec suivi individualisé) ainsi que par une formation (par cercles de lecture) visant des interventions prenant en compte à la fois une approche didactique (littératies disciplinaires) et un cadre pédagogique transversal (soit les cercles de lecture ainsi que la mise en place des facteurs favorisant le développement d'un SRL), la plupart des études choisissant plutôt l'une ou l'autre de ces options plutôt qu'une combinaison de celles-ci.

### 1.3. Les nouvelles connaissances ayant émergé du projet

Enfin, notre recherche apporte des pistes de solutions à des besoins formulés dans la littérature scientifique.

#### *1.3.1 Un nouveau modèle d'intervention en lecture au collégial*

En outre, le modèle de cercles de lecture que nous proposons à la suite de nos analyses (chapitre 10) est un dispositif qui offre une nouvelle voie d'action aux enseignants de toutes les disciplines. Si le modèle RA soulève des perspectives intéressantes (modélisation, annotation), il ne propose pas de cadre clair pour amener les étudiants à alimenter leurs discussions entre pairs ou encore à aller plus loin dans leurs apprentissages que le niveau de la compréhension. De plus, sa structure, bien que comportant de nombreux éléments, est définie et, conséquemment, limitée quant à la variation des activités ou des stratégies qu'elle permet de mobiliser. Notre modèle de cercle repose sur la progression des apprentissages, tant dans la structure interne du cercle (la tâche à réaliser en cercle devant être plus complexe que celle réalisée individuellement) que dans l'évolution de ceux-ci (la difficulté des lectures ou des tâches entre chaque cercle devant devenir de plus en plus grande). Il offre aussi une très large possibilité de variations, en ce qui concerne tant les activités permettant d'encadrer la lecture avant celle-ci (modélisation, bien sûr, mais aussi objectifs personnels de lecture, réflexion sur les traits affectifs du lecteur, enseignement de nouvelles connaissances sur un contenu ou sur un genre textuel, par exemple) que les stratégies à mobiliser pendant la lecture (annotations personnelles, mais aussi SVA, SQ3R, surlignement, formulation de questions

auxquelles le texte répond, etc.). De même, la tâche à réaliser en cercle propose également un cadre susceptible de stimuler la discussion et d'approfondir les apprentissages en soumettant la mise en œuvre de stratégies de traitement de l'information relevant des niveaux de l'élaboration ou de l'organisation, ou encore la rédaction de réponses communes à des questions exigeant de nuancer un propos et de justifier celui-ci.

### *1.3.2 Une nouvelle voie pour l'apprentissage actif au collégial*

En fait, nous avançons que le modèle de cercle que nous proposons pourrait ouvrir une solution à la difficulté que rencontrent certaines disciplines à intégrer l'apprentissage actif à leur enseignement. En effet, il semble que l'adoption d'un apprentissage actif soit plus difficile à effectuer dans certains domaines traditionnellement associés, en majeure partie, à un apprentissage de savoirs que de savoir-être ou de savoir-faire. Cela peut être observé, notamment, par l'examen des disciplines mobilisées dans le cadre de la recherche-action-formation réalisée par Poellhuber et Gruslin (2018) sur la classe inversée : parmi les 25 enseignants participants spécialistes de différentes disciplines, aucun n'appartenait aux domaines relatifs aux sciences humaines, à la philosophie ou à la littérature, alors que l'on trouvait des représentants des sciences de la nature, de différents cours techniques ainsi que de langue. Ce constat suggère qu'il apparaît comme difficile à certaines disciplines dont les activités reposent presque essentiellement sur de la transmission de savoirs (cours magistraux en classe, lectures hors de la classe) de mettre en œuvre cette inversion. Cela est compréhensible, d'une part, parce que l'inversion semble alors inutile (la classe inversée étant perçue comme un dispositif visant à soutenir les étudiants lorsqu'ils approfondissent leurs connaissances dans le cadre d'exercices – ce que ne constituent pas les lectures – et, d'autre part, parce que la lecture est en soi une manière d'apprendre qui relève de la classe inversée – les savoirs étant présentés hors du cours. Pourtant, la classe inversée, avec le potentiel d'apprentissage actif et de différenciation pédagogique qui est le sien, pourrait être un atout pour amener les étudiants à approfondir leurs apprentissages, et ce, dans toutes les disciplines. Or, notre modèle de cercle offre une nouvelle voie aux enseignants de ces disciplines qui souhaiteraient utiliser cette approche : la mise en œuvre, en cercle, de

stratégies de traitement de l'information ou de réponse à des questions exigeant nuances et justifications permet de mettre les étudiants en situation d'apprentissage actif quant à n'importe quelles connaissances. En effet, cette étape donne l'occasion d'approfondir les connaissances des étudiants, non en revenant sur la matière, en l'expliquant de manière plus détaillée ou en la vulgarisant (objectif de la plupart des exposés donnés en classe), mais en faisant réaliser un exercice aux étudiants. En outre, notre modèle, si on le considère comme un parent de la classe inversée, propose d'emblée des éléments favorisant le développement de l'apprentissage autonome ; or, le développement de cette autonomie est un des défis de la classe inversée (Nizet et Meyer, 2015). Notre modèle permet aussi d'atténuer un autre des défis de la classe inversée, soit tout ce qui relève de la qualité de l'environnement technopédagogique ; les enseignants n'ont donc pas à se soucier de réaliser ou de trouver des vidéos, pas plus que les étudiants n'ont besoin d'avoir accès à une technologie pour recourir à ce type d'apprentissage. D'ailleurs, bien que ce ne soit pas ce que nous proposons d'emblée, nous soulignons que, tout comme dans la classe inversée, les enseignants voulant utiliser les cercles de lecture pourraient décider de créer les lectures qu'ils soumettraient à leurs étudiants ; c'est ce qui a été fait dans le cours d'administration (les étudiants devaient lire les notes de cours) ainsi que dans le cadre de la formation (nous avons écrit un article sur l'alignement pédagogique en vue de répondre aux besoins de la formation). Bref, le modèle de cercle de lecture que nous proposons offre une autre approche du principe de la classe inversée ainsi que de nouvelles perspectives pour les enseignants qui peinaient à appliquer ce principe dans le cadre de leurs cours respectifs.

## **2. Retombées sociales**

Ce projet a entraîné de nombreuses retombées sociales, et ce, avant même la parution du présent rapport. En effet, la formation donnée au début du projet a mené à la publication de cinq articles publiés de 2016 à 2018, articles qui sont eux-mêmes responsables de divers rejaillissements dans le réseau. En outre, le projet a également contribué à produire des connaissances ayant un fort potentiel de retombées sociales.

## 2.1 Les publications liées au projet : une sensibilisation et des outils pour le réseau

Le projet a tout d'abord mené à la publication d'un article, publié dans *Pédagogie collégiale*, s'intitulant « Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte ? » (Bélec et collab., 2017). Si l'article aborde la question de la pertinence d'intervenir en lecture au postsecondaire, il soumet également aux lecteurs une réflexion quant au rapport à la lecture des enseignants du collégial et suscite un questionnement sur la cohérence des pratiques liées à celle-ci. De cette manière, l'article a contribué à sensibiliser les acteurs du réseau collégial à cet enjeu.

En outre, une série d'articles a été publiée dans la revue *Correspondance*, série qui constitue en soi une formation pour un enseignant souhaitant utiliser la lecture en tant qu'outil d'enseignement au collégial. Les différents articles soumettent des cadres théoriques susceptibles d'amorcer une réflexion, mais proposent également des conseils et des recommandations concrètes pour la pratique, dont des activités, une fiche d'approche de la lecture, des exemples de modalités d'évaluation, etc.

## 2.2 La diffusion de l'enjeu de la littératie dans le réseau

Par leur publication, les articles mentionnés précédemment ont répondu à une préoccupation du Carrefour de la réussite. Les animateurs de ce dernier ont donc tenu, en avril et en octobre 2018, deux journées portant sur la thématique de la littératie au collégial, journées dont nous avons assuré l'animation. Ces journées ont été l'occasion d'une réunion des représentants responsables de la réussite (Rep-car) et des représentants responsables de la valorisation de la langue (Rep-fran). La réunion de ces deux communautés a permis d'amener les différents intervenants à mieux saisir l'importance de l'enjeu de la littératie pour le collégial, notamment en soulignant que celui-ci dépassait le cadre de la maîtrise de la langue française, assumée par les Rep-fran. La concertation des Rep-car et des Rep-fran était un premier pas important afin d'inciter ces divers acteurs du réseau à s'intéresser à la question de la littératie, ces représentants étant présents dans tous les collèges.



Relativement à l'intérêt manifeste suscité en avril dernier par la présentation au Carrefour de la réussite, nous avons organisé, dans le cadre de l'ACFAS, un colloque intitulé « La question de la littératie au collégial : comprendre, accompagner et agir » (9 mai 2018). Ce colloque a reçu des chercheurs et des professionnels de partout au Québec. Outre les conférenciers, une trentaine de personnes de différents collèges y ont assisté, ainsi que Michel Simard, porte-parole du Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA), Jean-Philippe Boudreau et Dominique Fortier, respectivement responsables de la revue *Correspondance* et du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), ainsi que Pierre Arsenault, conseiller en enseignement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

### 2.3 Les retombées au Cégep Gérard-Godin

Dans un cadre plus spécifique, le projet, mené au Cégep Gérard-Godin, a eu des effets prolifiques. Tous les enseignants avaient précisé désirer réitérer les cercles de lecture dans leurs cours, voire en créer pour d'autres cours. Informés des apports de cette expérimentation lors d'une journée pédagogique, d'autres enseignants, notamment en français, en philosophie, en biologie et en histoire de l'art, ont tenté leurs propres expérimentations de cercles de lecture.

En outre, l'enseignante de philosophie ayant participé au projet, inspirée par son expérience, a mis en place à la session d'automne 2017 une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) dans son département afin d'encourager la mise en place de cercles de lecture et d'autres méthodes pédagogiques actives, communauté qui s'est poursuivie à l'hiver et à l'automne 2018. Elle a également assuré l'animation d'une CAP multidisciplinaire à l'hiver 2018.

Le Cégep Gérard-Godin, sensibilisé à l'enjeu de la littératie, aux besoins de ses étudiants en la matière ainsi qu'au fait qu'il comptait, parmi son personnel, d'individus ayant une expertise scientifique ou professionnelle susceptible de faire avancer les recherches et

interventions en matière de littératie dans le réseau, a décidé de mettre sur pied le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL). Le LabSEL est un centre d'expertise dont la mission est de recenser, de développer et de diffuser les savoirs et pratiques susceptibles de favoriser l'acquisition des compétences en littératie, ceci afin d'aider les différents acteurs du réseau collégial. Le LabSEL, en plus de soutenir la communauté du Cégep Gérard-Godin, interagit avec plusieurs autres collèges du réseau en offrant des formations et des collaborations (échange d'information, recherches conjointes, etc.) ; un site Web ([labsel.cgodin.qc.ca](http://labsel.cgodin.qc.ca)) fournissant des ressources en ligne est également en cours d'élaboration.

## 2.4 Le potentiel social des retombées scientifiques

Les retombées de cette étude offrent des pistes afin de répondre à un certain nombre de préoccupations et de besoins formulés dans la problématique.

### *2.4.1 Des exemples concrets pour les enseignants*

Évidemment, notre projet propose aux enseignants un certain nombre de scénarios de cercles de lecture susceptibles de favoriser le développement des compétences en littératie, scénarios dont la plupart ont déjà subi une boucle d'évaluation visant à améliorer leur structure. Les exemples concrets de cercles existant déjà, en plus du modèle théorique ayant émergé de nos analyses, sont susceptibles de faciliter l'appropriation d'enseignants souhaitant expérimenter leurs propres cercles de lecture.

### *2.4.2 Une nouvelle porte d'accès pour sensibiliser les enseignants du collégial à l'importance des compétences langagières*

Par ailleurs, notre étude ouvre de nouvelles voies pour susciter l'engagement des enseignants des différentes disciplines quant aux compétences langagières. En effet, Kingsbury et Tremblay (2009) soulignaient, il y a presque 10 ans, l'importance de trouver d'autres pistes

d'intervention que la langue afin de sensibiliser les enseignants des différentes disciplines à l'importance des compétences langagières :

[N]otre analyse des politiques d'évaluation des apprentissages montre que, pour la plupart des cégeps, l'évaluation de la compétence langagière passe par la suppression de points lorsque des erreurs de langue sont commises par les élèves. Pourtant, des écrits récents suggèrent que d'autres formules pourraient être plus valorisantes tant pour l'élève que pour le professeur non spécialiste du français. (p. 43).

Cette préoccupation demeure l'un des principaux défis du réseau Repfran aujourd'hui. Nous croyons que l'approche par la lecture, tout particulièrement par la littératie disciplinaire, est une piste de choix pour amener les enseignants spécialistes à s'intéresser aux compétences langagières. En fait, nous suggérons qu'il serait plus facile d'intervenir d'abord par la voie de la lecture plutôt que de l'écriture, cette dernière étant presque systématiquement associée dans l'esprit commun à la maîtrise des règles linguistiques. La lecture échappe à cette association et notre étude nous a permis de constater que les enseignants du collégial ont souvent une conception scientifique de la lecture (ce qui prédispose aux interventions) qui, bien que parfois entravée par une conception « praxéologique », est généralement assez facile à mobiliser à la suite d'activités permettant une réflexion structurée (cercles de lecture, autoanalyse par la voie de questions orientées, etc.). À partir du moment où les enseignants acceptent de s'impliquer dans l'intervention en lecture, ils se trouvent presque aussitôt obligés de réfléchir sur les actes d'écriture qui sont les corollaires aux tâches de lecture. De plus, en apprivoisant leur littératie disciplinaire, les enseignants en viennent à comprendre plus consciemment les « règles » et logiques qui régissent leur pensée disciplinaire et les produits de celle-ci – dont les écrits (que les étudiants doivent non seulement lire, mais aussi produire). Dans cette perspective, nous croyons que la lecture est probablement une des meilleures voies pour amener les enseignants à se préoccuper des compétences langagières.

#### *2.4.2 Un dispositif de formation des enseignants susceptible de favoriser l'adoption de pratiques permettant le développement des compétences en littératie*

Finalement, notre étude soumet une piste de solution aux conclusions formulées dans de nombreuses recherches quant à l'absence de formation des enseignants du collégial en matière de soutien en lecture (Lavoie et Desmeules, 2010 ; Claus, 2013 ; Mimouni et King, 2007) ainsi que quant à la difficulté à leur faire adopter de nouvelles pratiques liées à celle-ci (Lecavalier et Richard, 2011). En effet, nos travaux ont permis de proposer un dispositif de formation des enseignants du collégial (par cercle de lecture) susceptible à la fois de permettre non seulement un apprentissage de n'importe quelles connaissances (du moins, si elles peuvent être lues), mais également le développement d'une conception scientifique de la lecture ainsi que de méthodes de travail pour intervenir en classe auprès des étudiants. Car, si les enseignants du collégial ont tendance à enseigner de la même manière dont ils ont été formés, on peut proposer que c'est en formant les enseignants par des dispositifs du même type que les cercles de lecture que l'on a le plus de chances, à long terme, d'amener les futurs enseignants ou enseignants en exercice à changer leurs pratiques auprès des étudiants, et ce, tant au collégial que dans les autres ordres d'enseignement.

### **3. Limites de l'étude**

Ce projet comportait de nombreuses limites dont il faut tenir compte, dont deux qui nous apparaissent comme étant particulièrement importantes.

Premièrement, cette recherche était limitée par un des aspects qui, parallèlement, ont fait sa force, à savoir sa nature exploratoire. Ainsi, bien que cette exploration ait éclairé de nombreuses données et ouvert des perspectives qui n'avaient pas forcément été envisagées préalablement, ses conclusions permettent de dessiner des tendances et des hypothèses qui mériteraient d'être étudiées plus en profondeur. Par exemple, les scénarios de cercles étaient mis à l'essai pour la première fois ; or, Van der Maren (2003) recommande plusieurs boucles

d'évaluation avant de proposer un objet pédagogique définitif. De plus, les profils des enseignants étaient très variés, certains, ayant déjà expérimenté des cercles de lecture dans le cadre de leurs cours, alors que d'autres n'avaient aucune expérience de l'apprentissage actif ou de l'encadrement de la lecture. Il est probable que cette différence de profil, malgré sa richesse, ait influencé les résultats de l'expérimentation. En tant qu'exploration, cette recherche se concentrait sur l'expérimentation de cercles dans le cadre d'une seule session ; cependant, l'autorégulation est un processus nécessitant un certain temps et nombre d'interventions pour se développer, ce qui limitait les observations relatives aux effets des cercles de lecture. Par ailleurs, comme il s'agissait d'une recherche exploratoire, nous avons choisi une méthodologie menant à des évaluations qualitatives, cliniques (Van der Maren, 2003), plutôt que des méthodes qui auraient permis des résultats quantitatifs et pouvant être statistiquement généralisés. Encore ici, cela limite nos conclusions quant aux effets ainsi que quant à la pertinence des cercles de lecture au collégial.

La deuxième limite principale de notre recherche reposait sur la nature de l'objectif ultime de celle-ci, soit le développement de l'autorégulation. En effet, l'étude de l'apprentissage autorégulé est un défi en soi, celui-ci se fondant sur des mécanismes de régulation internes difficiles à observer et, bien souvent, inconscients. L'autorégulation est généralement évaluée par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2003) ou de type de débriefages (Dreifuerst, 2009 et 2015), ou encore par des observations d'enregistrements vidéos (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015) mettant en scène des discussions entre pairs, parfois en vue de faire des entretiens de rappel stimulé (Tochon, 1996). Toutefois, ce type de collecte de données nécessite la sélection d'un nombre restreint de participants, idéalement représentant la population typique que l'on cible ; or, nous avons une trop grande variété de profils et de contextes pour envisager ces méthodes. Les questionnaires concernant l'autorégulation, quant à eux, forcent par la nature de l'autorégulation (processus internes, parfois inconscients) à se fonder sur la perception des individus ; c'est la raison pour laquelle nous nous sommes tournée vers une évaluation de l'évolution de l'autorégulation perçue par les étudiants plutôt que vers des observations objectives. Toutefois, considérant que les individus ayant une faible autorégulation ont généralement de faibles stratégies

d'autoévaluation, il est fréquent que leur perception d'une situation soit erronée (Cartier et Butler, 2003), ce qui limite d'autant plus la fiabilité de ce type de résultats. Cela étant dit, nous croyons que, dans le cadre d'une étude exploratoire, ces limites demeuraient à des cadres de collectes de données raisonnables et pertinents. Cependant, nous sommes consciente qu'il conviendrait d'approfondir l'évaluation des cercles de lecture quant à l'effet de ceux-ci sur les étudiants grâce à des collectes de données centrées davantage sur l'observation de leurs démarches que sur leur perception.

Ces deux limites sont les raisons pour lesquelles nous nous sommes tournée vers une évaluation de l'évolution de l'autorégulation perçue par les étudiants plutôt que vers des observations objectives. Pour ces mêmes raisons, d'autres boucles de mises au point des cercles de lecture, idéalement réalisées avec des enseignants ayant déjà une expérience de ce type d'activité, ainsi que des analyses plus détaillées des effets de ces cercles chez les étudiants seraient souhaitables afin d'enrichir la réflexion sur ce sujet.

Par ailleurs, d'autres défis se sont posés au cours du projet et ont ajouté certaines limites à l'étude. L'enseignante d'administration de notre projet n'a pu expérimenter la formation par cercle de lecture au début du projet parce qu'elle a remplacé une autre enseignante d'administration qui a dû se retirer de celui-ci ; elle a donc reçu sa formation de manière individuelle. Il est regrettable qu'elle n'ait pu bénéficier de la même formation que les autres enseignants et n'ait pu vivre, elle-même, l'expérience des cercles de lecture.

Enfin, en ce qui a trait à la participation des étudiants, il est regrettable qu'une si faible proportion d'étudiants des cours de mathématique et de communication aient accepté de participer, ceci ne nous ayant permis de collecter que très peu de données provenant directement des apprenants.

Malgré les limites du projet, que celles-ci aient été imposées par la réalité administrative (changements d'enseignants participants), temporelle (session de 15 semaines) ou humaine (expérience plus ou moins grande des enseignants de l'apprentissage actif, faible taux de

participation de certains groupes d'étudiants) du terrain, ou encore par les limites qu'implique l'autorégulation (dont une bonne partie des mécanismes constituent des processus impossibles à observer en raison de leur nature mentale et parfois inconsciente), il nous apparaît que notre démarche a malgré tout été menée du début à la fin dans un souci de respecter les différents critères de qualité visés, à savoir la cohérence, la rigueur scientifique et la pertinence opérationnelle. La démarche d'une recherche de développement collaborative d'objet pédagogique, avec son analyse de besoins faite par le biais d'une résidence ainsi que l'élaboration d'un cahier des charges, nous semble encore maintenant avoir été une voie idéale pour assurer la pertinence opérationnelle et la cohérence du projet. De même, la formation donnée aux enseignants nous paraît avoir été conçue de façon tout à fait cohérente, tant par la forme adoptée que par les notions abordées. La quantité énorme de données recueillies tout au long du projet (questionnaires initiaux, grilles du cahier des charges, notes dans le journal de pratique de recherche détaillant les rencontres individuelles et la formation, verbatims des SAPP et des entretiens individuels, questionnaires prétest et posttest des étudiants), sans compter la documentation amassée (résidence, scénarios des cercles) au cours du projet nous semblent avoir donné une rigueur scientifique à ce dernier en permettant de retracer, par plusieurs voies et points de vue, le déroulement du projet ainsi que l'évolution de sa régulation – qui a elle-même été assurée par plusieurs moyens.

#### **4. Perspectives futures**

Ce projet a permis de contribuer, sur le plan tant scientifique que social, à l'avancée des connaissances et des pratiques en lien avec la lecture dans le réseau collégial. Cette étude trace la voie à des pistes d'investigation nombreuses. En effet, outre la mise à l'épreuve de cercles conçus sur la base du modèle recommandé et des scénarios de cercles bonifiés, il serait des plus pertinents, dans une étude future, de suivre le développement des étudiants qui seraient confrontés régulièrement à ce type d'activité durant leur première année au collégial, idéalement dans plusieurs disciplines. Cela permettrait de réellement voir si les cercles de lecture sont susceptibles d'avoir des effets sur le développement d'un SRL et sur l'amélioration des compétences en littératie, et ce, sur la majorité des étudiants. Dans cette

lignée, il serait aussi important d'examiner les étudiants ayant perçu une baisse de leur SEP, de leur motivation ou de leurs stratégies d'autorégulation à la suite des cercles ; il importerait d'établir les raisons de cette baisse et de vérifier si celle-ci est continue ou préalable à une hausse subséquente, cela afin de s'assurer que les effets positifs des cercles soient réellement, à moyen ou long terme, positifs pour l'ensemble des étudiants.

Par ailleurs, dans la mesure où de hautes compétences en littératie impliquent une capacité à porter un jugement critique sur l'information et le langage qui la transmet, il serait pertinent de tenter d'établir le lien qui existe entre le développement de l'autorégulation en lecture et le développement du jugement critique dans des situations authentiques – lien que suggèrent d'ailleurs certaines définitions de la littératie. Les approches pédagogiques d'apprentissage par problème adoptées dans plusieurs programmes techniques (par exemple, en soins infirmiers) sont généralement conçues sur une alternance continue entre des mises en situation écrites (vignettes contextuelles, cas, etc.) et « réelles » (simulations, stages). Il serait donc particulièrement intéressant, dans de pareils contextes, de voir si le développement de l'autorégulation en lecture de mises en situation écrites serait susceptible de favoriser le développement de l'autorégulation en situation authentique et, éventuellement, si ce dernier développement ne permettrait pas une amélioration du jugement.

Enfin, il nous semble essentiel de poursuivre les actions visant à former les enseignants du collégial par le biais des cercles de lecture, ce dispositif favorisant l'adoption de pratiques favorisant le développement des compétences en littératie. Des initiatives afin de créer un cours, par exemple par l'entremise du secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, doivent être envisagées. Ultérieurement, nous croyons qu'il serait également pertinent de faire la promotion de ce type d'approche auprès des responsables des programmes de formation afin que celui-ci soit incorporé aux cours des futurs enseignants, et ce, tant du collégial que du primaire et du secondaire.



## Références

- Aubin-Auger, I. et collab. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer – La revue française de médecine générale*, 19(84), p.142-145.
- Bandura, A. *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions, De Boeck, 2003.
- Baribeau, C. (2005). « L'instrument de la collecte de données. Le journal de bord du chercheur ». *Recherche qualitative*, 2, 98-114.
- Barré-De Miniac, C. (2003). La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-122.
- Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bélec, C. (2016a), « L'alignement pédagogique des lectures ». *Correspondance*, Décembre 2016.
- Bélec, C. (2016b). Les cercles de lecture au collégial. *Pédagogie collégiale*, 29 (4), 39-45.
- Bélec, C. et collab. (2017). Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture. *Pédagogie collégiale*, 30 (2), 25-32.
- Bélec, C. (2017a), « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies ». *Correspondance*, 23(1).
- Bélec, C. (2017b), « Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures ». *Correspondance*, Mars.
- Bélec, C. (2017c). Pourquoi évaluer ? *Pédagogie collégiale*, 30(4), 10-16.
- Bélec, C. (2018a), « Ils lisent... et ensuite? ». *Correspondance*, 23(5).
- Bélec, C. (2018b). L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 15-21.
- Bélec, C. (2018c). *Rapport à la lecture des enseignants du collégial: accompagner les changements de conception afin de réaliser des changements de pratiques*. Communication présentée lors du 86e Congrès de l'Acfas, Chicoutimi, 9 Mai.
- Bernatchez, P.-A. et Éliane Dulude, «Stratégies d'animation – Formation aux auxiliaires d'enseignement» (présentation PowerPoint), Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal, 2010.

Blaser, C. (2009). « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants ». *Pédagogie collégiale*, 22(4), 40-44. Également disponible en ligne : [www.cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/blaser\\_22\\_4.pdf](http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/blaser_22_4.pdf) (page consultée le 7 janvier 2016).

Blaser, C. (2013). « Un “chantier 3” pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au Collège et à l’Université ». *Correspondance*, 18(2).

Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. & Lampron, R. (2016). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. Dans G. S. Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Les genres dans l’enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique?*. (pp. 303-323).

Blaser, C. et collab. (2014). *Le rapport à l’écrit des enseignants: un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. Rapport de recherche Programme actions concertées (Programme de recherche sur l’écriture), FRQSC, Sherbrooke. Document téléaccessible à l’adresse <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenerariat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=mvuoh8vs1447700481231>>.

Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2011). « Cours d’appropriation des écrits universitaires : de l’analyse des besoins à la mise en oeuvre » *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. [En ligne], [[www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Blaser.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf)] (page consulté le 3 janvier 2016).

Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l’écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure, ABLF Asbl* (3), 51-63.

Boisvert, M. (2008). *Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des étudiants du collégial après un enseignement explicite*. Mémoire (M. A.), Université du Québec à Montréal.

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*. Paris, Presses universitaires de France.

Boudreau, J.-P. et Dezutter, O. (2013). « La continuité des apprentissages en lecture et écriture : un objet de recherche partagé entre les milieux collégial et universitaire ». *Correspondance*, 18(2). Également disponible en ligne : [www.correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/4.html](http://www.correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/4.html) (page consulté le 3 janvier 2016).

Boultif, A., Dubé, F. et Ouellet, C. (2016). Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(3). Document téléaccessible à l’adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial/>>.

Bouquet E., Wampfler B., Ralison, E. (2009). Rigueur scientifique et pertinence opérationnelle des études d’impact en microfinance : une alliance à construire enseignements d’une étude en partenariat à Madagascar. *Revue Tiers Monde*, 1(197), p. 91-108.

Boyer, P. (2015). Rapport à la scolarité et représentations de l’écrit: intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause. *Correspondance*, 21:1. Document téléaccessible à l’adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/eloge-de-legoportrait/rapport-a-la-scolarite-et-representations-de-lecrit-intervenir-aupres-des-eleves-en-difficulte-en-connaissance-de-cause/>>.

Brousseau, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Nadine Bednarz, Catherine Garnier. Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique, 1986, Montréal, Canada. CIRADE Les éditions Agence d'Arc inc., pp.277-285.

Burdet, C. et Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*. [En ligne], [[www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013\\_1\\_Burdet-Guillemin.pdf](http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf)] (page consultée le 11 novembre 2015).

Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes. Une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-601.

Buyse et collab. (2014). Intervention sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire. Rapport de recherche - Programme Actions concertées (2014-AP-179006), 105 pages.

Cartier, S. (2001). « Lire pour apprendre à l'école ». *Québec français*, 123, 36-38.

Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse (Ph. D.) inédite, Université de Montréal.

Cartier, S. C. (2010). Aider à apprendre de manière autonome. *Québec français*, 157, 52-53.

Cartier, S.C. (2007). Apprendre en lisant au primaire et au secondaire, mieux comprendre et mieux intervenir. Anjou : CEC.

Cartier, S. (dir.) (s.d.) (2015). APL: Pistes de questionnements. *Apprendre par la lecture*. Document télé-accessible à l'adresse <<http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/12/APL-pistes-de-questionnement.pdf>>. Consulté le 4 septembre 2016.

Cartier, S. (dir.) (s.d.) (2016). *Présentation du questionnaire Apprendre Par la Lecture (QAPL)*. Document téléchargeable à l'adresse < <http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/1.-Questionnaire-Apprendre-Par-la-Lecture.pdf> >. Consulté le 12 juillet 2017.

Cartier, S. (dir.) (s.d.) (n.d.). Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture (QPPAPL) – 2: Soutien à l'apprentissage par la lecture. *Apprendre par la lecture*. Document télé-accessible à l'adresse <<http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>>. Consulté le 4 septembre 2016.

Cartier, S. C., et Butler, D. L. (2004). *Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Toronto, Ontario, mai.

Cartier, S. C., et Butler, D. L. (2003). *Guide d'analyse et d'interprétation des résultats au QAPL. Apprendre par la lecture*, p. 1-17. [[http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/Guide-d%E2%80%99analyse-et-d%E2%80%99interpr%C3%A9tation-des-r%C3%A9sultats-au-QAPL\\_version-apprenant.pdf](http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/Guide-d%E2%80%99analyse-et-d%E2%80%99interpr%C3%A9tation-des-r%C3%A9sultats-au-QAPL_version-apprenant.pdf)].

Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*. 33(3), p. 601-622.

Cartier, S. C. et Martel, V. (2014). Apprendre par la lecture en univers social au primaire et au secondaire. Enjeux de l'univers social, dossier « La lecture en univers social », 10(1), 8-11.

Cégep Gérard-Godin (2017), *Portrait de la réussite 2016-2017*, Ste-Geneviève, document non publié, 15 pages.

Chartrand, S.-G., J. Émery-Bruneau et K. Sénéchal (2015). [Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français](#), Québec, Didactica, c.é.f., 65 p.

Chbat, J. et Groleau, J.-D. (2000). *Construction de la difficulté langagière chez les étudiants du collégial*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset.

Chouinard, R. (2018). *Motiver les étudiants à réaliser les activités préparatoires*. Communication présentée au 38e colloque de l'AQPC. Sainte-Hyacinthe, 6 juin.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). *Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.cnrtl.fr/>>.

Chevrier, J. et collab. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*. 28(1), printemps, p.3-19.

Chouinard, R. (2018). *Motiver les étudiants à réaliser les activités préparatoires*. Communication présentée au 38e colloque de l'AQPC. Sainte-Hyacinthe, 6 juin.

Claus, B. (2013). *Entrer dans la profession par les littératies disciplinaires et professionnelles*. Communication présentée lors de la journée de réflexion *Le Français maîtrisé à l'entrée de l'enseignement supérieur ? Légitimité des attentes et pertinence des dispositifs d'aide*, At Mons, Décembre. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.researchgate.net/publication/281100556> [Entrer dans la profession par les littératies disciplinaires et professionnelles](#)>.

Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC) (2016). *Éducation postsecondaire et compétences au Canada : Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Toronto, 2016.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (2013), *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, Québec, septembre 2013.

- Cumming-Potvin, W. (2007), « Scaffolding, Multiliteracies, and Reading Circles ». *Canadian Journal of Education*, 30(2), 483-507.
- Daniels, H. et Turgeons, H.(adap.) (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-19.
- Delcambre, I. et Pollet, C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. *Spirale*, 53. Document téléaccessible à l'adresse <<https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168>>.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill La Chenelière.
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Article de vulgarisation du rapport de recherche PAREA, Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke. Récupéré de <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1542/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-article-PAREA-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Serres, M. et Groleau, J.-D. (1997). *Mathématiques et langages*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.
- De Serres, M. et Groleau, J.-D. (1995). Erreurs de langage en mathématiques. Actes du Colloque 1995 de l'Association de la recherche au collégial (ARC).
- Dreifuerst, K. (2009). The essentials of debriefing in simulation learning: A concept Analysis. *Nursing Education Perspectives*, 30(2),109-114.
- Dreifuerst, K.T. (2015). Getting Started With Debriefing for Meaningful Learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 11, 268-275.
- Dupont, P. (2014). La littératie et les outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage au primaire. *Language and Literacy*, 16(2), 54-68.
- Fang, Z. (2014). Preparing content area teachers for disciplinary literacy instruction - The role of literacy teacher educators. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 444-448.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. La logique des interventions scientifiques*, DeBoeck Université, 4e édition.
- Fraenkel, B. et Mbodj, A. (2010). Introduction. Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133(3), 7-24.
- Gagnière, L. (2010), *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés?* Thèse présentée à l'Université de Genève pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie. Université de Genève.

- Gagnon, M. (2015). Comment savons-nous ce que nous savons ? Processus d'élaboration des savoirs en éducation: un aperçu des théories et des enjeux. Document non-publié distribué dans le cadre du cours *Perspectives épistémologiques et intervention* (DED 901), Université de Sherbrooke, Hiver 2015.
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 17-20.
- Gervais, F. (1998). « Le cercle de lecture autonome au primaire » *Québec français*, 109, 34-36.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gouvernement du Québec, Direction de l'enseignement collégial (2000). *Regard sur l'enseignement collégial : les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*. Québec : ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Service des programmes et des affaires étudiantes.
- Grandjean Lapierre, É. (2017). *Enseignement et apprentissage autorégulé: une étude qualitative*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie - adaptation scolaire, Université Laval, 211 pages.
- Grangeat, M. (1999). « Processus cognitifs et différenciation pédagogique » dans C., Depover, et B., Noël, (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck.
- Granger, N. et Deburme, G. (2010). « Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines » *Québec français*, 157, 56-57. Également disponible en ligne : [www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1503646/61513ac.pdf](http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1503646/61513ac.pdf) (page consulté le 3 janvier 2016).
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- Grigg, W., Donahue, P. et Dion, G. (2007). *The nation's report card: 12th-grade reading and mathematics 2005* (NCES 2007-468). Washington, DC. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education – La formation à l'enseignement au Canada : préparer les enseignants pour le XXI<sup>e</sup> siècle et le monde d'aujourd'hui*, 32(4), 764-796.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repère*, 19, p.139-166.
- Guèye, T. (2018). La méthode « québécoise » pour faire lire les textes à nos étudiants. Communication donnée lors du 38<sup>e</sup> Colloque de l'AQPC, Sainte-Hyacinthe, 6 juin.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Hawken, J. (tr. et ad. par Laplante, Line, Brodeur, Monique, Desrochers, Alain et Jean, Gladys) (2009). « Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche », *Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation*. [En ligne] [[www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf)] (page consultée le 7 janvier 2016).
- Hébert, M. (2004). « Les cercles de lecture entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après l'enseignement de l'oral : différence entre étudiants et perception des enseignantes et enseignants. *Language and Literacy*, 7(4), 28-51.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignantes et enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J.-Y. (2009). Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. *Pédagogie collégiale*, 22 (3), 38-44.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue. À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Rapport PAREA, Cégep de Sainte-Foy.
- Koné, E. (2011). *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens*. Maîtrise en formation à distance - profil sans mémoire, Télé-université, Montréal.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique. *Bureau d'appui pédagogique*, École Polytechnique.
- LaBillois, D. et Saint-Germain, M. (2014). Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique. Rapport PAREA (2012-004), Cégep de la Gaspésie et des Îles et Cégep de l'Outaouais.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Site téléaccessible à < <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/> > (page consultée le 6 août 2018).
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, p.71-95
- Lafontaine, L. et collab. (2016). Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). *Cahiers de l'AQPF*, 6(3). Document téléaccessible à < [https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701132221/equipe\\_erli.pdf](https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701132221/equipe_erli.pdf) > (consulté le 25 juillet 2018).



Lanctôt, S. (2017a), « Formation spécifique : accompagner les étudiants dans la production de leurs textes ». *Correspondance*, 22(6).

Lanctôt, S. (2017b), « Caractéristiques d'un genre textuel ». Document non publié.

Lapostolle, L., et collab. (2003). Garçons en première session *et* soutien à la réussite en français : des termes hautement compatibles, *Correspondance*, 8(4).

Larochelle, J. (2012). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence*. Rapport PAREA, Cégep Lévis-Lauzon.

Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010). *Quand lire c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Lebrun, Marcel, « Les compétences au cœur du dispositif pédagogique » (vidéo), chaîne Ludovia Magazine, Youtube, 4 juin 2013, 7 min 51.

Lecavalier, R. et Richard, S. (2011). L'évaluation contre la lecture – La résistance au changement. *Diversité*, 166 (octobre), p.131-136.

Libersan, L. (2012-2013). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique. Consulté le 30 avril 2013 dans [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies\\_écriture](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_écriture).

Libersan, L. Claing, R. & Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*. Rapport 2009-2010. Montréal : CCDMD, Collège Ahuntsic. Consulté le 29 avril 2016 dans [http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc\\_theo\\_div\\_Rapport\\_Formation\\_specifique.pdf](http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf).

Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*. Rapport PAREA, Collège Montmorency [En ligne] [www.cdc.qc.ca/parea/786681\_king\_mimouni\_troubles\_lecture\_alaurendeau\_montmorency\_PAREA\_2007.pdf] (page consultée le 22 février 2016)

McCracken, M. et Murray, T.S. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. The economic benefits of literacy : Evidence and implications for public policy*. London (Ontario) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

McGlenn, J., Calvert, L. et Johnson, P. (2003). « University-School Connection - A Reading Circle for Teachers ». *The Clearing House*, 77(2), 44-49.

Mc Mahon, S.I., Goatley, VJ., Pardo, L.S. et Raphaël, T.E. (1997). *The Book Club Connection*. New York : The Teachers College Press.

Mériageu, P. « Quand Angèle fut seule... », 1983 [lettres.ac-rouen.fr/francais/recit/angele.html].

Ministère de la Culture et des Communications. *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, Québec, Le Ministère, 1998, 115 p. Téléaccessible au <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/lire.pdf>.



Moreau, A.C. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions. *Revue CNRS – Magazine scientifique et professionnel*, 4(2), 14-18.

Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. Thèse (Ph. D.), Université de Montréal.

Nizet, I. et Meyer, F. (2015). « La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? » Publié sur le Site *Canopé, Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique*. Page téléaccessible < <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html>>.

OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France: OCDE.

Olivier, C. (2009). « La vie après la vie : approche interactionnelle et coconstruction de sens sur un blogue littéraire », *Actes du Colloque Epal 2009*, Université/IUFM de La Réunion, laboratoire LCF-UMR 8143 du CNRS.

Ouellet, C. et collab. (2014). *Improving post-secondary reading comprehension : a research-action-project*. [En ligne], [\[www.strategieslecturalegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings\\_iceri\\_final\\_fr1.pdf\]](http://www.strategieslecturalegial.files.wordpress.com/2014/05/proceedings_iceri_final_fr1.pdf) (page consultée le 13 janvier 2016).

Perle, M., Grigg, W. et Donahue, P. (2005). *The nation's report card: Reading 2005* (NCES-2006-451). Washington, DC. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Pintrich, P. R. et Blazevski, J. L. (2004). Applications of a model of goal orientation and self-regulated learning to individuals with learning problems. *International review of research in mental retardation*, 28, 31-83.

Pintrich, P. et De Groot, E. (1990). « Motivational and Self-Regulated Learning Component of Classroom Academic Performance ». *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Poellhuber et Gruslin (2018). *Une recherche-action-formation sur la classe inversée: recension des écrits et premiers résultats*. Communication présentée au 38e colloque de l'AQPC. Sainte-Hyacinthe, 6 juin.

Prix littéraire des collégiens. *Le prix*. [En ligne], [\[www.prixlitterairedescollégiens.ca/spip.php?rubrique9\]](http://www.prixlitterairedescollégiens.ca/spip.php?rubrique9) (page consultée le 12 janvier 2016)

Québec, Cégep Gérard-Godin (2012), *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ste-Geneviève.

Recht et Leslie (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers's memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Roberge, J. et Ruest, C. (2014). Enseignement et représentations autour de l'écrit. *Correspondance*, 19:2. Document téléaccessible à l'adresse <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/enseignement-et-representations-autour-de-lecrit/>>.

Rocque, S., Langevin, J. et Riopel, D. (1998). « L'analyse de la valeur pédagogique au Canada, méthodologie de développement de produits pédagogiques ». *La valeur des produits, procédés et services*, Paris : AFNOR.

Romelaer, P. (2005). « L'entretien de recherche ». Dans P. Roussel et F. Wacheux, *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et C. Legros. 1995. *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definition and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sannier-Bérusseau, C. et A. Buysse (2015). Développer l'apprentissage autorégulé: état des lieux et perspectives», dans Buysse, A. et Martineau, S. (prés.). *Entre autorégulation, motivation et persévérance: l'autonomie*, colloque organisé dans le cadre du 83e congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski, mai 2015.

Sauvaire, M. (2017). L'interprétation littéraire est-elle une compétence qui s'évalue? Communication donnée lors du symposium du collégial : *Passer ou laisser passer : grandeurs et misères de l'évaluation*, Congrès de l'AQPF 2016-2017, Montréal, 12 Janvier.

Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20(2). Également disponible en ligne : [www.correspo.ccdmd.qc.ca/Corr20-2/2.html](http://www.correspo.ccdmd.qc.ca/Corr20-2/2.html) (page consulté le 3 janvier 2016).

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Hale, G. (2010). Framework fuels the need to read. *JSD*, 3(5), 38-42.

Shanahan, T. et Shanahan, C. (2015). Disciplinary literacy comes to middle school. *Voice from the Middle*, 22(3), 10-13.

Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

St-Germain, M. (2008). L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique. Rapport de recherche PAREA, Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Récupéré de [www.cdc.qc.ca/parea/787036\\_st\\_germain\\_paradigme\\_apprentissage\\_cegep\\_outaouais\\_PAREA\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf)

St-Germain, M. (2013). Une structure relationnelle de coopération, en classe au collégial. Rapport de recherche PAREA, Cégep de l'Outaouais.

St-Germain et collab. (2017). Avec un grand R : Accompagner le changement et l'appropriation de pratiques innovantes, Communication présentée au 37e colloque de l'AQPC. Montréal, 7 juin.

- St-Germain, M. et LaBillois, D. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale*, 29 (3), 25-33.
- Statistiques Canada (2014). « Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétences moindres en littérature et numératie », *Regards sur la société canadienne*, [En ligne], [[www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf](http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf)] (page consultée le 10 novembre 2015).
- Svinicki, M. et W. J. McKeachie. *McKeachie's Teaching Tips* (14e éd.), Belmont, Wadsworth, 2013.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Coll. : Savoirs et pratiques).
- Tochon, F. V. (1996). « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Turcotte, A. (1997). « Une didactique collégiale » *Correspondance*, 3(1), 5-8.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Deuxième édition. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI.
- Wade, S.E., Trathen, R. W. et Schraw, C, G. (1990). « An analysis of spontaneous study strategies ». *Reading Research Quarterly*, 25, 147-166.
- Zimmerman, B. (2000), « Attaining self-Regulation : A Social Cognitive Perspective ». Dans M.Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner, *Handbook of Self-Régulation* (p.13-39). New York : Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290
- Zimmerman, B. et Schunk, D. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York : Springer-Verlag.

Annexe 1 :  
Questionnaire initial des enseignants

## PROFIL INITIAL

### Partie A

1. Nom : \_\_\_\_\_

2. Sexe :  Féminin  Masculin

3. Date de naissance:

- Avant le 1er janvier 1960
- Entre le 1er janvier 1960 et le 31 décembre 1969
- Entre le 1er janvier 1970 et le 31 décembre 1979
- Entre le 1er janvier 1980 et le 31 décembre 1989
- À partir du 1er janvier 1990

4. Matière(s) enseignée(s)

Matière?	À quel niveau?	De quand à quand?

5. Nombre d'années d'expérience en enseignement collégial : \_\_\_\_\_

6. Formation antérieure de niveau universitaire<sup>1</sup> :

Grade?	Discipline?	De quand à quand?	Diplôme obtenu?

<sup>1</sup> Les activités PERFORMA sont à considérer comme une formation universitaire

7. Vous êtes-vous déjà adonné à des activités de formation continue (lecture de revues spécialisées, participation à des colloques ou conférences, etc.) *en dehors de celles ayant lieu lors des journées pédagogiques* organisées par votre institution?

Oui  Non

8. Si oui (question 7), lesquelles?

---



---



---

9. Autres expériences ou formations pertinentes professionnellement?

---



---



---

### Partie B

1. Veuillez noter spontanément, dans la *colonne de gauche*, 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « **Pour moi, lire c'est...** ».

Ensuite, dans la *colonne de droite*, ordonnez de 1 à 5 les mots ou expressions choisies selon leur importance (1 = **le plus** important; 5 = **le moins** important)


## 2. Types de textes

a) Quel(s) types de textes utilisez-vous dans le cours visé?

- des manuels de cours ou ouvrages de référence
- des articles scientifiques/essais
- articles de journaux
- des romans/biographies/correspondances/témoignages
- autres (précisez lesquels) : \_\_\_\_\_

b) Si vous avez sélectionné plus d'une case à la question 2a:

Inscrivez, à gauche des cases cochées, des chiffres allant de 1 à 5 selon votre degré d'utilisation de ces types de textes dans ce cours (1 = le plus utilisé; 5 = le moins utilisé).

c) Selon quels critères choisissez-vous ces textes?

---



---



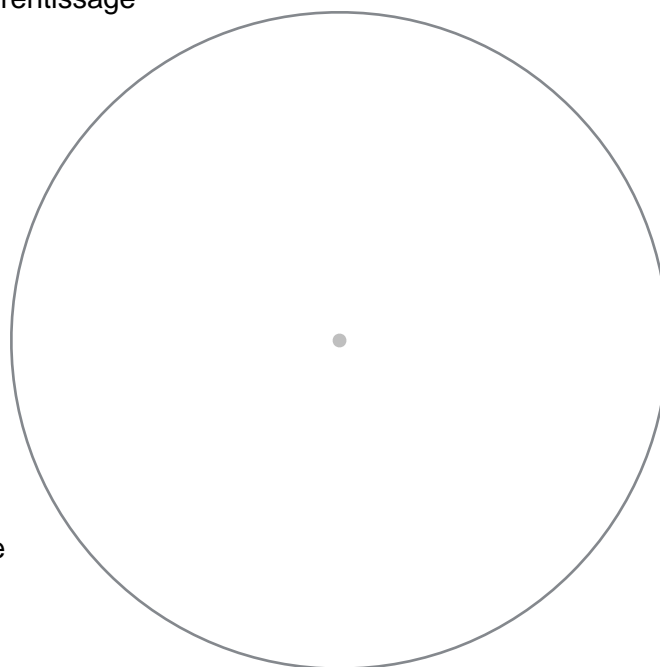
---

3. Dans le cours visé, dans quelle mesure l'apprentissage se fait-il à travers...

- A. ... la lecture
- B. ... l'enseignement (enseignant donne ou explique la matière, l'étudiant note)
- C. ... pratique (atelier, stage, laboratoire, etc.)
- D. ... autres?

Précisez \_\_\_\_\_

**Indiquez, en divisant le cercle** ci-contre en trois (ou quatre) parts, la proportion approximative dans laquelle vous donnez chacune de ces activités dans le cours visé. Inscrivez dans chaque part la **lettre** indiquant le type d'apprentissage.



4. Dans ce cours, quels sont les objectifs d'apprentissage <sup>2</sup> liés aux lectures?

---



---

5. Dans ce cours, quelles activités sont liées aux lectures (tests, travaux, débats, etc.) ?

---



---

5. L'étudiant est-il mis explicitement au courant des objectifs théoriques des lectures?

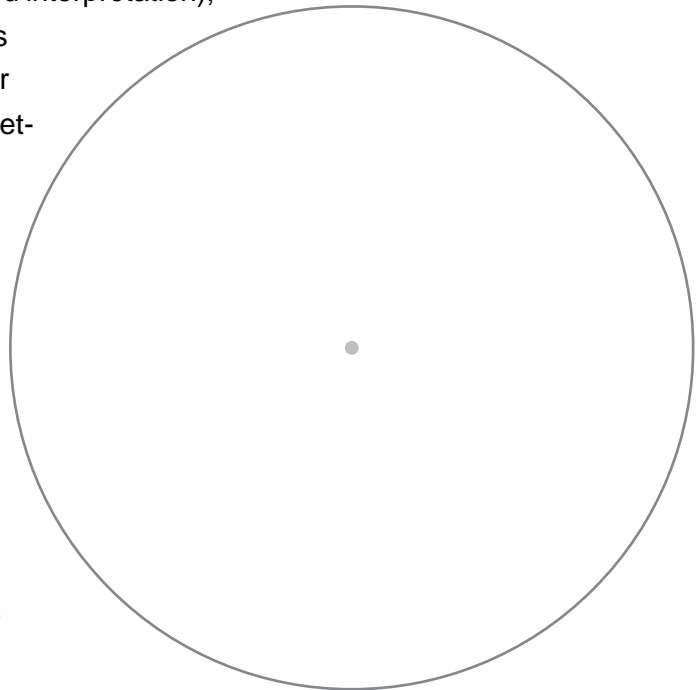
Oui  Non

6. L'étudiant est-il mis explicitement au courant des activités liées aux lectures?

Oui  Non

7. Dans le cours visé, dans quelle mesure estimez-vous (en moyenne) le classement des étudiants quant à leur niveau de lecture?

- A. **faible** (n'arrive pas à comprendre ou à apprendre en lisant - voire ne lit pas);
- B. **limite** (arrive à recueillir les informations de base et à en réinvestir quelques-unes dans le cours, parfois en commettant des erreurs d'interprétation);
- C. **correct** (parvient à recueillir la plupart des informations nécessaires et à en réinvestir plusieurs dans le cours, bien qu'en commettant occasionnellement des erreurs d'interprétation);
- D. **fort** (parvient à intégrer en profondeur toutes les données du texte et à les appliquer de manière judicieuse dans le cours).



Indiquez, en **divisant le cercle** ci-contre en quatre parts, la proportion approximative du niveau de vos étudiants dans ce cours. Inscrivez dans chaque part la **lettre** indiquant le niveau concerné.

<sup>2</sup> Voir la taxonomie de Bloom révisée (annexe I, p.12)



8. Quelles sont, selon vous, les caractéristiques qui font qu'un texte est intéressant à lire?

---



---



---

9. Quelles sont, selon vous, les caractéristiques qui font d'un texte un outil d'apprentissage?

---



---



---

10. Pour la question qui suit et à l'aide de l'échelle ci-dessous, indiquez le degré d'accord qui représente le mieux votre opinion sur les énoncés suivants en encerclant le chiffre correspondant.

1	2	3	4
Pas du tout en accord	Très peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord

a) Les textes donnés fournissent un support <i>essentiel</i> à l'étudiant pour qu'il parvienne à réussir ce cours et à acquérir les compétences exigées.	1	2	3	4
b) Les textes donnés dans ce cours fournissent des informations <i>pertinentes</i> qui aideront les étudiants à <i>mieux réussir</i> le cours (complément, perfectionnement, préparation ou retour sur la matière donnée en cours, éclaircissements, répétition de la matière).	1	2	3	4
c) Les textes donnés dans ce cours fournissent des informations importantes pour les étudiants s'ils veulent participer au cours (activités liées aux lectures).	1	2	3	4
d) Selon moi, les textes donnés dans ce cours sont intéressants à lire.	1	2	3	4
e) Les rétroactions données par les étudiants (commentaires, évaluation du cours, etc.) quant aux textes donnés dans ce cours montrent que ces derniers suscitent généralement leur intérêt.	1	2	3	4
f) Je pense que les textes donnés sont relativement faciles à lire/accessibles pour le niveau des étudiants	1	2	3	4

g) Les textes donnés dans ce cours ont des caractéristiques qui en font de bons outils d'apprentissage.	1	2	3	4
h) Les étudiants peuvent exercer un certain contrôle sur les lectures qu'ils font dans le cours (choix de textes, calendrier de lecture, etc.)	1	2	3	4

9. De quelle manière (ou à travers quelles activités) encadrez-vous la lecture?

---



---



---

10. Quand encadrez-vous la lecture (cochez toutes les réponses appropriées)?

- Jamais
- Avant la lecture
- Pendant - en lisant en classe, ou en revenant avec eux sur des sections à mesure qu'ils avancent dans la lecture du texte
- Après, en revenant sur le texte lu

11. Quelles stratégies de lecture connaissez-vous, personnellement?

---



---



---

12. a) Utilisez-vous couramment ces stratégies lorsque vous lisez pour d'autres raisons que le divertissement?

- Oui  Non

b) Si vous avez coché « non », précisez quelles stratégies vous n'utilisez pas couramment et pour quelle(s) raison(s).

---



---



---

13. a) Enseignez-vous ces stratégies de lecture aux étudiants?

Oui  Non

b) Si **oui**, comment?

Si **non**, pourquoi?

---



---



---

14. Les lectures sont réparties...

- ... surtout au début (premier tiers) de la session
- ... surtout au milieu (deuxième tiers) de la session
- ... surtout à la fin (dernier tiers) de la session
- ... durant presque toute la session (2/3 et plus)

15. a) La motivation des étudiants à faire les lectures demandées est-elle constante?

Oui  Non

b) **Si non**, de quoi celle-ci semble-t-elle dépendre, d'après vous?

---



---

### Partie 3 <sup>(3)</sup>

I. Pour les questions qui suivent et à l'aide de l'échelle ci-dessous, indiquez directement sur le questionnaire le degré d'accord qui représente le mieux votre opinion sur les énoncés suivants en encerclant le chiffre correspondant.

1	2	3	4
Pas du tout en accord	Très peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord

<sup>3</sup> Adapté de Cartier (2015)

1. Tout enseignant a la responsabilité d'aider l'élève en classe à développer sa compétence à apprendre par la lecture	1	2	3	4
2. Savoir comment soutenir la lecture en classe devrait faire partie de la formation de tous les enseignants.	1	2	3	4
3. Tout enseignant devrait intervenir en classe sur l'apprentissage par la lecture	1	2	3	4
4. Tout enseignant a la responsabilité d'aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent	1	2	3	4
5. Tout enseignant doit aider les élèves à se donner un objectif d'apprentissage en lisant et à gérer cet objectif	1	2	3	4
6. Un bon lecteur est capable d'appréhender n'importe quel type de texte s'il en prend la peine	1	2	3	4
7. L'apprentissage de la lecture s'effectue essentiellement durant le primaire	1	2	3	4
8. Réaliser une activité concrète sur le sujet à apprendre (ex. expérimentation) est requis avant de lire afin que ce ne soit pas juste une tâche de mémorisation	1	2	3	4
9. Les textes dans les disciplines contiennent toutes les informations nécessaires au lecteur pour apprendre sur l'idée ou le concept développé	1	2	3	4
10. Les élèves n'ont pas besoin de connaissances sur un sujet pour lire et apprendre sur ce dernier	1	2	3	4
11. La capacité de lire des textes de différents types et à les assimiler est essentielle pour parvenir à fonctionner en société	1	2	3	4
12. La plupart des textes dans les manuels correspondent aux besoins de mes élèves	1	2	3	4
13. Les élèves qui savent lire selon leur niveau en français peuvent sans problème lire tous les textes proposés en classe	1	2	3	4
14. On peut enseigner à lire, mais pas à devenir un « bon lecteur »; la capacité à bien lire vient de l'expérience (plus on lit, meilleur lecteur on devient).	1	2	3	4
15. Tout enseignant qui veut augmenter la motivation de ses élèves pour la lecture doit montrer qu'il lit et y trouve de l'intérêt, de l'importance ou de l'utilité				

II. Pour les questions qui suivent et à l'aide de l'échelle ci-dessous, indiquez directement sur le questionnaire la fréquence qui représente le mieux vos pratiques en encerclant le chiffre correspondant.

1	2	3	4
Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours

Lorsque j'ai à soutenir mes élèves en lecture, je me sens :

13. content	1	2	3	4
14. inquiet	1	2	3	4
15. confiant	1	2	3	4
16. irrité	1	2	3	4
17. découragé	1	2	3	4
18. incertain	1	2	3	4

### PARTIE 3

Cette partie du questionnaire vise à recueillir **votre point de vue en ce qui a trait à la nature du savoir dans votre champ disciplinaire**. Il s'agit de répondre aux questions en ayant en tête la discipline que vous étudiez actuellement à l'université dans le cadre de votre formation à l'enseignement (mathématique, français, histoire, physique, etc.).

Lisez attentivement chacun des énoncés. Encerclez le chiffre qui représente le mieux votre point de vue sur l'échelle de 1 (**fortement en désaccord**) à 5 (**fortement en accord**). S'il y a lieu, justifiez votre choix.

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5
1. Dans ma discipline, ce qui est vrai ne change pas.				1 2 3 4 5
2. Dans ma discipline, la plupart des travaux n'ont qu'une seule bonne réponse.				1 2 3 4 5
3. Quelquefois, je dois simplement accepter les réponses formulées par les experts de ma discipline, même si je ne comprends pas ces réponses.				1 2 3 4 5
4. Ce que nous considérons comme étant des savoirs reconnus dans ma discipline est basé sur une réalité objective.				1 2 3 4 5
5. Tous les professeurs d'université de ma discipline en viendraient probablement à des réponses identiques aux questions posées dans ce domaine.				1 2 3 4 5
6. La part la plus importante du travail dans ma discipline est de trouver des idées originales.				1 2 3 4 5
7. Si je fais la lecture de quelque chose dans un manuel de ma discipline, je peux être certain que c'est vrai.				1 2 3 4 5
8. Dans ma discipline, une théorie est considérée comme vraie et exacte si les experts parviennent à un consensus.				1 2 3 4 5
9. Presque tout ce qui est vrai dans ma discipline est déjà connu.				1 2 3 4 5
10. Dans ma discipline, les idées sont très complexes.				1 2 3 4 5

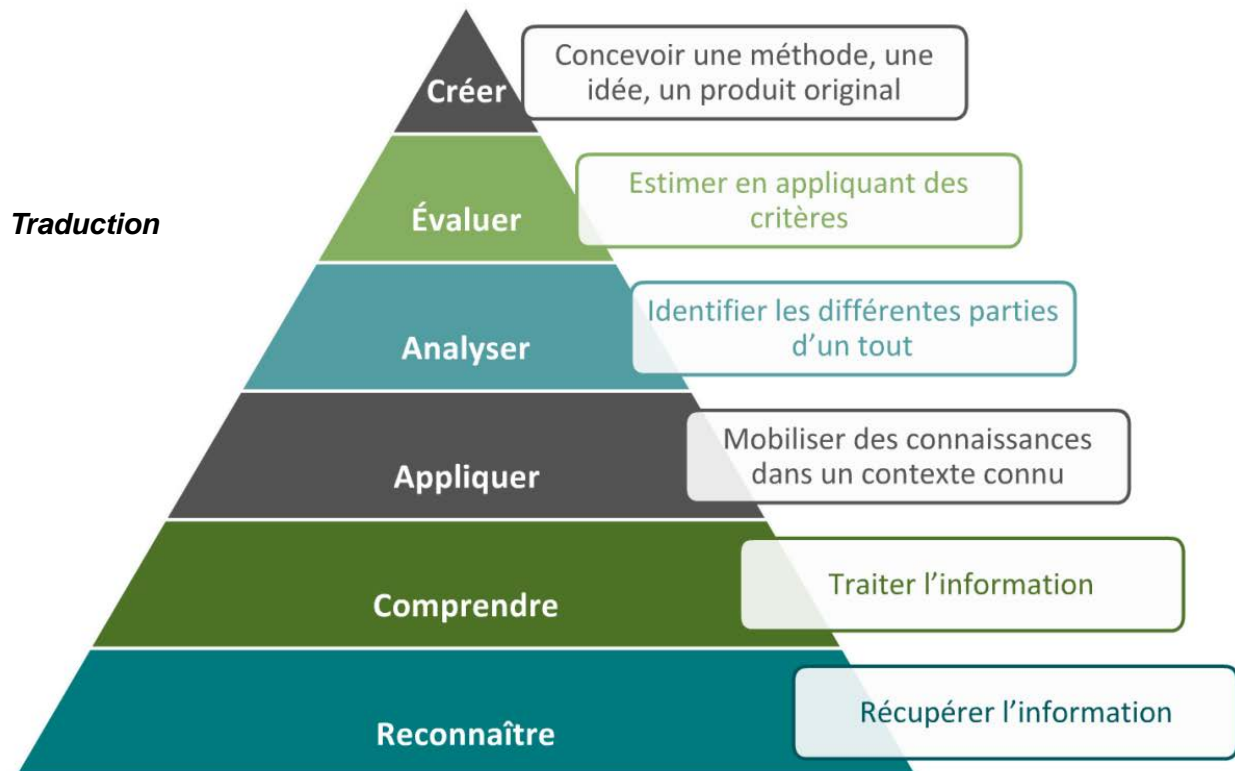
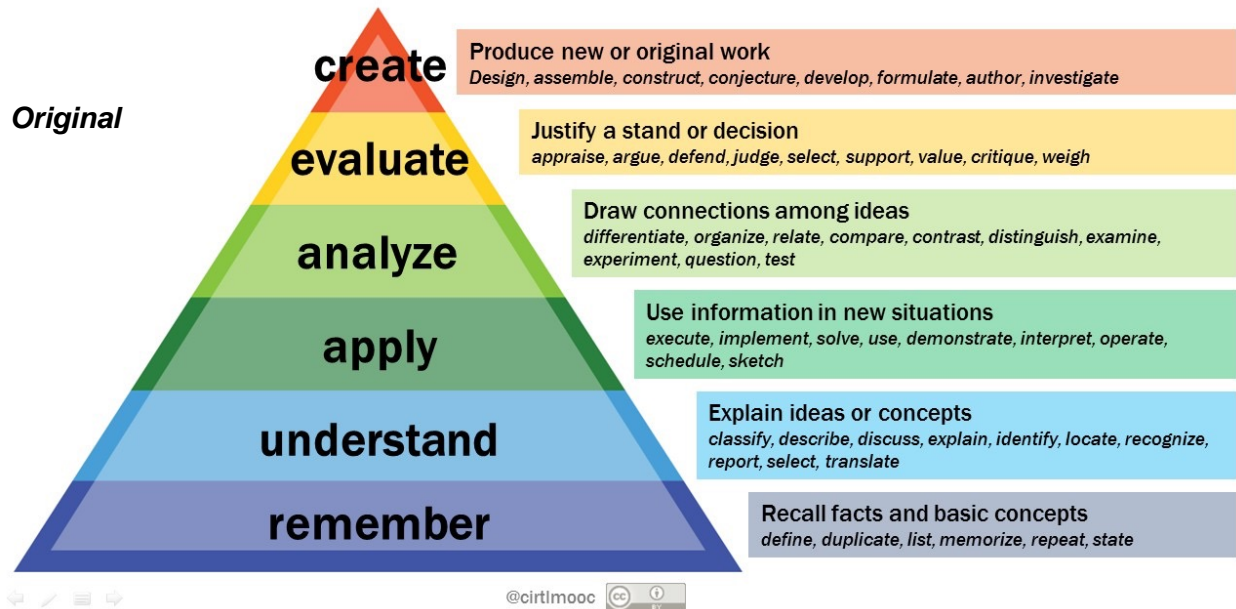
QUESTIONNAIRE SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT - BES-BEALS (BLASER, 2007)

Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5
11. Dans ma discipline, il est bon de remettre en question les idées présentées.				1 2 3 4 5
12. Dans ma discipline, les bonnes réponses sont plutôt une question d'opinions que de faits.				1 2 3 4 5
13. Si les experts dans ma discipline travaillent suffisamment fort, ils peuvent trouver les réponses à presque n'importe quoi.				1 2 3 4 5
14. La part la plus importante du travail d'un expert dans ma discipline consiste à accumuler beaucoup de faits.				1 2 3 4 5
15. Je connais les réponses aux questions de ma discipline parce que je les ai comprises par moi-même.				1 2 3 4 5
16. L'opinion d'un expert dans ma discipline est aussi bonne qu'une autre.				1 2 3 4 5
17. Les experts de ma discipline peuvent, ultimement, atteindre la vérité.				1 2 3 4 5
18. Les principes de ma discipline ne changent pas.				1 2 3 4 5
19. Les principes de ma discipline peuvent être appliqués à n'importe quelle situation.				1 2 3 4 5
20. Si mon expérience personnelle entre en conflit avec les idées présentées dans le manuel, le livre a probablement raison.				1 2 3 4 5
21. Dans ma discipline, il n'y a vraiment aucune façon de déterminer si quelqu'un a la bonne réponse.				1 2 3 4 5
22. L'expertise dans ma discipline consiste à voir les interrelations entre les idées.				1 2 3 4 5
23. Dans ma discipline, les réponses aux questions changent à mesure que les experts recueillent plus d'informations.				1 2 3 4 5
24. Tous les experts de ma discipline comprennent ce domaine de la même manière.				1 2 3 4 5
25. Je suis davantage porté à accepter les idées de quelqu'un ayant une expérience personnelle plutôt que les idées des experts dans ma discipline.				1 2 3 4 5
26. Je suis davantage certain que je sais quelque chose lorsque je sais ce que les experts pensent.				1 2 3 4 5
27. Dans ma discipline, l'expérience personnelle est la meilleure façon de connaître quelque chose.				1 2 3 4 5

QUESTIONNAIRE SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT - BES-BEALS (BLASER, 2007)

Annexe I - Taxonomie de Bloom révisée

# Bloom's Taxonomy





Annexe 2 :  
Grilles du cahier des charges

**Grilles**  
**Cahier des charges de l'enseignant**

<b>Grille opératoire</b>	
<b>Contraintes institutionnelles</b> (PIEA)	
<b>Contraintes départementales</b> (plan cadre)	
<b>Contraintes matérielles</b> (prix du matériel, grandeur des classes, nombres d'étudiants/ classe/session)	
<b>Contraintes temporelles</b> (nombres de semaines de classe, délais corrections, nombre de rencontre/semaine, etc.)	
<b>Grille stratégique</b>	
<b>Intentions globales</b> (cercles)	
<b>Objectifs personnels</b>	
<b>Actions à poser</b> (logique d'action vs objectifs)	
<b>Grille fonctionnelle</b>	
<b>Cercle 1 :</b>	
Objectifs de la recherche	
1. Appel à la perception d'utilité des stratégies d'apprentissage	
2. Étudiants interagissent activement	
3. Conflit métacognitif	
4. Autonomie	
5. Motivation	

Objectifs du professeur		
	Objectifs	Méthode pour évaluer l'atteinte de l'objectif (ou le respect de la contrainte)?
<b>Valeur d'usage</b> (Quel effet sur l'apprentissage des étudiants?)		
<b>Valeur d'estime</b> (ce qui ferait qu'on aurait envie de refaire le cercle)		
<b>Contraintes</b> (à éviter)		
<b>Cercle 2 :</b>		
Objectifs de la recherche		
1. Appel à la perception d'utilité des stratégies d'apprentissage		
2. Étudiants interagissent activement		
3. Conflit métacognitif		
4. Autonomie		
5. Motivation		
Objectifs du professeur		
	Objectifs	Méthode pour évaluer l'atteinte de l'objectif (ou le respect de la contrainte)?
<b>Valeur d'usage</b> (Quel effet sur l'apprentissage des étudiants?)		
<b>Valeur d'estime</b> (ce qui ferait qu'on aurait envie de refaire le cercle)		
<b>Contraintes</b> (à éviter)		

Annexe 3 :  
Journal de bord

## QUESTIONS - JOURNAL DE BORD

### 1. De manière générale (et instinctive)...

- a) Comment diriez-vous que s'est passé ce cercle de lecture?
- b) Comment vous sentiez-vous en sortant du cours?

### 2. Dans une optique d'alignement pédagogique...

- a) Quel était votre objectif?
- b) La manière dont vous avez structuré votre cercle permettait-elle d'aider les étudiants à atteindre cet objectif? Expliquez.
- c) Comment avez-vous choisi d'évaluer cet objectif? (si vous avez des grilles de correction/critères, joindre simplement ceux-ci).
- d) Selon ces critères, votre objectif a-t-il été atteint? Expliquez.

### 3. Portrait de l'activité

- a) Dans quelle mesure les étudiants vous ont-ils semblé préparés au cercle?
- b) Dans quelle mesure les étudiants vous ont-ils semblé apprécier l'activité?
- c) À quel point la dynamique des groupes était-elle satisfaisante (participation/ambiance)?
- d) Comment vous êtes-vous senti durant la tenue des cercles?
- e) Quels sont les aspects que vous avez particulièrement aimés dans cette activité (points forts)?
- f) Quels sont les aspects que vous avez trouvé plus difficiles dans cette activité (points faibles)?

### 4. Autorégulation

- a) La manière dont vous avez structuré votre cercle a-t-elle amené vos étudiants à avoir **besoin** d'utiliser des **stratégies d'apprentissage**? (ou avez-vous eu l'impression que les étudiants percevaient **l'utilité** de celles-ci, qu'ils ont vu qu'ils avaient besoin de celles-ci pour réussir l'activité)? Expliquez.
- b) Les étudiants ont-ils eu l'occasion **d'interagir activement**? Expliquez.

- c) Les consignes (tâche à réaliser, questions, etc.) données aux étudiants dans le cadre du cercle leur ont-ils laissé l'opportunité, à un moment ou un autre, de **confronter leurs différentes perceptions du texte**<sup>1</sup>? Expliquez.
- d) La manière dont vous avez structuré votre cercle a-t-elle amené vos étudiants à **comparer/confronter leurs stratégies d'apprentissage** (ou la manière dont ils avaient appliqué la stratégie d'apprentissage exigée)? Expliquez.
- e) Diriez-vous que vous avez réussi à créer un espace où les étudiants **devaient être autonomes**? Avez-vous réussi, en tant qu'enseignant, à laisser les étudiants gérer cette autonomie (dans la mesure de la structure que les consignes donnaient au cercle)? Expliquez.
- f) Diriez-vous que l'activité semblait susciter la **motivation** des étudiants...
- ... quant à la tâche d'apprentissage (motivation scolaire)? Expliquez.
  - ... quant au plaisir de travailler en groupe (motivation affective)? Expliquez.

**MERCI !**

---

<sup>1</sup> À titre d'exemple, des questions ayant une réponse unique et précise (par exemple, le nom d'un personnage, l'identification d'un fait) ne permettent pas forcément de confronter des points de vue, puisque les étudiants chercheront plutôt la bonne réponse; de même, un cercle où chacun communique son travail (par exemple, lorsque les étudiants ont des rôles), mais où les étudiants ne peuvent pas vraiment « réagir » au travail des autres, ne permettra pas non plus aux étudiants de confronter leur point de vue.

Annexe 4 :  
Questionnaire de Cartier  
et Butler (2004) adapté

## QUESTIONNAIRE<sup>1</sup>

### **Partie I**

1. Numéro d'admission (DA): \_\_\_\_\_
  2. Nom: \_\_\_\_\_
  3. Prénom: \_\_\_\_\_
  4. Sexe:      Masculin       Féminin
  5. Année de naissance: \_\_\_\_\_
  6. Programme d'étude: \_\_\_\_\_
  7. Nombre de session(s) réalisée(s) au collégial (celle de l'hiver 2017 incluse): \_\_\_\_\_
  8. Est-ce la première fois que vous suivez ce cours?      Oui       Non
  9. Envisagez-vous d'entreprendre des études universitaires après votre DEC?  
                  Oui       Non       Ne sais pas
  10. Éprouvez-vous des difficultés avec la lecture dans votre vie quotidienne?  
                  Presque jamais       Parfois       Régulièrement       Presque toujours
  11. Avez-vous de la facilité à apprendre par la lecture en contexte scolaire?  
                  Presque toujours       Régulièrement       Parfois       Presque jamais
- 

### **Partie II**

1. Dans quelle mesure, durant mes session(s) au Cégep, ai-je eu à faire faire des lectures afin de faire des apprentissages en [discipline]?  
                  Presque jamais       Parfois       Régulièrement       Très souvent
2. Quel est mon niveau de connaissances sur les sujets abordés dans ce cours?  
                  Faible       Moyen       Bon       Excellent
3. Selon moi, réaliser des activités d'apprentissage (ou des évaluations) impliquant la lecture en [discipline] est...  
                  Pas du tout compliqué       Un peu compliqué       Assez compliqué       Très compliqué

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé dans ce questionnaire à titre d'épïcène



4. Est-ce que je suis confiant de pouvoir réussir à réaliser des activités d'apprentissage (ou des évaluations) impliquant la lecture en [discipline]?

Pas du tout  Un peu  Assez confiant  Très confiant

5. Pour moi, les apprentissages faits grâce à la lecture dans le cadre d'un cours de [discipline] sont...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) intéressants				
b) importants				

6. Dans un cours de [discipline], lorsqu'on me demande de réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) où la lecture est nécessaire, je pense que je suis capable de bien...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) suivre les consignes				
b) comprendre ce que je lis				
c) trouver l'information importante dans mes lectures				
d) me souvenir des informations lues				
e) juger de la qualité de mon travail				

7. Lorsque j'ai à lire dans un cours de [discipline] en vue d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation), je suis...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) content				
b) stressé				
c) inquiet				
d) ennuyé				

8. Lorsqu'on me demande de lire en [discipline] en vue d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation), je pense que...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je peux réussir				
b) je peux avoir une bonne note				
c) le fait que la réussite de cette activité nécessite des lectures risque de rendre l'activité difficile pour moi				
d) je réussirai si je travaille fort				
e) je réussirai si mon enseignant m'aide				
f) je réussirai si j'utilise de bonnes façons de travailler				
g) je réussirai seulement si la lecture est facile				
h) je réussirai parce que j'ai de la facilité à lire dans le cadre des cours de [discipline]				
i) je réussirai si j'ai de la chance				

9. Lorsque j'ai à apprendre en lisant en [discipline], on me demande...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) de lire des textes (sans plus de détails)				
b) de trouver des détails ou des faits importants (noms, dates)				
c) de mieux comprendre le sujet				
d) de trouver les informations qui m'intéressent le plus				
e) de trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire				
f) d'avoir une idée générale sur le sujet				
g) de comprendre les informations que je lis				
h) de voir comment les informations sur le sujet vont ensemble				
i) d'appliquer ce que je lis à différentes situations ou problèmes				
j) de mémoriser les informations				

10. Personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque j'ai à réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) où la lecture est nécessaire en [discipline], c'est...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) de finir le plus vite possible				
b) de discuter de mes lectures avec mes amis				
c) de bien réaliser l'activité				
d) de comprendre les textes que je lis				
e) d'apprendre diverses informations liées aux textes				
f) de lire le moins possible				
g) de réaliser au mieux les apprentissages visés par l'activité				
h) de faire plaisir ou d'impressionner d'autres personnes				
i) de me concentrer sur les critères qui me permettront d'avoir de bonnes notes				

11. Lorsque je dois réaliser une activité d'apprentissage impliquant la lecture dans un cours de [discipline], je débute tout d'abord par...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) lire le ou les textes impliqués dans l'activité				
b) lire et réfléchir aux consignes				
c) demander à quelqu'un de m'expliquer l'activité				
d) planifier mon temps				
e) choisir de quelle façon je vais réaliser l'activité				
f) demander à quelqu'un comment je dois faire la tâche				
g) faire un plan				
h) vérifier la longueur des lectures à faire				

12. Quelles **stratégies (techniques, trucs)** utilisez-vous lorsque vous lisez dans le cadre d'un cours de [discipline] afin d'être certain d'avoir fait une lecture efficace?

---



---



---

13. Lorsque je dois réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) impliquant des lectures en [discipline], ...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je vérifie à l'occasion si je travaille bien				
b) je ne pense pas à regarder si le travail avance bien				
c) je revois les consignes pour être bien sûr que je fais ce qui est demandé				
d) je vérifie que j'ai bien complété toutes les lectures				
e) je vérifie ce que je comprends et ce que je ne comprends pas des lectures				
f) je vérifie si je peux dire quel est le sujet traité dans les textes				
g) je vérifie que j'ai bien trouvé l'information importante				
h) je vérifie ce que je retiens de ma lecture				
i) je pense au temps qu'il me reste pour faire ce que j'ai à faire				
j) je me demande si mes façons de faire sont bonnes				
k) je me demande si j'aurai une bonne note				
l) je vérifie si mon apprentissage avance bien				
m) je me demande si les autres sont contents ou impressionnés par mon travail				
n) je pense juste au moment où ce travail sera fini				
o) je me demande si j'arrive à bien me concentrer				
p) je vérifie si je peux appliquer ce que je lis pour résoudre un problème ou répondre à des questions				

14. Quand j'ai de la difficulté à lire les textes nécessaires à la réalisation d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation) en [discipline], ...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je revois les consignes				
b) j'essaie de mieux utiliser mon temps				
c) je demande de l'aide				
d) je porte attention aux mots que je ne connais pas				

14. (suite) Quand j'ai de la difficulté à lire les textes nécessaires à la réalisation d'une activité d'apprentissage (ou d'une évaluation) en [discipline], ...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
e) j'arrête de travailler et j'abandonne				
f) je lis à nouveau les informations dans le texte				
g) je lis plus lentement				
h) je fais des liens entre les informations				
i) je fais des liens entre ce que je lis et ce que je connais sur le sujet				
j) j'essaie de mémoriser les informations				
k) je revois l'introduction ou le résumé du texte, s'il y en a				
l) je regarde les titres, les sous-titres, les graphiques, les tableaux ou les images				
m) j'essaie de modifier mon approche afin de trouver des meilleures techniques/stratégies				

15. Lorsque je suis en train de faire une lecture dans le cadre d'un cours de [discipline] et que je suis stressé, inquiet ou tanné...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je demande de l'aide				
b) j'arrête de travailler et j'abandonne				
c) je continue à travailler/lire malgré tout				
d) je prends une pause et je reprends le travail				
e) je prends une grande respiration pour me calmer				
f) je me dis que je peux le faire				
g) j'imagine à quel point je serai content quand j'aurai fini				
h) je pense aux problèmes que j'aurai si je ne finis pas				

16. Lorsque je finis de réaliser une activité d'apprentissage (ou une évaluation) impliquant des lectures dans le cadre d'un cours de [discipline]:

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
a) je remets ce que j'ai fait sans le réviser.				
b) je m'assure que j'ai bien fait ce que je devais faire.				
c) je compare ce que j'ai fait avec les autres élèves.				
d) je compare ce que j'ai fait avec les consignes.				
e) j'attends que l'enseignant me dise ce qu'il pense de mon travail.				
f) je me demande si j'ai appris tout ce que je devais apprendre.				
g) je pense à comment je pourrais améliorer ma façon de travailler la prochaine fois.				

17. Lorsque j'ai fini une activité d'apprentissage (ou évaluation) qui impliquait la lecture dans le cadre d'un cours de [discipline], je suis...

	<u>Presque jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Presque toujours</u>
content				
inquiet				
détendu				
fier				
délivré (débarassé)				

**MERCI !**

Annexe 5 :  
Formulaires de consentement

# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT\*



## Élèves participant au projet de recherche

Vous êtes invité à prendre part au projet de recherche suivant approuvé et financé par le Cégep Gérard-Godin [et le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)].

### 1. TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

*Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*

### 2. Chercheuse principale :

Catherine Bélec, M.A.  
 Enseignante de français (langue et littérature)  
 Cégep Gérard-Godin  
 15615 boul. Gouin Ouest  
 Montréal, Québec, H9H 5K8  
 Tél. : 514-626-2666, poste 5346  
 Courriel : [c.belec@cgodin.qc.ca](mailto:c.belec@cgodin.qc.ca)

### 3. Objectif du projet

Cette recherche de développement d'objet pédagogique vise à produire des scénarios pédagogiques efficaces de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différents cours relevant tant de la formation générale (littérature et philosophie) que de la formation spécifique préuniversitaire (histoire et communication) et technique (mathématiques et administration). La validité de ces scénarios sera évaluée à travers l'observation du développement des effets attendus des cercles de lecture chez les élèves, notamment à travers l'observation du développement de leur autorégulation en lecture.

### 4. Méthodologie

Afin d'évaluer si les effets attendus des cercles de lecture sont perceptibles chez les élèves ayant expérimenté les scénarios adaptés au niveau collégial, la chercheuse demandera aux élèves volontaires de répondre à un questionnaire à deux reprises, soit à la semaine 3 et à la semaine 13 ou 14. Ces questionnaires électroniques (SurveyMonkey) seront remplis dans le cadre du cours, en laboratoire d'informatique. Un temps estimé de 15 minutes est prévu pour les remplir. En outre, certains élèves seront sollicités vers la semaine 8 afin de participer à un groupe de discussion qui aura lieu au cours de la semaine 12 pour commenter leur expérience des cercles de lecture.

### 5. Nature de la participation

Afin de pouvoir participer à cette étude, vous devez suivre au moins un des cours visés par la présente recherche. Votre implication dans la recherche est faible par rapport aux élèves décidant de ne pas y participer, à savoir la nécessité de répondre à un questionnaire à deux reprises durant la session (environ 15 minutes chaque fois), et ce, dans un seul cours (si vous suivez plusieurs cours impliqués dans la présente recherche, vous ne serez pas tenus de



répondre plusieurs fois aux questionnaires). Un groupe de discussion (environ une heure) s'ajoutera à cette participation pour quelques élèves en avril (semaine 12). Cette participation se fera sur une base volontaire. Aucune compensation financière n'est prévue pour les participantes et participants.

## 6. Avantages et risques

En participant à ce projet de recherche, vous ne serez nullement avantagé ou désavantagé par rapport aux autres élèves de votre groupe, que ceux-ci y participent ou non, ce qui place ce projet sous le seuil de risque minimal<sup>16</sup>. Si la recherche s'avère concluante, cela pourrait vous amener à améliorer vos stratégies de lecture et votre autonomie face aux textes de différentes disciplines, et ainsi favoriser votre réussite scolaire. En outre, des résultats positifs permettront d'espérer que ces cercles soient implantés dans le réseau collégial dans le futur, favorisant l'apprentissage et la réussite d'autres élèves.

## 7. Vie privée et confidentialité des données

Les données recueillies dans le cadre de ce projet demeureront toujours anonymes. À aucun moment, les enseignantes et enseignants ne seront informés de l'identité des élèves ou du caractère individuel des réponses ou commentaires qui seront recueillis dans le cadre de la recherche. Les données recueillies seront confidentielles et conservées dans un ordinateur ainsi que sur le site de SurveyMonkey, dont l'accès sera restreint par un mot de passe connu exclusivement de la chercheuse. Ces données primaires, qui seront détruites de façon confidentielle en septembre 2019, pourront servir à la rédaction de diverses publications (articles, rapport de recherche), ou de communications dans le cadre de congrès, colloques, etc.

## 8. Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous demeurez libre de vous retirer du projet en tout temps, en le signifiant verbalement à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans avoir à vous justifier. Les données fournies par la participante ou le participant qui se retirera de la recherche seront tout simplement exclues de l'étude et détruites.

## 9. Personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant les aspects scientifiques de ce projet ou vos droits en participant à ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse principale.

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep Gérald-Godin a approuvé le présent projet de recherche. Pour plus d'information concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat, au 514-626-2666, poste 5223, ou par courriel à [cer@cgodin.qc.ca](mailto:cer@cgodin.qc.ca).

---

<sup>16</sup> Quand la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés au projet de recherche. (QUÉBEC, CÉGEPI GÉRALD-GODIN, *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ste-Geneviève, 2012, p. 3)

**10. Consentement de la participante ou du participant<sup>17</sup>**

Je déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice et sans avoir à me justifier. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

**S'il vous plaît, veuillez indiquer votre choix en cochant votre choix :**

Je soussignée ou soussigné consens à participer à ce projet de recherche. [  ]

Je soussignée ou soussigné ne consens pas à participer à ce projet de recherche. [  ]

Nom de la participante ou du participant (en lettres moulées) :

\_\_\_\_\_

**Signature\*** : \_\_\_\_\_

(\*S'il s'agit d'une personne mineure, consentement et signature de l'autorité parentale)

Date : \_\_\_\_\_

**11. Engagement de la chercheuse**

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Catherine Bélec

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

<sup>17</sup> Le consentement donné par la participante ou le participant ne le prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche. (QUÉBEC, CÉGEP GÉRALD-GODIN, *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ste-Geneviève, 2012, p. 11)

# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT\*

BIEN PLACÉ  
POUR  
LE SAVOIR



Enseignantes et enseignants participant au projet de recherche

Vous êtes invité à prendre part au projet de recherche suivant approuvé et financé par le Cégep Gérard-Godin [et le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)].

## 1. TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

*Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*

## 2. Chercheuse principale :

Catherine Bélec, M.A.  
Enseignante de français (langue et littérature)  
Cégep Gérard-Godin  
15615 boul. Gouin Ouest  
Montréal, Québec, H9H 5K8  
Tél. : 514-626-2666, poste 5346  
Courriel : [c.belec@cgodin.qc.ca](mailto:c.belec@cgodin.qc.ca)

## 3. Objectif du projet

Cette recherche de développement d'objet pédagogique vise à produire des scénarios pédagogiques efficaces de cercles de lecture adaptés au niveau d'enseignement collégial dans différents cours relevant tant de la formation générale (littérature et philosophie) que de la formation spécifique préuniversitaire (histoire et communication) et technique (mathématiques et administration). Par la documentation du processus d'adaptation et d'implantation, la chercheuse évaluera la faisabilité de mise en oeuvre de cercles de lecture respectant les paramètres nécessaires au développement de l'autorégulation dans différents cours.

## 4. Méthodologie

Afin de documenter le processus d'adaptation et d'implantation des scénarios de cercles de lecture, la chercheuse procédera à plusieurs collectes de données. D'abord, elle vous demandera de remplir un journal de bord structuré (de type questionnaire à développement) durant la session d'hiver 2017 de manière à faire le suivi de l'implantation des cercles de lecture dans votre cours. Ensuite, les deux séances du séminaire d'analyse de pratiques professionnelles ayant lieu à l'hiver 2017 seront filmées afin d'en réaliser un verbatim. Enfin, on vous invitera individuellement à participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'un peu moins d'une heure avec la chercheuse à la fin de la session d'hiver 2017. La rencontre, tenue dans un local isolé du Cégep Gérard-Godin à la fin de la session d'hiver 2017, sera enregistrée afin d'en réaliser un verbatim.

## 5. Nature de la participation

En acceptant de participer à cette étude, vous vous engagez à participer à un séminaire d'analyse de pratiques professionnelles qui s'étendra sur l'année 2016-2017 au fil de cinq rencontres, et acceptez que les deux dernières soient enregistrées afin de documenter le processus d'implantation. Vous vous engagez également à accepter de recevoir la chercheuse

en résidence à l'automne 2016 afin qu'elle se familiarise avec les impératifs de votre cours. Vous vous engagez aussi à rencontrer la chercheuse, au cours de la session d'automne 2016, au moins deux fois afin de procéder avec elle à l'adaptation à un cours de scénarios de cercles que vous mettrez en place à la session d'hiver 2017. Vous acceptez d'inclure dans votre plan de cours lesdits cercles de lecture. Vous acceptez aussi de rédiger le journal de bord « structuré » que vous fournira la chercheuse et autorisez que les données que vous y inscrirez soient mises à la disposition de la chercheuse. Enfin, vous acceptez de participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative d'une heure, entrevue qui sera enregistrée. En échange de votre participation à la recherche, vous obtiendrez une libération de 0,1 ETC annuel pour l'année scolaire 2016-2017.

### **6. Avantages et risques**

Vous acceptez de participer à cette étude selon la participation demandée précédemment en échange d'une libération de 0,1 ETC, libération qui apparaît comme équivalente à la charge de travail exigée. En participant à cette recherche, vous obtiendrez une formation de qualité quant aux stratégies de lecture. Vous aurez également le soutien de la chercheuse dans la formation d'un scénario pédagogique profitable pour votre enseignement et au cours de l'implantation. Ainsi, votre pratique d'enseignement s'en trouvera bonifiée. De plus, si la recherche s'avère concluante, cela pourrait amener les élèves à améliorer leurs stratégies de lecture et leur autonomie face aux textes de différentes disciplines, et ainsi favoriser la réussite scolaire. En outre, des résultats positifs permettront d'espérer que ces cercles soient implantés dans le réseau collégial dans le futur, favorisant l'apprentissage et la réussite d'autres élèves. Dans cette optique, vous consentez à ce que les scénarios développés dans le cadre de cette recherche ne soient pas votre propriété exclusive et vous acceptez que ceux-ci soient diffusés et fassent l'objet, en tout ou en partie, de publication.

### **7. Vie privée et confidentialité des données**

Les données recueillies dans le cadre de cette étude demeureront toujours anonymes. À aucun moment, dans les données rendues publiques, vous ne serez nommé. Les données recueillies (enregistrements, verbatim et journaux de bord) seront confidentielles et conservées dans un ordinateur dont l'accès nécessitera un mot de passe connu exclusivement de la chercheuse. Ces données primaires, qui seront détruites de façon confidentielle en septembre 2019, pourront servir à la rédaction de diverses publications (articles, rapport de recherche), ou de communications dans le cadre de congrès, colloques, etc.

### **8. Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous demeurez libre de vous retirer du projet en tout temps, en le signifiant par écrit à la chercheuse. Le retrait de votre participation entraînera la perte de la libération qui vous aura été octroyée et les données que vous aurez fournies seront exclues de l'étude et détruites.

### **9. Personnes-ressources**

Si vous avez des questions concernant les aspects scientifiques de ce projet ou vos droits en participant à ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse principale.

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep Gérald-Godin a approuvé le présent projet de recherche. Pour plus d'information concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat, au 514-626-2666, poste 5223, ou par courriel à [cer@cgodin.qc.ca](mailto:cer@cgodin.qc.ca).

**10. Consentement de la participante ou du participant<sup>18</sup>**

Je déclare avoir lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice et sans avoir à me justifier. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

**S'il vous plaît, veuillez indiquer votre choix en cochant votre choix :**

Je soussignée ou soussigné consens à participer à ce projet de recherche. [  ]

Je soussignée ou soussigné ne consens pas à participer à ce projet de recherche. [  ]

Nom de la participante ou du participant (en lettres moulées) :

\_\_\_\_\_

**Signature\* :** \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**11. Engagement de la chercheuse**

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

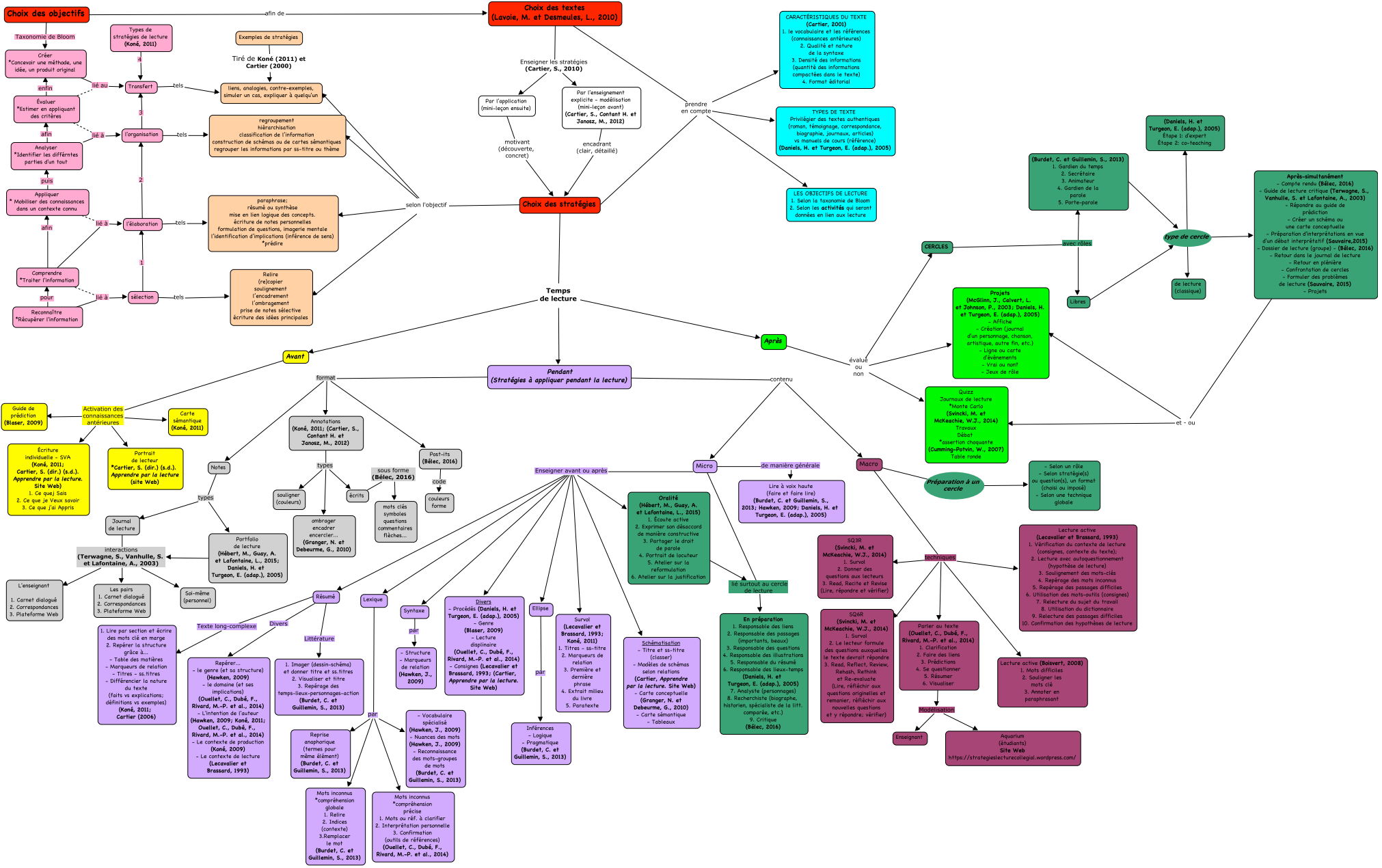
Nom de la chercheuse : Catherine Bélec

Signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

<sup>18</sup> Le consentement donné par la participante ou le participant ne le prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié aux travaux de recherche. (QUÉBEC, CÉGEP GÉRALD-GODIN, *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ste-Geneviève, 2012, p. 11)

Annexe 6 :  
Carte conceptuelle



Annexe 7 :  
Série d'articles  
publiée dans *Correspondance*



## L'alignement pédagogique des lectures

Catherine Bélec

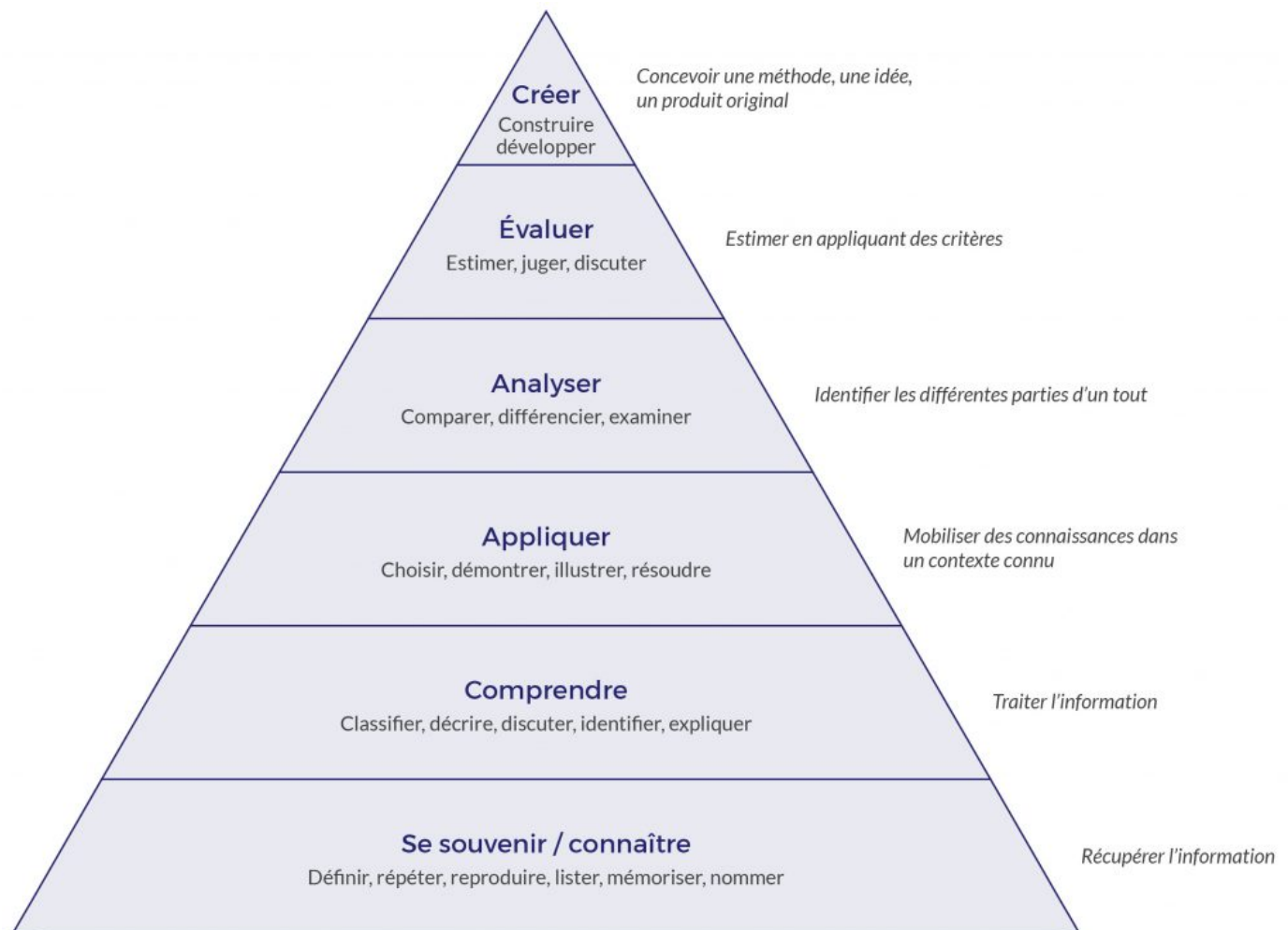
Volume 2016, numéro Décembre, 2016

La plupart des enseignants du collégial conviennent d'emblée que les compétences en lecture jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage. Or, si la lecture est souvent envisagée comme un moyen de transmettre la connaissance et, dans une certaine mesure, de servir de substitut au contenu offert dans un cours magistral, elle est plus rarement exploitée en tant qu'activité pédagogique à part entière. Plusieurs études relèvent pourtant le potentiel extraordinaire de la lecture et de l'écriture, l'écrit ne se réduisant pas à un simple « canal de transmission », mais constituant plutôt un véritable instrument d'élaboration de la pensée (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Ainsi, de la même façon qu'écrire un texte ne se limite pas à transposer sur une page une pensée déjà formée, lire ne peut se résumer à la réception passive d'un message unique et universel. L'acte relève davantage d'un processus délicat de traduction, où le lecteur tente d'incorporer à ses propres schémas mentaux des informations provenant d'une pensée « autre ». Il y a donc tout lieu de considérer la lecture comme une activité d'apprentissage en soi. Cette activité gagne à être planifiée selon un enchaînement cohérent. C'est ici qu'entre en jeu la notion d'alignement pédagogique (Biggs, 1999), qui, appliquée à la lecture, assure la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs et les activités d'encadrement de la lecture prévues en cours de route pour soutenir les étudiants. Dans cette perspective, le présent article propose une réflexion sur les étapes et questionnements qui peuvent mener à une utilisation maximale et cohérente de la lecture en classe.

### Première étape : établir le niveau des objectifs d'apprentissage

Si l'on se reporte à la taxonomie de Bloom révisée (figure 1), les objectifs d'apprentissage peuvent être de niveaux plus ou moins élevés. Cette taxonomie n'est évidemment pas la seule manière d'ordonner les objectifs, mais elle demeure une catégorisation donnant un aperçu assez juste du niveau de complexité qu'exigera tel ou tel apprentissage. Prenons un exemple tiré du plan cadre d'un cours de français (le cours 601-102-MQ). L'un des éléments de la compétence ministérielle se lit comme suit : « Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire ». Cet élément de compétence se situe à un niveau assez élevé dans la taxonomie, puisqu'il implique, jusqu'à un certain point, de comparer (verbe lié au niveau « analyser ») les rapports existant dans un texte entre l'imaginaire de l'auteur et le contexte sociohistorique de son écrit. Le fait d'établir à quel niveau se situe l'objectif d'apprentissage dans la taxonomie de Bloom nous conduira à mieux cerner le type de stratégies de lecture à privilégier (nous y reviendrons en fin d'article). Retenons pour l'instant que la lecture peut permettre d'atteindre *n'importe quel niveau d'apprentissage* (Koné, 2011; Ricard, 2007; Wade et collab., 1990). Trop souvent, on la cantonne aux niveaux de la reconnaissance ou de la compréhension, un peu comme si elle n'était qu'un moyen de préparer aux apprentissages plus complexes à venir. C'est là sous-estimer le potentiel

de la lecture de même que les capacités des étudiants à apprendre grâce à elle.



**Figure 1**

Taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)

## Deuxième étape : établir la manière d'évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage

Est-il nécessaire d'évaluer les apprentissages effectués à travers les lectures? Pour répondre à cette question, il faut d'abord se demander à quoi sert une évaluation non pas d'un point de vue institutionnel, mais pédagogique. En l'occurrence, le rôle de l'évaluation est, minimalement, de fournir une rétroaction à l'étudiant sur l'état de ses apprentissages. C'est ce qui lui permettra de réguler ceux-ci, ce qui est essentiel pour qu'il puisse progresser et atteindre les objectifs du cours. Cela peut sembler évident, mais force est de constater que lorsqu'il est question de lecture, cette logique pédagogique semble parfois être mise de côté. Par exemple, une manière très répandue

de l'évaluer demeure les contrôles de lecture. Or, ces contrôles visent souvent davantage à vérifier que les lectures ont réellement été faites. Bien souvent, l'étudiant aura lu seul, à la maison, puis arrivera en classe, où aura lieu le contrôle avant qu'un encadrement concernant ses lectures ne lui ait été offert – ce qui est logique si l'on considère que l'objectif est de vérifier qu'une tâche a été accomplie, mais moins si l'on juge que la lecture est un processus d'apprentissage au cours duquel l'étudiant doit être soutenu.

Bien sûr, on pourrait estimer que les étudiants qui s'inscrivent au collégial devraient « savoir lire ». Ce présupposé, cependant, ne tient pas compte de la complexité et de la longueur des textes donnés à lire au collégial ni du fait que les délais accordés sont plus courts (Mamouni et King, 2007), ni même du fait que la complexité des tâches à accomplir par rapport à ces lectures est bien supérieure à ce que les étudiants ont eu à exécuter au secondaire. Il importe donc de nous questionner, en tant qu'enseignant, sur l'objectif que nous poursuivons en créant une évaluation : tente-t-on d'évaluer quelque chose que l'étudiant devrait déjà savoir? Ou encore, tente-t-on de contraindre l'étudiant à accomplir une tâche? Si la réponse à l'une de ces questions est oui, l'évaluation poursuit certes des objectifs, mais pas des objectifs d'apprentissage. Cela ne veut pas dire qu'un contrôle de lecture ne pourrait pas constituer parfois une très bonne évaluation d'un point de vue pédagogique; tout dépend de l'objectif du cours et de la forme du contrôle. Chose certaine, ces questionnements sur les objectifs, lorsque l'on conçoit une évaluation, sont essentiels à l'enseignant qui souhaite réaliser un alignement pédagogique des lectures. Selon cette optique, il doit y avoir cohérence entre les critères de l'évaluation et l'objectif d'apprentissage, et une activité d'apprentissage (guidée, directement ou indirectement, par l'enseignant) doit précéder l'évaluation.

En ce sens, il convient, lorsqu'on conçoit une évaluation basée sur des lectures, de garder en tête ses objectifs initiaux et de ne pas axer ceux-ci vers des niveaux taxonomiques inférieurs – par exemple, avec des tests composés de questions factuelles relevant de la simple reconnaissance, alors que l'objectif réel est du niveau de l'analyse. Bien que ce choix découle souvent du désir louable de procéder pas à pas dans les apprentissages, cette pratique tend justement à limiter les apprentissages effectués par la lecture, et ce, pour une raison bien simple : *les stratégies de lecture permettant d'atteindre les niveaux d'apprentissage supérieurs ne sont pas forcément les mêmes que celles permettant d'atteindre les premiers niveaux* (Svincki et McKeachie, 2014; Koné, 2011). C'est en restant concentré sur l'objectif initial que l'on pourra planifier des évaluations qui resteront cohérentes tout en étant centrées sur un seul objectif à la fois. On peut recourir à l'oral (table ronde, cercles de lecture, débats), à la créativité des étudiants (projets) ou à des écrits plus simples (journaux de lecture, textes annotés). Évidemment, cela exige de la part de l'enseignant un peu de créativité, notamment pour établir les critères de performance, mais tout le plaisir d'enseigner n'est-il pas justement là<sup>[1]</sup>?

### Troisième étape : planifier et encadrer les activités de lecture

Une fois que vous avez établi clairement la manière dont vous souhaitez évaluer les objectifs

d'apprentissage, ainsi que déterminé les critères de performance liés à ceux-ci, il ne reste plus qu'à planifier les activités de lecture qui prépareront au mieux les étudiants à ces évaluations. Que l'évaluation soit formative ou sommative, quatre principes assurent que la lecture sera une activité d'apprentissage réussie :

1. **choisir des textes** qui sont **cohérents** avec l'objectif d'apprentissage visé;
2. **choisir et enseigner des stratégies de lecture** qui sont à la fois **cohérentes** avec le type de texte choisi, la discipline enseignée, l'objectif d'apprentissage et l'évaluation de celui-ci;
3. **exposer explicitement** la pertinence de l'activité de lecture en mentionnant aux étudiants comment celle-ci les amènera à atteindre l'**objectif d'apprentissage** – et, par voie de conséquence, à réussir l'évaluation;
4. **consacrer du temps aux lectures en classe**. Cela ne signifie pas nécessairement de *lire en classe*, mais de fournir un encadrement aux étudiants en les préparant aux lectures (avant), en leur enseignant des stratégies de lecture qu'ils devront mettre en œuvre par eux-mêmes (pendant) et en leur offrant l'occasion de revenir sur ces lectures (après) à travers des activités et évaluations centrées sur celles-ci.

## Quels textes choisir?

Le choix des textes a une grande influence sur la valeur des apprentissages qu'il sera possible d'effectuer, mais aussi sur la capacité et la motivation des étudiants à les réaliser. Évidemment, il importe de choisir des textes adaptés au niveau des étudiants. Cartier (2001) précise quatre principales caractéristiques à considérer pour juger du niveau de difficulté d'un texte :

1. le niveau et le type de vocabulaire employés, ces éléments devant pouvoir trouver écho dans les connaissances antérieures des étudiants;
2. la qualité et la nature de la syntaxe (souvent influencée par le style), ce qui se rapporte notamment à la complexité des phrases, à l'utilisation des marqueurs de relation, à la quantité d'inférences, etc.;
3. la densité des informations (quantité d'informations et niveau de « compactage » dans le texte);
4. le format éditorial (ce qui inclut le genre du texte et son intention de communication).

Ceci dit, outre la difficulté des textes, d'autres éléments sont à considérer. L'utilisation des manuels scolaires, par exemple, soulève de nombreux questionnements : ces ouvrages sont conçus pour être clairs; les thèses et informations proposées ne sont généralement pas sujettes à discussion; l'information est déjà classée, hiérarchisée – épargnant à l'élève une grande part du travail réflexif. En ce sens, les manuels ne fournissent pas toujours les textes les plus à même d'amener les étudiants à accomplir des tâches de lecture de haut niveau. Et, s'ils sont peut-être d'excellents ouvrages de référence, comme le sont les dictionnaires et les encyclopédies, on peut se questionner sur l'intérêt que nous aurions nous-mêmes à lire uniquement ce type d'ouvrages.

Ce questionnement nous mène à un premier aspect à considérer lorsque nous choisissons des textes dans un but pédagogique : le **genre**. Alors que les ouvrages de référence conviendront mieux aux premiers niveaux de tâches (connaître et comprendre), les objectifs plus élevés dans la taxonomie de Bloom seront mal servis par des textes énonçant des affirmations déjà organisées et qui ne portent pas à discussion. Les textes « authentiques<sup>[2]</sup> » se prêtent davantage au développement de compétences « élevées » (analyser et évaluer). Idéalement, il s'agit de proposer plus d'un type de textes, c'est-à-dire différents genres textuels liés à leur domaine.

Le deuxième aspect concerne les **activités d'apprentissage** associées aux lectures. Si vous voulez que les étudiants, à la suite d'une lecture, engagent un débat, ne leur donnez pas un seul texte, mais plusieurs, qui confrontent différents points de vue. Si vous voulez qu'ils en apprennent davantage sur une époque, choisissez des textes riches en descriptions imagées, soulevant des points surprenants aux yeux des lecteurs contemporains; si vous voulez qu'ils fassent preuve de sens critique par rapport à une époque, donnez-leur un extrait de roman historique et demandez-leur de se baser sur leur manuel pour vous dire dans quelle mesure ce que décrit le texte de fiction est crédible. Si vous voulez qu'ils comprennent les subtilités de certaines méthodes de gestion et la manière de les appliquer, ne leur donnez pas un manuel explicitant parfaitement les étapes à suivre dans un cas modèle; partez d'un article critiquant, justement, la gestion d'une entreprise en difficulté. Pour résumer, il importe de proposer aux étudiants des textes **diversifiés** et, au moins de temps à autre, **authentiques**, qui seront par ailleurs **cohérents avec l'activité** qui évaluera l'atteinte de l'objectif.

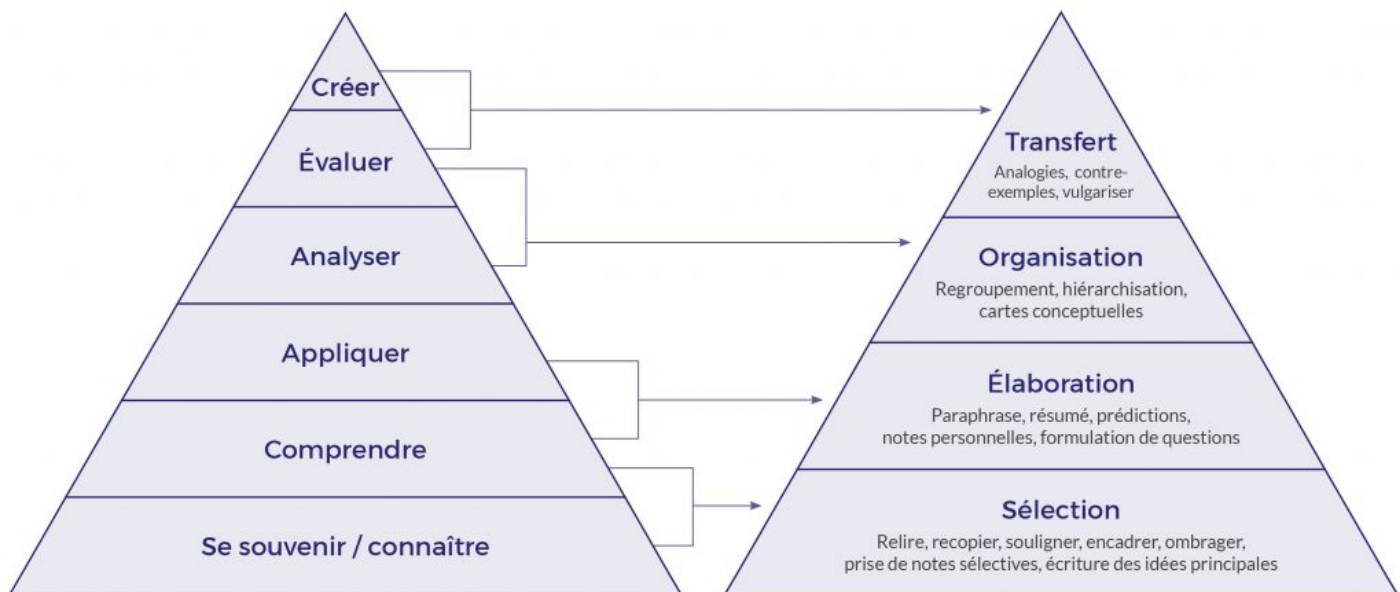
## Quelles stratégies de lecture enseigner?

Les enseignants demeurent souvent sans réponse face à cette question – simplement parce qu'ils croient ne pas connaître de stratégies de lecture, ce qui est évidemment faux. Chaque enseignant est forcément, ne serait-ce que dans sa propre matière, un bon lecteur. Toutefois, la prise de conscience de ses propres stratégies et leur transmission ne sont pas toujours évidentes. Deux orientations générales peuvent cependant être gardées à l'esprit :

- Un bon encadrement de la lecture se fait en trois temps – avant, pendant et après – avec des stratégies adaptées à chaque temps. *Avant* la lecture, il faut amener les étudiants à verbaliser l'état de leurs connaissances antérieures, que ce soit sur le sujet traité ou sur le genre textuel lui-même (intentions de l'auteur, structure du texte, conventions du genre, etc.). Quant aux stratégies à cibler *pendant* ou *après* la lecture, elles sont nombreuses et diversifiées. Certaines se centrent sur des aspects bien spécifiques (« micro »), tels que la reconnaissance du vocabulaire spécialisé, l'identification d'inférences logiques ou la schématisation (création de cartes conceptuelles), alors que d'autres prennent plutôt la forme d'approches plus « macro » des textes – par exemple, l'approche [Reading Apprenticeship](#) ou l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture de Lecavalier et Brassard (1993). Il est à noter que si les stratégies dites « micro » permettent d'atteindre des niveaux basiques d'apprentissage, certaines, comme la schématisation (niveau

d'analyse), peuvent amener l'apprenant bien plus loin dans la complexité de ses apprentissages. Les approches « macro », quant à elles, visent généralement d'emblée un niveau d'apprentissage plus poussé que la simple compréhension. Dans une prochaine parution, nous détaillerons certaines de ces approches et fournirons des ressources pour les enseignants désireux de se renseigner davantage sur ce sujet.

- De manière générale, les stratégies de lecture relèvent de ce que l'on appelle le traitement de l'information (Koné, 2011, Danserault et collab., 1979). Elles reposent, un peu comme le modèle de Bloom, sur des catégories dont la complexité est croissante. Bien que cette catégorisation ne soit pas tout à fait équivalente à celle de Bloom, il est possible d'envisager une certaine correspondance entre les deux modèles en situant chacun des niveaux de stratégies du traitement de l'information à cheval entre deux niveaux de la taxonomie de Bloom, comme l'illustre la figure 2. Pour cette raison, il importe de rehausser parfois un peu les stratégies de traitement utilisées afin d'être certain d'atteindre le niveau d'apprentissage visé. Par exemple, si l'on veut que l'étudiant comprenne le texte qu'il a à lire, il sera plus prudent de choisir des stratégies d'élaboration (paraphrase, résumé, etc.) que des stratégies de sélection (relecture, recopie, soulignement, etc.), ces dernières ne permettant pas tout à fait de dépasser le niveau de la reconnaissance.



**Figure 2**  
Équivalences entre la taxonomie de Bloom et la catégorisation des stratégies du traitement de l'information

En bout de course, il est légitime de se demander jusqu'à quel point les étudiants utiliseront réellement les stratégies de lecture que nous leur aurons enseignées. À cette question, une réponse relativement simple peut être donnée : ils les utiliseront s'ils en ont *besoin*. Raison de plus pour ne pas limiter la lecture à des apprentissages de niveaux inférieurs : enseigner une stratégie

de lecture alors que la tâche reliée à celle-ci est simple, risque de ne donner que peu de suites. En outre, si les stratégies doivent s'accorder de manière logique aux objectifs, elles doivent également être cohérentes avec la nature du texte à travailler. Un texte de philosophie peut poser des problèmes liés au vocabulaire, à la syntaxe complexe ou même à l'argumentation (par exemple, différencier la thèse des arguments). Un texte scientifique peut soulever des difficultés sur le plan du vocabulaire, mais c'est peut-être dans les connaissances antérieures non acquises que se dessinera le plus important écueil. Chaque discipline a recours à des genres textuels qui lui sont spécifiques et qui comportent leurs difficultés particulières. L'enseignant spécialiste est à ce titre le mieux placé, tant par sa connaissance disciplinaire que par son expérience, pour expliquer les caractéristiques des genres textuels propres à sa discipline, prévoir les difficultés auxquelles seront confrontés ses étudiants et choisir les stratégies de lecture qui les aideront à les surmonter.



La lecture n'est pas le seul moyen à la disposition des enseignants pour aider les étudiants à effectuer des apprentissages – et il ne faut pas non plus qu'elle le devienne. Toutefois, il convient de souligner qu'il y a parfois une inadéquation entre la valeur que l'on donne à la lecture (la plupart des enseignants lui attribuant une grande importance) et la manière dont on l'exploite en tant qu'outil pédagogique. La lecture mérite d'être une compétence que les enseignants ont à cœur de développer chez leurs étudiants, d'une part, parce qu'elle est une voie formidable pour leur donner de l'autonomie dans leurs apprentissages et, d'autre part, parce qu'elle peut améliorer leur rapport à l'écrit, lequel est essentiel à la réussite scolaire et sociale.



## Références

BIGGS, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, The Society for Research Into High Education and Open University Press.

BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPUIS (2015). « Le rapport à l'écrit?: un outil au service de la formation des futurs enseignants » [En ligne], *Lettrure*, n° 3, p. 51-63.

CARTIER, S. (2001). « Lire pour apprendre à l'école », *Québec français*, n° 123, p. 36-38.

DANIELS, H., et E. TURGEON (2005). *Les cercles de lecture*, traduit de l'anglais par A. Courtois et M. Morin, Montréal, Chenelière Éducation.

DANSEREAU, D.F., K.W. COLLINS, B.A. MCDONALDS, C.D. HOLLEY, J.C. GARLAND, G. DIEKHOFF et S.H. EVANS (1979). « Development and Evaluation of an Effective Learning Strategy Program



», *Journal of Educational Psychology*, n° 79, p. 64-73.

KONÉ, E. (2011). *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens*, Montréal, Télé-université.

LAFONTAINE, D. (2001). « Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, n° 7-8, p. 71-95.

LECAVALIER, J., et A. BRASSARD (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Salaberry-de-Valleyfield, Collège de Valleyfield. [Rapport PAREA 701923].

MAMOUNI, Z., et L. KING (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*, Laval, Collège Montmorency. [Rapport PAREA 786681].

MCGLINN, J., L. CALVERT et P. JOHNSON (2003). « University-School connection - A reading circle for teachers », *The Clearing House*, vol. 77, n° 2, p. 44-49.

RICARD, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*, Mémoire (M.A.), Université du Québec à Montréal, Montréal.

SVINCKI, M., et W.J. MCKEACHIE (2014). *McKeachie's teaching tips*, 14<sup>e</sup> éd., Belmont, Wadsworth.

WADE, S.E., R. W. TRATHEN et G. SCHRAW (1990). « An Analysis of Spontaneous Study Strategies », *Reading Research Quarterly*, n° 25, p. 147-166.

1. Pour des pistes de réflexion enrichissantes sur les évaluations possibles des lectures, voir DANIELS, H., et E. TURGEON (2005), J. MCGLINN, L. CALVERT et P. JOHNSON (2003), ainsi que SVINCKI, M. et W. J. MCKEACHIE (2014). [\[Retour\]](#)
2. Par « authentiques », on entend ici des textes qui n'ont pas été conçus dans un but « scolaire » : romans, témoignages, correspondances, biographies, journaux, articles, rapports d'incident, pour ne citer que quelques exemples. [\[Retour\]](#)



## Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures

Catherine Bélec

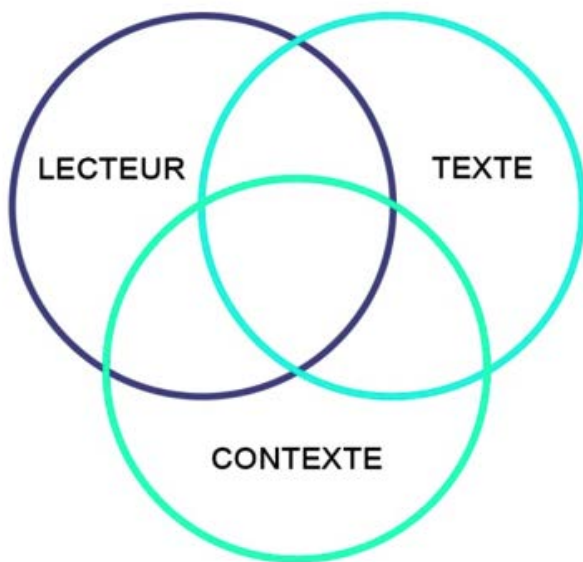
Volume 2017, numéro Mars, 2017

Tout au long de leur parcours scolaire et dans toutes les matières, les étudiants et étudiantes ont régulièrement à effectuer des apprentissages par la lecture. Or, de nombreuses recherches rappellent la complexité des processus cognitifs que cette dernière implique (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015; Shanahan et Shanahan, 2015) et l'importance d'encadrer les activités de lecture, notamment aux ordres d'enseignement postsecondaires, afin d'aider les étudiants à développer leurs compétences en littératie en vue d'aborder des savoirs et des genres disciplinaires nouveaux (Blaser, 2009; Shanahan et Shanahan, 2015). Plusieurs enseignants se sentent toutefois démunis devant cette tâche : comment aider les élèves à se doter des compétences requises en lecture alors qu'eux-mêmes ont peut-être acquis celles-ci de manière informelle, voire inconsciente, au fil de leurs études? Si l'on admet que l'enseignement explicite de stratégies métacognitives peut s'avérer très profitable pour l'ensemble des étudiants, notamment les plus faibles, comment enseigner ce que l'on considère, jusqu'à un certain point, comme un processus intangible? Dans un [article](#) paru précédemment, nous expliquions de quelle manière les apprentissages réalisés au moyen de la lecture gagnaient à être envisagés selon une perspective de cohérence pédagogique. Notre deuxième article présente les éléments qu'un enseignant a tout avantage à considérer **avant** la lecture afin de mieux guider ses étudiants dans ces apprentissages.

### Comprendre le processus d'interprétation

Pour bien comprendre comment guider l'apprentissage par la lecture, il importe de saisir que toute lecture est avant tout une **interprétation**. Ce terme, couramment utilisé lorsqu'il s'agit de la lecture littéraire, peut revêtir une certaine connotation d'ambiguïté ou de relativité, généralement liée à ce que l'on appelle la lecture de « second niveau ». Une telle perception laisse entendre qu'une lecture de « premier niveau » ne constituerait pas une « interprétation », mais qu'elle reposerait plutôt sur une **compréhension** du texte. Le terme « compréhension » est donc, par inférence logique, associé à une vision plus « objective » du message véhiculé par le texte; il admet la possibilité, pour des lecteurs experts, de percevoir certaines nuances, mais implique que le texte véhicule en soi un message pouvant être compris, par un lecteur moyen, d'une manière uniforme. Toutefois, les études récentes sur la lecture tendent à démentir cette perception (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Grossmann, 1999; Lafontaine, 2001). En effet, elles indiquent non pas que l'interprétation serait une étape supérieure ou postérieure à la compréhension, mais bien l'inverse. En fait, ce que l'on nomme **compréhension** « correspond[rait] à la stabilisation de l'interprétation : non plus "un point de vue sur", mais une interprétation

supposée admise, et partagée » (Grossmann, 1999, p. 152). Or, dès qu'on admet que toute lecture constitue une interprétation, il devient primordial, afin d'orienter la lecture vers une « compréhension » commune, de prendre en compte les facteurs susceptibles d'influencer cette interprétation. À la figure 1A, qui présente le modèle d'interprétation en lecture développé par Giasson (2005), on illustre trois facteurs à considérer : le **lecteur** (ses objectifs personnels, ses traits affectifs, ses compétences, ses connaissances antérieures, etc.), le **texte** (son contenu, sa forme, son contexte de rédaction, etc.) ainsi que le **contexte**<sup>[1]</sup> de lecture (les objectifs d'apprentissage, la tâche à réaliser, le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit la lecture, etc.).



**Figure 1A**  
Modèle d'interprétation en lecture (Giasson, 2005)

En se basant sur ce modèle, particulièrement sur les interactions entre les trois facteurs, les enseignants et enseignantes pourront mieux cibler leurs interventions lorsqu'ils donneront une lecture à effectuer. Dans la suite de cet article, nous détaillerons les croisements qui s'effectuent entre ces facteurs déterminants et proposerons différentes stratégies afin que les enseignants puissent encadrer et orienter l'interprétation des élèves.

### **Avant tout... prendre en compte le lecteur**

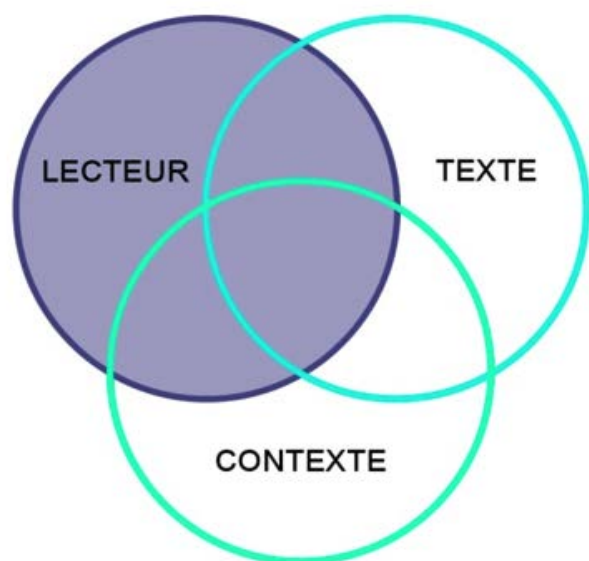


Figure 1B

Au collégial, la prise en compte de l'individualité du lecteur est très souvent mise de côté, car perçue comme non pertinente, voire risquée. En effet, certains enseignants conçoivent la lecture comme un simple processus de décodage, relativement objectif. Dans ce cas précis, ils auront plutôt tendance à vérifier si le contenu du texte a été compris, ou encore, si l'élève est capable de mettre en pratique dans des exercices ce qu'il a appris en lisant. D'autres enseignants craindront peut-être que les étudiants assimilent la notion de subjectivité à celle d'opinion, ce qui n'est évidemment pas souhaitable dans le cadre de travaux visant l'analyse, par exemple. Pourtant, bien des problèmes d'intégration des apprentissages réalisés au moyen de la lecture trouvent leur source non pas dans le texte lui-même ou dans le contexte de lecture, mais dans un conflit d'interprétation entre le lecteur, d'une part, et le texte ou le contexte, d'autre part (figure 1B). Le lecteur vient avec un historique de lecture : il aura des opinions qui biaiseront ce qu'il comprendra d'un sujet, ou une expérience scolaire contredisant ce que lui demanderont ses enseignants. Ainsi, avant de donner un texte à lire, il est bon d'inviter les élèves à se poser certaines questions afin de les amener à identifier leurs biais de lecteur et, surtout, de les aider à évaluer la manière appropriée d'aborder leurs lectures, voire d'adapter leurs processus. Pour ce, l'enseignant peut leur demander de tracer leur propre **portrait de lecteur** (Cartier, 2015). Cette activité peut prendre la forme d'un **questionnaire** ciblé ou d'une **discussion en classe entre pairs**; l'important est d'amener l'étudiant à s'observer en tant que lecteur. Voici quelques questions, à titre d'exemple, susceptibles de révéler des caractéristiques déterminantes du lecteur dans son interprétation du

texte :

- « **Pourquoi est-ce que je lis?** » (les objectifs personnels du lecteur)  
Cette question est cruciale, puisqu'elle forge l'horizon d'attente des étudiants et peut avoir une influence importante sur leur motivation. En littérature, par exemple, plusieurs élèves répondront aux questions suivant la lecture d'un livre par un commentaire appréciatif relevant le degré de divertissement que leur a procuré l'œuvre; ceci est cohérent, puisque leur expérience les aura sans doute amenés à développer l'idée que la lecture d'un roman est d'abord et avant tout une forme de divertissement. Or, lorsque l'enseignant cherche en fait à provoquer une réflexion ou une analyse, l'étudiant qui lit uniquement pour se divertir risque fort de ne pas trouver son compte dans sa lecture – ou, du moins, de passer à côté de l'objectif d'apprentissage. Dans la même lignée, le questionnement effectué dans le cadre d'un portrait de lecteur ne vise pas non plus à valider l'objectif pragmatique de certains étudiants (avoir une bonne note à l'examen, par exemple). C'est plutôt l'orientation de la motivation intrinsèque de l'étudiant vers l'objectif d'apprentissage qui est recherchée.
- « **Qu'est-ce que je pense de... ?** » (les traits affectifs du lecteur)  
Cette question peut s'avérer importante lorsque les textes à lire abordent des questions d'ordre moral ou idéologique, comme ce peut souvent être le cas dans les cours de littérature, de philosophie ou d'histoire. Si un ouvrage présente une femme adultère, une critique de la liberté ou une apologie de l'esclavage, les opinions des étudiants risquent fort de teinter leur interprétation du texte. En les questionnant sur leurs opinions, l'enseignant ou l'enseignante peuvent lever le voile sur ces traits affectifs souvent inconscients et mettre en garde les futurs lecteurs : ceux-ci n'ont pas à changer d'opinion, mais ils doivent toutefois être conscients de leurs biais lorsqu'ils aborderont le texte afin de prendre suffisamment de recul face à eux-mêmes pour ne pas déformer le message que l'auteur tente de véhiculer.
- « **Comment est-ce que je lis?** » (les compétences du lecteur)  
La réponse à cette question est étroitement liée aux objectifs de lecture : on ne lit pas un roman en ayant l'intention de se divertir comme on lit un roman en sachant qu'il fera l'objet d'une analyse. À ce stade du portrait de lecture, l'idée n'est pas de dire à l'étudiant comment il devrait lire, mais de lui faire prendre conscience des techniques qu'il utilise – ou pas – lorsqu'il procède à une lecture. Beaucoup d'élèves moyens ou faibles seront tout simplement incapables d'identifier ces processus ou de nommer des stratégies de lecture. La prise de conscience, par un étudiant, qu'il lit sans utiliser de stratégies efficaces est une étape indispensable si l'on veut l'amener à modifier ses processus. Enseigner des stratégies métacognitives sans passer par cette étape risque de ne pas porter les fruits attendus, puisque les étudiants ne prendront pas la mesure de l'intérêt de ces stratégies pour eux-mêmes. Par contre, si on leur demande d'analyser leur lecture (degré de facilité, stratégies utilisées, etc.), beaucoup d'élèves constateront eux-mêmes leurs lacunes, ce qui rendra l'apprentissage de stratégies de lecture bien plus pertinent à leurs yeux. Les portraits de lecteur peuvent être très bien servis par des **questionnaires d'attribution**

**causale** (Roberge, 2016), où l'on amène l'étudiant ou l'étudiante, par l'entremise de questions ciblées, à évaluer ses propres techniques de travail et leur efficacité.

## Quelles sont les connaissances du lecteur par rapport au texte?

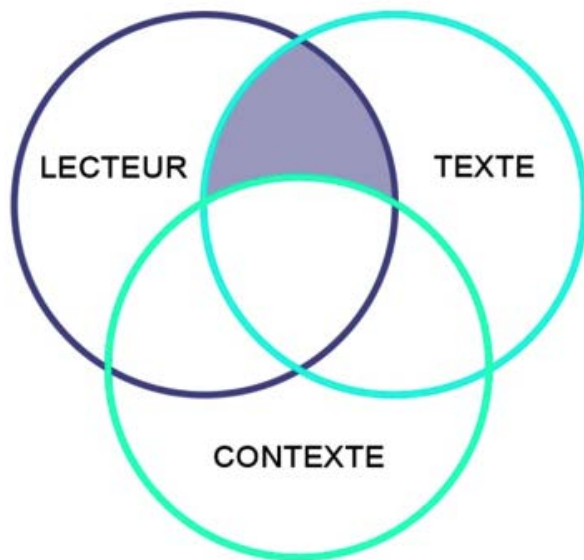


Figure 1C

Afin de compléter le portrait du lecteur, il convient de prendre en compte, outre les trois éléments énumérés ci-haut, les **connaissances antérieures** du lecteur par rapport au texte à lire, ce qui nous amène à aborder la première zone de conjonction : celle du lecteur et du texte (figure 1C).

### Les connaissances antérieures relevant du contenu du texte

En fonction du moment où la lecture intervient dans un apprentissage, différentes stratégies peuvent être utilisées.

- *La lecture visant à consolider ou à approfondir des apprentissages réalisés en classe*  
Lorsque l'étudiant a déjà reçu, dans le cadre du même cours ou de cours antérieurs, des informations sur les sujets que le texte aborde, les stratégies de récupération (Gagnon, 2014) peuvent aider à mobiliser la mémoire ou à structurer l'élaboration des nouveaux savoirs à acquérir. Ainsi, on peut demander aux étudiants...

1. ... de **jeter sur papier** (sans consulter leurs notes de cours) tout **ce dont ils se souviennent spontanément sur le sujet**;
2. ... de **rédigier des questions (et leurs réponses) sur le sujet du texte**;
3. ... de réaliser, seul ou en équipe, une **carte sémantique schématisant tout ce qu'ils savent sur le sujet**.

Toutes ces techniques servent à faire émerger les connaissances antérieures, mais aussi les erreurs de conception des étudiants. Une fois ces activités réalisées, l'enseignant a différents choix : il peut demander aux élèves de se rassembler en petits groupes pour partager leurs réponses, puis ensuite faire un retour en grand groupe; il peut aussi ramasser les écrits des étudiants afin de se faire une idée précise de l'étendue de leur savoir sur un sujet, ce qui lui permettra d'évaluer les éléments sur lesquels il convient de revenir – ou non – avant la lecture.

- *La lecture visant à préparer les apprentissages qui seront réalisés plus tard en classe*  
Dans ce cas, l'enseignant pourrait aussi effectuer une des trois activités suggérées plus haut afin d'activer les connaissances antérieures de ses étudiants, puisque « [p]lus on en sait sur un sujet, mieux on comprendra ce qu'on va lire et plus on sera motivé à se lancer dans la lecture » (Blaser, 2009, p. 42). Cependant, il peut aussi leur demander de remplir un **guide de prédiction** (Blaser, 2009). Ce guide est en fait un questionnaire où l'enseignant identifie implicitement le contenu qu'il juge important dans le texte en suggérant des énoncés allant « dans le sens des idées générales – et souvent erronées – que les élèves sont susceptibles d'avoir sur le sujet à l'étude » (Blaser, 2009, p. 42). Les élèves doivent répondre à ces questions et discuter de leurs réponses ensemble *avant* d'effectuer leur lecture. Ainsi, lorsqu'ils réaliseront celle-ci, ils seront plus attentifs aux éléments que leur aura pointés l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi plus motivés à lire, puisqu'ils souhaiteront vérifier si leurs prédictions sont correctes. Cette approche est idéale pour un texte informatif, mais peut aussi fonctionner pour des textes littéraires : par exemple, on pourra demander aux étudiants si, dans un récit traitant de la Seconde Guerre mondiale, les personnages allemands risquent d'être identifiés comme des victimes ou des coupables. Dans le cadre d'un cours de philosophie ou d'histoire, où les auteurs reprennent souvent les arguments de leurs opposants, il peut être pertinent de demander aux étudiants, par exemple, si un auteur en faveur de telle idéologie sera en faveur ou défaveur de telle ou telle action ou opinion – cela afin d'aider l'étudiant à distinguer un argument soutenu par l'auteur d'un jeu rhétorique de sa part consistant à reprendre une idée à laquelle il s'oppose, et ce, en vue de la discréditer.

### Les connaissances antérieures relevant de la forme du texte

Les textes donnés en lecture au collégial appartiennent souvent à des **genres** avec lesquels les étudiants ont rarement été mis en contact. Par *genre*, on fait ici référence à « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical,

graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 3). Les enseignants ont tout intérêt à attirer l'attention des étudiants sur les caractéristiques des genres qu'ils leur font lire avant de les lancer dans l'exploration des textes. D'une part, l'étudiant qui comprend la situation de communication dans laquelle s'ancre le texte sera mieux à même d'interpréter les intentions de l'auteur, de distinguer les éléments principaux et les détails, et de porter un regard critique sur le texte. D'autre part, comme on demande fréquemment aux étudiants de reproduire certains modèles de textes qu'on leur a donnés à lire (exemple de dissertation, rapport de laboratoire ou de stage, etc.), le fait d'enseigner explicitement les caractéristiques des genres les amènera à mieux comprendre les éléments qu'ils doivent considérer, à mieux cerner les défis d'écriture qui risquent de se présenter (temps de verbe à employer, syntaxe de certaines phrases types, etc.) ou à éviter des maladresses (marques de subjectivité, citations mal définies pouvant mener à des accusations de plagiat, etc.). Un étudiant qui comprend le fonctionnement d'un genre textuel aura plus d'aisance à choisir les stratégies de lecture et d'écriture pertinentes à son apprentissage. À cette fin, de nombreuses activités très simples sont possibles; par exemple, **lire à haute voix** avec les étudiants un texte et **faire émerger les caractéristiques génériques** de celui-ci par la **discussion** avec la classe<sup>[2]</sup>. On peut aussi proposer aux élèves **deux ou trois exemples de textes appartenant à des genres relativement proches, puis leur demander d'identifier ce qui les distingue les uns des autres**. Toutes les caractéristiques, selon le genre, n'ont pas à être abordées – et c'est l'enseignant qui est le mieux placé pour juger, grâce à son expertise, ce qu'il est pertinent de cibler. L'activité peut être courte; 15 à 30 minutes suffiront. C'est un investissement qui en vaut la peine, car les étudiants s'approprient mieux ensuite leurs lectures et, éventuellement, les écrits à produire.

**Comment le contexte d'où émerge le texte influence-t-il son interprétation?**

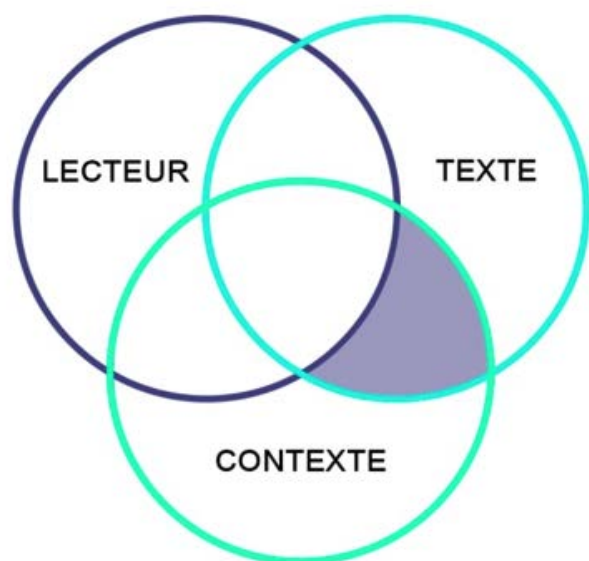


Figure 1D

En outre, l'enseignant qui veut donner à lire un texte doit être attentif à la relation qui unit le texte et le contexte disciplinaire dont il est issu. Cette zone de notre schéma (figure 1D) est liée à la notion de **littératie disciplinaire**, qui s'ancre dans une perspective épistémologique selon laquelle les savoirs et les activités reliées à ceux-ci sont abordés d'une manière qui est propre à chaque domaine d'études (Shanahan et Shanahan, 2015). Les textes émanant de tel ou tel domaine reflètent cette « manière » spécifique de construire les savoirs – et certaines stratégies relatives à cette construction s'avèrent plus pertinentes que d'autres. Par exemple, les mathématiques accordent une grande importance à la précision du vocabulaire et à la conceptualisation; un lecteur ou une lectrice en mathématiques, face à un problème « pratique », transposeront celui-ci en énoncé abstrait. En sciences, on traduira les informations sous d'autres formes : prose, graphiques, tableaux. En histoire, on s'attachera davantage aux liens de cause à effet, mais on accordera également beaucoup d'importance au contexte de production, à l'identité de l'énonciateur et aux destinataires visés, notamment dans les textes authentiques – questionnement qui sera complètement évacué en mathématiques, cependant. Ainsi, l'enseignant, en tant que spécialiste, est le mieux placé pour réfléchir avec ses étudiants à la manière dont se construisent les savoirs dans sa discipline et à la façon dont cette construction peut se refléter dans les textes – avec le choix des stratégies de lecture que cela implique. À ce titre, la **modélisation** s'avérera une stratégie précieuse avant la lecture. Elle consiste, comme son nom l'indique, à servir de modèle aux étudiants. C'est une technique assez simple : l'enseignant lit à



voix haute, devant la classe, un texte (ou une partie de texte) tout en interrompant sa lecture pour verbaliser sa pensée et souligner les éléments qu'il choisit de prendre en compte ou les stratégies qu'il veut utiliser. Les étudiants voient alors de quelle manière un ou une spécialiste de la discipline (l'enseignant ou l'enseignante) approche le savoir transmis par les textes. La sensibilisation des étudiants à la littérature disciplinaire a un effet significatif sur leur motivation et leur compréhension en lecture (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010), et augmente leur engagement par rapport aux contenus disciplinaires (Shanahan et Shanahan, 2008). Conséquemment, c'est une dimension à ne pas négliger pour les préparer à la lecture.

### Comment la compréhension, par l'étudiant, du contexte d'apprentissage dans lequel il effectue sa lecture influence-t-elle son interprétation?

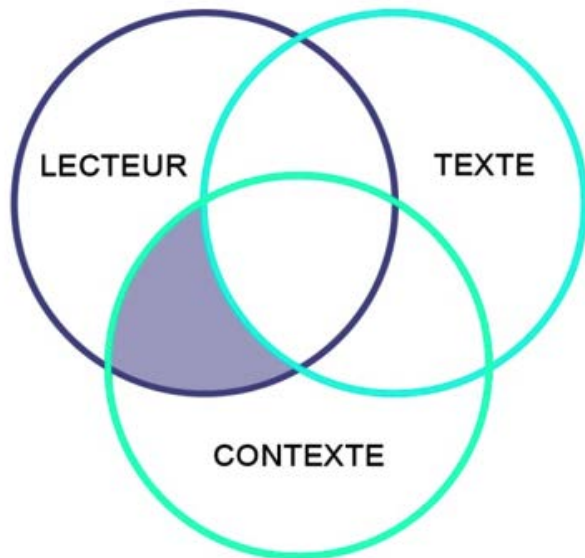


Figure 1E

Dans un cadre pédagogique, il convient de toujours **bien expliquer aux étudiants les objectifs d'apprentissage visés par les lectures**. Dire aux étudiants de lire tel ou tel chapitre pour le prochain cours, sans plus d'instructions, ne les aidera pas forcément à procéder à une lecture efficace. Il faut préciser le contexte d'apprentissage dans lequel ils se trouvent engagés comme lecteurs (figure 1E). Quel est l'objectif de telle ou telle lecture? En arriver à une critique? À une analyse? Se souvenir des informations contenues dans le texte? En outre, l'**identification du type d'évaluation** qui suivra les lectures joue aussi un rôle important. L'étudiant passera-t-il un test de

lecture tout de suite après? Cette lecture sera-t-elle réinvestie dans un examen à la fin de la session? Y aura-t-il des exercices à réaliser à partir de ces lectures? Faudra-t-il rédiger une dissertation en citant des passages du texte lu? Selon l'objectif d'apprentissage et le type de tâche exigée par la suite, les stratégies de lecture pourront être fort différentes. Par exemple, la prise de notes ou la schématisation ne seront généralement pas nécessaires pour le lecteur moyen s'il souhaite se préparer à un test de lecture qu'il passera peu après celle-ci, par exemple. Si l'enseignant ou l'enseignante clarifient au mieux les objectifs d'apprentissage visés par les lectures, en les explicitant aux étudiants et en fournissant des évaluations, formatives ou sommatives, jugeant de manière cohérente de l'atteinte de ces objectifs[3], les étudiants pourront déjà mieux choisir les stratégies à utiliser.

### **La lecture active : l'intérêt des traces pour forger l'interprétation**

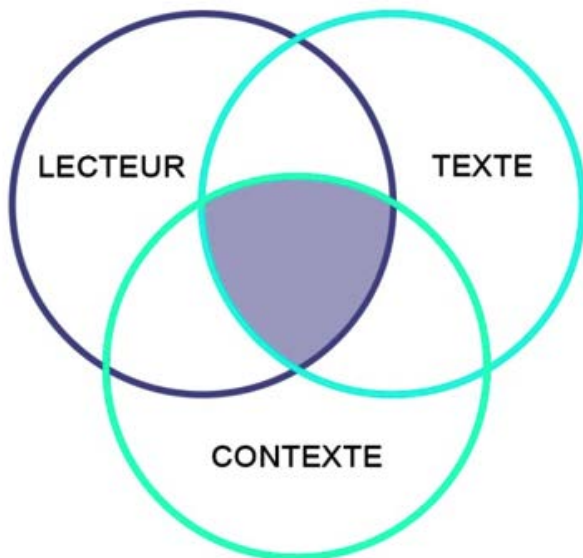


Figure 1F

Au cœur du processus de lecture se trouve l'interprétation (figure 1F). Celle-ci se forge à partir d'une combinaison complexe d'éléments, allant des traits affectifs ou des connaissances antérieures du lecteur à la reconnaissance des traits génériques du texte, en passant par le contexte disciplinaire et pédagogique dans lequel s'inscrit la lecture. Au bout du compte, toutes les stratégies à mettre en place avant la lecture visent à sensibiliser les étudiants au fait qu'il s'agit d'un processus actif, que ce soit en mobilisant leurs connaissances antérieures, en les

sensibilisant à leurs propres biais de lecteur, en relevant avec eux les caractéristiques de certains genres textuels, ou encore, en modélisant une lecture dans un cadre disciplinaire. Tous ces actes pédagogiques ont pour objectif de rendre les étudiants plus conscients du processus complexe qui se déclenche (ou qui devrait se déclencher) lorsqu'ils lisent un texte dans un contexte d'apprentissage précis. On espère donc, en tant qu'enseignant ou enseignante, que ces préparatifs feront évoluer la lecture des élèves d'un mode passif, plus près d'un simple décodage ou d'une lecture superficielle, à un mode actif – qui nécessitera, fort probablement, la mobilisation de stratégies laissant des traces... L'idée est d'amener ensuite les étudiants à mettre en œuvre des stratégies **pendant** la lecture, de manière consciente et orientée. Les étudiants et étudiantes seront alors réellement en mesure d'apprendre de leur lecture et, s'ils ont été bien préparés, l'interprétation qu'ils auront construite ne pourra qu'en être plus riche. Un prochain article détaillera des stratégies que les étudiants peuvent justement utiliser pendant leur lecture.



## RÉFÉRENCES

BÉLEC, C. (2016). « [L'alignement pédagogique des lectures](#) », *Correspondance*, décembre 2016.

BLASER, C. (2009). «?Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants?», *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 4, p. 40-44. Également disponible en ligne : [http://www.cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/blaser\\_22\\_4.pdf](http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/blaser_22_4.pdf) (page consultée le 7 janvier 2016).

BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPOUIS (2015). « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettrure, ABLF Asbl*, n° 3, p. 51-63.

CARTIER, S., dir. (2015). « Apprendre en lisant : pistes de questionnement ». Document télé-accessible sur le site APL : Apprendre par la lecture : [\[http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/12/APL-pistes-de-questionnement.pdf\]](http://apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/12/APL-pistes-de-questionnement.pdf). Consulté le 4 septembre 2016.

CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL (2015). [Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français](#), Québec, Didactica, c.é.f., 65 p.

DELCAMBRE, I., et D. LAHANIER-REUTER (2012). « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques*, n° 153-154, p. 3-19.

GAGNON, M. (2014). *La connaissance des stratégies d'apprentissage chez les collégiens*. Rapport de recherche remis dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP), Collégial Nouvelles Frontières.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, de Boeck.

GROSSMANN, F. (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repère*, n° 19, p. 139-166.

LAFONTAINE, D. (2001). « Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, n° 7-8, p. 71-95.

ROBERGE, J. (2016). « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants? », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, p. 19-24.

SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF et G. HALE (2010). "Framework Fuels the Need to Read: Strategies Boost Literacy of Students in Content-Area Classes", *Journal of Staff Development*, vol. 3, n° 5, p. 38-42.

SHANAHAN, T., et C. SHANAHAN (2015). "Disciplinary Literacy Comes to Middle School", *Voice from the Middle*, vol. 22, n° 3, p. 10-13.

SHANAHAN, T., et C. SHANAHAN (2008). "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, p. 40.

1. Dans son modèle théorique de la lecture, Giasson entrevoit le « contexte » de manière plus large. Pour les besoins plus circonscrits de notre article, nous en proposons une adaptation prenant uniquement en considération les éléments du **contexte scolaire** qui influencent l'interprétation d'un texte. [\[Retour\]](#)
2. Pour plus d'information sur les caractéristiques des différents genres textuels, voir [Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français](#) de S.-G. CHARTRAND, J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL, et [Stratégies d'écriture dans la formation spécifique](#), de Lucie LIBERSAN. [\[Retour\]](#)
3. Sur le sujet, lire C. BÉLEC (2016), « [L'alignement pédagogique des lectures](#) », *Correspondance*, décembre 2016. [\[Retour\]](#)

## Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies

Catherine Bélec

Volume 23, numéro 1, 2017

« Les étudiants n'ont pas de bonnes stratégies de lecture. » « Ils soulignent tout et n'importe quoi! » « Ils n'arrivent pas à tirer des textes ce que je veux qu'ils apprennent! » « Ils ne sont pas capables de repérer la structure du texte. » « Ils n'ont aucune motivation à lire. »

Ces constats, les enseignants et enseignantes les font régulièrement lorsqu'ils donnent à leurs élèves des textes à lire – et beaucoup s'en étonnent, comprenant mal que des étudiants ou étudiantes arrivent au cycle supérieur « sans savoir lire ». Face à ce genre de réflexion, deux précisions s'imposent. D'une part, il importe de différencier l'acte de « lire » et celui « d'apprendre en lisant », ce dernier s'avérant aussi complexe que l'apprentissage exigé. D'autre part, l'idée que les compétences en lecture relèvent d'un processus qui serait achevé à la fin des études secondaires découle d'une croyance contredite par la recherche. En effet, plusieurs chercheurs ont observé que les élèves de premier cycle universitaire ont d'importantes lacunes en ce qui a trait aux stratégies de lecture (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2011), même dans des programmes aussi contingentés que la médecine (Cartier, 1997 et 2001; Wade, Trathen et Schraw, 1990). Le constat est que les élèves « n'arrivent pas à mobiliser les stratégies d'intégration et de transfert de l'information pour réaliser un apprentissage en profondeur » (Koné, 2011). Ces considérations rappellent la nécessité de guider les élèves arrivant du secondaire dans leurs apprentissages effectués par la lecture. Ce sont là des apprentissages plus difficiles que ceux faits par le passé et qui sollicitent également des textes d'une plus grande complexité.

Afin de fournir des pistes aux enseignants souhaitant intervenir auprès de leurs étudiants en lecture, nous avons publié récemment deux articles dans les pages de *Correspondance*. Le [premier](#) détaillait de quelle manière il était possible (voire souhaitable) de concevoir une activité d'apprentissage par la lecture dans une optique de cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'évaluation et l'accompagnement pédagogique prévu pour amener les élèves à atteindre ces objectifs. Le [deuxième](#) expliquait comment l'enseignant pouvait, *avant* la lecture, attirer l'attention de ses élèves sur les éléments influençant leur interprétation des textes afin de les diriger, autant que possible, vers l'interprétation la plus pertinente selon le contexte pédagogique. Le présent article, quant à lui, propose des stratégies susceptibles d'aider les étudiants *pendant* leur lecture.

### La fiche d'approche de la lecture : un outil pour bien commencer

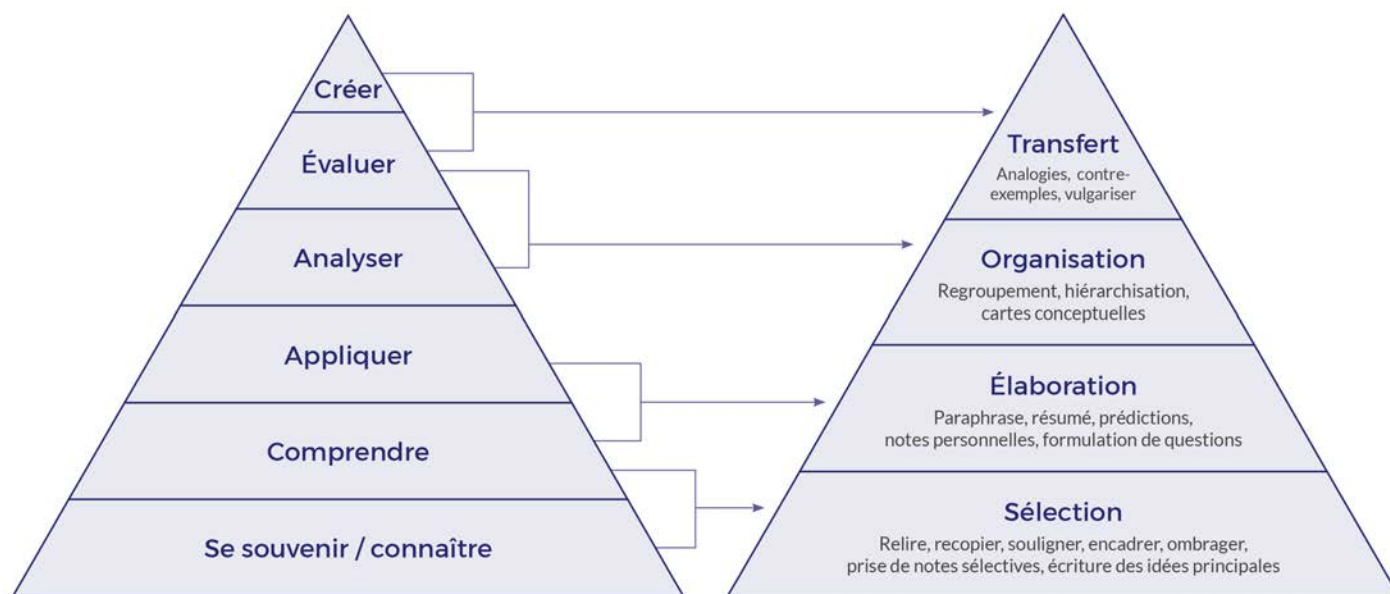
D'abord, nous proposons ici un outil à fournir aux étudiants afin de les guider, lequel regroupe les

informations qu'ils devraient avoir en main pour réaliser une lecture efficace. En plus de servir à formaliser la démarche didactique mise de l'avant dans nos articles précédents, cette [fiche d'approche de la lecture](#) peut s'avérer utile pour initier les étudiants aux apprentissages complexes effectués en lisant, surtout dans une nouvelle matière ou en contexte d'arrivée aux études supérieures. Cet outil n'a évidemment pas à être imposé pour chaque lecture; de plus, il sera plus ou moins nécessaire selon la complexité du texte, ou encore, la difficulté de l'apprentissage en cause ou de la tâche associée. L'enseignant peut toutefois soumettre la grille en expliquant que ces éléments méritent d'être considérés, ne serait-ce que mentalement, chaque fois qu'une lecture est demandée. L'important est d'amener les élèves à prendre conscience que l'apprentissage par la lecture doit impliquer une analyse de la situation ainsi qu'une planification et une mise en œuvre stratégiques s'ils souhaitent que cette tâche soit un succès. Il faut leur faire comprendre la complexité réelle de l'opération, perceptible à travers la fiche d'approche de la lecture, tout en leur expliquant que les mécanismes mis en place de manière explicite par l'outil doivent éventuellement devenir des automatismes pris en compte facilement et rapidement. Bref, cette fiche est un outil d'initiation à l'apprentissage par la lecture dont il ne faut pas abuser, mais qui pourra entraîner une prise de conscience chez les étudiants tout en leur fournissant des ressources quant à la manière dont il convient d'aborder des textes au collégial, c'est-à-dire comme une démarche active. La fiche, évidemment, ne sera pertinente que dans la mesure où l'enseignant aura envisagé les apprentissages par la lecture dans une perspective d'alignement pédagogique; un manque de cohérence serait révélé assez aisément par cette fiche – ce qui peut d'ailleurs rendre approprié son usage en tant qu'outil d'analyse pour les enseignants *avant* de proposer une activité d'apprentissage par la lecture aux étudiants.

### **Les stratégies de lecture : comment bien les choisir?**

Plusieurs stratégies dites « transversales », c'est-à-dire pouvant être transférées d'un texte à un autre, existent. Toutefois, elles ne sont pas pertinentes dans tous les contextes. En outre, les étudiants ne savent pas toujours les avantages et les limites qu'elles comportent, ou encore, les éléments spécifiques à considérer lorsqu'ils les utilisent.



**Figure 1**

Équivalences entre la taxonomie de Bloom et la catégorisation des stratégies du traitement de l'information

Dans un article précédent (Bélec, 2016), nous avons établi une correspondance entre la taxonomie de Bloom et la catégorisation des stratégies du traitement de l'information, lesquelles constituent des stratégies de lecture à proprement parler. En établissant ce parallèle, la figure 1 présente ainsi les contextes où il est pertinent d'avoir recours à certaines stratégies selon la complexité de l'apprentissage visé. Bien que celles des premiers niveaux (par exemple, les stratégies de sélection et d'élaboration) puissent être exploitées de manière fort efficace, du moins dans un premier temps, les niveaux d'apprentissage plus élevés (analyser, évaluer ou créer) nécessitent de mettre en œuvre, dans un deuxième temps, au moins une stratégie plus complexe au terme de la lecture pour favoriser un réel approfondissement des apprentissages. Cette tâche, plus complexe (par exemple, regrouper des informations sous forme de plans, les hiérarchiser ou élaborer des tableaux ou des cartes conceptuelles), requiert un accompagnement adéquat, surtout si ce genre d'exercice est nouveau pour les étudiants. Après avoir utilisé des stratégies de sélection ou d'élaboration lors d'une première lecture individuelle, les étudiants peuvent, par exemple, être placés en équipes. Bien que les dyades aient leurs avantages, des équipes de trois à cinq étudiants, ou deux dyades appelées à collaborer après un premier temps de travail, maximiseront les points de vue et idées et assureront une rétroaction par les pairs diversifiée. Dans un monde idéal, l'enseignant ou l'enseignante eux-mêmes s'assureront de donner une rétroaction sur cette tâche finale, que ce soit en commentant les produits réalisés par les équipes ou en faisant un retour en séance plénière avec les étudiants après cet exercice. Il est fortement recommandé (Bélec, 2017a) d'utiliser le travail des élèves plutôt que de leur présenter un résultat déjà construit par l'enseignant – sous peine de discréditer leurs efforts et de diminuer leur motivation à apprendre eux-mêmes par la lecture dans l'avenir. Mais avant de détailler davantage

ces stratégies plus complexes, intéressons-nous à celles qui sont les plus fréquentes dans le contexte d'une lecture individuelle : les stratégies de sélection et les stratégies d'élaboration de l'information.

### **Les plus fréquentes : les stratégies de sélection et les stratégies d'élaboration**

Parmi les **stratégies de sélection**, trois sont très souvent encouragées par les enseignants : le surlignement, la prise de notes sélectives et le repérage de la structure du texte (par exemple, les idées principales, les arguments, les thèses, etc.).

Afin de **faire ressortir les mots ou moments clés du texte**, le **surlignement** est idéal, à condition de ne pas en abuser. On pourra suggérer aux étudiants de catégoriser les surlignés, par exemple à l'aide de marqueurs de **différentes couleurs**. D'autres types de marques, tels que des **encadrés** ou des **encerclements**, orienteront le regard vers les différentes catégories sélectionnées (la fiche d'approche de la lecture est ici utile pour guider les étudiants vers ce qu'il est pertinent de sélectionner) – par exemple, des définitions, des éléments disciplinaires (ex. : figures de style, variables, etc.) ou des marqueurs de relation indiquant la structure. Cette stratégie, probablement la plus courante, peut facilement devenir inutile pour le lecteur ou la lectrice voulant revenir ultérieurement sur le texte – surtout si aucun objectif précis ne guidait sa lecture. Utilisée de manière restreinte, ce peut toutefois être une bonne stratégie pour préparer un résumé ou identifier les points importants d'un texte. Il est à noter que la plupart du temps, les textes sont surlignés avec des marqueurs à l'encre. Or, il est plus profitable de se servir de crayons effaçables afin de pouvoir procéder à une **double sélection**. Ainsi, on commence par marquer à la mine les passages que l'on pense devoir surligner, puis on catégorise ces marques (marqueurs de couleurs différentes ou autres moyens). On peut même se donner une contrainte de surlignement (ou l'enseignant peut l'imposer), par exemple en obligeant, après un premier surlignement plus instinctif, à réduire celui-ci à un nombre de mots limité. Avec un nombre plus important d'éléments pertinents repérés dans un texte, les stratégies d'élaboration ou d'organisation seront par contre plus efficaces pour réaliser des apprentissages.

La **prise de notes sélectives** (sur le texte ou à part) peut servir à indiquer des mots ou passages mal compris, à pointer des mots clés résumant la teneur d'un passage ou à souligner des concepts clés ou définitions à retenir. Lorsque la sélection des informations à prendre en note résulte d'une analyse fine de l'activité de lecture (identification des caractéristiques du genre textuel, reconnaissance d'éléments propres au champ disciplinaire, réalisation d'une tâche spécifique en lien avec lecture, etc.), cette stratégie peut être très efficace et s'avérer une excellente voie d'entrée vers les stratégies et apprentissages de plus haut niveau. Toutefois, cette analyse, souvent, est escamotée et amène les étudiants à sélectionner des informations qui ne seront, en fait, que d'une utilité relative selon le contexte. Le cas échéant, elle ne servira qu'à se souvenir de certains points du texte et n'offrira pas une vision d'ensemble de celui-ci. Cette stratégie est donc intéressante dans un contexte d'**apprentissage simple** (niveau de la reconnaissance ou de la compréhension) **si l'étudiant a procédé à une bonne analyse de**



**l'activité de lecture.** Si l'activité vise un apprentissage plus complexe, il convient de la combiner à d'autres stratégies appartenant au moins au niveau de l'élaboration.

Le **repérage** de la **structure du texte** (idées principales, arguments, thèses, etc.) est, encore une fois, pertinent si la tâche à réaliser demeure très générale. Cet acte permet de sélectionner les grandes lignes d'un texte, mais ne garantit pas leur compréhension. Si le repérage de la structure est très indiqué dans un contexte argumentatif (qu'il s'agisse d'un texte à lire ou à produire), il est important de s'assurer que l'étudiant comprend, d'une part, les implications argumentatives des différentes parties du texte et, d'autre part, les termes que l'enseignant utilise pour désigner la structure. Par exemple, ce qui constitue une *thèse* ou un *argument* n'est pas forcément clair pour les élèves, de même qu'une idée *principale* ou *secondaire*. Il est donc nécessaire d'explicitier ce métalangage (avec des définitions et exemples préalablement enseignés) si l'on veut qu'ils comprennent réellement ce qu'ils doivent tenter de repérer.

Parmi les **stratégies d'élaboration**, trois sont assez courantes : le résumé, la paraphrase et les notes personnelles.

Le **résumé**, ou la synthèse, consiste évidemment à rapporter un propos dans un nombre de mots circonscrit. Toutefois, il peut prendre différentes formes et être évalué selon différents critères en fonction des réalités motivant sa production et les attentes de l'enseignant ou l'enseignante. Ces dernières se doivent en effet d'être précisées : peut-on citer explicitement des passages ou doit-on paraphraser? Veut-on retracer la structure ou le contenu du texte? Quel est l'objectif d'apprentissage visé par ce résumé (et les critères établis pour juger de sa qualité)? Veut-on mettre ce résumé à contribution dans une autre tâche à accomplir ultérieurement et, si oui, laquelle (examiner des connaissances, retrouver une information dans le cadre d'une recherche, établir un lien avec d'autres textes...)? Bien souvent, l'attente des enseignants se résume à l'idée de vérifier si la lecture a été faite et comprise. Toutefois, la notion de compréhension est très relative selon le champ disciplinaire et les exigences de l'enseignant. Par exemple, en philosophie, on établira souvent qu'un étudiant a compris un texte s'il est capable de nommer et de distinguer la thèse, d'un côté, et les arguments et exemples ou contre-arguments, de l'autre. En littérature, un enseignant se contentera parfois de la structure narrative d'un texte, mais un autre s'attendra à une présentation des personnages, voire à une rapide justification de leurs traits de caractère par des faits textuels. Il importe donc, si le résumé est une fin en soi servant à vérifier le niveau de compréhension de la lecture, de bien analyser ce qui constitue pour nous des indicateurs d'une bonne compréhension. Enfin, s'il est évidemment utile d'exiger un nombre de mots pour encadrer la réalisation d'un résumé, cette simple consigne ne s'avère pas suffisante pour guider les étudiants dans leur rédaction – d'où la nécessité de prendre en compte les éléments précédemment énumérés.

La **paraphrase** est une technique de reprise de l'information souvent suggérée aux étudiants, notamment pour éviter que leurs écrits soient considérés comme du plagiat. Toutefois, l'art de la paraphrase fait rarement l'objet d'un enseignement formel. On dira souvent aux étudiants qu'il

s'agit de « reformuler dans leurs mots », mais il convient d'être un peu plus explicite si l'on veut, d'une part, éviter des cas de plagiat et, d'autre part, amener l'étudiant à apprendre de cet exercice. Ainsi, il importe avant tout d'expliquer que la teneur d'un texte ou d'une idée paraphrasée demeure la propriété intellectuelle d'un tiers qu'il faut mentionner explicitement, que ce soit dans la phrase elle-même (par exemple, « Selon [telle source], ... »), entre parenthèses ou dans une note de bas de page. Une fois cette précision fournie, on peut tenter de mieux définir la paraphrase et d'en identifier les techniques. Ainsi, on dira qu'une paraphrase consiste à « changer la rédaction d'un message sans en changer le sens » (UQAM). Elle peut donc être plus courte ou plus longue que le texte original, ou de longueur équivalente. Afin de changer « la rédaction d'un message », on peut modifier le vocabulaire, la structure de la phrase (syntaxe) ou la nature des mots employés (en utilisant, par exemple, un verbe plutôt qu'un nom). S'il est pertinent de présenter ces techniques de rédaction aux élèves, il convient surtout d'insister sur les objectifs de la paraphrase en contexte d'apprentissage ainsi que sur ses défis. En effet, la paraphrase, dans le contexte de l'apprentissage par la lecture, ne vise pas à pouvoir exploiter les propos d'un auteur, mais à s'assurer qu'on les a compris réellement. Et c'est là que les défis apparaissent! Il est important d'expliquer aux étudiants que le langage est un outil précis, et que les modifications de vocabulaire ou de structure de phrase peuvent aisément entraîner une modification du sens, ne serait-ce que dans les connotations. Or, les étudiants se penchent souvent trop peu sur les nuances des mots et leurs implications. La paraphrase est donc un terrain bien glissant qui les amène facilement à « reformuler pour reformuler » (modifiant le sens original) ou à trop peu reformuler (réalisant alors un plagiat). Il sera donc avantageux de leur recommander de se concentrer sur l'intention visée par cet exercice. L'information qu'ils doivent paraphraser doit-elle être appliquée dans un contexte particulier, ou alors mise en lien avec d'autres informations? Le cas échéant, l'intention d'écriture (ou de réécriture) doit transparaître dans la paraphrase elle-même. Enfin, il faut insister sur le choix des mots, notamment en précisant aux élèves que les dictionnaires de synonymes fournissent des pistes qu'il convient ensuite d'approfondir avec des dictionnaires (le *Petit Robert*, par exemple), dans la mesure où il n'existe pas de synonymes parfaits et où le choix des mots pour la paraphrase révélera les connotations et nuances de leur compréhension. On peut aussi leur suggérer, au lieu d'une simple modification de vocabulaire, de paraphraser en explicitant davantage le sens des termes et concepts utilisés que ne le fait le message original, en les définissant ou en réfléchissant à leurs implications. Toutes ces pistes suggérées feront de la simple reformulation d'une idée ou d'un texte lu un véritable exercice de compréhension, nécessitant une réflexion approfondie sur le sens des mots du texte.

Les **notes personnelles de lecture**, comme les notes sélectives, peuvent être rédigées directement dans le texte lu ou à part. Cependant, contrairement à ces dernières, dont la nature est déterminée avant le début de la lecture, elles exigeront un engagement dans le texte résultant d'une interaction dynamique et profonde avec celui-ci. Il s'agira, par exemple, de notes indiquant un besoin de **clarification**, dû non pas à l'ignorance d'un terme ou à une difficulté face à une structure de phrase complexe, mais à une incertitude sur les implications de ce qui est compris, ou encore, à l'identification d'une dissonance par rapport à des connaissances antérieures. Les notes personnelles amèneront à l'élaboration de **prédictions** sur la suite du texte, de **questions**

ou d'**hypothèses**, ainsi qu'à l'établissement de **liens** (à l'intérieur du texte, mais aussi avec des connaissances extérieures à celui-ci). Les éléments identifiés dans la fiche d'approche de la lecture seront très utiles pour guider les réflexions de l'étudiant vers l'élaboration de notes personnelles pertinentes; toutefois, la lecture ne se réalisera pas ici dans l'optique de « chercher et trouver » une information définie, mais plutôt dans l'approche interactive avec le texte, l'étudiant restant attentif à ses mécanismes de pensée en cours de lecture et ouvert aux réflexions que celle-ci provoquera chez lui.

### **Des stratégies de lecture plus complexes : trois exemples**

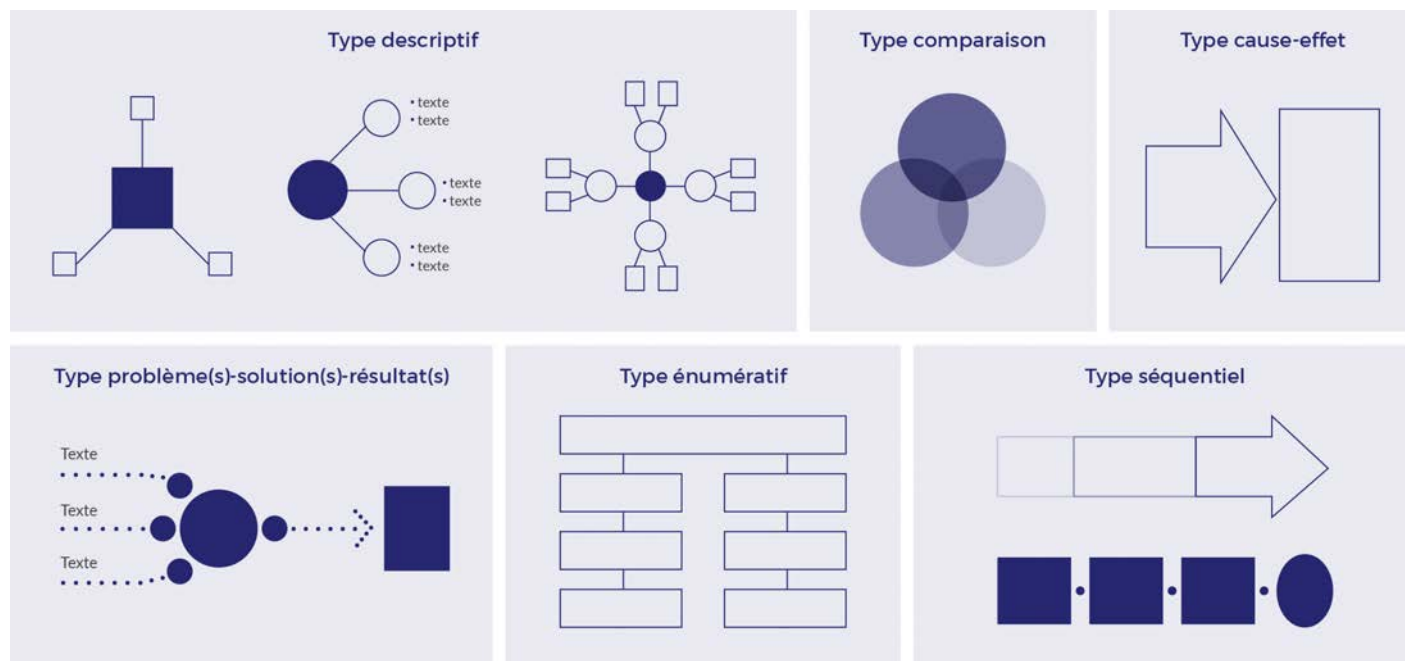
Les **stratégies d'organisation** et de **transfert de l'information** sont plus complexes dans leur mise en œuvre, mais contribuent par ailleurs – si elles sont bien réalisées – au développement d'apprentissages... plus complexes. Pour les enseignants intéressés à les explorer, en voici trois exemples. Ceci dit, il importe de comprendre que ces stratégies, comme nous l'évoquons plus tôt, nécessitent un accompagnement plus serré, que ce soit dans le cadre d'une activité d'apprentissage guidée par l'enseignant ou l'enseignante, ou d'un exercice à réaliser entre pairs.

La technique de **regroupement** requiert d'emblée la capacité de l'étudiant à analyser la teneur d'un texte de manière à en identifier les parties (sur le plan de la structure, possiblement, mais aussi des concepts et sous-éléments pertinents qu'il contient). Cette technique est souvent inutile dans le cadre de la lecture d'un manuel scolaire, où l'exercice est généralement déjà réalisé par l'éditeur dans un souci de clarté. Elle sera toutefois bénéfique pour la lecture de textes n'ayant pas été produits dans une intention didactique ou dont l'enchevêtrement des concepts et notions est complexe. En fait, plusieurs disciplines scolaires font déjà appel à cette capacité à regrouper les informations, notamment dans le cadre de cours exigeant la rédaction de textes argumentatifs basés sur des lectures. En littérature, par exemple, l'étudiant devra identifier des éléments littéraires (procédés d'écriture, symboles, figures, thématiques, etc.) et regrouper ceux-ci de façon cohérente selon de grandes idées directrices – voire selon des idées secondaires s'emboîtant elles-mêmes dans des idées principales. Ce jeu de regroupements est également souvent utilisé en histoire, notamment lorsque les étudiants doivent mettre en relation plusieurs textes afin de corroborer diverses interprétations historiques ou montrer les nuances entre celles-ci. En philosophie, ce sont les modèles, thèses, arguments et exemples de divers philosophes et idéologies qui seront mis en perspective, puis rapprochés ou différenciés. Si cette technique est très utile pour amener les étudiants à un niveau d'apprentissage profond, elle ne peut servir que dans le cadre d'une intense **analyse et prise en compte des caractéristiques de la lecture disciplinaire des textes concernés ainsi que de leur genre**. La mise en pratique de cette stratégie se déroule généralement en deux étapes assez simples (non dans leur réalisation, mais dans le principe d'action) :

1. identifier certains éléments du texte et les consigner;
2. réunir les éléments semblables selon la tâche à réaliser.

La première étape est souvent escamotée : les étudiants n'ont pas tendance à chercher le plus d'éléments possible, mais un nombre déterminé – ce qui n'est pas idéal et risque de les bloquer à la seconde étape, voire de les forcer à « inventer » des regroupements « de nécessité ». La deuxième étape est plus ardue et met à l'épreuve la capacité des étudiants à établir des liens. Encore ici, ce sont généralement les caractéristiques de la littérature disciplinaire qui aideront à déterminer les types de liens pertinents. Outre cet élément d'analyse, une technique pouvant faciliter le regroupement consiste à permettre une manipulation concrète des éléments. Par exemple, les étudiants peuvent inscrire sur des papillons autocollants les idées ou éléments identifiés à la première étape, de façon à pouvoir, à la seconde, déplacer matériellement ceux-ci d'un regroupement vers un autre – un peu à la façon d'un casse-tête. Cette stratégie simplifie la gestion mentale des éléments à considérer, ce qui aide les étudiants éprouvant des difficultés à assimiler les implications de leurs regroupements et à les revoir, ceci à un coût d'effort minime (par rapport, par exemple, au fait d'écrire un plan, puis de devoir le réécrire en constatant que les regroupements ne fonctionnent pas).

Les **cartes conceptuelles** s'apparentent à la technique de regroupement, mais elles permettent davantage d'établir et d'exposer des liens de diverses natures. Elles représentent une stratégie que l'on dira de haut niveau : on doit avoir acquis suffisamment en profondeur les concepts du texte pour arriver à les mettre en relation. Généralement, le lecteur capable de schématiser aura non seulement compris le texte, mais aussi réussi à l'analyser et à en évaluer l'information. Ce n'est toutefois pas une stratégie avec laquelle tout le monde est à l'aise. Concevoir des cartes conceptuelles exige non seulement une compréhension approfondie du texte, mais également une capacité de visualisation qui, même si on peut la développer en proposant des modèles et en guidant les étudiants dans des activités destinées à les familiariser avec ce mode de traitement de l'information, ne vient pas naturellement à tous. Un soutien de l'enseignant ou des pairs peut s'avérer nécessaire afin d'aider les élèves moins familiers avec la matière ou avec cette stratégie à en tirer malgré tout profit. On peut, notamment, présenter aux étudiants des modèles de cartes conceptuelles impliquant différents types de relation (voir la figure 2). On peut aussi demander, selon l'objectif de l'activité d'apprentissage, d'établir des liens précis (cause/effet; définitions/applications/illustrations ou exemples; etc.). Encore une fois, le recours aux papillons autocollants peut s'avérer judicieux. Si les étudiants ont accès à des ordinateurs, plusieurs applications dont la visée est la création de cartes conceptuelles peuvent également s'avérer très utiles (CmapTools ou Mindmeister, par exemple). Il importe d'assurer une rétroaction sur ces réalisations : d'une part, parce qu'elles sont exigeantes pour les étudiants et qu'il convient d'accorder à leur travail l'attention qu'il mérite si l'on veut conserver leur motivation en la matière; d'autre part, parce que cette opération complexe peut très facilement mener à des erreurs d'appréciation susceptibles d'influer sur les apprentissages futurs. Cependant, une carte conceptuelle complète et bien réalisée est une preuve en soi de l'atteinte d'un niveau d'apprentissage profond.



**Figure 2**  
Modèles de cartes conceptuelles proposés par Lauzon-Fibich (2014)

Enfin, la technique de **l'élaboration et de l'évaluation de questions auxquelles le texte répond** consiste à combiner différentes stratégies de lecture afin de mettre à l'épreuve notre compréhension du texte. La **première étape**, identifiée par l'acronyme anglais SQ3R (Svinicki et McKeachie, 2013), renvoie elle-même à un enchaînement d'étapes (*Survey, Question, Read, Recite, Review*) qu'on pourrait traduire ainsi :

1. Survol (voir cette étape dans la fiche d'approche de la lecture)
2. Élaboration de questions auxquelles le texte semble répondre
3. Lecture
4. Réponse aux questions formulées
5. Révision des réponses en se référant au texte

Cette technique, relativement simple, peut cependant se complexifier grandement (et devenir une extraordinaire stratégie d'apprentissage) si on la fait suivre d'une **deuxième étape** visant à **regrouper des étudiants en équipes** (trois ou quatre équipes) afin de leur demander de **comparer les questions** qu'ils ont élaborées individuellement, puis à **sélectionner « les meilleures »** (plus exactes selon le propos du texte, plus pertinentes pour la tâche à réaliser, etc.). Évidemment, après sélection du palmarès des questions, ils devront s'entendre sur les réponses à donner à celles-ci. En plus de fournir de potentielles questions à l'enseignant pour l'évaluation (ce qui renforce du même coup la pertinence de l'exercice aux yeux des étudiants), cette deuxième étape favorise une objectivation du texte par la multiplication des points de vue des pairs.

L'exercice amène les élèves à analyser tout à la fois la structure du texte et son contenu, à clarifier le vocabulaire et ses implications, mais il génère également une double prise de distance par rapport à leur lecture. Celle-ci sera d'abord passée par un survol et des prédictions (de questions), puis par une lecture individuelle afin de répondre aux questions (fournissant ainsi un objectif de lecture clair), et enfin, par une relecture critique grâce à la comparaison avec la lecture d'autres élèves. Cet exercice amène des conflits cognitifs parfois déstabilisants, mais extrêmement riches sur le plan des apprentissages[1].



Nous avons proposé dans cet article un outil, soit une fiche d'approche de la lecture, à fournir aux étudiants afin qu'ils puissent s'engager dans leur lecture et considérer celle-ci comme une tâche d'apprentissage nécessitant une analyse et une planification préalables. Nous avons par la suite explicité plusieurs stratégies de lecture en précisant les contextes où elles peuvent s'avérer pertinentes. La mise en œuvre de ces stratégies par les élèves implique, de leur part, la création de traces visibles de leurs processus mentaux au fil de la lecture (annotations, résumés, schématisation, journal ou portfolio de lecture, forums numériques, etc.). Ces traces, prises au regard de la fiche d'approche de la lecture et des pistes didactiques fournies dans le présent article, permettront non seulement d'identifier les processus de lecture problématiques chez les élèves, mais également de leur indiquer les voies pour y remédier. C'est pourquoi le dernier article à paraître dans cette série tentera de clore la boucle en se penchant sur « l'après-lecture », notamment en présentant de quelle façon, à partir de ces « traces », il est possible d'évaluer la lecture de manière formative ou sommative.



## Références

BÉLEC, C. (2017a). *Des cercles de lecture dans toutes les disciplines pour améliorer les compétences en lecture*, présentation au 37<sup>e</sup> Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 8 juin 2017.

BÉLEC, C. (2017b). « Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n<sup>o</sup> 2, p. 25-32.

BÉLEC, C. (2016). « L'alignement pédagogique des lectures », *Correspondance*, décembre 2016, [En ligne]. [<http://correspo.ccdmd.qc.ca>] (Consulté le 3 mai 2017).

BLASER, C., et P. ERPELDING-DUPOIS (2011). « Cours d'appropriation des écrits universitaires : de

l'analyse des besoins à la mise en œuvre?», *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, [En ligne]. [[www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Blaser.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Blaser.pdf)] (Consulté le 3 janvier 2016).

CARTIER, S. (2001). «?Lire pour apprendre à l'école?», *Québec français*, n° 123, p. 36-38.

CARTIER, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse (Ph. D.) inédite, Université de Montréal.

KONE, E. (2011). *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens*. Maîtrise en formation à distance - profil sans mémoire, Télé-université, Montréal.

LAUZON-FIBICH, B. (2014). *Soutenir les stratégies cognitives d'élèves en difficulté dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'histoire du théâtre*. Travail présenté à Sylvie Cartier dans le cadre du cours PPA 6415 *Soutien à l'apprentissage à l'école*. Téléaccessible en tant que document de référence, [En ligne].

[[www.apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/Soutien-a-IAPL-strategies-dorganisation-par-BrigitteLauzon-Fibich.pdf](http://www.apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/Soutien-a-IAPL-strategies-dorganisation-par-BrigitteLauzon-Fibich.pdf)] (Consulté le 9 juin 2017).

SVINICKI, M., et W. J. MCKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips*, 14<sup>e</sup> éd., Belmont, Wadsworth, 2013.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM). « Écrire et paraphraser », *InfoSphère*. [En ligne], [[www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/ecrire-paraphraser](http://www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/ecrire-paraphraser)] (Consulté le 9 juin 2017).

WADE, S.E., W. TRATHEN et G. SCHRAW (1990). « An analysis of spontaneous study strategies », *Reading Research Quarterly*, n° 25, p. 147-166.

1. Pour en savoir plus sur cette stratégie et trouver un exemple d'application, lire « [Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture](#) » (Bélec, 2017b). [[Retour](#)]

## Fiche d'approche de la lecture

<b>1. Comprendre ce que je dois faire (et pourquoi!)</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Objectifs d'apprentissage de cette lecture</b></p> <p style="text-align: center;">(se référer aux réponses données ici pour choisir les stratégies de lecture - p. 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Mise en contact avec un savoir (Se souvenir, connaître)</li> <li><input type="checkbox"/> Avoir une idée générale d'un savoir (Comprendre)</li> <li><input type="checkbox"/> Utiliser des savoirs dans un contexte connu et précis (Appliquer)</li> <li><input type="checkbox"/> Identifier et mettre en relation les différentes parties d'un tout (Analyser)</li> <li><input type="checkbox"/> Porter un jugement sur des savoirs en y appliquant des critères (Évaluer)</li> <li><input type="checkbox"/> Réutiliser des savoirs dans un contexte différent afin de créer un produit original (Créer)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Tâche(s) à effectuer à la suite de l'apprentissage</b></p> <p><b>Description de la tâche (activité/évaluation) :</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cet apprentissage amène-t-il directement à une activité ou évaluation?           <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Non</li> <li><input type="checkbox"/> Oui -&gt; <b>Si oui</b>, décrire celle-ci dans la <b>case de gauche</b>.</li> </ul> </li> <li>2. Cet apprentissage s'inscrit-il dans une séquence amenant à une évaluation ultérieure (dans plusieurs semaines)?           <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Non</li> <li><input type="checkbox"/> Oui</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Si oui</b>, comment vais-je m'assurer de garder une trace de cet apprentissage? À quelle fréquence et quand vais-je réviser celui-ci?</li> </ul> <hr/> <hr/> </li> <li>3. Cet apprentissage doit-il être mis en relation avec d'autres, déjà faits ou à faire ultérieurement?           <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Non</li> <li><input type="checkbox"/> Oui</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Si oui</b>, quel(s) moyen(s) vais-je prendre pour regrouper cette information?</li> </ul> <hr/> <hr/> </li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Critères d'évaluation de la qualité de cet apprentissage (après la lecture, l'enseignant s'attend à ce que je...)</b></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



### Caractéristiques de la lecture à prendre en compte

#### Survol (permet d'identifier le genre, le sujet et le niveau de complexité de la lecture)

1. Examiner la longueur du texte (y a-t-il des tableaux, des images ou d'autres éléments influençant la longueur potentielle de la lecture)?
2. Examiner la structure du texte (titre, chapitres, sections délimitées par des sous-titres, table des matières, résumé, conclusions, annexes, marqueurs de relation, etc.)
3. Examiner le contenu du texte (champ lexical, thématiques)
4. Examiner le style d'écriture (niveau de langue, vocabulaire spécialisé; longueur et complexité des phrases; style descriptif, argumentatif, narratif, poétique, présence de dialogues; marques de subjectivité (*je, tu, vous, nous*, point d'exclamation) ou d'objectivité (*on, il, nous* de majesté), etc.

#### Genre

(afin de comprendre la logique de communication du texte)

1. À quel genre appartient le texte à lire? \_\_\_\_\_
2. Quelle est l'intention de communication de ce genre de texte? \_\_\_\_\_
3. Quelle est la structure de ce genre de texte? \_\_\_\_\_
4. Dans ce genre, l'identité de l'auteur importe-t-elle?
  - Non (article d'encyclopédie, problème mathématique à résoudre, étude de cas, etc.) -> passez à 5
  - Oui

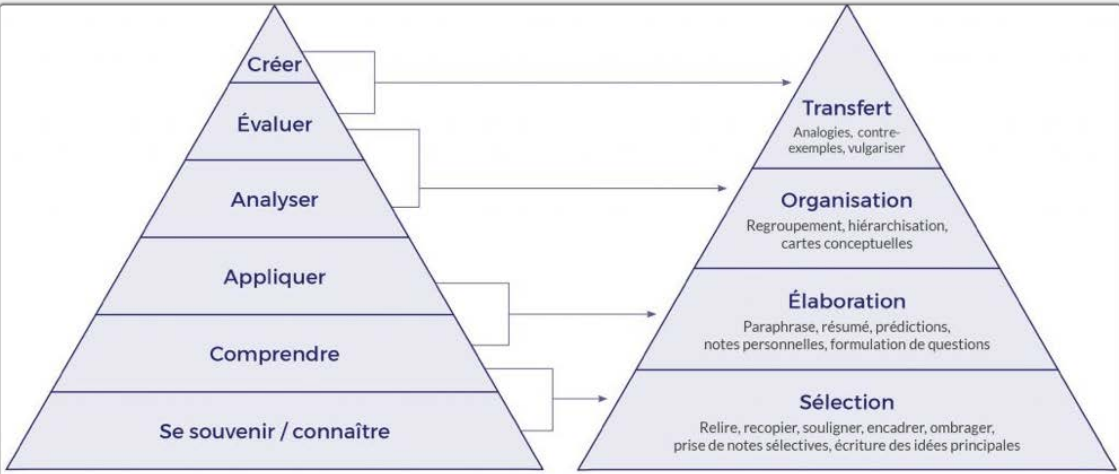
**Si oui**, qui écrit ce texte (le nom est pertinent, mais surtout l'identité de l'auteur - époque/statut social/métier/ idéologie/convictions/historique pertinent)? \_\_\_\_\_
5. Dans ce genre, l'identité du destinataire importe-t-elle?
  - Non -> passez à 6
  - Oui

**Si oui**, à qui s'adresse le texte? \_\_\_\_\_

**Si le 4 ou le 5 important** : Sachant cela, quelle est l'intention particulière de l'auteur (partager, défendre, provoquer, enseigner, etc.)? \_\_\_\_\_
6. Si j'ai des difficultés à suivre le propos du texte, quels éléments de la structure pourraient m'aider dans ma lecture (**inscrire les éléments** - résumé, introduction, tableau, section de référence, etc. - et **nommer la page**) : \_\_\_\_\_

<b>Sujet/propos</b>	<p>1. De quoi semble parler le texte? _____ _____</p> <p>2. De mémoire, qu'est-ce que je sais de ce sujet? _____ _____</p> <p>3. Mes connaissances sont-elles fiables (souvenir net, provenant de sources crédibles)? Mes connaissances sont-elles suffisantes selon ce que le survol du texte suggère?  <input type="checkbox"/> <b>Oui aux deux questions</b> -&gt; passez aux <b>caractéristiques du champ disciplinaire</b>  <input type="checkbox"/> <b>Non à une des deux questions (ou pas certain)</b>  <b>Si non</b>, nommez deux actes que vous permettraient de valider ou d'acquérir les connaissances nécessaires à la bonne compréhension de ce texte (soyez <i>précis</i> et assurez-vous de vous référer à des sources fiables).  _____  _____</p>
<b>Caractéristiques de ce champ disciplinaire</b>	<p>1. Dans le cadre de quelle discipline ce texte est-il examiné? _____</p> <p>2. Dans cette discipline, je dois porter attention à (nommer de 5 à 7 éléments)...  • _____  • _____  • _____  • _____  • _____  • _____  • _____</p> <p>3. Suis-je certain de comprendre <i>clairement</i> ce que sont chacun des éléments mentionnés en 2?  <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>  <input type="checkbox"/> <b>Non</b> -&gt; identifiez lesquels et trouvez une définition précise de ceux-ci (dictionnaire, questionner l'enseignant, etc.)</p>

**Donc, ce que je dois mettre en œuvre (planification)...**

<p><b>Choix des stratégies</b> selon l'objectif, la tâche et ses critères de qualité</p> <p>*Souligner ou entourer les stratégies choisies</p> <p align="center">ET</p> <p>Se référer constamment aux informations prises en compte dans le <b>genre</b> et les <b>caractéristiques du champ disciplinaire!</b></p>	
<p align="center"><b>Planification de l'activité</b> (étapes et échéancier)</p> <p><b>Date</b> où l'activité de lecture (lecture et tâches associées) doit être complétée:</p> <p>_____</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Tâches à faire AVANT la lecture</b> (nommer les tâches et donner une <i>date limite</i>) (ex. : recherches, révision des notes de cours, rencontre avec l'enseignant) <ul style="list-style-type: none"> <li>_____</li> <li>_____</li> </ul> </li> <li><b>Lecture(s) à faire</b> (se donner un échéancier « limite ») <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir lu de la page _____ à la page _____ au plus tard _____.</li> <li>Avoir lu de la page _____ à la page _____ au plus tard _____.</li> <li>Avoir lu de la page _____ à la page _____ au plus tard _____.</li> </ul> <p>* <b>Stratégie(s)</b> à mettre en œuvre <b>PENDANT</b> la lecture : _____</p> </li> <li>Stratégie(s) à appliquer ou tâche(s) à faire <b>APRÈS</b> la lecture <ul style="list-style-type: none"> <li>Avoir fait _____ au plus tard _____.</li> <li>Avoir fait _____ au plus tard _____.</li> </ul> </li> <li><b>Si j'ai des doutes sur ma compréhension ou sur la qualité de la tâche accomplie</b>, <i>date limite</i> pour aller consulter l'enseignant (note : <i>ne doit pas</i> être dans les 48 heures précédant la remise d'un travail ou une évaluation) : _____</li> </ol>

## Ils lisent... et ensuite?

Catherine Bélec

Volume 23, numéro 5, 2018

En tant qu'enseignant ou enseignante, il n'est pas rare de se retrouver en proie à de cruels dilemmes lorsque vient le temps de choisir les textes que l'on souhaite faire lire à nos étudiants et étudiantes. Certains textes nous semblent trop peu approfondis, d'autres trop complexes ou trop longs; d'autres encore nous paraissent passionnants, mais ont déjà reçu dans le passé un accueil décevant des élèves, qui ne l'ont peut-être pas compris, pas aimé ou tout simplement pas lu. La tentation est alors grande de renoncer à nos coups de cœur, voire à toute proposition de lectures... Au mieux, on en choisira quelques-unes assurant une base commune que l'on consolidera de toute façon en classe, puisqu'on se doute que plusieurs élèves n'auront pas vraiment compris ou lu les textes. Dans certaines disciplines, lorsque la lecture est un incontournable, comme en littérature, on fait parfois passer des tests de lecture, un peu pour vérifier la compréhension, mais beaucoup (soyons francs) dans le but de fournir aux élèves un incitatif à lire. Et c'est légitime. Après tout, comment avoir la certitude qu'ils ont bien lu? Comment vérifier ce qu'ils ont compris afin de les aider dans leurs apprentissages?

Cet article, dernier d'une série de quatre, propose différentes façons d'apprécier la qualité des lectures réalisées par les étudiants et d'aider ces derniers à mieux s'appropriier les apprentissages visés par la lecture, une fois celle-ci complétée. Rappelons que le [premier article](#) de notre série portait sur la planification de l'activité de lecture, les deux suivants sur l'encadrement de la lecture [avant](#) et [pendant](#) celle-ci. Le présent article se concentre sur « l'après-lecture », ce moment où l'enseignant ou l'enseignante devrait, idéalement, évaluer la lecture de l'élève – non pas strictement dans une perspective sommative, mais plutôt dans le but de lui fournir une rétroaction quant à l'exactitude de ses apprentissages afin qu'il ait une chance de rectifier ses erreurs d'interprétation ou de pallier ses lacunes.

### **Apprécier les compétences en lecture d'un étudiant : l'intérêt des traces comme outil d'évaluation et d'accompagnement**

Le premier problème qui se présente lorsque l'on souhaite évaluer la qualité de la lecture est celui du caractère difficilement observable du processus. En effet, il n'est pas évident d'accompagner les étudiants dans cette démarche si l'on ignore où leurs difficultés de lecture se situent. On peut évaluer leur compréhension du texte, par exemple, en leur posant des questions, mais leurs réponses, même fautives, ne nous révéleront que les points qui n'ont pas été maîtrisés, et non les raisons pour lesquelles ceux-ci ont posé problème. On peut alors leur donner la bonne « réponse », mais cela ne les aidera pas nécessairement dans leurs futures lectures. Par ailleurs, même le niveau de compréhension est ardu à cerner : le fait que l'élève se souvienne des propos d'un texte et soit capable de les rapporter ne prouve pas forcément qu'un réel transfert des apprentissages a

eu lieu; c'est ce qu'on observe, par exemple, lorsque les étudiants réussissent avec brio un contrôle de lecture, mais ne se souviennent plus de ladite lecture un mois plus tard. Cependant, les traces que l'élève laisse dans son texte à la suite d'une lecture active peuvent aider à résoudre les difficultés en ajoutant à l'utilité métacognitive de sa stratégie, l'annotation par exemple, un bénéfice non négligeable pédagogiquement : il rendra ainsi perceptibles par autrui ses processus mentaux, ce qui permettra, dès lors, d'intervenir éventuellement sur ceux-ci.

Deux types de traces sont particulièrement faciles à examiner : les papillons autocollants et les annotations.

Les **papillons autocollants** (ou *post-its*) peuvent s'avérer de très bons outils pour situer des passages clés dans des ouvrages d'une certaine ampleur (manuel scolaire, roman, etc.). Ils ont comme principal avantage d'aider à retrouver rapidement des passages (à condition de ne pas en mettre trop!). On se servira de diverses couleurs pour identifier rapidement différentes catégories d'éléments. Avec les autocollants, on peut mettre par écrit des questions, commentaires ou notes sans abimer le document, ce qui peut s'avérer utile avec un livre emprunté ou que l'on prévoit revendre ultérieurement.

Les **annotations** directement sur le texte conviennent aux feuilles libres ou photocopiées, ou encore, aux lecteurs qui comptent conserver leur livre. Elles peuvent prendre de très nombreuses formes (mots clés, symboles, flèches, questions, commentaires, etc.) et correspondre à différentes stratégies de lecture (clarification, synthèse, établissement de liens – pour plus de détails, voir l'article « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies »). Certaines se prêteront indifféremment à divers contextes, alors que d'autres seront plus ou moins pertinentes selon le type de texte, le niveau de complexité de l'apprentissage demandé ou la tâche à accomplir à la suite de la lecture. Les annotations sont un excellent moyen de transcrire la pensée du lecteur sur le vif et, si elles sont judicieusement utilisées, sont très efficaces pour le lecteur qui aura besoin de revenir au texte. Les stratégies de sélection tel le **surlignement** se combinent bien à ce type de traces; toutefois, le surlignement en lui-même, très utilisé par les étudiants, est rarement suffisant pour apprécier la qualité de leur lecture.

L'enseignant ou l'enseignante devront demander explicitement à leurs élèves d'annoter le texte à lire s'ils veulent que ceux-ci laissent des traces de leur lecture; de même, ils auront avantage à effectuer en classe une **modélisation** de ce qu'ils entendent par lecture active s'ils veulent que leurs étudiants comprennent le principe et puissent eux-mêmes en réaliser une.

Le principe d'une **modélisation**, appliquée à la lecture, est assez simple : l'enseignant se place comme modèle en lisant à haute voix un texte ou un extrait de texte devant ses élèves et en verbalisant sa pensée à mesure qu'il annote le texte devant eux (en le projetant au tableau, par exemple). Il doit alors expliquer la manière (flèches, symboles, surlignements, questions, liens) dont il annote et la raison de ses choix (pertinence par rapport à une tâche à effectuer, cohérence avec une pensée disciplinaire, etc.). Il est souhaitable, après la modélisation, de laisser un moment

aux étudiants, en classe, pour reproduire l'exercice sur une courte portion de texte et de revenir avec eux sur l'activité, cela afin de répondre à leurs questions et de s'assurer que le principe a bien été intégré.

L'enseignant peut choisir ensuite d'évaluer de manière sommative ou formative ces traces. Il peut exiger que l'élève ait annoté son texte ou placé des papillons autocollants pour qu'il puisse participer au cours ; il peut accorder des points pour la présence d'annotations, ou encore ramasser les textes et examiner ces dernières en détails – selon le temps qu'il est disposé à accorder à cet exercice et l'importance des apprentissages concernés. Le choix pourra aussi dépendre du reste de l'encadrement qu'on souhaite fournir à la suite de la lecture : si d'autres activités sont prévues pour aider l'étudiant à assimiler le contenu de ses lectures (discussion avec les pairs, par exemple), il n'est peut-être pas nécessaire de parcourir l'ensemble des annotations qu'il a laissées. Par contre, on pourra choisir de faire l'exercice avec les étudiants ayant eu davantage de difficultés, par exemple. Les traces sont une excellente façon de s'assurer que le texte a été lu, puisqu'il est très difficile de « faire semblant » d'annoter un texte (surtout si l'enseignant se donne la peine de vérifier les annotations, ne serait-ce qu'en diagonale). On neutralise ainsi la tentation de certains étudiants de prendre un raccourci en passant par les ressources offertes par Internet.

À ce propos, en cette ère où la **lecture numérique** est de plus en plus courante, certaines **applications** peuvent se révéler précieuses pour laisser les traces d'une lecture active. Parmi celles servant à annoter, à inscrire des commentaires ou à insérer des images dans un document PDF, mentionnons, par exemple, Notability et iAnnotate. En outre, certains logiciels, tel EndNotes, offrent la possibilité non seulement d'annoter des PDF, mais aussi de gérer des bibliographies. Les possibilités de ces applications sont nombreuses et intéressantes, notamment le partage de fichiers (pour des travaux en équipe concernant une lecture, par exemple) et l'insertion de commentaires audio.

Le **portfolio ou le journal de lecture** constituent une autre option pour garder des traces d'une lecture active. Ils conviennent dans un contexte où la lecture est au centre de la pédagogie de l'enseignant. Ces outils servent à regrouper l'ensemble des notes de lecture réalisées au fil d'une session. Le portfolio fait davantage référence à un cartable ou à un cahier où l'on regroupe différents documents liés aux lectures effectuées : des notes de lecture, certes, mais aussi des articles affiliés, des extraits d'autres textes pertinents, des images, etc. On l'utilisera à la fois pour réunir en un seul lieu les traces des lectures de la session (résumés, commentaires sur les textes, schématisations), mais également pour constituer un « dossier » portant sur la thématique du cours. Pour sa part, le journal de lecture se rapproche davantage du concept de « journal intime », bien qu'il soit parfois assimilé au portfolio. Il offre au lecteur un lieu pour consigner ses réactions par rapport au texte; celles-ci peuvent être cognitives (résumé, définitions, questionnements, schémas, liens internes ou externes au texte), mais aussi affectives (émotions ou pensées personnelles survenues en cours de lecture), critiques – voire créatrices (écriture découlant de la

lecture). Le journal comme le portfolio se nourrissent d'allers-retours entre l'étudiant et l'enseignant (ou les pairs) afin de fournir au premier des rétroactions formatives sur sa lecture. Ils constituent un excellent moyen d'amener les élèves à se préparer à des discussions portant sur les textes. Pour ces raisons, ils peuvent prendre, par exemple, la forme de dialogues ou de correspondances. Construire un bon portfolio ou journal de lecture est une tâche exigeante qui gagnera à être bien encadrée par des critères ou des indicateurs précis ([un exemple est donné ici](#)), car, d'une part, les journaux de lecture peuvent prendre des formes très variées et, d'autre part, les étudiants sont rarement habitués à l'exercice et auront le plus souvent besoin d'être guidés dans cette approche – qui n'est pertinente, rappelons-le, que dans un contexte d'apprentissage où la lecture est centrale ou, du moins, très importante<sup>[1]</sup>.

Les **blogues ou portfolios numériques** peuvent prendre, virtuellement, la même forme que le portfolio ou le journal de lecture; leur avantage est qu'ils ouvrent davantage de possibilités. Par exemple, un blogue dédié à la lecture d'une œuvre permet d'établir des liens entre des textes et des images ou vidéos (sur l'auteur, l'époque de rédaction ou le sujet du texte, par exemple); il accélère les rétroactions non seulement entre l'enseignant et l'étudiant, mais entre ce dernier et ses pairs, ce qui peut s'avérer précieux pour la lecture de textes plus difficiles. Il importe ici, tout comme pour le journal de lecture, de bien expliciter les critères d'évaluation.

## **Les « productions écrites » à la suite des lectures : objets d'évaluation... ou d'apprentissage?**

Bien que les traces rendent visible le processus de lecture de l'élève, il demeure nécessaire d'amener ce dernier à exprimer ce qu'il a appris par sa lecture. Il devra alors « produire » quelque chose : un schéma, une synthèse, une réponse à une question à développement, etc. Hélas, on a parfois l'impression que les étudiants ne sont pas capables de rendre compte de ce qu'ils ont appris ou qu'ils le font d'une manière décousue, en présentant par exemple une interprétation erronée de la lecture effectuée. On conclut alors qu'ils n'ont pas lu les textes concernés ou qu'ils ne les ont pas compris, ce qui nous amène à vouloir pallier ce problème, notamment en donnant davantage d'explications en classe. Ce diagnostic précoce, basé sur la lecture de leurs productions, ne tient pas compte de la qualité heuristique de l'écriture. En effet, si la lecture est un processus mental de construction (le lecteur construit une interprétation de ce qu'il lit en intégrant à ce qu'il connaît les informations reçues), l'écriture l'est tout autant. On peut avoir l'impression de bien comprendre quelque chose qu'on a lu ou que l'enseignant a dit en classe, mais c'est vraiment quand vient le temps d'exprimer par écrit cet acquis que l'on peut voir si les pièces du casse-tête tombent en place correctement. Or, les produits des apprentissages réalisés par l'écrit sont le plus souvent utilisés comme moyens d'évaluation sommative; on les considère alors comme une preuve que les étudiants ont appris ou non, plutôt que comme un processus d'apprentissage en soi. On est tenté de penser qu'on apprend d'abord (l'information « entre »), puis qu'on exprime ce qu'on a appris (l'information « sort »). Cependant, l'apprentissage n'est pas une simple voie bidirectionnelle. L'étudiant reçoit de l'information (par la lecture), ce qui le force à adapter mentalement ses savoirs. Mais c'est seulement lorsqu'il aura à se formuler à lui-

même cet apprentissage que celui-ci se concrétisera réellement. Car, pour ce faire, il devra jouer avec les mots (le support des concepts) et la structure de la phrase (le support de la logique, du fil de la pensée), lesquels, par les usages et règles qui leur sont propres, le forceront à structurer son apprentissage. Cet exercice d'expression fait donc évoluer les savoirs des élèves – au même titre que les nouvelles informations reçues au départ du processus. Or, on escamote souvent cette deuxième étape, pourtant essentielle, en lui donnant un rôle moins formatif que certificatif. Il est pourtant assez compréhensible qu'un étudiant en train de construire ses apprentissages n'en rende pas compte de manière exemplaire du premier coup.

Évidemment, certains produits découlant des lectures, telles les dissertations, sont très longs à écrire, à lire et à corriger; il serait impensable de faire réaliser encore davantage ce type de travaux au cours d'une session dans une optique uniquement « formative ». Ceci dit, afin de pouvoir aider l'élève à apprendre par la lecture, d'autres stratégies du traitement de l'information, très riches en potentiel d'apprentissage, sont envisageables. Les **résumés** et **synthèses**, notamment, permettent d'approfondir les notions acquises, surtout si l'on exige des étudiants qu'ils paraphrasent. Par ailleurs, l'exercice qui consiste à rendre compte en peu de mots (voire, en un nombre limité de caractères) de ce qu'ils ont compris d'un texte est très exigeant et met bien à profit l'écriture comme processus d'apprentissage. La **schématisation** est une autre façon de témoigner d'apprentissages complexes réalisés par la lecture. Si cette stratégie est pertinente dans l'examen d'un texte unique, surtout si la structure de celui-ci est difficile à saisir, elle devient particulièrement riche lorsqu'elle sert à mettre en relation plusieurs textes lus ou notions vues en classe. Elle favorise à la fois une révision et une construction des savoirs à mesure que les apprentissages évoluent au fil du cours. On peut aussi demander aux étudiants de **formuler des questions et des réponses** liées au texte. Pour s'assurer que des apprentissages complexes sont effectués, l'enseignant mettra des contraintes quant aux types de questions, par exemple en exigeant qu'elles commencent par « Comment », « Pourquoi » ou « Quels sont les liens [\[2\]](#). Toutes ces stratégies ont l'avantage de générer des productions relativement courtes à réviser et à corriger. S'il ne faut pas négliger le temps que ces réalisations exigeront des étudiants, on doit aussi garder en tête que ce temps offre l'occasion précieuse d'accompagner ces derniers dans leurs apprentissages. Ceci dit, outre l'écriture, d'autres voies peuvent être envisagées pour que les élèves puissent rendre compte de ce qu'ils ont appris par la lecture. Il est d'ailleurs avantageux de leur proposer différentes formes d'expressions, chacune comportant des règles et contraintes susceptibles de faire évoluer leur compréhension et d'être profitable à la diversité des styles d'apprentissage. Projets, affiches de type scientifique, débats... les options sont nombreuses. L'enseignant ou l'enseignante devront seulement prendre garde de demeurer cohérents par rapport aux objectifs d'apprentissage.

## **Apprendre par la discussion et la coopération : l'intérêt de l'accompagnement par les pairs**

Parfois, l'enseignant, parce qu'il est un spécialiste de sa discipline, n'est pas le mieux placé pour aider ses étudiants à apprendre en profondeur la matière, du moins s'il décide de se cantonner au



rôle de « maître ». Cette affirmation, bien que paradoxale, repose sur deux constats. D'une part, aussi compétent soit-il, l'enseignant est seul face à des dizaines d'élèves ayant des besoins différents – et donc des compétences en lecture qui exigeraient une différenciation pas toujours facile à mettre en place. D'autre part, il a le vilain défaut de connaître déjà les réponses... trop bien! Or, les étudiants gagnent, lorsqu'ils apprennent, à discuter avec des gens qui ont un niveau de compréhension similaire et, surtout, un vocabulaire semblable. Des activités d'apprentissage par les pairs représentent assurément un des moyens à privilégier pour effectuer en classe un retour sur des lectures. Keith Topping (2005), professeur, praticien et chercheur de l'Université de Dundee en Écosse, propose un modèle où il identifie les groupes de processus qui favorisent l'efficacité de ce mode d'apprentissage. Parmi ceux-ci, on retrouve des processus d'organisation et d'engagement ainsi que l'instauration d'un conflit cognitif. Topping souligne également l'importance du respect de la zone proximale de développement entre pairs. C'est pourquoi l'enseignant, plutôt que de parler des lectures avec ses élèves, pourrait avoir avantage à se mettre en retrait afin de laisser ceux-ci discuter entre eux.

Les enseignants sont parfois réticents à laisser leurs étudiants apprendre par eux-mêmes. Après tout, ils sont les spécialistes, et les étudiants ont besoin de leur support. Rappelons toutefois que ce support peut prendre diverses formes. Évidemment, les explications d'un enseignant sur les lectures effectuées seront plus justes que celles des étudiants, et les mots qu'il emploiera seront probablement bien plus exacts; cependant, c'est lui qui fera tout le travail. Les élèves reprendront ses mots, ce qui ne signifie pas, on le sait bien, qu'ils les comprendront pleinement. En revanche, si l'enseignant accepte de changer, voire d'alterner ses « rôles » face aux étudiants, le potentiel d'apprentissage par la lecture devient beaucoup plus riche. Plutôt qu'en maître, l'enseignant peut d'abord se poser en « modèle », c'est-à-dire verbaliser sa réflexion de spécialiste devant une lecture. Il peut ensuite mettre en place une structure qui orientera les apprentissages par la lecture de ses étudiants – par exemple, en leur donnant des textes choisis, en exigeant d'eux qu'ils laissent des traces ou réalisent un certain « produit » afin de rendre compte de leurs apprentissages par la lecture. Puis, il peut adopter le rôle d' « accompagnateur » en plaçant ses élèves dans une situation où ceux-ci apprendront par eux-mêmes.

Mais quelles activités, en lien avec la lecture, conviennent à cet apprentissage autonome par les pairs? La plupart des enseignants connaissent déjà le principe des tables rondes et des débats. C'est une formule intéressante, mais qui donne souvent des résultats inégaux, surtout parce que ces activités sont réalisées moins dans une optique de coconstruction des apprentissages que de présentation d'apprentissages déjà construits. Ainsi, bien que ces activités soient très valables, elles sont plutôt adaptées à la fin d'un processus d'apprentissage. Si l'on veut que les étudiants soient encadrés et accompagnés dans leurs apprentissages par la lecture, une autre avenue est possible : les **cercles de lecture**.

Un **cercle de lecture** est « un groupe restreint de pairs ayant pour objectif d'enrichir leur lecture d'un ou de plusieurs textes grâce à des discussions suscitant des conflits cognitifs, en cours [de lecture] et après lecture; pour ce faire, chacun des membres doit procéder à une lecture orientée

en utilisant consciemment diverses stratégies de lecture pour arriver à faire des liens entre le texte et son cadre personnel de référence » (Bélec, 2016).

Le nombre d'étudiants idéal pour un cercle est d'environ quatre personnes. Ce petit nombre permet à chacun de participer activement à la discussion; le caractère « intimiste » favorise la prise de parole des personnes moins expansives ou de celles qui sont moins certaines d'avoir compris leur lecture. En organisant plusieurs petits groupes à la suite d'une lecture, l'enseignant peut alors circuler dans la classe et « accompagner » les groupes en posant des questions orientantes, en s'assurant que les équipes fonctionnent avec une dynamique adéquate et en relançant les discussions qui ne « lèvent » pas. Selon l'objectif d'apprentissage, on peut laisser les étudiants discuter librement des textes, mais il pourrait être encore plus enrichissant de leur demander de mettre en œuvre une stratégie de lecture plus complexe que celles qu'ils ont utilisées individuellement. Par exemple, on demandera de lire un texte en l'annotant d'une certaine façon (stratégie se situant surtout au niveau de la compréhension). Puis, en classe, on pourra demander aux élèves, une fois réunis en cercles, de réaliser une synthèse commune ou un schéma (stratégie du niveau de l'élaboration ou de l'analyse). La mise en commun, lors de cet exercice, forcera les étudiants à confronter leurs interprétations et à discuter afin d'en arriver à un produit final commun. L'enseignant pourra alors reprendre son rôle de « maître » et revenir sur les synthèses en séance plénière ou par des rétroactions sur les travaux. Ceci dit, la reprise du cycle peut être encore plus avantageuse : en redistribuant le produit réalisé par chaque cercle (des synthèses, par exemple) aux étudiants eux-mêmes, l'enseignant peut demander à ceux-ci de lire et d'évaluer les synthèses produites dans d'autres cercles. Les élèves pourront alors travailler à la fois sur les apprentissages réalisés par leurs lectures et sur leurs stratégies d'écriture en examinant les synthèses produites. De plus, ce cycle renforcera aux yeux des élèves l'utilité et l'importance de la production d'une synthèse, ce qui contribuera à les motiver.

Bien qu'un excellent moyen de soutenir les apprentissages par la lecture des étudiants, les cercles de lecture appellent tout de même à deux mises en garde. Premièrement, il importe que les élèves puissent partager leurs points de vue *sur une même lecture* afin de confronter ceux-ci. Sinon, on ne réalise pas un cercle, mais plutôt un apprentissage coopératif. En travaillant sur différents textes, les étudiants exposeront ce qu'ils ont compris, et les autres n'auront d'autre choix que d'accepter cette interprétation d'un texte qu'ils n'ont pas lu. Le même problème peut survenir si on donne des tâches ou rôles différents aux élèves lors de leur lecture. Par exemple, si un seul étudiant est responsable de repérer la structure du texte ou d'analyser des personnages, la discussion risque fort de ne pas lever durant la rencontre. Dans des cas pareils, une solution peut être de réaliser des cercles en deux temps. D'abord, on fait ce qu'on nomme un cercle « d'experts » (par exemple, tous les élèves chargés d'analyser les personnages se réunissent ensemble). Puis, les « experts » se joignent à leur cercle d'appartenance et peuvent alors présenter leur « analyse » aux autres membres du cercle, qui pourront alors profiter de cette expertise. Cette coopération réalisée, on peut ensuite demander au cercle d'appartenance d'accomplir une tâche commune exigeant la contribution de chacun. D'où la deuxième mise en

garde : les cercles de lecture exigent que l'on demande aux étudiants de réaliser une tâche (ou discussion) complexe, car sinon, ils rechercheront « la bonne réponse » et, encore une fois, le conflit cognitif attendu risque de ne pas se concrétiser. Dans cette optique, l'enseignant souhaitant soumettre à ses élèves des questions aura avantage à exiger d'eux qu'ils nuancent leurs réponses (par exemple, en quoi tel élément est à la fois positif et problématique dans telle situation).

Évidemment, les discussions (analytiques, critiques) des étudiants peuvent en elles-mêmes être l'objectif du cercle. Si l'enseignant veut encadrer un peu le déroulement, ou du moins prendre connaissance de ce qui a été dit, il peut demander aux élèves de s'enregistrer (avec un cellulaire ou une tablette), ou encore, exiger que l'on rédige un compte rendu de la rencontre; mais l'enseignant devra alors présenter des exemples de comptes rendus et expliquer aux élèves comment les rédiger. La réalisation de cercles virtuels est aussi une option intéressante, puisqu'ils sont faciles à mettre en place (par exemple, avec un groupe privé Facebook) et aident l'enseignant à retracer l'entièreté de la discussion. Il importe, dans le cadre de l'utilisation d'un média social, que l'enseignant fixe de manière explicite les règles de conduites à suivre (qualité de la langue, types de commentaires jugés inappropriés ou irrespectueux, caractère privé des échanges, etc.) dans le cadre des discussions effectuées dans un forum – ainsi qu'un aperçu général de ses attentes quant au type et au nombre de commentaires échangés. Pour ce type de cercle, les journaux de lecture sont un excellent moyen d'amener les élèves à se préparer à mener une discussion étayée, toujours à condition de bien expliquer les attentes et objectifs d'apprentissage.



Au bout du compte, la lecture aura avantage à être prise en compte dans un cycle d'apprentissage plutôt que comme une simple étape. Donner des lectures à l'étudiant ou l'étudiante sans l'y préparer, et ne pas ou peu revenir sur cette lecture, c'est hélas donner à cette dernière un rôle mineur dans le processus d'apprentissage. Au contraire, reconnaître l'importance des apprentissages faits par la lecture, notamment en donnant du temps en classe pour orienter les élèves dans un texte, pour en discuter (afin de coconstruire leurs savoirs) et pour mettre en forme, par l'entremise d'une production quelconque, les acquis, c'est redonner de la pertinence et de la valeur à la lecture. Les étudiants le percevront et leur motivation à lire ne pourra qu'en être stimulée. Aligner pédagogiquement ces apprentissages, en affrontant la complexité qu'ils peuvent revêtir, mais en donnant alors un support adapté aux élèves, c'est renforcer leur motivation à lire en faisant de la lecture un défi, mais un défi possible à relever, puisqu'ils recevront des outils et de l'aide tout au long de ce processus. C'est à force d'expérimenter des activités de lecture stimulantes et riches, dans lesquelles ils seront soutenus, qu'ils deviendront des lecteurs compétents et autonomes.

La littératie est présentement un enjeu majeur en éducation. Cependant, bien que plusieurs projets en lien avec ce sujet aient été mis en œuvre dans le milieu collégial, peu d'événements scientifiques ont jusqu'ici offert une plateforme de diffusion pour ceux-ci. Afin de pallier cette lacune, le nouveau Laboratoire de soutien en enseignement des littératies, avec l'appui du cégep Gérald-Godin, organise le **9 mai 2018**, dans le cadre du 86<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, le **colloque *La question de la littératie au collégial : comprendre, accompagner et agir***. L'objectif est de dresser un portrait de la réalité du collégial en matière de littératie(s) : Quelle conception les acteurs du collégial en ont-ils? Quelles interventions peut-on réaliser, et avec quel succès? Quels sont les défis rencontrés? Pour proposer une communication (orale ou affichée), un **appel de communications** est ouvert jusqu'au **10 février 2018** à l'adresse : [cgodin.qc.ca/colloquelitteratie](http://cgodin.qc.ca/colloquelitteratie).



### Références

BELEC, C. (2016). « Les cercles de lecture au collégial – Une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n<sup>o</sup> 4, p. 39-45.

BELEC, C. (2017). « Pourquoi évaluer? », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n<sup>o</sup> 4, p. 10-16.

BUGUET-MELANÇON, C. (1997). « [Pour une lecture authentique au collégial : le journal de lecture](#) », *Correspondance*, vol. 3, n<sup>o</sup> 2.

TOPPING, K.J. (2005). « Trends in peer learning », *Educational psychology*, vol. 25, n<sup>o</sup> 6, p. 631-645.

1. Au sujet des journaux de lecture, lire l'article « Pour une lecture authentique au collégial : le journal de lecture » (Buguet-Melançon, 1997); au sujet du portfolio, lire l'article « Pourquoi évaluer » (Bélec, 2017). [\[Retour\]](#)
2. Pour plus d'information à propos des stratégies de synthèse, de schématisation et de formulation de questions/réponses, voir l'article « [Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies](#) ». [\[Retour\]](#)

**Exemple** de description d'un journal de lecture sommatif destinée aux élèves  
Contexte : cours 601-103-MQ - *Littérature québécoise*

**Définition** : Un journal de lecture est un document que le lecteur rédige au fil de sa ou de ses lectures en s'interrompant plusieurs fois pour consigner des informations ou commentaires de diverse nature.

Les entrées inscrites dans le journal peuvent avoir *différents types de visées* : **informatives** (synthèses, fiches de personnage, définitions de certains mots, etc.), **analytiques** (réflexion sur l'intrigue, les personnages ou le style, questionnements, hypothèses, liens avec d'autres œuvres, avec le contexte de rédaction ou avec la matière du cours), **critiques** (commentaires critiques appuyés par des éléments de l'œuvre) ou **appréciatives** (réactions personnelles, idées que l'œuvre suscite, créations inspirées de la lecture, passages appréciés ou qui ont dérangé/choqué, etc.).

### **Critères de performance**

#### **1) Diversité des entrées (45 %)**

- a) L'élève a recours à des entrées faisant appel à **tous les types de visées** (informatives, analytiques, critiques et appréciatives) et combine adroitement et de manière appropriée ces types de visées au fil de ses lectures.
- b) La **forme** des entrées est relativement **diversifiée** et rend compte de la capacité de l'étudiant ou l'étudiante à **choisir des stratégies de lecture différentes et pertinentes** selon le type de textes ou l'intention de lecture (comprendre, apprécier, débattre, se préparer à une dissertation, relier à la matière du cours, etc.).

#### **2) Qualité des entrées (45 %)**

- a) Le contenu des entrées est relativement **clair** pour le lecteur « extérieur » du journal, qui peut se repérer facilement grâce aux références (pages, chapitres) ou des mises en contexte (courts résumés).
- b) Le contenu des entrées montre la volonté de l'étudiant d'**approfondir sa compréhension** des textes, d'affirmer, d'étayer ou de nuancer son **interprétation** et l'**analyse** de ceux-ci, et témoigne de sa **préparation à une discussion** tant **scolaire** que **personnelle** à leur propos.

#### **3) Originalité des entrées (5 %)**

- a) La forme comme le contenu des entrées montrent la « pensée » personnelle et originale de l'étudiant et rendent compte de sa personnalité en tant que lecteur.

#### **4) Exhaustivité des entrées (facteur pénalisant)**

- a) Chaque texte lu est soutenu par un nombre d'entrées rendant compte que la lecture a été faite (minimalement une entrée informative).
- b) Le nombre d'entrées doit être cohérent avec la longueur du texte (un extrait peut, occasionnellement, n'avoir suscité qu'une entrée, mais un roman devra forcément en avoir amené plusieurs).

#### **5) Qualité de la langue**

- a) Les entrées, avant la remise à l'enseignant ou l'enseignante, comportent un nombre acceptable de fautes de français ne nuisant pas à la compréhension et montrent un souci de soigner son expression écrite. (*facteur pénalisant*)
- b) Les fautes repérées par l'enseignant lors des remises formatives ont été corrigées avant la remise définitive du journal. (*facteur pénalisant*)
- c) L'élève fait montre d'une volonté de diversifier et d'enrichir son **vocabulaire**, tant dans les types d'entrées que dans les mots choisis pour rendre compte de celles-ci. (**5 %**)

Annexe 8 :  
« Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? »  
Bélec et collab. (2017)

## FAUT-IL APPRENDRE AUX ÉTUDIANTS COMMENT LIRE UN TEXTE ?

### RÉCIT D'UNE DÉMARCHE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ DES PROFESSEURS DE PLUSIEURS DISCIPLINES AU SUJET DE LA LECTURE

Certaines études déplorent que 19,4 % des diplômés universitaires nés au Québec (Statistique Canada, 2014) ne possèdent pas un niveau de littératie suffisant pour bien fonctionner en société. Ces chiffres surprennent, voire choquent. Pour bien saisir ce qu'ils impliquent, il faut comprendre qu'un niveau de littératie *suffisant pour bien fonctionner en société* se définit par :

« [la] capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique, et ce, dans différents contextes (en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté) » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, dans Moreau, 2013, p. 14).

Ainsi, un individu n'ayant pas un niveau de littératie suffisant pour fonctionner en société pourrait s'avérer un bon lecteur de romans, mais ne pas se trouver en mesure de comprendre un manuel d'instructions ; ou bien être apte à lire un article, mais incapable de porter un jugement critique sur la fiabilité de celui-ci.

Or, lorsque nous souhaitons que nos étudiants fassent des apprentissages à travers les textes que nous leur donnons à lire, quelle que soit la discipline, nous nous attendons à ce qu'ils aient un niveau de littératie suffisamment élevé pour effectuer le transfert attendu. Hélas, le constat est que la majorité des étudiants de premier cycle universitaire « n'arrivent pas à mobiliser les stratégies d'intégration et de transfert de l'information pour réaliser un apprentissage en profondeur » (Koné, 2011, p. 9). Cela nous oblige à remettre en question la prémisse courante dans le réseau collégial selon laquelle les étudiants arrivant aux études postsecondaires possèderaient un degré de littératie suffisant pour leur permettre de réaliser les apprentissages prévus par la lecture. La réalité semble en effet tout autre : plusieurs professeurs remarquent les difficultés qu'éprouvent nombre d'étudiants lorsqu'ils ont à s'appropriier des savoirs par la lecture, et ce, pas seulement dans les cours de français.



**CATHERINE BÉLEC**  
Professeure  
Cégep Gérard-Godin  
En collaboration avec :  
Julie Myre-Bisaillon<sup>1</sup>,  
Julie Roberge<sup>2</sup> et  
Alexandre Buysse<sup>3</sup>

Conscients de cette problématique, six professeurs du Cégep Gérard-Godin, appartenant à différentes disciplines (français, philosophie, histoire, communication, administration et mathématiques), ont accepté de participer à un projet visant à favoriser le développement de l'autorégulation en lecture de leurs étudiants. Les professeurs, en vue de perfectionner leurs connaissances, ont donc commencé par suivre une formation portant sur les stratégies de lecture. Alors que le projet en est encore à ses débuts, force est de constater que la démarche engage les participants dans un processus de réflexion au regard de leur propre rapport à la lecture et de son utilisation en tant qu'outil d'apprentissage auprès de leurs étudiants. Le texte suivant présentera quelques faits saillants de cette démarche réflexive qu'ont réalisée ces professeurs, ainsi que les questionnements et les enjeux que celle-ci a mis au jour. Par ailleurs, quelques pistes d'actions seront présentées pour les professeurs qui voudraient améliorer le potentiel pédagogique des activités d'apprentissage par la lecture proposées à leurs étudiants.

#### ■ RÉFLEXION INDIVIDUELLE DES PARTICIPANTS

En amorce du projet, chaque participant a été invité à répondre à un questionnaire visant à tracer un profil de son propre rapport à la lecture<sup>4</sup>. D'une part, on cherchait à cerner le rapport à la lecture du professeur en tant qu'individu en relevant quatre dimensions (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015).

- La **dimension conceptuelle** : les conceptions associées à la lecture (fonction, rôle) ;
- La **dimension axiologique** : les valeurs attribuées à la lecture ;
- La **dimension affective** : les sentiments éprouvés pour la lecture ;
- La **dimension praxéologique** : les jugements sur ses pratiques liées à la lecture.

<sup>1</sup> M<sup>me</sup> Myre-Bisaillon est professeure titulaire à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

<sup>2</sup> M<sup>me</sup> Roberge est professeure de français au Cégep André-Laurendeau.

<sup>3</sup> M. Buysse est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

<sup>4</sup> Ce questionnaire est inspiré des travaux de Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), lesquels visent à établir le rapport à l'écrit des individus, ainsi que des pistes de questionnements suggérées par Cartier (2015) dans son approche Apprendre par la lecture (APL).



Au sujet de la dimension praxéologique, le professeur pouvait référer tant à son utilisation personnelle de la lecture (lire pour se divertir, se perfectionner, s'informer) qu'à son utilisation en contexte professionnel (l'usage qu'il fait de la lecture en classe, auprès de ses étudiants, pour leur permettre d'apprendre), ces deux sphères faisant partie de sa pratique en tant qu'individu.

D'autre part, le questionnaire visait à cerner de manière plus spécifique l'utilisation que le professeur faisait de la lecture en tant qu'outil d'apprentissage auprès de ses étudiants. Le premier point du questionnaire était une question ouverte. Elle est apparue comme l'une des plus riches pour cerner le profil de chacun en demandant aux professeurs de compléter la phrase « Pour moi, lire, c'est... » par cinq mots ou courtes expressions qu'ils devaient ensuite hiérarchiser. En outre, plusieurs questions tentaient de faire ressortir des éléments précis de la pratique de chacun, dans la même lignée que les dimensions déjà présentées.

#### La conception qu'a le professeur de la lecture comme outil pédagogique

- À quel point la lecture permet-elle de faire des apprentissages complexes ?
- A-t-on besoin de connaissances antérieures pour apprendre par la lecture ?
- La lecture peut-elle (ou doit-elle) être enseignée ?

#### La valeur que le professeur attribue à la lecture comme outil pédagogique

- Le professeur a-t-il la responsabilité d'aider ses étudiants à comprendre ce qu'ils lisent dans le cadre de son cours ?
- Le professeur devrait-il intervenir en classe relativement à l'apprentissage par la lecture ?

#### Le vécu affectif du professeur associé à l'utilisation de la lecture lors d'une activité pédagogique

- Le professeur se sent-il confiant lorsqu'il doit accompagner ses étudiants durant la lecture ?
- Le professeur ressent-il du découragement lorsqu'il doit accompagner ses étudiants durant la lecture ?

#### L'utilisation effective de la lecture par le professeur, dans le contexte d'un cours précis

- Que fait lire le professeur à ses étudiants ?
- Pour quels objectifs ?
- Que fait-il pour encadrer la lecture ?
- Comment évalue-t-il la lecture ?

Après avoir rempli le questionnaire, les participants venaient me rencontrer tour à tour afin qu'ensemble nous analysions les réponses. C'était l'occasion pour les professeurs de nuancer ou bien de préciser leur pensée. Cette démarche (questionnaire, puis verbalisation) s'est révélée pour eux un puissant exercice de pratique réflexive, car ils en venaient à mettre en doute leurs réponses au questionnaire. Certains ont relevé d'eux-mêmes quelques paradoxes entre leur rapport à la lecture en général et leur rapport à celle-ci comme outil d'apprentissage dans leur contexte professionnel; d'autres ont hésité devant les réponses données, constatant même que ce qu'ils avaient écrit et pensé au moment de remplir le questionnaire ne reflétait plus tout à fait leur pensée après coup. Des récurrences intéressantes se sont ainsi dessinées entre les professeurs dans leur rapport à la lecture ainsi qu'à travers certaines incohérences au cœur de ce rapport.

*Pour quelle raison un professeur qui conçoit la lecture comme un formidable outil cognitif peut-il ne pas exploiter tout le potentiel de cette activité en contexte scolaire ?*

#### LE RAPPORT À LA LECTURE DES PROFESSEURS

Tous les participants, peu importe leur discipline, ont attribué une valeur incontestable à la lecture. Bien que, pour certains, elle soit davantage liée à un divertissement agréable et stimulant, elle est unanimement rattachée à l'apprentissage. Tous entretiennent un rapport affectif positif avec la lecture et considèrent qu'un « bon lecteur » est une personne autonome capable d'adapter sa lecture et ses stratégies selon les besoins de la situation. La majorité pense qu'il est possible, jusqu'à un certain point, d'enseigner aux étudiants à devenir de « bons lecteurs », mais croit malgré tout que l'expérience joue un rôle primordial dans le processus (plus on lit, plus on deviendrait un « bon lecteur »).

#### DES INCOHÉRENCES DANS LE RAPPORT À LA LECTURE

Plus de la moitié des professeurs ont perçu dans leurs réponses des contradictions qui les laissaient songeurs. Par exemple, trois d'entre eux, qui utilisent la lecture pour leurs besoins personnels en vue de réaliser des apprentissages très poussés, ont admis ne pas attribuer à la lecture, dans leur pratique enseignante, les mêmes vertus euristiques. Devant les difficultés de leurs étudiants, certains tempèrent leurs exigences quant aux apprentissages à réaliser par la lecture, se contentant de vérifier si les éléments de base du contenu ont été compris (voire que le texte a été lu simplement), alors que c'est une appropriation bien plus profonde des concepts qui aurait dû être





recherchée si l'on se rapporte aux objectifs de leur cours. Trois autres participants ont reconnu ne pas enseigner de stratégies de lecture ou ne pas encadrer la lecture (certains allant jusqu'à admettre que les étudiants achètent parfois un livre sur lequel ils ne reviennent que très peu durant la session).

Ces écarts entre les conceptions de la lecture – l'utilisation de celle-ci par les professeurs pour eux-mêmes et l'utilisation qui en est faite en tant qu'outil pédagogique auprès des étudiants – peuvent surprendre. Pour quelle raison un professeur qui conçoit la lecture comme un formidable outil cognitif peut-il ne pas exploiter tout le potentiel de cette activité en contexte scolaire ? Pourquoi un professeur croyant qu'on peut apprendre à « bien lire » n'enseigne-t-il pas des stratégies pour aider ses étudiants à mieux apprendre par la lecture ? Qu'est-ce qui expliquerait qu'un professeur présumant qu'une bonne lecture se développe avec l'expérience de lecture ne donne-t-il, pour ainsi dire, pas de lectures dans le cadre de son cours afin d'offrir l'occasion aux étudiants d'acquérir cette expérience ? Ces paradoxes révèlent, à l'analyse, des conflits dans le rapport des professeurs à la lecture.

Ainsi, plusieurs participants semblaient tiraillés entre deux conceptions de l'acte de lecture, l'une représentant cet acte du quotidien comme étant d'une relative simplicité et l'autre comme un processus complexe de construction de sens. En effet, les réponses des participants au questionnaire indiquent qu'ils étaient rationnellement conscients que la lecture est un processus complexe dont la compétence est en continu développement. Pourtant, une perception moins rationnelle, qui s'apparente à ce que Blaser (2015) nomme *une conception spontanée*<sup>5</sup>, émerge à travers leurs propos en entrevue : l'idée que les compétences en lecture peuvent se développer de façon autonome, sans intervention extérieure.

Cela nous mène à la base d'un second conflit : presque tous les participants perçoivent qu'un « bon lecteur » est autonome et capable d'adapter sa lecture à n'importe quel type de texte. Cette perception s'ancre dans leur expérience personnelle d'apprenant, puisqu'ils ont pour la plupart dû développer par eux-mêmes des stratégies pour résoudre leurs différents problèmes de lecture. Cette conception, qui simplifie le processus que constitue la lecture en en faisant un acte unique ne nécessitant que des ajustements mineurs (parce qu'ils ne requièrent pas de soutien extérieur), se heurte ainsi à leur expérience en tant que professeur par rapport aux étudiants qui, eux, ne sont pas suffisamment autonomes pour adapter leur lecture aux textes qui leur sont présentés. Les professeurs se trouvent donc en présence d'une situation qui peut paraître insoluble : comment enseigner quelque chose qui se fonde sur

l'autonomie ? Qui plus est, comment enseigner à bien lire alors que l'on ne perçoit soi-même que diffusément ce qui fait de notre lecture une « bonne lecture » ?

Il importe de noter que les participants étaient sensibles à ces incohérences : certains les avaient déjà identifiées avant même de répondre au questionnaire (d'où leur désir de participer au projet) ; d'autres ont relevé eux-mêmes, lors de l'entrevue, les tirailllements entre leur conception de la lecture et leur utilisation de la lecture en classe. Ainsi, le simple fait de répondre à des questions ciblées, puis d'en discuter avec un tiers a eu pour effet d'amorcer une réflexion constructive. À partir de là, celle-ci a pu être nourrie par la formation des professeurs à travers leur expérimentation des cercles de lecture.

*La lecture ne se réduit pas à la transmission d'une pensée déjà formée ; elle relève plutôt d'une construction cognitive, où l'œil du lecteur observe un texte avec des caractéristiques données – qu'il pourra choisir, consciemment ou non, de prendre en compte ou d'ignorer.*

## ► RÉFLEXION COLLECTIVE LORS D'UNE FORMATION PAR LES CERCLES DE LECTURE

Au moment de la rédaction du présent article, trois cercles de lecture avaient eu lieu, chacun dévoilant d'importantes prises de conscience de la part des participants.

| Première rencontre |

### INITIATION À TRAVERS UNE NOUVELLE LITTÉRAIRE

La première rencontre de formation en était une qui se voulait ludique : les professeurs devaient lire une très courte nouvelle<sup>6</sup>. Ils n'avaient aucune consigne particulière, sinon celle de parcourir le texte dans l'optique qu'ils en discuteraient ensemble, ce qui les laissait ainsi libres d'utiliser les stratégies de lecture qu'ils jugeaient pertinentes. Volontairement, l'objectif de cette lecture n'avait pas été précisé. En fait, je cherchais à remettre en question la vision, assez répandue, selon laquelle un texte est porteur d'un message unique qu'un « bon lecteur » sera apte à découvrir par lui-même. La nouvelle avait donc été choisie

<sup>5</sup> Blaser (2015) distingue deux catégories de sens : « Nous utilisons l'adjectif "scientifique" dans le sens que lui donne Vygotski pour distinguer les concepts dits quotidiens (ou spontanés) des concepts scientifiques (ou non spontanés). Les premiers se développent sans intervention extérieure volontaire et ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite tandis que les deuxièmes se développent de manière volontaire, dans le contexte d'un processus éducatif, avec la collaboration d'un plus expérimenté que soi » (p. 56).

<sup>6</sup> Il s'agissait de la nouvelle « Quand Angèle fut seule... » de Pascal Mérigeau (1983).



en raison de son caractère particulièrement ambigu. Pour ce premier cercle de lecture, les professeurs se sont divisés en deux groupes. Comme on pouvait s'y attendre, ils n'avaient pas interprété l'histoire de la même façon; en outre, certaines des interprétations ont semblé très révélatrices d'une lecture guidée par la *littératie disciplinaire*. Ce concept est défini par Ouellet, Dubé et Boultif (2016) ainsi:

«Chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire pré-suppose [...] des connaissances antérieures spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié [...]. Il faut posséder des habiletés, des connaissances et un raisonnement qui sont spécifiques aux disciplines. La littératie disciplinaire nécessite que la lecture et l'écriture soient conceptualisées comme des pratiques dépendantes des contextes» (p. 10).

Ainsi, plusieurs professeurs ont utilisé tout naturellement les stratégies qui faisaient d'eux, dans leur discipline respective, de «bons lecteurs<sup>7</sup>»:

- Certains participants étaient convaincus que la nouvelle se déroulait au Québec; or, le professeur d'histoire, lui, a aussitôt relevé toutes les marques (noms de villes, références culturelles et linguistiques) qui indiquaient que la nouvelle se déroulait en France.
- Le professeur de littérature a été marqué par le procédé de chute de la nouvelle.
- Le professeur d'administration, habitué à travailler avec des études de cas nécessitant de cibler les éléments problématiques, a tout de suite repéré des incohérences suspectes dans le récit.
- Le professeur de mathématiques a, quant à lui, porté attention au champ lexical, soulignant la récurrence de nombreux termes semblables, alors même que l'attention au vocabulaire et aux synonymes est au cœur de la lecture en mathématiques (Caron, 2004).

Il est évidemment impossible d'affirmer hors de tout doute que ces éléments sont uniquement liés à une lecture disciplinaire; toutefois, la grande cohérence entre les stratégies choisies par chacun et les stratégies qu'implique la lecture dans leur discipline ne peut être ignorée.

Ainsi, par la lecture d'une nouvelle littéraire, deux constats ont émergé: d'une part, que même les «bons lecteurs» qu'étaient ces professeurs pouvaient passer à côté d'éléments pertinents à la bonne compréhension d'un texte; d'autre part, que la lecture de chacun semblait fortement teintée par leurs habitudes personnelles de lecture, celles-ci s'incarnant, notamment, dans des stratégies de lecture typiques de leur discipline.

| Deuxième rencontre |

#### EXERCICE DE SYNTHÈSE

Lors de la deuxième rencontre, les professeurs avaient à lire un court article informatif traitant de notions pédagogiques<sup>8</sup>. Ils avaient été avisés, cette fois, de l'objectif de lecture et des consignes: ils devaient souligner dans le texte uniquement ce qui leur serait utile afin de réaliser ensemble une synthèse comptabilisant de 80 à 100 mots. Durant leurs échanges, ils devaient comparer ce que chacun avait souligné, et décider ce qui serait préservé ou rejeté aux fins de la synthèse commune. La définition ou les attentes liées à l'exercice, en revanche, n'avaient pas été explicitées.

*Chaque discipline scolaire ou contenu disciplinaire pré-suppose des connaissances antérieures spécifiques sur la manière de lire un texte dans le domaine étudié.*

Les participants, toujours divisés en deux sous-groupes, n'ont pas tous trouvé l'exercice facile: certains ont considéré comme ardu de seulement souligner un texte alors qu'ils avaient plutôt l'habitude de l'annoter; d'autres ont eu de la difficulté à se retrouver dans un écrit qui entremêlait expérience vécue et définitions théoriques. Différents constats ressortent de ce deuxième exercice:

- Les membres d'un des groupes ont remarqué que, bien qu'ils aient souligné les mêmes éléments pour rédiger la synthèse, ils n'interprétaient pas ces passages de la même façon.
- Les membres de l'autre groupe se sont rendu compte qu'ils ne concevaient pas de la même manière ce qu'était une synthèse: pour l'un, une synthèse devait contenir les éléments essentiels du texte (définitions importantes, par exemple); pour l'autre, c'était préférablement la mention des éléments structurant le texte qu'il importait de rapporter.
- Enfin, les habitudes disciplinaires de chacun semblent être encore venues teinter leur méthode de travail respective: le professeur en technique d'administration a repéré les éléments concrets liés à l'expérience vécue plutôt que les définitions théoriques, et le professeur de philosophie a remarqué l'utilisation de certains termes dont le sens lui semblait ambigu, voire discutable.

L'exercice de synthèse a mis au jour, une fois de plus, la diversité d'interprétations que ne peut manquer de susciter la lecture. Toutefois, contrairement au cercle précédent, qui portait sur

<sup>7</sup> Sur le blogue *La lecture au collégial*, la section «Bon lecteur» propose plusieurs profils de littératie disciplinaire (arts, histoire, littérature, mathématiques, entre autres) (Ouellet, Dubé et Boultif, s.d.).

<sup>8</sup> Un article intitulé «Aider à apprendre de manière autonome» de Sylvie Cartier (2010).



une nouvelle littéraire, la nature du texte de cette deuxième activité était plutôt informative. Or, alors qu'il est assez communément admis que la lecture littéraire peut être plurielle (Sauvaire, 2015 ; Falardeau, 2003), il n'en serait pas de même pour la lecture de textes informatifs, plusieurs considérant ces écrits comme portant un message relativement unique. Bien entendu, les interprétations du texte informatif étaient plus proches les unes des autres que celles concernant la nouvelle littéraire, mais il reste que les différences de compréhension révélées par les participants, au moment de leurs discussions en groupe, ont provoqué un important questionnement : si eux, professeurs diplômés et « bons lecteurs », ne comprenaient pas ce court texte informatif de la même manière, qu'en était-il de leurs étudiants qui n'avaient pas leur expérience ou leur autonomie en lecture ? Et s'ils ne concevaient pas l'exercice de synthèse de la même manière non plus, qu'en était-il des étudiants à qui on pouvait demander de faire un même type de travail dans trois cours différents (résumé ou dissertation, par exemple), mais selon des attentes variées ?

Concernant la pratique réflexive, la confrontation avec d'autres participants qui avaient compris différemment les choses en a même amené certains à remettre en question leur propre compétence en lecture. Ce questionnement, en fait, pointe ce qu'on pourrait nommer une *erreur de conception*, puisque cela sous-entend qu'un texte ne contient qu'un sens et, donc, qu'il n'y aurait qu'une seule bonne lecture que l'on puisse faire de celui-ci. Or, la lecture ne se réduit pas à la transmission d'une pensée déjà formée ; elle relève plutôt d'une construction cognitive, où l'œil du lecteur observe un texte avec des caractéristiques données – qu'il pourra choisir, consciemment ou non, de prendre en compte ou d'ignorer –, ceci dans un contexte donné et avec une intention de lecture variant selon ce contexte. Pour cette raison, il est important de donner aux étudiants des indications afin de guider leur lecture et pour les orienter sur ce qu'ils auront à faire comme activité par la suite. Par exemple, à quoi servira la synthèse : à se préparer à un examen, à constituer une banque d'articles ? Selon l'objectif, la forme ainsi que le contenu de la synthèse pourront changer.

Ainsi, au terme de ce cercle de lecture, les deux sous-groupes ont pu comparer les synthèses qu'ils avaient produites. Celles-ci, au bout du compte, grâce aux échanges sur le contenu et sur la forme, reprenaient sensiblement les mêmes éléments. La verbalisation en groupe et les discussions avaient donc amené les professeurs à construire une interprétation commune du texte et à concevoir un produit assez similaire en présentant un très bon aperçu. Cela tend à confirmer l'idée que les cercles de lecture, en raison du conflit cognitif<sup>9</sup> qu'ils impliquent, ont généralement un potentiel pédagogique extrêmement riche<sup>10</sup>.

| Troisième rencontre |

#### EXPÉRIMENTATION DE STRATÉGIES DE LECTURE

Lors de la troisième rencontre, les participants avaient à lire un article portant sur une recherche pédagogique s'articulant autour de l'approche du *Reading Apprenticeship*<sup>11</sup>. Il leur avait été demandé d'appliquer au texte l'adaptation d'une démarche de lecture proposée par Svinicki et McKeachie (2013), soit la SQ6R<sup>12</sup>. Cette approche consiste en un enchaînement de stratégies de lecture :

- **Effectuer un survol** du texte ;
- **Proposer des questions** auxquelles on *croit* que le texte va répondre ;
- **Lire** ;
- **Réfléchir aux questions proposées** (le type de réponses qu'elles soulèvent, leur degré de précision, leur formulation, leurs connotations, etc.) ;
- **Évaluer les questions proposées** avec un regard critique (dans quelle mesure le texte répond-il vraiment à ces questions et ces questions sont-elles celles qui rendent le mieux compte du contenu, de l'intention ou de la structure du texte ?) ;
- **Remanier les questions** ;
- **Repenser aux questions remaniées** (réfléchir de nouveau) et aux réponses qu'elles apportent ;
- **Réévaluer la correspondance des questions** au regard des réponses que fournit le texte.

Cette technique, permettant au lecteur de se distancer de sa lecture ainsi que l'amenant à porter un regard critique et analytique sur le texte, n'est pas facile à mettre en œuvre. À la base, elle exige que le lecteur soit familier avec la stratégie de *survol* – stratégie qui change d'un genre à l'autre, car on ne survole pas un roman comme on survole un article scientifique ou un rapport d'incident. Certains professeurs ont d'ailleurs eu de la difficulté à accomplir cette première étape, soit parce qu'il n'est pas dans leurs habitudes de lecteur de survoler un

<sup>9</sup> *Conflit cognitif* étant à prendre ici au sens de Vigotsky, ce conflit « implique [ant] pour l'élève une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants » (Kozanitis, 2005, p. 12).

<sup>10</sup> À ce sujet, lire un article que j'ai publié dans *Pédagogie collégiale* : « Les cercles de lecture au collégial. Une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines », vol. 29, n° 4, 2016, p. 39-45 [aqp.cq.ca/revue/article/cercles-de-lecture].

<sup>11</sup> Il s'agissait du texte « Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial » paru dans *Correspondance* (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016).

<sup>12</sup> L'acronyme vient de l'expression anglophone : *Survey, Question, Read, Reflect, Review, Rehash, Rethink and Re-Evaluate*.



texte, soit parce qu'ils n'étaient pas familiers avec le genre du texte (vulgarisation d'une recherche en pédagogie). Pour les aider, en me basant sur mon expérience, j'ai verbalisé devant eux les aspects à prendre en compte lorsqu'on lit ce type de texte, ce qui permettait de rendre plus clair le processus de survol dans ce contexte.

Lors du cercle de lecture, les participants ont pu partager les questions retenues. Ils devaient, au terme de leurs discussions, choisir quatre questions qui leur semblaient les meilleures et y fournir des réponses. L'évaluation des questions retenues devait se baser sur deux critères, à savoir :

- le texte répond à la question (cohérence questions / texte) ;
- la question est pertinente pour eux, professeurs praticiens (objectif de lecture).

De nouveau, les discussions ont été animées. Un des éléments importants qui a sitôt émergé était que le texte répondait en effet à certaines questions, mais qu'il laissait sur leur faim les lecteurs avides de conseils pragmatiques. Je leur ai donc offert, s'ils ne trouvaient pas suffisamment de questions répondant aux deux critères énoncés, de formuler des interrogations qui répondent uniquement à l'un d'entre eux. Les participants, à partir de ce moment, ont véritablement amorcé un débat sur la nécessité de formuler ou de sélectionner des questions : Quelle était l'intention de communication du texte ? Quels étaient les points essentiels que celui-ci tentait de traiter ? Le texte y répondait-il et, si oui, dans quelle mesure ? Tout au long de ce débat, des angles de lecture disciplinaire semblaient émerger, encore une fois :

- Le professeur de communication a souligné comment la structure du texte répondait à l'intention de communication.
- Le professeur de philosophie a repéré un marqueur d'argumentation qui entraînait une conclusion qui lui semblait importante.
- Le professeur de mathématiques a cerné avec un regard critique une dissonance entre l'intention de communication du texte (expliquer de quelle façon résoudre un problème, soit celui de la lecture au collégial) et l'ampleur que prenait l'exposition de la problématique (qui n'apportait pas de réponse), opérant ainsi une distinction des éléments nécessaires à la résolution d'un problème et ceux ne permettant pas de le résoudre.

Enfin, les participants en sont arrivés à formuler deux types de questions. Tout d'abord, celles auxquelles le texte répondait effectivement. Celles-ci offraient une excellente appréciation du texte, révélant sa structure, ses intentions, son contenu et un aperçu de ses limites. Puis, les questions qu'avait provoquées le texte, mais auxquelles il ne répondait pas assez pour leurs

besoins. D'abord sceptiques, les participants ont pu constater que ces dernières interrogations leur avaient après tout permis de porter un regard critique extrêmement affiné sur le texte. Grâce à cela, ils avaient pu émettre des formulations auxquelles le texte répondait réellement, tout en orientant les prochains besoins de formation qu'ils ressentaient, ce qui précisait ainsi l'orientation des savoirs à acquérir en ce qui concernait le sujet abordé par le texte.

### ► COMMENT AIDER LES ÉTUDIANTS À LIRE UN TEXTE DISCIPLINAIRE ET À METTRE À PROFIT LE FRUIT DE LEUR LECTURE ?

L'ensemble de cette démarche réflexive a dès lors amené les participants à ce projet à formuler ces questionnements :

- Que fait-on une fois que l'on réalise qu'il y avait plusieurs façons de lire un texte, même informatif ?
- Comment identifier les caractéristiques d'une bonne lecture dans nos disciplines et comment les enseigner aux étudiants ?
- Comment donner davantage d'indications aux étudiants sur les stratégies à appliquer ou sur les tâches à accomplir lors d'une lecture, par exemple les attentes quant à une synthèse ?

La réponse à ces interrogations ne peut être unique et, par conséquent, cette discussion ne peut se développer dans un seul article. Néanmoins, afin d'offrir immédiatement des pistes d'action aux professeurs désirant favoriser l'apprentissage par la lecture chez leurs étudiants, voici une solution simple en deux volets :

#### Dans un premier temps...

... le professeur peut expliciter comment lire un texte dans sa discipline et préciser ses attentes par rapport aux résultats attendus de la lecture. La façon la plus simple de procéder pour ce faire est la modélisation : le professeur lit, devant ses étudiants, un extrait de texte puis, à haute voix, explique le chemin de sa propre réflexion lorsqu'il lit. La modélisation permet aux étudiants de cerner ce que le professeur laisse de côté, les indices qui l'amènent à comprendre qu'un élément est important, le type de liens et de stratégies qu'il utilise (même inconsciemment). De même, le professeur peut verbaliser sa réflexion lors de l'élaboration d'un type d'écrit propre à sa discipline qu'il produit lui-même, en expliquant pourquoi certains éléments lui semblent plus pertinents que d'autres.

#### Dans un second temps...

... le professeur peut permettre aux étudiants de verbaliser entre eux leur compréhension des textes et de confronter leur





vision des choses, que ce soit par un atelier, une table ronde, un forum sur Internet, un cercle de lecture, etc. La verbalisation en groupe favorise la génération d'un conflit cognitif qui facilite l'orientation des lectures individuelles vers une compréhension commune et réfléchie, selon le contexte.

Pour aider les étudiants à lire un texte de façon efficace, de nombreuses stratégies de lecture seraient utiles aux étudiants et mériteraient qu'on s'y attarde. La lecture de cet article vous en a présenté deux : une stratégie liée au soulignement et à l'exercice de synthèse, et une démarche de lecture, la SQ6R, laquelle correspond à un enchaînement de stratégies. Il s'agit là d'outils supplémentaires que peut mettre à profit le professeur désirent accompagner ses étudiants dans leurs lectures<sup>13</sup>.

#### ► LA PRATIQUE RÉFLEXIVE COMME MOTEUR DE CHANGEMENT

Les participants ont beaucoup appris de la pratique réflexive initiée dans le cadre de ce projet. Cette dernière leur a permis d'y voir plus clair en ce qui concerne leurs représentations personnelles de la lecture et d'exercer un regard critique sur ces représentations. Elle leur a également donné l'occasion de réfléchir à la cohérence de leur enseignement et de l'utilisation de la lecture qu'ils promeuvent auprès des étudiants. Enfin, l'expérience des cercles de lecture, en les confrontant à des textes qui sortaient de leur champ d'expertise, les a amenés à se remettre dans la peau d'un apprenant et les a confrontés à des constats parfois déstabilisants, tels que la multiplicité de lectures ou encore le fait que celles-ci puissent être influencées par le contexte dans lequel le texte est lu ou même le champ disciplinaire dont ce dernier est issu. Cela dit, cet inconfort s'est avéré nécessaire pour l'atteinte de prises de conscience et pour motiver les participants à apporter des changements dans leur pratique. Comme l'a souligné l'un d'eux, il est parfois bon d'être « dérangé », car cela correspond au premier pas de toute réelle remise en question.

Devant les difficultés qu'éprouvent les étudiants du collégial en lecture, il pourrait être pertinent que les professeurs de toutes les disciplines puissent faire un exercice de pratique réflexive sur la manière dont ils perçoivent et utilisent la lecture en tant qu'outil pédagogique. Cette réflexion et cette responsabilité ne reviennent pas seulement aux professeurs de français. La lecture concerne toutes les disciplines, entre autres parce que les compétences en lecture, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne sont pas complètement transversales : les compétences en lecture varient selon le contexte de lecture, selon la discipline à laquelle appartiennent les textes lus et aussi selon l'expérience et l'expertise du lecteur.

Ainsi, le développement de ces compétences ne peut être guidé que par les spécialistes d'une discipline, les seuls en mesure d'orienter correctement la lecture de leurs étudiants ainsi que la rédaction des travaux dans leur champ disciplinaire (Boyer, 2016).

En conclusion, il est à noter que le projet décrit dans le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) qui se terminera en juin 2017. Les scénarios des cercles de lecture conçus dans des cours de différentes disciplines ainsi que le processus de formation des professeurs feront donc l'objet d'une publication intégrant les résultats concernant l'implantation de ces cercles auprès des étudiants. Les professeurs auront alors des outils précieux pour entamer une réflexion sur la lecture et pour expérimenter cette approche afin de soutenir le développement des compétences en lecture de leurs étudiants. ◀

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPOIS. « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettrure*, ABLF Asbl, vol. 3, 2015, p. 51-63.
- CARON, F. « Niveaux d'explicitation en mathématiques chez des étudiants universitaires », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004, p. 279-301.
- CARTIER, S. (dir.). « Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture (QPPAPL) – 2 : Soutien à l'apprentissage par la lecture », *Apprendre par la lecture*, 2015 [[apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/](http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/)].
- CARTIER, S. « Aider à apprendre de manière autonome », *Québec français*, vol. 157, 2010, p. 52-53.
- FALARDEAU, É. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694.
- KONÉ, E. *L'apprentissage par la lecture en formation à distance : Outils d'aide à l'autorégulation et à la construction de sens*, Montréal, Télé-université, 2011.
- KOZANITIS, A. « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique », *Bureau d'appui pédagogique*, École Polytechnique, 2005.
- MCCRACKEN, M. et T. S. MURRAY. *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. The Economic Benefits of Literacy: Evidence and Implications for Public Policy*, London, Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009.

<sup>13</sup> Voici deux ressources qui présentent d'autres stratégies de lecture :

*Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis*, Centre FORA, 2013 [[centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Stratégies\\_lecture\\_VFINALE.pdf](http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Stratégies_lecture_VFINALE.pdf)];  
*Stratégies de lecture et d'écriture : Recherche et enseignement*, Université Laval, CRIFPE [[strategieslectureecriture.com/](http://strategieslectureecriture.com/)].



MÉRIGEAU, P. « Quand Angèle fut seule... », 1983 [lettres.ac-rouen.fr/francais/recit/angele.html].

MOREAU, A. C. « Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions? », *Revue CNRS – Magazine scientifique et professionnel*, vol. 4, n° 2, 2013, p. 14-18.

OUELLET, C., F. DUBÉ et A. BOULTIF. *La lecture au collégial* [strategieslecturecollégial.wordpress.com/].

OUELLET, C., F. DUBÉ et A. BOULTIF. « Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial », *Correspondance*, vol. 21, n° 3, 2016 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collégial/].

SAUVAIRE, M. « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, 2015 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-nouvelle-annee-sous-le-signe-de-linnovation/le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire/].

STATISTIQUE CANADA. « Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétences moindres en littérature et numératie », *Regards sur la société canadienne*, 2014 [statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf].

SVINICKI, M. et W. J. McKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips* (14<sup>e</sup> éd.), Belmont, Wadsworth, 2013.

Professeure de français au Cégep Gerald-Godin depuis près de 10 ans, Catherine BÉLEC est responsable du Centre d'aide en français de son établissement. À la suite de la réalisation d'une recherche exploratoire sur la correction des rédactions à l'automne 2014, elle s'inscrit au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. Elle prépare présentement la suite de sa recherche exploratoire tout en s'intéressant à l'apprentissage autorégulé et à l'apprentissage actif dans les cours de littérature au collégial.

c.belec@cgodin.qc.ca

## LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL: [revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca)

**Les articles soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.**

[[aqpc.qc.ca](http://aqpc.qc.ca)]

# E3UQ.info

## L'ARCHIVE OUVERTE DU RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS



### ACCÈS DIFFUSION PARTAGE

### 35 000 DOCUMENTS EN ÉDUCATION COLLÉGIALE



centre de  
documentation  
collégiale

[cdc.qc.ca](http://cdc.qc.ca)

