

# PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

RECHERCHES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

VOL. 33, N° 1 AUTOMNE 2019



## SCÉNARIOS DE CERCLES DE LECTURE

Par Catherine **BÉLEC**

Document d'accompagnement de l'article : « Permettre aux étudiants d'apprendre par la lecture : les cercles de lecture, entre encadrement et autonomie », de Catherine Bélec, paru dans la revue *Pédagogie collégiale* (vol. 33, n° 1, p. 15-21)

[\[aqpc.gc.ca/revue/article/permetsre-aux-etudiants-dapprendre-par-la-lecture\]](http://aqpc.gc.ca/revue/article/permetsre-aux-etudiants-dapprendre-par-la-lecture).

## Table des matières

<b>Formation autoportante – série d’articles .....</b>	<b>3</b>
<b>Exemples de scénarios de cercles de lecture .....</b>	<b>4</b>
Rappel des étapes du modèle de cercle de lecture.....	4
Quelques recommandations générales.....	5
Cercle de lecture n° 1 .....	6
Apprendre des informations et des procédures et les appliquer à des situations authentiques .....	6
Cercle de lecture n° 2 .....	8
Comparer deux textes en relevant leurs nuances .....	8
Cercle de lecture n° 3 .....	10
Résoudre de manière autonome des problèmes impliquant des complexités langagières et un choix de diverses démarches .....	10
Cercle de lecture n° 4 .....	12
Identifier les structures d’un essai philosophique en vue d’une dissertation .....	12
Cercle de lecture n° 5 .....	14
Comprendre des notions abstraites et leurs applications possibles.....	14
Cercle de lecture n° 6.....	16
Analyser des connaissances et réaliser un important travail de synthèse des apprentissages du cours.....	16
Cercle de lecture n° 7 .....	18
Préparer les étudiants à un examen contenant des réponses à développement .....	18
<b>Lexique .....</b>	<b>20</b>
Arbre de décision.....	20
Genre textuel.....	20
Guide de prédiction .....	21
Méthode québécoise.....	21
Questionnaire de révision .....	21
Modélisation.....	22
SQ3R .....	22
SVA.....	22
Synthèse comparative .....	22
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>23</b>

## Formation autoportante – série d’articles

Voulez-vous apprendre comment soutenir vos étudiants en lecture ? Cela est possible grâce à cinq articles disponibles en ligne. Bien que pouvant être lus de manière autonome, ces textes, une fois rassemblés, prennent la forme d’un guide pédagogique destiné aux professeurs du collégial souhaitant intervenir afin de soutenir le développement des compétences en lecture de leurs étudiants. Ils fournissent des réflexions, des pistes d’intervention, des structures théoriques et des outils concrets (activités, critères d’évaluation, outils de soutien pour les étudiants). Vous trouverez ci-dessous l’ordre de lecture recommandé.

Le premier article, « **Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte ?** » (Bélec et collab., 2017a), publié dans *Pédagogie collégiale*, expose la pertinence de l’intervention en lecture au collégial et fournit quelques recommandations générales sur la manière de le faire.

Le deuxième est le premier d’une série de quatre publiée 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 s’appuyant sur l’importance de la cohérence entre la complexité des apprentissages à réaliser (taxonomie de Bloom) et les stratégies de lecture (ou de traitement de l’information) à retenir. En outre, l’article introduit la question de la complexité de la lecture et fournit des conseils quant au choix des textes.

Le troisième s’intitule « **Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures** » (Bélec, 2017b). Les notions de compréhension et d’interprétation en lecture y sont discutées. Un schéma théorique, inspiré du modèle d’interprétation en lecture de Giasson (2005), présente huit facteurs influençant l’interprétation en lecture. Le professeur peut utiliser ce schéma afin de préparer ses étudiants à la lecture. Il pourra par ailleurs travailler avec ses étudiants grâce à 12 activités permettant d’aborder en classe chacun de ces facteurs.

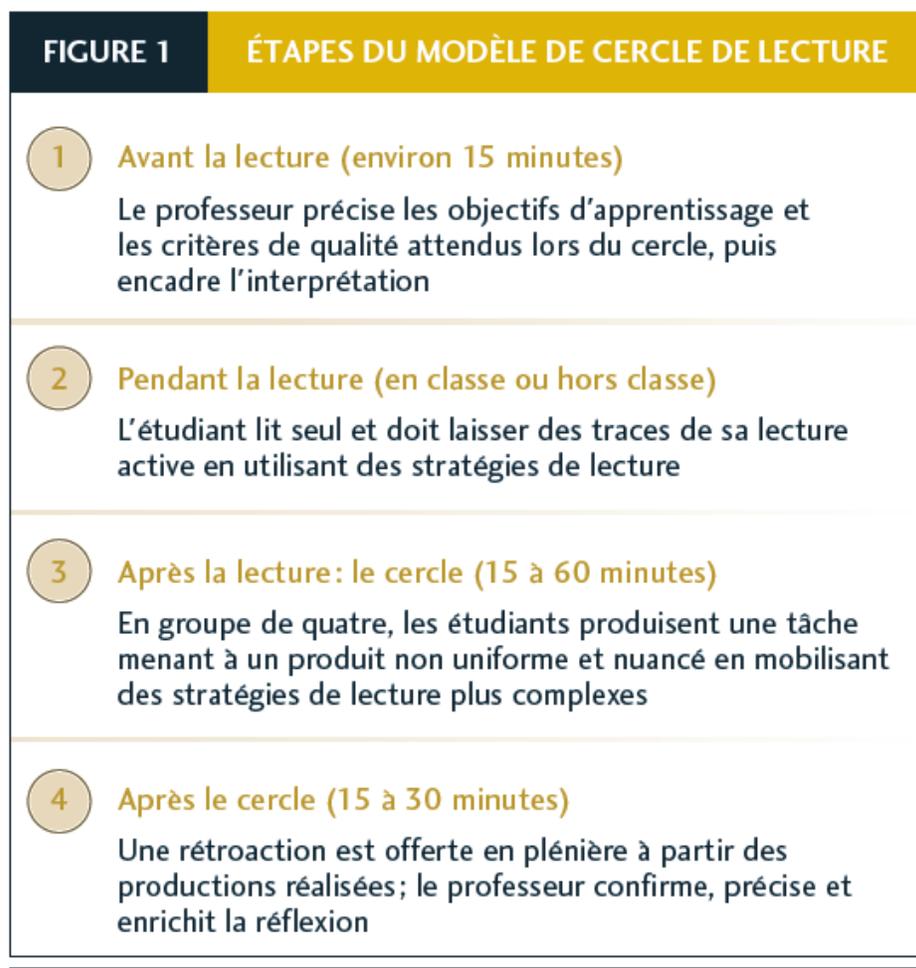
Le quatrième, « **Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies** » (Bélec, 2017c), propose une fiche d’accompagnement en lecture. Cette fiche peut être utilisée par le professeur ou comme un outil pour amener les étudiants à considérer la lecture comme une tâche d’apprentissage 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.

Le dernier, « **Ils lisent... et ensuite ?** » (Bélec, 2018a) aborde les manières dont un professeur 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. Il fournit aussi un exemple de critères d’évaluation d’un journal de lecture.

## Exemples de scénarios de cercles de lecture

Voici sept scénarios possibles de cercles de lecture<sup>1</sup>. La plupart de ces scénarios sont basés sur des cercles ayant été expérimentés dans le cadre d'une recherche PAREA ; le dernier cercle a été conçu au terme de l'expérimentation afin de répondre à des besoins pédagogiques ayant émergé au cours du projet (Bélec, 2018b). Il est à noter que le temps estimé des cercles présentés dans ce document dépasse parfois ce qui est prévu au modèle ; cela vient du fait que les scénarios retenus sont des exemples d'un *premier* cercle, qui nécessite davantage de préparation. De plus, ces cercles constituent non seulement des activités d'apprentissage, mais aussi des préludes à des évaluations sommatives – ce qui augmente la probabilité d'observer leurs effets lors des évaluations, mais implique d'ajouter des modélisations (processus de rédaction ou de lecture de plus d'un type de texte) à ce que prévoit le modèle.

### Rappel des étapes du modèle de cercle de lecture



<sup>1</sup> Tous les termes suivis d'un astérisque (\*) sont explicités dans le lexique qui suit les scénarios de cercles de lecture.

## Quelques recommandations générales

Il est très important que le professeur explique clairement, lors du cours précédent un cercle, les conséquences que devront assumer les étudiants n'ayant pas fait le travail préparatoire. Dans un cas où un ou des étudiants n'auraient pas fait les lectures préparatoires, diverses options s'offrent au professeur :

- L'étudiant peut faire l'activité seul ;
- Le professeur peut choisir de mettre en équipe les étudiants n'ayant pas réalisé le travail préparatoire ;
- Le professeur peut demander à ces derniers de sortir de la classe afin qu'ils effectuent le travail préparatoire (condition pour réaliser le cercle).

Bien que la modélisation semble la stratégie la plus efficace pour un premier cercle, il convient de varier les stratégies de lecture à mettre en place lors de la lecture individuelle et, surtout, de les choisir selon le type d'apprentissage désiré. Par exemple, les techniques SVA\* ou SQ3R\* sont idéales pour favoriser la mémorisation, alors que l'utilisation d'un surlignement de différentes couleurs est très efficace pour effectuer une catégorisation de l'information précédant une analyse<sup>2</sup>. Par ailleurs, le fait d'offrir aux étudiants la possibilité de réfléchir sur leurs stratégies et de choisir leur propre système d'annotation favorisera le développement de leur autonomie.

De manière générale, il importe de varier les stratégies et tâches liées aux cercles de lecture afin de maintenir la motivation des étudiants.

---

<sup>2</sup> Pour plus d'information sur les stratégies possibles, référez-vous à l'article « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies » (Bélec, 2017c).

## Cercle de lecture n° 1

Apprendre des informations et des procédures et les appliquer à des situations authentiques

**Contexte d'expérimentation** : cours d'administration (2<sup>e</sup> année de formation)

**Type de texte** : manuel de notes de cours

**Défi** : proposer des lectures peu motivantes pour les étudiants (techniques)

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : annotation personnelle

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : résolution d'un cas<sup>3</sup>

**Type d'évaluation** : préparation à une évaluation conséquente (formative) (gagne à être présentée ainsi) ; exercice pouvant être sommatif (minimum recommandé : 5 %)<sup>4</sup>

**Temps estimé en classe** (variable selon la longueur du cas) : 2 h (sur 2 séances, soit 30 min et 1 h 30)

En classe, avant la lecture
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur réalise une modélisation* de sa lecture d'une analyse de cas.</li><li>2. Il présente la réponse au cas dont il vient de faire la modélisation. Il attire l'attention des étudiants sur le nombre de failles repérées et sur les critères de qualité d'une bonne réponse (par exemple, 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).</li><li>3. Les étudiants lisent en classe un autre cas (individuellement, en silence) en ayant pour consigne de l'annoter de la manière présentée lors de la modélisation.</li><li>4. Ils ont l'occasion de poser des questions au professeur sur les passages exigeant des clarifications.</li><li>5. Ils se réunissent brièvement en équipe de quatre pour partager leurs annotations, questions, hypothèses et commentaires préliminaires à la suite de la première lecture.</li><li>6. Le professeur donne les lectures (manuel) à faire pour le prochain cours en précisant que celles-ci <b>sont nécessaires à la résolution du cas</b> et <b>que lui-même ne présentera pas cette matière</b>.</li><li>7. Le professeur présente brièvement une liste de quatre stratégies de lecture active qu'il souhaite que les étudiants mettent en œuvre durant la lecture du manuel : a) besoin de clarification, b) hypothèses, c) établissement de liens et d) mots-clés dans la marge synthétisant le paragraphe. Chaque stratégie est accompagnée d'un exemple.</li></ol>

---

<sup>3</sup> Dans le cadre d'un cours technique impliquant des procédures, la réalisation d'un arbre de décision serait aussi très pertinente. Plutôt que de modéliser la lecture d'un cas, il faudrait alors présenter un exemple d'arbre de décision et modéliser la manière d'en concevoir un.

<sup>4</sup> Dans le cas d'un exercice sommatif, il est recommandé, afin de conserver la motivation (surtout si c'est la première fois que les étudiants font une étude de cas), de donner aux étudiants une occasion de se reprendre (par exemple, réaliser trois exercices de ce type et ne compter que les deux meilleurs).

### Hors classe, lecture individuelle

Les étudiants lisent une section du recueil de notes de cours (environ 10 pages). Ils ont pour consigne d'annoter en utilisant au moins trois des quatre stratégies présentées.

### Cours suivant, après la lecture

1. Le professeur vérifie rapidement que l'annotation préparatoire est faite.
2. Il 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 en leur demandant de reformuler de manière à être plus précis. Il demande ensuite aux étudiants s'ils 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, le professeur permet aux étudiants de se regrouper en équipe ; il laisse la liste de critères au tableau pour que ces derniers puissent s'y référer.
3. Le professeur donne à chaque équipe un questionnaire de révision\*. Les étudiants se réunissent en équipe de quatre et comparent leurs annotations liées à la clarification et aux questionnements (passages incompris). Chaque équipe doit ensuite répondre au questionnaire et le soumettre au professeur. ***Les étudiants ne peuvent commencer à travailler sur le cas à remettre à la fin du cours qu'une fois le questionnaire rempli correctement.***
4. Les étudiants tentent de résoudre le cas à partir de la lecture de leurs notes de cours. Ils ne peuvent quitter la classe avant de l'avoir traité. Le professeur 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.
5. Après 1 h, les étudiants remettent au professeur leurs réponses (faillies repérées, justifications avec références aux notes de cours, solutions proposées et note estimée).
6. Dans le cadre de la rétroaction en plénière, 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 à la résolution du cas. L'équipe doit expliquer les raisons de cette sélection. Les autres équipes complètent au besoin. Si le paragraphe comporte un élément pertinent, l'équipe souligne ses possibilités de résolution, référence aux notes de cours à l'appui. Le professeur écoute, valide et corrige si nécessaire. Le même cycle se répète pour le paragraphe qui suit avec une autre équipe (30 min).

## Cercle de lecture n° 2

### Comparer deux textes en relevant leurs nuances

**Contexte d'expérimentation :** cours de littérature (601-103-MQ)

**Type de texte :** deux légendes (pourrait convenir aux nouvelles, extraits, poèmes, etc.)

**Défi :** aider les étudiants à nuancer les ressemblances et différences

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : annotation personnelle

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : réalisation d'un diagramme de Venn double ou d'un tableau comparatif

**Type d'évaluation :** exercice formatif visant à préparer les étudiants à une dissertation comparative

**Temps estimé en classe :** 1 h 40 (sur 2 séances, soit 25 min et 1 h 15)

En classe, avant la lecture
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Présentation du schéma narratif des contes québécois et de ses figures les plus populaires<sup>5</sup>.</li><li>2. Le professeur 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. 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 (3 min).</li><li>3. Les étudiants se réunissent en équipe de quatre et comparent leurs réponses. Le professeur demande aux étudiants a) de classer leurs réponses données au verso par ordre de priorité (de la plus importante à la moins importante) et b) d'être en mesure de justifier cet ordre (5-7 min).</li><li>4. En plénière, il fait un retour sur les stratégies et leur classement (5-10 min).</li><li>5. Le professeur explique aux étudiants la tâche qu'ils vont avoir à faire en cercle au prochain cours (comparaison de deux légendes) (2 min).</li><li>6. En équipe, les étudiants choisissent trois stratégies pertinentes (au regard de la tâche annoncée) parmi celles exposées précédemment et dont on pourrait voir les traces. Ils retiennent aussi trois ou quatre éléments auxquels ils porteront particulièrement attention en lisant les légendes. Ces stratégies et éléments constitueront les consignes qu'ils auront à respecter durant leurs lectures. Les étudiants prennent en note ces consignes et remettent sur une feuille (une par équipe) une copie de celles-ci au professeur (5 min).</li></ol>
Hors classe, lecture individuelle
Les étudiants lisent seuls deux contes <b>en utilisant les stratégies choisies par l'équipe.</b>

---

<sup>5</sup> Étape non comptabilisée dans le temps du cercle.

### Cours suivant, après la lecture

1. Le professeur 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 tour de table de ces éléments, le professeur vérifie que les étudiants ont respecté les consignes choisies (en ayant en mains les consignes de chaque équipe) (5 min).
2. En équipe de trois ou quatre, les étudiants doivent relever six ressemblances dont découlent des différences et dresser un tableau comparatif ou un diagramme de Venn (30-35 min). Pour garder occupés les étudiants qui terminent plus rapidement, on peut leur demander de commencer à faire leur synthèse individuelle<sup>6</sup> (qu'ils auront à apporter au prochain cours), ce qui leur donnera l'occasion de recevoir une rétroaction sur celle-ci.
3. Le professeur réalise la plénière (30-35 min). Il demande aux équipes, l'une après l'autre, de mentionner les consignes que s'étaient données les membres. Il leur demande également de mentionner un élément inséré dans leur tableau, de manière à réaliser le tableau avec la classe.
4. Si applicable, il amène les étudiants à voir comment certaines stratégies sont plus riches que d'autres, ou mènent à analyser les légendes 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 la dissertation à venir, mais aussi avec l'épreuve uniforme.
5. En devoir, les étudiants doivent rédiger une synthèse individuelle de 400 mots expliquant leur compréhension du tableau ou du diagramme réalisé (peut être fait en classe ou en devoir).
6. Le professeur donne une brève rétroaction sur les synthèses des étudiants. Au besoin, il précise des éléments en plénière au cours suivant.

---

<sup>6</sup> Bien que la synthèse individuelle du tableau soit un très bon exercice, des options s'offrent au professeur ne voulant pas corriger une rédaction supplémentaire. Par exemple, il peut demander aux étudiants de lire au cours suivant les synthèses de leur groupe afin de se donner des rétroactions mutuelles (accord ou désaccord avec les éléments relevés) ; le professeur peut aussi remplacer la synthèse par un plan ou un schéma annoté auquel l'étudiant aurait droit durant sa rédaction (et que le professeur peut offrir de commenter ou non).

## Cercle de lecture n° 3

Résoudre de manière autonome des problèmes impliquant des complexités langagières et un choix de diverses démarches

**Contexte d'expérimentation** : cours de mathématique (renforcement)

**Type de texte** : problèmes mathématiques écrits sous forme de texte suivi, manuel scolaire

**Défi** : motiver les étudiants peu autonomes ; aider ceux ayant de la difficulté à identifier, lors de la lecture d'un texte suivi, le problème à résoudre et les éléments à retenir en fonction de cet objectif

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : surlignement et annotation sélective (numéro de page)

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : réalisation d'un tableau résumé

**Type d'évaluation** : exercice visant à réaliser un outil d'accompagnement (pour un examen)

**Temps estimé en classe** : 1 h à 1 h 30 (sur une séance, selon la quantité de problèmes et de mots-clés)

En classe, avant la lecture
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur présente l'activité et distribue les feuilles d'exercices (photocopies du manuel<sup>7</sup>).</li><li>2. Le professeur modélise* au tableau sa réflexion face à un premier énoncé de problème. Il prend soin de souligner l'ordre dans lequel il considère les parties du problème, les mots-clés qu'il retient, en expliquant pourquoi ceux-ci sont pertinents. Il identifie la démarche qu'il associe à certains des mots-clés ainsi que le type de réponse attendue.  Le professeur peut aussi adopter le rôle d'un étudiant (la modélisation sera alors plus longue) ; il pourra de ce fait modéliser son processus de recherche d'informations dans le manuel de cours (comment regarder la table des matières ou l'index, par exemple) (très pertinent en renforcement).</li></ol>
En classe, lecture individuelle
Les étudiants lisent seuls les énoncés en repérant les mots-clés <sup>8</sup> . S'ils ont le temps, ils peuvent tenter d'identifier les passages du manuel susceptibles de les éclairer (ils doivent noter les pages pertinentes).
En classe, après la lecture
<ol style="list-style-type: none"><li>1. En équipe de quatre, les étudiants comparent les mots-clés retenus (5 min).</li><li>2. En plénière, le professeur recueille les mots-clés retenus (chaque équipe en soumet un) en les notant au tableau. Le professeur valide les mots pertinents (5-10 min).</li><li>3. Le professeur modélise la construction d'un outil résumé (par exemple, sous forme de tableau) en lien avec un premier problème impliquant différents types de mots-clés. Il tisse des liens entre le processus permettant de créer cet outil et sa pensée disciplinaire</li></ol>

<sup>7</sup> Comme on veut que les étudiants soulignent et annotent les problèmes, il est suggéré de fournir des photocopies, certains étudiants ne voulant pas écrire dans un manuel qu'ils comptent revendre.

<sup>8</sup> Si les lectures contiennent beaucoup de mots-clés ou sont un peu longues pour être réalisées dans les temps, le professeur peut répartir les énoncés (la moitié des équipes travaille sur la moitié des énoncés, par exemple).

(sélectionner, définir, créer des catégories, classer), de manière à montrer que l'outil, en plus d'être porteur d'informations pertinentes, est l'illustration d'une démarche disciplinaire (5-10 min).

4. En équipe, les étudiants regroupent les mots-clés validés restants par catégories selon ce qu'il convient de considérer à leur propos (leur définition, leur équivalence en symbole mathématique, les démarches qui leur sont associées, etc.) (8-10 min).
5. En plénière, le professeur recueille les catégories retenues (chaque équipe en soumet une) en les notant au tableau. Le professeur valide les catégories pertinentes. Lorsque toutes les catégories ont été nommées et validées, le même processus est réalisé afin de valider le classement des différents mots dans ces catégories (10-15 min).
6. Les étudiants doivent construire un « outil résumé » sous forme de tableau à partir des catégories validées au tableau. Les étudiants sont avertis qu'ils auront droit à cet outil à l'examen. Cette démarche peut impliquer un exercice de classification, de « traduction » (texte suivi sous forme de symboles) et de mise en relation (mots-clés et démarches tirées du manuel) (12-20 min).
7. Le professeur récupère les tableaux, valide les éléments pertinents et donne des pistes pour rectifier les éléments erronés (après le cours).
8. Au cours suivant, le professeur demande aux étudiants de corriger leur tableau selon ses commentaires. Lorsque celui-ci est validé, les étudiants peuvent commencer à réaliser d'autres exercices (ceux dont le tableau sera adéquat pourront commencer dès le début du cours).
  - Il importe que le tableau, s'il sert lors d'un examen, ne comporte pas d'erreurs.
  - Avec des étudiants de renforcement, il est recommandé de segmenter les étapes de réalisation de la tâche afin de les encadrer davantage et pour qu'ils entament chaque étape avec des éléments validés ; par ailleurs, l'alternance travail d'équipe-plénière sur de petites périodes favorise la dynamique de l'activité et l'engagement du groupe.

## Cercle de lecture n° 4

### Identifier les structures d'un essai philosophique en vue d'une dissertation

**Contexte d'expérimentation** : cours de philosophie (340-102-MQ)

**Type de texte** : essai philosophique

**Défi** : permettre aux étudiants de départager l'essentiel du superflu ; les préparer à concevoir le plan d'une dissertation

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : annotation personnelle

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : réalisation d'un schéma

**Type d'évaluation** : exercice formatif ou sommatif (au choix)

**Temps estimé en classe** : 1 h 40 (sur 3 séances, soit 20 min, 40 min et 40 min)

<b>En classe, avant la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur donne une feuille énumérant les types d'annotations pertinentes en philosophie (clarification, hypothèses, identification des marqueurs de relation et éléments de la structure argumentative du texte, synthèse par mot-clé, réflexion personnelle, lien avec la société ou des connaissances antérieures).</li><li>2. Le professeur procède à une modélisation* d'annotations personnelles d'une partie du <i>Discours</i> de Rousseau (celle qui précède l'extrait que les étudiants auront à lire pour le cercle), en explicitant les types d'annotations mobilisés (10 min).</li><li>3. Le professeur demande aux étudiants de se créer une légende personnelle qu'ils utiliseront afin d'annoter leur texte (5 min).</li><li>4. Le professeur explique aux étudiants qu'ils auront à réaliser au prochain cours un schéma à partir de leur lecture de la suite du <i>Discours</i> de Rousseau. Il indique les critères de qualité qui seront considérés (présence des éléments essentiels à la structure argumentative, justesse des liens, pertinence du schéma en prévision de la réalisation d'une dissertation, etc.). Il oriente aussi la lecture en précisant à quel élément particulier (par exemple, description d'état de nature) les étudiants doivent porter attention.</li></ol>
<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 l'élément particulier demandé par le professeur.
<b>Au cours suivant, après la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur passe dans chaque équipe et vérifie que le texte a été annoté.</li><li>2. Le professeur écrit au tableau les critères de qualité fixés au cours précédent.</li><li>3. Les étudiants doivent réaliser un schéma représentant la structure de la partie du texte qu'ils ont annotée. Le professeur fournit à chaque équipe un grand carton et des marqueurs (noir et de couleur) pour réaliser le schéma final. Les étudiants, quant à eux, doivent apporter des papillons adhésifs afin de favoriser la réalisation efficace du schéma (40 min).</li></ol>

4. Le professeur présente aux étudiants des exemples de structures de schémas (comparatifs, énumératif, descriptifs, causes et effets, etc.<sup>9</sup>), tout en leur soulignant qu'ils peuvent combiner ceux-ci s'ils le veulent, voire les créer librement<sup>10</sup>.
5. Le professeur récupère les schémas, les évalue selon les critères de qualité fixés et prend quelques notes en vue du cours suivant.

#### **Au cours suivant, après le cercle**

1. Le professeur affiche dans la classe les différents schémas. Les étudiants doivent se promener d'un carton à l'autre et identifier les points forts ou les faiblesses des schémas par rapport au leur (5-7 min).
2. Les étudiants se regroupent avec leur équipe (celle du cercle) et comparent leur schéma à la lumière des autres exemples observés (5-8 min).
3. Une discussion en plénière s'ensuit (30 min).
4. Un premier schéma est commenté par l'équipe qui l'a réalisé ; les membres doivent alors justifier les raisons des liens tissés, souligner une force, expliquer une modification qu'ils souhaiteraient faire, etc.
5. Le professeur profite de l'occasion pour valider et enrichir certains éléments (si des liens peuvent être faits avec d'autres schémas, le professeur gagne à souligner ceux-ci). Ce faisant, il clarifie la compréhension de la pensée de Rousseau.
6. Lorsque tous les schémas ont été abordés<sup>11</sup>, le professeur attire l'attention des étudiants sur le fait que certains types de schémas, bien que justes ou pertinents, ne sont pas aussi adaptés à la préparation d'une dissertation (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)<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Des exemples de ces schémas sont présentés dans l'article « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies » (Bélec, 2017c).

<sup>10</sup> Il importe de fournir des exemples de schéma, car certains étudiants moins familiers avec ce type d'exercice peuvent avoir besoin d'outils concrets pour comprendre les options qui s'offrent à eux et réaliser la tâche de manière efficace et plus autonome.

<sup>11</sup> Les commentaires seront de plus en plus brefs à mesure que l'on avancera dans l'examen des schémas, des éléments se recoupant ou des éléments ayant déjà été relevés par d'autres équipes.

<sup>12</sup> Cet exercice est préalable à la présentation du genre textuel\* qu'ils auront à produire (dissertation critique).

## Cercle de lecture n° 5

### Comprendre des notions abstraites et leurs applications possibles

**Contexte d'expérimentation** : cours de communication (étudiants finissants)

**Type de texte** : articles spécialisés

**Défi** : amener les étudiants à départager la théorie présentée dans les textes de leurs connaissances antérieures (souvent erronées) ; les entraîner à paraphraser les connaissances théoriques en vue d'un futur examen

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : annotation personnelle

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : réalisation d'une synthèse commune

**Type d'évaluation** : exercice formatif

**Temps estimé en classe** : 1 h 40 (sur 3 séances, soit 20 min, 40 min et 40 min)

<b>En classe, avant la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur modélise* sa lecture à partir d'un article spécialisé portant sur une théorie de la communication ; il montre comment il aborde le texte (survol, lecture du résumé afin d'identifier les grandes lignes du texte) et travaille sur un extrait (surlignement, annotations, etc.) (10 min).</li><li>2. Le professeur fournit un guide de prédiction* aux étudiants. Ces derniers doivent répondre aux questions individuellement avant de discuter de leurs réponses ensemble (10 min).</li><li>3. Le professeur présente l'article qu'auront à lire les étudiants. Il souligne que le guide de prédiction constitue un outil d'orientation : les questions pointent les éléments auxquels ils doivent être particulièrement attentifs. Le professeur précise qu'au cours suivant, ils devront vérifier si leurs prédictions étaient justes avant de réaliser une courte synthèse commune (5 min).</li></ol>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent seuls un article spécialisé (3-4 pages) portant sur la liberté de presse, en surlignant et en utilisant différents types d'annotations définis lors de la modélisation. Ils sont avertis qu'ils auront à faire un travail par la suite.
<b>Au cours suivant, après la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. En équipes de trois ou quatre, les étudiants doivent valider les réponses données au guide de prédiction lors du dernier cours afin de vérifier si ces prédictions se sont avérées.</li><li>2. Le professeur donne les réponses au guide de prédiction, mais sans justifier celles-ci. Cela permettra aux étudiants de savoir s'ils sont sur la bonne voie pour l'étape suivante – ou, au contraire, leur indiquera qu'ils devront retourner à leur lecture.</li><li>3. Les étudiants, toujours en équipe, doivent rédiger un résumé d'environ 200 mots à partir du texte lu. Le professeur souligne que les étudiants doivent reformuler dans leurs propres mots les notions théoriques. Il inscrit au tableau les critères de qualité à considérer (par</li></ol>

exemple, fondements du concept présents, définition juste, implications présentées clairement).

4. Le professeur photocopie<sup>13</sup> les résumés des équipes et un second cercle est réalisé sur la base de la lecture analytique de tous les résumés<sup>14</sup>. Les étudiants doivent noter les forces et faiblesses de chacun au regard des critères de qualité fixés. Ils terminent par la notation de leur propre synthèse.
5. Le professeur projette les résumés les uns après les autres<sup>15</sup>. Les étudiants commentent les forces et faiblesses ; le professeur ajuste et corrige les problèmes d'interprétation et d'écriture en tissant des liens avec l'examen qu'ils auront à réaliser ultérieurement (et où ils auront aussi à réaliser une synthèse à partir de leurs notes de cours et lectures).

---

<sup>13</sup> Dans le cercle expérimenté, l'impression avait été faite durant la pause. Ceci dit, le professeur pourrait choisir de faire une autre activité et de revenir au cours suivant sur les synthèses.

<sup>14</sup> Si la classe est nombreuse, on divise les résumés entre les équipes (chaque cercle lit deux résumés en plus du sien), de manière à ce que tous les résumés soient lus par au moins deux autres équipes.

<sup>15</sup> Les commentaires seront de plus en plus brefs à mesure que l'on avancera dans l'examen des synthèses, des éléments se recoupant ou des éléments ayant déjà été relevés par d'autres équipes. Le professeur pourrait aussi choisir de n'aborder que certaines synthèses (le choix peut être réalisé par une pige, un vote des élèves, etc.).

## Cercle de lecture n° 6

Analyser des connaissances et réaliser un important travail de synthèse des apprentissages du cours

**Contexte d'expérimentation** : cours d'histoire (2<sup>e</sup> année)

**Type de texte** : article spécialisé, manuel de cours

**Défi** : amener les étudiants à nuancer les interprétations historiques à partir de faits et d'évènements objectifs ; les amener à poser un regard critique sur l'histoire<sup>16</sup>

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : annotation personnelle, surlignement

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : réaliser une synthèse comparative

**Type d'évaluation** : exercice formatif ou sommatif

**Temps estimé en classe** : 2 h 15 (sur 4 séances, soit 10 min, 35 min, 1 h et 30 min)

<b>Avant la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. (<u>Deux cours avant le cercle – 10 min</u>) Le professeur explique l'objectif d'une synthèse comparative* 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).</li><li>2. Il demande aux étudiants de lire, en devoir, un court article scientifique écrit par un historien en tentant d'identifier la structure du texte (grandes divisions) ; les étudiants doivent aussi relever ce qu'ils croient être le sujet, la problématique (ou l'idée principale), l'objectif de l'auteur et ses arguments.</li><li>3. (<u>Le cours avant le cercle</u>) Le professeur revient en classe sur leurs réponses en objectivant les notions précédemment nommées et en explicitant clairement à quoi on peut reconnaître celles-ci dans ce genre de texte (15 min).</li><li>4. Il réalise une modélisation (15 min) consistant à synthétiser, à partir des éléments ciblés dans l'article lu (sujet, problématique, objectif, arguments et structure), ce même article (synthèse courte, environ 250 mots). Il explicite les critères de qualité qui font de l'exemple créé une bonne synthèse<sup>17</sup>.  Le professeur donne des consignes d'annotation. Il rappelle aux étudiants qu'ils auront pour tâche de réaliser en cercle une synthèse reprenant la structure du texte (5 min). 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).</li></ol>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants lisent le texte (une dizaine de pages) en l'annotant selon les consignes ainsi qu'en inscrivant leurs questions sur le texte (mots ou expressions incompris, questionnement sur des passages moins clairs).

<sup>16</sup> Cet exercice est plus facile à réaliser si les étudiants ont accès à une classe comportant des ordinateurs.

<sup>17</sup> Il faut noter que, ce faisant, le professeur présente sa matière...

### **Au cours suivant, après la lecture**

1. Les étudiants doivent, en révisant leurs annotations, s'entendre sur les éléments de structure repérés lors de la lecture individuelle. Le professeur laisse un temps précis pour cette tâche (par exemple, 10 min) et rappelle régulièrement aux étudiants le temps qu'il leur reste. Pendant que les étudiants se mettent au travail, le professeur passe rapidement parmi les équipes pour vérifier que les annotations sont réalisées.
2. Le professeur demande aux équipes, les unes après les autres, d'identifier un élément de la structure de l'article. Durant cette étape, le professeur 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 (15 min).
3. Lorsque les éléments ont été validés, le professeur demande aux étudiants de rédiger une synthèse commune à partir de leurs annotations, inspirée de la modélisation réalisée la semaine précédente. Il 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. À la fin de l'activité (30 min), les étudiants remettent leur synthèse de l'article. Durant le cours, le professeur accompagne les équipes en supervisant leur travail et en les orientant.
4. Le professeur explique aux étudiants qu'ils doivent travailler sur un autre article d'ici le prochain cours (identifier sa structure) ; il précise qu'ils devront, en cercle, incorporer à la synthèse qu'ils ont produite aujourd'hui le contenu de ces deux autres articles, de manière à réaliser une synthèse comparative (5 min).
5. Le professeur donne une rétroaction formative sur chaque synthèse afin que les étudiants aient une bonne idée, au cours suivant, de leurs erreurs d'écriture potentielles.

### **Au cours suivant, après le premier cercle**

1. En classe, le professeur modélise le processus consistant à incorporer une synthèse à une autre en intégrant à sa synthèse courte celle de l'article sur lequel les étudiants ont travaillé au dernier cours (10 min).
2. Les étudiants doivent incorporer la structure du dernier article lu à la synthèse déjà réalisée. Ce faisant, ils entament leur travail de session (20 min).
3. Le professeur supervise le processus et commente de manière à ce que les étudiants fassent les ajustements adéquats. Les étudiants pourront partir de cette ébauche de synthèse comparative commune pour poursuivre leur travail individuel à partir des autres textes à l'étude dans le cours.

## Cercle de lecture n° 7

### Préparer les étudiants à un examen contenant des réponses à développement

**Contexte d'expérimentation** : non expérimenté

**Type de texte** : ensemble de la matière à réviser (manuel, articles, notes de cours, etc.)

**Défi** : faire réviser les étudiants d'une manière dynamique ; les préparer à faire une lecture attentive des énoncés ; parvenir à clarifier les critères de qualité attendus pour des réponses à développement

**Stratégie simple** (lecture individuelle) : formuler des énoncés

**Stratégie complexe** (durant le cercle) : analyser des énoncés et identifier des critères de qualité aux réponses données à ceux-ci

**Type d'évaluation** : exercice formatif

**Temps estimé en classe** : 1 h 45 (sur 2 séances, soit 15 min et 1 h 30)

<b>En classe, avant la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur explique que l'examen à réaliser en classe sera composé d'énoncés (donner un ou deux exemples ne s'appliquant pas au cours concerné) à partir desquels ils devront rédiger une réponse à développement.</li><li>2. Le professeur modélise* sa lecture des énoncés de manière à montrer les composantes de ceux-ci ainsi que la manière d'identifier les mots-clés.</li><li>3. Le professeur expose les principes de la méthode québécoise* et explique comment adapter celle-ci aux besoins (il s'agit de formuler non pas des questions, mais des énoncés).</li></ol>
<b>Hors classe, lecture individuelle</b>
Les étudiants formulent des énoncés à partir de la lecture de leurs notes de cours et de la révision de leurs textes (demander un nombre exact).
<b>Au cours suivant, après la lecture</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. En équipe de quatre, les étudiants comparent leurs énoncés avant d'en sélectionner deux dont ils peaufinent la formulation (grâce aux notes prises lors de la modélisation réalisée au cours précédent). Ils formulent ensuite une réponse à chacun des éléments retenus.</li><li>2. Une équipe soumet un de ses énoncés aux autres équipes, qui doivent formuler des réponses à celui-ci.</li><li>3. Les équipes présentent leur réponse respective<sup>18</sup> en justifiant celle-ci au regard des mots-clés de l'énoncé ; l'équipe ayant proposé l'énoncé choisi « l'équipe gagnante », mais doit justifier ce choix (critères de qualité)<sup>19</sup>. Cependant, le professeur doit valider ce choix. S'il</li></ol>

<sup>18</sup> Dans le cas d'une classe nombreuse, on peut donner le droit de réponse à seulement deux équipes à chaque tour et alterner ; les autres équipes font quand même la tâche en préparation de l'examen et autoévaluent leur réponse grâce aux commentaires faits sur les autres réponses. Ils ont aussi l'occasion de poser des questions au terme de ces échanges si des éléments n'ont pas été validés.

<sup>19</sup> Cette étape est très pertinente en vue de la préparation à un examen, puisqu'elle permet d'établir et d'objectiver les critères de qualité des réponses à développement ; le professeur peut inscrire les critères retenus à mesure que ceux-ci sont énoncés.

estime que l'équipe a mal choisi ou justifié son choix, celle-ci perd un point et c'est le professeur qui désigne l'équipe gagnante.

4. L'équipe gagnante soumet son énoncé (et le cycle reprend).
5. Chaque cycle implique environ 12-20 min (5-8 min pour résoudre la question, 5-6 min pour énoncer les réponses et 2-6 min pour choisir l'équipe gagnante et les critères de qualité), selon la complexité et la longueur des réponses attendues. Donc, quatre ou cinq énoncés pourront être abordés dans ce délai.

# Lexique

Voici un lexique présentant les stratégies évoquées dans les scénarios proposés. Celles-ci sont déclinées en ordre alphabétique.

## 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.

## Genre textuel

L'approche par genre textuel a été au centre de plusieurs interventions dans le milieu collégial, notamment dans *Écrits en chantier* (Blaser et collab., 2017). 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), relève les caractéristiques du genre textuel scolaire que les étudiants auront à produire, clarifie les attentes et, éventuellement, agit sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à produire ce genre. Ces caractéristiques se répartissent en cinq catégories (Lanctôt, 2017b).

1. Les caractéristiques communicationnelles :
  - 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, sphère d'activité/discipline).
2. Les caractéristiques textuelles :
  - La structure du texte (types de sections, titres et sous-titres, longueur du texte, etc.) ;
  - La structure compositionnelle (séquence textuelle dominante, par exemple description, explication, argumentation, narration) ;
  - 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 :
  - 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 :
  - La structure de phrase (déclarative, interrogative, emphatique, infinitive, etc.) ;
  - La ponctuation (neutre ou expressive).

## 5. Les caractéristiques graphiques ou visuelles :

- 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).

## Guide de prédiction

Le guide de prédiction est en fait un questionnaire où le professeur identifie implicitement le contenu qu'il juge important dans le texte que liront les étudiants 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).

## Méthode québécoise

La méthode québécoise est un scénario de cercle de lecture expérimenté par un professeur en philosophie (Guève, 2018) :

1. Faire lire l'étudiant individuellement en exigeant qu'il formule par écrit des questions (demander un nombre minimal) qui seront ensuite 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.
2. Former des équipes pour que les étudiants discutent des questions/réponses et choisissent les plus pertinentes.
3. Réaliser une compétition amicale (une équipe soumet la question, les autres équipes tentent de répondre, le « gagnant » propose une autre question, etc.).

## 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 paraphrasera. 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, le professeur 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 afin que les étudiants accèdent à une activité plus complexe (qui, elle, peut compter).

## Modélisation

Le professeur lit un texte projeté sur un tableau de la classe ; 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.

## SQ3R

La méthode SQ3R (Survey, Question, Read, Recite and Review) est une stratégie de lecture qui se décline en cinq temps :

1. 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.
2. L'étudiant prédit des questions auxquelles le texte répond : stratégie métacognitive permettant de se fixer des objectifs de lecture.
3. L'étudiant lit en portant attention aux questions qu'il a formulées : ce qui lui permet de contrôler sa lecture et éventuellement d'ajuster ses stratégies de lecture.
4. L'étudiant met de côté le texte et tente de répondre de mémoire aux questions formulées : stratégie cognitive de récupération qui stimule la mémorisation.
5. L'étudiant vérifie ses réponses : stratégie d'autoévaluation et d'ajustement.

## SVA

La méthode SVA (Koné, 2011) est une stratégie de lecture qui consiste à 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).

## 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 apportés 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 le 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).

## Références bibliographiques

- BÉLEC, C. *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*, rapport de recherche PAREA, Cégep Gérard-Godin, 2018b [eduq.info/xmlui/handle/11515/37392].
- BÉLEC, C. « L'alignement pédagogique des lectures », *Correspondance*, vol. 22, n° 4, 2016 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lalignement-pedagogique-des-lectures].
- BÉLEC, C. « Ils lisent... et ensuite ? », *Correspondance*, vol. 23, n° 5, 2018a [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/ils-lisent-et-ensuite].
- BÉLEC, C. « Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures », *Correspondance*, vol. 22, n° 7, 2017b [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-un-accompagnement-des-etudiants-en-amont-de-leurs-lectures].
- BÉLEC, C. « Pas à pas dans la lecture au collégial : une question de stratégies », *Correspondance*, vol. 23, n° 1, 2017c [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pas-a-pas-dans-la-lecture-au-collegial-une-question-de-strategies].
- BÉLEC, C., J. MYRE-BISAILLON et J. ROBERGE. « 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° 2, 2017a, p. 25-32 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol\_30-2.pdf].
- BLASER, C. « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 4, 2009, p. 40-44 [www.cdc.qc.ca/ped\_coll/pdf/blaser\_22\_4.pdf].
- BLASER, C., L. LIBERSAN, J.-P. BOUDREAU et R. LAMPRON. « Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires », dans SALES CORDEIRO, G. et D. VRYDAGHS (dir.). *Statuts des genres en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, vol. 7, 2017, p. 302-323. .
- CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec, Didactica, c.é.f., 2015 [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\_ens\_francais/modules/document\_section\_fichier/fichier\_\_a0567d2e5539\_\_Caracteristiques\_50\_genres.pdf].
- GUÈYE, T. *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 2018.
- LANCTÔT, S. « Formation spécifique : accompagner les étudiants dans la production de leurs textes », *Correspondance*, vol. 22, n° 6, (s.p.) 2017a.
- LANCTÔT, S. « Caractéristiques d'un genre textuel », site du Carrefour de la réussite, 2017b [www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/06/2017-09\_slanctot\_tableau-caracteristiques-genre-textuel.pdf].
- SHANAHAN, T. et C. SHANAHAN. « Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy », *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, 2008, p. 40-59.