

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
FÉLIX-ANTOINE CHAREST**

Application des stratégies SOAR dans le cadre de cercle de lecture de textes usuels

MARS 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE	6
Définitions de la problématique	6
Le rôle de l'enseignant quant aux difficultés de lecture	7
La finalité de la lecture scolaire	8
L'approche esthétique de la lecture	9
Le désintérêt : pas une question de genre	10
Le réinvestissement des stratégies de lecture	11
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	13
Lecture littéraire	13
Cercles de lecture	13
Stratégies de lecture	15
Stratégie SOAR	17
Objectifs général et spécifiques de l'intervention	18
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	20
L'intervention	20
Le modèle de Bélec	20
L'intégration de la stratégie SOAR au modèle de Bélec	22
Les outils pour la collecte de données	24
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION	25
La lecture et la prise de note	25
Les interventions en petit groupe	26
Appréciation des élèves	28
L'évaluation	29
L'apport de l'enseignant	30
CONCLUSION	32
Regard critique sur l'intervention	32
Étapes suivantes	32

	2
Effet sur le développement de mes compétences professionnelles	35
Mot de la fin	37
RÉFÉRENCES	38

REMERCIEMENTS

Je dois d'abord remercier mon directeur, M. François Guillemette, qui a su choisir les mots adéquats pour me diriger et m'aider à maintenir le cap sur l'objectif de cet essai. Son approche et ses conseils resteront ancrés dans les racines de ma pratique enseignante.

J'aimerais également remercier l'ensemble des chargés de cours et des professeurs que j'ai eu la chance de côtoyer lors de mon parcours académique. Merci d'avoir apporté les nuances nécessaires, les pratiques novatrices et la rigueur exemplaire qui m'ont permis d'avoir mené à bien mon parcours.

Merci à mes collègues de classe. Merci d'avoir enduré ou soutenu mes plaintes, mes craintes et mes remises en question. Merci d'avoir partagé vos expériences et vos appréhensions qui résonnaient très bien avec les miennes. Votre soutien, votre partage, nos échanges ont su bonifier ce programme au-delà de mes attentes.

Merci à mes collègues enseignants du Séminaire Saint-Joseph et de l'Académie les Estacades qui m'ont fourni de précieux conseils et une boîte à outils bien garnie afin de bien me lancer dans le monde de l'éducation. Merci aussi de m'avoir donné la latitude nécessaire pour défricher le domaine et expérimenter. Je sais que l'école n'est pas un laboratoire, mais tout le devient lorsqu'on essaie pour la première fois.

Je ne peux laisser sous silence les efforts de ma conjointe, Laurence, qui a tenu le fort lors de ces nombreuses soirées de crises qu'elle a dû affronter seule parce que les enfants me savaient tout près. Merci à mes trois enfants pour leur patience, pour leur très grande compréhension et pour leur sourire. Merci, enfin à mes parents et mes beaux-parents pour le soutien qu'ils nous ont donné lors de ce parcours.

INTRODUCTION

Mon intérêt pour la question qui suit part de deux pôles opposés. En premier lieu, je me bute constamment à la perception que les élèves ont d'eux-mêmes en tant que consommateur culturel. Celle-ci est généralement nulle, dégradante et nettement sous-estimée.

Les jeunes vivent constamment des situations où ils sont en contact avec des produits culturels. Cependant, l'expérience qu'ils vivent avec ces produits est limitée et souvent intériorisée à un point tel qu'ils ne considèrent même pas l'apport culturel du produit. La télévision, les réseaux sociaux, les journaux ou les affiches publicitaires leur parlent, le message est généralement capté, mais l'absence d'outils efficaces pour réfléchir à ces messages est problématique si bien que la perception des élèves, quant à leur qualité de lecteur ou à leur consommation culturelle est souvent très négative.

La verbalisation aide à la culture. Elle permet de prendre une distance critique par rapport à ce que l'on vient de consommer, d'entendre, de voir ou de lire. Verbaliser, c'est se donner un cadre dans lequel notre appréciation et notre jugement d'un produit culturel (au sens large) peuvent se définir. Verbaliser, c'est aussi mobiliser des ressources théoriques et culturelles afin d'appuyer cette réflexion. En observant, en participant et en vivant des échanges réflexifs sur un contenu spécifique, on apprend progressivement à développer des référents sur lesquels on peut construire notre bibliothèque de savoir.

En second lieu, selon le PFEQ, un des buts de la compétence 1 est justement de permettre aux élèves de développer des stratégies qui leur permettent d'entretenir ce genre de discours : « Dans toutes sortes de situations, il leur est essentiel d'avoir des méthodes de travail et des stratégies efficaces pour soutenir leur mémoire, reconnaître les sources fiables, repérer les renseignements requis, les sélectionner et les organiser. » (PFEQ, 2001, p. 28)

Ces stratégies et méthodes de travail me semblent un tremplin particulièrement intéressant à la récupération des contenus d'apprentissages. Les élèves pourront effectivement récupérer leurs nouveaux outils afin de mieux interpréter les textes, les questions ou les mises en situation qui leur sont proposés.

Afin d'aller plus loin encore, j'ai choisi une méthode d'analyse qui peut servir également de préparation et de stratégie de révision pour les élèves : la méthode SOAR (sélectionner, organiser, associer, réguler). Cette méthode sera mise à l'épreuve à l'intérieur de cercles de lecture qui auront pour but d'approfondir une large variété de textes.

Ainsi, dans le premier chapitre, j'aborderai les problèmes liés à la perception des élèves et ceux liés aux pratiques enseignantes notamment en ce qui a trait à la préparation à la lecture.

Dans le deuxième chapitre, la stratégie SOAR, le cercle de lecture tel que l'entend Bélec et la manière par laquelle une conjonction de ces deux stratégies peut permettre une meilleure autorégulation et une meilleure perception de soi de la part des élèves seront abordés. Ces différents concepts nous mèneront aux objectifs spécifiques de cet essai.

Dans le troisième chapitre, j'expliquerai d'abord la manière dont le modèle du cercle de lecture sera lié aux stratégies SOAR avant d'aborder la manière dont les enregistrements des cercles de lecture et les traces de lecture pourront m'aider à faire l'analyse de l'intégration des stratégies.

Dans le quatrième chapitre, j'aborderai les résultats de la mise en pratique afin de faire ressortir certaines pistes pédagogiques utiles à l'application de cette méthode.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Définitions de la problématique

Il existe chez les élèves un décalage entre ce qu'ils consomment culturellement et le discours qu'ils arrivent à tirer de ces objets. Ce n'est pas exclusif au roman ni au cadre scolaire. Pour eux, comme pour plusieurs, la culture du divertissement n'a pour objectif que d'être consommée dans cette optique seule. Ces loisirs, comme la lecture, ne sont pas rejetés par les élèves. Ce qu'ils rejettent, c'est l'inscription de l'objet dans un cadre réflexif. En classe, cela se traduit par un désengagement de la tâche.

D'un côté, nous avons des indices qui nous indiquent que les élèves n'ont pas une totale aversion pour la lecture comme loisir, qu'ils sont tout de même globalement habiles en lecture et qu'ils sont scolarisés dans des établissements et dans un système éducatif qui reconnaissent l'importance de la lecture. D'un autre côté, une certaine proportion d'élèves du premier cycle du secondaire semblent adopter des comportements désengagés (dans le sens de « non motivés ») autour de la lecture d'œuvres littéraires complètes en classe de français. (Morissette, 2014, p. 29)

Ce n'est pas que les élèves n'ont pas confiance en leur capacité. Après tout, les élèves d'aujourd'hui sont constamment entourés d'objets culturels et l'ensemble des milieux reconnaissent l'importance de la lecture. Bien sûr, pour la classe de français, on peut se questionner sur le rapport à la lecture et à la littérature des adolescents, sur la présence du livre ou de parents lecteurs à la maison (Miquelon, 2017) mais, dans une optique d'applicabilité des connaissances, c'est le rapport à l'objet culturel qui doit être revu. Les élèves, afin d'arriver à créer des relations étroites entre les textes, de construire leur vision du monde et leur représentation de la littérature, de s'éveiller à l'intertextualité et de comprendre les archétypes et les stéréotypes présents dans les objets culturels qu'ils consomment, doivent réussir à se dégager de leur réflexe de lecteur (PFEQ, 2001). Selon Larochelle, forts de cette confiance en leurs capacités de lecture, les étudiants ne semblent

pas remettre en cause leur façon de lire des textes, même lorsque leur nature littéraire impliquerait une approche quelque peu différente de la lecture pragmatique ou ludique à laquelle ils sont habitués (Larochelle, 2015). Pour pallier ce manque, « l'interaction est nécessaire pour qu'ils voient que la compréhension, l'interprétation et la réaction se constituent d'une manière dynamique plutôt que linéaire et pour qu'ils soient à même de constater le fait que la capacité d'apprécier les textes contribue à enrichir la capacité de les comprendre, de les interpréter et d'y réagir. » (PFEQ, 2001, p. 28) Bref, les élèves doivent mettre en application une forme de lecture littéraire, c'est-à-dire une « expérience de lecture par laquelle le lecteur est affecté par les effets du texte et se trouve par conséquent plongé dans un va-et-vient entre sa réception singulière, c'est-à-dire sa participation affective aux contenus référentiels du texte, et sa lecture plus intellectualisée, c'est-à-dire la mise à distance de ses affects. » (Émery-Bruneau, 2015) Heureusement, cela est prévu au programme. Mais qu'en est-il de sa mise en application?

Le rôle de l'enseignant quant aux difficultés de lecture

Les constats sont assez éloquentes quant à l'enseignement dans la lecture dans l'environnement scolaire :

L'enseignement de la compréhension de la lecture demeure essentiellement conventionnel puisque les personnes qui enseignent la lecture semblent centrer principalement leurs interventions sur le questionnement et l'évaluation question-réponse. En fait, les enseignantes et enseignants semblent peu soucieux d'offrir un contexte de lecture signifiant et ils délaissent en grande majorité les interventions permettant d'explicitier les stratégies de lecture et d'assurer l'autonomie des élèves (Martel, Lévesque, & Aubin-Horth, 2012).

Pire, la fréquence élevée des tâches conventionnelles que sont le résumé, le questionnaire et la critique amènerait les élèves à conditionner leur lecture à ces tâches particulières (Morissette, 2014, p. 22). Au-delà de la lecture (à voix haute ou à voix basse) et la réponse à des questions relatives à celle-ci, la compétence est peu exploitée en classe. Dans l'ensemble des conduites et des tâches possibles présentées par Morissette, il est clair que

tout ce qui a trait à l'interaction est laissé de côté : « parler de leurs lectures, regrouper les idées dans un tableau; expliciter leurs stratégies; s'exprimer sur la pertinence des stratégies; confirmer leurs anticipations » (Morissette, 2014, p. 24). De plus, selon Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Gardon, « les conduites des élèves en situation d'apprentissage ne laisseraient guère présager le développement de compétences avancées en lecture. » (Morissette, 2014, p. 24)

En fait, les personnes enseignant au primaire comme au secondaire semblent poursuivre des objectifs d'enseignement parfois inadéquats au regard des réels besoins des élèves, tout comme elles délaissent un grand nombre de pratiques pédagogiques prometteuses, ce qui est susceptible d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension en lecture. (Martel et al., 2012)

Enfin, Bélec dénombre un certain nombre de pratiques utilisées par les enseignants pour simplifier la tâche des élèves, mais qui ne vont pas dans l'optique d'une mise en application de stratégies de lecture efficaces et complexes. En classe, le nombre de lectures est d'abord grandement diminué et le niveau de complexité est réduit. Rares sont les enseignants qui font lire 5 œuvres complètes et 5 œuvres complémentaires telles que le prescrit le ministère annuellement (PFEQ, 2001, p. 30). Enfin, l'enseignement et le soutien par rapport aux stratégies de lecture sont pratiquement absents et généralement remplacés par un résumé du contenu par l'enseignant (Bélec, 2020, p. 9). L'objet littéraire décontextualisé de son cadre d'apprentissage devient une tâche abstraite et forcée pour l'élève qui répète alors ses réflexes de lecture nécessaires aux évaluations conventionnelles et n'arrive pas à s'outiller des stratégies littéraires plus complexes que demande la compréhension d'une œuvre littéraire complète (Morissette, 2014, p. 23).

La finalité de la lecture scolaire

L'effet va plus loin. L'approche conventionnelle et la difficulté qu'ont les enseignants à inclure la lecture à l'intérieur de leur cadre d'apprentissage rendent la lecture et le livre étranger à l'élève.

Tous profils confondus, une majorité des participants sondés considèrent que les textes littéraires lus dans le cadre de la classe de français ne correspondent pas à leurs intérêts et que l'enseignant est le mieux placé pour choisir les livres, en dépit du faible intérêt de la majorité des élèves pour les sélections enseignantes. Cela, ainsi que la hiérarchisation des finalités de l'enseignement de la littérature aux yeux des participants (des finalités les plus utilitaires aux finalités les plus personnelles, qui sont l'objet de beaucoup moins d'adhésion), traduit une représentation générale de la littérature dans la classe de français comme un objet soumis à des contraintes et étranger aux intérêts des élèves, au goût de lire et au regard sur soi. (Miquelon, 2017)

L'élève se représente donc la lecture scolaire et, par extension, la lecture en général si on se fie aux profils de Bintz, comme un endroit où l'investissement subjectif du lecteur doit être censuré (Miquelon, 2017). Toujours selon Bintz, la majorité des adolescents ont un profil de lecteur passif ou résistant.

Les lecteurs passifs, pour leur part, ne cherchent pas des occasions de lire. Ils ont une lecture fluide, mais retiennent peu d'informations et en retirent peu de plaisir. Ils lisent surtout à l'école et à la demande de l'enseignant(e). Pour eux, la lecture est un processus linéaire. Enfin, ils éprouvent de la difficulté à faire des liens entre des textes et avec leurs expériences personnelles. Finalement, les lecteurs réticents sont capables de lire (avec difficulté ou non), mais ne veulent pas le faire et l'évitent « activement ». Ils sont souvent non motivés et désintéressés par l'école, et leur participation en classe se limite à répondre aux questions liées aux lectures imposées. (Morissette, 2014)

Bref, la lecture se retrouve coincée à l'intérieur de cercles vicieux, prise entre des lecteurs peu intéressés parce qu'ils n'ont pas les outils nécessaires et des enseignants qui se campent dans des pratiques conventionnelles afin de leur rendre la tâche plus accessible sans développer de stratégies supplémentaires.

L'approche esthétique de la lecture

L'un des problèmes auxquels le milieu fait face est probablement lié au fait que l'enseignement de la lecture a longtemps été centré sur l'auteur ou sur le texte plutôt que

sur la lecture. Les modèles, les repères et les outils que les enseignants possèdent sont tous liés à ce modèle.

Les approches stratégiques et esthétiques actuelles en lecture suggèrent plutôt d'enseigner explicitement à l'élève à utiliser des stratégies de lecture et de l'encourager aussi à exprimer ses réactions personnelles. Cependant, non seulement l'évaluation des réactions personnelles pose-t-elle un problème de taille aux enseignants, mais le rôle des autres élèves dans cet apprentissage et les tâches reposant sur la collaboration pour la construction du sens en lecture sont encore mal connus des enseignants. (Hébert, 2004)

L'approche esthétique telle que développée par Louise Rosenblatt « vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et de compréhension. » (Hébert, 2004) C'est donc à travers son engagement à la lecture, à la manière dont il vit le texte que l'élève doit se référer afin de recréer son imaginaire textuel et intertextuel propre de l'objet culturel à l'étude. Une fois ce rapport établi, l'élève arrive alors à faire des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages et à leur témoigner de l'empathie, à prédire la suite des événements, à imaginer des paysages, des visages, etc. (Hébert, 2004) Dans cette optique, il devient évident que le processus de compréhension de l'œuvre est évolutif et pluriel et qu'un questionnaire préétabli et une lecture solitaire sont insuffisants pour dégager du sens des œuvres.

Le désintérêt : pas une question de genre

Ces premiers constats semblent confirmer que c'est l'approche de la lecture en classe et non le profil social du lecteur qui joue sur le rapport à la lecture dans le cadre scolaire. Miquelon mentionne que « c'est le type d'enthousiasme envers la lecture scolaire, et non le désintérêt, qui est généré. » (Miquelon, 2017) Autrement dit, c'est dans la manière d'aimer la lecture que les garçons et les filles se distinguent et que d'agir pour faire apprivoiser la lecture à un groupe spécifique, n'est peut-être pas la solution idéale.

Le réinvestissement des stratégies de lecture

Le Ministère de l'Éducation s'attend à ce que,

à la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie des textes consistants, les met en relation avec d'autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine profondeur d'analyse. Il s'informe à partir d'une variété de textes courants et de médias, découvre des univers littéraires et pose un regard critique sur les textes qu'il lit.

Or, les recherches sur les études postsecondaires semblent montrer une carence à ce niveau. Selon Koné, « bien que l'étudiant soit plus ou moins familier avec les structures des différents types de textes pour les avoir étudiées au secondaire, il éprouve des difficultés à opérer un traitement en profondeur de l'information. » (Koné, 2011, p. 9) Le constat est le même du côté du collégial. Bélec mentionne que plusieurs professeurs remarquent les difficultés qu'éprouvent nombre d'étudiants lorsqu'ils ont à s'approprier des savoirs par la lecture. » (Bélec, Myre-Bisaillon, Roberge, & Buysse, 2017) Une des hypothèses serait que « les étudiants se limitent aux stratégies de sélection de l'information (surligner, souligner, ombrager, etc.), de sorte que leurs apprentissages demeurent superficiels. » (Koné, 2011, p. 9) Bref, afin que l'élève puisse développer sa compétence en lecture, l'enseignant doit se dégager des pratiques conventionnelles afin d'amener l'élève à mettre en branle des stratégies de lecture plus complexes que celle de la sélection de l'information. Il pourra alors réinvestir ces stratégies dans l'ensemble des champs d'enseignement afin d'intégrer l'information nouvelle (Cartier, 2001) ou d'éviter les entraves à la compréhension (Koné, 2011).

Ainsi, la lecture n'est plus considérée comme un simple exercice de décodage, mais comme une activité d'apprentissage et de construction de significations au cours de laquelle le lecteur accède au sens du message. Lire invite donc les lecteurs à s'engager activement dans un processus de résolution de problèmes grâce auquel ils élaborent leur interprétation du message, c'est-à-dire qu'ils s'en font une représentation cohérente qui fusionne mentalement les informations explicites et implicites qu'il contient à leurs propres connaissances et expériences (Giasson, 2011; NRP, 2000). La compréhension que se forment les lecteurs s'avère non seulement influencée par des facteurs personnels (connaissances, attitudes, émotions, intérêts, habiletés, etc.), mais également par des facteurs extrinsèques

(contenu et forme des messages, contextes psychologique, social, physique et socioculturel) qui conditionnent leur expérience de lecture (Giasson, 2003; Irwin, 2007). (Beaudoin, Boutin, Martel, Lemieux, Gendron, 2015)

Dans ce contexte, la lecture devient beaucoup plus large que l'approche ludique du texte ou que l'encadrement conventionnel expérimenté en classe. L'engagement de l'élève dans la lecture ou dans la consommation d'un objet culturel doit passer par l'interaction avec ces pairs. La discussion sur les stratégies de lecture et sur l'appréciation critique des œuvres permettra aux élèves de développer leur sentiment de confiance en tant que lecteur et d'aborder l'objet culturel de manière plus réfléchie. Ils pourront alors mieux comprendre les concepts liés à l'intertextualité et arriver efficacement à produire leur répertoire personnalisé de lecture (PFEQ, 2001).

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Lecture littéraire

La notion de lecture littéraire est intimement liée à l'ensemble de ce qui a été abordé dans le premier chapitre. En s'éloignant d'une lecture ludique ou d'une lecture conventionnelle, les élèves en viennent à prendre une posture d'analyse du texte. Puisqu'il ne s'agit plus de sélectionner et d'identifier des éléments spécifiques, la lecture littéraire implique une transformation progressive de la compréhension dans un jeu d'hypothèses et de vérification.

La lecture littéraire devrait donc être envisagée en classe comme un dialogue dont il faut analyser l'évolution et la transformation progressive *in situ* à l'aide de tâches transactionnelles. Dans ce type d'approche esthétique, le degré de compétence du lecteur se mesure alors non seulement à sa capacité de participer et de s'engager, mais aussi à celle d'être attentif à sa propre subjectivité, réceptif au déroulement et à la nature de son expérience, de même qu'à celle des autres en situation de lecture collective. (Hébert, 2004)

Il devient inconcevable d'amener cette lecture en classe en laissant les élèves à eux-mêmes. Afin de développer le discours sur la lecture, les élèves doivent le mettre en pratique, le confronter et l'appliquer. Le développement de la lecture littéraire donc par le développement de stratégies plus complexes, mais également par une discussion collective sur ces stratégies et leurs mises en application.

Cercles de lecture

La mise en place de canaux de discussions sur la lecture a de nombreux avantages.

Plusieurs auteurs sont d'avis que la collaboration entre pairs permet aux lecteurs d'améliorer leurs habiletés de lecture. Les interactions sociales entre pairs favorisent le partage des interprétations et la construction de la compréhension des œuvres lues

(Alfassi, 1998; Gambrell, 1996; Giasson, 2003; Palinscar et Brown, 1984). Également, la collaboration entre pairs influence positivement l'intérêt pour la lecture, l'implication en lecture et les habitudes de lecture (Guthrie et Davis, 2003; Wigfield et Guthrie, 1997). (Jolicoeur & Cormier, 2011, p. 35)

Un outil à la disposition des enseignants semble particulièrement efficace pour favoriser la présence de ces canaux : les cercles de lecture. Dans sa formule la plus simple, il sert à « fournir aux étudiants un accompagnement en cours de lecture. » (Bélec, 2016) Pour ce faire, les participants échangent leur réaction par rapport à la lecture en cours. (Jolicoeur & Cormier, 2011) Cela entraîne chez les participants des conflits cognitifs basés sur la mise en application des diverses stratégies de lecture. L'imposition de tâches complexes par l'enseignant lors des rencontres viendra bonifier ces conflits. (Bélec, 2016)

Le cercle de lecture vise à entretenir et développer de véritables interactions entre les lecteurs et les textes. Il cherche également à motiver les élèves à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués et critiques. Le recours aux interactions sociales enrichit le rapport des élèves au texte, leur permet de dépasser leur première compréhension et d'élargir leurs compétences. (Jolicoeur & Cormier, 2011, p. 36)

Ces interactions amèneront une forme d'apprentissage par les pairs qui viendra à la fois gonfler la confiance des élèves et faciliter le transfert de connaissances (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2006). L'encadrement de l'enseignant est aussi un facteur important dans l'apprentissage par le cercle de lecture. Si une pratique structurée semble favoriser la réussite, la motivation et le sentiment d'efficacité, une pratique plus libre augmentera quant à elle l'autonomie et l'utilisation de stratégies plus complexes. L'enseignant a donc à rechercher un équilibre efficace entre les deux pôles dans sa pratique. (Bélec, 2018, p. 17)

Dans un processus d'apprentissage où la mise à l'écrit de la pensée n'est pas toujours évidente pour plusieurs élèves, les avantages des cercles de lecture deviennent évidents. On assiste alors à une meilleure verbalisation de la pensée et à la mise en confrontation de différents modèles d'interprétation qui peuvent servir même aux élèves qui participent moins.

L'étude des résultats nous a montré que les cercles littéraires permettent à tous les élèves qui y participent, qu'ils soient plus ou moins silencieux, d'être à tout le moins exposés à un grand éventail de modes et stratégies de lecture, stratégies qu'ils ne pourraient exploiter à eux seuls dans leur journal, ce qui est d'autant plus intéressant lorsque l'on sait que les lecteurs non experts ne varient pas suffisamment leurs stratégies. (Hébert, 2004)

Finalement, une pratique répétée des cercles de lecture permet une meilleure autorégulation des élèves. Ceux-ci, à la lumière des moyens employés par leurs pairs, arrivent à mettre en pratique des stratégies inexploités (Bélec, 2016)

Stratégies de lecture

« Le terme stratégies cognitives réfère généralement aux stratégies qui contribuent à maîtriser la cueillette et le traitement de l'information. » (Vezina & Saint-Laurent, 1991)
C'est ce que l'on tente de développer à travers la lecture. Plus spécifiquement, quand on parle de stratégie de lecture, on parle d'une « action, un moyen ou une technique (auxquels correspondent des opérations mentales) permettant d'atteindre un but. La notion de but est fondamentale, il n'y a pas de stratégie s'il n'y a pas de but spécifique. » (Deschênes, 1991)

Dans le programme de formation au secondaire, « les processus et les stratégies sont à considérer comme des connaissances dynamiques à mettre en relation de complémentarité avec les connaissances théoriques. » (Hébert, 2019) Le programme sépare ces stratégies en quatre grandes catégories : planifier sa lecture; comprendre et interpréter; réagir et évaluer sa démarche. Ces quatre grandes catégories sont reprises sous d'autres noms par Lecavalier et Richard. Ainsi, dans la préparation à la lecture, l'élève doit créer ses attentes et activer les connaissances qu'il possède déjà sur le livre. C'est à l'enseignant de s'assurer que tous partent sur une base similaire en présentant les éléments importants et en établissant le but spécifique de la lecture. Lors de la lecture, l'étudiant forme des hypothèses, les confronte à la lecture et à l'interprétation de ses pairs, laisse des

traces de sa lecture, note ses réactions et ses jugements. Lors de l'analyse et de l'interprétation, l'élève reprend ses notes afin d'accomplir l'objectif établi au départ. Enfin, un retour sur les hypothèses et les démarches stratégiques utilisées permettra aux élèves de prendre conscience des gestes qu'ils posent trop souvent et de ceux qu'ils ne posent pas assez souvent. (Richard & Lecavalier, 2009)

Les stratégies présentées dans le PFEQ sont toutes efficaces, mais elles sont aussi particulièrement spécifiques. Elles n'offrent pas une solution globale pour s'engager dans la tâche. Ces stratégies demeurent utiles. Elles viendront se greffer aux divers segments de l'approche SOAR au fil du temps.

Nous avons aussi laissé de côté l'ensemble des stratégies liées au type de document lu. Selon Carignan,

la totalité des stratégies revi[ent] sur toutes les formes de documents. Il n'a pas été possible de dire que telle stratégie se retrouve seulement sur tel type de document. Il n'y a donc pas, selon nos résultats, de stratégies déclarées uniquement sur le texte papier, le texte linéaire à l'écran ou l'hypertexte. Ceci peut nous amener à nous questionner sur le fait qu'il n'existe peut-être pas nécessairement de stratégies utilisées uniquement à l'écran, à l'exception des fonctions de commande et de la façon de se déplacer à l'écran à l'aide de la souris et du clavier. (Carignan, 2009)

Bref, les stratégies spécifiques au type de document pourront être abordées le moment venu, mais ne participent pas à la construction d'une approche d'analyse multidisciplinaire.

Cependant, certains éléments liés au *reading apprenticeship* doivent être pris en considération dans notre approche.

L'approche RA doit être envisagée comme un schème conceptuel pour encadrer des activités de lecture active. Selon cette perspective, les professeurs accompagnent les étudiants dans leurs lectures et facilitent les conditions afin qu'ils connaissent des progrès et des succès. Ce qui est visé, c'est la construction de connaissances et le développement progressif de la confiance personnelle du lecteur en ses capacités de décodage du sens des lectures. (Lavigueur, 2020)

Cette approche est donc directement alignée avec une partie de notre objectif de départ : l'autonomie dans le dépassement de la lecture ludique.

La méthode s'intéresse donc à la compréhension de lecture, mais aussi à la motivation à lire. Au bout du compte, elle repose sur l'idée que l'établissement d'une relation, tant affective qu'intellectuelle, avec des textes, des notions et des pairs, s'avère une clé pour développer des lecteurs et penseurs habiles, stratégiques, motivés, critiques et indépendants. En effet, l'approche RA encourage le professeur à travailler les aspects affectifs et motivationnels, car ce sont eux, à long terme, qui forment l'identité du lecteur; c'est d'ailleurs ce qui la différencie de tant d'autres méthodes. (Lavigueur, 2020)

Deschenes mentionne qu'il n'y a pas de stratégie sans but. La méthode RA suppose qu'il n'y a pas de mise en application de stratégies sans motivation à lire. En appliquant une méthode pluridisciplinaire à la lecture, nous tentons de lier les deux.

Stratégie SOAR

La volonté d'utiliser la stratégie SOAR dans le cadre de la lecture est de rendre cette stratégie accessible à l'élève pour tout processus de transfert d'information. L'acronyme SOAR dénote les quatre étapes de la création d'un document de révision : sélectionner, organiser, associer et réguler. La stratégie SOAR vise à combler les lacunes stratégiques les plus communes chez les élèves.

La première étape consiste à sélectionner toute l'information importante et de la noter de manière complète (définitions, exemples, détails). La deuxième étape consiste à organiser les informations retenues à l'aide de représentations graphiques. La troisième étape consiste à associer les éléments internes (à la manière d'un casse-tête) afin d'envisager l'information dans son ensemble. Cette étape sert aussi à associer les éléments répertoriés à des exemples externes. La dernière étape consiste à réguler l'information retenue à l'aide de questions allant de simples à complexes. (Kiewra, 2005)

Objectifs général et spécifiques de l'intervention

La problématique démontre que deux piliers de la pratique de la lecture active sont lacunaires chez les jeunes du secondaire. D'une part, il faut arriver à susciter l'intérêt des jeunes pour l'accomplissement de la tâche de lecture. Tel que mentionné, il ne s'agit pas de choisir un roman qu'ils aiment ou qu'ils ont de la facilité à lire, mais plutôt dont la tâche en soi les amène à participer. D'autre part, il faut que les élèves puissent discourir sur leur consommation culturelle et qu'ils quittent leur position passive par rapport aux œuvres étudiées. L'objectif est donc de faciliter l'intégration des stratégies de lecture dans le cadre de lectures interdisciplinaires à travers la coopération des élèves et la méthode SOAR. Ces stratégies pourront ensuite être déployées par les élèves dans le cadre de lectures liées à des disciplines connexes, mais également à faciliter le repérage et l'analyse dans des textes de fiction.

Les différentes lectures se feront en classe et hors classe et elles seront accompagnées d'un journal de bord. Les lectures seront toujours suivies d'un retour en petit groupe enregistré et structuré autour de la méthode SOAR. Le but sera de faire trois cercles de lecture demandant une tâche de plus en plus complexe pendant la séquence afin que les élèves se familiarisent avec les stratégies. Le cours aura donc une structure cyclique ayant la forme suivante :

- A. Lecture
- B. Planification des interventions
- C. Cercle de lecture
- D. Discussion sur les stratégies à utiliser
- A. Lecture
-

L'analyse, quant à elle, se fera autour de trois axes centraux. Les enregistrements des élèves permettront d'analyser le langage employé et l'interaction entre les élèves.

L'analyse du journal réflexif permettra d'identifier la manière dont le discours autour du roman et des stratégies évolue. Enfin, les observations de l'enseignant en classe permettront de voir les forces et les faiblesses des activités sélectionnées dans leur mise en pratique. Bref, l'analyse tentera de vérifier si le transfert des connaissances ou la mise en application de la méthode SOAR se fait de manière de plus en plus intuitive.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

L'intervention

Afin de mettre en application la méthode SOAR dans un contexte de cercle de lecture, nous avons choisi l'approche progressive de Bélec (Bélec, 2019). Ce modèle « prend en compte la diversité des profils et des contextes d'enseignement ainsi que la complexité des exigences du collégial en termes d'apprentissage. Il vise également à mener graduellement les étudiants à développer leurs compétences en littératie et, de façon générale, leur capacité à réaliser des apprentissages de manière autonome. » Comme Bélec le propose, les cercles seront réalisés 3 fois en variant les modalités pour chacun d'entre eux.

Le modèle de Bélec

Le modèle de Bélec comporte quatre étapes qui se produisent de manière cyclique.

Étape 1 - Avant la lecture

L'enseignant explicite l'annotation et les stratégies lors de la lecture d'un extrait. Il présente « son processus de planification de la tâche, ses stratégies de contrôle et d'ajustement ainsi que les stratégies d'autoévaluation qui lui permettent de valider son interprétation du texte. Il clarifie ainsi la tâche à faire, l'objectif d'apprentissage de même que les critères de qualité à considérer dans ce contexte. » (Bélec, 2019) En outre, il propose, par ses actions un ensemble de stratégie et de repères aux élèves.

Étape 2 - Pendant la lecture

L'étudiant lit en mobilisant les stratégies et en laissant des traces. Celles-ci « permettent au professeur de constater que la lecture a été faite, tout en étant utiles à l'étudiant en vue de la tâche qu'il aura à faire durant le cercle. » (Bélec, 2019) L'enseignant évitera les questions précises à cette étape afin d'autonomiser les élèves.

Étape 3 - Après la lecture : le cercle

Les cercles permettent une coconstruction du sens du texte. C'est donc à travers l'ensemble des individus que le sens doit être construit. Cette coconstruction se fait entre les membres de l'équipe, mais aussi grâce à l'accompagnement de l'enseignant. « Par ailleurs, il est essentiel que la tâche d'apprentissage à réaliser en cercle puisse être perçue par les étudiants comme directement utile, idéalement en liant celle-ci à la préparation d'une évaluation. » (Bélec, 2019) C'est ici que la tâche complexe est à réaliser. « Elle doit exiger d'analyser, de faire des liens, de nuancer et de ne pas trouver qu'une solution unique. » Bélec propose la synthèse, le schéma, la formulation ou la réponse à des questions complexes ou impliquant de la nuance.

Étape 4 - Après le cercle

Après le cercle, Bélec propose une rétroaction en plénière. Elle mentionne de reprendre le travail accompli afin de renforcer le sentiment d'utilité de la tâche et le sentiment d'efficacité de l'élève. « C'est le moment de coconstruire davantage ces savoirs, en permettant des échanges entre différents cercles ayant fait émerger diverses perspectives sur ces connaissances. » (Bélec, 2019) C'est aussi une phase privilégiée « en vue de tisser une réflexion structurante sur les savoirs à acquérir et de faire valoir les

causes de certaines erreurs d'interprétation et les façons d'éviter celles-ci. » (Bélec, 2019)
Enfin, c'est aussi un moment utile dans le développement des compétences d'autoévaluation des élèves.

L'intégration de la stratégie SOAR au modèle de Bélec

Cercle 1 : Portrait-robot

Lors de la lecture de son roman, l'élève est invité à prendre des notes sur les 4 piliers de l'univers narratif : action, temps, lieu, personnages. L'enseignement de la stratégie SOAR se fera en quatre étapes qui amèneront les élèves à leur premier cercle de lecture. Ainsi, l'enseignement explicite de l'étape 1 du modèle de Bélec sera axé sur l'enseignement de sélection et de la prise de note tel que proposé par Kiewra. L'organisation sera démontrée de manière explicite de concert avec la vérification de la tâche. Les élèves auront donc une première tâche complexe baromètre à produire avant les cercles de lecture : les matrices d'organisation du modèle de Kiewra. À l'étape du cercle de lecture, la première tâche consistera à schématiser le personnage principal à partir des matrices des élèves. Lors de la dernière étape, les élèves seront invités à compléter le portrait-robot en plénière. Enfin, l'étape de régulation se fera au début du cours suivant, en plénière à l'aide de questions récapitulatives (menés par l'enseignant).

Cercle 2 : Ligne du temps

L'élève poursuit la lecture du roman seul et continue de prendre des notes sur l'univers narratif. Le deuxième cercle narratif sera centré autour de la création d'une ligne du temps et de l'anticipation de la fin du roman. Les élèves sont alors invités à choisir 8 moments marquants dans le récit et de suggérer un dénouement probable à l'histoire. En

plénière, l'ensemble des éléments ressortis permettront de reconstituer ligne du temps plus complète. Les élèves seront aussi invités à présenter leur anticipation. Dans une optique de régulation, les élèves auront la tâche de produire leur ligne du temps personnelle à l'aide des événements proposés en plénière et de voter pour le dénouement le plus probable en se justifiant.

Cercle 3 : Quatrième de couverture

Le dernier cercle a lieu après la lecture complète du roman, mais avant l'évaluation finale. La tâche des étudiants est alors de choisir un extrait afin de la mettre en quatrième de couverture et de justifier leur sélection. Ils auront à défendre ce choix devant les autres élèves du groupe.

À l'instar du premier cercle, les deux autres sont précédés d'un exercice de vérification qui prendra la forme de la deuxième étape de la stratégie SOAR. Les élèves auront donc à ajouter les informations manquantes à leurs tableaux ou en produire de nouveaux au besoin.

Évaluation

L'évaluation tournera autour du personnage principal, de l'action et de l'appréciation critique de l'œuvre afin de voir l'effet de la stratégie SOAR et de cercles de lecture sur le sentiment d'efficacité des élèves.

Les outils pour la collecte de données

L'activité se déroulera dans quatre groupes de 2^e secondaire d'une trentaine d'élèves. Lors des cercles de lecture, les discussions seront enregistrées au format vidéo. Les enregistrements permettront de valider le développement de stratégies de lecture des élèves et la facilité d'application de la méthode SOAR. Il s'agira alors de repérer dans les discours, l'utilisation des stratégies enseignées.

L'enseignant tiendra également un journal réflexif à la suite de ses observations dans toutes les étapes de la démarche. L'enseignant prendra aussi dans le journal les commentaires et rétroactions des élèves à la suite des activités complexes. Enfin, les évaluations écrites des élèves seront prises en considération afin d'observer l'utilisation du langage et l'apport des stratégies SOAR dans les interactions de l'élève avec l'œuvre. Les notes seront ensuite reprises afin de commenter les réactions et la réception des élèves aux diverses tâches. De plus, l'analyse du journal permettra aussi de voir la place de l'enseignant dans cette pratique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

La lecture et la prise de note

Constats

Malgré les canevas fournis et l'encadrement proposé, les élèves sont demeurés, pour la plupart, au strict minimum dans leur prise de note. J'ai rapidement constaté que la quantité ou la qualité de la prise demeure relativement similaire que le travail soit encadré ou non.

Afin de mieux définir les attentes, j'ai proposé aux élèves, au milieu du temps imparti pour la tâche de vérifier les travaux de certains de ceux-ci au tableau interactif. J'ai alors commenté sur les éléments pertinents et les éléments à améliorer de certains élèves devant les autres. Malgré tout, les élèves semblent avoir bien peu retenu de cette intervention.

La partie *sélectionner* des stratégies est encore partielle pour plusieurs. Les annotations se limitent aux éléments explicitement demandés dans la matrice et sont généralement placées directement dans le tableau. Les élèves ont donc énormément de difficulté à retourner aux éléments qu'ils ont identifiés dans le texte et la matrice elle-même devient l'unique outil de travail lors des cercles de lecture. Le problème arrive lorsque les informations organisées dans la matrice ne suffisent pas pour répondre à la tâche. Les élèves fouillent donc à l'aveuglette dans leur roman à la recherche d'informations pertinentes. Cette partie est extrêmement chronophage.

Améliorations

J'ai de la réticence à fournir aux élèves un exemple écrit, mais un exemple de matrice complet sur lequel ils pourraient s'appuyer viendrait peut-être en aider certains quant au contenu à aller rechercher. Peut-être aussi que de fournir une matrice afin d'accompagner une lecture dirigée amènerait les élèves à mieux saisir la tâche dans son ensemble. Dans un même ordre d'idée, dans un contexte idéal (dans une mise en pratique sur une plus longue période), les blocs moins familiers aux élèves auraient fait l'objet d'exercices en classe à l'aide de textes plus courts.

Les interventions en petit groupe

Constats

Les élèves arrivent préparés aux cercles de lecture de manière vraiment hétérogène. Pour certains, le cercle ne leur servira qu'à consolider ce qu'ils ont compris. D'autres iront chercher des éléments qui manquent à leur compréhension. C'est surtout le troisième groupe d'élèves (dont les feuilles de notes sont très peu remplies ou pas du tout) qui sont problématiques. J'ai tenté deux pratiques différentes dont le résultat demeure insatisfaisant.

La première méthode a été de regrouper les élèves dont le travail était incomplet en petit groupe. Constatant rapidement que les élèves étaient tous à des endroits différents même s'ils avaient été avertis de l'objectif, j'ai dû ajuster la tâche afin de ne pas pénaliser les élèves qui avaient accomplis le travail. J'ai d'ailleurs regroupé les élèves dont la lecture était plus avancée afin qu'ils puissent appuyer leur réflexion sur l'ensemble de leur lecture. Pour les élèves dont la lecture était peu avancée, le travail a été très partiel en cercle. Je leur ai dit de se concentrer sur ce qu'ils avaient et c'est ce qu'ils ont fait. Lors des ms

observations, j'ai remarqué que certains élèves faisaient une lecture très passive et se servaient des retours en plénière pour compléter leurs notes.

La deuxième méthode a été de regrouper les élèves dans les équipes de leur choix. Cette fois, les élèves dont le travail était moins bien effectué ont été beaucoup plus passifs.

Comme quelques groupes finissaient rapidement, j'ai ajouté une partie à la fin d'échanges de notes. Les élèves devaient partager de manière orale uniquement des éléments qu'ils avaient trouvés importants ou intéressants afin de compléter les notes de leur coéquipier. Certains groupes ont été plus actifs lors de cette activité que lors de la tâche complexe.

En ce qui a trait à la technique SOAR, si certains élèves se servaient de leur matrice pour alimenter la discussion, les 4 étapes n'étaient pas discernables l'une de l'autre.

Améliorations

Afin d'éviter la recherche sans direction dans le livre, une solution possible serait d'amener les élèves à identifier, à l'aide de marque-pages, les éléments nécessaires au remplissage de la matrice. L'activité du cercle de lecture, plutôt qu'un réinvestissement serait alors la partie *organiser* de la méthode et le retour en plénière deviendrait la partie *analyser*.

Malgré une plus grande passivité, je crois que la deuxième option soit de regrouper les élèves en groupes hétérogènes est plus efficace pour la discussion. Il faudra alors trouver un moyen de contrôler la lecture de tous. La présence des marque-pages pourrait alors être une solution (Hébert, 2019, p. 136).

Appréciation des élèves

Constat

Les élèves ont fortement apprécié les cercles de lecture. Ils ont aussi préféré choisir leur équipe. Plusieurs ont mentionné qu'ils étaient beaucoup plus à l'aise de discuter avec des coéquipiers avec lesquels ils étaient plus familiers. J'ai constaté lors de l'écoute que certains élèves, plus en retrait, ont effectivement beaucoup plus participé lorsqu'ils choisissaient leur équipe. Par contre, certains, dont le travail était incomplet, ont profité de cette familiarité pour faire rire leurs compatriotes.

En outre, les élèves se sont sentis mieux préparés, ils ont réussi à mieux intégrer leur lecture et ils étaient plus confiants quant à l'évaluation à venir. Ils étaient moins à l'aise à l'idée de s'enregistrer. D'ailleurs, lors des premiers cercles, plusieurs se sont enregistrés après s'être préparés à la manière d'une présentation orale.

Améliorations

Malgré les consignes claires, les enregistrements ont été très différents l'un de l'autre. En circulant dans la classe, j'ai bien vu que le travail a été fait, mais plusieurs ne m'ont remis que le résultat. Plutôt que d'enregistrer à partir de leur téléphone, j'utiliserai les ordinateurs. Les élèves auront moins le réflexe de mettre l'enregistrement en pause, d'ajuster ou de se préparer avant de s'enregistrer. L'autre élément sera aussi de réduire le temps des cercles de lecture. Je limiterai alors à une seule question complexe plutôt que de jumeler en lien avec la lecture. Ainsi, la logique originale, voulant de se limiter au personnage principal lors du premier cercle, aux événements lors du deuxième et à l'appréciation lors du troisième cercle me semble donc la méthode la plus appropriée.

L'évaluation

Constat

J'avais une certaine appréhension de l'évaluation. Je m'attendais à ce que les réponses aient été uniformisées plutôt que consolider par les interventions en cercle de lecture. J'ai été agréablement surpris de voir que les élèves s'étaient approprié les constructions sur les personnages, les évènements et l'univers spatiotemporel du récit qu'ils avaient construit ensemble. Si les réponses ne démontraient spécifiquement une application de la méthode SOAR, celle-ci aura quand même contribué à la production de sens en vue de l'évaluation. Certains enjeux, qui avaient été abordés lors des discussions sur le roman, mais qui n'avaient pas été l'objet d'une tâche complexe en cercle de lecture ont été moins bien réussis.

Je sais aussi que certains élèves sont passés dans les mailles et n'avaient clairement pas fait la lecture. Leurs réponses partielles ou incomplètes sont venues justifier mon choix de laisser les élèves dont le travail était incomplet ou non fait à pouvoir participer quand même à la discussion. Ceux-ci n'avaient pas les outils nécessaires pour répondre aux questions d'examen.

Bref, les cercles de lecture centrés sur des tâches complexes et la mise en œuvre des stratégies SOAR semblent avoir motivé la lecture de plusieurs élèves, mais surtout, elle semble leur avoir donné confiance en leur analyse personnelle du roman.

L'apport de l'enseignant

Constats

Je m'attendais, lors des cercles de lecture, à avoir à évaluer les élèves plus qu'à diriger la discussion. Bien que je me sois fait une idée au moment de l'activité, l'évaluation a plus eu lieu lors de la réécoute des vidéos puisque j'ai finalement dû diriger la plupart des groupes dans leurs tâches. Bien que l'activité ait été faite trois fois, plusieurs s'attendaient encore à ce que le travail soit de comparer leurs notes. Il fallait donc, pour chaque activité que je recentre autour de la tâche complexe et que j'amène les élèves à étayer un peu plus ce qu'ils avançaient. Le manque d'information dans les matrices préparatoires a amené un manque d'information lors de l'accomplissement des tâches complexes.

Étant donné les modifications apportées à la planification initiale, j'ai dû gérer le temps pour chacune des parties du travail. Comme les équipes travaillaient à un rythme très différent l'un de l'autre, je reviendrai à mon plan initial lors d'une prochaine activité.

Je croyais aussi que les matrices et le travail d'annotation préalablement fait en classe allaient être suffisants au travail de lecture. Mes expériences antérieures en lecture dirigée, particulièrement au secondaire, n'avaient pas été particulièrement concluantes, mais je crois ici qu'elles auraient été nécessaires.

Améliorations

D'échelonner la stratégie SOAR sur l'ensemble du processus me semble l'option la plus gagnante et celle où, en tant qu'enseignant, je pourrai être le plus utile. De développer les stratégies de sélection à l'aide de marque-page et d'exemplifier les parties

sélectionnées et organiser à l'aide de deux exemples différents (annoter un texte et utiliser les informations provenant d'un texte annoté) pourront mieux guider les élèves dans leur tâche de lecture. Les lectures dirigées accompagnées de matrice pourront les aider avec les tâches complexes et les préparer à ce qui s'en vient lors des cercles de lecture. Finalement, la gestion du temps serait éliminée puisque les élèves se concentreraient sur une seule tâche.

CONCLUSION

Regard critique sur l'intervention

Si l'intégration de la stratégie SOAR par les élèves se veut tout de même limitée, l'objectif de base semble avoir été accompli. Les élèves ont mentionné avoir ressenti un attachement plus fort à la lecture. Leurs échanges sur le roman leur ont permis de consolider leur compréhension pour l'ensemble des questionnements abordés. En équipe, ils se sont aperçus qu'ils avaient la possibilité de produire du sens à partir d'une œuvre. Ils ont également été capables de réinvestir cette compétence lors des travaux de lecture et d'analyse subséquents, notamment lors d'une production orale sur un objet culturel de leur choix. J'ai alors vu un changement à la fois dans l'approche et dans le discours de la plupart des élèves. Ceux-ci ont réussi à dépasser la simple recherche d'information pour aller produire une forme de discours critique.

Dans sa forme actuelle, je ne crois pas que la stratégie SOAR soit particulièrement concrète pour les élèves. Il faudra voir en échelonnant davantage l'enseignement de l'ensemble du processus. Je suis cependant convaincu que l'utilisation de matrices pour organiser l'information facilite le travail de compréhension en lecture. Cependant, il faudra s'assurer que les matrices en question ne deviennent pas l'objet du travail en tant que tel, mais l'outil nécessaire à l'accomplissement de tâches complexes.

Étapes suivantes

Bien que j'en ai déjà glissé quelques mots lors de l'analyse, il m'apparaît important de venir synthétiser les éléments à modifier lors d'une prochaine itération de cette activité.

Pour la lecture

D'abord, il faudra mettre en place dès le début de l'année scolaire un système d'annotation et de sélection sous forme de marque-pages. L'ouvrage de Manon Hébert pourra être utile pour cette mise en place. Ensuite, il faudra montrer aux élèves comment utiliser les matrices comme un levier à la compréhension et non de l'envisager comme un produit fini. Pour se faire, une plus grande proportion des cours devra servir à de la lecture dirigée soit pour l'analyse matricielle, soit pour les méthodes d'annotations.

La lecture dirigée pourra aussi permettre de développer les compétences d'inférences des élèves et de développer leur réflexe d'anticipation.

Vérification ponctuelle

Dans le but de développer la compétence dialogale avec l'objet culturel, l'élève devrait idéalement produire un certain nombre de résumés et d'hypothèses. Ainsi, deux éléments devront être mis en place. D'une part, le suivi de lecture devra être plus serré de la part de l'enseignant. En établissant un calendrier de lecture, l'enseignant pourra s'assurer d'une lecture active efficace, mais surtout d'une connaissance partagée de l'œuvre par l'ensemble des élèves. D'autre part, la remise ponctuelle de résumés et d'hypothèses permettra à l'enseignant de s'assurer que la lecture est bel et bien faite par les élèves et qu'ils auront la compréhension et le matériel nécessaire pour participer aux différents cercles.

Cercles de lecture

Le travail en cercle devra être plus circonscrit dans le temps et il devra se limiter à une seule tâche complexe. Les tâches proposées ici me semblent toujours pertinentes, c'est surtout le travail préalable qui devra être adapté. Dans une optique d'intégration plus distincte de chacune des parties de la stratégie SOAR, seule la partie *sélectionner* sera produite lors de la période de lecture. La partie *organiser* deviendra donc la tâche complexe. Le travail sur le personnage sera alors de remplir la matrice à partir des marque-pages des élèves. La ligne du temps sera la tâche organisationnelle à produire. Le troisième cercle de lecture servira de synthèse et de réinvestissement comme il l'a été dans la présente formule du projet.

Plénière

Le travail en plénière deviendra alors la partie *analyser* puisque les élèves auront à faire des choix. Ainsi, les élèves devront choisir le portrait le plus fidèle, les événements les plus importants et la couverture la plus pertinente à partir de leur compréhension du texte.

Bref, avec cette version modifiée, je souhaite concentrer mes efforts sur les outils proposés aux élèves plutôt que sur la méthode. J'ai l'impression qu'avec des outils plus concrets, les élèves sauront mieux réinvestir leurs connaissances.

Effet sur le développement de mes compétences professionnelles

Si l'ensemble des compétences professionnelles ont été mises en œuvre lors du développement et de la mise en action de cette situation d'apprentissage, je crois que j'ai pris conscience de certains éléments liés principalement aux quatre premières compétences.

D'abord, l'objectif de ce travail était intimement lié à la compétence 1. En effet, l'objet lié aux stratégies développées et au cercle de lecture sert « à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de devenir conscients de leur culture première ainsi que des à priori et des préjugés dont ils sont imprégnés relativement aux objets de culture. » (p. 65) Ce travail permet aussi de développer la pluralité des perspectives et de participer à construire la classe comme un lieu culturel ouvert. En ce sens, ce travail « suscite l'expression et l'écoute de leurs [les élèves] points de vue et de leurs sources et amène les élèves à établir de formes de compréhension partagées. » (p. 66) En intégrant plus souvent des activités où les élèves produisent par eux-mêmes du sens à partir d'objet culturel, la classe deviendra alors effectivement un milieu culturel ouvert et prolifique.

Ensuite, tout au cours de l'année, mais plus spécifiquement lors des interventions ponctuelles liées au cercle j'ai dû travailler à varier le vocabulaire employé afin de spécifier ou d'adapter certaines consignes aux élèves (p. 72)

L'autre objectif que je m'étais donné lors de cette année scolaire était de rendre plus explicite les connaissances exploitées les compétences à développer. En ce sens, je crois que cette situation d'apprentissage a permis aux élèves d'éprouver, de constater, de discuter et de s'appropriier les modes d'utilisation des connaissances (p. 83), plus particulièrement ceux liés à l'analyse du texte.

Enfin, en ce qui a trait à la compétence 4, je crois que la répétition et l'échelonnement de l'activité a permis aux élèves d'en saisir l'utilité. La partie rétroactive et les interactions avec les élèves en lien avec cette recherche leur ont également permis de mettre des mots sur les apprentissages qu'ils venaient de faire. À l'avenir, je tâcherai d'intégrer cette partie rétroactive aux activités. Je comprends maintenant qu'elles servent à m'ajuster, mais qu'elles servent surtout aux élèves afin qu'ils prennent conscience de ce qu'ils viennent d'accomplir.

Mot de la fin

L'objectif de cette recherche-action était d'amener les élèves à développer le réflexe de dépasser la consommation ludique des différents objets culturels qu'ils consomment. Les outils développés pour ce projet bien qu'ils doivent être modifiés serviront de base à un enseignement plus encadrant lors des années à venir. La verbalisation, quant à elle.

Bien que le projet n'ait été testé qu'avec des élèves de deuxième secondaire, je demeure convaincu qu'il est applicable et pertinent dans l'ensemble des niveaux sans modifications majeures.

L'autre limite majeure concerne la circonscription du projet dans le temps. Dans une approche plus globale, où l'ensemble des pratiques sont mises en œuvre dans l'ensemble de la production scolaire de l'année en français, l'intégration des stratégies aurait sans doute été plus efficace. D'ailleurs, bien qu'elles aient été testées sur un roman, il serait fort possible, voire souhaitable, de traiter l'ensemble des documents à l'étude de la même manière. Les matrices d'organisation Kiewra sont particulièrement applicables à des textes à dominante descriptive ou explicative.

Évidemment, il faut également réfléchir au réinvestissement de ces stratégies dans le quotidien des élèves. Comme je l'ai mentionné, l'avenue d'un travail critique sur un objet culturel de leur choix semble une piste fort intéressante pour vérifier ou pour consolider les stratégies proposées lors de ce projet.

RÉFÉRENCES

- Bélec, 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° 4, été 2016*.
- Bélec, C. (2018). L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie. *Pédagogie collégiale vol. 31, n° 4, été 2018*.
- Bélec, C. (2019). Permettre aux étudiants d'apprendre par la lecture: les cercles de lecture, entre encadrement et autonomie. *Pédagogie collégiale vol. 33, no 1, automne 2019*.
- Bélec, C. (2020). Et si on faisait fausse route quant aux difficultés de lecture des étudiants? *Pédagogie collégiale vol. 33, no 3, printemps 2020*.
- Bélec, C., Myre-Bisaillon, J., Roberge, J., & Buysse, A. (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.
- Carignan, I. (2009). La mobilisation de stratégies de lecture sur trois formes de documents en 3^e secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(2)*, 161-178. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1017465ar>
- Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français(123)*, 36-38.
- Deschênes, A. (1991). Les stratégies de lecture. *Les entretiens Nathan sur la lecture-Acte, 1(2001)*, 29-45.
- Émery-Bruneau, J. (2015). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés: l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18(2)*, 115-137.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires 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. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/012084ar>
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*: Chenelière éducation.

- Jolicoeur, M., & Cormier, M. (2011). Du patin aux bouquins: l'expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons francophones de 9 et 10 ans du Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 6(2).
- Kiewra, K. A. (2005). *Learn how to Study and SOAR to Success*: Pearson/Prentice Hall.
- 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*.
- Larochelle, J. C. (2015). Collaborer pour mieux comprendre les textes. *Pédagogie collégiale Vol. 26, no 1, automne 2012, p. 14-19*.
- Lavigueur, P. (2020). Développer la capacité à apprendre par la lecture: la méthode Reading Apprenticeship pour former des lecteurs stratégiques et motivés. *Pédagogie collégiale vol. 33, no 3, printemps 2020*.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 119-140.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7202/1049400ar>
- Morissette, C. (2014). *Les Perceptions Des Élèves Quant Aux Tâches Autour de la Lecture D'oeuvres Littéraires Complètes en Classe de Français Au Premier Cycle Du Secondaire*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- PFEQ. (2001). Français, 2e cycle. *Programme de formation de l'école québécoise*
- Richard, S., & Lecavalier, J. (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance: Sursum corda! vol. 14, no. 3 (2009)*.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vezina, H., & Saint-Laurent, L. (1991). Stratégies cognitives pour le lecteur en difficulté. *Québec français*(83), 57-59.