

Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté

Manon Hébert

Numéro 34, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038721ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/038721ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)
1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83–117.
<https://doi.org/10.7202/038721ar>

Résumé de l'article

Dans une perspective didactique, nous nous intéressons à l'étude des pratiques éducatives en classe de français-littérature qui peuvent favoriser le travail en intégration des différents genres d'élèves, domaines d'étude (lecture, écriture, oral) et approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative). Nous en sommes actuellement à terminer au Québec une recherche portant sur les indices de différenciation et de progression en lecture des textes littéraires. Nous voulons mieux comprendre comment diffère à l'écrit et à l'oral la capacité à interpréter une oeuvre chez des élèves provenant de trois classes de cycle différent (équivalent à la 6^e, 8^e et 10^e année) qui ont eu à lire un même roman de science-fiction, et ce, dans le cadre d'un même modèle d'enseignement transactionnel. Un modèle basé sur l'alternance de périodes d'enseignement explicite des stratégies de lecture, d'utilisation d'un journal de lecture et de cercles littéraires, pour permettre l'appropriation du processus d'interprétation littéraire et de la langue française comme « outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel » (MEO, 2006 : 8). Nous concentrerons ici notre attention sur l'étude de cas d'un élève en difficulté d'apprentissage ayant participé à l'expérimentation afin de cibler les aspects du modèle qui semblent l'avoir aidé.

Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté

Manon Hébert

Université de Montréal

Résumé : Dans une perspective didactique, nous nous intéressons à l'étude des pratiques éducatives en classe de français-littérature qui peuvent favoriser le travail en intégration des différents genres d'élèves, domaines d'étude (lecture, écriture, oral) et approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative). Nous en sommes actuellement à terminer au Québec une recherche portant sur les indices de différenciation et de progression en lecture des textes littéraires. Nous voulons mieux comprendre comment diffère à l'écrit et à l'oral la capacité à interpréter une œuvre chez des élèves provenant de trois classes de cycle différent (équivalant à la 6^e, 8^e et 10^e année) qui ont eu à lire un même roman de science-fiction, et ce, dans le cadre d'un même modèle d'enseignement transactionnel. Un modèle basé sur l'alternance de périodes d'enseignement explicite des stratégies de lecture, d'utilisation d'un journal de lecture et de cercles littéraires, pour permettre l'appropriation du processus d'interprétation littéraire et de la langue française comme « outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel »(MEO, 2006 : 8). Nous concentrerons ici notre attention sur l'étude de cas d'un élève¹ en difficulté d'apprentissage ayant participé à l'expérimentation afin de cibler les aspects du modèle qui semblent l'avoir aidé.

¹ Le cas ici étudié fait partie d'un échantillon plus vaste dont les résultats feront l'objet d'une publication ultérieure.

1. Introduction

Dans le contexte actuel des classes inclusives, parvenir à faire lire un même roman par tous les élèves en même temps n'est pas chose aisée pour les enseignants de français, et peut-être encore davantage pour ceux du secondaire en raison de la réduction et de la fragmentation du temps d'enseignement. Et lorsqu'on sait en plus que seulement 45% des adolescents de 15 ans peuvent réussir des tâches de lecture complexes, comme être capable d'interpréter les nuances de la langue et d'évaluer un texte², on peut considérer que travailler la lecture d'un roman en classe constitue un réel défi sur le plan didactique.

D'une part, l'interprétation littéraire à l'école exige de l'élève qu'il sache non seulement lire, mais aussi produire à l'écrit ou à l'oral un type de texte à caractère expressif et critique, témoignant d'une connaissance minimale du métalangage propre à l'analyse littéraire. Un examen plus fin des résultats au test PISA révèle justement que les items en général les plus mal réussis en lecture sont ceux qui font appel à l'écriture critique: « (...) *les taux importants de non-réponses (ou de réponses fausses) se remarquent le plus souvent pour les questions ouvertes, en particulier lorsque celles-ci supposent une réflexion sur le texte* »³. C'est également dans ces questions à développement que les écarts se creusent entre faibles et bons lecteurs⁴. Par conséquent, l'enseignant de français doit nécessairement penser le travail d'une œuvre en classe en termes d'intégration des domaines d'étude (lecture, écriture et oral) et des différents types d'élèves.

D'autre part, considérant les multiples finalités de la littérature à l'école (ludique, cognitive, esthétique et éthique),

² OCDE (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Études PISA. Ministre de l'Industrie : Canada.

³ Soussi, A., A.-M. Broi, J. Moreau et M. Wirthner (2004). *PISA 2000 : La littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), p.40

⁴ Soussi, A., A.-M. Broi et M. Wirthner (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants, *Repères*, 35, p.33.

il apparaît déterminant que les enseignants sachent varier et intégrer les approches d'enseignement en fonction de ces différentes facettes de l'objet littéraire. La littérature constitue un objet langagier unique et précieux en classe de français puisqu'elle permet justement de s'approprier la langue dans tous ses aspects, à la fois comme un « outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel »⁵. La tâche de l'enseignant est donc complexe puisqu'il doit préserver le caractère ludique et intime de la lecture romanesque, tout en donnant des outils permettant à tous de comprendre, d'interpréter, de discuter et de critiquer les textes. Comme le souligne fort justement Giasson, le problème qui se pose est de parvenir en classe de littérature à concilier « les interventions visant la compréhension des textes et la réaction à ceux-ci. Comment arriver à enseigner des stratégies de lecture tout en ne perdant pas de vue l'objectif réel de l'appréciation du texte littéraire? »⁶. C'est donc à partir de ce questionnement général que nous avons mis au point un modèle d'enseignement dit « transactionnel », visant à faire la jonction entre les théories de la lecture stratégique et littéraire afin de répondre aux besoins des apprentis lecteurs au début du secondaire⁷.

Nous voudrions ici présenter nos résultats relatifs à l'observation du cas d'un élève en difficulté d'apprentissage ayant participé à l'une de nos récentes expérimentations en classe de 8^e année. Dans une perspective didactique, nous tenterons d'illustrer comment certaines pratiques éducatives découlant des théories socio-culturelles de l'apprentissage peuvent favoriser le travail en intégration des différents genres d'élèves, domaines d'étude (lecture, écriture, oral) et approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative). Certains chercheurs qui s'intéressent aux moyens d'intégrer en classe ordinaire des élèves souffrant de troubles sévères du langage, pointent en effet le besoin d'un éclairage

⁵ Ministère de l'éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, p.6.

⁶ Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaetan Morin, p.12.

⁷ Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 605-630.

didactique en adaptation scolaire⁸. L'enseignant de français a donc besoin de mieux comprendre les gestes de soutien qui pourraient être spécifiques à sa matière, et ce, à travers l'analyse des problèmes et dispositifs d'apprentissage propres au travail d'interprétation littéraire.

2. Cadre théorique

Avant de présenter la démarche et les résultats de recherche, nous allons d'abord définir 1) la notion de « lecture littéraire » et ce qu'elle implique en tant qu'objet d'enseignement, 2) les caractéristiques des jeunes lecteurs et 3) des élèves en difficulté face à cet objet, puis 4) le rôle des approches par les pairs en enseignement de la littérature et 5) les fondements et postulats du modèle d'enseignement ici adopté.

2.1 La lecture littéraire : un objet complexe

Pour un élève en difficulté, la lecture littéraire est un objet d'apprentissage multiple et complexe. D'abord parce qu'il nécessite une intégration des compétences en français, l'élève ne pouvant témoigner de son interprétation sans devoir utiliser l'oral ou l'écrit. Et aussi parce que l'acte de lecture littéraire exige de faire simultanément appel à plusieurs modes ou postures de lecture, dont lire pour comprendre et interpréter (mode littéral, inférentiel), lire pour le plaisir de s'évader et de vivre une expérience imaginaire de langage (mode expérientiel, esthétique) et lire pour évaluer, critiquer un objet textuel, un objet d'art et de culture (mode analytique, critique)⁹. En effet, selon Dufays, Gemenne et Ledur, la lecture la plus riche, « celle qui mérite le qualificatif de « littéraire », est celle qui établit un incessant va-et-vient entre ces (...) aspects. (...) Le premier souci de ceux qui ont pour tâche

⁸ Gombert, A. et J.-Y. Roussey (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, p.243

⁹ Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal. www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf

d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre. »¹⁰.

D'autre part, il y a aussi une question de posture d'autorité interprétative que les élèves en difficulté n'ont pas l'habitude d'adopter. Pourtant, dans une perspective cognitive et culturelle, Bruner¹¹ rappelle que l'étude des récits en classe devrait apprendre aux élèves à formuler des problèmes plutôt qu'à les résoudre. Ce qui rejoint les postulats des pédagogies critiques, que certains vont jusqu'à appeler pédagogies de la problématisation en contrepoids à la pédagogie de la bonne réponse¹². D'ailleurs, ce qui fait qu'une lecture devient littéraire ne tient pas tant aux caractéristiques du texte, selon Gervais, mais plutôt à l'attitude critique qu'adopte le lecteur. « *C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui fait la lecture littéraire.* »¹³. Or, dans les épreuves internationales, les élèves ayant des compétences faibles en littératie réussissent mieux les questions à choix multiples et c'est dans les questions ouvertes que justement les écarts entre lecteurs se creusent¹⁴.

Il convient aussi d'examiner la lecture littéraire comme un apprentissage situé¹⁵. Selon le modèle contemporain de la compréhension en lecture¹⁶, la compréhension résulte en effet de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte de lecture. Toute situation de lecture scolaire doit donc être

¹⁰ Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, p.100.

¹¹ Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge : Harvard University Press.

¹² Ferrer, C. et R.Allard (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (partie 2). *Éducation et francophonie*, XXX (2), p.115.

¹³ Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal: VLB. p.97.

¹⁴ Soussi et al. (2007), op.cit., p.33

¹⁵ Hébert, Manon (2007). Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire, *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2 (1), 19-36 (<http://www.reefmm.org/Notrerevue/volume2numero2.htm>)

¹⁶ Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin.

pensée comme le fruit d'une interaction entre les différents espaces culturels, socioaffectifs et cognitifs mis en jeu par les « acteurs » qui interviennent au sein de cette communauté discursive qu'est la classe. Dans la lignée des travaux en sociologie de la culture, la lecture littéraire à l'école devrait donc être entendue non pas seulement comme une activité d'acquisition d'un bagage textuel consacré, mais surtout comme une occasion de développer un rapport avec soi-même, la langue, les autres et le monde¹⁷.

Par conséquent, sur le plan pédagogique, l'enseignement de la lecture littéraire doit faire l'objet d'une pédagogie du questionnement, de l'engagement et du dialogue. À partir des travaux fondateurs de Louise Rosenblatt¹⁸, Langer énonce ainsi trois grands principes pour instaurer en classe de littérature les conditions propices au développement d'habiletés critiques. Il s'agit 1) de considérer les élèves comme des penseurs et partir de leurs expériences et impressions initiales; 2) de concevoir la lecture littéraire principalement comme une activité de questionnement critique et d'exploration des possibles; 3) d'utiliser les temps de discussion en classe surtout comme des outils pour développer la compréhension et non pour l'évaluer¹⁹.

2.2 Stades de développement du jeune lecteur, modes et stratégies de lecture littéraire

Dans la foulée des théories américaines du *reader-response*, parmi les nombreuses études empiriques ayant contribué à dégager les différents stades de « réponses » des jeunes lecteurs au texte littéraire, nous retenons celle de Thomson²⁰. Sur une période de six ans, et à partir de questionnaires et d'interview d'adolescents australiens de 13 à 16 ans, ce chercheur en est venu à retenir six stades. La plupart des adolescents resteraient au niveau des trois premiers stades, soit :

¹⁷ Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

¹⁸ Rosenblatt, L. (1995/1938). *Literature as Exploration* (5^e éd.). New York : MLA.

¹⁹ Langer, J. A. (1992). *Critical Thinking and English Language Arts Instruction*. Albany : NRCLT (Report No 6.5).

²⁰ Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading*. New York: Nichols Publishing.

1) le stade dit « impulsif ou irréfléchi », centré sur l'action et les personnages stéréotypés; 2) le stade de l'empathie, qui dénote un intérêt plus grand pour comprendre la motivation des personnages et 3) le stade de l'analogie avec soi-même. Ces stades sont liés aux éléments dits passionnels de la lecture (par opposition à rationnels)²¹. Par ailleurs, dans une même perspective développementale, Beach et Wendler ont montré que les capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur en se dégageant de leur égo-centrisme²². Leurs difficultés à parvenir aux stades d'interprétation et d'évaluation critique seraient en partie attribuables à une question de maturation dans leur développement intellectuel et moral, puis aussi à des pratiques scolaires inadéquates²³.

Pour notre part, en procédant à une synthèse des principaux modèles de compréhension en lecture et en lecture littéraire, nous avons construit une grille d'analyse pour évaluer quels « modes de lecture » les élèves de 11-13 ans adoptaient dans leurs journaux et lors des échanges pendant les cercles littéraires²⁴. Nous avons ainsi dégagé quatre modes de lecture principaux:

1) le mode de la *compréhension littérale*, est celui qu'adopte un lecteur neutre, qui cherche à saisir les aspects factuels et référentiels d'un texte ou d'une histoire;

2) le mode de *l'identification personnelle* est celui d'un élève qui « vit » l'histoire, s'identifie aux personnages, leur témoigne de l'empathie, etc.

3) l'élève qui s'intéresse plutôt aux mécanismes de mise-en-texte du récit, aux techniques d'écriture d'un auteur adopte une posture *textuelle* et analytique.

4) l'élève qui cherche à se distancier de sa propre perspective critique et aussi à mettre l'œuvre d'art en perspective par rapport à d'autres œuvres, inscrites dans d'autres

²¹ Dufays et al. (1996). Op.cit.

²² Beach, R. et L. Wendler (1987). Developmental Differences in Response to a Story. *Research in the Teaching of English*(21:3), 286-297.

²³ Langer, J. A. (1994). A Response-Based Approach to Reading Literature. *Language Arts*(71), 203-211.

²⁴ Hébert, M. (2003), op.cit.

contextes culturels, adopte un empan d'analyse beaucoup plus large qui témoigne d'une posture d'évaluation critique. Nous nous servirons ici de ces catégories pour l'analyse d'une partie de nos données. Mais pour l'instant, rappelons que l'examen des données de notre thèse (57 élèves, 116 épisodes de discussion et 117 commentaires écrits dans des journaux de lecture) a révélé que, dans 41% de leurs commentaires (sur le roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier), les élèves ont utilisé un mode de lecture littéral, contre 25% pour le mode de l'identification personnelle, 18% pour l'analyse textuelle et 16% pour l'évaluation critique. De plus, précisons qu'il n'y a pas eu de différences significatives entre les bons et les moins lecteurs à ce sujet. Cela confirme que les postures plus distanciées sont difficiles à atteindre pour la grande majorité de ces élèves. C'est d'ailleurs la stratégie « S'identifier au personnage » qui a été la plus utilisées par l'ensemble des élèves. Par contre, les élèves qui étaient de moins bons lecteurs (n=26/57) ont eu tendance à davantage *résumer* le texte au lieu de le critiquer (17% de leurs commentaires), comparés aux élèves meilleurs lecteurs qui ont fait très peu de résumés (4%). En revanche, ces derniers ont démontré une curiosité marquée pour tous les aspects d'ordre technique ou scientifique évoqués dans ce roman (fabriquer de l'encre, etc.) (20% contre 6%).

2.3 Quelques caractéristiques de l'élève en difficulté face à la lecture littéraire

Dans le travail d'interprétation en littérature, entendu comme un travail d'identification d'une intentionnalité, les élèves en difficulté parviennent mal à combiner les données hétérogènes qui doivent intervenir dans l'interprétation : les indices linguistiques, les connaissances culturelles présupposées et les contenus exprimés²⁵. Il ne faut pas oublier non plus la difficulté de modifier leurs attitudes ou leur rapport à l'écrit, qui s'avèrent tout aussi cruciales que les difficultés

²⁵ Bautier, É. (2003). *Sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignants*, conférence donnée le 25 avril et présentée sur le site du Centre académique de ressources sur la maîtrise des langages : http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/contr_reflexion/contr_reflexions.htm, p.4

d'ordre cognitif, comme le décodage ou la compréhension inférentielle, et sur lesquelles les enseignants insistent souvent beaucoup plus²⁶. En classe de littérature, avec les élèves en difficulté, il faut tout autant travailler leur investissement ou leur intérêt affectif pour la lecture littéraire, leurs opinions et attitudes quant à l'utilité de commenter leurs lectures, de même que leur attitude face à l'erreur.

En effet, commenter un texte littéraire dans la perspective transactionnelle que nous avons adoptée signifie non seulement être capable de « problématiser » le texte, mais aussi ses propres processus de lecture pour discuter avec les pairs de son cheminement dans le texte et de ses « erreurs » ou difficultés d'interprétation. Or, on sait que les bons lecteurs ont beaucoup plus de connaissances métacognitives que les moins bons lecteurs²⁷. Ils savent ainsi mieux détecter et formuler leurs problèmes de compréhension. Pour conduire les élèves plus faibles à vouloir retravailler leurs réponses et à argumenter, il faut leur enseigner la compréhension explicitement et permettre des mises en commun de leurs réponses et procédures afin d'obtenir un changement d'attitude face à l'erreur.

2.4 Approches d'enseignement par les pairs et lecture littéraire

Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage²⁸, l'acquisition des outils culturels ou des habiletés de pensée de haut niveau, et sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire, se ferait par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs. Depuis les années 80, les postulats des théories de Rosenblatt et de Vigotsky se sont traduits dans les classes de littérature par l'usage du journal (*response-log*) puis des cercles littéraires²⁹. Les discussions

²⁶ Barré de Mignac, C. (2003), *Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme*, Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France. <http://eduscol.education.fr>.

²⁷ Rémond, M. (2003). Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs dans D.Gaonach'h et M.Fayol (éds.), *Aider les élèves à comprendre*, Paris : Hachette, pp.205-232.

²⁸ Vygotsky, L. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.

²⁹ Daniels, H. (2002). *Literature Circles. Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. Ontario : Pembroke.

entre pairs, en permettant aux élèves de générer, de verbaliser et de confronter leurs propres opinions et questions, favorisent la compréhension ou l'interprétation des textes littéraires³⁰.

Pour ce qui est des élèves en difficulté, les cercles littéraires sont jugés parmi les pratiques d'enseignement les plus efficaces³¹. Ils les conduiraient entre autres à développer une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et de meilleurs sentiments d'autonomie et d'appartenance³². Le fait de voir d'autres lecteurs plus compétents utiliser une variété de stratégies de lecture les aiderait aussi en leur rendant les processus plus transparents. Cependant, les lecteurs en difficulté font en général des interventions moins nombreuses et moins complexes³³ dans les cercles littéraires et ils auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre. Également, les élèves plus forts auraient une meilleure compétence sociale à la confrontation de type socio-cognitif.

Malgré tout, les enseignants manifestent certaines résistances face à l'utilisation des cercles littéraires, surtout au secondaire. Selon une vaste enquête américaine menée en 1998³⁴, environ 70% des enseignants interrogés disaient ne pas avoir expérimenté au secondaire de tels dispositifs collaboratifs pour la littérature, mais plutôt des activités traditionnelles centrées sur la mémorisation, comme les résumés ou les questionnaires factuels. Dans une enquête québécoise plus récente, 47% des adolescents (questionnés sur l'occurrence

³⁰ Fall, R., Webb, M. N. et N. Chudowsky (2000). Group Discussion and Large-Scale Language Arts Assessment: Effects on Students' Comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.

³¹ O'Brien, C. (2006). Investigation of the impact of video-based anchored instruction on the implementation of inclusive practices by students with learning disabilities, Thèse de doctorat non publiée, Orlando : University of Central Florida.

³² Blum, H. T., L.R. Lipsett et D.J.Yocom (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education* (23 : 2), 99.

³³ Perreault, S. et J.Giasson (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163-184.

³⁴ Commeyras, M. et L. Degroff, (1998). Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 33, 434-472.

de certaines pratiques de lecture) indiquent n'avoir jamais participé à une discussion orale sur un livre³⁵.

Il faut dire que des dispositifs d'enseignement décentralisés comme le sont les cercles littéraires entre pairs remettent fondamentalement en cause la question de l'autorité interprétative, un concept pourtant fondamental en pédagogie critique³⁶. Les enseignants n'ont pas encore l'habitude de laisser les élèves problématiser le texte et diriger leur questionnement de manière autonome. D'ailleurs, selon les travaux substantiels menés par l'équipe de Nystrand aux Etats-Unis, de très nombreuses recherches confirment que, de manière constante depuis plus d'un siècle, la majorité des discussions observées en classe sont dirigées par l'enseignant et s'effectuent en grand groupe, selon un modèle traditionnel qualifié de « récitation ». De plus, non seulement le temps alloué aux discussions authentiques au secondaire est-il très restreint, mais il serait à peu près inexistant dans les classes difficiles³⁷.

2.5 Un modèle d'enseignement transactionnel

Comment donc opérer graduellement un déplacement de l'autorité interprétative tout en continuant d'enseigner les stratégies de lecture et d'écriture critique dont ont besoin les apprentis lecteurs au début du secondaire? Pour ce faire, nous avons adapté pour le secondaire un modèle d'enseignement transactionnel (*Transactional Strategy Instruction*) qui avait été à l'origine développé par l'équipe de Brown et Pressley pour le primaire. Ce modèle suggère l'emploi d'activités de compréhension décentralisées s'appuyant sur des transactions multiples (inter-lecteurs; écrit/oral/lecture) et qui épousent mieux la nature plurielle et socio-culturelle de la lecture littéraire³⁸. Le terme transactionnel étant ici

³⁵ Baribeau, C. (2004) Les habitudes de lecture, in M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, (p. 25-44). Sainte-Foy : Éditions Multimonde, p.41

³⁶ Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> (a revised version of the "Introduction" to *Critical Literacy in Action*, in I. Shor et C. Pari (éds.), New York : Heinemann Press.)

³⁷ Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & D.A. Long (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35 (2), 135-198.

³⁸ Brown, R., El-Dinary, P.B., Pressley, M. et Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading*

emprunté à Rosenblatt³⁹ qui associe au préfixe «trans» l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive et unique du sens.

Les phases d'enseignement du modèle sont conçues pour respecter l'unicité dont chaque élève fait preuve dans l'interprétation d'un roman, mais aussi pour répondre au besoin des jeunes lecteurs d'avoir un enseignement explicite des stratégies de lecture, de même que des éléments de rhétorique nécessaires à l'expression du commentaire littéraire. Le modèle d'enseignement adopté dans cette recherche repose ainsi sur une étroite interrelation entre la lecture, l'oral et l'écrit et aussi sur l'intégration de diverses approches et phases d'enseignement (explicite, différenciée et collaboratives)⁴⁰. Chacune de ces trois grandes phases (voir annexe 1) profite tout autant aux élèves en difficulté qu'à l'ensemble de la classe, ce qui rend cette approche particulièrement pertinente en contexte d'inclusion selon la conception dite « universelle de l'apprentissage » prônée par le Ministère de l'éducation de l'Ontario⁴¹.

3. Méthodologie

Nous allons dans cette section présenter les objectifs généraux et le contexte de notre étude, puis justifier le choix du roman retenu. Nous décrirons ensuite les instruments et techniques ayant servi à cueillir et à analyser les données.

3.1 Objectif et contexte général de recherche

Les résultats que nous rapporterons ici ont pour objectif d'illustrer le degré de réussite d'un élève en difficulté dans le cadre d'une expérimentation conduite en contexte de classe

Teacher, 49 (3), 256-258.

³⁹ Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory : Against Dualisms. *College English*, 55 (4), 377-386.

⁴⁰ Hébert, M. (2006a). Une démarche d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, 74-76, et Hébert, M.(2006b). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, 89-92.

⁴¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*.

authentique et visant à appliquer le modèle transactionnel en classe de secondaire pour la lecture collective d'un roman. Dans cet article, nous nous limiterons à l'examen du cas d'un élève en difficulté d'apprentissage qui était dans la classe de 8^e année, une classe plutôt multiethnique, puisque 60% des élèves n'avaient pas le français comme langue maternelle, et dont l'enseignante possédait cinq années d'expérience. Nous pensons que l'étude de ce cas illustre bien toutes les étapes d'étayage qui sont nécessaires pour qu'une intégration réussie des élèves en difficulté puisse réellement s'opérer en classe de littérature.

Précisons que ces résultats sont issus d'une recherche plus large⁴² dont la majorité des résultats reste encore à publier, et dont l'objectif principal est d'établir des indices de différenciation et de progression de la compétence littéraire, en comparant la capacité d'interpréter (à l'écrit et à l'oral) d'élèves de cycles différents, à qui on a demandé de lire un même roman de science-fiction dans le cadre d'un même modèle d'enseignement transactionnel. La recherche globale a été conduite au Québec dans trois classes de cycle différent (6^e, 8^e et 10^e année), situées dans trois écoles montréalaises possédant un indice de défavorisation élevé. Le tout s'est déroulé en collaboration étroite avec trois enseignantes de français, qui ont été formées par la chercheuse pour l'application du modèle pendant toute l'année scolaire 2006-2007⁴³.

3.2 Caractéristiques du roman choisi : *Le passeur* de Lois Lowry

Nous avons posé notre choix sur le roman *Le passeur* de l'auteure américaine Lois Lowry. Il s'agit d'une auteure fort réputée en littérature jeunesse qui a notamment remporté à deux reprises la prestigieuse Newbery Medal, dont une

⁴² Cette recherche, ayant pour titre Étude longitudinale des indices de progression et des modalités de co-évaluation dans les cercles littéraires entre pairs (primaire/secondaire), a été subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture) en 2005-2008.

⁴³ Voir la description des grandes étapes de la démarche pédagogique adoptée en annexe 1.

pour son roman *Le passeur*⁴⁴, publié pour la première fois en anglais en 1992 (*The Giver*). Cette œuvre magistrale, souvent comparée à 1984 de Georges Orwell, combine habilement les caractéristiques du roman d'anticipation et d'initiation, dans un style limpide, concis et efficace. Il s'agit de l'histoire d'un jeune garçon, Jonas, qui vit dans une communauté en apparence parfaite, exempte de souffrance, de pauvreté et d'inégalités. Le jour de ses douze ans, parce qu'il a ce don de « voir au-delà », il sera désigné le dépositaire de la mémoire, le seul être autorisé à connaître le passé de sa communauté...

Pour les enseignants, qui avouent très souvent choisir les œuvres en fonction des thèmes, il s'agit d'une œuvre d'un très grand intérêt pédagogique puisqu'elle aborde des thèmes universels (conformisme, totalitarisme, famille, liberté, etc.) et des sujets difficiles (euthanasie, censure, révolte), mais sans violence explicite. Et même si le genre science-fiction est peu lu à l'école, selon l'enquête de Lebrun (2004), c'est un genre qui a l'avantage de plaire aux garçons (63% disent aimer en lire, contre 37% des filles). L'auteure est aussi parvenue à bâtir son intrigue autour d'un jeune héros dont la personnalité attachante facilite le phénomène d'identification pour les élèves. En effet, Jonas fait preuve d'un grand courage, qualité que les garçons disent beaucoup apprécier chez un héros; mais Jonas témoigne aussi d'une grande sensibilité et de compassion envers les autres, ce qui correspond à des caractéristiques du héros romantique qui plaisent aux filles⁴⁵.

Cependant, cette œuvre constitue un défi de lecture pour la majorité des élèves de cet âge (10-16 ans). C'est une œuvre très longue (288 pages sans illustrations), et dont le titre et l'illustration de couverture sont très peu attrayants, rendant ainsi difficile l'émission de toute hypothèse sur la forme et l'intérêt du récit. La vision du monde plutôt pessimiste, la fin ouverte et la complexité des thèmes à caractère social et éthique (totalitarisme, mémoire collective, censure du langage, etc.) posent de nombreux obstacles d'interprétation, dignes

⁴⁴ Lowry, Lois (1992). *Le passeur*, Paris : École des loisirs, collection Médium, 288p. (trad. en français en 1994).

⁴⁵ Lebrun, M. (2004). Les choix de livres, in M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal : Éditions Multi-mondes, pp.45-70.

des œuvres de qualité. Pour toutes ces raisons, ce roman de Lowry nous est donc apparu comme une œuvre pouvant assez facilement être lue à divers cycles et nous permettant ainsi de comparer les élèves.

3.3 Échantillon, instruments et techniques pour la collecte

Sur les six équipes formées dans cette classe pour effectuer des cercles littéraires, un échantillon de 3 équipes a été retenu ($n=14$ élèves) en fonction de l'autorisation des parents, de l'assiduité des membres, de la qualité sonore des vidéos et de la complétude des travaux et documents de chacun. Pendant la lecture du roman, qui a duré trois semaines et qui s'est effectuée pour la majeure partie en classe, chaque équipe a réalisé trois discussions qui ont été filmées. Deux de ces discussions, jugées les meilleures selon les élèves, ont été transcrites pour analyse, pour un total de 6 discussions de 45 min ($3 \text{ équipes} \times 2 \text{ CL}$), desquelles 84 épisodes ont été identifiés. Chaque élève devait aussi pendant chacune des trois semaines d'expérimentation compléter un journal de lecture. Avant chaque discussion, les élèves devaient noter cinq mini-commentaires ou idées à discuter; après la discussion, ils devaient rédiger trois commentaires plus élaborés (entre 75 et 100 mots), selon le modèle stratégique enseigné. Nous avons ainsi récupéré et transcrit pour cette classe 14 journaux d'élèves ($n=126$ commentaires, longs de 93 mots en moyenne), de même que les évaluations que chaque élève devait compléter après chaque discussion, soit celle d'un pair, de lui-même ou de l'équipe ($n=14 \times 3$, soit 52 évaluations).

Par ailleurs, l'enseignante et la chercheure ont eu à compléter un journal de bord afin de noter leur emploi du temps, leurs observations et leurs questions. La chercheure a procédé à un entretien d'une heure avec l'orthopédagogue responsable de l'élève en difficulté dont nous rapporterons ici les résultats d'observation, sans parler des nombreux échanges informels qui ont eu lieu avec l'enseignante tout au long de l'année. Les élèves ont aussi répondu tout au long de l'année à plusieurs questionnaires (goûts en lecture, intérêts personnels, expériences collaboratives, bilan sur les expérimentations) et effectué deux tests de compréhension en lecture (dont un test

ministériel conçu pour la 6^e année primaire en octobre, et un test conçu par la chercheuse sur le roman *Le passeur* en avril).

3.4 Principes méthodologiques et analyse des données

Les principes méthodologiques qui guident la présente recherche s'appuient sur les approches de type constructiviste et ethnographique, qui considèrent l'apprentissage comme un processus de construction de l'apprenant, à la fois social et individuel, profondément imbriqué dans le contexte socio-culturel de l'activité d'apprentissage observée. L'objectif est d'analyser, de la façon la plus exhaustive possible, les phénomènes qui se sont produits lors de ces activités d'enseignement-apprentissage complexes que sont les journaux et cercles littéraires. Et cela à l'aide de données multiples, issues de plusieurs points de vue (élèves, enseignants, orthopédagogue et chercheur) et obtenues à partir de instruments et techniques de collecte variées (observations *in situ* et entretiens informels en classe faits par la chercheuse avec les différents participants, enregistrements vidéos, journaux et tests de lecture, questionnaires, journaux de bord).

Les données principales des élèves ont été transcrites, puis traitées par analyse de contenu (ou méthode de réduction des données). Principalement, les transcriptions des journaux de lecture et les cercles littéraires ont été codées et analysées à l'aide de trois grilles validées dans une recherche antérieure pour trois types de variable : les modes de lecture et les modes de collaboration utilisés, de même que le degré d'élaboration atteint dans les commentaires écrits ou épisodes discutés⁴⁶. Chaque discussion transcrite a ainsi 1) été divisée en épisodes en fonction des différentes stratégies de lecture et sujets abordés, puis le mode de lecture dominant dans chaque épisode a été identifié; 2) chaque tour de parole dans l'épisode a ensuite été codé en unités de sens pour analyser le mode de collaboration (voir exemple en annexe 4); 3) chaque épisode et commentaire de journal a aussi été analysé par unité de sens (U/S)⁴⁷

⁴⁶ Hébert, M. (2003), op.cit. et voir aussi dans le présent article les sections 2.2, 4.2.1 et 4.2.3 pour une définition de ces variables.

⁴⁷ *Unité de sens* désigne chacun des énoncés qui traduit une intention de collaboration différente. Par exemple, un énoncé comme: « 1) Oui,

pour déterminer le degré d'élaboration (voir annexe 3). 10% des résultats de ce codage (n=13 commentaires et 8 épisodes de discussion) a fait l'objet d'un contre-codage (fiabilité inter-juges) avec une assistante. Un degré d'accord de 78% a été atteint dans l'ensemble, ce qui est satisfaisant considérant la grande complexité de ce type de codage (voir annexes 3 et 4). Les données contextuelles (tests de lecture, bilan de l'élève et questionnaires variés) ont été transcrites et évaluées par une assistante, puis vérifiées par la chercheuse, qui a ensuite procédé à une validation informelle auprès de l'élève et de son enseignante.

4. Résultats

Nous allons d'abord décrire le cas de l'élève ici à l'étude, puis commenter à l'aide d'exemples les résultats qu'il a obtenus à l'écrit dans les deux tests de lecture et dans son journal, la façon dont il a participé aux discussions et ce qu'il a dit de son expérience dans son bilan, cela en parallèle avec les observations de terrain faites par la chercheuse, puis par l'enseignante et l'orthopédagogue qui l'ont encadré.

4.1 Description du cas de Sylvain⁴⁸ : un élève de 8^e année souffrant de troubles sévères du langage

Sylvain était âgé 15 ans et demi lors de l'expérimentation, soit environ deux ans de plus que les autres élèves de la classe (13 ans et demi en moyenne). Selon son enseignante et l'orthopédagogue qui l'encadre depuis quatre ans, il est issu d'une famille québécoise francophone et ses parents s'occupent très bien de lui. Il n'a pas de déficit d'attention, ni de problèmes de comportement. Sa nature autonome et très indépendante l'amène à vouloir s'isoler, l'enseignante va même jusqu'à dire qu'il serait un élève légèrement autistique. Il est très bon en mathématiques et en sciences, mais de l'avis de l'orthopéda-

c'est une bonne idée // 2) parce que Robinson est un homme civilisé... » serait divisé en deux unités de sens (U/S) parce que le locuteur : 1) rétroagit aux propos d'un pair, puis commence à 2) développer le propos. Il peut donc y avoir plus de U/S que de tours de parole.

⁴⁸ Tous les prénoms ici employés pour désigner les élèves sont fictifs afin de protéger leur anonymat.

gogue, il ne pourra jamais réussir les épreuves écrites menant à l'obtention du certificat de fin d'études secondaires.

Sur le plan institutionnel, il est identifié comme un élève souffrant de dysphasie de développement (dyslexie-dysorthographe), soit de troubles spécifiques d'apprentissages se caractérisant par une difficulté importante, persistante et spécifique dans l'identification et la production de mots écrits (voir sa calligraphie dans l'annexe 2). Il a été envoyé au secondaire à cause de son âge et a dû faire un programme de cheminement particulier de formation temporaire, ce qui lui a permis de faire en deux ans sa première année de secondaire. Il a ensuite intégré le programme régulier en 8^e secondaire avec un plan d'intervention (PEI) qui autorisait les adaptations suivantes : temps supplémentaire pour l'écriture des examens; utilisation d'un ordinateur et de différents outils pour la correction des textes; accompagnateur ou support audio pour la lecture des textes; endroit isolé pour effectuer la lecture des questions ou d'un texte à haute voix; deux périodes (par cycle de neuf jours) de soutien individuel en français avec l'orthopédagogue.

Selon Sylvain, sa situation n'est pas particulière et il ne souffre d'aucun handicap. Il juge ses habiletés plutôt moyennes en lecture et en oral, puis faibles en écriture. Il s'estime très motivé en général et très motivé dans le cours de français, bien que ses deux matières préférées soient les maths et les arts. Il se dit plutôt attentif, concentré et organisé, assez social et très serviable, mais peu imaginatif. Il aime l'électronique, s'occupe du « Netcafé » (parascolaire) et voudrait être ébéniste. Il n'avait jamais participé à des cercles littéraires ni fait d'exposés pour parler de ses lectures avant, mais il dit aimer travailler en équipe et savoir se faire comprendre.

De l'avis de l'enseignante, plusieurs aspects de ce modèle d'enseignement ont beaucoup aidé un élève comme Sylvain à effectuer toutes les activités dans les délais requis, et ce de manière très autonome. Nous reviendrons en conclusion sur ces aspects, mais nous devons tout de suite préciser que la seule adaptation pédagogique dont Sylvain a voulu profiter dans le cadre de cette recherche est d'avoir pu écouter le roman lu à haute voix par l'orthopédagogue (qui lui en avait fait une cassette audio). Selon Sylvain, cela lui a permis de lire deux fois

le roman, puisqu'il le lisait seul une première fois, puis le relisait une autre fois en écoutant la cassette. Au grand étonnement de l'orthopédagogue, il n'a donc demandé aucune autre forme d'aide pendant toute la durée des expérimentations. De plus, elle s'est dite épatée de voir l'application qu'il a démontrée pour calligraphier et rédiger son journal de lecture, considérant la grande difficulté que représente ce type de tâche pour lui.

4.2 Les résultats de Sylvain dans l'ensemble des activités

Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus par Sylvain à partir de l'analyse de quatre types de données, soit celles provenant: 1) des transcriptions de son journal de lecture (modes de lecture utilisés et degré d'élaboration atteint comparés aux autres élèves de son équipe); 2) de ses réponses aux tests de lecture; 3) de ses modes de participation aux deux discussions de son équipe et 4) de son bilan de l'expérience.

4.2.1 Journal de lecture: modes et stratégies de lecture utilisés, puis degré d'élaboration atteint

Tous les élèves devaient respecter le même modèle stratégique de journal de lecture qui leur avait été enseigné (voir exemple en annexe 2). Ainsi, pour réussir l'écriture d'un commentaire sur leur lecture, ils avaient un nombre de mots minimal à respecter, ils devaient indiquer quelle stratégie de lecture ils voulaient appliquer, citer un passage approprié du roman à l'appui, situer brièvement leur propos, puis le développer en respectant les critères de cohésion (unité interne du sujet), de pertinence et de justesse. C'est à partir de ces critères, dans les trois commentaires qu'ils avaient à rédiger chaque semaine, que le degré d'élaboration de la réflexion était évalué et commenté par l'enseignante⁴⁹. Précisons enfin que dans cette activité de lecture et d'écriture critiques, et pour préserver l'esprit de dialogue, la qualité formelle de la langue écrite n'était pas évaluée. Cela, selon l'enseignante, a réellement conduit Sylvain à vouloir écrire beaucoup plus que d'habitude.

La chercheure et une assistante ont ensuite codé et analysé chacune de leur côté le journal de l'élève (n=9

⁴⁹ Les enseignantes avaient reçu au préalable une formation à ce sujet et bénéficiait du soutien constant de la chercheure et d'assistantes au besoin.

commentaires de 75 mots en moyenne), qui a avait d'abord été transcrit sans les résultats de l'enseignante de manière à ne pas influencer le codage. Chaque juge en est arrivé à une note d'environ C pour l'ensemble du journal de Sylvain (C+ pour la chercheure, C pour l'enseignante et l'assistante) (voir exemple de codage en annexe 3).

Dans son journal, parmi la dizaine de stratégies de lecture qu'il pouvait utiliser⁵⁰, c'est la stratégie « Se questionner et faire une hypothèse » que Sylvain a le plus utilisée (5 fois sur les 9 commentaires). Il n'a pas beaucoup fait part de ses réactions émotives et personnelles face à la fiction (1 fois sur 9), il a commenté de manière plutôt rationnelle les aspects techniques et factuels de l'histoire. C'est donc le mode de lecture littéral qui a dominé (6 fois sur 9). Par contre, à la grande satisfaction de l'enseignante, il a su réutiliser les notions textuelles de genres étudiées en classe à propos des caractéristiques de la science-fiction (mode textuel, 1 fois sur 9) et il a aussi tenté de comparer, dans une perspective critique, l'œuvre de Lowry au film *Le show Truman* vu en classe (mode critique, 1 fois sur 9). Enfin, on peut voir dans son journal qu'il a tenu compte de l'aide reçue des pairs lorsqu'il écrit : « (...) *quand j'ai fait la première discussion j'ai posé la question et ils m'ont dit que dans le résumé il dit que il n'y a plus animaux et que il y a une seule personne qui s'en rappelle dans le village.* » (voir annexe 3). Il explique ici que ses coéquipiers (« ils ») lui ont signalé que des éléments de réponse à sa question figuraient sur le texte de quatrième couverture du roman.

En conclusion à propos de son journal de lecture, le tableau 1 ci-dessous permet de comparer les résultats de Sylvain à ceux des autres élèves de son équipe.

⁵⁰ Hébert, M. (2003). op.cit.

Tableau 1 : Résultats d'analyse des journaux de lecture des élèves de l'équipe de Sylvain

Caractéristiques* des élèves de l'équipe de Sylvain	François (très bon lecteur) (122 mots)	Alexia (moyenne lectrice)	Sabrina (moyenne lectrice)	Sylvain (moyen lecteur)
Note du journal (nb de mots moyen par commentaire)	B (122 mots)	C+ (89 mots)	C+ (82 mots)	C+ (75 mots)
Mode de lecture utilisés* (dans les 9 commentaires)				
<i>Littéral</i>	-	2	5	6
<i>Personnel</i>	5	5	2	1
<i>Textuel</i>	3	5	2	1
<i>Critique</i>	1	-	-	1

* Selon l'enseignante

** Voir section 2.2 pour la définition de chaque mode de lecture

On peut constater que l'élève le plus fort (François) a écrit les commentaires les plus longs et qu'il n'utilise pas le mode de lecture factuel, contrairement à Sylvain et Sabrina qui l'utilisent beaucoup et qui écrivent des commentaires plus courts. Ce sont là deux indicateurs du niveau atteint en lecture littéraire qui sont aussi ressortis dans nos travaux antérieurs. Ces deux élèves sont d'ailleurs ceux qui ont obtenu les plus faibles résultats aux deux tests de lecture.

4.2.2 Tests de lecture

À l'observation des résultats aux deux tests de lecture⁵¹, nous pouvons néanmoins constater le progrès certain de Sylvain qui, en novembre et sans aide des pairs, avait obtenu un résultat de 49%, soit de 18 points en dessous de la moyenne de sa classe (68%) (voir tableau 2). Et cela pour un test conçu par le Ministère de l'éducation du Québec pour les élèves de 6^e année primaire, où aucun point n'a été enlevé pour l'orthographe. En avril, dans un test beaucoup plus difficile conçu par la chercheure et portant sur l'ensemble du roman, Sylvain a cette fois obtenu un résultat de 58%, un résultat cette fois équivalent à la moyenne obtenue par sa classe (57%). Selon l'enseignante, ce réel progrès est attribuable au modèle d'enseignement qui a permis à Sylvain de lire à son rythme pendant trois semaines, puis d'être aidé par l'enseignant et les pairs grâce au guidage reçu dans le journal à l'écrit et les discussions à l'oral.

4.2.3 Discussions : degré de participation et modes de collaboration utilisés

Dans chaque épisode de discussion, nous avons ainsi compté le nombre de tours de parole (TP) pour juger de l'équité de la participation de chacun; puis chaque tour de parole a été découpé en unité de sens et codé pour déterminer l'intention ou le mode de collaboration (voir exemple en annexe 4). Nous avons distingué et validé dans nos travaux précédents trois modes principaux de collaboration : 1) *Rétroagir* désigne toutes les unités de sens relevant uniquement de l'aspect social

⁵¹ Ces deux tests n'avaient pas ici pour but d'évaluer une progression dans l'année, mais de comparer les habiletés d'élèves de différents âges (ayant lu un même roman dans un même contexte d'enseignement pour ce qui est du test sur *Le passeur*).

Tableau 2 : Résultats des élèves de l'équipe de Sylvain aux deux tests de lecture

Élèves de l'équipe de Sylvain (niveau en lecture selon l'enseignante)	Franço (très bon lisecteur)	Alexia (moyenne lectrice)	Sabrina (moyenne lectrice)	Sylvain (moyen lecteur)	Moyenne de la classe
Note dans le 1^{er} test de lecture (nov.) (Ministère de l'éducation du Qc, 6 ^e primaire)	79	86	70	49*	68
Note dans le 2^e test de lecture (avril) (test sur <i>Le passeur</i> , fait par la chercheure)	78	58	55	58	57

et qui ne comportent aucun élément servant à développer le sujet (approuver, désapprouver, écouter les propos d'un autre ou, encore, de demander une rétroaction). 2) *Gérer la tâche* regroupe tout ce que nous jugeons être d'ordre métacognitif ou procédural (contrôler la gestion des tours de parole et de la discipline, aider un pair à élaborer ou gérer les aspects techniques de la tâche). 3) *Développer le propos* regroupe toutes les unités où les élèves apportent des éléments de contenu nouveaux pour développer le propos.

Ici, nous avons analysé les deux discussions auxquelles Sylvain a participé. Si on ne tient pas compte des dix premières minutes des discussions qui servent à partager les titres que chaque élève a trouvés pour résumer le contenu des chapitres lus, chaque discussion portant sur l'échange des commentaires de lecture a duré environ 30 min. Dans l'une, 522 tours de parole (TP) ont été identifiés; dans l'autre, 352, pour une moyenne de 437 TP. Chaque tour de parole a ensuite été codé en unités de sens (U/S) en fonction du mode de collaboration identifié, pour un total de 947 U/S dans les deux discussions. Le tableau 3 ci-dessous illustre les proportions dans lesquelles chaque élève a participé et utilisé chaque mode de collaboration dans l'ensemble des deux discussions.

Les tours de parole sont relativement équilibrés dans cette équipe, de même que la participation de chacun au Développement du propos. Sylvain n'est donc pas mis à l'écart, il participe et collabore bien, malgré son déficit langagier qui rend son élocution parfois difficile. Pour ce qui est des modes de collaboration utilisés, on peut dire que la moitié des U/S ($n=511$) sert à Développer le propos (54%). L'autre moitié sert plus ou moins à la Rétroaction aux pairs et à la Gestion de la tâche (39%). Cela illustre la part tout de même importante qu'occupent les échanges à caractère social, métacognitif ou procédural dans ce type de discussion entre pairs, tout comme nous l'avons observé dans les discussions ($n=8$) analysées dans notre recherche précédente (2003). Par ailleurs, il n'est pas étonnant de voir que Sabrina, en tant qu'animatrice, domine les TP (35%) et dans tous les modes, mais il ne s'agit tout de même pas d'une domination écrasante, puisqu'elle est suivie de près par François. Ces deux élèves prennent aussi en charge une très bonne part de la Rétroaction aux pairs (72%) et de la Gestion de la tâche (65%), deux aspects que Sylvain assume peu (16 et 12% du temps).

Tableau 3 : Participation et utilisation des modes de collaboration dans les deux discussions (%)

Moyenne des deux discussions de l'équipe de Sylvain	Nb ou %	Sabrina animatrice	François	Sylvain	Alexia
Tours de parole moyen (TP) (% de chaque élève)	437	35%	26%	22%	17%
Modes de collaboration (% de U/S reflétant les modes utilisés)					
• Développer le propos	54%	32%	26%	27%	16%
• Rétroagir aux propos	21%	40%	32%	16%	13%
• Gérer la tâche	18%	39%	26%	12%	23%
• Résidus (inaudible)	7%				

4.2.4 *Son bilan de l'expérience*

Sylvain avait un bilan à compléter pour évaluer l'expérience. Globalement, il dit avoir bien travaillé, bien participé et écouté activement et avec intérêt les autres, ce qui confirme l'opinion de l'enseignante, de l'orthopédagogue et de la chercheure à son sujet. À l'oral, il dit avoir *un peu* aidé les autres, *un peu* contribué à enrichir, à clarifier et à solidifier les idées, puis qu'il devrait encore améliorer l'expression de son opinion, ce qui correspond aux résultats d'analyse des discussions discutés plus haut. Il estime avoir réussi avec un B en lecture et en oral, et un C dans son journal (ce qui correspond à la note mise par l'enseignante). On peut donc dire qu'il a une perception assez positive de son degré de réussite. Il dit aussi avoir beaucoup apprécié l'ensemble du projet, a souvent dit à son orthopédagogue qu'il était dans une bonne équipe, et la seule chose qu'il aurait aimé changer est d'avoir plus de temps pour lire, surtout au début.

Par ailleurs, il a trouvé le journal plus difficile à faire que les cercles littéraires, ce qui est l'avis de la majorité des élèves et qui n'est pas étonnant. Mais surtout, quand on lui demande ce qu'il a l'impression d'avoir appris, il répond qu'il a appris à s'interroger et à travailler les idées en écriture et en oral, puis il a apprécié connaître l'opinion des autres sur le roman. Ce sont là trois objectifs fondamentaux en lecture littéraire et qui rejoignent les postulats du modèle d'enseignement transactionnel appliqué ici.

5. Discussion et conclusion

Selon une méta-analyse des recherches visant à mesurer l'effet de certaines interventions pédagogiques sur l'apprentissage des adolescents en difficulté⁵², sept à huit composantes paraissent plus déterminantes que les autres. Nous allons organiser notre discussion des résultats en fonction de ces composantes afin de dégager par quels gestes spécifiques elles pourraient concrètement se traduire en didactique de la littérature. Rappelons que le modèle d'enseignement expérimenté ici visait, dans une perspective socioculturelle et

⁵² Swanson, H.L. et al. cités par le Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003). *Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque*, p.31.

critique, à intégrer l'enseignement explicite, différencié et collaboratif.

1) L'une des composantes le plus souvent rapportée par les recherches est de parvenir à **inciter l'élève en difficulté à se poser des questions** : en littérature, cela signifie se poser des questions sur sa compréhension en tant que lecteur, sur soi-même en tant que personne réagissant au monde de la fiction, sur l'opinion des autres lecteurs et sur l'œuvre en tant que création esthétique de langage. Nous avons vu que c'est là le principal apprentissage que dit avoir fait Sylvain et qui figure au cœur de la pédagogie critique. C'est une stratégie qu'il a beaucoup utilisée dans son journal et qui témoigne de son engagement réel dans la tâche, et aussi d'un changement d'attitude face à l'erreur, puisque les questions étaient attendues d'une manière positive par l'enseignante et les pairs. Précisons aussi que le fait de n'avoir évalué que la richesse et la cohésion du propos dans le journal, et donc d'avoir ignoré l'orthographe, a permis à Sylvain de s'ouvrir au dialogue, de développer une attitude positive face à l'écriture et de vouloir écrire davantage. Cependant, il lui reste à travailler le niveau du questionnement qui pourrait porter davantage sur la facture du texte plutôt que sur les aspects factuels du monde représenté par la fiction.

2) **La mise en séquences et le morcellement de la tâche** aide aussi les élèves en difficulté. De l'avis de l'enseignante, le fait d'avoir adopté une routine très stricte et identique pour tous les élèves pendant chacune des trois semaines de lecture a beaucoup aidé Sylvain, qui a ainsi pu demander de l'aide aux pairs puisque tous avaient la même tâche à faire et dans les mêmes délais. Ce qui nous amène à souligner que la différenciation a des limites et qu'elle s'est opérée ici de manière plutôt individuelle, à l'étape de l'évaluation formative du journal par l'enseignante (voir annexe 2). Chacune des tâches était aussi clairement morcelée : la lecture du roman était divisée en trois parties égales; l'écriture du journal devait respecter des critères et une forme bien modélisées; puis les discussions se déroulaient en trois temps (commençant par le résumé en collaboration, suivi des mini-commentaires apportés par chacun, puis de la prise en notes des idées discutées

qui pouvait servir de rappel). Chaque étape misait ainsi sur un type de compétence (lire pour discuter, discuter pour écrire, écrire pour relire) et servait à accomplir la tâche suivante, ce qui permettait d'approfondir et de revenir en boucle sur ce qui avait été lu.

3) **Le modelage est important** et s'est fait ici à plusieurs niveaux. L'enseignante a modelé au fur et à mesure comment appliquer chaque stratégie de lecture et verbaliser sa réflexion à l'écrit dans un journal⁵³. Les pairs ont ensuite pu prendre le relais dans les discussions.

4) Il ne fait pas de doute que la rétroaction continue dont a bénéficié Sylvain dans ce modèle, tant à l'écrit par l'enseignante, qu'à l'oral par les pairs, a contribué à **diriger sa pratique** et à lui faire clairement comprendre les attentes au sujet des critères minimaux à respecter pour exprimer un commentaire littéraire. Pour preuve, il n'a à peu près pas eu besoin du soutien de l'orthopédagogue.

5) **L'enseignement en sous-groupes** est au cœur de ce modèle. Cependant, il faut rappeler que trop d'enseignants négligent tous les outils de structuration qui sont nécessaires pour que les échanges soient fructueux. Par exemple, nous avons vu ici tout ce que les élèves doivent faire pour se préparer à discuter (voir annexe 1) et tout le travail de réflexion qu'ils doivent accomplir ensuite individuellement à l'écrit dans le journal avec le soutien différencié de l'enseignante. **L'hétérogénéité des groupes** est aussi essentielle et, aux dires de l'enseignante, ce modèle fonctionne moins bien dans les classes réunissant seulement des élèves en difficulté.

6) **La technologie** a aussi été d'un grand support dans ce modèle. Non seulement l'enregistrement audio du roman a-t-il permis à Sylvain d'approfondir sa lecture, mais le fait de filmer les discussions et d'amener les élèves à se revoir pour évaluer leur discussion a été très formateur pour travailler la compétence orale selon l'enseignante.

7) **L'échafaudage** s'est fait à travers toutes les composantes, mais nous précisons ici que **le choix du roman** est important. De l'avis des trois enseignantes, qui avaient eu le

⁵³ L'enseignante a consacré environ 4h30 en tout au modelage sur les six mois qu'a duré le projet (13% du temps).

choix du roman lors de la pré-expérimentation, c'est là un élément capital dont elles n'avaient pas saisi toutes les dimensions. Les thèmes abordés dans l'œuvre de Lowry ont provoqué des échanges d'une grande richesse, ce qui n'est pas garanti avec des œuvres jeunesse plus lisses, trop courtes ou trop faciles. D'ailleurs, Giasson rappelle que l'on n'aide pas les élèves en difficulté en leur faisant lire des œuvres faciles et adaptées⁵⁴. Simplement, il faut augmenter en conséquence le degré de soutien dans les tâches (augmenter le temps de lecture en classe, le nombre de discussions, le nombre de commentaires à l'écrit, etc.).

Pour conclure, l'observation du cas d'un élève en difficulté d'apprentissage nous a permis de mieux comprendre quelles activités et gestes d'enseignement peuvent porter fruit dans le cas précis de la didactique de la littérature. Nous avons vu comment le travail en intégration des domaines d'étude (lecture, écriture, oral), à l'aide d'approches d'enseignement variées (explicite, différenciée, collaborative), et en cohérence avec les particularités de l'objet enseigné, permet d'intégrer tous les élèves et de profiter de leurs différences. Puisque ce sont la plupart du temps les enseignants qui posent toutes les questions et monopolisent le temps de parole en classe, nous considérons que l'une des forces de ce modèle réside surtout dans le renversement de l'autorité interprétative qui a permis à des élèves comme Sylvain de découvrir tout l'intérêt du questionnement autonome. L'enseignant devient en effet ici un partenaire de lecture dont le rôle principal est de fournir le modelage et les outils nécessaires à l'acquisition d'une rigueur intellectuelle, sans lesquels ni expression personnelle ni dialogue ne sont possibles.

⁵⁴ Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage: bilan et perspectives. *ACELF*, XXV (2), 9p.

ANNEXE 1

Description de la démarche pédagogique

Pendant trois semaines, en novembre, il y a eu une pré-expérimentation (avec une œuvre laissée au choix de chaque enseignante). L'expérimentation a eu lieu en mars-avril avec le roman imposé à tous par la chercheure (voir section 3.2).

Chaque fois, les élèves des trois classes ont respecté la démarche suivante :

- a) chaque semaine (x3), les élèves procèdent à la *lecture en classe* du tiers d'un roman et se préparent à discuter en notant cinq stratégies de lecture qu'ils ont pensé appliquer pendant leur lecture (*mini-commentaires*), puis en trouvant un titre pour résumer chaque chapitre;
- b) puis ils partagent ces idées dans un *cercles littéraire entre pairs* (cinq élèves hétérogènes) qui dure environ 45 min, et qui commence par le résumé du roman à l'aide des titres trouvés par chacun; la discussion est enregistrée ou filmée et dirigée par l'élève désigné animateur;
- c) ensuite, ils doivent individuellement développer dans leur *journal de lecture* trois commentaires de leur choix, comportant entre 75 à 100 mots (voir exemple ci-dessous).

Les **enseignantes** ont pour leur part respecté les trois grandes phases du modèle transactionnel:

- a) dans la phase *explicite* (en dehors des semaines d'expérimentations), elles ont d'abord et progressivement toutes modélisé, à partir de divers extraits de textes fournis par la chercheure, l'ensemble des stratégies de lecture que les élèves devaient utiliser dans leur journal et dans les discussions; elles ont aussi modélisé les notions minimales de rhétorique utiles pour rédiger les commentaires écrits dans le journal à partir de ces stratégies; puis elles ponctuellement donné des mini-

leçons liées aux concepts littéraires à enseigner selon leur programme respectif (Hébert, 2006ab, op.cit.)

b) dans la phase *différenciée*, elles ont chaque semaine ramassé les journaux d'élèves pour répondre d'une manière interactive, positive et formative à leurs commentaires (voir exemple en annexe 2);

c) pour la phase *collaborative* des cercles littéraires entre pairs à l'oral, elles ont constitué des équipes hétérogènes, planifié les rotations des différentes formes d'évaluation à compléter pendant les discussions (autoévaluation, évaluation de l'équipe ou d'un pair), puis observé les élèves discuter afin de commenter leur performance.

ANNEXE 2

Extrait du journal de Sylvain



Le passeur

Lois LOWRY

Le 15 mars 2007

commentaire #1

$I + H^0$

CITATION

Ton objet de bien-être, il sera redonné
 in petit enfant, tu devrais commencer à
 t'habituer à t'endormir sans. Mais son père
 s'était déjà dirigé vers l'étagère et avait pris
 l'éléphant en peluche qui s'y trouvait. Beaucoup
 d'objets bien-être comme celui de Lily et
 étaient des créatures imaginaires. p38

ETAYAGE
DE
L'ENSEIGNANT

MISE-EN-CONTEXTE

dans cet extrait donat dit à sa sœur que elle
 doit se habituer de vive sans ses objets de bien-être.

ELABORATION DU SUJET

Bonne question

Lorsque j'ai lu ça j'en ai questionner pourquoi
 que un éléphant est une créature imaginaire
 que j'ai pensé que les éléphants était d'après
 de la terre mais puis j'ai pensé que non
 car si est d'après il ne serait pas chimie

Excellent
raisonnement

dans les créatures imaginaires que quand
 j'ai fait la première discussion j'ai posé
 la question et il m'en a dit que dans le
 résumé il dit que il ne peut pas imaginer,
 et que il a une seule personne qui son frère parle
 dans le village.

ETAYAGE
PRECIS
POSITIF ET
INTERACTIF
DE
L'ENSEIGNANT

(+) Tu as raison, il y a une différence
 entre "disparu" et "imaginaire". Quelle
 est cette différence?

Langue : 25 fautes

ANNEXE 3

Exemple de codage et d'analyse d'un commentaire dans le journal de lecture de Sylvain

Code	#	Stratégie	Nb/ mots	Sujet	D ^a	Catégorie*	Mode de lecture
Sylvain É1-D1	1	?+H° Questionner	83	Les objets de bien-être	(1)+3, 5	Espace/ Temps	Compréhension littéraire
« Ton objet de bien-être, il sera redonné à un petit enfant. Tu devrais commencer à t'habituer à t'endormir sans. Mais son père s'était déjà dirigé vers l'étagère et avait pris l'éléphant en peluche qui s'y trouvait. Beaucoup d'objets de bien-être comme celui de Lily étaient des créatures imaginaires. » p. 38 dans cet extrait Jonas dit à sa soeur que elle doit s'habituer de vivre sans objets de bien-être Lorsque j'ai lu ça je me suis questionné pourquoi que un éléphant est une créature imaginaire que j'ai pensé que les éléphants étaient disparus de la terre puis j'ai pensé que non car si il était disparu il ne serait pas classé dans les créatures imaginaires. Que quand j'ai fait la première discussion* j'ai posé la question et ils m'ont dit que dans le résumé il dit que il n'y a plus animaux et que il y a une seule personne qui s'en rappelle dans le village.							1
							Citation (ponctuation non respectée)
							0,5
							Sujet amené (mais inexact, c'est la mère qui parle)
							1
							Sujet posé (stratégie nommée)
							1
							Élément d'explication 1 (il rend transparent son raisonnement, qu'il réfute)
							1
							Élément d'explication 2 (qui s'appuie sur les pairs et la quatrième de couverture du roman)
Commentaire général : Typique de l'élève en difficulté qui reprend les propos des pairs. N.B. les 25 fautes d'orthographe ont été rectifiées, mais la syntaxe conservée.							

ANNEXE 4 Exemple de la méthode de codage d'un épisode de discussion (ici sur le roman *Vendredi ou la vie sauvage*, M.Tournier)

			Épisode # 05 (13 T.P- 14U/S) Durée : 1'26										MODES DE COLLABORATION																
Non-verbal			Interlocuteurs			GR02-CH- Discussion 1												Social				Divers		Cognitif					
						Sujet discuté :												(Rétroaction)		(Gestion)		(Incodable)		(Articulation)		(Élaboration)			
						Modes de collaboration :												R		G		D		A		É			
						Mode de lecture :												I d 4		I d 4		I d 4		I d 4					
								Cognitif- % // Social- % // D- %		Littéral, référentiel		Degré																	
60		JU	J'ai fait un commentaire sur pourquoi, lui, il est resté vivant puis les autres ils sont morts ?									0		0		0		0		0		1		1		1			
61		CH	Ouais, c'est vrai ça!									1		1		0		0		0		0		0		0			
62		JU	Puis le chien est resté									0		0		0		0		0		0		0		1			
63		CH	C'est quelle page? Quelle page t'as mis ça?... Mais t'as mis un commentaire, t'as mis quoi comme commentaire, eh... quelle icône ? J'sais pas									0		0		1		4		0		0		0		0			
64		JU	Un instant									0		0		1		4		0		0		0		0			
65		AU	Question-hypothèse?									0		0		1		3		0		0		0		0			
66		JU	Oui									0		0		1		3		0		0		0		0			

ANNEXE 4 (suite)

MODES DE COLLABORATION																			
Non-verbal	Interlocuteurs	GR02-CH- Discussion 1	Épisode # 05 (13.T.P- 14.U/S) Durée : 1'26	Social												Divers		Cognitif	
				La survie de Robinson après le naufrage												(Incodable)	(Articulation)	(Élaboration)	
				(Rétroaction)		(Gestion)													
				R	l à 4	G	l à 4	D	l à 4	A	l à 4	É							
67		CH	Et puis c'est quoi ton hypothèse?			0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0		
68		JU	Et-je crois que lui il était à l'intérieur et les autres ils étaient sur le pont? Quand y'avait la vague			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
69		CH	Mais lui aussi il était sur le pont, non?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
70		JU	J'sais pas..(&&&)			0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0		
71		AU	Ben...il a pas, il a pas santé de....à la mer?....			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
72	Feuil- lette	CH	Non! // ... « Robinson distingué... » ehh « il se dirigeait vers eux pour les aider quand un choc formidable ébranla le navire »... « aussitôt après une vague gigantesque croula sur le pont et balaya tout ce qui s'y trouvait, les hommes comme le matériel. » PIs il était allé sur le pont pis il s'est fait balayer!			1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
			Total des types d'interaction :	2				5		1				1			6		