

## LES CERCLES DE LECTURE AU COLLÉGIAL

### UNE STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE QUI POURRAIT S'AVÉRER PROFITABLE DANS TOUTES LES DISCIPLINES



CATHERINE BÉLEC  
Professeure  
Cégep Gérald-Godin

#### CONTEXTE

La lecture est une activité qui n'a rien de passif: au fil de celle-ci, nous faisons des liens avec d'autres connaissances, avec le monde et avec nous-mêmes. C'est de cette façon que nous construisons notre lecture et, plus important encore, que nous nous construisons nous-mêmes en tant que lecteurs. Et nous espérons que nos étudiants agissent de même face aux différents textes qu'ils ont à lire dans le cadre de notre cours. Quelle que soit notre discipline, nous leur demandons tous d'exploiter la lecture pour réaliser des travaux ou pour analyser un sujet et nous voulons qu'ils fassent preuve d'esprit critique envers ce qu'ils lisent. Toutefois, nous déplorons bien souvent la superficialité de leur lecture et leur tendance à simplement répéter ce que nous leur enseignons en classe sans avoir exercé leur propre pensée sur la matière. Mais leur offrons-nous les outils nécessaires pour bien lire les textes de niveau postsecondaire que nous leur imposons? Leur donnons-nous, en cours de lecture, le soutien dont ils ont besoin pour comprendre le contenu, mais aussi pour être motivés à puiser dans le texte tout ce dont ils ont besoin pour apprendre?

Afin de mieux outiller mes étudiants à appréhender les lectures que je leur demande de réaliser, j'ai tenté une nouvelle avenue à la session d'automne 2015 : l'instauration en classe de cercles de lecture. Dans le texte qui suit, je présenterai une brève description de cette stratégie pédagogique peu courante au collégial et je décrirai comment je l'ai mise en œuvre auprès de deux groupes dans le premier cours de français du Cégep Gérald-Godin. Cette façon de faire, bien sûr pertinente pour les cours de littérature, s'avère tout aussi gagnante dans les autres disciplines, peu importe le type de texte à lire ; il suffit de l'adapter aux besoins du cours ou, plus largement, du programme.

#### LES CERCLES DE LECTURE : QUELQUES DÉFINITIONS

Plusieurs formules du cercle de lecture sont possibles dans un contexte scolaire. Pour tenter de les définir globalement, je retiens l'explication de Harvey Daniels, un des pionniers des cercles de lecture aux États-Unis :

« Les cercles de lecture sont de petits groupes de discussion entre pairs dont les membres ont choisi de lire le même texte, qu'il s'agisse d'une histoire, d'un poème, d'un article ou d'un livre. En lisant, en classe ou à l'extérieur, la portion de texte que le groupe s'est assignée, les membres

prennent des notes en prévision de la discussion, de sorte que chacun revient au groupe riche d'idées et de réactions diverses à partager. Chaque groupe suit un calendrier de lecture et de rencontres de discussions échelonnées sur toute la lecture du livre » (Daniels, 2005).

Les cercles de lecture donnent la possibilité d'apprendre en groupe « à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées » (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Plus simplement, ils visent à fournir aux étudiants un accompagnement en cours de lecture. Si cet accompagnement se fait principalement grâce aux pairs, le professeur peut gérer les types d'apprentissages des cercles en structurant ces derniers de diverses manières. Par exemple, il peut suggérer aux étudiants une liste orientée de lectures, ou encore imposer des rôles aux étudiants ou des consignes de lecture. La durée de ce genre d'activité pédagogique n'est pas déterminée, toutefois une période de 30 à 45 minutes est généralement optimale et laisse une chance à la conversation de lever sans pour autant trop s'éterniser (Daniels, 2005). Ces rencontres peuvent être tenues à plusieurs reprises de façon régulière au cours de la lecture d'une œuvre. Pendant les discussions, le professeur en profite pour superviser le travail d'équipe, répondre aux questions, commenter certains échanges, en alimenter d'autres en relançant les débats ou en interrogeant les étudiants.

Il existe une autre forme de rencontre pédagogique autour de textes ; cette variante est parfois nommée *comité* de lecture. Le comité semble s'apparenter davantage à une table ronde, dans la mesure où les étudiants n'ont pas choisi le texte qu'ils



doivent lire et où la discussion entre pairs n'intervient pas durant la lecture, mais *après* celle-ci (Sauvaire, 2015). Dans le cas de lectures courtes (articles, nouvelles, poèmes), le fait de se réunir après lesdites lectures n'entre pas en opposition avec l'esprit des cercles de lecture en tant que tel. Et, comme certains ouvrages de référence sur le sujet acceptent que des cercles de lecture puissent se réaliser autour d'une même lecture imposée à un groupe (Daniels, 2005), l'on pourrait dire que le comité de lecture s'apparente suffisamment au cercle pour que les deux soient considérés comme de proches parents en termes d'activité pédagogique.

Mes explorations sur le sujet m'amèneraient donc à proposer une définition plus large du cercle de lecture, soit : un groupe restreint de pairs ayant pour objectif d'enrichir leur lecture d'un ou de plusieurs textes grâce à des discussions suscitant des conflits cognitifs, en cours et après lecture; pour ce faire, chacun des membres doit procéder à une lecture orientée en utilisant consciemment diverses stratégies de lecture pour arriver à faire des liens entre le texte et son cadre personnel de référence.

*Les cercles de lecture donnent la possibilité d'apprendre à interpréter et à construire des connaissances, en groupe, à partir de textes de littérature ou d'idées.*

Des recherches montrent que les cercles de lecture favorisent le développement des compétences en lecture et renforcent la motivation des étudiants et l'autorégulation des stratégies de lecture (Burdet et Guilemin, 2013; Hébert et Guay, 2015). Des études récentes en éducation supérieure ont analysé, en classe ou à travers les réseaux sociaux, la pertinence que revêt ce type d'environnement interactif pour l'apprentissage et le développement de la métacognition et pour la régulation des stratégies de lecture des étudiants (Sauvaire, 2015; Olivier, 2009; Larochelle, 2012). Ce constat n'est guère surprenant, puisque «par la discussion, l'apprenant est amené à préciser et à justifier son opinion, à l'exprimer dans un langage clair et cohérent, à la modifier ou à la confirmer par l'examen attentif des positions de ses camarades de classe» (Larochelle, reprenant les travaux de Simard et Martineau, 2001).

## ▶ LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION DES CERCLES

La première étape de mon exploration pédagogique avec les cercles de lecture a été de décider si ceux-ci prenaient la forme d'évaluation formative ou sommative. J'ai finalement

choisi de les évaluer, par crainte, je l'avoue, que les étudiants ne s'investissent pas suffisamment dans l'activité. Trois cercles ont donc remplacé mes tests de lecture et comptaient pour 10% de la note finale. Au cours de la session, j'ai constaté que, malgré le poids dérisoire accordé à ces évaluations de même que la somme de travail demandée aux étudiants (du moins comparativement aux tests de lecture traditionnels), ceux-ci se sont énormément investis dans les cercles de lecture.

Toutefois, comment évaluer ce type d'activité? Daniels (2005) postule qu'il y aurait cinq façons de procéder. La première est par l'observation où le professeur s'arrête auprès d'un groupe pour écouter les échanges ou encore enregistrer la tenue de la rencontre. Je n'avais nulle envie de filmer toutes les discussions et il m'était difficile de rester suffisamment longtemps avec un groupe pour les écouter sans pénaliser les autres; j'ai donc repoussé cette option. La deuxième manière d'évaluer les cercles de lecture est par l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Bien que ce type d'évaluation puisse être très pertinent pour les activités formatives, j'étais très sceptique quant à la légitimité éthique et administrative des notes en découlant dans une perspective d'évaluation sommative. La troisième option propose de tenir des entretiens individuels avec les participants, mais cela me semblait une tâche potentiellement trop lourde avec une soixantaine d'étudiants.

Il me restait donc deux possibilités parmi celles proposées par Daniels: les listes de vérification et l'évaluation d'échantillons de travaux. L'auteur insiste sur le fait qu'une «seule prise d'information ne saurait suffire à l'exercice d'un jugement éclairé» (2005, p. 170). J'ai alors choisi de combiner ces deux dernières options qui m'apparaisaient mieux convenir à ma situation. J'ai élaboré des listes de vérification qui variaient d'un cercle de lecture à l'autre, mais qui pouvaient prendre en compte, par exemple, la participation à l'activité, la présence d'annotations ou de papillons autocollants dans le texte ou encore des réponses à des questions (celles-ci n'étaient pas évaluées sur leur contenu; il fallait simplement qu'elles soient rédigées). En outre, j'ai exigé un travail ou un bilan me permettant d'évaluer les débats ainsi que les réflexions issues de chacun des cercles de lecture. Ces traces me semblaient la manière la plus objective d'évaluer le travail réalisé par les étudiants durant l'activité ou en préparation à celle-ci.

### PREMIER CERCLE DE LECTURE (SEMAINES 2 À 4): DÉCOUVERTE DE LA POÉSIE ET DE L'ANNOTATION

Le premier cercle de lecture que j'ai constitué s'apparenterait plus à un comité de lecture, dans la mesure où les étudiants devaient lire tous les textes proposés et en parler à postériori.



Pour cette première activité, j'ai formé moi-même les groupes en me basant sur le programme d'appartenance des étudiants et le nombre de fautes à leur dictée diagnostique du début de la session, dans l'espoir de placer les étudiants, grosso modo, avec des pairs de niveau semblable.

Ce cercle a été organisé autour d'une activité de découverte centrée sur la poésie et les figures de style. J'ai conçu un livret papier dans lequel j'ai transcrit 20 poèmes de différents types (slams, sonnets, poèmes en vers libres, calligrammes) et de différents auteurs (Hugo, Sand, Rimbaud, Baudelaire, Godin, Lalonde, Nelligan, Apollinaire, Grand Corps Malade, Desnos, Breton, etc.), classés aléatoirement. Le livret débutait avec cette question à court développement à laquelle chacun des étudiants devait répondre avant de commencer ses lectures : « Comment définiriez-vous la poésie (qu'est-ce que c'est, à quoi ça sert) ? » Par la suite, chaque poème était assorti de quelques courtes questions relatives aux figures de style ou à des analyses lui étant propres. J'ai ajouté également, à la suite des poèmes, des questions individuelles auxquelles les étudiants devaient répondre à même le livret après leurs lectures. Ce dernier devait être remis à la fin de l'activité et était évalué individuellement. En plus de fournir les réponses à ces questions, les étudiants devaient annoter chaque poème directement sur le texte dans le livret durant leur lecture. Ils devaient utiliser à plusieurs reprises cinq types d'annotations :

- Les passages ou les termes incompris ;
- Les passages qu'ils avaient aimés ou qui les avaient marqués particulièrement ;
- Deux ou trois mots-clés établissant une synthèse de la teneur de chaque poème ou soulignant les thèmes qui étaient abordés ;
- Des liens entre différents poèmes concernant le style, le sujet ou la tonalité du poème ;
- Des pensées personnelles qui leur étaient venues à la lecture des poèmes (hypothèses, questions, réflexions ou liens avec leur vie personnelle).

Les étudiants devaient lire tous les poèmes et chaque cercle avait le mandat de répartir entre ses membres (et selon les désirs de chacun, autant que possible) la responsabilité de quatre ou cinq poèmes précis. Être *responsable* d'un poème impliquait de trouver son année de rédaction, de chercher la définition des mots inconnus qu'il présentait et de répondre aux questions associées à ce texte. En classe, les étudiants se sont réunis pendant environ une heure, et ce, à trois reprises

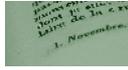
durant deux semaines. Chaque étudiant devenait l'animateur de la discussion lorsque l'on abordait un poème dont il était responsable. Il fallait procéder, pour chaque poème, selon la séquence suivante :

- L'animateur commençait par donner l'année de rédaction et la définition des mots inconnus. Il demandait aux autres étudiants les mots qu'ils avaient notés comme incompris, de manière à les leur expliquer ;
- L'animateur devait ensuite demander aux autres étudiants de commenter le poème selon des annotations faites (passages marquants, liens avec d'autres poèmes, réflexions personnelles) ;
- Enfin, l'animateur partageait ses réponses aux questions du poème et le groupe discutait de celles-ci. Durant cette dernière étape, l'animateur jouait partiellement un rôle de spécialiste, par exemple lorsqu'il donnait la définition d'une allégorie et un exemple.

Auparavant, je passais plusieurs cours à enseigner les figures de style (donner les définitions, des exemples) et cela pouvait devenir assez lourd pour les étudiants qui restaient passifs. Lors du premier cercle de lecture, l'apprentissage de ce contenu s'est déroulé au fur et à mesure que chaque poème était étudié et je n'ai pas eu à faire de cours magistral – si ce n'est de quelques grandes lignes avant et après la tenue de l'activité, surtout afin de préciser la définition des concepts qui semblaient avoir été les plus difficiles à comprendre et pour répondre aux questions qu'avaient suscitées les discussions.

Après les trois rencontres, les étudiants devaient se réunir une dernière fois pour dresser un bilan d'équipe : sur une feuille mobile, ils devaient répondre ensemble à cinq questions (inscrites à la suite des questions individuelles dans le livret) qui leur permettaient de faire une synthèse de leurs discussions. Ils devaient aussi faire une coévaluation du déroulement du cercle. Les questions portaient sur les poèmes qui les avaient le plus marqués, sur ceux qui leur avaient posé le plus de problèmes et sur les liens qu'ils étaient parvenus à établir entre les poèmes. Je les ai également invités à discuter entre eux de l'utilité ou de l'objectif de la poésie (à quoi ça sert ?), en justifiant leurs réponses tout en faisant référence à certains des poèmes du livret. Enfin, je leur ai demandé de me donner une définition de la poésie qu'ils pouvaient formuler à la suite de leurs lectures et de comparer celle-ci à celle qu'ils avaient proposée avant leurs lectures.

J'étais vraiment anxieuse lors de la première séance de cette activité : les étudiants allaient-ils s'investir dans leur tâche ?



Finally, the activity was a great success: the students quickly understood and appreciated the functioning. During the exchanges, I was moving from one group to another, asking them questions or questioning them myself, when they seemed a bit too sure of themselves. The circles did not progress at the same rhythm: some groups were strongly challenged by precise poems, while others did not get hooked on these; some groups consisted of great talkers who no longer finished trying to prove their point of view, others were more discreet; however, I can truly affirm that each team progressed and got to work. It was really interesting and enjoyable to immerse myself in a circle and to hear the students discuss the different interpretations to give to ambiguous poems while confronting their points of view and trying to justify them. One of the participants came to see me at the end of the course to mention that he had been really surprised to see that he was not wrong about his interpretation of a text, even if he was not completely right. By habit, he understood nothing about poems and hated to work. «But there, it was cool to see that I was not the only one who did not understand everything, and that I was right», he confided in me.

### DEUXIÈME CERCLE DE LECTURE (SEMAINES 5 À 7) : THÉÂTRE ET MARQUAGE PAR PAPILLONS AUTOCOLLANTS

The second reading circle was about theater. I proposed to the students three plays of different difficulties: *Cyrano de Bergerac* by Rostand, *Antigone* by Anouilh and *Zone* by Dubé. For this activity, I let the groups choose their own work and their own. I warned the students that the possibility of reading a work was not becoming possible if a reading circle of four students minimum was constituted. This said, the three works were selected by five students or more, which allowed all the students to read their first choice.

The students met in class five times: once before the start of the reading of the work, three times during the reading (after each third of the play) and one last time to write their report (the principle was similar to the one written in the reading circle on poetry). This time, the students, in teams of five or six, had roles to play and had to prepare accordingly:

- **L'historien**  
Responsable de présenter l'époque de rédaction et celle où se déroule la pièce.

- **Le biographe**  
Responsable de mieux faire connaître l'auteur et son œuvre.
- **Le spécialiste en littérature comparée**  
Responsable d'identifier et de définir le courant littéraire de l'œuvre et son genre.
- **Le critique littéraire**  
Responsable de commenter la réception de l'œuvre et d'établir des liens entre celle-ci et d'autres textes.
- **Les analystes**  
Responsables de réfléchir sur le profil et les motivations des personnages (il pouvait y avoir plus d'un analyste selon le nombre d'étudiants dans le groupe) afin de dresser un portrait (physique et psychologique) des personnages.

During their reading, the students had to insert colorful sticky notes of different colors to highlight certain passages:

- Ceux qu'ils n'avaient pas compris;
- Ceux qu'ils avaient aimés ou détestés;
- Ceux qu'ils considéraient comme étant cruciaux parce qu'ils révélaient des aspects éclairant la mentalité ou les motivations des personnages;
- Ceux situant les différentes étapes de la séquence dramatique (exposition, nœud, péripéties et dénouement).

During the first meeting, the three specialists presented the fruits of their research, short texts or notes to support. These notes were collated in a reading dossier to be handed in at the end of the five sessions. During the reading meetings, the students commented and compared the passages they had marked with the sticky notes and the analysts presented the evolution of their analysis of the characters. At the end of the second circle, following the end of the reading, I left time for the students to answer questions of analysis on the play in general. At the end of this session, the students had to hand in the reading dossier of the team, in which each had deposited their part of the work (evaluated individually), their answers to the synthesis questions and their report (evaluated collectively, but with a penalizing factor if they had been absent without reason during the circles).

This circle also evolved, but in an unequal way. The students who verbalized their appreciation the most



les étudiants forts et ceux moyens faibles (dont les notes se situent entre 50 % et 65 %), notamment les doubleurs. Tous ont aimé avoir l'opportunité de choisir leur pièce. Deux étudiants m'ont avoué qu'avant la deuxième séance du cercle de lecture, ils avaient commencé à lire l'œuvre, puis avaient arrêté après quelques pages, l'un par manque d'intérêt, l'autre parce qu'il ne comprenait pas le texte. En revanche, après la deuxième rencontre, le premier étudiant s'est interrogé sur les agissements étranges d'un des personnages et les interprétations que donnaient ses collègues du cercle, et a ainsi décidé de se remettre à la lecture pour se faire sa propre idée. Le second, après avoir été éclairé par les explications de ses collègues, s'y est remis et a même pu terminer sa lecture en étant tout au long soutenu par ses pairs. Certes, ces étudiants auraient eu zéro lors d'un test de lecture. Cependant, grâce au cercle, ils ont fini par lire le texte au complet – et ils en ont discuté activement durant plusieurs heures ! De fait, j'ai rarement eu des rédactions où les étudiants avaient autant à dire sur le texte à l'étude et où ils commettaient aussi peu d'erreurs quant à leur interprétation du sens de l'histoire. Les évaluations n'étaient pas parfaites, mais je constatais que la pensée des étudiants était plus élaborée, moins technique que ce à quoi j'étais habituée. Ceux-ci avaient réussi à passer à un second niveau de lecture et à justifier leurs propos (ils avaient eu à se pratiquer, puisque lorsque les étudiants ne s'entendaient pas sur une interprétation, ils devaient se justifier face à des pairs souvent bien sceptiques).

*J'ai rarement eu des rédactions où les étudiants avaient autant à dire sur le texte à l'étude et où ils commettaient aussi peu d'erreurs quant à leur interprétation du sens de l'histoire.*

### TROISIÈME CERCLE DE LECTURE (SEMAINES 10 À 13) : ROMANS ET SYNTHÈSES

Le dernier cercle de lecture portait sur les romans et, encore une fois, les étudiants avaient le choix entre trois œuvres ayant pour thématique commune la guerre : *L'empreinte de l'ange* de Nancy Huston, *L'orangerie* de Larry Tremblay et *Le quatrième mur* de Sorj Chalandon. Cette fois, j'ai constitué de plus petits cercles de lecture (quatre ou cinq étudiants) et, si le choix de l'œuvre guidait bien sûr en partie la formation des groupes, j'ai moi-même réuni les étudiants selon ma connaissance de leurs forces et faiblesses, maintenant plus claire. J'ai donc pu grouper des étudiants plus discrets ensemble, de manière à leur donner davantage l'occasion de prendre la parole ; j'ai rassemblé des étudiants plus appliqués pour qu'ils puissent

avancer à leur rythme rapide ; et j'ai laissé les étudiants moins organisés ensemble, pour que chacun ait à prendre davantage de responsabilités.

Les étudiants se sont réunis à trois reprises au cours de leur lecture. Cette fois, pas de rôle ni de responsabilité. Ceux-ci devaient plutôt rédiger, pour chaque chapitre, une synthèse d'une phrase. Ils avaient également des questions à lire avant de commencer la lecture de chaque tiers du livre, questions qui orientaient leur lecture et auxquelles ils devaient tenter de répondre en trouvant des passages, références à l'appui, pour appuyer leurs affirmations. J'ai constaté, bien que je ne l'aie pas exigé, que plusieurs étudiants avaient choisi d'annoter ou d'utiliser des papillons pour s'aider au fil de la lecture, comme lors du deuxième cercle, cette stratégie de lecture s'étant alors avérée utile pour eux. Avant le début de chaque activité, ils devaient me remettre une copie de leur synthèse et de leurs réponses (références à l'appui) aux questions de lecture. Ce document m'a permis de vérifier que les lectures avaient été faites et de jauger le niveau de compréhension de chacun des étudiants avant la mise en commun dans le cadre du cercle. Ayant une copie de ce document en main (certains l'ayant simplement photographié avec leur cellulaire, d'autres utilisant leur ordinateur portable), les étudiants pouvaient ensuite discuter ensemble des questions de lecture et, grâce à leurs références, justifier leurs points de vue. Chacun assumait tour à tour le rôle de secrétaire (pendant 15 minutes). Ainsi, tous les cercles pouvaient produire un compte-rendu sommaire rapportant qui avait abordé tel sujet, références à l'appui, et les réponses qui s'en étaient suivies. À la suite de chaque rencontre (30 à 45 minutes, environ), je prenais le temps de leur indiquer les extraits qu'ils devaient analyser plus en profondeur, pour leur permettre de se préparer encore mieux à la rédaction finale.

Sur le plan des traces à laisser afin de permettre l'évaluation, la réalisation de ce cercle de lecture a été plus difficile pour les étudiants : d'une part, se restreindre à une seule phrase pour résumer 20 pages semblait impossible pour certains ; d'autre part, tenir un compte-rendu s'est avéré beaucoup plus complexe pour eux que ce que j'avais prévu. Il m'est apparu qu'il me faudrait leur fournir dans le futur une démonstration de ce que j'entendais par « compte-rendu ». Pourtant, selon le sondage réalisé à la fin de la session, c'est clairement ce cercle de lecture qu'ils ont le plus aimé. Il faut dire que les romans lus étaient riches en émotions et faisaient réagir beaucoup les étudiants, provoquant lors des diverses discussions beaucoup de questions historiques, éthiques et des analyses psychologiques plus poussées. L'évaluation finale laissait clairement transparaître que les étudiants avaient longuement réfléchi



aux enjeux des textes. J'ai été heureuse de voir que l'analyse en petits groupes d'extraits en classe leur avait permis de gagner en rigueur : contraints de se centrer sur des extraits pour leurs discussions, ils en étaient venus tout naturellement à chercher les figures de style, mais aussi à réfléchir sur l'intérêt qu'elles revêtaient. Un groupe, notamment, me faisait valoir qu'un extrait que je leur avais donné était riche en figures de style, mais que les enjeux que celles-ci soulevaient étaient redondants. Ce commentaire critique, tout à fait justifié dans le cas dudit extrait, m'a montré que les étudiants avaient compris que trouver des figures de style ne suffit pas à faire une bonne analyse ; elles ne servent qu'à guider et à appuyer l'analyse, qui est avant tout une réflexion sur le texte.

## ► BILAN DE MON EXPÉRIENCE

Mon expérience de ces cercles de lecture fut très intéressante. Évidemment, l'organisation de trois cercles de lecture la même session m'a demandé beaucoup de structure et de travail d'un coup. Aux professeurs qui voudraient tenter l'expérience, je conseillerais de commencer par la tenue d'un seul cercle et je le recommanderais alors pour le milieu ou la fin de la session, lorsqu'on connaît mieux les étudiants et qu'on est donc plus en mesure d'assortir les groupes.

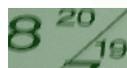
Je dois avouer que j'ai à l'occasion trouvé l'expérience un peu déstabilisante : je me suis vite rendu compte que je n'avais pas vraiment le contrôle sur ce qui se passait entre les étudiants, malgré ma présence en classe et mes fréquentes interventions. Attention, je ne veux pas dire que mon cours est devenu chaotique, mais bien que chaque équipe en est venue à travailler à son rythme sur les sujets qui interpelaient davantage les membres de chaque cercle. En matière de gestion de classe, je n'ai eu à intervenir que trois ou quatre fois durant toute la session auprès d'étudiants qui étaient moins appliqués ou trop bruyants ; le reste du temps, les discussions que je surprénais concernaient toujours les lectures. De plus, même si je n'avais pas le contact bien particulier que l'on a avec un groupe lorsque l'on est debout devant lui, j'ai réussi à établir un autre type de relation avec mes étudiants : j'ai davantage parlé à chacun d'eux et j'ai pu plus vite et plus aisément en venir à cerner les difficultés de chacun. En outre, il n'y a eu aucun étudiant qui sommeillait durant mes cours et personne n'a ramassé son sac cinq minutes avant la fin du cours. En fait, j'étais même obligée, bien souvent, de les pousser hors de la classe parce qu'ils étaient en pleine discussion et n'avaient pas vu le temps passer ! L'évaluation est certes le point le plus délicat de cette expérience. Celle-ci a été un peu plus longue que les traditionnels tests de lecture, mais moins que ce que

je craignais, dans la mesure où mon appréciation était très globale et qualitative. Quand je constate les apprentissages réalisés par les étudiants, cela en a valu vraiment le coup.

*Lorsqu'on laisse une certaine latitude aux étudiants et qu'on leur fait confiance, ceux-ci en profitent [...] pour s'investir davantage dans leur tâche.*

À la fin de la session, j'ai demandé aux étudiants de remplir un sondage anonyme (sur SurveyMonkey). Les réponses m'ont permis de constater que les cercles de lecture avaient été de loin l'activité la plus appréciée de tout le cours, avant la création littéraire ou les sorties au théâtre. La majeure partie des étudiants y ont trouvé leur compte d'une manière ou d'une autre et ils ont tous considéré que l'activité était pertinente pour aider à développer les compétences du cours. Je compte certainement renouveler l'expérience. Toutefois, la manière de mettre le tout en place demeure à raffiner. Le journal de lecture, que je n'ai pas encore exploré, pourrait devenir une option intéressante afin de faciliter la métacognition. Pour l'évaluation collective, je crois que le compte-rendu demeure la meilleure trace pour prendre le pouls du déroulement d'un cercle de lecture. Cependant, j'ai constaté qu'il me faudrait prendre le temps de former les étudiants à la rédaction de ce genre de texte.

Si, dans le fonctionnement habituel de mes cours, il m'est impossible de donner un encadrement différencié à chacun de mes étudiants, les cercles de lecture m'ont offert la possibilité de leur donner des outils et des opportunités leur permettant, à eux, de travailler d'une manière différenciée. Voilà une grande retombée pédagogique de cette expérimentation. Ceci étant dit, le constat qui m'a été le plus précieux est celui-ci : alors que je craignais que, sans supervision intensive, les étudiants s'écartent du sujet ou encore qu'ils choisissent l'œuvre la plus facile à l'étude, j'ai eu le bonheur de constater que, lorsqu'on laisse une certaine latitude aux étudiants et qu'on leur fait confiance, ceux-ci en profitent généralement pour s'investir davantage dans leur tâche. Cela a mis un baume sur mon cœur de professeure, qui se demande parfois si les jeunes souhaitent vraiment apprendre ou si l'obtention d'une note n'est pas leur seule motivation. Cette expérience m'a permis d'atténuer ce scepticisme qui semble nous guetter après quelques années d'enseignement. Parallèlement, cela a permis aux étudiants de gagner en autonomie – apprentissage essentiel pour des collégiens – et d'atteindre plus pleinement les compétences visées par le cours. Malgré les défis qu'a soulevés l'expérience, je demeure persuadée que les cercles de lecture sont une voie à explorer davantage au collégial, peu importe la discipline. ►



### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BURDET, C. et S. GUILLEMIN. *Les cercles de lecture: un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*, plate-forme Internet sur la littératie, 2013 [forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013\_1\_Burdet-Guillemin.pdf].

DANIELS, H. et H. TURGEONS. *Les cercles de lecture*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005.

HÉBERT, M., A. GUAY et L. LAFONTAINE. « Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après l'enseignement de l'oral: différence entre élèves et perception des enseignants », *Language and Literacy*, vol. 7, n° 4, 2015, p. 28-51.

LAROCHELLE, J. *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau: un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence*, rapport de recherche PAREA, Cégep Lévis-Lauzon, 2012.

OLIVIER, C. « La vie après la vie: approche interactionnelle et coconstruction de sens sur un blog littéraire », Actes du Colloque Epal 2009, Université/IUFM de La Réunion, laboratoire LCF-UMR 8143 du CNRS, 2009.

SAUVAIRE, M. « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire », *Correspondance*, vol. 20, n° 2, document téléaccessible, 2015 [correspo.ccdmd.qc.ca/Corr20-2/2.html].

TERWAGNE, S., S. VANHULLE et A. LAFONTAINE. *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll.: Savoirs et pratiques, 2003.

Professeure de français au Cégep Gérald-Godin depuis près de 10 ans, Catherine BÉLEC est responsable du Centre d'aide en français de son établissement. À la suite de la réalisation d'une recherche exploratoire sur la correction des rédactions à l'automne 2014, elle s'inscrit au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. Elle prépare présentement la suite de sa recherche exploratoire tout en s'intéressant à l'apprentissage autorégulé et à l'apprentissage actif dans le cours de littérature au collégial.

c.belec@cgodin.qc.ca



## Exploiter le numérique en enseignement supérieur

### Programme court de 3<sup>e</sup> cycle en pédagogie universitaire et environnement numérique d'apprentissage

- Programme unique au Québec
- Cheminements à distance ou hybride à temps partiel sur trois trimestres
- Programme conçu par une équipe de professeurs spécialisés

### DATE LIMITE D'ADMISSION

Trimestre d'automne: 1<sup>er</sup> juin

### INFORMATION

pcpun@uqam.ca | [etudier.uqam.ca/pcpun](http://etudier.uqam.ca/pcpun)

**UQAM**