

PERMETTRE AUX ÉTUDIANTS D'APPRENDRE PAR LA LECTURE



CATHERINE BÉLEC

Professeure
Cégep Gérard-Godin

En collaboration avec
Julie Myre-Bisaillon et
Julie Roberge*

LES CERCLES DE LECTURE, ENTRE ENCADREMENT ET AUTONOMIE

Au collégial, les étudiants ont quotidiennement besoin de l'écrit pour apprendre : pour lire un manuel ou une consigne, pour prendre des notes pendant les cours, pour étudier en prévision d'un examen ou encore pour exprimer ce qu'ils ont appris lors d'une évaluation. Cependant, ils n'ont pas tous les mêmes compétences en littératie¹ ni le même rapport à l'écrit : certains seront plus à l'aise à l'oral, d'autres comprendront mieux l'information s'ils peuvent la schématiser ou la synthétiser, quelques-uns auront besoin du contexte de l'interaction directe (comme le langage corporel) pour bien saisir toutes les nuances d'un message, alors que d'autres encore préféreront se référer à un complément d'information disponible en permanence pour prendre le temps de bien saisir tous les éléments importants.

Ceci dit, malgré ces différences, tous devront être en mesure d'utiliser adéquatement le discours tant oral qu'écrit dans un contexte d'apprentissage ou dans leur quotidien professionnel. Ainsi, comme professeur, quelle que soit notre discipline, on peut se poser la question suivante : comment intervenir face à cette diversité de profils afin de donner à tous les étudiants la chance d'exploiter leurs forces, mais aussi d'améliorer leurs compétences langagières, notamment en lecture ?

Dans cet article, nous proposons une méthode pour amener les étudiants à s'appropriier un texte, et ce, dans n'importe quel cours : les cercles de lecture. La recherche que nous avons menée a permis de faire émerger un modèle comportant une structure constante, mais adaptable selon les besoins pédagogiques du collégial et pouvant servir l'étude de tout type d'écrit.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE GRÂCE AUX CERCLES DE LECTURE

Le principe du cercle de lecture ne date pas d'hier. Descendant des salons littéraires du XVII^e siècle, il est rapidement devenu une voie d'accès au savoir pour ceux qui n'y avaient pas droit, notamment les femmes. C'est avec l'apparition des théories issues du constructivisme social proposé par Vigotsky que les cercles de lecture, pratique extrascolaire, sont introduits dans le système éducatif. Toutefois, les essais de ce dispositif sont alors presque exclusivement mobilisés aux ordres d'enseignement primaire et secondaire et, qui plus est, surtout dans le monde anglo-saxon. Dans ce contexte, où l'on veut motiver les jeunes à lire, à développer des stratégies de lecture transversales ainsi qu'une réflexion autonome, les cercles de lecture sont reconnus comme des dispositifs efficaces (Cumming-Potvin, 2007 ; Gervais, 1998 ; Hébert, 2004 ; McGlenn, Calvert et Johnson, 2003).

Au collégial, cependant, ces cercles sont plus rares, voire méconnus. Pourtant, le principe est simple : on lit un texte pour discuter ultérieurement de celui-ci en groupe restreint. On pourrait expliquer ce peu d'intérêt pour les cercles par le fait que les apprentissages du collégial sont autrement difficiles : c'est une chose de stimuler le plaisir de lire, c'en est une autre

de penser que des jeunes maîtriseront des apprentissages complexes par le seul biais de la lecture de textes spécialisés et de discussions entre pairs. À la limite, on peut l'envisager chez des individus autonomes et motivés à apprendre ; mais, au collégial, force est de reconnaître que ce ne sont pas tous les étudiants qui répondent à cette description. Tout nouvellement entrés dans le monde de l'éducation supérieure, nombre d'entre eux sont en plein processus d'autonomisation. Toutefois, les cercles de lecture sont *justement* un mécanisme favorisant le développement de cette autonomie. La question est donc : comment adapter le dispositif pédagogique au niveau d'enseignement collégial de manière à ce que celui-ci permette aux étudiants de réaliser les apprentissages de manière efficace, et ce, quelle que soit la discipline ?

En 2015, nous nous sommes penchées sur la question dans le cadre d'une recherche collaborative subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) (Bélec, 2018a). Notre but était d'explorer

* M^{me} Myre-Bisaillon est professeure titulaire à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et M^{me} Roberge est professeure de français au Cégep André-Laurendeau.

¹ La littératie est la capacité à utiliser le langage dans une société de l'écrit afin d'apprendre, de communiquer et de traiter l'information de manière efficace et responsable. Ces compétences permettent de fonctionner et d'assurer son développement en société de manière autonome (LabSEL, 2019).



la faisabilité, l'effet et l'intérêt de l'utilisation de cercles de lecture au collégial dans différentes disciplines en vue de favoriser l'amélioration des compétences en littératie. Parmi plusieurs objectifs spécifiques, deux visaient à développer des scénarios de cercles de lecture adaptés à des contextes variés ainsi qu'à évaluer s'il était possible de dégager de ces expérimentations un modèle pédagogique favorisant l'autonomie des étudiants.

Pour ce faire, après une formation préparatoire, six professeurs de différentes disciplines (administration, communication, histoire, littérature, mathématique et philosophie) ont conçu quelques structures de cercles de lecture adaptés à leurs besoins pédagogiques. À la session suivante, chacun a expérimenté au moins deux scénarios en classe. En cours d'expérimentation, les professeurs se sont rencontrés à trois reprises, dans le cadre d'une réunion s'inspirant des communautés de praticiens, en vue de partager leur expérience et de réfléchir ensemble aux

meilleurs moyens de procéder à des ajustements. Tout au long du processus, ils ont bénéficié d'un accompagnement pour les aiguiller sur divers aspects de planification et de structuration des activités.

DIFFÉRENTES APPLICATIONS DES CERCLES DE LECTURE

Les cercles de lecture ont été créés de manière à répondre à des besoins pédagogiques très variés (voir le [tableau 1](#)). Ils ont aussi été mis en œuvre dans maints contextes : étudiants en difficulté (mise à niveau) ou finissants, étudiants de première ou deuxième année, de programmes techniques ou préuniversitaires, de cours spécifiques ou de la formation générale. Au total, 19 scénarios ont été expérimentés, puis bonifiés à la suite de leur évaluation. Puis, sept autres cercles, non expérimentés encore, ont été proposés afin de combler certaines des difficultés identifiées lors des évaluations. La

TABLEAU 1

SYNTHÈSE DES POSSIBILITÉS D'APPLICATION DES CERCLES

LES TYPES DE TEXTE		
<ul style="list-style-type: none"> Romans, contes et légendes Essais philosophiques Articles spécialisés Sources primaires Débats retranscrits 	<ul style="list-style-type: none"> Notes et manuels de cours Études de cas Publicités Problèmes mathématiques Consignes, énoncés et sujets d'examen 	<ul style="list-style-type: none"> Critères de performance (grille de correction) Réponses d'examen Dissertations Synthèses Transcriptions d'une conférence ou d'un exposé
LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE		
Possibilité d'apprentissage de différents niveaux (consolidation, approfondissement, reconnaissance, compréhension, application, analyse, évaluation)		
<ul style="list-style-type: none"> Établir des liens (comparer ou distinguer cause/effet, ensemble/partie, etc.) Sélectionner, analyser et relier des connaissances Analyser des problèmes complexes Appliquer une démarche de lecture adaptée aux besoins d'une discipline Discuter, débattre/évaluer 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer aux évaluations Mobiliser la créativité des étudiants Analyser des textes littéraires complexes Explorer une littérature 	
LES DÉFIS PRIS EN COMPTE OU PERÇUS		
<ul style="list-style-type: none"> Étudiants peu motivés à lire Étudiants en difficulté d'apprentissage (cours de mise à niveau) Étudiants peu habitués à la schématisation Complexité de l'analyse d'un cas Concepts théoriques difficiles à appréhender Lecture de second niveau peu aisée (littérature) Ignorance des étudiants de l'importance de la lecture (mathématique) 	<ul style="list-style-type: none"> Difficulté à identifier les points faibles d'un argument Difficulté à identifier la structure d'un texte complexe Difficulté à synthétiser des connaissances Difficulté à relier des connaissances issues de différents contextes, textes ou parties d'un cours Difficulté à cerner l'objectif de communication d'un texte 	



plupart des ajustements et ajouts découlent du constat final que, pour augmenter les chances de voir la répercussion des cercles de lecture dans les évaluations, il importe de s'attarder aussi aux écrits liés aux évaluations (consignes, questions, réponses, etc.) ainsi que de présenter le cercle comme une préparation directe à celles-ci. Au terme, la recherche a permis la création d'un total de 26 scénarios de cercles de lecture applicables en contexte d'enseignement collégial².

QUELQUES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les données de la recherche liées aux professeurs proviennent de questionnaires, de journaux de bord ainsi que d'entrevues (de groupe et individuels). Les étudiants ayant expérimenté les cercles de lecture ont, quant à eux, rempli un questionnaire au début et à la fin de la session. Celui-ci visait à évaluer dans quelle mesure la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), de leur motivation ainsi que de leurs stratégies d'autorégulation (planification d'une tâche, autoévaluation, ajustement) en lecture dans la discipline du cours concerné avait évolué au fil de la session.

Cette recherche-développement a été réalisée selon une perspective clinique, nos objectifs visant la conception de prototypes de cercle et leur mise à l'essai restreint en vue d'une bonification. Nous avons alors recueilli et analysé les points de vue des différents acteurs concernés. Une triangulation des données récoltées auprès des étudiants et des professeurs a permis de repérer des séquences apparemment plus efficaces que d'autres pour la mise en œuvre des cercles. De même, l'analyse comparative des différents cercles, au regard du croisement des données, a favorisé l'identification des effets positifs ou problématiques que certaines pratiques et stratégies semblaient avoir sur une majorité d'étudiants.

Nous avons de telle manière constaté que même en peu de temps (3 à 4 heures) et avec des scénarios à l'état de prototype, les cercles de lecture semblent bel et bien pertinents pour l'apprentissage des étudiants du collégial: tous les professeurs ont affirmé qu'ils constituent une activité stimulant l'autonomie et l'engagement des étudiants. Pareillement, une majorité de professeurs (4/6) et d'étudiants (70/101) ont perçu qu'ils favorisaient l'apprentissage, voire la réussite aux évaluations; ces conclusions vont dans le même sens que les quelques études réalisées sur ce type de dispositif au collégial qui soutiennent leur grand potentiel pédagogique (Sauvaire, 2015; Larochelle, 2012).

Cependant, il ressort aussi de nos analyses qu'une attention doit être portée à l'encadrement des étudiants lors des activités:

pour favoriser à la fois les apprentissages et le développement de l'autonomie des étudiants, le professeur aura à trouver un équilibre dans sa façon d'encadrer les équipes. Il est en effet apparu que des pratiques très structurées de la lecture (questions précises guidant la lecture d'un texte, accompagnement très serré du professeur lors des cercles) semblent favoriser la réussite du cours, la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, mais peuvent, par ailleurs, causer une dégradation de leur autonomie (utilisation moindre des stratégies d'autoévaluation et choix de stratégies de lecture plus passives). D'un autre côté, peu d'encadrement durant les cercles (commentaires généraux peu explicites du professeur quant aux stratégies de lecture à mettre en œuvre, par exemple) semble entraîner le mouvement contraire: une baisse du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation chez les étudiants, mais une amélioration de leurs stratégies de lecture et d'autorégulation. Ces constats suggèrent que si l'encadrement serré des étudiants est profitable à court terme, il est susceptible ultérieurement de nuire au développement de l'autonomie. Le juste milieu entre ces deux positions semble donc être la cible à viser.

Pour favoriser à la fois les apprentissages et le développement de l'autonomie des étudiants, le professeur aura à trouver un équilibre dans sa façon d'encadrer les équipes.

L'analyse comparative que nous avons effectuée des différents scénarios a permis l'identification d'un cours spécifique où les cercles se sont avérés particulièrement efficaces, du point de vue tant du professeur que des étudiants. Nos analyses ont mené à attribuer ce succès à l'atteinte, par le pédagogue, de ce délicat équilibre entre encadrement et autonomie. Dans ce cours exemplaire, celui-ci a mis en place cinq cercles de lecture très cohérents du point de vue de l'alignement pédagogique. Ces cercles comportaient notamment un ensemble de facteurs favorisant le développement d'un apprentissage autorégulé (apprentissage complexes, mise en œuvre de nombreuses boucles de rétroactions afin de réguler l'apprentissage, soutien

² NDLR: Parmi les cercles de lecture qui ont été créés dans le cadre de la recherche, l'auteure a sélectionné sept scénarios pouvant soutenir les apprentissages dans une grande diversité de contextes et les explicite dans un document d'accompagnement: [aqqc.qc.ca/revue/article/ permettre-aux-etudiants-dapprendre-par-la-lecture].



et réflexion sur la métacognition, etc.)³. En outre, le nombre d'heures consacrées à la lecture a potentiellement mené à la réussite des cercles, puisque l'autorégulation (en lecture comme ailleurs) est un processus lent à se développer (Sannier-Bérusseau et Buysse, 2015) et nettement favorisé par des interventions parallèles ou fréquentes.

L'ensemble des analyses des données de l'étude ont ainsi permis de dégager un modèle de cercle de lecture transférable à tous les contextes du collégial où l'écrit peut être mobilisé.

UN MODÈLE DE CERCLE DE LECTURE POUR LE COLLÉGIAL

Le modèle que nous proposons prend en compte la diversité des profils et des contextes d'enseignement ainsi que la complexité des exigences du collégial en termes d'apprentissage. Il vise également à mener graduellement les étudiants à développer leurs compétences en littératie et, de façon générale, leur capacité à réaliser des apprentissages de manière autonome. Le modèle comporte quatre étapes (voir la [figure 1](#)), mais ne semble réellement efficace (amélioration aux évaluations et développement de l'autonomie chez une majorité d'étudiants) que si le professeur réalise un minimum de trois cercles de lecture, et ce, en variant les modalités particulières de ceux-ci.

FIGURE 1	ÉTAPES DU MODÈLE DE CERCLE DE LECTURE
1	<p>Avant la lecture (environ 15 minutes)</p> <p>Le professeur précise les objectifs d'apprentissage et les critères de qualité attendus lors du cercle, puis encadre l'interprétation.</p>
2	<p>Pendant la lecture (en classe ou hors classe)</p> <p>L'étudiant lit seul et doit laisser des traces de sa lecture active en utilisant des stratégies de lecture.</p>
3	<p>Après la lecture: le cercle (15 à 60 minutes)</p> <p>En groupe de quatre, les étudiants produisent une tâche menant à un produit non uniforme et nuancé en mobilisant des stratégies de lecture plus complexes.</p>
4	<p>Après le cercle (15 à 30 minutes)</p> <p>Une rétroaction est offerte en plénière à partir des productions réalisées; le professeur confirme, précise et enrichit la réflexion.</p>

1 Avant la lecture... Enseignement explicite

Le professeur doit préparer les étudiants à leur lecture en leur fournissant les moyens pour être autonomes (étape 2). Pour ce faire, il encadre l'interprétation que feront les étudiants du texte en anticipant la nature de leurs principaux besoins. Bien que plusieurs possibilités soient pertinentes, les analyses suggèrent que l'activité la plus efficace pour un premier cercle consiste, pour le professeur, à réaliser une modélisation de sa propre lecture et à se poser en modèle de lecteur disciplinaire.

Pour modéliser sa lecture, le professeur lit à haute voix devant la classe un extrait de texte qu'il projette au tableau de manière à en faire l'annotation en direct; ce faisant, il explicite sa pensée et sa logique d'action disciplinaire en cours de lecture. Lors de la réflexion autorégulatrice, le professeur présente son processus de planification de la tâche, ses stratégies de contrôle et d'ajustement ainsi que les stratégies d'autoévaluation qui lui permettent de valider son interprétation du texte. Il clarifie ainsi la tâche à faire, l'objectif d'apprentissage de même que les critères de qualité à considérer dans ce contexte. Par ailleurs, pendant sa lecture active, le professeur présente non seulement ses stratégies transversales de traitement de l'information (annotations personnelles, questionnements, surlignement, schématisation au besoin, etc.), mais aussi les caractéristiques de sa littératie disciplinaire, qui constituent en quelque sorte le cadre d'application des stratégies transversales (par exemple: dans ce contexte mathématique, le surlignement est pertinent à utiliser de cette façon et pour cette raison).

La modélisation de la lecture active permet de présenter aux étudiants des stratégies de lecture, celles qui agiront sur leurs compétences, ainsi qu'un portrait de la pensée disciplinaire, ce qui facilitera leur logique d'action et de réflexion. En outre, si le professeur juge que les étudiants peuvent avoir besoin d'être encadrés relativement à l'acquisition de connaissances antérieures ou encore de réaliser une réflexion sur leurs traits affectifs ou leurs objectifs personnels, il peut alterner avec d'autres activités ou en combiner à la modélisation (exposé magistral, questionnaire, guide de prédiction, discussion avec la classe, etc.)⁴.

³ Pour en savoir plus sur le développement de l'autorégulation, consulter l'article «L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie» (Bélec, 2018b).

⁴ Pour plus d'informations sur l'encadrement à donner avant la lecture, consulter l'article «Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures» (Bélec, 2017a).



2 Pendant la lecture... Lecture individuelle active

Lors de la deuxième étape du cercle, l'étudiant, en classe ou hors classe, doit lire seul en mobilisant une ou des stratégies de lecture qui laisseront des traces. Idéalement, la stratégie aura été préalablement modélisée par le professeur. Cela dit, lorsque les étudiants ont eu l'occasion de vivre plusieurs cercles, ou encore ont déjà une certaine expérience de la lecture dans une discipline, on peut leur proposer de choisir par eux-mêmes les stratégies qu'ils souhaitent utiliser. L'important est que cette lecture active laisse des traces qui permettent au professeur de constater que la lecture a été faite, tout en étant utiles à l'étudiant en vue de la tâche qu'il aura à faire durant le cercle.

Les stratégies de lecture les plus courantes et pertinentes à mettre en œuvre durant cette phase sont l'annotation personnelle et la formulation de questions auxquelles le texte répond⁵. Si le professeur souhaite contribuer au développement de l'autonomie de ses étudiants, nous déconseillons de proposer des questions précises visant à orienter leur lecture, cette stratégie de sélection menant les étudiants à rester dans un processus où ils sont dépendants du professeur.

3 Après la lecture: le cercle, en équipe de quatre... Coconstruction des apprentissages

Le cercle de lecture en tant que tel a lieu après la lecture individuelle. Il faut bien comprendre (et faire comprendre aux étudiants) que les cercles relèvent de la coconstruction et de l'apprentissage actif. Cela signifie deux choses: d'abord, qu'on s'attend à ce que leurs discussions permettent une *négociation* du sens (et non de choisir le sens perçu par un des membres); ensuite, que cette coconstruction est réalisée non seulement au sein de l'équipe, *mais aussi avec le professeur* qui, s'il n'est pas présent continuellement, accompagne les étudiants tout au long de l'activité. Il gère le temps, s'assure que le travail avance, que les équipes échangent bien, ne bloquent pas ou ne vont pas dans une mauvaise direction, tout en veillant à ne pas donner de réponse toute faite aux étudiants. Il est en effet préférable d'attirer leur attention sur les traces qu'ils ont laissées lors de leur lecture active ou de leur poser des questions visant à leur faire mobiliser une stratégie de contrôle, d'ajustement ou d'autoévaluation.

Par ailleurs, il est essentiel que la tâche d'apprentissage à réaliser en cercle puisse être perçue par les étudiants comme *directement utile*, idéalement en liant celle-ci à la préparation

d'une évaluation. De plus, la tâche à réaliser en cercle mérite d'être *complexe* compte tenu du temps imparti: elle doit exiger d'analyser, de faire des liens, de nuancer et de ne pas trouver qu'une solution unique. Par exemple, le professeur peut demander aux étudiants de produire une synthèse ou un schéma commun, ou de formuler des questions complexes auxquelles le texte répond, ou encore il peut leur proposer des questions à développement impliquant nuance et sens critique. Inviter seulement les étudiants à discuter de leur compréhension des textes est une tâche à la fois trop simple et trop vague pour être orientante. Les apprentissages des cercles expérimentés selon ce type de tâche ont d'ailleurs été généralement peu approfondis et perçus comme inefficaces par les professeurs.

Les cercles de lecture comportent des défis à considérer en amont de leur tenue. Par exemple, quelles règles régiront l'activité? Les étudiants auront-ils droit à leur cellulaire? Quels sont les modes de participation et de coopération? Quelles sont les conséquences lors d'une absence d'un étudiant, puisque ceci risque de nuire au déroulement de l'activité? Que faire avec ceux qui n'ont pas réalisé les lectures préparatoires? Voilà autant de questions à discuter avec les étudiants, avant même de former les équipes des cercles.

La composition des équipes représente aussi un défi. Nous recommandons, lorsque possible, de constituer celles-ci de personnes comportant un profil semblable: étudiants forts ensemble, étudiants plus faibles ensemble (respect de la zone proximale de développement), ou encore étudiants plus extravertis et étudiants plus timides dans des équipes différentes. L'objectif de ce type de regroupement est de limiter les risques inhérents à tout travail d'équipe. Par exemple, un étudiant plus faible pourrait être porté à adopter une attitude passive face à un étudiant qui est plus sûr de lui ou plus compétent en lecture, alors qu'un étudiant plus fort pourrait ressentir de la frustration à ne pas trouver la stimulation dont il a besoin auprès de son groupe (coconstruction). Ceci dit, le travail des différentes équipes peut très bien se passer sans que l'on ait décidé de leur composition, de la même manière qu'il peut être un échec lorsqu'on les organise. Il importe de sensibiliser les étudiants au fait qu'ils sont tous responsables de la dynamique d'une équipe ainsi que de son amélioration (il peut être utile de leur fournir quelques stratégies à mettre en place en cas d'un éventuel conflit ou de tensions).

⁵ Pour plus d'informations sur les stratégies que les étudiants peuvent mettre en place durant la lecture, consulter les articles suivants: «Pas à pas dans la lecture au collégial: une question de stratégies» (Bélec, 2017b) et «Ils lisent... et ensuite?» (Bélec, 2018c).



Enfin, le cercle est une activité qui peut s'avérer chronophage. Il convient donc de structurer temporellement celle-ci de manière à ce que les étudiants aient à remettre, à la fin de chaque rencontre du cercle, une production quelconque : synthèse commune, plan, carte conceptuelle, affiche, schéma, questions, etc. Le temps laissé pour exécuter la tâche doit être réaliste tout en constituant un défi. Le professeur pourra de ce fait attirer régulièrement l'attention des étudiants sur les minutes qui passent et sur les différentes étapes du processus. Ainsi, il aurait avantage à segmenter les discussions entre plusieurs courtes tâches (par exemple, 15 minutes pour répondre à 3 questions; après chaque tranche de 15 minutes, retour en plénière sur la réponse coproduite avant de retourner en cercle pour travailler la question suivante).

Dans cette dernière étape du cercle, le professeur adopte successivement les postures de spécialiste disciplinaire et d'accompagnateur.

4 Après le cercle... Rétroaction en plénière

Il est capital, après le cercle, que les étudiants reçoivent une rétroaction sur leurs apprentissages et sur la tâche qu'ils ont accomplie. Cette rétroaction gagne généralement à être menée à bien en plénière (d'autres rétroactions peuvent s'ajouter à cette dernière, par ailleurs). La plénière doit exploiter autant que faire se peut le travail accompli en cercle. On peut y exposer les produits réalisés (par exemple, des schémas, des synthèses, des plans) ou on peut demander à chaque équipe, à tour de rôle, de fournir un élément de réponse.

Au cours de la plénière, il convient de renforcer le sentiment d'utilité de la tâche pour les étudiants (ce sont eux qui créent leurs notes de cours) ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle (ils sont parvenus par eux-mêmes à générer des savoirs). C'est le moment de coconstruire davantage ces savoirs, en permettant des échanges entre différents cercles ayant fait émerger diverses perspectives sur ces connaissances. Enfin, outre l'occasion pour le professeur de valider et de peaufiner les interprétations des étudiants en tant que spécialiste disciplinaire, c'est aussi pour lui une phase privilégiée en vue de tisser une réflexion structurante sur les savoirs à acquérir et de faire valoir les causes de certaines erreurs d'interprétation,

les façons d'éviter celles-ci. C'est également le temps d'amener les étudiants à poser un regard critique sur l'autoévaluation de leurs travaux grâce à des questions les ramenant vers les objectifs et critères de qualité recherchés. Dans cette dernière étape du cercle, le professeur adopte successivement les postures de spécialiste disciplinaire et d'accompagnateur.

Étape suivante: Après le premier cercle... Répétitions et variations

Il importe d'offrir aux étudiants l'occasion de vivre plusieurs cercles de lecture afin que ces derniers puissent appréhender les principes de l'activité⁶. En fait, nos constats suggèrent que plus le professeur met en œuvre de cercles, plus les chances de voir une amélioration des compétences en littératie chez la majorité de ses étudiants augmentent. Cependant, il importe de varier la forme de ses cercles et de faire évoluer ces derniers en complexité.

CONCLUSION

Les conclusions de notre étude confirment que les cercles de lecture peuvent constituer une option d'activité pédagogique très pertinente pour le collégial. Est-ce là une façon d'enseigner qui marche à tout coup et qui plaira à tous? Non, bien sûr – mais pas plus que ce n'est le cas pour n'importe quelle activité d'enseignement ou d'apprentissage, cours magistraux inclus!

Ceci dit, le modèle de cercles de lecture présenté offre des avenues des plus intéressantes: il combine de nombreux styles d'apprentissage (compagnonnage cognitif, apprentissages autonome, coopératif puis collaboratif); au cours de l'activité, l'étudiant aura aussi l'occasion d'exploiter différentes facettes de la littératie (écoute, lecture, écriture, discussion). Les cercles de lecture offrent ainsi la possibilité aux étudiants de mettre en œuvre leurs forces tout en continuant à perfectionner leur maîtrise globale de la langue qui demeure une compétence essentielle pour leur réussite. Parallèlement, en dosant encadrement et mise en œuvre autonome, le professeur augmentera les chances que ses étudiants parviennent à développer de meilleures compétences en littératie, compétences qui leur serviront non seulement durant leur scolarité, mais aussi – et c'est peut-être ce qui devrait en fait compter le plus – tout au long de leur vie. ♦

⁶ Si vous avez des questions ou souhaitez en savoir plus, voire mettre en œuvre un cercle de lecture, écrivez au Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (labsel@cgodin.qc.ca) ou visitez notre site Web [labsel.cgodin.qc.ca].



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLEC, C. *Pour un développement de l'autorégulation en lecture: les cercles de lecture au collégial*, rapport de recherche PAREA, Cégep Gérard-Genin, 2018a [educ.info/xmlui/handle/11515/37392].

BÉLEC, C. «L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, 2018b, p. 15-21 [aqpc.qc.ca/revue/article/importance-motivation-pour-developpement-metacognition-apprentissage-autoregule-et].

BÉLEC, C. «Ils lisent... et ensuite?», *Correspondance*, vol. 23, n° 5, 2018c [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/ils-lisent-et-ensuite].

BÉLEC, C. «Pour un accompagnement des étudiants en amont de leurs lectures», *Correspondance*, vol. 22, n° 7, 2017a [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pour-un-accompagnement-des-etudiants-en-amont-de-leurs-lectures].

BÉLEC, C. «Pas à pas dans la lecture au collégial: une question de stratégies», *Correspondance*, vol. 23, n° 1, 2017b [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pas-a-pas-dans-la-lecture-au-collegial-une-question-de-strategies].

CUMMING-POTVIN, W. «Scaffolding, Multiliteracies, and Reading Circles», *Canadian Journal of Education*, vol. 30, n° 2, 2007, p. 483-507.

GERVAIS, F. «Le cercle de lecture autonome au primaire», *Québec français*, vol. 109, 1998, p. 34-36.

HÉBERT, M. «Les cercles de lecture entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004, p. 605-630.

LABORATOIRE DE SOUTIEN EN ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATIES (LabSEL). *Définitions: littératie(s)*, 2019 [labssel.cgodin.qc.ca/definitions].

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 [educ.info/xmlui/handle/11515/1485].

MCGLINN, J., L. CALVERT et P. JOHNSON. «University-School Connection – A Reading Circle for Teachers», *The Clearing House*, vol. 77, n° 2, 2003, p. 44-49.

SANNIER-BÉRUSSEAU, C. et A. BUYASSE. «Développer l'apprentissage autorégulé: état des lieux et perspectives», dans BUYASSE, A. et S. MARTINEAU (prés.), *Entre autorégulation, motivation et persévérance: l'autonomie*, colloque organisé dans le cadre du 83^e congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski, mai 2015.

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

Catherine BÉLEC est chercheuse et professeure de littérature au Cégep Gérard-Genin depuis plus de 12 ans. Inscrite au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke, elle a mené deux recherches subventionnées par PAREA, l'une sur l'apprentissage autorégulé en lecture dans différentes disciplines et l'autre sur la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TIC, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.).

c.belec@cgodin.qc.ca



Votre voix compte La santé mentale des étudiants du postsecondaire



Commission de la santé mentale du Canada
Mental Health Commission of Canada

@theMHCC
@CSMC_MHCC

Avec le financement de



La CSMC invite le public à examiner la version préliminaire d'une nouvelle norme d'application volontaire: la Norme sur la santé et la sécurité psychologiques pour les étudiants du postsecondaire (Norme EPS).

La Norme EPS se base sur des programmes, cadres et pratiques prometteuses pour établir des lignes directrices visant à aider les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada à promouvoir et à soutenir la santé mentale des étudiants, ainsi que leur bien-être, et à encourager la **#RéussitedesÉtudiants**.

Comment examiner la version préliminaire de la Norme EPS:

- ✓ Visitez: <https://publicreview.csa.ca>
- ✓ Ouvrez une session en accédant votre compte existant, ou créer un compte
- ✓ Recherchez le terme «Z2003» pour retrouver la version préliminaire de la Norme EPS

Veuillez noter que la date limite pour soumettre des commentaires est le **6 novembre 2019**.

Pour en savoir plus sur la Norme EPS, consultez notre page web:
www.mentalhealthcommission.ca/Francais/normmeetudiants

Contactez-nous au: normmeetudiant@commissionsantementale.ca

Financé par:



Partenaires clés:

