

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS



Le cercle de lecture : un dispositif de socialisation motivant pour les élèves ?

Réalisé par Sarah Perraudin

Sous la direction de Valérie Michelet

Saint-Maurice, le 29 août 2019

Remerciements

- Nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, Madame Valérie Michelet, pour son soutien et ses conseils avisés. Toujours à l'écoute, elle nous a offert une grande disponibilité et des relectures pertinentes et rapides. Son professionnalisme et ses compétences dans le domaine ont bien aidé notre recherche.
- Un grand merci au titulaire de 5H qui nous a permis de réaliser notre expérimentation dans sa classe. D'une disponibilité remarquable, il a accueilli notre projet avec curiosité et bienveillance.
- Nous souhaitons remercier les élèves de 5H pour leurs participations lors de nos interventions.
- Nous voulons aussi remercier nos amis pour leurs encouragements et leurs relectures, particulièrement Madame Marjolaine Gay pour ses remarques salutaires et Madame Lundita Musliju pour son soutien permanent.
- Une pensée particulière à notre famille, qui n'a cessé de nous taquiner sur l'avancée de notre travail.

Résumé

La motivation en lecture, comme dans tout autre domaine scolaire, réclame l'intérêt et l'implication de l'élève dans ses apprentissages. Mais comment favoriser cet engagement primordial pour l'acquisition de la lecture, compétence nécessaire afin d'assurer l'autonomie dans la société d'aujourd'hui ? Depuis les années 1990, de nouvelles théories bouleversent l'approche de la lecture en proposant une implication subjective du lecteur. Ce dernier peut ainsi participer à l'interprétation du texte selon ses expériences, ses connaissances, ses ressentis, etc. pour acquérir un statut de sujet lecteur. Cette position de sujet lecteur est renforcée par l'utilisation de stratégies faisant émerger l'affectivité du lecteur (ressentir ou faire des liens avec sa vie, par exemple), mais aussi par le travail en groupe pour légitimer son statut de lecteur actif et impliqué dans l'interprétation du texte aux yeux des autres. Le cercle de lecture est un dispositif de socialisation, qui permet aux lecteurs de co-construire le sens d'un texte en interactions avec les autres. En petits groupes, les élèves confrontent leurs interprétations personnelles, créées à l'aide de stratégies, pour atteindre une compréhension globale et approfondie de l'histoire.

Dans ce mémoire, nous nous demandons si les cercles de lecture motivent les élèves à s'engager dans des activités de lecture. Pour ce faire, nous avons introduit ce dispositif dans une classe de 5H et nous avons soumis aux élèves un questionnaire pré-test et un post-test. Le pré-test nous a aussi permis de catégoriser des profils de lecteurs. En comparant les deux questionnaires, nous avons sélectionné 5 élèves avec des profils contrastés, avec lesquels nous avons eu des entretiens semi-directifs pour une approche qualitative de notre recherche. Grâce à ce dispositif, la motivation moyenne des 5 élèves, ainsi que celle de la classe, ont augmenté. La socialisation a eu un impact notable positif pour 3 élèves et négatif pour les deux autres. Par conséquent, elle dépend du caractère et des préférences de chaque élève.

Mots-clés

Sujet lecteur, stratégies, socialisation, motivation, cercle de lecture

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Mots-clés	3
I Introduction	7
II Problématique	8
II.1 Description et importance du phénomène étudié	8
II.2 État de la question autour des cercles de lecture	10
II.3 Objectif de recherche	11
III Cadre conceptuel	12
III.1 Le modèle interactionniste de la lecture	12
III.1.1 Vision traditionaliste vs vision contemporaine de la lecture	12
III.1.1.1 La compréhension en lecture comme processus global	12
III.1.1.2 L'interaction lecteur-texte	13
III.1.2 Le texte	14
III.1.3 Le contexte	14
III.1.3.1 Le contexte psychologique	15
III.1.3.2 Le contexte social	15
III.1.3.3 Le contexte physique	15
III.1.4 Le lecteur	15
III.1.4.1 Les structures affectives et cognitives	15
III.1.4.2 Les processus mobilisant ces structures	15
III.1.5 Les processus de lecture	15
III.1.5.1 Les microprocessus	16
III.1.5.2 Les processus d'intégration	16
III.1.5.3 Les macroprocessus	16
III.1.5.4 Les processus d'élaboration	16
III.1.5.5 Les processus métacognitifs	17
III.2 La lecture, un apprentissage social et culturel	17
III.3 L'émergence du sujet lecteur	19
III.3.1 La lecture affective	19
III.3.2 Le lecteur triple de Picard	20
III.3.3 Le lecteur selon Vibert	20
III.3.3.1 Faire place au sujet lecteur en classe : difficultés à surmonter	20

III.3.3.2 Pourquoi faire place au sujet lecteur en classe ?	20
III.3.3.3 Comment faire place au sujet lecteur en classe ?	21
III.4 Le cercle de lecture	23
III.4.1 Définition générale	23
III.4.2 Étapes et mise en œuvre d'un CDL	23
III.4.2.1 La lecture individuelle	23
III.4.2.2 La lecture stratégique et le carnet de lecture	24
III.4.2.2.1 La lecture stratégique	24
III.4.2.2.2 Le carnet de lecture	25
III.4.2.3 Les cercles de lecture	25
III.4.2.4 La mise en commun	25
III.4.3 Rôles	26
III.5 La coopération	26
III.6 La motivation	28
III.6.1 Les facteurs externes	30
III.6.2 Les sources	30
III.6.2.1 Perception de la valeur de l'activité	30
III.6.2.2 Perception de sa compétence	31
III.6.2.3 Perception de contrôlabilité	32
III.6.3 Les manifestations	32
III.6.4 Motivation et lecture	33
IV Question de recherche et hypothèses	34
V Dispositif méthodologique	34
V.1 Méthode de recherche	35
V.2 Échantillon	35
V.3 Démarche	36
V.3.1 Début et questionnaire pré-test	36
V.3.2 Stratégies	36
V.3.3 Carnet de lecture et charte de fonctionnement	37
V.3.4 Cercles de lecture	38
V.3.5 Questionnaire post-test, entretien et fin	38
V.4 Calendrier	39
V.5 Questionnaire	39
V.6 Profils de lecteurs.....	40
V.7 Entretien	40
VI Résultats	41
VI.1 Motivation générale pour la classe	41

VI.2 Élève 1	42
VI.3 Élève 2	43
VI.4 Élève 3	44
VI.5 Élève 4	46
VI.6 Élève 5	47
VI.7 Résumé des profils	48
VII Interprétation des données	49
VII.1 Élève 1	49
VII.2 Élève 2	50
VII.3 Élève 3	51
VII.4 Élève 4	52
VII.5 Élève 5	54
VIII Retour sur les hypothèses et la question de recherche	55
VIII.1 Hypothèse 1	55
VIII.2 Hypothèse 2	56
VIII.3 Question de recherche	57
IX Conclusion	58
IX.1 Analyse critique de la démarche	58
IX.2 Prolongements possibles	59
Références bibliographiques	59
Liste des annexes	62
Attestation d'authenticité	88

I Introduction

Au cours des différents stages effectués en Haut et en Bas-Valais, nous avons observé que les élèves lisaient peu, même très peu. Si l'occasion se présentait, ils choisissaient, à de rares exceptions près, des bandes dessinées ou des albums illustrés. Que les élèves lisent ce genre de livres n'est pas négatif en soi, mais souvent, ils restent figés sur les images et ne tiennent pas compte du texte¹. Au cours de deux stages, la situation a atteint son paroxysme en intégrant un système de récompenses pour les élèves qui prenaient du temps pour lire.

De ce fait, nous avons eu un choc, étant nous-même une lectrice passionnée, qui a passé son enfance bercée dans le monde merveilleux de Harry Potter. La lecture nous permet de nous détendre et d'accompagner nos héros dans leurs péripéties, émotionnellement et visuellement, en créant un film mental de leurs aventures. Ainsi, notre question de départ était de se demander comment partager cette passion et transmettre le plaisir de lire aux élèves.

Notre travail s'oriente donc autour des thèmes de la lecture et de la motivation, le plaisir de lire renvoyant à cette dernière. Nous nous sommes interrogée sur les mesures possibles à mettre en place pour motiver les élèves, sans qu'il y ait de système de récompenses : Si les élèves n'aiment pas lire seuls, peut-être aiment-ils le faire en groupe ? Peut-être ne sont-ils pas assez investis dans les aventures des personnages ? Après plusieurs recherches et discussions avec notre directrice de mémoire, nous avons listé différentes activités qui présentent la lecture comme une activité sociale et qui donnent une place de lecteur impliqué à chacun : la Nuit de la lecture, la Bataille des Livres, Enfantaisie, etc. Il fallait ensuite choisir une activité qui nous intéressait et surtout trouver une classe qui mettait en pratique cette dernière dans un laps de temps correspondant à notre calendrier académique. Ce travail semblant laborieux, nous avons sélectionné une activité que nous pouvions mettre en place nous-même à n'importe quel moment de l'année. C'est ainsi que surgit l'idée des cercles de lecture, un dispositif social, qui a pour but de confronter les interprétations des élèves pour favoriser une compréhension globale du texte, donc qui permet l'émergence d'un lecteur impliqué et actif dans un groupe.

Dans notre mémoire, nous cherchons à évaluer si les cercles de lecture ont un impact sur la motivation des élèves. Par la suite, nous essaierons d'identifier si les stratégies ou la socialisation sont à l'origine de cette modification. Pour cela, nous avons planifié une expérimentation en classe qui s'intègre dans la didactique du français, plus précisément en compréhension écrite.

Non seulement la motivation est importante en lecture, mais tout enseignant la recherche chez ses élèves, car elle est le moteur de tout apprentissage. L'élève motivé est actif et s'engage plus facilement dans son travail (Vianin, 2007). Ce mémoire nous apportera des clés de motivation pour notre pratique future en compréhension écrite par l'utilisation de stratégies, par le fait d'impliquer l'élève dans l'interprétation du texte et par le dispositif de travail qui est le cercle de lecture. Ce dernier peut être modulable selon le niveau de notre future classe, le degré des élèves ou encore le genre de livre.

¹ La lecture suivie, imposée par l'enseignant, n'est pas prise en considération dans nos constats.

II Problématique

II.1 Description et importance du phénomène étudié

De nos jours, la compétence en lecture est primordiale, car nous sommes dans une société de l'écrit, donc être autonome dans notre société implique de savoir lire. L'apprentissage de la lecture est non seulement une finalité en soi, mais surtout une condition pour tous les autres apprentissages comme la résolution de problèmes en mathématiques ou l'analyse de traces en histoire. Autrement dit, la lecture n'est pas un objectif visé pour lui-même (sauf lors de son apprentissage), mais est un outil nécessaire pour développer d'autres compétences. D'ailleurs, dès l'école primaire, on nous apprend que les savoirs peuvent se trouver dans les textes et nous devons ainsi les rechercher : « La lecture est utilisée comme situation d'apprentissage dans plusieurs cours (pour ne pas dire tous), et les enseignants s'attendent à ce que les connaissances visées par ces lectures soient intégrées par les élèves » (Cartier, 2001, p. 36). La lecture est donc un outil pour la réussite scolaire, parce que des difficultés en lecture peuvent être autant un obstacle pour un exercice de compréhension en français, qu'en sciences ou en géographie, etc.

Pour progresser en lecture, il faut s'entraîner. Cela implique d'y consacrer du temps, comme le démontre l'étude d'Earl (1997) qui laissait ses étudiants de 19 à 55 ans pratiquer la lecture quotidiennement pendant une quinzaine de minutes. En conséquence, ils ont progressé en fluidité et en compréhension de texte, ce qui valide la maxime admise par tous « On apprend à lire en lisant. ». Il existe ainsi une corrélation entre une lecture active et régulière et les progrès dans ce domaine.

Pour qu'un lecteur soit performant, il doit non seulement lire de nombreux ouvrages, mais aussi utiliser des stratégies adéquates. Depuis les années 1990, les nouvelles théories, comme le modèle interactionniste de Giasson (2001), proposent une implication subjective du lecteur, ainsi que l'utilisation de diverses habiletés de lecture efficaces, comme l'identification des idées principales d'un texte, le résumé ou encore l'utilisation de la structure du texte qui favorisent la compréhension globale du texte. Les stratégies sont regroupées en 5 processus, avec chacun un objectif précis quant à l'apprentissage de la lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Nous développerons le modèle interactionniste dans le cadre conceptuel.

En outre, ce modèle envisage la compréhension de l'écrit sous trois angles : le lecteur avec ses connaissances, son attitude, ses stratégies de lecture ; le texte avec son contenu, sa forme et le contexte physique qui prend en considération le lecteur et son confort physique tout comme psychologique et social. Les interactions entre ces 3 composantes permettent ainsi une meilleure compréhension, mais aussi et surtout une implication active de la part du lecteur qui est écouté et qui peut s'exprimer sur ses ressentis par rapport au texte (Giasson, 2001).

Ainsi, dans le modèle interactionniste, la lecture ne se limite pas à la maîtrise des compétences techniques, mais est perçue comme « un processus vivant et dynamique qui est basé sur un dialogue entre le lecteur et le texte » (Gaussel, 2015, p. 19-20). Pour que cet échange soit possible, le lecteur débutant doit acquérir des habitudes du texte qu'il ne possède pas encore : se questionner sur la compréhension des mots, sur les actions des personnages, etc. Dès lors, la médiation d'un lecteur chevronné paraît indispensable pour l'initier à ce nouvel univers. Selon Gaussel (2015), la lecture est un acte culturel et social d'interactions avec la société et le monde scolaire, donc toutes les relations qu'ont l'enfant et son entourage autour d'un livre peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture. Sa famille lui fait aussi découvrir des pratiques de lecture,

par exemple différents lieux de lecture possibles (sa chambre, la bibliothèque, etc.), différents genres de livres ou encore les conditions propices à la lecture (au calme, dans un endroit confortable, etc.). L'adulte a alors une forte influence sur le développement du goût de lire chez l'enfant. La citation d'Épin (1985, cité dans Turgeon, 2002, p. 66) en est l'exemple : « On ne naît pas lecteur, on le devient. », et ceci à travers le soutien de l'adulte, mais également de ses pairs, apprentis lecteurs. La transmission des compétences et l'encouragement en lecture nécessitent des activités sociales autour de celle-ci. Différents lieux en sont propices, comme les bibliothèques/médiathèques, qui créent des endroits confortables pour les enfants et organisent différentes activités pour eux. Les écoles ont, bien sûr, aussi comme objectif d'encourager les élèves à lire.

De manière générale, l'école recherche la motivation pour les apprentissages des élèves, puisqu'elle est le déclencheur des apprentissages, comme nous l'avons déjà mentionné (Vianin, 2007). Pour qu'un élève se sente motivé, il doit se sentir engagé et actif dans sa lecture, donc dans son rapport au texte. Il doit chercher du sens dans ce qu'il lit, avoir un vocabulaire suffisamment riche pour comprendre les différents mots du texte, corriger ses possibles erreurs de compréhension, etc. Si le texte fait écho à son environnement socioculturel, il se sentira encore plus engagé, parce qu'il pourra faire des liens entre les événements du livre et sa propre vie. Parallèlement, la motivation est liée à l'implication du lecteur, donc à son projet personnel face au texte, par exemple : découvrir de nouveaux lieux, identifier les personnages, etc. À chaque lecture réussie, l'apprenti lecteur enrichit ses connaissances et renforce sa motivation à lire. Nous voyons ainsi l'importance de l'engagement du lecteur dans le modèle interactionniste de Giasson (2001). En somme, le lecteur est impliqué s'il donne du sens à son activité de lecteur grâce à l'utilisation de stratégies de lecture efficaces et à une participation subjective. Cette implication personnelle va renforcer la motivation intrinsèque, indispensable pour la réussite de l'apprentissage (Vianin, 2007).

En abordant le texte selon leur vécu, les élèves créent des interprétations différentes les unes des autres, tout en sachant que globalement leur parcours de vie (scolaire) se ressemble. Les activités de socialisation permettent aux lecteurs de partager leurs interprétations, les différentes stratégies utilisées, leurs ressentis, etc., ainsi que de découvrir les idées des autres dans un esprit de coopération et de compréhension du texte. Ainsi, les élèves construisent le sens du texte à travers les confrontations des différents projets personnels et interprétations développés en lisant le texte.

Un des dispositifs, mis au profit d'un lecteur actif et co-constructeur de sens en interactions avec les autres, est le cercle de lecture. Il propose des échanges entre petits groupes autour d'un ou plusieurs livre(s) ou d'un passage précis. Ces discussions peuvent rester superficielles en échangeant sur le plaisir (ou le déplaisir) qu'ils ont eu à lire ou plus approfondies sur la compréhension du texte à travers la mise en pratique et l'échange de stratégies de lecture. Dans le second cas, celui qui nous intéresse pour notre mémoire, il s'agit d'un dispositif de socialisation de la lecture, par lequel les élèves apprennent à mutualiser leurs stratégies de compréhension/interprétation et à travailler en co-construisant le sens du texte. Par conséquent, le cercle de lecture favorise l'implication subjective du lecteur, sa socialisation, ainsi que le travail avec différentes stratégies de lecture, ce qui devrait favoriser la motivation.

LA LECTURE		
IMPORTANCE	COMPÉTENCES EN LECTURE	
Société de l'écrit → autonomie	Temps	Stratégies
Tremplin pour d'autres apprentissages	Implication du lecteur	Socialisation
→ Dispositif des cercles de lecture		

Figure 1 : Résumé de la description et de l'importance du phénomène étudié

II.2 État de la question autour des cercles de lecture

Comme nous l'explique Poslaniec (2001), les cercles de lecture sont des animations d'approfondissement, soit des dispositifs didactiques permettant de travailler en profondeur un texte au niveau de sa compréhension et de son interprétation. Il existe plusieurs organisations possibles pour former un cercle de lecture. Cependant, chaque manière comprend un moment individuel de lecture et un moment en groupe. Dans notre recherche, nous nous focalisons sur la démarche de Burdet et Guillemin (2013), qui ont montré que les cercles de lecture permettaient d'augmenter la compréhension globale et individuelle du texte grâce aux stratégies et aux échanges dans le groupe et favorisaient l'autonomie des lecteurs. Les étapes de réalisation des cercles de lecture sont les suivantes : d'abord, les élèves lisent un texte, puis le travaillent à l'aide de stratégies de compréhension/interprétation dont ils notent les résultats dans leur carnet de lecture. Ils se réunissent ensuite en groupes (cercle de lecture à proprement parler) pour discuter et présenter leurs stratégies. Un retour en plénum en conclusion est facultatif.

L'objectif des cercles de lecture est de confronter ses interprétations personnelles du texte avec celles des autres membres du groupe en les développant, les modifiant, les éliminant, etc. (Vibert, 2011). Ainsi, ils permettent de faire prendre conscience à certains élèves de leur compréhension erronée du texte et de la reconstruire correctement. De plus, les cercles de lecture valorisent les lectures affectives plurielles grâce à l'utilisation de diverses stratégies qui sont regroupées dans le carnet de lecture de l'enfant. L'élève y note sa compréhension du texte en lien avec la stratégie choisie avant de pouvoir la partager avec le groupe. Ce carnet lui sert de « livre de souvenirs » et lui permet de prendre conscience de sa démarche réflexive et de compréhension, de reprendre des lectures, de se remémorer des passages, etc. (Burdet et Guillemin, 2013). Finalement, l'élève va construire une interprétation du texte et un questionnement qui lui sont propres à partir des différentes lectures proposées par les membres du cercle de lecture.

Cependant, pour mettre en forme son interprétation en vue de la partager avec les autres, l'élève doit se sentir impliqué et actif dans sa lecture. Or, l'école tend à envisager la lecture comme un apprentissage avant tout scolaire et non comme un moyen de communication. Elle est principalement considérée comme un déchiffrement du texte et du sens selon son auteur, au détriment d'une réception plus subjective. Ce constat, toujours d'actualité, se modifie à travers des situations où les élèves apprennent lorsqu'ils sont en interaction et partagent leurs stratégies, connaissances, compétences et savoirs culturels. En effet, pour pouvoir lire et comprendre un texte, l'apprenti lecteur doit savoir déchiffrer des mots puis des phrases. C'est un apprentissage fondamental que l'école et la famille transmettent à l'enfant. Cependant, si l'école propose un apport subjectif à cet apprentissage de la lecture, c'est-à-dire l'implication personnelle du lecteur, en tenant compte de ses préférences en lecture ou en l'interrogeant sur ses ressentis dans le texte, par exemple, l'apprentissage sera plus efficace (Hébert, 2004 ; Vadcar, 2012).

Si l'école favorise l'émergence du sujet lecteur, les cercles de lecture font non seulement place à la lecture comme une expérience subjective (l'élève vit différemment son livre selon son schéma de vie, ses représentations, ses expériences, etc.), mais ils sont aussi des dispositifs de socialisation, comme vus précédemment, ayant pour objectif un approfondissement de la compréhension. En ce qui concerne la socialisation, peu d'études ont abordé ce sujet en lecture, mais nous pouvons citer celle de Vadcar (2012) nommée « Lecture privée : la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire ». Ce mémoire de master ne traite pas des cercles de lecture, mais d'une autre activité de socialisation qui est la Bataille des Livres et qui a pour objectif de favoriser l'émergence du sujet lecteur. La Bataille des Livres propose une trentaine de livres par degré du deuxième cycle à lire et à discuter durant l'année scolaire, ainsi que d'autres activités comme la rencontre avec un auteur, un livre d'or qui circule entre toutes les classes

participantes. Elle a pour but de favoriser le goût de lire et de partager autour des livres. En résumé, cette étude démontre que « la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire favorise l'émergence du sujet lecteur (en observant des indices comme) la rencontre avec un premier livre, l'identification d'un itinéraire de lecteur, la mise en place d'habitudes ou routines, l'appartenance à un réseau de lecteurs, la prise de confiance et la diversification des pratiques » (Vadcar, 2012). Ainsi, cette approche permet aux élèves de développer leurs compétences sociales, spécialement la coopération, et cognitives.

Les habiletés sociales acquises lors de la Bataille des Livres sont transférables aux cercles de lectures. Ce dispositif développe l'autonomie dans les activités de compréhension et les capacités transversales du Plan d'Études Romand (PER, 2010) telles que la démarche réflexive en utilisant les stratégies de compréhension, la pensée créatrice avec certaines stratégies comme prédire la suite de l'histoire, et la collaboration et la communication lors des moments en groupe (en cercles de lecture à proprement parler). En plus des capacités transversales du PER, les cercles de lecture travaillent 4 axes de la discipline L1 plus ou moins intensément : la compréhension de l'écrit, qui est l'objectif premier et qui est développé tout au long du dispositif, la production de l'écrit à travers le carnet de lecture, la production de l'oral lorsque les élèves doivent présenter leur stratégie et discuter de celles des autres et la compréhension de l'oral lorsque les autres membres du groupe s'expriment, l'élève doit pouvoir en comprendre le contenu. De plus, l'axe 8 du PER, « écriture et instruments de la communication », est travaillé en prenant des notes sous différentes formes possibles (dessins, schéma, textes, etc.) dans leur carnet de lecture. En somme, les cercles de lecture s'inscrivent dans la vision actuelle des apprentissages, parce qu'ils permettent d'aborder certains axes du PER en L1 et de développer bon nombre de capacités transversales.

En conclusion, nous savons que le cercle de lecture est un dispositif de socialisation, un concept qui, comme nous explique le mémoire de master de Vadcar (2012), fait émerger le sujet lecteur et favorise l'acquisition des habiletés sociales. La recherche de Burdet et Guillemain (2013) nous démontre que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension/interprétation et leurs utilisations dans les cercles de lecture augmentent la compréhension d'un texte et l'autonomie des lecteurs. Ces stratégies, inspirées de Giasson (2001) et Hébert (2004), font référence à la lecture analytique et affective. Finalement, les cercles de lecture sont compatibles avec le PER.

II.3 Objectif de recherche

Même si les recherches de Burdet et Guillemain (2013) et de Vadcar (2012) ont un rapport avec notre sujet, elles ne se sont pas intéressées à la dimension motivationnelle à l'origine de la performance en compréhension écrite. Nous voulons questionner ces aspects dans notre mémoire, notamment en évaluant l'impact d'une activité de socialisation de lecture (les cercles de lecture) sur la motivation des élèves. Comme le terme « motivation » est imprécis, nous avons choisi de nous appuyer sur la motivation selon Viau, parce que nous pouvions la relier, en partie, à la socialisation et aux stratégies de compréhension/interprétation. Viau (2009) nous présente la motivation à travers trois sources et trois manifestations. Les sources sont les perceptions que l'élève a de la valeur de l'activité (son utilité et son intérêt), de sa compétence et de la contrôlabilité qu'il peut exercer sur l'activité, tandis que les manifestations font référence à l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance et les apprentissages qui en résultent. Autrement dit, nous aimerions savoir si le niveau de motivation à travers les 3 sources et les 3 manifestations motivationnelles augmente ou non après les cercles de lecture. De plus, nous aimerions cibler si les stratégies ou la socialisation sont les causes de ce changement.

Pour la mise en place des cercles de lecture, nous avons suivi la méthode de Burdet et Guillemain (2013), qui ont eu recours à l'enseignement explicite pour les stratégies. Nous avons choisi 7 stratégies de compréhension/interprétation parmi les 12 présentées par ces deux auteurs, en prenant les plus pertinentes pour le texte et pour le niveau des élèves. Ensuite, le cercle de lecture est séparé en 3 phases : la lecture individuelle, stratégique avec le carnet de lecture, le partage en groupes et le retour en plénum. Nous développerons plus précisément notre intervention dans la partie du dispositif méthodologique.

Ainsi, notre recherche s'oriente d'un point de vue didactique, en compréhension écrite plus précisément en L1 selon le PER, en mettant en place des cercles de lecture dans une classe et d'un point de vue psychologique en mesurant la motivation des élèves avant et après les cercles de lecture.

Pour atteindre ce but, nous avons choisi des élèves du cycle 2, pour lesquels l'apprentissage de la lecture a déjà été entamé, c'est-à-dire que le déchiffrement des mots n'est pas un frein majeur. Nous leur avons soumis un questionnaire directif avant et après la mise en place des cercles de lecture pour nous permettre d'évaluer la motivation. De plus, le premier questionnaire nous a permis de distinguer 4 profils de lecteurs. En comparant les résultats des deux questionnaires, nous avons sélectionné 5 élèves avec des profils contrastés avec lesquels nous avons eu des entretiens semi-directifs pour une approche qualitative.

III Cadre conceptuel

Maintenant, concentrons-nous sur les notions théoriques liées à notre recherche. Nous présenterons le modèle interactionniste de la lecture avec ses 3 composantes et les 5 processus de lecture. Nous tiendrons compte de la lecture comme apprentissage social et culturel, de l'émergence du sujet lecteur et de la motivation liée à l'activité de lecture. Ensuite, nous expliciterons le dispositif choisi et testé dans le cadre de ce mémoire de terrain, en revenant sur la théorie de la coopération. Nous finirons par définir le concept de motivation selon Viau, qui est au cœur de notre recherche.

Nous ajoutons quelques précisions, qui nous paraissent importantes pour la bonne compréhension du travail. Tout d'abord, dans ce travail, les mots « lecteur expert » et « lecteur chevronné », ainsi que « habiletés » et « stratégies » sont des synonymes. Ensuite, nous tenons à signaler que nous nous sommes partiellement inspirée du mémoire de Jeanne Conus (2017) pour la première moitié du cadre conceptuel.

III.1 Le modèle interactionniste de la lecture

III.1.1 Vision traditionaliste vs vision contemporaine de la lecture

III.1.1.1 La compréhension en lecture comme processus global

Les chercheurs et les professionnels de l'enseignement ont longtemps pensé que les diverses habiletés cognitives (décodage des mots, recherche de référents, résumé, etc.) pour l'apprentissage et pour la compréhension de la lecture devaient être travaillées séparément. Mais depuis une dizaine d'années, cette conception s'est modifiée de telle sorte que ces habiletés sont travaillées simultanément dans les exercices de lecture (Giasson, 2001, p. 4). Pour comprendre ce mode de pensée, voici l'exemple suivant : Pour savoir patiner, il ne suffit pas de se tenir en équilibre sur ses patins, de savoir freiner ou de glisser un pied après l'autre sur la glace, mais c'est l'interaction entre ces capacités qui permettent d'affirmer que nous savons patiner.

Cependant, il n'existe aucune liste exhaustive de ces habiletés mobilisées en lecture (Irwin, 1986, citée par Giasson, 2001, p. 4). Dans certains cas, un lecteur faible peut mieux maîtriser une de ces habiletés qu'un lecteur chevronné sans pour autant comprendre le sens du texte (Altwerger *et al.*, 1987, cités par Giasson, 2001, p. 4). Giasson (2001) explique ce phénomène paradoxal en considérant le contexte de la lecture et l'importance de situations authentiques dans lesquelles exercer ces habiletés : « toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel de lecture », par exemple le mot « couvent » peut être soit un nom soit un verbe selon le contexte syntaxique donné.

En plus d'être travaillées simultanément, les habiletés en lecture devraient être abordées de manière spiralaire dans l'enseignement et non « en escalier », le but étant de les remobiliser et de les approfondir chaque année. Ainsi, le lecteur débutant développe déjà des habiletés cognitives complexes adaptées à sa zone proximale de développement (période d'aide apportée au jeune et adaptée en fonction de son âge et de son niveau dont le but est l'autonomie) et les enrichit tout au long de ses apprentissages, soit dans son parcours scolaire, mais aussi au-delà de ce cadre (Vygotski, 2005). La procédure en spirale est expliquée par Taberski (2014, p. 224) qui reprend les dires de Harvey et Goudvis :

L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, de la maternelle à la fin du secondaire, produit des effets cumulatifs importants... Chaque année, les enseignants bâtissent leur enseignement à partir des stratégies que les enfants connaissent déjà. Ils mettent l'accent sur un langage commun et sur la manière d'expliquer ces stratégies avec souplesse dans des textes variés. Nous pouvons enseigner toutes les stratégies, à tous les niveaux scolaires, en utilisant une approche appropriée au développement des élèves.

Nous pouvons comparer la méthode spiralaire à la construction d'une maison. Chaque année, un étage supplémentaire la hausse et raffermi la charpente.

Pour que l'apprenti lecteur s'approprie les stratégies de lecture, il est primordial que le lecteur chevronné les explicite verbalement et lui laisse du temps pour les entraîner. Progressivement, l'élève va par lui-même utiliser à bon escient les stratégies pour atteindre un niveau d'autonomie propre.

Ainsi, en adéquation avec la conception contemporaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture, un nouveau modèle est créé : le modèle interactionniste de la lecture (aussi appelé modèle interactif), issu des sciences cognitives. Plusieurs chercheurs l'ont théorisé comme Goigoux, Chauveau et notamment Giasson, sur les travaux de laquelle nous nous appuyons principalement pour notre recherche. Son modèle comporte 3 composantes, qui s'influencent mutuellement : *le lecteur*, *le texte* et *le contexte*. Nous nous intéressons d'abord à la relation lecteur-texte avant d'explicitier les autres composantes, puisqu'elle est au centre de la scission entre la vision traditionaliste et la vision contemporaine de la lecture.

III.1.1.2 L'interaction lecteur-texte

La vision traditionaliste considérait que les habiletés cognitives en lecture devaient être travaillées de manière séparée et consécutivement, mais à partir des années 1990, ces conceptions changent. Dans la vision contemporaine, la lecture est envisagée comme un ensemble d'habiletés cognitives complexes apprises simultanément et de manière spiralaire. De plus, le rapport entre le texte et le lecteur est bouleversé. Ce dernier, qui

était traditionnellement considéré comme passif et externe au texte (neutre), est impliqué subjectivement dans la recherche de sens du texte. Ainsi, l'interprétation du texte n'est pas seulement la recherche du sens donné par son auteur comme précédemment, mais est co-constituée avec le lecteur (avec ses structures affectives et cognitives). Dans le modèle interactionniste, le lecteur interagit avec le texte à travers des va-et-vient constants en interprétant les informations textuelles avec ses connaissances antérieures et avec des indices laissés par l'auteur. Le sens est ainsi créé à l'aide du lecteur et non déduit à partir des idées de l'auteur (Giasson, 2001, p. 5-6).

Le modèle interactionniste prend en compte, non seulement le texte et le lecteur, mais aussi le contexte de lecture. Ces 3 variables sont indissociables. Les enseignants doivent les utiliser de manière équilibrée, en étant en adéquation entre les besoins et les mesures de soutien offertes (Giasson, 2013, p. 20). Ainsi, elles n'ont pas besoin d'être travaillées dans un ordre précis l'une après l'autre, mais les 3 en parallèle pour permettre l'acquisition d'une bonne compréhension en lecture.

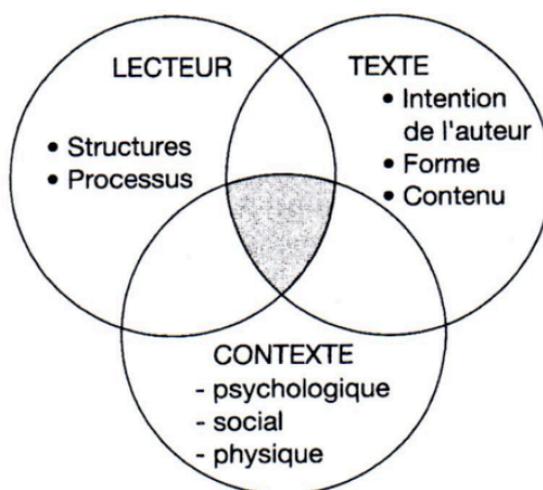


Figure 2 : Modèle interactionniste (Giasson, 2001, p. 7)

III.1.2 Le texte

La composante *texte* considère tous les supports de lecture confondus : livre, journal, ordinateur, etc. Il doit être adapté au lecteur, soit dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 2005) qui est le moment où le lecteur arrive à lire, au départ avec l'assistance de l'enseignant qui agit comme médiateur, puis progressivement de manière autonome. Un texte appartient à un genre qui a ses propres caractéristiques, par exemple le récit d'aventure a un schéma narratif en 5 étapes, des organisateurs temporels, etc. Pour stimuler la motivation chez ses élèves, l'enseignant doit choisir des genres et des textes adaptés aux élèves et travailler avec eux les caractéristiques de ceux-ci. Les difficultés internes au texte comme du vocabulaire trop compliqué, un texte trop long, un contexte inconnu, etc. peuvent diminuer leur motivation.

En observant le schéma ci-dessus, nous remarquons que la variable *texte* regroupe l'intention de l'auteur, donc le but recherché lors de l'écriture du texte, qui va donner l'orientation des deux autres parties ; la forme donc la structure du texte et le contenu, soit les idées, les mots de vocabulaire, les connaissances, etc. véhiculés par le texte.

III.1.3 Le contexte

Le *contexte* représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur lorsqu'il est en activité de lecture. Il en existe 3 sortes : psychologique, social et physique.

III.1.3.1 Le contexte psychologique

Il prépare les élèves à se mettre en posture de lecture lorsque l'enseignant leur transmet l'intention de lecture, qui est le but recherché spécifiquement avec le texte travaillé. L'éveil de l'intérêt et de la motivation appartient aussi à ce contexte.

III.1.3.2 Le contexte social

Le contexte social, qui nous intéresse particulièrement dans ce mémoire, représente les différentes formes d'interactions entre les lecteurs. Dans le cadre de la classe, il s'agit des relations entre les élèves et l'enseignant, les élèves entre eux ou encore les élèves et eux-mêmes. Le contexte social se modifie si la lecture est individuelle ou en groupe.

III.1.3.3 Le contexte physique

Il représente les conditions matérielles : le bruit environnant, le temps à disposition pour lire, le confort des sièges, etc. Ces dispositions sont nécessaires pour tout apprentissage, non seulement en lecture. Néanmoins, il existe des conditions spécifiques à la lecture comme l'atmosphère de lecture ou le nombre et la variété de livres dans la bibliothèque. Le contexte physique regroupe également l'ensemble des lieux de lecture possibles tels que la médiathèque, la maison, l'école ou tout autre environnement.

III.1.4 Le lecteur

Le *lecteur* est la principale variable, dans ce modèle, de la compréhension de la lecture. Elle prend en compte les structures cognitives et affectives du lecteur, ainsi que les processus qu'il utilise pour mobiliser celles-ci. Les structures affectives et cognitives prennent en considération ce que le lecteur est, alors que les processus ciblent ce qu'il fait durant la lecture.

III.1.4.1 Les structures affectives et cognitives

Les structures affectives regroupent les prédispositions du lecteur à propos de la lecture, ses préférences, ses expériences en lecture et sa confiance en soi par rapport au texte. Quant aux structures cognitives, elles englobent les connaissances culturelles, sociales, langagières, etc. du lecteur, ainsi que ses conceptions et connaissances sur la langue, sur le monde, sur les thématiques abordées dans le texte et sur le contexte du récit.

III.1.4.2 Les processus mobilisant ces structures

Le lecteur doit développer des processus, c'est-à-dire qu'il doit mettre en œuvre des stratégies cognitivement complexes, pour mobiliser ses structures. Selon Giasson (2001), il en existe 5: les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces différents processus se réalisent de manière simultanée et non consécutive.

III.1.5 Les processus de lecture

La variable *lecteur* désigne à la fois ce qu'est le lecteur, donc ses attitudes et préférences, et ce qu'il fait durant sa lecture, soit les processus qu'il utilise pour mieux comprendre le texte. Le schéma ci-dessous illustre les 5 processus de lecture pour en avoir une vision globale.

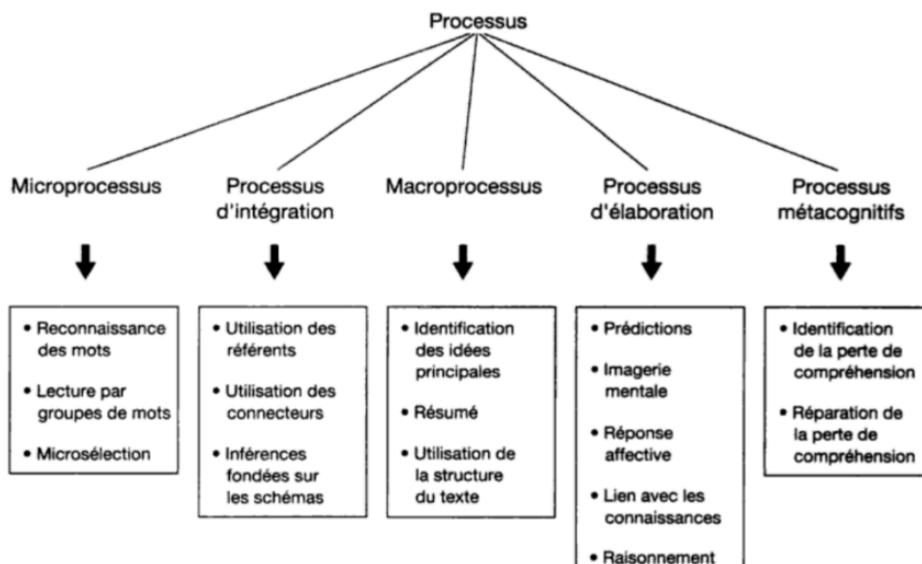


Figure 3 : 5 processus de lecture selon Giasson (2001, p. 16)

III.1.5.1 Les microprocessus

Ils sont utiles pour comprendre l'information contenue dans une phrase. L'élève recherche des informations détaillées en reconnaissant des mots, en lisant par groupes de mots et/ou en effectuant une microsélection, soit une sélection d'un élément précis. Les microprocessus sont employés par les lecteurs débutants pour faciliter l'accès au texte.

III.1.5.2 Les processus d'intégration

Ils permettent d'effectuer des liens entre les différentes phrases et/ou propositions en utilisant des référents, des connecteurs ou en déduisant des inférences. Les référents exigent le réflexe de se déplacer dans le texte en relisant un passage déjà lu ou en continuant sa lecture pour comprendre à qui ou à quoi ils font allusion. Prenons un exemple : « Pierre aime voyager et part en Chine, parce qu'il n'y est jamais allé. » Il y a deux référents : le « il » et le « y », nous devons rechercher en début de phrase pour comprendre que le « il » représente « Pierre » et le « y » « la Chine ». Dans les textes plus longs, l'élève doit parfois rechercher dans une phrase ou un paragraphe précédents. Les inférences, quant à elles, sont implicites dans le texte, par exemple : « Jean a bu beaucoup de jus de pomme. Il a mal au ventre. ». Dans ce cas, l'inférence est le lien entre les phrases, soit que « Jean a mal au ventre parce qu'il a bu beaucoup de jus de pomme ».

III.1.5.3 Les macroprocessus

Les macroprocessus favorisent la compréhension globale d'un texte. L'élève identifie les idées principales, résume le texte et/ou lui donne du sens en se fondant sur la structure de celui-ci. Par exemple, le schéma narratif du récit d'aventures (les 5 étapes) rend plus compréhensibles le contenu et les informations relatives à chaque étape.

III.1.5.4 Les processus d'élaboration

Avec ces processus, les lecteurs peuvent faire des inférences non prévues par l'auteur du texte travaillé. L'élève utilise différentes stratégies : la prédiction (en formulant des hypothèses sur l'histoire), l'imagerie mentale (en s'imaginant un film de l'histoire), les réponses affectives (en identifiant ses propres ressentis par rapport à l'histoire, s'il était à la place d'un personnage, etc.), les liens avec ses connaissances (en faisant des liens

avec sa vie, son contexte, ses connaissances du monde, etc.) et le raisonnement (en interprétant et justifiant les actions et les ressentis des personnages, etc.).

III.1.5.5 Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs offrent au lecteur une prise de distance par rapport à sa compréhension du texte. L'élève réfléchit à ses besoins, ses manques et ses ressources face à une activité de compréhension de texte. Il peut se rendre compte qu'il a compris la globalité du texte mais pas les détails, ou le contraire, qu'il lui manque des informations capitales ou encore qu'il est perdu dans le texte. Ils permettent donc au lecteur de s'ajuster au texte. L'élève peut ainsi identifier sa perte de compréhension et essayer de la retrouver.

Ces 5 processus peuvent être mis en lien. Les 3 premiers sont relatifs à la structure du texte : les microprocessus au niveau de la phrase, les processus d'intégration entre les phrases et les macroprocessus au niveau du texte. Les processus d'élaboration vont au delà du contenu du texte et les processus métacognitifs contrôlent la compréhension.

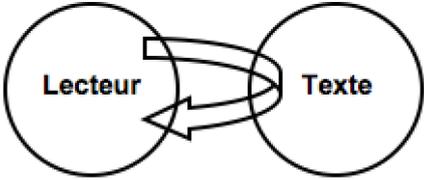
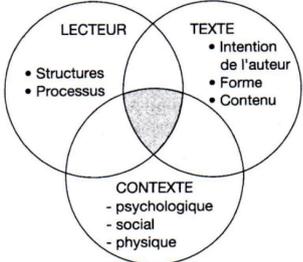
LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	
VISION TRADITIONALISTE	VISION CONTEMPORAINE
Avant les années 1990	À partir des années 1990
Habilités cognitives apprises séparément et « en escalier »	Habilités cognitives apprises simultanément et de manière spiralaire
Lecteur neutre, sens déduit d'après les idées de l'auteur	Lecteur impliqué, sens créé entre l'auteur et les représentations, les connaissances, etc. du lecteur
 <p>Le lecteur cherche le sens dans le texte et le transpose dans sa tête (Giasson, 2001, p. 6)</p>	 <p>Le modèle interactionniste de la lecture de Giasson (2001, p. 7) avec les trois variables qui s'influencent réciproquement pour mieux comprendre le texte.</p>
	Contexte : situations authentiques
	Enseignement explicite des stratégies

Figure 4 : Résumé du modèle interactionniste

III.2 La lecture, un apprentissage social et culturel

Jusqu'alors, nous avons présenté le modèle de compréhension de la lecture de Giasson (2001), qui tient compte de 3 variables qui s'influencent réciproquement : *le texte*, *le contexte* et *le lecteur*. Or, cette approche ne développe pas explicitement la lecture comme apprentissage social et culturel. Pour cela, nous nous appuyons sur l'approche de Chauveau, professionnel en la matière. Après une définition des deux concepts principaux, nous allons comparer les approches de Giasson et Chauveau.

Nous considérons que l'enfant apprend la lecture dès l'entrée à l'école. Néanmoins, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1998) nous explique que ce n'est pas le cas, car les

dimensions sociales, culturelles et extrascolaires sont délaissées dans ce modèle explicatif. Dès tout petit, des adultes « lecteurs experts » offrent des expériences positives aux enfants en leur lisant des histoires, le soir avant d'aller se coucher par exemple. Les enfants entrent ainsi dans la littérature dès leur plus jeune âge par personne interposée. Ces lectures par procuration permettent à l'enfant de s'habituer à la culture écrite de la langue et lui donnent un statut de « lecteur apprenti » avant même de savoir lire lui-même. Ainsi, « il acquiert la position (le rôle) du lecteur avant de/afin d'en acquérir la compétence » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998, p. 8). Ensuite, l'enfant va apprendre à déchiffrer les mots. Il a besoin d'un soutien externe, représenté par un adulte « lecteur expert », qui l'aide dans son processus d'apprentissage avant de pouvoir devenir autonome en intériorisant les stratégies utilisées par le lecteur expert. Tout au long de sa formation, l'enfant coopère avec des autres apprentis lecteurs et lecteurs experts, comme ses pairs, ses enseignants et sa famille. En somme, « (l)e savoir-lire est d'abord collectif, interpersonnel ou inter-psychique avant de devenir personnel ou intra-psychique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998, p. 9).

Nous pouvons remarquer que Chauveau s'est appuyé sur l'approche historico-culturelle de Vygotski dans sa conception de la lecture. L'accompagnement de l'enfant par un lecteur expert avant/afin de devenir un lecteur autonome est appelé « la médiation » selon Vygotski (2005) qui démontre aussi l'importance de la dimension sociale en lecture. De plus, le lecteur expert, l'enseignant dans le cas de l'école, offre un enseignement de la lecture progressif, adapté à l'âge et aux compétences psychiques de son apprenti lecteur, donc adapté à sa zone proximale de développement (Bodrova et Leong, 2012).

À ce stade, nous avons compris que la lecture est un apprentissage social. Nous pouvons rajouter que lire signifie aussi entrer dans une culture de l'écrit, c'est-à-dire qu'un lecteur va découvrir des traces de sa culture à travers ses lectures, sans forcément s'en rendre compte : le fonctionnement de sa langue maternelle, des expressions spécifiques, des finalités et des pratiques sociales et culturelles, etc. En identifiant des raisons culturelles d'apprendre à lire, par exemple en listant ses courses, en s'informant sur le monde ou sur tout autre sujet spécifique, l'enfant va avoir un projet personnel de lecture et sera plus motivé à lire. Il fera donc correspondre le « comment » (stratégies de lecture) au « pourquoi » (dans quel but lire).

Nous aimerions comparer maintenant la conception de la lecture entre Giasson et Chauveau. Les concepts de médiation du lecteur expert et de coopération du lecteur apprenti avec ses pairs de Chauveau correspondent au contexte social de Giasson qui, rappelons-le, peut-être défini comme l'ensemble des relations du lecteur (avec ses pairs, ses enseignants et sa famille). Les deux auteurs font référence à des interactions entre apprentis lecteurs (l'élève et ses pairs) et entre un apprenti lecteur et un lecteur chevronné (l'élève avec l'enseignant, avec un membre de sa famille, etc.). Giasson met en évidence une troisième sorte d'interactions : celle du lecteur avec lui-même, qui n'est pas explicite chez Chauveau, mais que nous pouvons déduire, car l'enfant a des préférences, des ressentis, etc. pris en compte et discutés dans l'environnement social et dans son projet personnel. Ensuite, Chauveau comme Giasson prennent en considération l'acte de lire dans sa dimension physique et relationnelle. C'est un moment de partage durant lequel on doit se sentir bien, être en confiance et avoir de bonnes conditions environnementales. Finalement, pour Chauveau, le lecteur doit savoir pourquoi il lit. Le lecteur expert fait naître chez son apprenti son projet de lecture pour donner du sens à son apprentissage, ce qui fait référence à l'intention de lecture, donc au contexte psychologique de Giasson. En somme, les deux auteurs sont semblables dans le sens où un lecteur singulier a besoin d'un environnement physique particulier (bonnes conditions pour lire), social (autres lecteurs) et psychologique (intention de lecture), si nous reprenons le vocabulaire de Giasson.

Néanmoins, relevons une nuance entre ces deux auteurs. L'intention de lecture de Giasson et le projet de lecture de Chauveau mènent le lecteur à se questionner sur les finalités de la lecture « Pourquoi lire ? ». Cependant, l'intention de lecture est renouvelée à chaque nouvelle lecture « Pourquoi lire ce texte ? », contrairement au projet de lecture qui est une vision plus globale de la lecture « Pourquoi lire de manière générale ? ». De plus, Chauveau est beaucoup plus explicite pour décrire les relations sociales et culturelles de la lecture.

III.3 L'émergence du sujet lecteur

Chauveau porte principalement son attention sur le lecteur et son contexte, si nous reprenons le vocabulaire de Giasson. Cette dernière ajoute les variables du texte et du lecteur dans son modèle de compréhension de la lecture. Nous pouvons déduire que ce modèle fait place à l'affectivité à travers la dimension sociale chez ces deux auteurs, mais ils ne la considèrent que très peu dans le processus d'apprentissage de lecture. Cette affectivité est dite « de surface » (Clément, 2009).

D'autres chercheurs, comme Picard ou Vibert, ont mis en avant cet apport de l'affectivité dans le processus de compréhension des textes à travers la notion de sujet lecteur. Nous parlons de « sujet lecteur », lorsqu'un lecteur est impliqué intellectuellement et émotionnellement dans sa lecture en donnant son interprétation subjective du texte créée à partir de ses connaissances, de ses expériences ou de ses sentiments, interprétation qui doit rester cohérente par rapport au texte. Comprenons d'abord ce qu'est la lecture affective avant de nous intéresser aux deux théoriciens cités ci-dessus.

III.3.1 La lecture affective

À l'école, nous nous focalisons sur la lecture compréhensive/analytique, en décodant les mots et leur sens, ainsi qu'en travaillant sur le raisonnement critique, ce qui fait référence à la vision traditionaliste de l'apprentissage de la lecture. Nous avons tendance à oublier la lecture affective. Le texte a un impact émotionnel sur le lecteur, c'est-à-dire qu'à travers les histoires, il ressent un mélange d'émotions : peur, joie, tristesse, etc. Certaines phrases ou certains passages vont résonner en lui. Il s'imagine à la place des personnages et s'identifie à eux, parce qu'ils lui ressemblent ou parce qu'il aimerait être comme eux. Par conséquent, l'implication du lecteur par l'identification aux personnages et par les émotions ressenties indique une approche par la lecture affective. En retour, cet impact émotionnel va conditionner la compréhension du texte. Le lecteur se souviendra de ce qui l'a marqué.

Pour donner de la validité et de l'importance à cette dimension affective, les enseignants devraient la travailler en classe. Pour cela, les questions posées aux élèves doivent aussi tenir compte de leur ressenti, de leurs connaissances du monde, de leurs points communs avec les personnages, etc. Autrement dit, l'enseignant devrait questionner les élèves en lui demandant d'émettre des hypothèses sur ce qu'il va arriver, d'identifier ce qu'ils auraient fait à la place de tel personnage, ce qu'ils ressentent dans tel passage, etc. De cette manière, le sujet lecteur émerge et la compréhension intime des textes est favorisée (Clément, 2011).

En somme, l'affectivité est mise en avant en faisant apparaître le lecteur, non plus comme simplement objectif et externe au texte, mais comme sujet lecteur impliqué dans l'histoire avec ses connaissances, ses valeurs, ses opinions, etc.

Pour mieux comprendre ce qu'il se passe en nous lorsque nous lisons, Picard nous propose une vision épurée du lecteur, qui permet de faire le lien entre la lecture analytique et affective.

III.3.2 Le lecteur triple de Picard

Pour Picard (1986, cité dans Vibert, 2011, p. 5-6), un individu est composé de 3 identités qui interagissent les unes avec les autres lorsqu'il lit : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. Le *liseur* désigne le corps de l'individu, soit sa dimension physique avec le monde extérieur. Le *lu* représente la partie inconsciente du lecteur, qui est prise dans le monde imaginaire du texte, dont ses émotions. En fait, la personnalité du lecteur est « lue » à travers le texte, donc révélée. Enfin, le *lectant* est la partie intellectuelle du lecteur qui prend de la distance avec le texte et est apte à le critiquer. La lecture est une danse constante entre ces 3 instances que nous pouvons caractériser de physique, d'émotionnelle et d'intellectuelle.

Si nous faisons un parallèle entre les deux modes de lecture (lecture analytique et affective) et les identités internes au lecteur chez Picard (liseur, lu, lectant), nous remarquons que la lecture compréhensive fait référence au lectant, parce qu'elle demande de la réflexion et une mise à distance pour bien comprendre le texte, tandis que la lecture affective fait récurrence au lu en faisant apparaître les émotions et les sentiments du lecteur par rapport au texte, aux personnages, à la situation, etc. Le liseur est laissé de côté, parce qu'il appartient au monde physique et non psychique du lecteur, donc n'est pas travaillé dans les deux approches.

III.3.3 Le lecteur selon Vibert

Les 3 identités du lecteur de Picard nous permettent d'analyser intérieurement avec quelle partie nous réagissons quand nous lisons. Vibert (2011) nous offre une approche plus pragmatique du sujet lecteur.

III.3.3.1 Faire place au sujet lecteur en classe : difficultés à surmonter

Pour faire place au sujet lecteur, nous devons franchir plusieurs obstacles. Tout d'abord, il faut redonner de la valeur à la lecture subjective contrairement à la tradition scolaire qui est de garder une posture distanciée avec le texte. Par exemple, l'enseignant peut le faire avec des questions orientées sur les émotions transmises dans le texte ou encore en reliant les actions des personnages à ceux des élèves. Ensuite, il faut savoir combiner les lectures affectives personnelles des élèves pour atteindre une lecture plurielle et collective, donc entendre les interprétations de chacun sur le texte pour les associer et les valider. De plus, il est nécessaire de recueillir les traces des lectures subjectives pour les comparer entre elles et/ou les faire évoluer. Enfin, l'engagement de l'élève doit être favorisé tout au long de la lecture en offrant des textes, non seulement choisis pour leurs enjeux littéraires (fonctionnement de la langue, écrivains, etc.), mais aussi pour être remplis de valeurs et/ou d'émotions.

III.3.3.2 Pourquoi faire place au sujet lecteur en classe ?

Vibert (2011) nous démontre l'importance d'intégrer le sujet lecteur dans les processus d'intégration du texte. En premier lieu, l'investissement personnel tel que l'identification est à promouvoir dans la lecture littéraire, qui n'est donc plus seulement considérée comme une lecture compréhensive, méthodique et analytique de la littérature, mais aussi comme l'acte de lecture à travers la relation texte-lecteur. Pour cela, nous demandons aux élèves d'exprimer leurs intérêts, leurs plaisirs ou leurs déplaisirs sur les actions des personnages, etc., pour qu'ils se sentent engagés dans la lecture. En reconnaissant l'élève comme sujet lecteur, il sera plus motivé dans son apprentissage de la lecture. Pour atteindre cette émergence du sujet lecteur, Vibert (2011, p. 7) nous propose un questionnaire post-lecture qui pousse à des réactions subjectives de la part des lecteurs :

1. Ce texte a-t-il produit en vous des images, des sons ou d'autres sensations ? Si oui, lesquels ? Vous renvoie-t-il à des réalités connues ? Si oui, lesquelles ?
2. Ce texte a-t-il suscité en vous des associations d'idées, des souvenirs personnels ? À quels moments ? Quelles associations ? Quels souvenirs ?
3. Ce texte vous a-t-il évoqué d'autres livres ? des films ? des tableaux ou photos ? Si oui, lesquels ? À propos de quels passages ? Quels souvenirs ?
4. Certaines expressions, certains passages, certains faits vous ont-ils touché ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?
5. Avez-vous partagé les attitudes, pensées, valeurs de certains personnages ou de l'auteur ? Êtes-vous rebuté par certains aspects ? Le texte vous laisse-t-il indifférent ?
6. Quelle réaction d'ensemble pourriez-vous écrire ?

En deuxième lieu, il faut prendre en compte le texte que le lecteur se construit personnellement pour s'assurer qu'il ait bien compris le sens général. À chaque nouvelle lecture, la personne peut se créer une version du texte en l'interprétant subjectivement, donc chacun « produit » une œuvre différente selon ses expériences. Cependant, l'élève construit une signification du texte en fonction des habitudes scolaires qu'il a intériorisées, donc les interprétations des élèves seront diverses, mais elles auront toutes une certaine unité en fonction des habitudes de travail ou de la culture de la classe qui est véhiculée. Le lecteur expert, ou enseignant dans le cadre scolaire, doit vérifier que l'interprétation de l'élève correspond aux faits du texte.

Non seulement l'enseignant doit faire de la place aux interprétations du texte par les élèves, mais la pluralité des lectures doit être considérée comme appartenant à l'étude littéraire. Par conséquent, l'enseignant doit tenir compte des questions portant sur l'affectif autant à l'oral que par écrit. Par habitude, les élèves recherchent « la bonne lecture » d'un texte souvent détenue par l'enseignant, mais avec cette approche, ils devront se faire confiance et participer à la création du sens du texte.

III.3.3.3 Comment faire place au sujet lecteur en classe ?

Souvent, l'élève est guidé par les questions de l'enseignant dans une approche analytique du texte, sans tenir compte de la lecture affective. Or, il faudrait changer de type de questionnement pour évoquer l'imaginaire des élèves et leurs sentiments sur les personnages, les lieux, etc. Nous pouvons, pour cela, reprendre le questionnaire post-lecture présenté ci-dessus en l'adaptant au public et à l'objectif souhaité.

Une des difficultés vues précédemment est de garder les traces des lectures personnelles des élèves. Vibert nous propose le carnet de lecture pour la surmonter. D'autres appellations sont possibles comme « carnet de bord » ou « journal de lecture ». Il s'agit d'un support dans lequel l'élève écrit ses impressions, ses sentiments et ses réactions tout au long de sa lecture. Cet outil peut néanmoins comporter des dangers. Les élèves risquent d'écrire leurs impressions sous la forme « j'aime/je n'aime pas » aux questions « Qu'as-tu pensé.. ? » ou « Qu'as-tu ressenti.. ? », parce qu'ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux et ils peuvent ainsi se sentir impuissants (Ahr et Joole, 2010, cités dans Vibert, 2011, p. 18). Pour résoudre ce problème, un carnet de lecture est proposé en deux parties : la première correspondant aux passages recopiés ou dessins relatifs à la compréhension du texte par l'élève et la deuxième faisant appel à l'imagination des élèves en leur demandant à quoi le texte leur fait penser, etc. De plus, la consigne du carnet de lecture doit être claire pour que chacun sache ce qui lui est demandé. Elle peut évoluer et se modifier selon les genres de texte et les objectifs voulus. En outre, la forme des réponses est libre pour ne pas « bloquer » l'élève : dessins, textes, images, etc.

D'autres difficultés peuvent survenir, les élèves pourront les surmonter en s'habituant à l'outil de travail. Par exemple, pour certains élèves, il sera difficile d'interrompre leur lecture puis de la reprendre, ainsi que d'écrire à la première personne du singulier pour les passages plus subjectifs.

En plus de résoudre la difficulté de garder des traces de nos réflexions, le carnet de lecture valorise la dimension affective du sujet en faisant émerger le sujet lecteur. Il peut faire place à l'écriture d'invention, soit à partir de leurs écrits dans le carnet, les élèves peuvent créer des textes librement ou selon une consigne, par exemple en développant un personnage secondaire, en imaginant une suite à l'histoire ou encore en modifiant une scène selon la réaction qu'ils auraient eu à la place d'un personnage. Ainsi apparaît « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur, qui s'investit émotionnellement dans sa lecture en développant sa propre version de l'histoire qui ne correspond pas à celle choisie par l'auteur.

Une autre piste pour faire place au sujet lecteur est la lecture à haute voix par les élèves, qui permet une interprétation personnelle des textes. Elle exprime la sensibilité d'une personne et fait résonner non seulement la voix du texte, mais celle de son lecteur. Cela dit, le texte doit être préparé a priori pour que le déchiffrement des mots ne bloque pas l'interprétation.

En somme, Vibert (2011) nous propose une approche tenant en compte principalement la lecture affective à travers les différentes possibilités d'action (carnet de lecture, lecture à haute voix, etc.) mais aussi la lecture compréhensive, par exemple en vérifiant la compréhension de chaque version subjective du texte créée par chacun pour atteindre finalement une compréhension plurielle globale du texte.

AUTEUR	TEXTE	CONTEXTE	LECTEUR
Giasson	Intention de l'auteur Forme Contenu	Physique Psychologique Social	Structures affectives et cognitives Processus - microprocessus - processus d'intégration - macroprocessus - processus d'élaboration - processus métacognitif
Chauveau	Support	Social (médiateur, lecture par procuration) Culturel Projet de lecture	
Picard			Liseur Lu Lectant
Vibert		Validité des différentes interprétations par l'enseignant	Élève = sujet lecteur Interprétations variées Carnet de lecture Lecture à haute voix Questionnement selon l'approche affective
Surlignage en vert : approche affective Surlignage en bleu: approche analytique			

Figure 5 : Représentation des concepts principaux de chaque auteur

III.4 Le cercle de lecture

Comme nous avons vu avec l'émergence du sujet lecteur, chaque individu construit théoriquement sa propre interprétation du texte selon ses expériences personnelles, même si elles se ressemblent dans l'ensemble de par le même contexte scolaire. L'étape suivante est de sortir de la subjectivité de chacun en confrontant les différentes versions, ainsi que les réactions et les jugements. L'objectif est de prendre de la distance face au texte pour avoir une compréhension globale du texte. La transition du sujet lecteur à la lecture experte peut être effectuée grâce au cercle de lecture, qui est une étape possible après le carnet de lecture proposée par Daniels (2005) et repris par Vibert (2011).

III.4.1 Définition générale

Présentons maintenant le cercle de lecture. Ce dispositif didactique structuré permet aux élèves d'apprendre à questionner et/ou à interpréter le texte grâce à des stratégies travaillées. Les élèves sont regroupés en petits groupes hétérogènes pour discuter d'un extrait, d'un chapitre, d'un livre, etc. Ce mode de fonctionnement permet de valoriser les lectures affectives plurielles, qui seront inscrites dans le carnet de lecture du lecteur, puis discutées dans les cercles de lecture. L'enseignant peut donc organiser sa séquence en partant du rapport au texte des élèves. De plus, les interactions entre les élèves leur permettent d'intérioriser les stratégies et de construire collectivement le sens du texte pour obtenir une meilleure compréhension. Si nous reprenons les concepts de Picard, le cercle de lecture permet une transaction entre la lecture affective et intellectuelle, soit entre le lu et le lectant.

En outre, ce dispositif favorise les intelligences multiples (Gardner, 1997) comme l'intelligence linguistique qui correspond à celle de l'étude des mots et l'intelligence spatiale en imaginant et en représentant les personnages et les situations en les dessinant dans le carnet de lecture. L'intelligence intrapersonnelle est favorisée lors de la lecture autonome et du carnet de lecture et finalement l'intelligence interpersonnelle en coopérant avec les autres à l'intérieur des groupes.

Le cercle de lecture encourage à prendre la parole, à s'exprimer devant les autres et favorise l'écoute, qui sont des composantes de la communication. Les élèves collaborent pour mieux comprendre le texte. De plus, les cercles de lecture tendent à renforcer la confiance en soi de l'élève, parce que l'entrée dans le texte n'est pas normative (avec un sentiment neutre) mais valorise la réception individuelle et donc subjective du lecteur. Ainsi, les élèves développent leurs capacités transversales et leur formation générale en apprenant à vivre ensemble (le cercle de lecture est organisé comme une petite société avec ses rôles, ses règles et ses objectifs), ainsi qu'en ayant des choix et un projet personnel dans le cadre où l'enseignant laisse choisir des textes, des stratégies, etc. Par conséquent, ce dispositif est compatible au PER.

III.4.2 Étapes et mise en œuvre d'un cercle de lecture

La mise en place d'un cercle de lecture est organisée en 3 étapes principales : la lecture individuelle, la lecture stratégique avec le carnet de lecture, puis le cercle de lecture et en une étape facultative : la mise en commun. Pour aborder les cercles de lecture, nous nous sommes inspirés de Burdet et Guillemin (2013), parce que leur méthode est très explicite, mais d'autres sont possibles, comme nous l'explique Daniels (2005).

III.4.2.1 La lecture individuelle

Lorsque l'élève reçoit son texte, il le lit individuellement, activement et plusieurs fois pour le comprendre. Il peut, par exemple, rechercher les mots inconnus et les éléments implicites ou encore identifier la trame et les personnages principaux. Le texte choisi par

l'élève ou imposé par l'enseignant peut appartenir à tous les genres de textes, selon l'objectif et le thème travaillés. De plus, le texte peut prendre plusieurs formes : des différents livres, une lecture suivie, des extraits semblables ou différents pour les groupes, etc.

III.4.2.2 La lecture stratégique et le carnet de lecture

III.4.2.2.1 La lecture stratégique

Ensuite, les élèves choisissent une stratégie de lecture ou l'enseignant en impose une. En s'appuyant sur les processus de lecture de Giasson (2001) et en s'inspirant des travaux d'Hébert (2004), Burdet et Guillemin (2013) ont développé 12 stratégies de compréhension/interprétation : prédire, se questionner, faire des liens, activer ses connaissances, juger-critiquer-évaluer, confirmer, découvrir, interpréter, visualiser-évoquer, ressentir, revoir son opinion et observer-remarquer-analyser les savoirs littéraires. Pour notre enquête, nous en avons sélectionnées 7. Nous les présenterons dans le chapitre du dispositif méthodologique.

Les stratégies sont des portes d'entrée pour comprendre le texte et facilitent la prise de notes dans le carnet de lecture, puis la discussion dans le cercle de lecture. L'apprenti lecteur intègre peu à peu les stratégies, les démarches de réflexion possibles face à un texte et appréhende la lecture comme « une construction de significations qui est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et (s)es connaissances (connaissances linguistiques et conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture » (Goigoux, 2004, cité dans Burdet et Guillemin, 2013, p. 5).

Néanmoins, les élèves doivent savoir utiliser ces stratégies avant d'entrer dans la démarche du cercle de lecture pour être autonomes et pour pouvoir partager leurs résultats avec les autres. Par conséquent, les stratégies sont travaillées au préalable avec les élèves. Pour ce faire, nous avons recours à l'enseignement explicite (Giasson, 2001 citée dans Burdet et Guillemin, 2013, p. 6), qui répond aux 4 questions suivantes :

- *Quoi ?* L'enseignant définit la stratégie et l'exemplifie.
- *Pourquoi ?* Il donne son utilité pour optimiser sa compréhension.
- *Comment ?* Il explique les étapes pour l'employer le mieux possible. D'abord, l'enseignant se pose comme un modèle pour montrer comment il réfléchit face à un texte et il va soutenir les élèves dans leur processus cognitif, ce qui s'appelle la « pratique guidée », autrement dit l'enseignant fait de la médiation. Puis, il pousse les élèves à collaborer en utilisant les stratégies pour arriver finalement à l'autonomie des élèves.
- *Quand ?* L'enseignant indique à quel moment et dans quelles situations nous pouvons l'appliquer.

De manière plus pragmatique, Burdet et Guillemin (2013) nous proposent des activités pour acquérir les stratégies en cohérence avec l'enseignement explicite : la lecture guidée puis le texte découpé. Pour la lecture guidée, l'enseignant lit un texte en tant que lecteur expert et explique verbalement les questions qu'il se pose, les réponses qu'il propose, les stratégies qu'il utilise, etc., soit tout ce qu'il se passe dans sa tête pour que les élèves comprennent comment ils doivent réfléchir pour face au texte. Il les inclut dans l'analyse en leur posant à eux les questions que lui-même se pose. À la fin de cette activité, les stratégies sont affichées dans la classe. L'activité suivante est le texte découpé, c'est-à-dire que l'enseignant choisit un extrait de texte et le sépare à des moments opportuns pour l'utilisation de stratégies spécifiques. Après l'emploi des stratégies, une discussion en plénum permet de les comparer. Une dernière activité peut ensuite être réalisée : le texte découpé, mais en recherchant les stratégies par groupe cette fois-ci.

III.4.2.2.2 Le carnet de lecture

Après avoir lu son texte et choisi une stratégie, l'apprenti lecteur note ses résultats dans son carnet de lecture. Ce dernier doit avoir un canevas clair pour sécuriser et autonomiser l'élève, mais aussi pour témoigner d'une démarche précise du déroulement du cercle de lecture, que l'enseignant n'a pas besoin de répéter continuellement. Nous détaillons notre carnet de lecture dans la rubrique du dispositif méthodologique.

III.4.2.2 Les cercles de lecture

Une autre condition pour le bon fonctionnement du cercle de lecture est l'intégration des objectifs du cercle de lecture par les élèves, soit de confronter les différentes interprétations du texte littéraire pour dépasser le sens littéral et les mener vers une compréhension de l'intention de l'auteur et des messages implicites (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, cités dans Burdet et Guillemin, 2003, p. 10). C'est une construction de sens ensemble en confrontant ses réponses issues de l'application des stratégies dans un esprit de travail et non comme un espace de socialisation sans objectif autre que de se regrouper et discuter.

Lorsque tous les membres ont terminé le carnet de lecture, ils peuvent se mettre en groupes, appelés aussi cercles de lecture. Les groupes sont hétérogènes pour favoriser l'entraide, sont définis au préalable par l'enseignant et sont petits (3-5 élèves) pour favoriser les échanges et pour bien intégrer les stratégies. Il est à noter que le nombre d'élèves et la formation des groupes dépendent du contexte de la classe et des choix de l'enseignant.

Plusieurs sujets peuvent être abordés dans les cercles de lecture, par exemple le résumé, la découverte du vocabulaire inconnu, le partage des beaux passages ou encore des questions suscitées par le texte. Nous pouvons distribuer des rôles (animateur, gardien des beaux passages, chef des questions, responsables des illustrations, etc.), mais ce n'est nullement une obligation. L'interaction entre élèves va permettre de préciser les réponses, de les développer et/ou les approfondir. De même, ils peuvent réguler des problèmes de compréhension d'un mot ou d'un passage en questionnant les autres ou en faisant remarquer aux autres que le sens de l'histoire est perdue. Nous retrouvons ici les processus métacognitifs de Giasson (2001).

Les élèves vont s'habituer au déroulement du cercle de lecture et seront progressivement plus à l'aise lors des différentes étapes. Burdet et Guillemin (2013) nous proposent une moyenne de deux cercles de lecture par semaine pour convenir autant aux élèves qu'aux enseignants. De plus, un livre suscite plusieurs cercles de lecture, par exemple un cercle de lecture par chapitre, une lecture qui se fait souvent en classe pour les 5H et 6H, puis à la maison dès la 7H.

Durant l'étape des cercles de lecture, l'enseignant a un rôle d'observateur, mais n'hésite pas à intervenir si les élèves ont des difficultés dans l'organisation du cercle de lecture, en compréhension ou si leur comportement est inadapté à la tâche. De même, il peut relancer les discussions qui ne sont guère fructueuses.

III.4.2.3 La mise en commun

La dernière phase est une mise en commun des questions, des exemples, des illustrations, etc. par les porte-parole des groupes (les chefs des questions) dans un premier temps puis pour toute la classe si des questions persistent. Le premier porte-parole va s'exprimer et s'en suit une discussion, puis le deuxième et ainsi de suite. L'enseignant va modérer, valider, relancer les discussions et surtout mettre en évidence les éléments importants. Ce moment est appelé l'institutionnalisation, parce que le savoir, construit collectivement, va être explicité par l'enseignant.

III.4.3 Rôles

Lors du passage en groupe, certains élèves reçoivent des rôles. Le nombre, les noms et les objectifs de ces derniers dépendent du genre de texte, de l'intention de lecture (par exemple rechercher des verbes à l'impératif pour une recette de cuisine), du nombre et de l'âge des membres et des choix et objectifs de l'enseignant. Il peut y avoir des rôles de base et d'autres optionnels selon les besoins du texte. Daniels (2005) nous propose différents rôles pour le degré primaire : le responsable des liens qui établit des relations entre le texte et sa vie quotidienne, le responsable des illustrations qui représente un personnage, un lieu ou tout autre élément du texte et le responsable des beaux mots qui sélectionne des mots et justifie ses choix, par exemple : il les a trouvés drôles.

Néanmoins, les rôles de Daniels (2005) sont utilisés dans des cercles de lecture qui ne travaillent pas les stratégies de Burdet et Guillemain (2013). Or dans nos cercles de lecture, nous avons déjà 7 stratégies que les élèves doivent maîtriser et partager en groupe. De ce fait, ajouter des rôles risque d'alourdir inutilement le dispositif. De plus, ces derniers ressemblent beaucoup à certaines de nos stratégies. Le responsable des liens correspond à la stratégie « faire des liens avec sa vie », le responsable des illustrations à « visualiser » et le responsable des mots en partie à la stratégie « découvrir ». Par conséquent, nous avons choisi deux rôles à attribuer aux élèves du groupe : *l'animateur de la discussion* et *le chef des questions*. Ces derniers et les stratégies sont décrits dans le dispositif méthodologique.

Les rôles appartiennent à la phase de groupe des cercles de lecture, qui est la plus importante. Durant cette étape, les membres doivent coopérer pour faire émerger une interprétation globale du texte à partir des leurs. Mais que savons-nous sur cette coopération ? Apprenons-en plus sur ce concept qui est central pour toutes activités de socialisation.

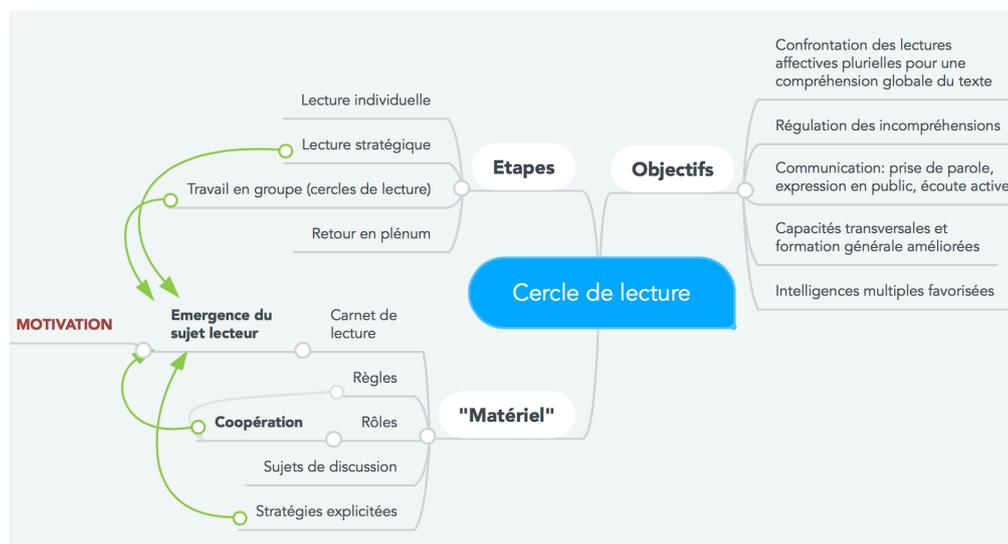


Figure 6 : Résumé du cercle de lecture

III.5 La coopération

La coopération est une compétence nécessaire à l'école, mais aussi dans la vie de tous les jours (Rouiller et Howden, 2010) qui repose sur des valeurs : la solidarité, la démocratie, l'équité, l'engagement personnel, la confiance, l'entraide et bien d'autres encore. Contrairement à l'opinion publique, la coopération et ses valeurs ne sont pas

innées, mais elles ont besoin d'être apprises et explicitées dès le plus jeune âge, comme nous l'explique la pédagogie coopérative, qui est « une approche pédagogique complexe poursuivant la double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre » (Rouiller et Howden, 2010). Cette approche encourage des activités visant l'approfondissement de la connaissance de soi et des autres pour favoriser positivement le climat de classe et les relations interpersonnelles. Outre l'apport des valeurs aux élèves, la pédagogie coopérative simplifie l'atteinte de l'objectif d'apprentissage en mobilisant les ressources différentes et/ou complémentaires des élèves.

En coopérant, l'élève crée des liens avec son entourage, lui apprenant donc à se socialiser. Définissons ces deux termes et leurs relations. La coopération signifie travailler conjointement avec une ou plusieurs personne(s) dans un but précis, alors que la socialisation est l'apprentissage de la vie en société en forgeant des liens avec les autres (Le petit Larousse illustré, 2003). La socialisation implique une coopération entre plusieurs personnes, puisque nous ne pouvons pas vivre en société en étant seuls ou en n'ayant aucune relation avec les autres. De même, nous ne pouvons pas coopérer dans une activité individuelle. Pour coopérer au mieux, il faut apprendre à vivre ensemble. La coopération renforce la socialisation, car elle lui donne un objectif, comme dans le cercle de lecture. C'est un dispositif de socialisation de la lecture et il comporte de la coopération lors des moments en groupe où les élèves discutent et comparent leurs interprétations du texte.

Concernant la lecture, la socialisation a pour but ultime de favoriser le goût de lire chez le lecteur : Lorsqu'un élève partage ses idées sur un livre dans un climat de confiance, il obtient de la légitimité en tant que sujet lecteur aux yeux des autres. Ainsi, il va vouloir renouveler l'expérience. La socialisation permet d'augmenter la motivation à lire en donnant un sens et un objectif à la lecture durant la période de l'animation choisie (les cercles de lecture dans notre cas), en partageant par groupe sur celle-ci. Christian Poslaniec (2001) dans « Donner le goût de lire » fait émerger deux atouts de la socialisation : les élèves doivent lire durant le temps de l'animation et ils créent un réseau de pairs sur la lecture en question. Notons que les termes « animation » et « dispositif », utilisés dans ce chapitre, sont des synonymes. De plus, l'élève dans une telle situation développe des habiletés coopératives : encourager les autres, participer, écouter, accepter les différences, etc.

De plus, la socialisation permet de varier les formes d'organisation usuelles qui tendent à épuiser les élèves (Vadcar, 2012) : l'élève n'est plus seul face à son livre ou la lecture n'est plus faite en plénum par l'enseignant et/ou par les élèves. Pour Vadcar (2012) : « l'effort (de lire) devient acceptable s'il est motivé par la participation à un jeu ou à un groupe ». Par conséquent, l'élève accepte de lire individuellement dans un premier temps, parce qu'il pourra ensuite présenter son travail au groupe. De plus, les réseaux créés lors de la formation des groupes permettent l'émergence du sujet lecteur, parce que chacun est considéré comme lecteur par les autres membres, parce qu'ils développent un dialogue autour du livre qui est le reflet de celui entre le lecteur et le texte, parce qu'ils permettent de mieux comprendre le sens du texte et finalement parce qu'ils permettent de se définir en tant que lecteur en partageant ses préférences, ses connaissances, ses conceptions, etc.

Pour mieux comprendre les sortes de dispositifs de socialisation pour la lecture, nous allons reprendre le classement de Poslaniec (cité dans Vadcar, 2012) selon 4 objectifs et les exemplifier :

- *Les animations d'informations* visent à transmettre des informations sur les livres, par exemple aller à la Fête du Livre de St-Pierre-de-Clage (expositions, ventes et quelques activités sur les livres) ou présenter un livre à plusieurs.

- *Les animations ludiques* lient la lecture et le jeu, par exemple La Bataille des Livres (une classe lit une trentaine de livres en une année scolaire et des activités sont organisées comme la rencontre d'un écrivain, un quizz sur les livres, etc.).
- *Les animations responsabilisantes* demandent l'engagement responsable de chacun en votant pour son livre préféré, en choisissant un livre pour le classer, etc. par exemple le Prix Enfantaïsie (voter pour son livre préféré parmi 5 ouvrages imposés en justifiant ses choix).
- *Les animations d'approfondissement* ont comme objectif d'augmenter ses compétences en lecture en compréhension et en interprétation et en développant ses conceptions de la lecture et de soi-même en tant que lecteur, par exemple les cercles de lecture.

Si nous nous recentrons sur notre dispositif du cercle de lecture, il appartient à la catégorie des animations d'approfondissement, puisqu'il a pour objectif de développer la compréhension en lecture. Pour atteindre ce but d'apprentissage, Rouiller et Howden (2010) nous présentent 5 principes qui organisent une situation d'apprentissage qu'il faudrait respecter pour une activité de coopération :

1. *Les interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints* : Les groupes sont composés de 3 à 5 élèves de différents niveaux qui forment les cercles de lecture en même temps.
2. *L'interdépendance positive* : Les élèves remarqueront leur dépendance des uns et des autres en ayant le même objectif commun (mieux comprendre le texte), le même matériel (livre et carnet de lecture) et les mêmes tâches (les différentes étapes du dispositif). De plus, chaque élève permet une meilleure compréhension du texte, donc le succès d'un individu améliore le rendement de tout le groupe.
3. *La responsabilité et la participation* : Les élèves ont des rôles et des règles à respecter dans le cercle de lecture, donc chacun est actif pour atteindre l'objectif.
4. *Les habiletés coopératives* : Le cercle de lecture favorise la participation, le respect des idées des autres, l'entraide, la reformulation, etc.
5. *La réflexion critique* : La discussion autour de son fonctionnement aide le groupe à s'améliorer. Ce point est peu approfondi dans notre dispositif. Cependant, après le cercle de lecture à proprement parler, nous aurons un retour en plénum sur le texte, mais aussi le déroulement du travail en groupe : appréciation, rôles, etc.

Dans la catégorie de la responsabilité et la participation de chacun, un cadre favorise une ambiance de travail saine. Pour cela, la mise en place de règles basiques semble nécessaire, par exemple : « Je participe. J'écoute les autres. » Nous vous présenterons les nôtres dans le dispositif méthodologique.

En somme, la coopération permet non seulement d'améliorer l'apprentissage des élèves directement, en instaurant un climat de classe plus serein et moins compétitif. Elle regroupe le partage des savoirs, savoir-être et savoir-faire, soit les savoirs liés à la lecture choisie, les habiletés coopératives et les stratégies de lecture. Les cinq principes ci-dessus nous démontrent que le cercle de lecture est une activité de coopération. Ce travail en groupe permet à l'enfant d'avoir moins peur de s'engager dans l'interprétation du texte, puis qu'il n'est pas seul à le faire. De plus, il peut s'exprimer plus librement, sans rechercher ardemment la bonne réponse, mais plutôt comme un dialogue entre camarades sur le texte. Par conséquent, toutes ces implications rendent l'activité plus attrayante et motivante pour les élèves.

III.6 La motivation

La question de recherche de Burdet et Guillemain (2013), dont la réponse est affirmative, se nomme : « La participation à des cercles de lecture et à un enseignement explicite de

la compréhension en lecture améliorent-ils la compréhension globale du texte ? » Cependant, nous voulons aller plus loin que la compréhension en nous questionnant sur la motivation à lire que peut engendrer un cercle de lecture.

Si nous reprenons certains concepts expliqués précédemment, l'émergence du sujet lecteur a pour but de favoriser l'implication du lecteur et ainsi de développer sa motivation à lire. Autrement dit, la motivation est subjective à chaque individu et renvoie à l'émergence du sujet lecteur qui permet d'individualiser en partie l'apprentissage de la lecture, mais aussi à la théorie de l'affectivité qui « prend en compte le sentiment de bien-être du lecteur (...) par la mise en place de stratégies promouvant la motivation et l'optimisme, un sentiment d'efficacité personnelle et l'essor de l'intelligence émotionnelle » (Clément, 2011). Dans un premier temps, définissons ce concept à travers 3 approches pédagogiques de l'enseignement. Selon la psychanalyse, la motivation est une énergie, une force en réponse à une tension née d'un besoin ou d'un désir à combler. La vision behavioriste situe la motivation dans la recherche de satisfactions et finalement l'approche humaniste la définit comme l'engagement dans une tâche. En somme, nous pouvons constater que la motivation est un état dans lequel se trouve une personne qui est active et engagée personnellement dans un travail. Il est important de comprendre que la motivation est contextualisée, donc un projet d'ici et de maintenant. Une personne n'est jamais constamment motivée, mais elle l'est par moment (Vianin, 2007). En tant qu'enseignants, nous recherchons tous la motivation des élèves à l'école, car « (elle) est un moteur important dans la réussite en lecture » (Giasson, 2013, p. 205).

Dans ce travail, nous voulons évaluer la motivation en lecture, donc dans le contexte scolaire. Viau nous propose une définition pratique de ce concept. Pour lui, la dynamique motivationnelle est « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12).

Viau utilise la formule de « dynamique motivationnelle » et non de « motivation » (que nous utiliserons comme synonymes dans ce mémoire) pour insister sur le fait que la motivation, intrinsèque à l'élève, se modifie fréquemment en fonction de différents facteurs externes et qu'elle crée des interactions entre des sources et des manifestations. Dans cette explication, nous devons mettre en lumière le mot « intrinsèque » : en parlant de manière imagée, la motivation intrinsèque ou motivation « pour » provient de l'intérieur de la personne pour aller vers l'extérieur. Elle représente la motivation interne d'une personne en regroupant ses plaisirs, ses intérêts, ses curiosités, ses sensibilités, etc.

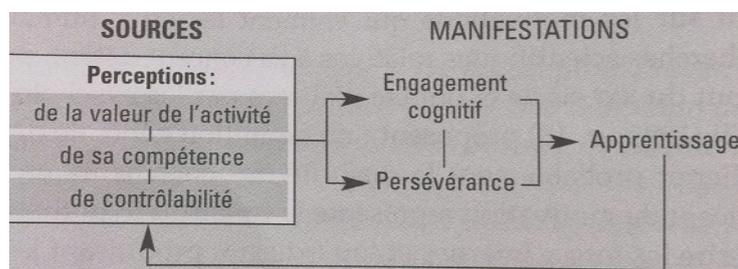


Figure 7 : Dynamique motivationnelle de Viau (2009, p. 12)

Le modèle de dynamique motivationnelle de Viau s'inspire des recherches sociocognitives, dont celles de Pintrich et Schrauben (1992, cités dans Viau, 2009) et de Schunk et Pajares (2002, cités dans Viau, 2009). Pour lui, il existe 3 sources principales de la motivation qui sont les perceptions qu'a l'élève de la valeur de l'activité (Pourquoi faire cette activité ?), de sa compétence (Suis-je capable de le faire ?) et de contrôlabilité (Puis-je exercer un certain contrôle sur l'activité ?). Elles agissent les unes sur les autres,

par exemple si un élève a une bonne perception de sa compétence en maths, il perçoit plus facilement le contrôle qu'il pense avoir sur l'activité et sa valeur. Les sources exercent une influence sur les manifestations, qui peuvent être considérées comme les conséquences et/ou les indicateurs de la motivation. Si les 3 sources de motivation d'un élève sont élevées, il s'engage dans l'activité d'un point de vue cognitif, il persévère et accomplit les apprentissages voulus (trois manifestations). Selon Shunk (cité dans Viau, 2009, p. 13), plus un élève est engagé dans une activité, plus il va persévérer dans son accomplissement. De même, plus ces deux manifestations sont élevées, plus il atteint l'objectif par ces activités pédagogiques (Zimmermann et Martinez-Pons, 1992, cités dans Viau, 2009, p. 13). Dans le schéma ci-dessus, la flèche entre l'apprentissage et les sources nous explique que plus un élève atteint les objectifs d'apprentissage, plus ses perceptions sont positives, alors que s'il a moins de résultats concernant les objectifs, ses perceptions se détériorent. Ainsi, le niveau d'apprentissage influence les sources de motivation donc les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes.

III.6.1 Les facteurs externes

De nombreux facteurs externes peuvent agir sur la dynamique motivationnelle de l'élève, ceux-ci sont regroupés en 4 catégories : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève (famille, amis, etc.), à la société (valeurs, lois, culture, etc.), à l'école (règlements, horaires, etc.) et finalement les facteurs relatifs à la classe (activités pédagogiques, relation enseignant-élèves, climat de classe, pratiques évaluatives, système de discipline, etc.). Bien que leur influence soit indéniable, nous ne connaissons pas leur degré précis. Nous pouvons difficilement les contrôler, mais il faut les prendre en considération. L'enseignant a un grand impact sur les facteurs relatifs à la classe qu'il doit modeler pour avoir une atmosphère bienveillante et favorable aux apprentissages.

Comme nous ne pouvons que très peu influencer ces facteurs et que nous voulons développer la motivation intrinsèque des élèves, nous allons nous concentrer sur les sources et les manifestations de la motivation.

III.6.2 Les sources

Les sources représentent les perceptions qu'a l'élève de lui-même concernant *la valeur de l'activité, sa compétence et la contrôlabilité de l'activité*. Ces conceptions sont subjectives, donc elles ne peuvent pas être fausses comme il s'agit de ce que l'élève pense réellement de lui. Cependant, elles peuvent être réalistes si elles correspondent à la réalité ou irréalistes dans le cas contraire. Deux types de perceptions existent : les générales comme l'estime de soi et les spécifiques liées à une matière et/ou à une activité pédagogique spécifiques. Par exemple, un enfant qui se décrit comme « bon élève » (générale) peut avoir des difficultés à résoudre des problèmes de logique en mathématiques (spécifique). Viau (2009) opte pour les perceptions spécifiques, sans négliger totalement les générales. Dans notre travail, les élèves auront des perceptions générales concernant leurs compétences en français et des perceptions spécifiques concernant la compréhension de texte.

III.6.2.1 Perception de la valeur de l'activité

Cette source représente l'opinion que l'élève a de l'utilité et de l'intérêt pour l'activité pédagogique, en fonction des buts qu'il se fixe consciemment ou non (Viau, 2009). Par conséquent, plus un élève est intéressé et trouve l'activité utile, plus il sera motivé. Prenons en exemple une activité en français sur le résumé d'un livre. Si un élève la trouve inutile, parce que le résumé est déjà sur le quatrième de couverture du livre, il lui attribuera peu de valeur et sera moins motivé. Au contraire, si l'élève perçoit l'utilité du résumé, soit de développer des habiletés pour synthétiser des textes dans ses futures recherches, alors, il lui accordera plus de valeur et sera plus motivé.

Définissons plus précisément les deux dimensions de cette source : l'intérêt et l'utilité. Dans une activité pédagogique accomplie, la première représente le plaisir intrinsèque (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991, cités dans Viau, 2009) et la seconde constitue les avantages et les bénéfices que l'élève en retire. Ces deux notions ne sont pas forcément associées, mais il est souhaitable dans le contexte scolaire que l'élève perçoive la valeur de l'activité comme utile et intéressante.

Les buts poursuivis par l'élève sont à l'origine de la perception de la valeur de l'activité, puisqu'un élève sans but n'est pas motivé. Il existe 3 sortes de buts : les sociaux, les scolaires et les éloignés nommés la « perspective future ». À travers l'activité pédagogique, l'élève se socialise en étant en relation avec ses camarades (et l'enseignant) et en affirmant son statut social dans la classe. Cela représente les buts sociaux. Néanmoins, ces derniers peuvent ne pas être partagés ni ne motiver certains élèves timides ou certains enfants allophones, pour lesquelles s'exprimer devant les autres est une tâche difficile et déplaisante. Quant aux buts scolaires, ils regroupent l'apprentissage et la performance. Le premier vise l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences et pour le second, l'élève veut atteindre l'excellence dans ses travaux, soit en ayant de bonnes notes, en recevant des félicitations de l'enseignant, etc. (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984, cités dans Viau, 2009). Finalement, les buts éloignés font écho à l'idée de l'élève sur son futur. Si elle est réaliste et qu'il perçoit son objectif final de carrière, ainsi que des objectifs intermédiaires pour y arriver, il donnera plus de valeurs à l'activité pédagogique.

Mettons en liens les sources et les cercles de lecture. Les élèves peuvent avoir de l'intérêt pour le dispositif général ou pour des éléments spécifiques : le carnet de lecture, les stratégies, le travail en groupe, le livre choisi, etc. De même, ce dispositif permet de devenir un meilleur lecteur principalement, mais aussi d'apprendre à coopérer et à vivre ensemble d'apprendre de nouvelles connaissances linguistiques et de mieux se connaître en prenant conscience de nos émotions. Si nous reprenons les 3 buts qui occasionnent la valeur de l'activité, les buts sociaux motivent à la lecture individuelle pour présenter aux autres son travail et se sentir ainsi inclus dans la classe en tant que sujet lecteur ; les buts scolaires visent la maîtrise du texte en utilisant des stratégies et les habiletés coopératives menant à l'implication de chacun et les buts de perspective future renvoient à l'utilité de la lecture de manière générale, donc à l'autonomie dans son travail et dans la société. Pour certains métiers, l'analyse des textes est fondamentale : historien, archéologue, didacticien en langue, etc.

III.6.2.2 Perception de sa compétence

Cette seconde source évoque le jugement qu'a l'élève sur sa capacité à résoudre une activité pédagogique proposée, activité que l'élève n'est pas habitué à faire et qu'il n'est pas certain de réussir. Contrairement à l'estime de soi qui est l'évaluation que l'élève se fait sur lui-même de manière générale, la compétence de soi est spécifique à une activité. La perception de sa compétence dépend, pour une même activité, de ses expériences ou de ses performances antérieures, des observations d'autres personnes (enseignant, pairs), de la persuasion verbale d'autrui (interventions, commentaires, encouragements) et de ses réactions physiologiques et émotives. Plus un élève a une perception de sa compétence élevée, plus il : persévère, choisit des activités complexes pour relever des défis, se fixe des objectifs élevés ou encore régule ses efforts et gère son stress. Ainsi sont mobilisées les stratégies d'autorégulation, de gestion et de métacognition. Malheureusement, certains élèves vont surévaluer leurs compétences et d'autres la sous-évaluer, ce qui agit négativement sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

Dans notre travail de recherche, l'élève peut percevoir sa compétence en français (L1), en lecture et plus précisément en compréhension écrite, mais aussi à travers le nouveau dispositif mis en place : le cercle de lecture.

III.6.2.3 Perception de contrôlabilité

Cette source désigne le degré de maîtrise que l'élève possède ou croit posséder sur le déroulement et les conséquences d'une activité proposée. Elle est élevée si l'élève se sent libre de faire des choix (la liberté totale à l'école n'existe pas) et en charge de l'activité, tandis qu'elle est basse s'il ne peut rien ou ne croit rien pouvoir décider, car l'enseignant impose tout. Pour être motivé intrinsèquement et développer le sentiment de contrôlabilité, le besoin d'autonomie des élèves doit être comblé. En somme, l'enseignant doit leur laisser prendre des décisions et les soutenir dans leur autonomie en développant une relation fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement avec et entre eux. De simples possibilités de choix peuvent motiver superficiellement les élèves : le matériel (plume ou crayon papier), décider de travailler seul ou par deux, etc.

En outre, l'élève attribue ses échecs et ses réussites à des causes internes (intelligence, effort, fatigue), ou externes (chance, qualité d'enseignement), stables (intelligence) ou modifiables (effort), contrôlables (stratégies, effort) ou incontrôlables (chance, intelligence) (Weiner, 2005, cité dans Viau, 2009). Cette théorie est prise en compte dans le précédent livre de Viau, mais plus en 2009, car pour lui, cette attribution causale rend confus les enseignants et serait plus apte à être intégrée dans un modèle fondé sur le passé scolaire des élèves que celui d'une dynamique motivationnelle. Ainsi, il a simplifié cette source en la définissant comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 2009).

Par rapport à notre dispositif, les élèves peuvent avoir l'impression ou non qu'ils puissent faire des choix. Nous avons effectivement laissé une certaine liberté concernant : les 7 stratégies de compréhension/interprétation (sauf au troisième cercle de lecture où nous avons imposé la stratégie), la forme de représentation dans le carnet de lecture (écriture, dessin), le « matériel » (crayon papier, plume, crayon couleur, etc.), l'avancé dans le carnet de lecture quand ils avaient terminé de travailler leur stratégie, la distribution des rôles (sauf la première fois ; le but étant que chacun ait eu les deux rôles) et finalement les interprétations plurielles du texte.

III.6.3 Les manifestations

Les 3 sources de la dynamique motivationnelle de Viau (les perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence et de contrôlabilité) influencent les 3 manifestations et vice versa : *l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage*. L'engagement cognitif représente la mobilisation des stratégies par l'élève qui sont de différents types : cognitives (stratégies de répétition, de généralisation, etc.), métacognitives (stratégies de planification, de régulation, etc.), de gestion de l'apprentissage (stratégies de gestion de temps, etc.) et affectives (stratégies de concentration, de contrôle de l'anxiété, etc.). Lorsqu'un élève dévoue le temps nécessaire à un apprentissage, il est persévérant. Néanmoins, ce n'est souvent pas le cas à cause du manque d'envie, d'efforts à fournir et de temps scolaire disponible. La dernière manifestation, l'apprentissage, représente les objectifs d'une activité qui sont liés aux savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être.

Les manifestations peuvent être reliées à notre dispositif des cercles de lecture. Tout d'abord, l'engagement cognitif fait référence aux stratégies d'apprentissage. Or, nous en avons aussi recours pour devenir meilleur lecteur. L'élève lit individuellement et stratégiquement en ayant si possible le temps de continuer son carnet de lecture dans le temps à disposition, il sait ce qu'il doit faire et si besoin, il peut chercher dans les premières pages de son carnet la description des stratégies ou nous demander de l'aide

(stratégies de gestion de l'apprentissage). Dans les groupes, l'élève régule sa compréhension du texte en la comparant à celle des autres, en relevant des passages incompris, etc. Ces stratégies s'appellent les stratégies métacognitives pour Viau (2009) qui font référence aux processus métacognitifs de Giasson (2001). De plus, les stratégies cognitives et affectives de Viau (2009) regroupent nos 7 stratégies de compréhension/interprétation : prédire, faire des liens avec sa vie, visualiser, découvrir, ressentir, analyser-juger-critiquer et se questionner.

La persévérance dépendra de l'attitude des élèves pour le cercle de lecture général, mais aussi pour chacune de ses étapes. L'apprentissage est optimal si les élèves ont développé leurs habiletés coopératives, ont compris le texte et les stratégies et se sont impliqués dans le processus, donc s'ils sont motivés.

III.6.4 Motivation et lecture

D'après Giasson (2013), la motivation en lecture dépend des dispositions de chaque élève. Par conséquent, nous citons quelques constats. Concernant leur âge, les élèves sont plus enclins à être motivés à lire au début qu'en fin de l'école primaire. Nous observons aussi que la motivation est plus élevée, de manière générale, chez les filles que les garçons et pour certains s'ils peuvent choisir le texte à travailler (Allington, 2009, cité dans Giasson, 2013, p. 207). Les élèves ayant plus de facilité en lecture restent motivés, alors que ceux qui ont de la difficulté non. Ces derniers perdent la motivation en voyant de nouveaux textes à lire.

En outre, Giasson (2013, p. 208-209) a catégorisé 8 profils de lecteurs par rapport à leur motivation :

1. *Les élèves qui font semblant de lire*, qui ont l'esprit ailleurs lors des moments de lecture et ne sont pas du tout motivés.
2. *Les lecteurs précaires*, qui ont de la difficulté à lire et ne sont plus motivés.
3. *Les lecteurs irréalistes*, qui choisissent des livres trop compliqués pour eux alors perdent la motivation.
4. *Les lecteurs obéissants*, qui lisent ce que nous leur donnons, mais qui n'ont pas de plaisir particulier à lire.
5. *Les lecteurs de textes documentaires* (souvent les garçons), qui ne sont intéressés par aucun autre genre qu'ils trouvent trop compliqué.
6. *Les lecteurs habiles, mais non zélés*, qui sont bons en lecture, mais qui ne sont pas forcément motivés.
7. *Les lecteurs limités à un genre littéraire*, qui adorent lire, mais seulement le même genre, par exemple des romans d'aventures.
8. *Les dévoreurs de livre*, qui lisent souvent et avec plaisir.

Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève lit ou se plonge rapidement dans sa lecture qu'il a du plaisir à lire. Nous remarquons aussi que selon leurs compétences, les élèves ont tendance à être plus ou moins motivés en lecture. En outre, «(l)a motivation à lire améliore les performances en lecture » (Lafontaine, 2002, cité dans Vadcar, 2012, p. 13). De plus, Vadcar (2012, p. 13-14) prend à témoin les évaluations PISA de 2009 concernant la compréhension de l'écrit : « Dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus plaisir à lire devancent largement les élèves qui en prennent le moins. ». Ces constatations nous permettent de relier la compréhension en lecture et la motivation de manière générale.



Figure 8 : Représentation de la motivation selon Viau (2009)

IV Question de recherche et hypothèses

Nous formulons ainsi notre question de recherche:

Quel est l'impact des cercles de lecture sur la motivation d'élèves de 5H à s'engager dans des activités de lecture ?

L'objectif de notre enquête est de proposer à une classe de 5H un nouveau dispositif en compréhension écrite (les cercles de lecture) pour tenter de favoriser la motivation des élèves. Cette dernière comprend plusieurs composantes qui se répartissent entre les sources et les manifestations : la perception par l'élève de la valeur de l'activité (A), la perception de sa compétence face à l'activité (B), la perception de la contrôlabilité de cette dernière (C), la persévérance de l'élève (D), ses apprentissages (E) et son engagement cognitif (F). De plus, à l'aide des entretiens, nous essaierons de comprendre quels effets ont eu la socialisation et les stratégies proposées sur les élèves.

À notre avis, le dispositif pédagogique va avoir une influence positive sur la motivation. Nous émettons deux hypothèses plus spécifiques sur ce sujet :

1. Les cercles de lecture permettront aux élèves de se rendre compte de la liberté d'interprétations possibles du texte grâce aux stratégies et de la liberté de cheminements pour y parvenir, ce qui augmentera leur perception de contrôlabilité de l'activité.
2. La socialisation aura une incidence positive sur la motivation des élèves à réaliser des activités de lecture.

V Dispositif méthodologique

Dans cette partie, nous décrivons la méthode de recherche, l'échantillon sélectionné, notre démarche, ainsi que le questionnaire, les profils et les entretiens.

V.1 Méthode de recherche

Notre travail de bachelor est qualifié de « mémoire en recherche de terrain » (Fortin et Gagnon, 2010), puisque nous incluons le dispositif des cercles de lecture dans une classe de 5H pour observer s'il influence la motivation des élèves. Ainsi, nous recherchons si les cercles de lecture (variable indépendante) ont des effets sur les sources et les manifestations de la motivation selon Viau (2009) (variable dépendante). Pour être plus précis, la variable indépendante comprend 6 valeurs qui sont les 6 composantes de la motivation (3 sources et 3 manifestations).

Pour avoir une approche qualitative, nous avons soumis un questionnaire directif avant et après la mise en place des cercles de lecture. Ce questionnaire nous a permis, en plus d'évaluer la motivation à lire générale des élèves, de distinguer différents profils de lecteurs. Après que la classe a rempli le questionnaire post-test, nous avons eu des entretiens semi-directifs avec 5 élèves ayant des profils différents. Nous expliquerons la catégorisation des profils, les questionnaires et les entretiens dans les chapitres ainsi nommés.

V.2 Échantillon

Notre dispositif a été testé dans une classe de 5H. Nous avons choisi ce niveau parce que les élèves sont au cycle 2, donc ils ont acquis les bases en lecture et ils savent ainsi déchiffrer les mots et lire avec plus ou moins de fluidité. De plus, connaissant l'enseignant, il nous a laissé une certaine flexibilité dans les dates. Il est à noter que ces élèves n'ont jamais travaillé avec les cercles de lecture.

Cette classe est composée de 22 élèves, 8 filles et 14 garçons, dont un élève allophone arrivé en janvier. Durant nos interventions en classe, le titulaire travaillait en salle des maîtres avec ce dernier. Pour les spécificités, un élève est gaucher de l'œil, c'est-à-dire que pour bien réussir à lire, l'écriture doit être simple et de grandeur moyenne.

Comme le cercle de lecture est une activité sociale, nous avons questionné l'enseignant sur le niveau social de la classe. Dans l'ensemble, l'entente des élèves est moyenne, voire difficile. Au cours des années précédentes, beaucoup de disputes ont éclaté. En début d'année scolaire, l'enseignant a travaillé l'atmosphère de la classe qui s'est en partie améliorée en favorisant des jeux et des activités de coopération. Concernant les formes sociales de travail, les élèves travaillent le plus souvent en autonomie, mais tous les jours un moment par deux. Les travaux de groupe sont rares. À propos de la lecture, les élèves profitent de la bibliothèque de classe et chacun a un livre dans son bureau qu'il lit après les examens, par exemple. Les activités de compréhension écrite se font principalement à l'aide du moyen d'enseignement « L'Île aux mots de 5H » et en étant seul ou par deux.

L'enseignant a souhaité que nous travaillions les cercles de lecture avec un livre de lecture suivie, alors que Burdet et Guillemain (2013) préféraient que la lecture à domicile se fasse dès la 7H. Nous avons ainsi interrogé l'enseignant sur ses habitudes en ce domaine. Les élèves lisent généralement deux pages par jour à la maison sauf le lundi. Chaque semaine, ils ont un objectif de lecture concernant la technique (respect de la ponctuation, liaisons, etc.) et non la compréhension de textes que l'enseignant travaille en fin d'année, donc notre dispositif arrive à un moment opportun. L'enseignant contrôle chaque jour la lecture de tous les élèves, en se focalisant sur la technique de lecture, mais en vérifiant aussi la compréhension générale de l'histoire. Ils leur posent ainsi des questions par oral sur le texte, alors il n'utilise que très peu voire pas les stratégies de compréhension/interprétation de Burdet et Guillemain (2013) ou s'il le fait, elles ne sont pas explicites pour les élèves. Les élèves se sont entraînés ces derniers temps au résumé

oral. La classe est hétérogène concernant la technique et la compréhension en lecture, mais le niveau global est bon.

Depuis le début d'année, ils ont lu des livres de la série nommée « Geronimo Stilton », écrite par Elisabetta Dami, qui a beaucoup d'images et des polices d'écriture très variées. Cependant pour notre projet, nous avons changé de série. Le livre choisi est intitulé « Le buveur d'encre » et convient à la tranche d'âge des 7-9 ans, ainsi il est adapté pour les 5H (annexe I). Nous avons sélectionné ce livre pour plusieurs raisons : le suspens, l'histoire, la conformité au niveau des élèves, le nombre de livres à disposition, une suite possible et une police d'écriture assez grande pour que tous arrivent à lire (un élève est gaucher de l'œil). Comme il s'agit d'une lecture suivie, nous avons fractionné le livre par environ deux pages de texte que les élèves lisaient à la maison du mardi au vendredi.

V.3 Démarche

Comme précisé dans le cadre conceptuel, nous avons repris le dispositif des cercles de lecture de Burdet et Guillemin (2013) pour mettre en place le nôtre. Les étapes principales ont été décrites dans le cadre conceptuel, mais nous allons apporter des spécifications d'ordre pratique. L'intervention en classe s'est déroulée sur une période de 8 semaines.

V.3.1 Début et questionnaire pré-test

Après l'accord du directeur et du titulaire de la classe, nous avons expliqué le projet des cercles de lecture aux élèves, en omettant volontairement de nommer le concept de la motivation pour ne pas biaiser l'expérience. Les parents ont reçu une lettre d'informations et une circulaire à signer pour permettre l'enregistrement des élèves. Lors de la seconde visite en classe, les élèves ont rempli le premier questionnaire (pré-test) avec mon aide constante pour chaque question.

V.3.2 Stratégies

Puis sur deux séances, nous avons rendu explicites les 7 stratégies choisies de compréhension/interprétation (Burdet et Guillemin, 2013) : prédire, se questionner, faire des liens avec sa vie, visualiser, découvrir, ressentir et évaluer-juger-critiquer. Ces dernières ont été sélectionnées selon leur pertinence face au texte et leur difficulté pour des élèves de cet âge. Elles appartiennent tous au processus d'élaboration de Giasson (2001). De plus, nous avons mélangé les stratégies qui se rapportent plus à la lecture analytique (se questionner, évaluer-juger-critiquer, découvrir) et celles à la lecture affective (prédire, visualiser, faire des liens avec sa vie, ressentir). Les élèves de cette classe n'ont rarement voire jamais travaillé ces stratégies, donc nous en avons choisi 7 sur l'ensemble des stratégies proposées. La quantité peut sembler importante, mais les stratégies sont simples et nous voulions que les élèves se sentent les plus libres possibles. Précisons que la stratégie du résumé, que les élèves ont déjà travaillée appartient au macroprocessus de Giasson (2001) et à une approche analytique de la lecture.

Pour expliquer les stratégies aux élèves, nous avons pratiqué l'enseignement explicite avec comme première étape *la lecture guidée*, c'est-à-dire que l'enseignant transmet ses réflexions de lecteur expert aux élèves et les incluent peu à peu dans le processus. Nous avons utilisé le livre intitulé « Un amour de crocodile » de Dearsley (1994) pour effectuer cette démarche en classe. À la fin de la séance, nous avons réalisé deux affiches qui reprenaient les stratégies avec leurs utilisations et les exemplifiaient avec cette histoire (annexe II). Comme deuxième séance, nous avons pratiqué le texte découpé en choisissant des extraits du début du livre de lecture suivie. Ensuite, nous avons partagé autour des stratégies de chacun en plénum. Les élèves qui avaient de la difficulté

pouvaient un moment travailler par deux. Nous ne sommes pas allée au-delà avec les stratégies, même si les élèves avaient encore de la peine à les assimiler, parce que notre temps en classe ne pouvait pas s'étendre davantage.

V.3.3 Carnet de lecture et charte de fonctionnement

Lors de la séance suivante, les élèves ont pris connaissance du carnet de lecture et de la charte de fonctionnement dans les cercles de lecture (règles, rôles, de quoi discuter). Nous avons présenté le matériel avant le premier cercle de lecture pour que les élèves s'y habituent et pour qu'ils n'aient pas de surcharge cognitive. Les élèves ont eu un moment pour prendre possession du carnet de lecture en écrivant leur prénom en première page et en le décorant.

Nous nous sommes de nouveau inspirée de Burdet et Guillemin (2013) pour créer notre carnet de lecture (annexe III). Il est configuré ainsi :

- Page 1 : la page de titre et le prénom
- Page 2 : la marche à suivre : 1. Lire le passage travaillé, 2. Coller la stratégie choisie ou imposée par l'enseignante, 3. Écrire le numéro de chapitre et le numéro des pages, 4. Utiliser la stratégie, 5. Résumer dans sa tête le passage, continuer les autres points du carnet de lecture
- Pages 3-4 : la signification des stratégies
- Page 5 : les personnages du livre
- Pages 6-10 : les stratégies
- Pages 11-12 : ce qu'ils ont aimé ou non dans le livre
- Page 13 : leur portrait de buveur/buveuse d'encre
- Page 14 : ce qu'ils retiennent du livre.

À l'étape 2 de l'utilisation des stratégies, l'élève colle l'image de la stratégie dans son carnet, donc nous devons mettre à disposition des billets avec les logos. D'un cercle à l'autre, l'élève change de stratégie. De plus, le carnet de lecture est en format A5 vertical avec les pages agrafées, pour le rendre plus accessible, plus comme un petit journal et pour faire une scission avec les « fiches » de travail.

Si nous reprenons le carnet de lecture présenté par Vibert (2011), elle avait mis en évidence deux difficultés : l'écriture et le manque de subjectivité dans les commentaires. Elle proposait comme régulation l'expression par dessin, schéma, etc. pour le premier obstacle. Cette solution est possible tout au long du carnet de lecture. Nous avons laissé la place pour écrire et pour dessiner pour chaque catégorie (les personnages, les stratégies, etc.). Le deuxième problème est résolu grâce aux stratégies de lecture qui sont précises et exemplifiées. Si l'élève ne sait plus comment utiliser sa stratégie, il peut retrouver dans son carnet de lecture la signification des stratégies choisies (pages 3-4).

La charte de fonctionnement (annexe IV) regroupe les sujets de discussion à l'intérieur des groupes, les règles et les rôles. Les sujets comprenaient le résumé, les stratégies à questionner et si besoin les explications du vocabulaire et les prédictions de la fois précédente à comparer avec la suite de l'histoire de l'auteur. Lors des derniers cercles, les élèves pouvaient discuter aussi des parties de leur carnet de lecture. Les règles choisies étaient simples : « Je participe, j'écoute les autres, je respecte les réponses données : chacun a des idées différentes et je ne coupe pas la parole aux autres. » La dernière peut sembler bloquer la fluidité de la discussion, mais les élèves timides osaient davantage participer s'ils sentaient qu'ils pouvaient parler sans être coupés et le respect de chacun était soutenu. Concernant les rôles, nous en avons sélectionné deux : *l'animateur de la discussion* et *le chef des questions*. Le premier veillait à ce que tous osent prendre la parole et si besoin, il prenait la parole en premier ou nommait quelqu'un

pour commencer ; il surveillait que chacun présente sa stratégie ; que la parole ne soit pas mobilisée par une seule personne et que chacun respecte les règles de comportement et les thèmes de discussion. Si nécessaire, il nous appelait pour réguler certains comportements. Le second, le chef des questions, notait les questions que le groupe avait et auxquelles il n'avait pas réussi à répondre. De plus, il les posait au reste de la classe en plénum. À chaque cercle de lecture, les rôles étaient attribués à d'autres élèves. Ils pouvaient les choisir ensemble, le but étant que chacun ait eu les deux rôles à la fin des 5 cercles de lecture.

V.3.4 Cercles de lecture

Ensuite, nous avons effectué les cercles de lecture. Après avoir remobilisé les stratégies, le carnet de lecture et les objectifs du dispositif, nous avons montré où se situaient les stratégies à coller en forme de petits carrés disposés dans des bols devant et derrière la classe. Chaque élève s'est mis au travail en respectant la marche à suivre du carnet de lecture (page 2).

Quand tout le monde avait fini, nous avons réactualisé ce qu'ils devaient faire en groupe avec la charte de fonctionnement. Au tableau blanc interactif figuraient les groupes et leur position dans la classe pour faciliter le déplacement et gagner du temps. Nous avons aussi sélectionné et mis en évidence au préalable deux élèves, que nous pourrions qualifier de « débrouillards », à qui nous avons distribué les rôles. Lors des cercles de lecture suivants, les élèves se distribuaient eux-mêmes les rôles et m'avertissaient avant de commencer l'activité. Concernant la formation des groupes, nous avons constitué 4 groupes de 4 élèves et un de 5 élèves pour encourager la discussion, tout en pouvant s'entraider. Les groupes étaient hétérogènes. De plus, nous avons veillé à intégrer deux filles par groupe, pour ne pas qu'elles se sentent esseulées et/ou intimidées. Après avoir travaillé en groupe, ils revenaient à leur place et nous discussions des questions restantes en plénum, d'abord en laissant la parole au chef des questions puis à toute la classe.

Nous vous présentons le déroulement général des cercles de lecture. Un élève prend la parole et résume le passage. Une discussion a lieu pour compléter, corriger et/ou valider ses dires. Puis, le même élève ou un autre présente sa stratégie : la question qu'il s'est posée et sa réponse. Les autres réagissent à sa stratégie en lui demandant des précisions. Après, l'élève suivant expose sa stratégie et ainsi de suite.

Les cercles ont duré une quarantaine de minutes. Au fur et à mesure des interventions, nous adaptions les cercles de lecture à la classe. Dès le deuxième cercle de lecture, nous sentions que les élèves avaient de la peine à travailler parce qu'ils rigolaient, regardaient ailleurs, n'écrivaient rien, etc. Ainsi, au troisième cercle de lecture, nous avons recadré les cercles en affichant un timer (environ 10 minutes) pour le temps d'écriture individuelle et ensuite en groupe, ainsi qu'un petit objectif de séance comme : travailler sérieusement, poser au moins une question aux autres sur leur stratégie, etc. De plus, lors du moment en plénum en fin de séance, après que les chefs des questions s'étaient exprimés, nous faisons le résumé oral ensemble et nous leur posons des questions sur le passage en reprenant les stratégies et/ou en leur demandant la signification des expressions, mots, etc. Ainsi, la séance était plus cadrée et le travail plus efficient. Pour contrôler leur travail, nous avons ramassé leur carnet de lecture deux fois en y notant quelques remarques et nous les avons enregistrés pour avoir un aperçu du travail.

V.3.5 Questionnaire post-test, entretien et fin

À la fin des 5 cercles de lecture, les élèves ont répondu au deuxième questionnaire (post-test). Puis, nous avons sélectionné 5 élèves pour les questionner personnellement sur la base de nos questionnaires.

Comme dernière séance, nous avons posé à la classe des questions générales sur le livre, mais aussi des questions qui reprenaient certaines stratégies que les uns ou les autres avaient utilisées. Ces élèves en question semblaient apprécier ce moment et ils avaient la parole à la fin pour valider ou donner la réponse correcte. Ensuite, ils nous ont donné un retour sur leurs sentiments et leurs opinions sur les cercles de lecture.

V.4 Calendrier

Nous regroupons dans le tableau ci-dessous les dates de nos interventions, qui ont duré entre 20 et 50 minutes.

DATE	DÉROULEMENT
Mardi 30.04	Explications générales des cercles de lecture et mots aux parents
Mardi 08.05	Premier questionnaire (pré-test)
Jeudi 09.05	Enseignement explicite des stratégies : la lecture guidée
Lundi 13.05	Enseignement explicite des stratégies : le texte découpé Présentation du livre
Mercredi 15.07	Présentation du carnet de lecture et de la charte de fonctionnement dans les cercles de lecture (règles, rôles, sujet de discussion)
Vendredi 17.05	Premier cercle de lecture
Mardi 21.05	Deuxième cercle de lecture
Vendredi 24.05	Troisième cercle de lecture
Mardi 28.05	Quatrième cercle de lecture (enregistrements et collecte des carnets de lecture)
Mardi 04.06	Cinquième cercle de lecture (enregistrements et collecte des carnets de lecture)
Mercredi 05.06	Questions générales sur le livre
Vendredi 07.06	Deuxième questionnaire (post-test)
Vendredi 14.06	Entretiens Feedbacks généraux sur les cercles de lecture

Figure 9 : Calendrier des interventions

V.5 Questionnaire

Nous avons créé le questionnaire par rapport aux sources (perception de la valeur de l'activité, de sa compétence et de contrôlabilité) et aux manifestations (persévérance, apprentissages et engagement cognitif) de la motivation de Viau (2009). Nous trouvions que prendre seulement les sources était insuffisant pour comprendre la motivation, mais aussi parce que nous voulions relier certaines questions à la socialisation et aux stratégies, ces dernières étant comprises plus spécifiquement dans la partie de l'engagement cognitif.

Le premier questionnaire (annexe V) est séparé en 3 sections : les informations de l'élève (prénom, âge, genre, langue maternelle), le rapport général élève-lecture (motivation générale à lire, goût en lecture, habitudes de lecture, perception générale de leur compétence en compréhension écrite) et finalement le rapport élève-sources/manifestations. Pour être clair sur la dénomination que nous reprendrons tout au long de notre travail, nous avons considéré les informations de l'élève comme partie 0, le rapport général élève-lecture comme partie 1 et le rapport plus spécifique comme partie 2.

Nous avons réalisé le premier questionnaire (pré-test) avant l'explication des stratégies et l'intégration des cercles de lecture et le second après (post-test). Les deux questionnaires restent globalement les mêmes, mais nous avons effectué quelques modifications. Dans

le second questionnaire (annexe VI), les informations sur les élèves sont réduites aux prénoms et aux noms. La partie 1 est supprimée et la partie 2 reste la même. Nous avons rajouté une partie 3 qui se concentre sur les cercles de lecture et qui complète la partie 2.

Comme il est destiné aux élèves, nous avons essayé de rendre accessibles les questions, même si nous nous sommes rendu compte que l'une d'elle est compliquée (C). Ainsi, lors de l'intervention en classe, nous avons avancé ensemble dans ce questionnaire, pour qu'elles soient comprises par tous. De plus, les élèves cochent la ou les réponse(s) de leur choix pour simplifier et accélérer le processus. Dans la partie 2 (rapport élève-sources/manifestations), les questions sont quasiment toujours sous forme de tableau avec comme entêtes des bonhommes sourires avec leur signification écrite pour favoriser la limpidité des propositions et pour différencier selon les intelligences visuelles ou linguistiques (Gardner, 1997).

V.6 Profils de lecteurs

Les profils ont été réalisés par rapport aux résultats du premier questionnaire. Nous avons donc distribué des points à celui-ci. La première partie comprend 12 points que nous avons répartis parmi les questions les plus importantes (1, 3, 5), la seconde 54 points (9 points par source ou manifestations) et le total est de 66 points. Ce dernier peut sembler beaucoup, mais ainsi nous avons pu répartir proportionnellement les points et éviter le plus possible les nombres à virgule.

De cette façon, nous avons distingué 4 profils, dont les lecteurs idéaux sont ceux qui sont motivés et adaptés aux activités sociales.

PROFILS DE LECTEURS				
Nom de la catégorie	Pas motivés	Peu motivés	Moyennement motivés	Très motivés
Nombre de points	0-16,5	17-33	33,5-49,5	50-66
Nombre d'élèves	0	1	12	8

Figure 10 : Classification des profils

V.7 Entretien

En calculant la différence entre la partie 2 du pré-test et du post-test, nous avons choisi les deux élèves qui avaient le plus d'écart positif et négatif par catégorie, soit ceux dont la motivation a augmenté et a diminué le plus. Cela nous donne 5 élèves, car un profil ne comprend aucun élève (profil 1) et un autre seulement un élève (profil 2). Cependant, lors des entretiens (annexe VII), les deux élèves du profil 4 ont eu beaucoup de peine à répondre aux questions voire n'ont pas répondu. Par nécessité de résultats, nous avons sélectionné les deux élèves suivants qui avaient la hausse ou la baisse de motivation la plus grande. Nous nous focaliserons sur les 5 entretiens auxquels nous avons eu des réponses.

Dans ces entretiens, nous avons demandé aux élèves d'expliquer la différence de réponses de la partie 2 (rapport élève-sources/manifestations) entre le premier et le second questionnaire, ainsi que de nous donner quelques informations supplémentaires à la partie sur les cercles de lecture du second questionnaire (partie 3).

L'entretien se déroulait dans un endroit calme et a duré entre 15 et 35 minutes. Après les avoir remerciés d'avoir accepté cet entretien, nous leur avons expliqué pourquoi nous les avons sélectionnés, puis nous avons commencé à les questionner. Nos entretiens étaient

enregistrés par sécurité, mais nous ne les avons pas retranscrits. Nous avons écrit leurs réponses sur les canevas d'entretien (cursus de données).

Pour préserver leur anonymat, les 5 élèves sont nommés par des chiffres, dont ceux qui sont impairs représentent une hausse et ceux pairs une baisse de motivation.

Nom	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5
Profils	Peu motivés	Moyennement motivés		Très motivés	
	2	3		4	
Motivation	Hausse	Baisse	Hausse	Baisse	Hausse

Figure 11 : Dénomination des élèves

VI Résultats

Notre approche qualitative se concentre sur les 5 élèves sélectionnés. Dans cette partie, nous nous intéressons à la partie 2 des questionnaires, que nous illustrons avec des graphiques. La partie 3 du deuxième questionnaire et les entretiens sont développés dans l'interprétation des données, puisqu'elles ont pour but d'expliquer les réponses des élèves. Nous décrivons les résultats obtenus par élève, mais d'abord représentons la motivation pour l'ensemble de la classe. En annexe se trouvent d'autres graphiques sur l'analyse des données par concept (annexe VIII).

VI.1 Motivation générale pour la classe

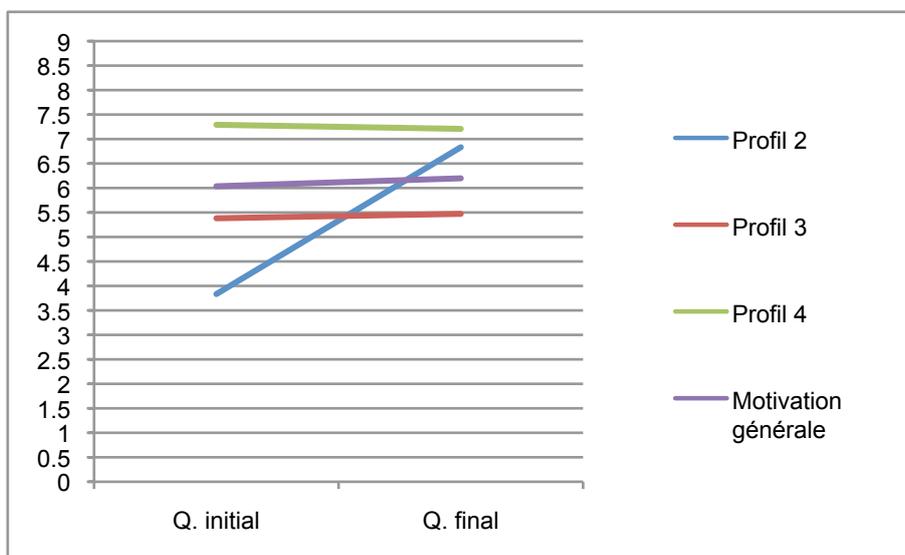


Figure 12 : Motivation de la classe générale et par profil

La motivation générale de la classe augmente légèrement après les cercles de lecture. Rappelons que nous n'avons eu aucun élève dans le profil 1. Le profil 2 est composé d'un seul élève, dont la motivation a augmenté sensiblement et le profil 3 comprend 12 élèves avec une faible augmentation de motivation. La moyenne des 8 élèves du profil 4 diminue légèrement. Nous discuterons de ce graphique dans le retour sur les hypothèses et la question de recherche.

VI.2 Élève 1

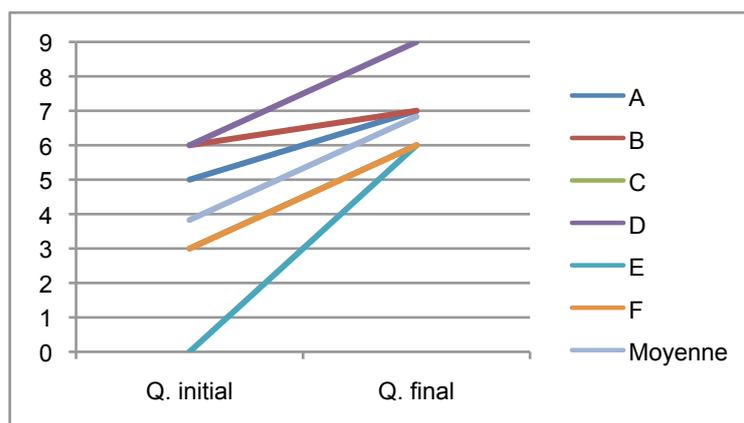


Figure 13 : 7 composantes de la motivation de l'élève 1 (C = F)

Cet élève est le seul représentant du profil 2, des élèves « peu motivés ». Nous observons un accroissement de toutes les composantes. Par conséquent, la motivation générale augmente distinctement. Son engagement cognitif (E) a la plus grande hausse.

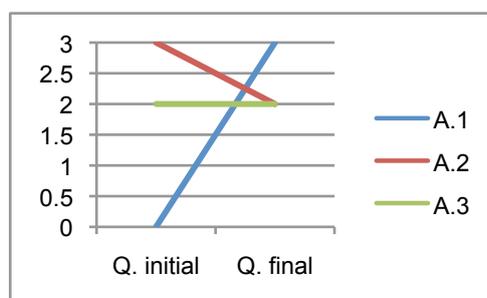


Figure 14 : Perception précise de la valeur de l'activité pour l'élève 1

Nous remarquons que chaque composante s'est modifiée différemment avant et après les cercles de lecture. L'élève 1 trouve les activités de lecture utiles (changement total ; A. 1), mais il a eu moins d'intérêt à les réaliser (A.2). Sa conception de la lecture comme une activité plutôt sociale n'a pas changé (A.3).

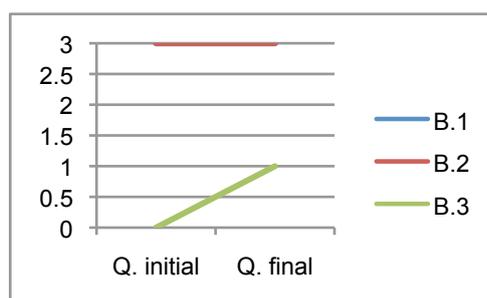


Figure 15 : Perception précise de sa compétence pour l'élève 1 (B.1 = B.2)

Cet élève croit en ses compétences. Il se lance avec plaisir dans les lectures (B.2) et se sent capable de lire les textes proposés (B.1). Par contre, les commentaires des autres ne l'influencent pas (B.3) avant les cercles de lecture, mais légèrement après.

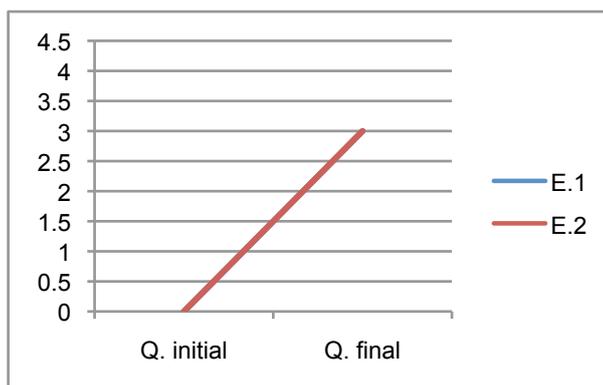


Figure 16 : Apprentissages précis pour l'élève 1 (E.1 = E.2)

Ne percevant pas les apports des activités de lecture avant les cercles, l'élève 1 a semblé progressé au niveau des apprentissages, autant des savoirs (E.1) que des savoir-être (E.2).

VI.3 Élève 2

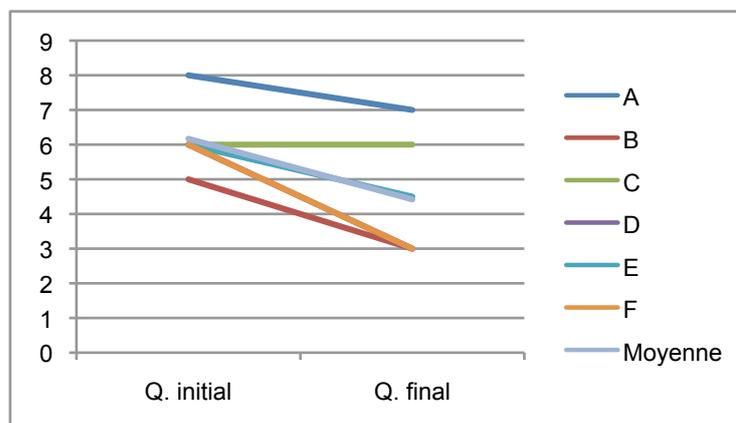


Figure 17 : 7 composantes de la motivation de l'élève 2 (D = F)

Pour l'élève 2, qui appartient au profil 3 des élèves « moyennement motivés », toutes les courbes ont chuté après les cercles de lecture, sauf son sentiment de contrôlabilité de la tâche (C), qui est resté stable. Ainsi, sa motivation générale a diminué.

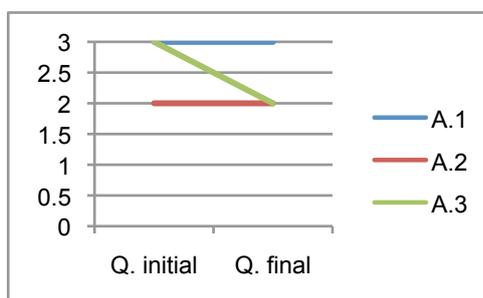


Figure 18 : Perception précise de la valeur de l'activité pour l'élève 2

Cet élève perçoit pleinement l'utilité des activités de lecture (A.1) et montre passablement d'intérêt pour elles (A.2). Cependant, sa vision de la lecture comme activité sociale a légèrement diminué (A.3).

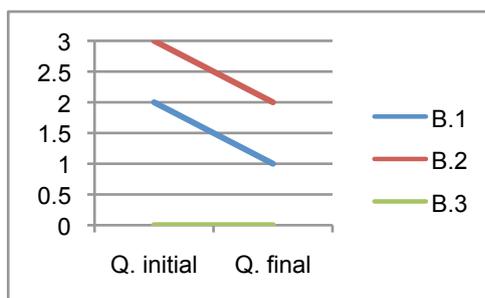


Figure 19 : Perception précise de sa compétence pour l'élève 2

Cet élève a perdu confiance en ses compétences. Son plaisir a partiellement diminué (B.2), ainsi que son impression d'être capable de lire tous les textes proposés (B.1). De plus, les commentaires des autres n'ont aucun effet sur lui (B.3).

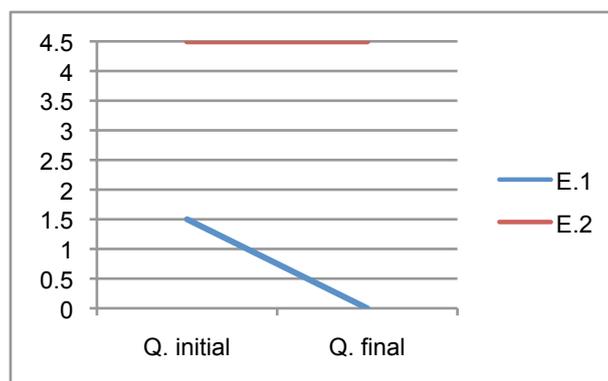


Figure 20 : Apprentissages précis pour l'élève 2

L'élève 2 n'a pas les résultats escomptés concernant les savoirs (E.1) lors des activités de lecture, encore moins avec notre dispositif. Par contre, elles lui permettent de développer ses savoir-être (E.2).

VI.4 Élève 3

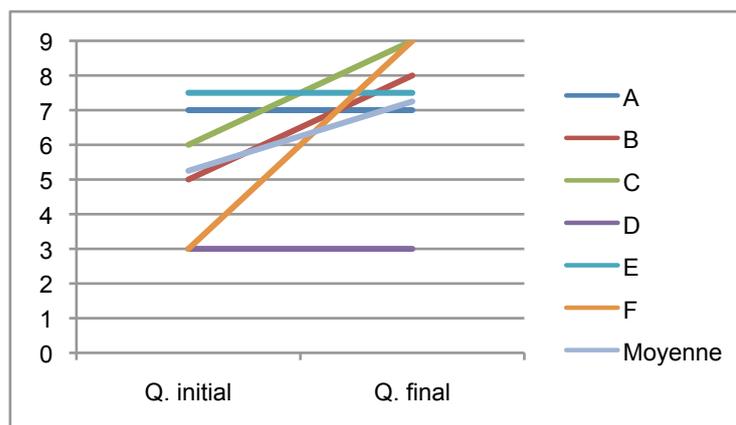


Figure 21 : 7 composantes de la motivation de l'élève 3

Les résultats de cet élève, appartenant au profil 3 des élèves « moyennement motivés », sont mélangés. La perception de la valeur de l'activité (A), la persévérance face à la tâche (D) et ses apprentissages (E) restent stables, alors que la perception de sa compétence (B) et de contrôlabilité (C), ainsi que les stratégies (F) augmentent. Précisons que cet élève ne se sent pas très persévérant. De manière générale, les cercles de lecture ont favorisé sa motivation.

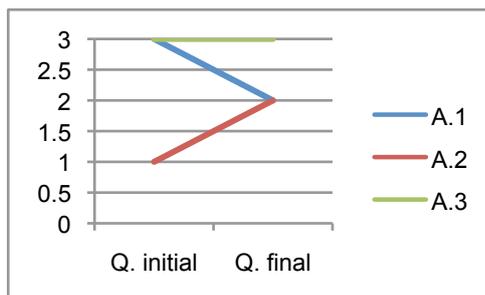


Figure 22 : Perception précise de la valeur de l'activité pour l'élève 3

Dans ce graphique, nous observons que, pour l'élève 3, l'utilité des activités de lecture diminue (A.1), mais qu'au contraire, leur intérêt augmente (A.2). Cet élève pense que la lecture peut être une activité de groupe (A.3). Les courbes s'équilibrent entre elles.

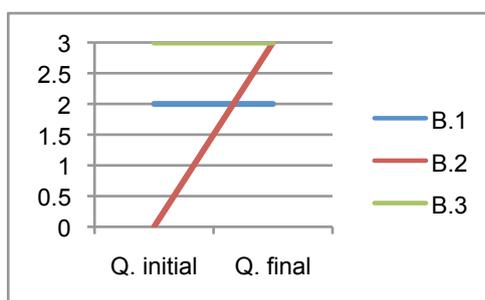


Figure 23 : Perception précise de sa compétence pour l'élève 3

Toujours pour cet élève, la capacité à lire les lectures proposées (B.1) et les commentaires des autres (B.3) restent stables, chacun à leur niveau. Les remarques de son entourage l'aident et le motivent énormément. De plus, son plaisir à lire a augmenté intensément (B.2).

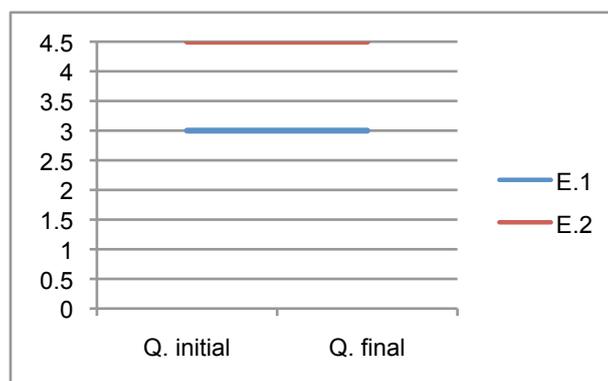


Figure 24 : Apprentissages précis pour l'élève 3

Les activités de lecture permettent de développer passablement les savoirs (E.1) et totalement les savoir-être (E.2) chez cet élève. Les cercles de lecture n'ont pas eu d'influence sur cette composante de la motivation.

VI.5 Élève 4

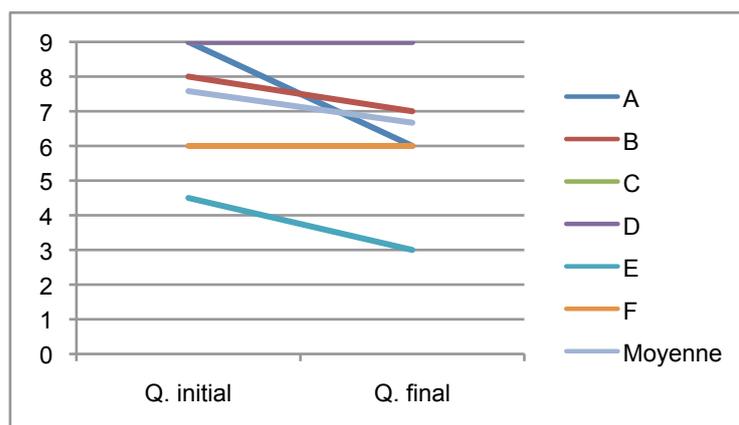


Figure 25 : 7 composantes de la motivation de l'élève 4 (C = D)

Les courbes se partagent entre stagnation pour son sentiment de contrôlabilité (C), sa persévérance (D) et ses stratégies (F) et diminution pour la perception de la valeur de l'activité (A), de sa compétence (B) et des apprentissages (E). De manière générale, les cercles de lecture ont diminué la motivation de cet élève, qui a le profil de lecteurs « très motivés » (profil 4).

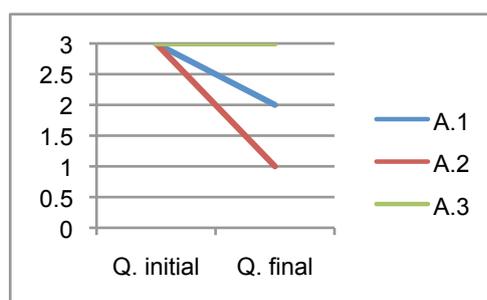


Figure 26 : Perception précise de la valeur de l'activité pour l'élève 4

Pour cet élève, les activités de lecture étaient très utiles (A.1), très intéressantes (A.2) et pouvaient être réalisées en groupe (A.3). Cependant, lors du deuxième questionnaire, il les a trouvées moins utiles et moins intéressantes. Il pense toujours que la lecture peut être travaillée en groupe. En conséquence, le cercle de lecture a eu un effet négatif sur la perception qu'il a de la valeur de l'activité.

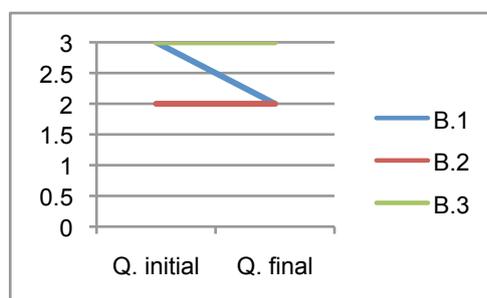


Figure 27 : Perception précise de sa compétence pour l'élève 4

L'élève 4 s'est senti moins apte à lire les textes après les cercles de lecture (B.1). Son plaisir (B.2) reste le même, mais n'est pas à son maximum. Les remarques des autres l'aident toujours autant (B.3).

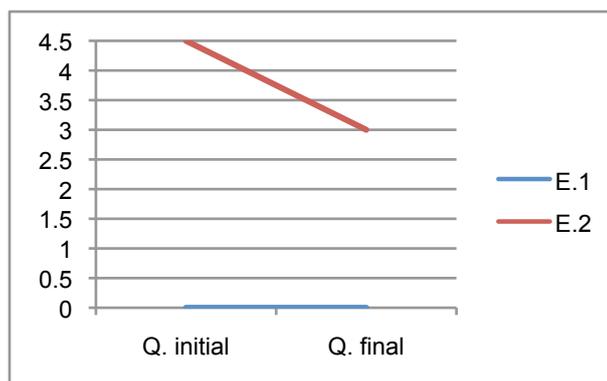


Figure 28 : Apprentissages précis pour l'élève 3

Les activités de lecture n'apportent rien à l'élève 4 dans ses apprentissages concernant les savoirs (E.1). Le sentiment de développer ses savoir-être (E.2) a diminué légèrement après les cercles de lecture.

VI.6 Élève 5

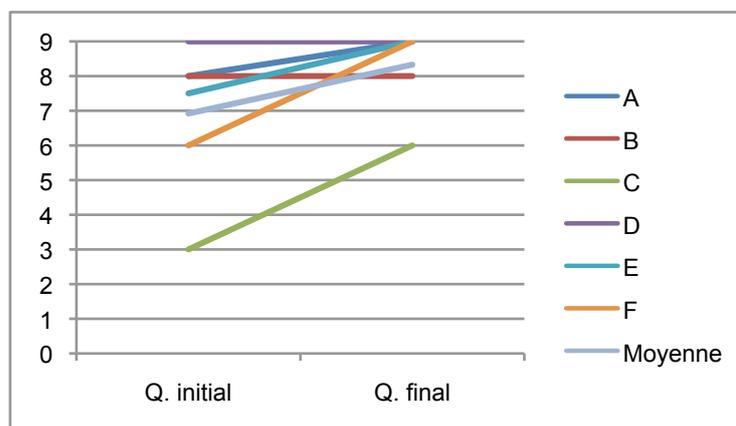


Figure 29 : 7 composantes de la motivation de l'élève 5

Au premier abord, nous remarquons que la motivation générale de cet élève est élevée, parce que les courbes, sauf celle de la perception de contrôlabilité (C), sont au sommet de notre graphique. Les cercles de lecture ont une influence positive sur quasiment toutes les composantes de la motivation, excepté la perception de sa compétence (B) et la persévérance face à la tâche (D) qui restent telles quelles. Par conséquent, l'élève 5, qui appartient à la catégorie 4 des élèves « très motivés », est encore plus motivé à s'engager dans les activités de lecture.

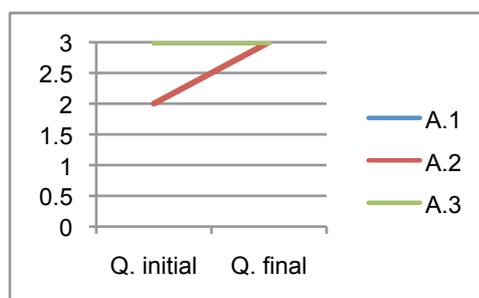


Figure 30 : Perception précise de la valeur de l'activité pour l'élève 5 (A.1 = A.3)

Pour cet élève, les 3 composantes de la perception de la valeur de l'activité sont au maximum après les cercles de lecture. Avant, il trouvait plutôt intéressantes (A.2) les activités de lecture.

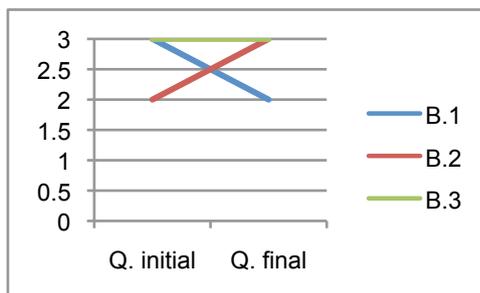


Figure 31 : Perception précise de sa compétence pour l'élève 5

Après les cercles de lecture, cet élève se sent moins capable de se lancer dans les lectures (B.1), mais le fait avec plus de plaisir (B.2). Les commentaires des autres (B.3) l'aident toujours autant.

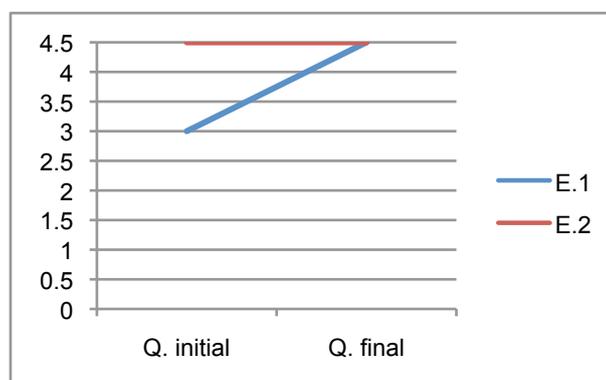


Figure 32 : Apprentissages précis pour l'élève 5

Cet élève a tiré profit des cercles de lecture concernant ses apprentissages (E.1). Pour lui, toutes les activités de lecture peuvent développer les savoir-être (E.2).

VI.7 Résumé des profils

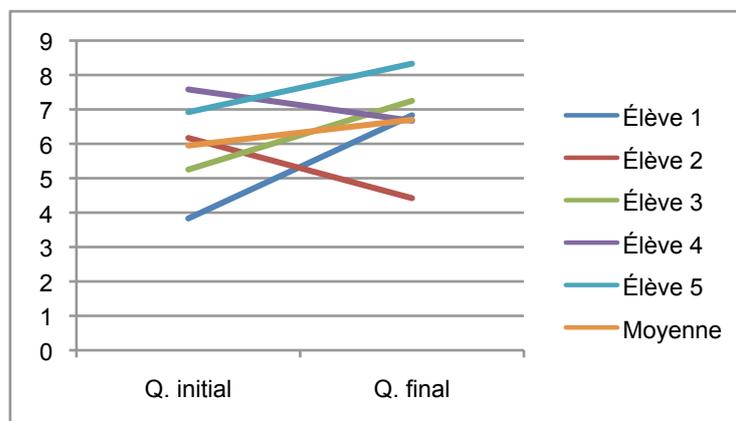


Figure 33 : Motivation moyenne des 5 élèves

Les cercles de lecture augmentent la motivation pour 3 élèves (élèves impairs) et la diminuent pour les deux élèves pairs. L'élève 1 a la plus grande croissance et l'élève 2 la plus grande chute.

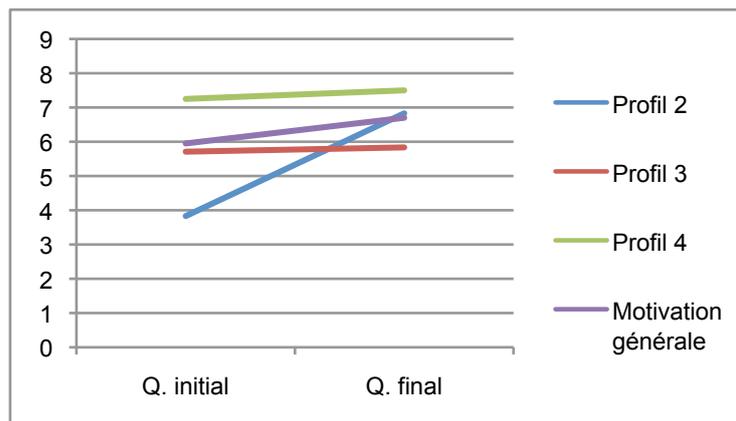


Figure 34 : Moyenne par profil des 5 élèves

Nous constatons que les cercles de lecture augmentent la motivation générale de ces 5 élèves. Le profil 2 a une hausse fulgurante, alors que les deux autres sont faibles. Les élèves du profil 4 sont néanmoins plus motivés que ceux du 3.

VII Interprétation des données

Nous allons, maintenant, expliquer les graphiques qui précèdent. Pour garder leur anonymat, tous les élèves sont considérés comme masculin (« il »). Nous avons sélectionné les données les plus significatives soit dans les graphiques soit lors des entretiens pour restreindre la quantité de l'analyse.

VII.1 Élève 1

Cet élève est le seul représentant du profil 2, c'est-à-dire des élèves « peu motivés ». Les cercles de lecture ont augmenté sa motivation générale, mais aussi toutes ses composantes. Pour lui, les activités de lecture sont utiles (A.1), parce qu'elles permettent de s'améliorer dans ce domaine pour sa vie d'adulte. L'élève n'apporte pas d'explication claire à ce changement radical (0/+3) : « (il) n'avai(t) pas réfléchi » lors du premier questionnaire, mais il « l'avait fait » (réfléchit) lors du second. De manière générale, cet élève a plutôt apprécié ce dispositif (A.2), spécialement le carnet de lecture qui le rendait autonome, lui permettait de dessiner l'histoire et lui laissait une certaine liberté de choix en écrivant ce qui lui venait en tête. Il a plusieurs fois répété : « Je sais ce que je dois faire. » en citant le carnet de lecture, l'organisation générale ou les stratégies. En conséquence, les cercles de lecture favorisent son autonomie, comme le démontre la recherche de Burdet et Guillemin (2013). L'intérêt de cet élève (A.2) a sensiblement diminué parce que le dispositif mis en place prenait plus de temps par rapport aux activités de lecture précédentes faites avec l'enseignant, du temps pas forcément nécessaire puisqu'il avait compris l'histoire générale. Ainsi, il ne les referait pas toute l'année, mais seulement avec un extrait ou avec un livre. De plus, travailler avec ses amis, les encourager et réguler la parole (animateur) le motivaient à s'engager dans cette activité de lecture.

Pour les questions *se sentir capable* (B.1) et *se lancer avec plaisir dans ses lectures* (B.2), l'élève garde son sentiment de compétence au maximum. Il a trouvé le nouveau dispositif de travail facile à réaliser, il savait ce qu'il devait faire, son groupe de travail était très organisé concernant la prise de parole et les stratégies étaient plus ou moins faciles. Par contre, cet élève a interprété différemment la question (B.3) en imaginant que ses

amis l'invitaient à jouer au football, alors qu'il devait faire ses devoirs, ce qui le déconcentrait. Après la nouvelle explication, les commentaires de ses parents principalement et de l'enseignant l'encouragent beaucoup et le motivent à continuer de bien faire son travail. Par conséquent, la courbe devrait être plus élevée, pour rectifier son interprétation erronée de la question.

Précédemment, l'élève 1 faisait ce que l'enseignant lui demandait de faire, sans se poser de questions, alors qu'avec les cercles de lecture, il s'est rendu compte de sa liberté de choix (stratégie, interprétation de l'histoire), ce qui a provoqué le changement positif de sa perception de contrôlabilité (C).

Son sentiment de compréhension (E.1) a augmenté le plus distinctement pour deux raisons. Tout d'abord, la discussion dans le groupe favorisait l'entraide à propos du vocabulaire et la comparaison de leurs versions de l'histoire entre eux et avec l'auteur. Ensuite, les stratégies (F), parfois difficiles, permettaient de se sentir intégré dans l'histoire en s'imaginant en train de vivre les péripéties avec les personnages et en créant sa propre version de l'histoire grâce à la stratégie *prédire*. De plus, le travail en groupe a permis de développer ses savoir-être (E.2). Avant, il ne percevait pas quelles activités de lecture le permettaient pour l'ensemble des capacités citées (entraide, respect, écoute, patience).

En somme, la socialisation a eu un grand impact positif sur la motivation de cet élève, parce qu'elle favorise la compréhension du texte, lui permet d'encourager et de travailler avec ses amis, alors que les stratégies un impact positif mais plutôt modéré. Sa motivation générale augmente et, comme il est le seul représentant du profil 2, nous pouvons avancer que les cercles de lecture accroissent la motivation à s'engager dans des activités de lecture pour les élèves « peu motivés ».

VII.2 Élève 2

L'élève 2 appartient au profil 3 d'élèves « moyennement motivés ». Dans le graphique, toutes les courbes sont descendues, sauf la perception de contrôlabilité de l'activité (C) qui est restée la même. Cet élève perçoit l'utilité de la lecture pour son futur métier et pour être autonome dans la société d'aujourd'hui (A.1), car nous sommes dans une société de l'écrit. De manière générale, il aime bien les activités en lecture, mais il a moins aimé les cercles de lecture, d'où le fait que son intérêt faiblit (A.2). Étant un élève rapide, il a terminé ses parties préférées du carnet de lecture et il devait alors continuer les autres, ce qui l'a dérangé. Cet élève est très autonome et préfère travailler seul. Il n'aime pas travailler en groupe par peur de montrer aux autres son travail, car il trouve ses dessins « moches ». De même, il a détesté avoir des rôles dans le groupe, parce que le chef des questions a peu de choses à faire et l'animateur décide de « tout ». Pour lui, « ce n'est pas correct ». Un élève ne doit pas avoir autant de décisions à prendre par rapport aux autres membres. Il relève l'injustice dans ce cas, même si chacun a endossé ce rôle. En ce qui concerne la vision de la lecture comme activité de groupe (A.3), le résultat de cet élève a diminué d'un point. L'élève signale qu'il n'a plus envie de travailler à nouveau en groupe. Par conséquent, sa perception de la valeur de l'activité a diminué (A) et nous remarquons que la socialisation a eu un effet négatif sur lui.

En l'interrogeant plus spécifiquement sur la baisse de son sentiment de compétence (B), cet élève se sentait moins apte à se lancer dans des lectures, car, ces derniers temps, il choisissait des livres plus/trop difficiles pour lui, à la maison. Ainsi, il avait plus de difficulté à lire et il s'en sentait moins capable (B.1). Son plaisir de s'engager dans de nouvelles lectures a, par conséquent, aussi diminué (B.2). Cette modification n'est donc pas en lien

avec notre dispositif, que l'élève trouve facile à comprendre en écoutant les consignes. Nous pouvons ainsi observer l'influence d'un facteur externe relatif à la vie personnelle de l'élève agir sur sa motivation scolaire comme nous l'explique Viau (2009). Les commentaires des autres (B.3) n'aident pas du tout cet élève, qui n'aime pas les encouragements, car il se sent, dans ces moments-là, timide et mal à l'aise.

De manière générale, les activités de lecture apportent peu à cet élève (E.1) : ni le coin lecture dans la classe ni les questions de l'enseignant ne lui sont utiles, car il connaît déjà les réponses et comprend seul le texte. Les cercles de lecture ont encore plus fait chuter cette courbe. La lecture stratégique l'aidait un peu à mieux comprendre le texte comme nous le voyons ci-dessous avec les stratégies, mais le plus souvent, il avait l'impression de « faire pour faire ». La discussion dans le groupe n'a pas été fructueuse, car il ne comprenait pas toujours les stratégies des autres qui « n'expliquaient pas très bien ». Par contre, cet élève trouve qu'il développe ses savoir-être (E.2) grâce à toutes les activités de lecture.

Concernant les stratégies (F), l'élève 2 a coché dans les deux questionnaires : « Je me représente les personnages, les lieux, les actions et ce que je ressens. », donc les stratégies *visualiser* et *ressentir*, parce qu'il se sent émotionnellement impliqué dans les histoires, certains personnages « bizarres » le font rire (Obélix) par exemple. Il en est de même pour la stratégie : « Je continue de lire même si j'ai perdu le fil de l'histoire. », parce qu'à la maison, il a tendance à le faire. S'il ne comprend plus l'histoire, il l'invente. Ensuite, il relit plusieurs fois le livre pour connaître la version de l'auteur. Par contre, il a modifié son choix de *prédire* à *sauter des phrases* dans le questionnaire final, parce que sa motivation à lire a diminué d'avril à juin : l'élève préfère dessiner ou écrire ses propres histoires et les livres qu'il choisit sont plus difficiles. Nous retrouvons ici, comme précédemment, le facteur externe relatif à la vie de l'élève (Viau, 2009).

Grâce à l'entretien, nous avons pu remarquer que les stratégies ont eu un petit effet positif sur cet élève. Même s'il a aimé les stratégies *visualiser* et *ressentir* qu'il utilise souvent, il n'en a pas vraiment perçu l'utilité ni pour lui ni à travers les comparaisons des autres (F). La socialisation a démotivé cet élève, alors sa motivation générale a diminué.

VII.3 Élève 3

Rappelons les résultats de cet élève, qui appartient au profil 3 des élèves « moyennement motivés ». La perception de la valeur de l'activité (A), sa persévérance face à la tâche (D) et ses apprentissages (E) restent stables, alors que la perception de sa compétence (B) et de contrôlabilité (C), ainsi que les stratégies (F) augmentent.

L'élève 3 donne autant de valeur aux activités de lecture avant, qu'après les cercles de lecture (A). Malheureusement, il n'arrive pas à expliquer la baisse de l'utilité des activités (A.1). Par contre, il a trouvé les activités de lecture plus intéressantes (A.2), spécialement grâce au travail de groupe. Cette préférence demeure, parce qu'il le trouve « cool », mais aussi parce que les autres l'aident, lui font des remarques et lui posent des questions. Par conséquent, il peut s'améliorer. De plus, les petits groupes favorisent la parole, donc il avait la possibilité de s'exprimer davantage. Notons que cet élève n'aime pas lire ou travailler seul, parce qu'il peut faire des erreurs qui ne sont pas corrigées. Il qualifie ces moments en autonomie de « dur(s) ». Il a trouvé les stratégies « cool », favorisant une meilleure compréhension du texte et permettant de mieux intégrer l'histoire en s'imaginant être un pirate comme dans le livre, par exemple. Par contre, le carnet de lecture ne lui a pas plu, parce qu'il ne se sentait pas assez libre (nous avons essayé de comprendre, mais nous n'avons pas eu de réponse) et parce qu'il n'aimait pas les différentes parties

(sauf *ce que je retiens*). Ainsi, il a copié de temps en temps sur sa voisine. Nous lui avons demandé s'il préférerait travailler avec des fiches ou un carnet de lecture (de la même difficulté). Après un long moment d'hésitation, il a choisi la seconde option sans pouvoir donner de raison précise. Les rôles ont eu un effet bénéfique sur lui, car il aime travailler en groupe tout d'abord, mais aussi parce qu'en tant qu'animateur, il pouvait prendre des décisions comme l'ordre de présentation des stratégies et interroger les plus faibles en premier pour les faire progresser.

De plus, comme il devait souvent commencer à présenter sa stratégie, les autres l'aidaient et il sentait qu'il progressait. Par conséquent, il se sentait plus compétent et un peu plus motivé à travailler seul, car il devait présenter son projet aux autres. Ainsi, il a toléré l'effort du travail individuel, parce qu'il pouvait ensuite partager ses idées aux autres (Vadcar, 2012). Il attribue donc un but social à son travail (Viau, 2009). De ce fait, son plaisir à se lancer dans le texte a augmenté (B.2). Cette composante est aussi influencée parce que l'élève a aimé l'histoire du livre et la manière dont elle est racontée. Les commentaires des autres (B.3) l'encouragent et le motivent. De plus, il s'améliore, car lorsque ses parents lui font des remarques sur sa lecture à la maison, il lit mieux à l'école.

Avec les cercles de lecture, l'élève 3 se sentait plus fort, plus compétent et avec « plus de force dans son corps ». Il a remarqué qu'il avait plus de choix qui s'offraient à lui comme les stratégies, dessiner ou écrire, la distribution des rôles et en tant qu'animateur l'ordre de parole et « qui fait quoi », donc qui résume, qui complète, etc. Par conséquent, son sentiment de contrôlabilité a augmenté (C).

L'engagement cognitif (F) a le plus augmenté chez cet élève grâce à la sélection de stratégies pertinentes. Il a mis en évidence la stratégie *se questionner* pour mieux comprendre les personnages, les raisons de leurs actions et l'histoire générale (Qu'est-ce qu'il fait ? Pourquoi ? Comment est-il ?). La stratégie *prédire* lui permet d'imaginer, de manière libre, la suite de l'histoire et de la comparer avec celle de l'auteur, en espérant avoir la même version que lui. Avec la stratégie « Je me représente les personnages, les lieux, les actions et ce que je ressens. », il souligne qu'il peut ainsi se voir dans l'histoire, par exemple en train de se battre avec les pirates, donc il est motivé à continuer à lire. De plus, il fait remarquer que si nous avons perdu le fil de l'histoire, il faut relire le passage et non la continuer et qu'il ne faut pas attendre quand nous n'avons pas compris quelque chose, mais aller demander de l'aide.

En somme, la socialisation a énormément motivé cet élève, parce qu'il se sentait progresser et inclus dans un groupe, alors que les stratégies légèrement. Nous relevons que cet élève a une sensibilité particulière avec le statut de l'erreur. Il nomme plusieurs fois l'importance de « faire juste » ou de corriger ses erreurs, donc il les perçoit négativement. Ce sentiment va s'améliorer en favorisant la diversité des interprétations en s'appuyant sur les indices du texte.

En somme, la motivation du profil 3, comprenant les élèves 2 et 3, augmente modérément, tout en sachant que ces deux élèves ont des conceptions totalement opposées concernant la socialisation et assez semblables pour les stratégies.

VII.4 Élève 4

L'élève 4 fait partie du profil 4 des élèves « très motivés ». Ses courbes oscillent entre stagnation pour son sentiment de contrôlabilité (C), sa persévérance (D) et ses stratégies

(F) et diminution pour la perception de la valeur de l'activité (A) et de sa compétence (B), ainsi que ses apprentissages (E).

L'élève 4 trouvait les activités de lecture forte utiles (A.1) pour son métier futur, pour lire toutes sortes d'informations sur l'ordinateur, mais surtout pour être autonome lorsqu'il sera adulte. Cependant, les cercles de lecture ont fait baisser d'un point cette question, peut-être du fait qu'il ne va pas réutiliser souvent les stratégies. Nous n'avons pas d'explication concrète. Pour lui, les activités de lecture ne sont plus autant intéressantes que précédemment (A.2). Ce changement s'explique parce que cet élève n'a pas du tout aimé les cercles de lecture, qu'il a trouvé « embêtants ». De plus, il n'a ni aimé travailler avec les stratégies ni en groupe, parce qu'avec les copains, il « fai(t) le pitre » et s'en rend compte. De ce fait, il préfère travailler seul pour rester concentré, puis en plénum et enfin en groupe. Nous pouvons remarquer que cet élève est très conscient et impliqué dans ses apprentissages. Il attribue ainsi un but scolaire, qui favorise l'acquisition de nouvelles compétences, au dispositif des cercles de lecture (Viau, 2009). De manière générale, cet élève n'aime pas s'arrêter durant ses lectures, d'où le fait qu'il n'a pas apprécié la lecture stratégique. Vibert (2011) a relevé cette difficulté et ne propose que d'attendre que l'élève s'habitue à cette manière de travailler. Dans le cas où il ne comprend pas un mot ou un passage, l'élève 4 a recours à une stratégie ou demande de l'aide à un adulte, tout en finissant d'abord de lire sa phrase, comme il le spécifie intensément. Par contre, il a adoré travailler avec le carnet de lecture, car il pouvait écrire et dessiner, deux activités qu'il aime, et décrire les personnages. De même, il a plutôt apprécié avoir des rôles dans le groupe, animateur plus que chef des questions, parce qu'il aime « faire le chef » et prendre des décisions pour les autres, alors que dans le cas du second rôle (chef des questions) il avait tendance à l'oublier. Ainsi, la courbe de l'élève, qui a le plus chuté, concerne la valeur qu'il donne aux activités (A).

À propos de son sentiment de compétence (B), la situation de cet élève est semblable à celle de l'élève 2. Ces derniers temps, il lisait des livres trop difficiles pour lui. Nous retrouvons un facteur externe relatif à la vie personnelle de l'élève qui vient déranger notre recherche (Viau, 2009). Par conséquent, sa courbe a baissé concernant sa capacité à lire tous les textes proposés (B.1). De manière générale, il a plutôt eu du plaisir à se lancer dans les lectures (B.2), mais il préfère faire d'autres activités comme le dessin ou jouer au football. Les commentaires des autres (B.3) le motivent, l'encouragent et lui donnent envie de bien lire.

Dans les deux questionnaires, cet élève trouve que les activités de lecture n'améliorent pas sa compréhension des textes (E.1), parce qu'il comprend directement le texte qu'il lit sans avoir besoin d'activité d'approfondissement : « Quand je lis, je comprends assez bien le texte et si par hasard il y a un ou deux mots que je ne connais pas, je pose la question. ». Dans ces cas-là ou s'il ne comprend pas un passage, il a recours aux stratégies. D'ailleurs, il a cherché dans le dictionnaire l'expression « être un homme d'action ». La discussion l'a aidé, mais de manière minimale en découvrant et en comparant les stratégies des autres. Comme il a fait le « pitre » dans le groupe, ses savoir-être (E.2) ont diminué, alors qu'ils étaient à son maximum lors du premier questionnaire. Il manquait de patience et n'écoutait pas forcément les autres membres du groupe quand ils s'exprimaient.

Si nous reprenons les stratégies (F), se *questionner* est important pour comprendre les personnages et l'histoire. De même, avec les stratégies *ressentir* et *visualiser*, l'élève imagine un film dans sa tête pour se souvenir mieux de l'histoire et il ressent toutes les aventures des personnages, ce qu'il aime bien. Il a modifié « perdre le fil de l'histoire » pour « attendre que quelqu'un lui explique », parce que si le premier est perdu, l'histoire

est incompréhensible et donc inintéressante et parce qu'il utilise la seconde stratégie quand il a « la flemme ».

En somme, la motivation générale de cet élève a diminué à cause de la socialisation qui le distrait de ses apprentissages. Les stratégies n'influencent guère la motivation de cet élève.

VII.5 Élève 5

Rappelons que cet élève appartient au profil 4 des élèves « très motivés ». Bien que l'étant déjà, il est devenu encore plus motivé. Toutes ses courbes augmentent, sauf la perception de sa compétence (B) et la persévérance face à la tâche (D) qui restent les mêmes.

Son intérêt pour les activités de lecture (A.2) a augmenté d'un point pour atteindre son paroxysme, parce qu'il a aimé être en groupe, découvrir les stratégies de ses camarades et ce qu'ils en ont retenues. Comme forme sociale de travail, il adore travailler seul, en groupe et avec la classe, mais nous lui avons demandé de prioriser ses choix. Ainsi, en premier, il a sélectionné le groupe parce que les élèves peuvent partager et s'entraider en mettant ensemble leurs connaissances. Ensuite, le travail seul, parce qu'il peut avancer à son rythme, spécialement les dessins et finalement, le plénum parce que la concentration est plus difficile à conserver. Il préfère lire individuellement plutôt que stratégiquement (il aime, mais quand même un peu moins), parce que, même si les stratégies aident, elles prennent du temps et la lecture est plus longue (plus de peine à arriver au bout du livre). De même, il a adoré le carnet de lecture, parce qu'il se sentait libre de dessiner ou d'écrire, qu'il pouvait choisir les stratégies (sauf une fois) et par quoi il commençait à travailler dans cet outil. Cet élève a adoré prendre des décisions en tant qu'animateur, mais il aurait préféré avoir un rôle à chaque cercle de lecture. Ainsi, il a plutôt bien aimé les rôles.

De manière générale, cet élève se sentait capable de se lancer dans les lectures de textes proposés (B.1), mais après les cercles de lecture, il s'en sentait moins apte. En fait, le livre avait une écriture trop petite pour lui, comme il est gaucher de l'œil. Une des raisons de la sélection du « Buveur d'encre » était la grandeur de l'écriture, mais elle était insuffisante pour cet élève. Au contraire, son plaisir a augmenté (B.2) pour plusieurs raisons. Il a apprécié le suspens et l'histoire du livre, d'ailleurs il veut continuer de lire la série et il se sentait plus motivé dans sa lecture individuelle, parce qu'il pouvait présenter ses idées aux autres. Comme avec le lecteur 2, cet élève se fixe un but social qui le motive davantage (Vadcar, 2012 ; Viau, 2009).

Au début, l'avis de l'élève 5 concernant la contrôlabilité de l'activité (C) était plutôt négatif, puis il est devenu positif. Avant, il avait l'impression d'avoir rarement des choix à effectuer, alors qu'après, il en avait plus : les stratégies, écrire ou dessiner, les rôles dans le groupe et l'ordre de présentation des stratégies selon l'animateur. Cette courbe a beaucoup augmenté.

Les cercles de lecture influencent positivement les apprentissages (E.1) de cet élève. Nous pouvons le constater par l'augmentation de la courbe d'un point pour atteindre son paroxysme. Cet effet est dû à la comparaison des stratégies pour faire surgir des versions différentes de l'histoire et aux explications de certains passages grâce au travail de groupe. Chacun met un spot lumineux sur une situation en l'approfondissant et l'explique

aux autres. Cet élève a relevé, avec ses mots, l'objectif des cercles de lecture : favoriser la compréhension globale et individuelle du texte en confrontant les stratégies de chacun.

L'élève 5 a mis en évidence les 3 stratégies importantes pour les cercles de lecture. Se *questionner* permet de comprendre l'histoire et de savoir où se situe le lieu. Dans le cas où il existe réellement, il pourrait le visiter. Pour la stratégie *prédire*, il s'arrête dans sa lecture pour inventer la suite de l'histoire. Il peut comparer sa version avec celle de l'auteur et si c'est pareil, il trouve cela « cool ». Il a interverti *attendre* pour se *représenter/ressentir*, qu'il trouve beaucoup plus importante, parce qu'il se crée un film mental de l'histoire pour mieux s'en souvenir.

En somme, la socialisation principalement, mais aussi les stratégies ont un effet positif sur la motivation scolaire de cet élève. De manière générale, la motivation globale du profil 4 des lecteurs « très motivés » comprenant les élèves 4 et 5 a augmenté légèrement. De nouveau, nous avons un élève (4) qui n'a pas été apprécié la socialisation et un autre (5) qui l'a aimée. De même, les stratégies ont eu très peu d'effet voire aucun sur l'élève 4, mais elles ont eu un impact positif sur l'élève 5.

VIII Retour sur les hypothèses et la question de recherche

Après avoir interprété nos résultats, nous cherchons à valider nos hypothèses.

VIII.1 Hypothèse 1

Les cercles de lecture permettront aux élèves de se rendre compte de la liberté d'interprétations possibles du texte grâce aux stratégies et de la liberté de cheminements pour y parvenir, ce qui augmentera leur perception de contrôlabilité de l'activité.

De manière générale, les élèves ont remarqué que les stratégies développaient des versions (interprétations) différentes du texte d'un enfant à l'autre. Ils ont aussi compris que les cercles de lecture permettaient de confronter ces interprétations du texte. D'ailleurs, les élèves impairs l'ont noté comme choix qu'offrait le cercle de lecture. Ces mêmes élèves, spécialement l'élève 5, ont constaté l'apport des différentes versions pour mieux comprendre le sens global du texte. En fait, il s'agit de l'objectif du cercle de lecture. Les élèves 2 et 4 l'ont remarqué, mais cela ne leur apporte rien. La stratégie *prédire* a le plus favorisé cette constatation. De plus, les élèves ont relevé d'autres libertés, spécialement le choix des stratégies et la représentation graphique (écrire ou dessiner), les rendant plus autonomes dans la présentation de leur version de l'histoire. En moyenne, parmi toutes les composantes de la motivation, la perception de contrôle qu'a l'élève sur l'activité (C) et son engagement cognitif (F) ont le plus augmenté positivement. Nous voulions laisser le plus possible de liberté aux élèves pour favoriser son sentiment de contrôle, ce qu'ils ont remarqué et apprécié. La hausse des stratégies s'explique, parce que les élèves ne les avaient jamais travaillées explicitement.

En outre, les élèves se sentaient impliqués personnellement grâce à l'utilisation des stratégies. Si nous reprenons leurs préférées, l'élève 1 « voyait ce qu'il allait se passer dans l'histoire » et inventait la suite de l'histoire selon son envie. Ensuite, il la comparait à celle de l'auteur en indiquant les ressemblances et les différences. L'élève 2 aimait ressentir et dessiner/écrire ces sentiments. Ainsi, il était émotionnellement lié au texte. L'élève 3 s'imaginait dans l'histoire avec et/ou à la place des personnages. En plus des émotions transmises par le texte, l'élève 4 créait un film mental de l'histoire, comme l'élève 5. Ce processus de création de sa propre version de l'histoire s'appelle « l'activité

fictionnalisante » pour Vibert (2011). Par conséquent, les interprétations plurielles renvoient à la subjectivité de chacun et font ainsi émerger le sujet lecteur.

En somme, nous validons cette hypothèse, parce que le sentiment de contrôlabilité a, en moyenne, augmenté et les élèves ont créé leurs propres interprétations du texte et les a confrontées.

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5
- Stratégies - <i>Prédire</i> -> versions différentes de l'histoire	- Stratégies - Écrire/dessiner	- Stratégies - Écrire/dessiner - Distribution des rôles - Animateur (ordre de parole, « qui fait quoi ») - <i>Prédire</i> -> versions différentes de l'histoire	- Stratégies - Écrire/dessiner	- Stratégies - Écrire/dessiner - Animateur (ordre de parole) - Versions différentes de l'histoire - Ordre de réalisation du carnet de lecture

Figure 34 : Choix possibles dans les cercles de lecture

VIII.2 Hypothèse 2

La socialisation aura une incidence positive sur la motivation des élèves à réaliser des activités de lecture.

L'élève 1 a apprécié travailler en groupe, parce qu'il était avec ses camarades. En tant qu'animateur, il encourageait et régulait la parole, ce qui le motivait. De plus, les discussions dans le groupe lui ont permis de mieux comprendre le texte en s'entraînant sur le vocabulaire et en comparant les versions de l'histoire entre eux et avec l'auteur et de développer ses savoir-être. Pour lui, la lecture peut être réalisée en groupe, mais doit aussi l'être seul. Par conséquent, la socialisation a eu un effet positif sur la motivation de cet élève.

L'élève 2 n'a pas apprécié le dispositif des cercles de lecture, parce qu'il n'aime pas et a peur de montrer son travail aux autres, car ses dessins sont « moches ». Les remarques et les encouragements des autres le gênent et ayant un rythme de travail élevé, il préfère travailler seul. De même, la discussion ne lui a rien apporté, comme il avait déjà compris l'histoire. En outre, il a détesté être animateur, parce qu'il n'aime pas prendre des décisions. De plus, il trouve injuste le pouvoir qu'a l'animateur sur les autres et que certains élèves ont un rôle et d'autres pas dans le groupe. Sa perception de la lecture comme activité sociale a diminué de peur de devoir retravailler en groupe. Par conséquent, la socialisation a démotivé l'élève.

L'élève 3 a trouvé notre dispositif intéressant, spécialement grâce au travail de groupe. Les membres lui posaient des questions sur sa stratégie pour l'approfondir, définissaient le vocabulaire non compris, lui faisaient remarquer ce qu'il devait améliorer et l'encourageaient. Il a aimé être animateur pour prendre des décisions, en donnant la parole en premier aux élèves qui avaient le plus de difficulté, par exemple. Comme il percevait sa progression, il se sentait plus compétent et était plus motivé à travailler en groupe. À l'inverse, il détestait travailler seul parce qu'il « fai(sait) des erreurs » et ne s'en rend pas compte. En somme, la socialisation a motivé positivement cet élève.

De manière générale, l'élève 4 n'a pas aimé travailler en groupe parce qu'il « fai(sait) le pitre » avec ses camarades, ce qui diminuait ses apprentissages autant du point de vue du savoir que du savoir-être. Il a aimé avoir des rôles dans le groupe, spécialement animateur parce qu'il pouvait prendre des décisions. La discussion autour des stratégies ne lui a pas été fructueuse, comme il comprend bien le texte seul. Ainsi, la socialisation a diminué sa motivation à s'engager dans des activités de lecture.

Les cercles de lecture ont eu un impact positif sur cet élève, spécialement le travail en groupe, parce que les autres pouvaient relever des informations qu'il n'avait pas remarquées (expressions, actions, etc.), ce qui augmentait la compréhension globale du texte. L'entraide, qui favorise les apprentissages de ses savoirs et savoir-être, est très importante pour lui, donc la socialisation a eu un rôle dominant sur sa motivation. Dans l'ensemble, il a tout apprécié énormément dans les cercles de lecture, mais un peu moins avoir des rôles dans le groupe, parce qu'il voulait en avoir un à chaque séance.

En conclusion, notre hypothèse est validée pour les élèves impairs, mais pas pour les élèves pairs.

VIII.3 Question de recherche

Quel est l'impact des cercles de lecture sur la motivation d'élèves de 5H à s'engager dans des activités de lecture ?

Par rapport à cette question de recherche, nous avons émis l'hypothèse que la motivation des élèves augmente grâce au dispositif du cercle de lecture. Pour y répondre, nous nous concentrons sur 3 graphiques : la motivation moyenne des 5 élèves (figure 33), la motivation moyenne par profil (figure 34) et la motivation générale pour la classe (figure 12). Pour rappel, les 5 élèves interrogés avaient la plus grande hausse et la plus grande baisse de la motivation par profil. Ainsi, la motivation augmente pour 3 élèves (1,3 et 5) et baisse pour les deux autres (2 et 3). Si nous comparons les résultats par profil, les cercles de lecture augmentent considérablement la motivation du profil 2 (élèves « peu motivés »), légèrement celle du profil 3 (élèves « moyennement motivés ») et encore plus faiblement celle du profil 4 (élèves « très motivés »). En somme, la motivation moyenne des 5 élèves et/ou des 3 profils augmente modérément.

Si nous considérons les profils de lecteurs pour la classe entière, nous avons dans l'ensemble des résultats avec peu de variation. Le profil 2 reste le même, comme cette catégorie comprend un seul élève, dont la motivation a beaucoup augmenté. La motivation du profil 3 (12 élèves) a une légère hausse, un peu moins marquée que la moyenne du profil de nos 2 élèves. Finalement, les élèves du profil 4 (8 élèves) ont subi une infime démotivation, alors que nous avons trouvé une légère hausse pour la moyenne de nos 2 élèves. Nous pouvons expliquer ce changement, parce que, même en prenant les 2 élèves avec la plus grande différence positive ou négative de motivation, ils ne sont pas représentatifs de leur catégorie. Les résultats dépendent de la quantité du changement pour chaque élève et s'il est positif ou non. Par conséquent, nous constatons que l'influence des cercles de lecture est relative à chaque individu (niveau d'appréciation des travaux de groupe, caractère, etc.) et variera d'une classe à l'autre. Ainsi, la motivation en lecture dépend des dispositions de chaque élève selon Giasson (2013, p. 31).

En conclusion, nous validons notre hypothèse sur la question de recherche. Les cercles de lecture favorisent la motivation d'élèves de 5H à s'engager dans des activités de lecture.

IX Conclusion

IX.1 Analyse critique de la démarche

Dans cette dernière partie, nous prenons de la distance vis-à-vis de notre recherche et du dispositif des cercles de lecture pour les observer d'un œil critique.

Tout d'abord, notre recherche, considérée comme travail « de terrain », nous a permis d'évaluer notre propre dispositif dans une classe, ce qui nous a motivée davantage. Ainsi, nous avons créé des outils transférables à notre pratique professionnelle future comme l'organisation de cercles de lecture, les stratégies pour faire émerger le sujet lecteur ou encore les carnets de lecture.

Ensuite, notre méthode de recherche et la mise en application de notre dispositif étaient conséquentes. Non seulement nous avons des questionnaires, qui nous ont permis de quantifier certaines données et les illustrer sous forme de graphiques, mais les entretiens nous ont permis d'approfondir, de rectifier et/ou d'expliquer les résultats de ceux-ci. De plus, nous avons distinctement pu observer l'impact positif et/ou négatif de la socialisation sur la motivation des 5 élèves interrogés.

Le regard critique nous permet d'identifier des faiblesses de notre recherche. Tout d'abord, même si nous avons essayé de rendre univoque et de simplifier notre questionnaire, les élèves semblaient déstabilisées par sa longueur et sa complexité. Ils avaient alors de la peine à rester concentrés. Pour réguler ces difficultés, plusieurs solutions sont possibles. Premièrement, nous aurions pu réduire le nombre de questions en sélectionnant la plus pertinente par composante de la motivation. Deuxièmement, nous aurions pu sélectionner 3 ou 4 composantes les plus pertinentes, car elles s'influencent mutuellement. Troisièmement, nous aurions pu enlever les données superflues comme le nom, l'âge, la langue maternelle des élèves (partie 0), ainsi que les données non utilisées comme « Que lis-tu ? » et « Comment lis-tu ? » (partie 1). Enfin, la partie 3 du deuxième questionnaire aurait pu être distribuée seulement aux 5 élèves choisis, comme nous ne l'avons pas analysée pour la classe.

Lors de l'analyse, même si théoriquement les questions reflétaient des composantes différentes de la motivation, il était difficile de les clôturer comme elles s'influençaient mutuellement. De plus, certaines se ressemblaient, par exemple « Je me lance avec plaisir dans les lectures proposées. » et « Je trouve les activités de lecture intéressantes à faire. ». Les propositions de modifications du questionnaire ci-dessus régularaient cette difficulté.

En plus de l'étrécissement de notre échantillon, nous avons remarqué que les résultats des profils de nos 5 élèves étaient différents de ceux du reste de la classe. Par conséquent, ils n'étaient pas représentatifs. Nous aurions pu faire une moyenne des résultats par profil en choisissant 2 élèves dans la moyenne, mais nous cherchions les causes de ces variations, donc nous avons besoin de profils contrastés. Même si nous avons constaté une légère augmentation de la motivation générale de la classe, les activités sociales dépendent énormément du caractère et des préférences des élèves. Pour généraliser les résultats obtenus, d'autres recherches sur le même sujet en variant une seule variable semblent nécessaires. Nous vous en proposons dans les prolongements possibles ci-dessous.

Analysons brièvement le dispositif des cercles de lecture mis en place. Nous relevons que l'organisation générale était claire et que les élèves savaient ce qu'ils devaient faire. Le nombre de stratégies choisies et le carnet de lecture laissaient une certaine liberté aux élèves et favorisaient l'autonomie et l'expression de chacun. Cependant, nous aurions dû

cadrer la classe dès le premier cercle de lecture en ajoutant le « timer », un objectif par séance (par exemple : résumer en 3 phrases l'histoire, poser 2 questions sur la stratégie de son voisin, etc.) et en vérifiant avec insistance le résumé et la compréhension du passage en les questionnant. Par nouveauté du dispositif et par rareté des travaux de groupe, les élèves ont eu de la peine à s'engager dans l'activité au début et à travailler avec des stratégies et des rôles. Nous aurions pu effectuer un modèle de cercle de lecture avec certains élèves de la classe ou sous forme de vidéo. De plus, un travail plus approfondi (une troisième séance) sur les stratégies aurait permis de mieux les assimiler.

IX.2 Prolongements possibles

Après avoir analysé notre recherche, nous terminons avec quelques prolongements possibles autour des thématiques de la motivation et des cercles de lecture.

Pour commencer, nos données auraient pu être analysées plus intensément, par exemple en analysant pour chaque composante quels sont les indices de modification de la motivation ou encore en comparant les résultats par genre, pour observer si les filles ont vraiment une motivation à lire plus élevée que les garçons (Allington, 2009, cité dans Giasson, 2013, p. 207).

De plus, nous pourrions mélanger la recherche de Burdet et Guillemin (2013) et la nôtre en ajoutant des évaluations formatives en compréhension écrite dans notre dispositif. Ainsi, nous aurions la possibilité de comparer si les perceptions des élèves sur leur sentiment de compétence et leurs apprentissages correspondent à la réalité de leur performance.

Pour généraliser nos résultats, nous pourrions varier notre recherche en modifiant une seule variable :

- le degré : Nous avons réalisé notre enquête en 5H. Les résultats, sont-ils les mêmes en 8H ou au cycle 3 (sachant que la période de l'adolescence renforce l'appartenance entre pairs) ?
- la composante sociale de l'école : Les données, sont-elles semblables en ville et en campagne ?
- le genre de texte (en adaptant le dispositif) : Quel est l'effet des cercles de lecture sur un texte documentaire, un récit d'aventures ou un conte merveilleux ?

Références bibliographiques

Bajor, I., Bastien, R., Benaych, P., Bentolila, A., Cardinetti, J.-C., Crinon, J.,...Zerbib, J. (2010). *L'île aux mots français 5^e*. Paris, France: Éditions Nathan.

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Burdet, C. et Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Repéré à https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, (123), 36–38. Repéré à <http://www.erudit.org/fr/revues/qf1076656/2001-n123-qf1193885/55895ac/>

Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, France : Retz.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1998). Apprendre à lire, une acquisition sociale et culturelle. *Résonances*, (8), 8-10.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand en ligne*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch>

Clément, N. L. (2009). « Une rencontre affective avec la lecture » : un modèle innovateur de l'enseignement de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 175-217. <https://doi.org/10.7202/038724ar>

Clément, N. L. (2011). Co-révision du « *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture* » (MACEEL) avec six enseignants du primaire. (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4674/1/D2297.pdf>

Conus, J. (2017). L'accompagnement à la lecture d'élèves de 3H : aider les parents à intervenir auprès de leur enfant (Mémoire de Bachelor). HEP-VS St-Maurice, Suisse.

Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Dearsley, L. (1994). *Un amour de crocodile*. Paris, France : Pocket jeunesse.

Earl, D. (1997). Learning to Love Reading. *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy*, 1. Repéré à <http://www.ncsall.net/index.html?id=462.html>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (traduit par J.-P Mourlon et S. Taussig). Paris, France : Odile Jacob.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (101), 1-28. Repéré à <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>

Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Giasson, J. (2013). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630. <https://doi.org/10.7202/012084ar>

Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire*. Paris, France: Editions du Sorbier.

Poslaniec, C. (2012). *Le plaisir de lire expliqué aux parents*. Paris, France: Retz.

Preneveau, J. (2007). Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Rouiller, R. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Sanvoisin, É. (1998/2004). *Le buveur d'encre*. Paris, France : Nathan.

Socialisation. (2003). Dans P. Merlet (dir.), *Le petit Larousse illustré 2004* (p. 945). Paris, France : Larousse.

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture : développer la compréhension des jeunes lecteurs* (adapté par Y. Nadon). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Turgeon, E. (2002). Quand lire rime avec plaisir! La littérature jeunesse en classe. *Les Publications Québec Français*, (125), 66–67. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1385560/59580ac.pdf>

Vadcar, A. (2012). *Lecture privée: la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire* (Mémoire de master). Université de Grenoble LLASIC, France.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Repéré sur le site du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Vygotski, L. S. (2005). *Pensée et Langage* (3^e éd. ; traduit par F. Sève). Paris, France: La Dispute.

Liste des annexes

- Annexe I : Brève analyse a priori du livre
- Annexe II : Tableau des 7 stratégies choisies
- Annexe III : Carnet de lecture (Nous avons enlevé les pages des stratégies, excepté une, pour vous montrer l'exemple.)
- Annexe IV : Charte de fonctionnement
- Annexe V.a : Premier questionnaire (vierge)
- Annexe V.b : Premier questionnaire (avec des commentaires pour l'analyse)
- Annexe VI.a : Deuxième questionnaire (vierge)
- Annexe VI.b : Partie 3 du deuxième questionnaire (avec des commentaires pour l'analyse. Nous n'avons pas mis la partie 2, parce qu'elle est semblable au premier questionnaire.)
- Annexe VII : Canevas de l'entretien
- Annexe VIII : Graphiques supplémentaires

Annexe I : Brève analyse a priori du livre

GÉNÉRALITÉS	
Titre	Le buveur d'encre
Auteur et illustrateur	Éric Sanvoisin et Martin Matje
Série	Draculivre : 8 tomes
Collection	Demi-lune : des images qui éclairent les histoires des 7-9 ans
Première de couverture et résumé	<p>Quand Odilon, un garçon qui n'aime pas lire, aide son père avec la librairie, il aperçoit un client étrange. Celui-ci flotte au-dessus du sol et semble boire de l'encre avec sa paille. Intrigué, Odilon le suit jusque dans son caveau pour en apprendre plus sur lui. Draculivre est un vampire, qui, à cause d'une crise de foie, se nourrit d'encre et plus de sang. Ne croyant pas que les livres ont un goût délicieux, le garçon se retrouve transformé en buveur d'encre.</p>



TEXTE	
Genre de texte	Récit d'aventures fantastiques, littérature jeunesse
Rubrique	Roman avec quelques images
Thèmes	Vampires, livres, secret, relation père-enfant et lecture-enfant

SITUATION DE COMMUNICATION		
Contexte référentiel de production	Lieu social de production	Éditions Nathan : Paris 1996/2004
Paramètres de l'interaction sociale	Énonciateur	Narrateur : Odilon
	Destinataire	Enfants de 7-9 ans (5H)
Buts	Suivre les aventures d'Odilon, un garçon qui n'aimait pas les livres, mais qui aura par la suite un lien spécial avec eux Découvrir le monde imaginaire des buveurs d'encre	

PAGES TRAVAILLÉES DANS LES CERCLES DE LECTURE		
Cercle	Pages	Résumé
1 ^{er}	17-19	Odilon poursuit le vampire jusque dans le cimetière.
2 ^e	21-23 (Là !)	Apeuré, il traverse le cimetière.
3 ^e	27-31	Le vampire se présente au garçon qui ne croit pas à la saveur délicieuse des livres.
4 ^e	33-34	Odilon se réveille dans la librairie en pensant qu'il avait rêvé.
5 ^e	38-41	Il devient un buveur d'encre.

Le choix des pages pour les cercles de lecture était semi-libre. Nous travaillions les pages de la lecture suivie travaillées pour le jour même. Comme indiqué dans Burdet et Guillemin (2013), nous voulions effectuer deux cercles par semaine, donc un le mardi matin (AC&M l'après-midi) ou le mercredi matin et un le jeudi ou le vendredi. Néanmoins, de par les jours de congé, les activités de centre (théâtre, etc.) et le programme de l'enseignant, nous avons peu voire pas eu le choix sur les dates et par conséquent les pages des cercles de lecture. Malgré cela, nous nous sommes rendu compte que quasiment toutes les stratégies pouvaient être utilisées par chapitre.

Annexe II : Tableau des 7 stratégies choisies

PICTOGRAMME	QUESTION	UTILISATION DE LA STRATÉGIE	EXEMPLE
 <p>Prédire</p>	Que va-t-il se passer ?	<p>Je peux imaginer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la suite de l'histoire - l'avenir d'un personnage - la prochaine illustration - la fin du livre... <p>Je fais des prédictions en m'appuyant sur des indices du texte.</p>	<p>Le petit-fils de Madame Pravout tend la main vers Crokinou.</p> <p><i>Que va-t-il se passer ?</i></p> <p>Presque toute la classe pense que Crokinou va la mordre, parce que c'est un crocodile.</p> <p>Certains élèves pensent que Crokinou va la lui lécher, parce qu'il a l'air gentil.</p>
 <p>Faire des liens avec sa vie</p>	À quoi cela me fait-il penser par rapport à ma vie, à mes connaissances ?	<p>Je peux faire des liens avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma vie - mes connaissances - le monde qui m'entoure, ... 	<p>La grand-mère veut acheter un animal extraordinaire.</p> <p><i>Qu'est-ce que je voudrais comme animal extraordinaire ?</i></p> <p>Je voudrais une girafe qui parle, parce qu'elle attraperait des objets positionnés en hauteur et je discuterais avec elle.</p> <p>Quand le crocodile ouvre la gueule, Lucas part en courant.</p> <p><i>Qu'est-ce que j'aurais fait à sa place ?</i></p> <p>J'aurais pris un couteau pour essayer de le tuer.</p>
 <p>Évaluer, juger, critiquer</p>	Qu'est-ce que je pense de... ?	<p>Je peux donner mon avis sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - l'action d'un personnage - un événement - le choix des mots, ... <p>J'explique pourquoi.</p>	<p>Madame Pravout achète un crocodile. <i>Qu'est-ce que j'en pense ?</i> Je trouve que c'est un mauvais choix, parce qu'il va détruire la maison.</p> <p>Madame Pravout promène Crokinou avec une laisse. <i>Qu'est-ce que j'en pense ?</i> C'est très dangereux, parce qu'il a de la force et peut manger des personnes.</p>

 <p>Visualiser</p>	<p>Quelle image ai-je dans ma tête ?</p> <p>Quel bruit et/ou quelle odeur me viennent à l'esprit ?</p>	<p>Je vois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - un lieu - une action, ... <p>J'entends un bruit.</p> <p>Je sens une odeur.</p>	<p>Le crocodile tient dans une main. Il est couvert d'écailles vertes et a deux rangées de minuscules dents blanches.</p> <p><i>Comment je le vois dans ma tête en plus de ces caractéristiques ?</i> Le crocodile a une grande gueule, des petites pattes, une queue plate et des yeux rouges comme des braises.</p>
 <p>Se questionner</p>	<p>Quelles questions est-ce que je me pose sur... ?</p>	<p>Je me pose des questions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - une illustration - un évènement - un passage, une phrase, un mot - la couverture du livre, ... <p>J'y réponds en formulant des hypothèses.</p>	<p><i>Pourquoi le crocodile s'appelle Crokinou ?</i></p> <p>Je fais des hypothèses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mélange entre <i>crocodile</i> et <i>minou</i> - Ça ressemble à <i>coquinou</i>. <p><i>Pourquoi n'y avait-il plus de mouches dans la maison de Madame Pravout ?</i></p> <p>Je pense que c'est Crokinou qui les a toutes mangées, parce qu'avant lui, il y en avait et que les crocodiles sont des chasseurs.</p>
 <p>Découvrir</p>	<p>Ai-je découvert des choses que je ne connaissais pas avant la lecture ?</p>	<p>J'apprends de nouvelles choses sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une ville, un pays - une façon de vivre autre que la mienne - une manière d'agir - des mots, des expressions, ... <p>Je nomme ma découverte et donne des exemples et des détails.</p>	<p>J'ai découvert l'expression <i>ne pas faire de mal à une mouche</i> qui signifie <i>être gentil et respectueux</i>.</p> <p>J'ai découvert une autre manière de réagir face à un crocodile : lui donner de la nourriture pour chiens et le promener. Dans la vraie vie, ce n'est pas possible.</p>
 <p>Ressentir</p>	<p>Quels sentiments est-ce que je ressens en lisant ce passage ?</p>	<p>Je peux ressentir de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la joie - la tristesse - la peur - la colère, ... <p>J'explique pourquoi.</p>	<p>Lorsque je lis que <i>Crokinou grandit, grandit</i>, je ressens de la peur, parce qu'il devient géant et donc dangereux.</p> <p>Lorsque Madame Pravout promène Crokinou avec une laisse, je suis en colère parce que c'est dangereux pour les autres personnes.</p>

Annexe III : Carnet de lecture

Marche à suivre

A. Personnages du livre

Quand je rencontre un personnage, j'écris son nom et je le décris avec mes mots. Je peux le dessiner.

B. Mes stratégies

1. Je lis le passage du livre.
2. Je colle la stratégie choisie.
3. J'écris le numéro du chapitre et/ou le numéro des pages.
4. J'utilise la stratégie.
5. Je résume dans ma tête le passage.

Si j'ai fini avant, je colore la première page de mon carnet de lecture et je complète les autres parties (A. C. ...)

C. J'ai aimé/ je n'ai pas aimé

Je dessine et j'écris ce que j'ai aimé ou ce que je n'ai pas aimé dans le livre.

D. Mon portrait de buveur/buveuse d'encre

Je me dessine en buveur/buveuse d'encre.

E. Ce que je retiens du livre

J'écris ou je dessine ce qu'il me semble important, les mots ou les passages que je veux retenir.

Carnet de lecture

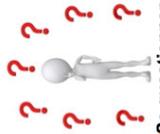


1

2

Signification des stratégies

 <p>Visualiser</p>	<p>Je vois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - un lieu - une action... <p>J'entends un bruit.</p> <p>Je sens une odeur...</p>
 <p>Ressentir</p>	<p>Je peux ressentir de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la joie, la tristesse - la peur - la colère - le calme - l'amour - ... <p>J'explique pourquoi.</p>
 <p>Prédire</p>	<p>Je peux imaginer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la suite de l'histoire - l'avenir d'un personnage - une réaction d'un personnage - une nouvelle idée - l'arrivée d'un nouveau personnage - la fin du livre... <p>Je prédis ce qui peut se passer en m'appuyant sur des indices dans le texte.</p>

 <p>Découvrir</p>	<p>Je peux apprendre de nouvelles choses sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une ville, une région, un pays - une façon de vivre autre que la mienne - une manière de réagir - une manière d'agir - des mots, des expressions... <p>Je nomme ma découverte et donne des exemples et des détails.</p>
 <p>Se questionner</p>	<p>Je me pose des questions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - une illustration - un événement - un passage, une phrase, un mot - le titre du livre - la couverture du livre... <p>J'y réponds.</p>
 <p>Faire des liens avec sa vie</p>	<p>Je peux faire des liens avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma vie - mes connaissances - le monde qui m'entoure...
 <p>Evaluer, juger, critiquer</p>	<p>Je peux donner mon avis sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un personnage - l'action d'un personnage - un événement - l'écriture, le choix des mots... <p>J'explique pourquoi.</p>



A. Personnages du livre

Personnages secondaires:



B. Mes stratégies

Chapitre _____ Pages _____



C. Ce que j'ai aimé/ ce que je n'ai pas aimé

Dessine ce que tu as aimé dans le livre :

Ecris ce que tu as aimé dans le livre :

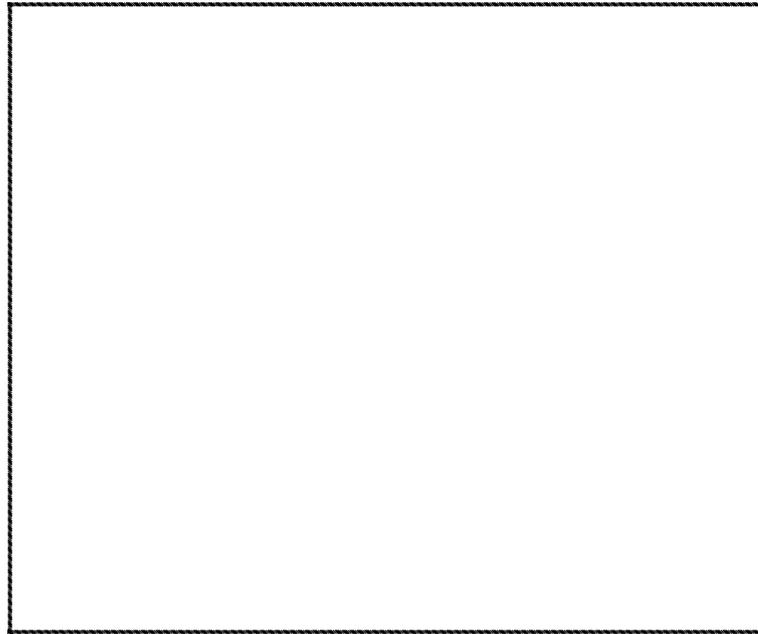
11

Dessine ce que tu n'as pas aimé dans le livre :

Ecris ce que tu n'as pas aimé dans le livre :

12

**D. Mon portrait de buveur/ buveuse
d'encre**



13

E. Ce que je retiens du livre

14

Annexe IV : Charte de fonctionnement

Fonctionnement dans les cercles de lecture

De quoi parler ?

- Un élève résume le chapitre, les autres le complètent si besoin.
- Chacun présente sa stratégie et les autres élèves le questionnent.
- Si la prédiction a été utilisée lors du cercle précédent, l'élève compare sa proposition à celle de l'auteur.
- Autres possibilités : le vocabulaire pas compris, les personnages, son portrait de buveur/buveuse d'encre, etc.

→ *Les éléments en évidence doivent être obligatoirement discutés dans chaque cercle de lecture.*

Quel est mon rôle et comment me comporter ?

- Je participe : *je questionne les autres sur leurs stratégies, je demande si je n'ai pas compris quelque chose, etc. !*
- J'écoute les autres.
- Je respecte les réponses données : chacun a des idées différentes !
- Je ne coupe pas la parole aux autres.

Animateur de la discussion

Il veille à ce que :

- tous osent prendre la parole, si besoin, il la prend en premier ou nomme quelqu'un pour commencer à parler.
- chacun présente sa stratégie.
- la parole ne soit pas mobilisée par une seule personne.
- chacun respecte les règles de comportement et les thèmes de discussion énoncés dans ce document.

Chef des questions

- Il note les questions restantes à la fin du cercle de lecture.
- Il les pose au reste de la classe.



2. Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Les activités de lecture sont tout ce que tu fais à l'école ou à la maison pour lire et mieux comprendre le texte, par exemple raconter ton histoire à un ami, présenter un livre, reformuler un passage, répondre à des questions, etc.

		 Non	 Plutôt non	 Plutôt oui	 Oui
A.1	Les activités de lecture sont utiles pour mon futur.				
2	Je trouve les activités de lecture intéressantes à faire.				
3	Je pense que la lecture peut être une activité partagée/de groupe.				
B.1	Je me sens capable de lire tous les textes qu'on me propose.				
2	Je me lance avec plaisir dans les lectures proposées.				
3	Les commentaires (reformulations, encouragements, etc.) des autres m'aident à mieux lire.				
C.	J'ai l'impression de pouvoir faire des choix à l'intérieur d'une même activité de lecture pour atteindre les objectifs.				
D.	Lorsque j'ai des difficultés, je prends le temps de lire plusieurs fois le texte pour le comprendre.				
E.1	Je comprends mieux les textes grâce aux activités de lecture.				
2	À travers les activités de lecture, je développe d'autres capacités : la patience, l'entraide, le respect et l'écoute.				

F. Coche les 3 stratégies qui te paraissent les plus importantes quand tu lis.

- Je prédis ce qu'il va se passer.
- Je me pose des questions sur les personnages, les lieux ou le vocabulaire utilisé.
- Je continue de lire même si j'ai perdu le fil de l'histoire.
- Je me représente les personnages, les lieux, les actions et ce que je ressens.
- J'attends que quelqu'un m'explique ce que je n'ai pas compris avant de continuer ma lecture.
- Je saute des phrases pour lire plus rapidement.

2. Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses. /54 points

Rapport élève - sources/ manifestations de la motivation

Les activités de lecture sont tout ce que tu fais à l'école ou à la maison pour lire et mieux comprendre le texte, par exemple raconter ton histoire à un ami, présenter un livre, reformuler un passage, répondre à des questions, etc.

	Lecture = objet d'enseignement et non outil pour d'autres branches	 Non	 Plutôt non	 Plutôt oui	 Oui
A.1	Les activités de lecture sont utiles pour mon futur. Perception de la valeur de l'activité : utilité	0	1	2	3
2	Je trouve les activités de lecture intéressantes à faire. Perception de la valeur de l'activité : intérêt (en compréhension écrite)	0	1	2	3
3	Je pense que la lecture peut être une activité partagée/de groupe. Perception de la valeur de l'activité : buts sociaux (lecture = activité sociale)	0	1	2	3
B.1	Je me sens capable de lire tous les textes qu'on me propose. Perception de sa compétence : cognitif	0	1	2	3
2	Je me lance avec plaisir dans les lectures proposées. Perception de sa compétence : psychologique (rapport affectif)	0	1	2	3
3	Les commentaires (reformulations, encouragements, etc.) des autres m'aident à mieux lire. Perception de sa compétence : persuasion verbale d'autrui	0	1	2	3
C.	J'ai l'impression de pouvoir faire des choix à l'intérieur d'une même activité de lecture pour atteindre les objectifs.	0	3	6	9

	Perception de contrôlabilité Ex : donner les réponses sous différentes formes, choisir sa méthode, sa stratégie, par 2 ou seul, etc.				
D.	Lorsque j'ai des difficultés, je prends le temps de lire plusieurs fois le texte pour le comprendre. Persévérance	0	3	6	9
E.1	Je comprends mieux les textes grâce aux activités de lecture. Apprentissage : savoir, compréhension	0	1,5	3	4,5
2	À travers les activités de lecture, je développe d'autres capacités : la patience, l'entraide, le respect et l'écoute. Apprentissage : savoir-être	0	1,5	3	4,5

F. Coche les 3 stratégies qui te paraissent les plus importantes quand tu lis.

Engagement cognitif : les stratégies

- Je prédis ce qu'il va se passer. 3
- Je me pose des questions sur les personnages, les lieux ou le vocabulaire utilisé. 3
- Je continue de lire même si j'ai perdu le fil de l'histoire. 0
- Je me représente les personnages, les lieux, les actions et ce que je ressens. 3
- J'attends que quelqu'un m'explique ce que je n'ai pas compris avant de continuer ma lecture. 0
- Je saute des phrases pour lire plus rapidement. 0

Total : /66 points

Parties 1 (1-3-5) et 2 : profils de lecteur

Annexe VI.a : Deuxième questionnaire

Nom et prénom : _____

2. Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Les activités de lecture sont tout ce que tu fais à l'école ou à la maison pour lire et mieux comprendre le texte, par exemple raconter ton histoire à un ami, présenter un livre, reformuler un passage, répondre à des questions, etc.

		 Non	 Plutôt non	 Plutôt oui	 Oui
A.1	Les activités de lecture sont utiles pour mon futur.				
2	Je trouve les activités de lecture intéressantes à faire.				
3	Je pense que la lecture peut être une activité partagée/de groupe.				
B.1	Je me sens capable de lire tous les textes qu'on me propose.				
2	Je me lance avec plaisir dans les lectures proposées.				
3	Les commentaires (reformulations, encouragements, etc.) des autres m'aident à mieux lire.				
C.	J'ai l'impression de pouvoir faire des choix à l'intérieur d'une même activité de lecture pour atteindre les objectifs.				
D.	Lorsque j'ai des difficultés, je prends le temps de lire plusieurs fois le texte pour le comprendre.				
E.1	Je comprends mieux les textes grâce aux activités de lecture.				

2	À travers les activités de lecture, je développe d'autres capacités : la patience, l'entraide, le respect et l'écoute.				
---	--	--	--	--	--

F. Coche les 3 stratégies qui te paraissent les plus importantes quand tu lis.

- Je prédis ce qu'il va se passer.
- Je me pose des questions sur les personnages, les lieux ou le vocabulaire utilisé.
- Je continue de lire même si j'ai perdu le fil de l'histoire.
- Je me représente les personnages, les lieux, les actions et ce que je ressens.
- J'attends que quelqu'un m'explique ce que je n'ai pas compris avant de continuer ma lecture.
- Je saute des phrases pour lire plus rapidement.

3. Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Cette fois, nous parlons de la nouvelle activité de lecture que tu as travaillée : les cercles de lecture.

		 Non	 Plutôt non	 Plutôt oui	 Oui
1.	Je vais utiliser les stratégies apprises pour comprendre d'autres textes.				
2.1	De manière générale, j'ai aimé faire les cercles de lecture.				
2.2.a	Dans les cercles de lecture, j'ai aimé : - travailler avec toute la classe (début/fin).				
2.2.b	- travailler en groupe.				
2.2.c	- travailler seul(e).				
2.3.a	- lire seul(e).				
2.3.b	- lire avec des stratégies.				
2.3.c	- travailler avec le carnet de lecture.				
2.3.d	- avoir des rôles dans le groupe.				
3.1.a	De manière générale, j'ai eu l'impression de pouvoir faire des choix.				
3.1.b	Nomme ce que tu as pu choisir : <hr/> <hr/>				
4.1	De manière générale, les cercles de lecture m'ont permis de mieux comprendre le texte.				
4.2	J'ai l'impression que : - les stratégies m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte.				
4.3.a	- la discussion dans le groupe m'a aidé(e) à mieux comprendre le texte.				

4.3.b	Comment est-ce que la discussion m'a aidé(e) ? <hr/> <hr/>				
4.4	- les commentaires de la maîtresse m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte.				
5.1	Dans les cercles de lecture, j'ai : - respecté ce que les autres disaient ou avaient dessiné.				
5.2	- posé des questions aux autres sur leurs stratégies et sur les mots/passages que je ne comprenais pas dans le texte.				
5.3	- été patient(e) quand les autres donnaient leurs réponses.				
5.4	- écouté quand les autres parlaient.				

Annexe VI.b : Partie 3 du deuxième questionnaire

3. Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Cette fois, nous parlons de la nouvelle activité de lecture que tu as travaillée : les cercles de lecture.

Ces points font référence à la partie 2 du questionnaire.

			 Non	 Plutôt non	 Plutôt oui	 Oui
A.1	1.	Je vais utiliser les stratégies apprises pour comprendre d'autres textes.				
A.2	2.1	De manière générale, j'ai aimé faire les cercles de lecture.				
	2.2.a	Dans les cercles de lecture, j'ai aimé : - travailler avec toute la classe (début/fin).				
	2.2.b	- travailler en groupe.				
	2.2.c	- travailler seul(e).				
	2.3.a	- lire seul(e).				
	2.3.b	- lire avec des stratégies.				
	2.3.c	- travailler avec le carnet de lecture.				
	2.3.d	- avoir des rôles dans le groupe.				
C.	3.1.a	De manière générale, j'ai eu l'impression de pouvoir faire des choix.				
	3.1.b	Nomme ce que tu as pu choisir : _____				
E.1	4.1	De manière générale, les cercles de lecture m'ont permis de mieux				

		comprendre le texte.				
	4.2	J'ai l'impression que : - les stratégies m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte.				
	4.3.a	- la discussion dans le groupe m'a aidé(e) à mieux comprendre le texte.				
	4.3.b	Comment est-ce que la discussion m'a aidé(e) ? _____				
	4.4	- les commentaires de la maîtresse m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte.				
E.2	5.1	Dans les cercles de lecture, j'ai : - respecté ce que les autres disaient ou avaient dessiné.				
	5.2	- posé des questions aux autres sur leurs stratégies et sur les mots/passages que je ne comprenais pas dans le texte.				
	5.3	- été patient(e) quand les autres donnaient leurs réponses.				
	5.4	- écouté quand les autres parlaient.				

Annexe VII : Canevas de l'entretien

Prénom: _____

<p>0 - As-tu aimé « Le buveur d'encre » ? _____</p>
<p>A.1 - <i>Les activités de lecture sont utiles pour mon futur. En quoi sont-elles utiles ? Explique le changement ?</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>Je vais utiliser les stratégies apprises pour comprendre d'autres textes. Explique ta réponse. Lesquelles ?</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>A.2 - <i>Je trouve les activités de lecture intéressantes à faire. Lesquelles sont tes préférées ? Explique le changement ?</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>De manière générale, j'ai aimé faire les cercles de lecture ? Pourquoi ?</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>Comment classerais-tu (en premier ce que tu préfères) : travailler avec la classe, seul(e) ou en groupe ? Pourquoi ?</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>lire avec des stratégies ? Explique ta réponse.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>travailler avec le carnet de lecture ? Explique ta réponse.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- <i>avoir des rôles dans le groupe ? Explique ta réponse.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

A.3 - *Je pense que la lecture peut être une activité partagée/de groupe.* Explique ta réponse/le changement.

B.1 - As-tu trouvé les cercles de lecture faciles à réaliser ? Pourquoi ?

B.3 - *Les commentaires (reformulations, encouragements, etc.) des autres m'aident à mieux lire.* Explique ta réponse/le changement.

C. - *J'ai l'impression de pouvoir faire des choix.* Explique ta réponse/le changement. Quels choix ?

- *Dans les cercles de lecture, j'ai eu l'impression de pouvoir faire des choix.* Explique ta réponse. Quels choix ?

E.1 - *Je comprends mieux les textes grâce aux activités de lecture (général).* Pourquoi tu comprends mieux ? Explique le changement.

- *De manière générale, les cercles de lecture m'ont permis de mieux comprendre le texte.* Explique ta réponse/comment.

- *J'ai l'impression que les stratégies m'ont aidé(e) à mieux comprendre le texte.* Comment ?

- *J'ai l'impression que la discussion dans le groupe m'a aidé(e) à mieux comprendre le texte.* Comment la discussion m'a aidé(e) ?

E.2 - À travers les activités de lecture, je développe d'autres capacités : la patience, l'entraide, le respect et l'écoute. Explique ta réponse/le changement.

- As-tu développé d'autres capacités ? _____

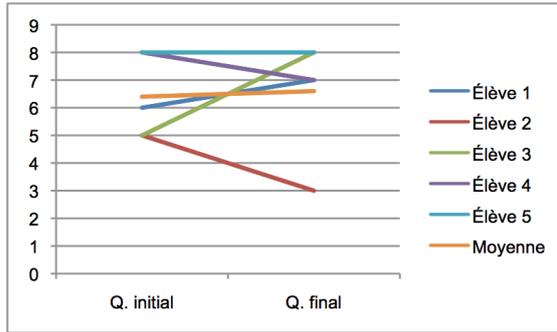
F. - Pourquoi ces 3 stratégies sont les plus importantes pour toi ? Explique.

- Trouves-tu d'autres stratégies importantes ? _____

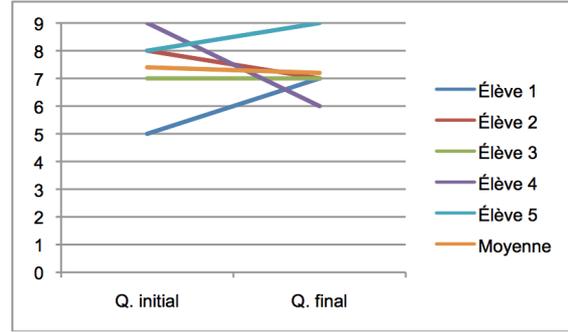
- Parmi les 7 présentées en cours, laquelle est ta préférée ?

visualiser, ressentir, découvrir, se questionner, critiquer, prédire, faire des liens

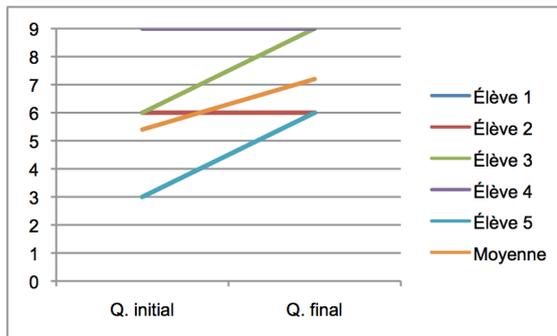
Annexe VIII : Graphiques supplémentaires



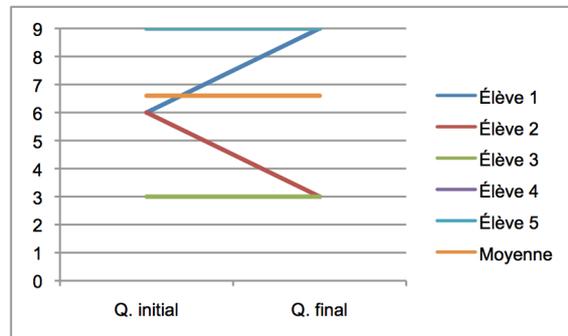
Perception de la compétence des 5 élèves (B)



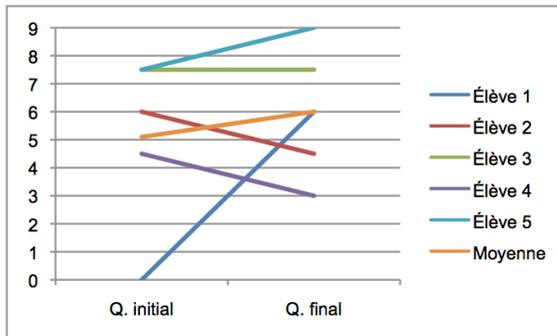
Perception de la valeur de l'activité des 5 élèves (A)



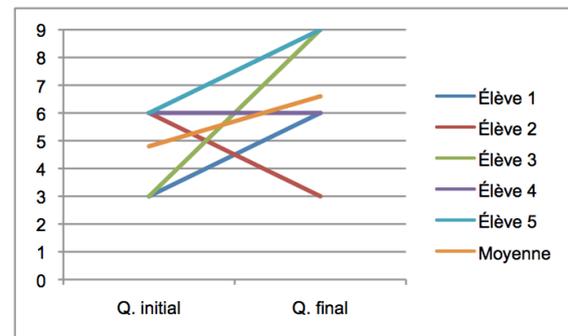
Perception de contrôlabilité des 5 élèves (C)
(Élève 1 = Élève 5)



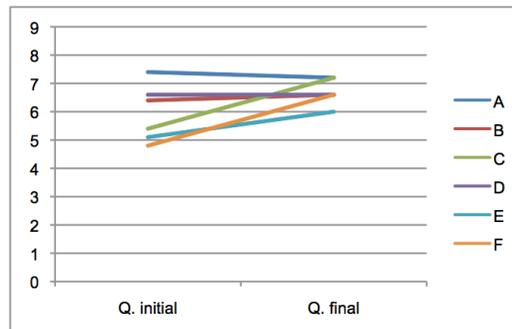
Persévérance à accomplir la tâche des 5 élèves (D)
(Élève 4 = Élève 5)



Apprentissages des 5 élèves (E)



Engagement cognitif des 5 élèves (F)



Moyenne des 7 composantes de la motivation pour les 5 élèves

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Montagnier, le 29 août 2019