

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture: quels caractéristiques, indices de progression- différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)

Chercheur principal
Manon Hébert, U. de Montréal

Co-chercheur(s)
Lizanne Lafontaine, U. du Québec en Outaouais

Autre(s) membre(s) de l'équipe
Catherine Le Cunff, U. Paris 10 - Nanterre
Nathalie Loye, U. de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention
U. de Montréal

Numéro du projet de recherche
2009-PE-130926

Titre de l'Action concertée
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

ANNEXES

Annexe Partie A : Contexte (État des connaissances sur la question)

La lecture littéraire

Dans sa théorie transactionnelle de la lecture, Rosenblatt (1995) définit la lecture littéraire comme une expérience de négociation du sens de nature privée, individuelle (lecteur/texte) et sociale (lecteur/texte/contextes). Selon plusieurs didacticiens, elle aurait comme caractéristique de faire simultanément appel à plusieurs postures de lecture (littérale, identificatoire, analytique et critique), lesquelles devraient être explicitement enseignées (Hébert, 2003). Sur un plan didactique, de nombreuses recherches indiquent qu'il faudrait privilégier l'intégration équilibrée de plusieurs méthodes d'enseignement de la lecture, car il appert que les élèves, surtout ceux en difficulté, ont besoin d'un enseignement explicite, stratégique et collaboratif permettant à la fois de comprendre et de critiquer les textes (Pressley, 2001). Depuis les années 80', la transposition des théories de Rosenblatt (1995) et de Vigotsky (1985) s'est traduite dans les classes de littérature par l'usage du *journal (response-log)* puis des *cercles de lecture*: des tâches dialogales intégrant lecture, écriture et oral pour soutenir le développement de l'interprétation. Les discussions entre pairs, en permettant aux élèves de générer, verbaliser et confronter leurs propres opinions et questions, favoriseraient l'interprétation des textes littéraires (Daniels 2002). Mais en réalité nous connaissons encore mal ce qui pourrait assurer la cohérence interne des discussions littéraires (Hébert, 2003). Sans parler du fait que ce type d'activité dialogique ébranle les conceptions traditionnelles d'une pédagogie de la « bonne réponse », car non seulement les discussions entre pairs entraînent-elles un nouveau partage de l'autorité interprétative en classe, mais aussi une conception plus interactive de la

compréhension en lecture. Les cercles de lecture constituent donc un nouveau genre de discours oral « collectif et situé », qui oblige à concevoir la lecture et l'oral de manière intégrée, mais dont on connaît très peu les caractéristiques à l'oral. Et si plusieurs chercheurs en didactique de l'oral soulignent l'intérêt d'un enseignement explicite centré sur les genres, considérés selon Bakhtine (1984) comme des outils qui fondent la possibilité de communication (Dolz et Schneuwly, 1998), il faudrait donc parvenir à mieux analyser ce « nouveau » genre d'oral réflexif et dialogique que sont les cercles littéraires.

L'oral

Cependant, l'oral, autant à titre d'objet que de médium d'apprentissage, est très peu enseigné dans les classes de français actuellement. Lafontaine a observé et décrit les pratiques d'enseignement de l'oral au secondaire d'enseignants québécois. Ses conclusions, comme celles de plusieurs autres chercheurs, révèlent que les enseignants se trouvent souvent démunis face à l'enseignement de l'oral et que très peu de matériel pédagogique peut actuellement soutenir leurs pratiques (Lafontaine, 2001; de Pietro et Wirthner, 1996). Par exemple, seul 2.5% du contenu des manuels scolaires québécois utilisés au secondaire serait consacré aux activités d'oral (Lafontaine, 2004). Tout comme pour l'enseignement de la lecture, ces chercheurs défendent la nécessité d'enseigner explicitement l'oral. Ainsi, Dolz et Schneuwly, proposant un modèle d'enseignement de l'oral par les genres, soulignent que « *la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées.* ». (1997: 36)

Or selon l'approche des pratiques langagières scolaires développée par l'équipe

de Bernié (2002), et envisagées à travers la notion de « communauté discursive », apprendre exige davantage que de gérer une série de conflits cognitifs ou de maîtriser des genres textuels. Pour apprendre et réussir en contexte scolaire, l'élève doit s'approprier les manières de penser-agir-parler qui sont propres à chaque discipline et qui diffèrent de ses pratiques premières (issues de la famille, de la rue, etc.). Il s'agit là d'un processus dit de secondarisation (ou d'abstraction), d'une rupture qui s'avère tout autant sociale que cognitive. Cela rendrait nécessaire pour la didactique du français d'examiner la spécificité et la dynamique des situations d'apprentissage sur un plan social, langagier et cognitif, « car le maître ne peut aider l'élève à secondariser ses pratiques initiales que s'il peut les identifier » (Jaubert et Rebière, à paraître, p.5). Par exemple, dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage spécifique comme le sont les cercles de lecture entre pairs, les élèves sont invités à discuter d'objets culturels, symboliques et non-normés, ce qui appelle des conduites argumentatives de type heuristique (Nonnon, 1999). Pour qu'un élève puisse ici réussir à prendre sa place comme sujet « scientifique » de cette communauté discursive donnée, il lui faut posséder les moyens langagiers pour exprimer à la fois sa singularité, sa solidarité et sa capacité à s'approprier cet objet socioculturel complexe qu'est le texte littéraire (Martinez, 2005). Et cela afin de progressivement se distancier de ses impressions personnelles et premières pour intégrer la multiplicité des savoirs et des discours (ceux de l'auteur, des pairs, de l'enseignant, etc.) qui déterminent la spécificité et la validité de cette situation d'apprentissage.

L'oral réflexif

Du point de vue de la didactique de l'oral, nous sommes donc en présence d'un

oral scolaire de travail et de tâtonnement; d'un oral réflexif où l'oral sert surtout à apprendre (Jaubert et Rebière, 2002). Cependant, si les recherches s'inscrivant dans ce paradigme de l'oral « pour apprendre » occupent selon Rabatel (2004) une position institutionnelle forte et répandue dans les discours savants actuels, elles n'ont pas encore donné lieu à beaucoup d'expérimentations et de propositions didactiques concrètes, comparées par exemple aux approches centrées sur les genres oraux (l'oral « à apprendre ») développées par les chercheurs suisses (Dolz et Schneuwly, 1997). D'autre part, la majorité des recherches consacrées à l'étude des interactions orales en classe s'intéressent aux interactions asymétriques entre l'adulte et le jeune élève du primaire. Si bien que le travail entre pairs, s'appuyant sur un cadre psychosocial fort différent de celui du travail en grand groupe, reste encore un « un point aveugle » dans les recherches en didactique du français et on ne connaît pas non plus en quoi pourraient ici se distinguer les élèves du primaire et du secondaire (Lusetti, 2004 : 167). Pourtant, selon Delamotte-Legrand, les interactions symétriques entre pairs « assument un rôle original et irremplaçable dans les mécanismes d'appropriation du langage » (2004 : 93) surtout chez les adolescents.

Considérant le faible degré en littératie critique des adolescents et le fait que la notion de « littératie » souligne l'importance d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique (Barré-de-Miniac, 2003), il s'avère nécessaire de chercher des approches d'enseignement novatrices. Il semble ainsi très pertinent et original de vouloir observer l'intégration de nos deux modèles d'enseignement innovants développés pour l'enseignement explicite de la lecture littéraire et de l'oral, car selon Nonnon (1999), la question de savoir

comment intégrer l'enseignement de l'oral aux autres apprentissages reste pour l'instant entière. Elle précise qu'il faudrait arriver dans le cadre spécifique d'une discipline scolaire, ici le français, « à formaliser suffisamment les différentes pratiques de verbalisation, leurs fonctions et les types d'opérations logico-discursives que les élèves y développent. » (1994:8), plutôt que de s'enfermer dans l'enseignement de genres oraux formels et lourds comme le débat ou l'exposé. Le domaine de la didactique a donc besoin d'étudier en profondeur toute la complexité des mécanismes d'enseignement-apprentissage et d'évaluation en jeu lors d'activités de classe authentiques et décentralisées comme le sont les cercles de lecture. « Des réponses à ces questions ne nous proviendront que d'une analyse des pratiques langagières mêmes dans le cadre scolaire. Il s'agit là sans doute d'un domaine de recherche à développer de toute urgence » (Dolz et Schneuwly, 1997: p.38).

La perspective socio-interactionniste

La perspective socio-interactionniste sur l'acquisition des langues attribue à l'interaction sociale un rôle central dans les processus acquisitionnels (Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon et Pochon-Berger, 2008). Une telle approche praxéologique pose la primauté des usages sur celle des systèmes (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000) par rapport à deux éléments. D'abord, l'enseignement de l'oral ne se limite pas à la langue conçue comme un inventaire statique de formes et de règles combinatoires prédéfinies, qui seraient simplement mises en opération dans le discours. Ensuite, l'acquisition ne se réduit pas à une intériorisation de savoirs et savoir-faire linguistiques, mais consiste en le développement de capacités de participation à des communautés de pratiques, par exemple les cercles littéraires qui sont travaillés ici. De plus, la perspective socio-interactionniste permet de mieux

comprendre la compétence d'interaction et d'organisation du discours en interaction (Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler et Pochon-Berger, 2009; Berger, 2008). En effet, cette compétence langagière intègre des ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles indissociablement liées aux autres (prendre la parole, argumenter, initier un nouveau sujet de conversation, etc.) comme les élèves le font dans les CLP. Le caractère situé de cette compétence la rend toutefois difficilement observable. Également, la perspective socio-interactionniste permet de mieux comprendre la spécificité des communautés discursives ou d'apprentissage dans chaque matière (Bernié, 2003, Bouchard, 2004), par exemple mieux analyser le contrat communicatif attendu dans la classe de littérature et dans la « justification » comme type de discours, conduite ici en interaction dans les cercles de lecture entre pairs.

Modèles d'enseignement proposés

Nous avons intégré deux modèles d'enseignement dans notre recherche : le modèle transactionnel de la lecture de Hébert (2003) et le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001).

Modèle transactionnel de Hébert

Nous avons développé un modèle transactionnel proposant de joindre les approches d'enseignement stratégique, collaborative et différenciée pour l'apprentissage de la lecture littéraire (Hébert, 2003; 2006ab). Ce modèle consiste à fournir aux élèves un enseignement explicite des stratégies de lecture et des notions de littérature, puis à les réunir en petits groupes de pairs hétérogènes et autonomes pendant la lecture d'un même roman pour qu'ils discutent de leurs stratégies et interprétations (une fois semaine pendant trois semaines). Avant et après chaque CL, les élèves

complètent aussi un journal de lecture (JL) auquel répond l'enseignant de manière différenciée, et qui permet de nourrir les discussions et de structurer les apprentissages à l'écrit sur un plan individuel. Selon les trois enseignantes qui ont expérimenté ce modèle dans notre recherche (FQRSC 2005-2008, nouveau-chercheur), celui-ci leur a efficacement permis d'enseigner-évaluer les différentes composantes de la compétence littéraire, d'établir un bilan de fin d'année et de bien soutenir les élèves en difficulté, tout en ayant l'avantage de plaire aux garçons (Hébert, 2008; accepté). Elles ont aussi réalisé l'importance et l'effet d'avoir travaillé à modifier les attitudes ou le rapport à l'écrit des élèves plus faibles, ce qui s'avère tout aussi crucial que d'agir sur les difficultés d'ordre cognitif, comme le décodage ou la compréhension inférentielle, et sur lesquelles chercheurs et enseignants ont l'habitude de beaucoup insister (Barré de Miniac, 2003).

En effet, pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire en français, les enseignants doivent tout autant travailler sur l'investissement ou l'intérêt affectif des élèves pour la lecture littéraire, sur leurs opinions et attitudes quant à l'utilité de commenter leurs lectures, et sur leur attitude face à l'erreur. Ce qui constitue la grande force de notre modèle transactionnel, selon les enseignantes ayant participé au projet que nous avons conduit dans leur classe, c'est d'avoir réussi à susciter un réel engagement des élèves lecteurs tout en leur fournissant un enseignement explicite en lecture et à l'écrit. Considérant que, selon Jaubert et Rebière, les difficultés des élèves « s'expliquent moins par des manques linguistiques que par les difficultés qu'ils éprouvent à s'inscrire en tant qu'acteurs efficaces dans un champ disciplinaire donné. » (2002 :165), nous estimons avoir réussi à régler en partie ce problème du « vouloir lire et parler » en classe de littérature avec

l'application de notre modèle. Cependant, les apprentissages d'ordre langagiers constituent, à la différence des autres disciplines, un objet d'apprentissage propre à la classe de français. Les enseignantes de notre projet ont aussi souligné tout le potentiel qu'avait ce modèle pour l'évaluation de l'oral et à quel point il rendait conscients les élèves de leurs lacunes à ce sujet. Par conséquent, nous devons nous demander maintenant comment et quel genre d'enseignement explicite de l'oral pourrait être intégré aux cercles de lecture pour soutenir les élèves dans cette activité collaborative pensée pour la lecture, et ce, tout particulièrement dans les écoles montréalaises à caractère multiethnique.

Modèle didactique de la production orale de Lafontaine

Nous présentons d'abord les origines du modèle didactique de Lafontaine (2001) à partir duquel l'enseignement de l'oral réflexif a été fait dans notre expérimentation, de même que ses étapes et la place qu'y occupe l'enseignement explicite.

Ce modèle se situe dans le courant de l'enseignement de l'oral par les genres tel que défini par Dolz et Schneuwly (1998), soit l'enseignement des discours oraux (cercles littéraires, débats, discussions, exposés, etc.) pouvant porter sur des textes courants (articles d'encyclopédie, articles de journaux, recettes, etc.) et des textes littéraires (romans, contes, nouvelles littéraires, etc.). Les genres sont également des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions, discussion portant notamment sur des romans, comme les CLP. Lorsque ces genres sont déterminés, on peut alors élaborer des objectifs d'enseignement précis. Pour illustrer ces propos, Schneuwly, de Pietro, Dufour, Énard et Haller (1996-97)

précisent que l'enseignement de l'oral doit porter d'abord et avant tout sur des formes d'oral bien définies et régulées de l'extérieur, telles que des situations de communication publique. De ce courant sont également issus les deux statuts de l'oral : l'oral médium d'enseignement, soit un oral utilisé au service d'autres volets du français, par exemple corriger un exercice de grammaire à haute voix, faire un débat oral pour comprendre la structure écrite du texte argumentatif et l'oral objet d'enseignement, soit un oral enseigné pour lui-même à partir d'objectifs d'apprentissage précis, par exemple le volume de la voix, la reformulation, l'utilisation appropriée de supports visuels dans un exposé (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001).

Inspiré du modèle suisse de Dolz et Schneuwly (1998), le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001), élaboré en contexte québécois, s'en distingue toutefois en proposant l'ajout des paramètres de la situation de communication et en suggérant quatre types d'ateliers formatifs. Il propose ainsi une démarche tenant compte de l'oral comme objet d'enseignement en trois grandes étapes (voir tableau 1) :

- Étape 1. L'intention de communication générale est présentée aux élèves et concerne tous les volets du français travaillés dans la séquence (par exemple, lire un roman pour faire des CLP et rédiger un journal de lecture).
- Étape 2. Les enseignants planifient la situation de communication sur un plan didactique en tenant compte de quatre paramètres : 1) l'intégration de pratiques de lecture et d'écriture à l'oral (dans ledit projet, il s'agit de lire un roman, d'en discuter à l'oral dans les CLP et d'écrire en parallèle un journal

de lecture); 2) la présentation de sujets signifiants, centrés sur le vécu de l'élève, ou non signifiants, mais que les enseignants rendent intéressants par une mise en situation- dans notre cas, la présentation du roman *Le Passeur*); 3) la prise en compte des intérêts des élèves (ici, participer à une activité d'oral en équipe – les CLP -, jouer des rôles précis comme animateur ou rapporteur, utiliser de l'équipement pour se filmer et se réécouter, etc.); 4) la prise en compte de l'auditoire (dans ledit projet, les élèves sont invités à y réfléchir au moment où ils reformulent, justifient leur stratégie et font leur autoévaluation de groupe).

- o Étape 3. L'enseignant prévoit des activités d'oral intégrant d'autres volets du français qu'il organise selon la séquence didactique telle que proposée par Dolz et Schneuwly (1998) : production initiale (réalisée sans préparation et selon les connaissances antérieures des élèves); état des connaissances des élèves et retour sur leurs forces et faiblesses dans cette première production; puis ateliers formatifs en oral (selon les objectifs d'apprentissage choisis). Les ateliers peuvent porter sur les: 1- rôles à jouer (en lien avec le genre travaillé, par exemple animateur ou rapporteur dans le CLP); 2- types de pratique (par exemple, les caractéristiques propres à chaque genre, telle la justification); 3- faits de langue (par exemple, le volume de la voix); 4- techniques d'écoute (par exemple, la reformulation). Dans chacun des ateliers, un modelage total et retour sur les forces et faiblesses peut être fait. Enfin, l'évaluation d'une production finale suit les ateliers.

Tableau 1 : Modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001)

1. Intention de communication
2. Situation de communication 2.1 Intégration de pratiques de lecture et d'écriture à l'oral 2.2 Présentation de sujets signifiants ou non signifiants 2.3 Prise en compte des intérêts des élèves 2.4 Prise en compte de l'auditoire
3. Activités d'oral planifié et intégré 1.1 Production initiale 1.2 État des connaissances des élèves 1.3 Ateliers formatifs au choix en oral (élément déclencheur, état des connaissances des élèves, enseignement et mise en pratique, retour en grand groupe) et enseignement explicite des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral choisis à la lumière de l'état des connaissances des élèves (modelage, pratiques guidée, coopérative et autonome) 1.3.1 Apprentissage des rôles à jouer 1.3.2 Apprentissage lié aux types de pratiques 1.3.3 Apprentissage des faits de langue 1.3.4 Apprentissage des techniques d'écoute 3.4 Production finale et évaluation

De plus, dans le modèle didactique de Lafontaine, l'enseignement explicite des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral choisis par l'enseignant occupe une place importante dans les ateliers formatifs en oral. En effet, l'enseignement explicite et systématique est particulièrement efficace pour l'enseignement de la langue maternelle (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) et est profitable à tous les élèves – qu'ils soient en difficulté, dans la moyenne ou performants - lorsqu'une matière structurée, nouvelle et complexe est enseignée, ce qui est notamment le cas de l'oral (Gauthier et al, 2013). Les étapes de l'enseignement explicite sont le modelage avec contre-exemple et exemple, la pratique guidée plus ou moins dirigée selon le niveau des élèves et la pratique autonome (Gauthier et al, 2013). Une pratique coopérative réalisée en dyade ou en triade, ayant lieu après la pratique guidée, peut être ajoutée afin de favoriser le transfert vers la pratique autonome

(Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2007; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). La pratique autonome est toutefois nécessaire puisque « la maîtrise et l'automatisation d'une compétence demandent un entraînement important » (Rosenshine, 2010 : 24) afin que ladite compétence devienne un automatisme et qu'elle n'occupe plus d'espace dans la mémoire de travail.

Les caractéristiques langagière et discursive de l'oral réflexif dans les cercles littéraires : le cas de la reformulation et justification

Deux notions ont paru centrales sur les plans langagier et discursif, à savoir la reformulation et la justification.

La reformulation

Nous savons que la langue ne peut pas « être réduite à un code dont la mise en œuvre traduirait une pensée construite au préalable, indépendamment d'elle » Jaubert (2005 : 2; 2002). Comme « tout discours se construit à partir d'énoncés réels ou potentiels, qui l'ont précédé ou à venir » (Jaubert, 2005 : 3; 2002), la reformulation occupe une place importante dans les échanges entre locuteurs, particulièrement dans les cercles de lecture entre pairs, situation de communication exigeant une compréhension claire du propos des autres. Apparue dans les recherches en linguistique au début des années 1980, grâce aux travaux d'analyses des interactions verbales d'Élisabeth Gülich et d'Eddy Roulet, la reformulation s'appréhende habituellement dans une perspective interactionniste comme élément constitutif d'un échange entre interlocuteurs. À ce sujet, il convient de rappeler que l'interaction verbale s'appuie sur la constatation que, dans un échange oral, l'utilisation du langage par un locuteur n'a pas seulement pour but d'exprimer un

contenu, mais aussi d'influencer ses interlocuteurs. Ainsi, dans une telle perspective interactionniste, la reformulation, comme l'affirment Pekarek Doehler et Pochon-Berger (2010 : 117), est une « ressource située [et] étroitement articulée à son environnement discursif ». Autrement dit, une activité langagière comme la reformulation est toujours dépendante de son contexte de production (Jaubert, 2005).

Plusieurs auteurs ont défini la reformulation. Gülich et Kotschi (1987), certainement les plus cités, la définissent comme une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source **x** et un énoncé reformulateur **y**, marquée par un marqueur de reformulation R. Nous avons retenu pour notre recherche que, dans un échange oral en interaction comme dans les CLP, le locuteur peut d'une part reformuler le propos des autres ou ses propres propos, ce que Garcia-Debanc et Volteau (2007 : 312) nomment *l'auto-reformulation* ou *l'hétéro-reformulation*. D'autre part, les locuteurs peuvent reformuler dans le but: de répéter, rectifier ou synthétiser les propos.

La justification

Les analyses que nous avons effectuées pendant la première année ont révélé par ailleurs que les conduites discursives dominantes dans les CLP sont d'abord de l'ordre de la justification. En effet, selon Fasel Lauzon (2009 : 27), le discours justificatif porte sur des croyances et est subjectif, ce qui correspond en général au type de contenu discuté dans ce type de CLP, même si on y retrouve aussi des explications, soit des énoncés portant sur des faits établis et objectifs. La structure de l'explication comprendrait trois phases : une ouverture, soit une problématisation

de l'objet à expliquer; un noyau, soit la résolution du problème; une clôture, soit une marque de réception ou de ratification de l'explication (Fasel Lauzon, 2009 : 30). Nous avons postulé qu'il pouvait aussi en être de même pour la structure de la justification.

Annexe C- Méthodologie et résultats

Cette annexe contient :

OBJECTIF 1 :

ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORAL RÉFLEXIF

- Grille de codage des interactions et résultats statistiques, p.53
- Ensemble des variables et indicateurs d'analyse du cercle littéraire
- Synthèse: rôle de la reformulation aux différentes étapes de la justification
- Analyse qualitative comparative (primaire/secondaire) de deux épisodes types de discussion

OBJECTIF 2 :

EXPÉRIMENTATION EN CLASSE

(production de matériel pour l'enseignement de l'oral intégré)

- Formulaires de consentement p. 63
- Outils d'enseignement (Stratégies et journal de lecture; portfolio du locuteur, référentiels et canevas d'ateliers en oral, etc.)
- Outils d'évaluation en oral
 - Grille d'observation des enseignantes
 - Grilles d'autoévaluation de groupe des CLP
 - Grilles d'évaluation de l'oral des enseignantes
 - Grilles d'évaluation du journal de lecture des enseignantes
- Schémas de bilans et d'entrevues

OBJECTIF 3 : ANALYSE DE LA PROGRESSION

en oral dans les cercles de lecture

- Grille de codage, p.132
- RÉSULTATS VARIABLE 1 : DURÉE DES CL, DES ÉPISODES ET ÉQUITÉ
- RÉSULTATS VARIABLE 2 : DEGRÉ D'ÉLABORATION DES ÉCHANGES
- RÉSULTATS VARIABLE 3 : UTILISATION DE LA REFORMULATION
- RÉSULTATS VARIABLE 4 : UTILISATION DE LA JUSTIFICATION
- Exemple d'analyse de cas

OBJECTIF 1 :

ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORAL RÉFLEXIF

Tableau 1

ENSEMBLE DES VARIABLES ET INDICATEURS D'ANALYSE DU CERCLE LITTÉRAIRE							
<p>En tant que situation d'interaction, de type d'activité (contrat de communication, cadre interactif, pratique sociale), il s'agit d'un GENRE d'oral réflexif, soit un « club de lecture » dont le but est de converser entre pairs, de discuter, de partager différentes opinions (questions, réactions, observations) à propos d'un même roman lu par l'ensemble de la classe. Dans le cadre scolaire, l'enjeu d'apprentissage et la contrainte sont d'utiliser des <i>stratégies de lecture et notions de littérature</i> pour améliorer la lecture et l'appréciation d'une œuvre (compétence) et l'écriture de <i>commentaires</i> dans un journal (lire pour parler/parler pour écrire, etc.).</p>							
<p>Dimension cognitive, disciplinaire (parler pour apprendre et rendre compte de...) MODALITÉS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE (= ensemble des intentions et façons de lire)</p>				<p>Dimension interactionnelle, sociale (discuter entre pairs) MODALITÉS DE LA COLLABORATION (= ensemble des intentions et façons de co-élaborer)</p>			
<p>↓ Modes de lecture (= intention spécifique, processus de lecture dominant)</p>				<p>↓ Modes de collaboration (= intention de collaboration, processus d'interaction dominant)</p>			
<p>COMPRENDRE (littéral)</p>	<p>RÉAGIR (axiologique et affectif)</p>	<p>ANALYSER (textuel)</p>	<p>ÉVALUER (culturel)</p>	<p>RÉTROAGIR (aspects psychosociaux)</p>	<p>GÉRER (aspects métacognitifs)</p>	<p>ARTICULER et ÉLABORER LES SUJETS (aspects cognitifs relatifs au contenu)</p>	
<p>↓ Types de stratégies enseignées en lecture (procédé, action consciente avec un but spécifique, opération mentale)</p>				<p>↓ Types d'interaction à enseigner à l'oral? (intention d'action avec les autres, actes de parole, microcosmes actionnels)</p>			
<ul style="list-style-type: none"> Activer ses connaissances Décoder Résumer Inférer, prédire, questionner les aspects de l'histoire Découvrir 	<ul style="list-style-type: none"> Associer avec soi S'identifier, juger moralement Évoquer, visualiser Réfléchir, méditer sur soi-même 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner la logique du récit, les valeurs Généraliser, interpréter Analyser les procédés littéraires Jouer avec les possibles 	<ul style="list-style-type: none"> Modifier son interprétation Apprécier l'œuvre La critiquer S'ouvrir aux autres interprétations Comparer avec les autres oeuvres 	<ul style="list-style-type: none"> Approuver Désapprouver, manifester son désaccord Douter, écoute neutre Demander l'attention 	<ul style="list-style-type: none"> Gérer les tours de parole Gérer la discipline Aider les pairs à élaborer Gérer la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> Lancer de nouveaux sujets Recentrer Dévier Abandonner le sujet 	<p>Développer le propos, produire, construire du sens en utilisant des conduites discursives et procédés langagiers et prosodiques</p>
<p>Dimension discursive et langagière à enseigner pour l'oral?</p> <p>À l'aide de différentes conduites discursives (décrire, narrer, expliquer, argumenter, justifier) et de procédés langagiers et métalangagiers (reprise, reformulation, réfutation, citation, caractérisation, etc.) de divers énoncés et matériaux linguistiques (mot, phrase, groupe de phrases, marqueurs, etc.) et d'éléments prosodiques (intonation, etc.) et non-verbaux (regards, etc.)</p>							

Tableau 2 : grille de codage des interactions (2009-2010)

ANALYSE DES INDICATEURS DE « PROGRESSION » DANS LA CODI DANS LES SITUATIONS D'ORAL RÉFLEXIF LITTÉRAIRE

(LeCunff, 2004; Pekarek, 2008, Garcia-Debanc, 1996; Golder 1993/ Weisser, 2004; Dreyfuss et Cellier, 2000; etc.)

Éléments en lien avec la dimension interactionnelle, sociale (=DI)	
1. <i>La prise en compte de l'autre</i>	Prise en considération de l'Autre dans sa réflexion métacognitive et métalinguistique. Ex : « <i>Non, mais lui y demande est-ce que ses parents y s'aiment?</i> »; « <i>Ché pas si tu comprends ce que je veux dire</i> »; « <i>comme disait Ju</i> », etc.
2. <i>Aide aux pairs</i>	Dans la recherche antérieure, les codes G3 et G4 étaient : « <i>tout ce qui est d'ordre métacognitif ou procédural (...); savoir repérer et réparer les difficultés d'élaboration</i> ».
3. <i>Reprise /reformulation</i>	C'est un procédé langagier, oui, mais bcp aussi un indicateur d'interaction (pour ménager les faces, entrer dans les tours, approuver, désapprouver), donc de prise en compte de l'autre ou aussi de son discours (pour préciser, développer, chercher sa pensée, etc.), c'est pourquoi on le conserve dans cette section.
Éléments en lien avec la dimension discursive-langagière (=DL) et cognitive (=DC)	
4. <i>Conduites procédés discursivo-langagiers qui conduisent à des explications</i>	Narration, description, argumentation, justification Question, analogie, comparaison, citation, exemple, énumération, situer dans l'espace/temps, réfutation, identification, hypothèse ou spéculation, modalisation, etc. (voir future progression MELS secondaire)
5. <i>Les marqueurs (connecteurs)</i>	Marqueurs de relation logique (donc, pis, pis là, tsé, parce que, dans l'fond, si, fait que, aussi, même, justement, mais, à un moment donné, sauf, etc.)
6. <i>La prise en charge de son propre discours (aspect affirmation sociale et métacognitif)</i>	Dimension métacognitive (réflexion sur l'activité cognitive). L'élève réfléchit à son apprentissage, il expose explicitement son raisonnement aux autres. Sur un plan métalangagier, il utilise le métalangage propre à cette activité du CL (soit nommer sa stratégie entre autres). + Weisser, prise en charge énonciative, qui révèle que les élèves acceptent d'endosser la responsabilité de ce qu'ils avancent « je crois, à mon avis, etc.) et qui traduit une certaine autorité interprétative (important dans CL) Ex.: « <i>Ben moi (aspect social, pour prendre place) je me demande</i> » (aspect métacognitif, indicateur de raisonnement) »
7. <i>Marques de généralisation et de capacités de synthèse ou de décision de clôture</i>	Présence de marqueurs de généralisation, qui montrent un décentrement de l'énonciateur par rapport à l'objet de l'explication; forme d'objectivation, de mise à distance (Dreyfuss). Exemples de marqueurs de généralisation : le pronom « on » plutôt que le « je, nous ou vous », les adverbes « souvent, toujours, jamais ». Observer aussi les TP où un élève synthétise les propos d'ensemble de l'épisode ou bien décide de clore l'épisode indiquant ici un jugement sur la qualité d'élaboration suffisante ou impossible à améliorer (Weisser 2003).

Nous avons analysé 27 épisodes, retenus parce qu'ils reflètent les diverses modalités de lecture (sur le plan du contenu) et que nous les considérons principalement comme des conduites discursives de type justification/explication (donc comme des microcosmes actionnels à même visée sur un plan sociolinguistique). Nous avons traité les résultats du codage de ces 27 épisodes de CLP en faisant un test des rangs de Friedman (équivalent à une analyse de variances non paramétrique). Celui-ci a révélé qu'il y a une différence statistiquement significative dans la fréquence d'utilisation par chaque classe de l'ensemble des sept indicateurs retenus ($p = 0,009 < 0,05$). En effet, les élèves de 4^e secondaire n'utilisent pas les ressources de la même manière, ils les utilisent dans une fréquence moindre (évaluée en proportion du nombre de mots de leur verbatim), comme l'indique le tableau 2.

Tableau 3
Fréquences d'utilisation des indicateurs (sur le nb de mots total dans chaque classe)

Indicateurs	Classe de 6^e primaire	Classe de 2^e secondaire	Classe de 4^e secondaire	Utilisation du code dans les 27 épisodes
<i>Dimension interactionnelle</i>				
1. Prise en compte de l'autre	,007	,009	,006	147
2. Aide aux pairs	,006	,004	,001	80
3. Reprise/reformulation	,010	,006	,005	144
<i>Dimension discursivo-langagière</i>				
4. Procédés discursifs	,030	,034	,021	590
5. Marqueurs de relation	,025	,027	,024	536
6. Prise en charge de son discours	,011	,013	,009	235
7. Généralisation	,007	,006	,006	140
	<i>sur 6077 mots</i>	<i>sur 6460 mots</i>	<i>Sur 8,622mots</i>	<i>1501</i>

Tableau 4
Plurifonction de la reformulation dans les différentes phases de justification

<i>Structure</i>	Type de discours dominant dans les CLP: JUSTIFICATION	
	Rôles de la REFORMULATION dans les CLP	Dimensions de la situation de communication
Entrée, ouverture	<u>Reformuler</u> pour introduire ou citer le texte	Langagière et cognitive (discours rapporté, cerner le problème, l'introduire)
Enchaînement, problématisation, développement	<u>Reformuler</u> pour co-élaborer	Interactionnelle (prise en compte de l'autre, aide aux pairs, etc.) et cognitive
Conclusion, clôture, ratification	<u>Reformuler</u> pour synthétiser, conclure	Discursive et cognitive (marques de généralisation)
	Dimension langagière : différents outils linguistiques pourraient être enseignés (synonyme, marqueurs reformulateurs , etc.)	

**Analyse qualitative et comparative de deux épisodes types primaire/secondaire pour
illustrer le rôle de la reformulation dans les différentes phases de justification**

Tableau 5
Rôle de la reformulation dans l'ouverture d'un épisode de CLP en 6^e primaire

Équipe #1- Discussion #2	# Épisode 2	Sujet <i>Absence de neige dans la communauté</i>	Mode de lecture <i>Littéral</i>	Stratégie de lecture <i>« Faire des liens »</i>	Degré d'élaboration C+
-----------------------------	----------------	---------------------------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------------------------	---------------------------

Résumé : Ils nomment la stratégie et la page, comparent le climat de la communauté (fiction) avec le climat actuel (réel), s'interrogent sur l'absence de neige et les causes possibles, émettent une hypothèse sur les motivations à éliminer la neige dans la fiction.

✍ PHASE D'OUVERTURE, DE PROBLÉMATISATION

TP	Élève	<i>Discours en interaction</i>	<i>Structure textuelle</i>	<i>Indicateurs</i>
70	Lu	o.k. bon moi j'fais des liens à la page 140	Poser le sujet (nommer sa stratégie de lecture)	
72	Al	C'est quoi ton affaire		
75	Lu	Mon affaire c'est faire des liens là Jonas demande pourquoi il n'y a plus de neige au grand sage et là il lui explique le contrôle climatique, le contrôle climatique « la neige rendait les cultures difficiles et limitaient les périodes agricoles » Bin, nous	Sujet amené et citation	Auto-reprise Reformulation du texte
76	Mau	Agri... quoi?		
77	Al/Lu	Agricole		

Nous pouvons en effet observer que la reformulation/reprise s'avère une ressource utilisée à toutes les étapes de la justification : en ouverture, la reformulation/reprise renvoie à la dimension

langagière et cognitive, notamment par l'utilisation du discours rapporté pour citer le texte (tableau 3, TP#75); puis en noyau, pour le développement de la justification, elle touche aux dimensions interactionnelle et cognitive par la prise en compte des propos de l'autre (tableau 4, #TP89); et en clôture, la synthèse généralisante illustre bien les dimensions cognitive et langagière de la reformulation (tableau 4, #TP106).

Tableau 6

Rôle de la reformulation dans les phases de résolution et de clôture en 6^e primaire

✍ « RÉOLUTION » DU PROBLÈME, EXPLICATION/JUSTIFICATION

TP	Élève	Discours en interaction	Structure textuelle	Indicateurs
79	Lu	Bin, j'fais des liens parce que j'trouve pas que cet hiver, il y a eu pas beaucoup de neige, ça été difficile d'avoir de la neige	Début d'explication/justification	Auto-reprise
81	Mau	Moi, j'avoue qu'au début j'pensais que c'était à cause du changement climatique	Début d'explication	
84	Ma	Moi, j'croisais que c'était pour ça qu'il n'y avait plus de neige		Reprise
85	Al	Le réchauffement de la planète	Enchaînement	
87	Di	comme réchauffer la planète Terre		Reformulation
89	Mau	Non, dans le fond tout ce qui se demande c'est comment ils ont fait pour empêcher la neige	Synthèse partielle, formulation du problème	Généralisation et Reformulation
92	Mau	Ouin, c'est vrai ça, j'me demande parce que ça s'arrête pas de même tsé tu peux pas mettre des toiles en haut du ciel <i>ah! peut-être que c'est pour ça que</i> le ciel est monotone?	Hypothèse	
94	Mau	Des toiles		Auto-reprise
98	Ma	On a encore de la neige		
99	Lu	On en a eu avec chance après Noël		
• CLÔTURE				
106	Mau	En fait, toi ta différence ce serait plutôt que eux ils ont empêché la neige à cause qu'ils ne l'aimaient pas tandis que nous, c'est bizarre, on a moins de neige à cause des changements climatiques	Synthèse,	Reformulation du problème et de la « solution »
110	Mau	Ça les empêchait de		
111	Lu	De mieux fonctionner		

Comparaison primaire/secondaire : des problèmes plus clairs et des ressources externes plus nombreuses au secondaire

Dans une perspective développementale, et toujours dans la volonté de mieux comprendre ce qui peut progresser entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire, nous avons comparé cet épisode avec un épisode du même type élaboré par des élèves de 2^e secondaire. On a ainsi pu observer la difficulté à formuler clairement la question chez les plus jeunes, à poser le problème. Dans le verbatim du primaire (tableaux 3 et 4), on constate que des TP 70 à 87, les élèves cherchent à stabiliser la question, et c'est l'élève leader (Mau, TP#89) qui la reformulera. Alors que dans l'épisode partiellement retranscrit ci-dessous (encadré 1) d'une équipe de 2^e secondaire, qui se pose aussi cette même question, celle-ci arrive plus vite, est posée plus clairement (TP#1-5), et réaffirmée (TP#8-11) après une mise en contexte efficace (#6-7).

Encadré 1 : Phase d'ouverture dans un épisode de 2^e secondaire

1. Sar : J'vais dire un commentaire. Oui ça, ça m'a beaucoup touchée. C'est à la page 140, deuxième paragraphe.
2. Sar : La page 140.
3. Ale : Deuxième paragraphe.
4. Seb : C'est quoi le deuxième paragraphe? Le contrôle climatique?
5. Sar : Oui, le contrôle climatique. OK, bon, « Comment est-ce qu'ils ont pu arrêter la neige? »
6. Fra : Attends, mets-nous en contexte.
7. Sar : D'accord. Ici ça dit: « *Ce n'était pas pratique et c'est tombé en désuétude quand nous en sommes venus à l'identique.* » Ok. Juste avant ça... Attends...ah oui! « La neige rendait les cultures difficiles, elle limitait les périodes agricoles », euh, c'est ça
8. Fra : Dans le fond, ils trouvaient que la neige était dans les jambes: dans le fond, elle servait juste à nous encombrer.
9. Sar : Non, non, c't'une question que j'me suis posée.
10. Fra : Vas-y.
11. Sar : **Comment** y'ont pu arrêter la neige? La neige c'est quelque chose de naturel (...)

Ensuite, dans la phase de résolution de problème, ils élaborent leur propos en faisant davantage appel à des ressources « externes » et scolaires (notions sur le genre littéraire de la science-fiction vues en classe). En effet, ils comparent avec un film de science-fiction vu en classe (TP #17 à 54) dans lequel cette même situation de contrôle climatique se présentait (encadré 2).

Encadré 2 : Phase de résolution de problème dans un épisode de 2^e secondaire

17. Seb : Comme si ça serait comme dans le film qu'on a vu en classe là...
18. Fra : Le Truman Show?
19. Seb : Oui. Qui contrôlerait la météo. Quelque chose comme ça. (...)
27. Seb : On est-tu encore sur la même planète?
28. Ale : C'est comme y'a dit dans le Show Truman: ils contrôlent tout. (...)
30. Fra : Dans le fond si y'ont arrêté la neige, ça doit être dans plusieurs années, dans plusieurs siècles même. // C'est sûr que la technologie...
31. Sar : À c'que je sache y'ont pas aucune date.
32. Fra : Non, ça c'est vrai. Par contre, ça, j'aime ça que y ait pas aucune date parce que ça nous donne pas l'image. Ça peut être autant dans cent ans que dans mille ans. (...)
54. Fra : Moi j'en ai justement un (commentaire) qui faisait, qui reliait le livre au Truman Show. C'est vrai, souvent on nous parle un peu comme si Jonas était justement Truman. On a l'impression que c'est un peu dans le même sens même si on sait que c'est pas futuriste.

Puis, par l'entremise d'un questionnement sur le genre du roman (TP #85-109), ils tentent de distinguer si le fait de pouvoir arrêter la neige tient plutôt de la magie (propre au genre fantastique) ou à l'avancée de la technologie (caractéristique de la science-fiction). Ils procèdent également par hypothèse et analogie, lorsque pour mieux visualiser la disposition de la communauté dans l'espace, ils la comparent avec les diverses municipalités de l'île de Montréal (TP #79-81). Nous avons aussi remarqué cette même tendance dans quelques épisodes des élèves de 4^e secondaire.

OBJECTIF 2 : EXPÉRIMENTATION EN CLASSE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(pour les conseillers pédagogiques participants)

Titre de la recherche : *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*

Chercheure : Manon Hébert, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.



Co-chercheure : Lizanne Lafontaine, professeure régulière en didactique du français, département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.



A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet financé par le *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture* (FQRSC) et le *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport* (MELS), dans le cadre de la subvention FQRSC-Action concertée (persévérance scolaire, phase 2), vise de manière générale à faire progresser les connaissances dans l'enseignement-apprentissage de les compétences « Lire et apprécier » des œuvres littéraires ainsi que « Communiquer oralement » (au primaire et au secondaire). Plus précisément, il s'agit d'expérimenter avec 8 enseignants (d'écoles différentes et de niveaux différents : 3^e cycle primaire et 3^e secondaire) une certaine forme de cercles littéraires entre pairs afin de mieux comprendre : a) les caractéristiques de la justification à l'oral dans un tel dispositif collaboratif; b) comment progressent et se différencient les élèves de fin primaire et de mi-secondaire de différents milieux (semi-rural et urbain) et c) les difficultés liées à l'enseignement-évaluation dans ces situations d'enseignement-apprentissage de l'oral et de la lecture en intégration.

2. Participation à la recherche

Des sessions de formation et d'échanges sont prévues de manière régulière pendant et après le projet, et votre participation à celles-ci devraient totaliser environ 3-4 journées (sous forme de journée et demi-journée), et cela en dehors des périodes ponctuelles d'observation en classe et de soutien aux enseignant(e)s pendant les deux moments d'expérimentation. Voici le déroulement prévu :

- En mai-juin 2011 : rencontre **d'information** d'une demi-journée pour faire la connaissance des deux chercheuses, de leurs assistants et des enseignants participants afin d'obtenir des explications quant aux objectifs de la recherche et aussi que les enseignants nous décrivent leurs principales pratiques et difficultés d'enseignement liées à l'oral et à la lecture littéraire (surtout des œuvres intégrales).
- En juin-août 2011 : après signature du formulaire de consentement officiel, première session d'une journée de **formation** visant à initier les enseignants aux fondements du modèle transactionnel en lecture littéraire (Manon Hébert). Vous serez aussi invitées à participer à une ou deux **rencontres de suivis** organisées avec les enseignantes pour les aider à planifier les échéanciers relatifs au déroulement des expérimentations dans l'année et à construire des mini-leçons pour l'enseignement explicite à partir de leur matériel idéalement.
- En classe, octobre-novembre 2011 : première **période d'essai** (pré-expérimentation) qui s'étalera sur environ 3 semaines. Votre participation consistera alors à observer et à assister les enseignants dans cette mise à l'essai, avec notre aide, des différentes phases du modèle transactionnel en *lecture* (mini-leçons explicites sur les stratégies de lecture et notions littéraires; gestion et évaluation des journaux et cercles de lecture).
- En janvier-février 2012 : deuxième session de **formation** d'une journée pour initier les enseignant(e)s au modèle d'enseignement explicite en oral (Lizanne Lafontaine).
- En classe, mars-avril 2012 : deuxième période d'essai (**expérimentation**) qui s'étalera sur environ 3 semaines, précédées de phases d'enseignement explicites en oral. Vous serez invitées à observer et à assister les enseignant(e)s.
- De septembre 2011 à avril 2012, vous devrez tenir un **journal de bord** pour noter toute observation pertinente relative au projet. Pendant les semaines d'expérimentation, vous devrez pouvoir garder un contact aussi étroit que possible avec les chercheuses et les enseignant(e)s.
- De juin 2012 à fin 2013, vous serez invité(e)s à construire et à discuter des résultats avec les deux chercheuses, à construire des **documents de formation** en collaboration avec les chercheuses et à les diffuser (sous forme de colloques nationaux et internationaux, articles professionnels et site Web). Des fonds sont prévus pour défrayer la plupart des coûts de déplacement et d'inscription liés à ces activités.

Notez que, chaque fois, vos frais de déplacement à l'université ou en dehors de votre commission scolaire seront remboursés et qu'un certain budget a été prévu pour permettre vos libérations, selon ce qui aura été entendu avec à ce sujet avec vos directions.

3. Confidentialité et diffusion

Votre journal de bord sera retranscrit pour être analysé par les chercheuses et leurs assistants. En signant ce formulaire de consentement, vous autorisez les chercheuses à en reproduire des extraits dans des publications de nature professionnelle et scientifique à but non lucratif. Ces publications sont destinées à des intervenants en éducation (enseignants en formation ou en exercice, conseillers pédagogiques, directions d'école, chercheurs en éducation) et elles pourront être diffusées sur divers supports (ex : imprimé, cédérom, DVD, site Web). Cependant, nous ne divulguerons pas le nom de l'école ni aucun noms de famille des participants de manière à limiter leur identification possible. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro ou un nom fictif et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros ou noms fictifs qui leur auront été attribués. Tous les documents concernant la recherche seront par ailleurs conservés en lieu sûr dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en enseignement du français. Vous aurez également l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances, de réfléchir à vos propres pratiques de formateur, d'en discuter avec d'autres professionnels de l'enseignement et, éventuellement, selon votre intérêt et disponibilité, de participer à des activités de diffusion des résultats (colloque, production de matériel, etc.). Bien qu'il n'y ait aucun risque à participer à cette recherche, parmi les inconvénients possibles, il faut considérer que les modifications de pratique suscitent parfois des périodes de doute et d'inconfort chez les enseignant(e)s et qu'elles peuvent exiger du temps de réflexion et d'accompagnement supplémentaire de votre part. De plus, les périodes qui seront consacrées aux rencontres d'organisation et de formation pourront parfois empiéter sur votre emploi du temps régulier, mais vous serez dégagé(e)s ou aidé(e)s en conséquence.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Il suffit de communiquer avec l'un ou l'autre des chercheuses (voir coordonnées plus bas). Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis à votre sujet ou seront détruits.

6. Compensation financière

Vous serez déchargé(e)s de certaines journées de travail au besoin, après discussion avec votre employeur à ce sujet, et remboursé(e)s pour les frais de garde d'enfants (s'il y a lieu) et de déplacement pour participer aux rencontres de formation/concertation lorsqu'elles auront lieu en dehors de votre commission scolaire.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et bien compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion dans un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Oui

Non

Je consens aussi à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Non

Oui

Signature : _____

Date :

Nom : _____

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je certifie avoir remis au participant un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé.

Signature du chercheur _____ Date :

(ou de son représentant)

Nom : _____

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet, Manon Hébert, Université de Montréal: (514) 343-6111 poste 3088 ou à l'adresse courriel manon.hebert@umontreal.ca;

ou avec la co-chercheuse, Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais (UQO), Campus de Saint-Jérôme : (450) 530-7616, poste 4032 (numéro sans frais: 1 800 567-1283, poste 4032) ou à l'adresse courriel lizanne.lafontaines@uqo.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut également être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. Notez que l'Ombudsman accepte les frais virés d'appel.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(pour les enseignants participants)

Titre de la recherche : *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*

Chercheure : Manon Hébert, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.



Co-chercheure Lizanne Lafontaine, professeure régulière en didactique du français, département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.



A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

7. Objectifs de la recherche.

Ce projet financé par le *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture* (FORSC) et le *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport* (MELS), dans le cadre de la subvention FORSC-Action concertée (persévérance scolaire, phase 2) vise de manière générale à faire progresser les connaissances dans l'enseignement-apprentissage de la compétence « Lire et apprécier » des œuvres littéraires ainsi que « Communiquer oralement » (au primaire et au secondaire). Plus précisément, il s'agit d'expérimenter avec 8 enseignants (d'écoles différentes et de niveaux différents : 3^e cycle primaire et 3^e année secondaire) une certaine forme de cercles littéraires entre pairs afin de mieux comprendre : a) les caractéristiques de la justification à l'oral dans un tel dispositif collaboratif; b) comment progressent et se différencient les élèves de fin primaire et de mi-secondaire et c) les difficultés liées à l'enseignement-évaluation dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture.

8. Participation à la recherche

Dans l'ensemble, de septembre 2011 à avril 2012, vous devrez tenir un **journal de bord** pour noter toute observation pertinente relative au projet. Pendant les

semaines d'expérimentation, vous devrez pouvoir garder un contact étroit avec les chercheuses, puis assurer normalement la **supervision de votre classe** et **l'évaluation des activités liées au projet** (journaux d'élèves et cercles de lecture). Cela vous permettra, en collaboration avec les chercheuses, d'évaluer de manière intégrée et détaillée les habiletés de chacun de vos élèves à la fois en lecture, en écriture et en oral. Pour éviter toute surcharge indue de travail, des assistants embauchés par les chercheuses pourront au besoin alléger votre tâche de correction ou autre.

Des sessions de formation et d'échanges sont aussi prévues de manière régulière pendant le projet, elles devraient totaliser au maximum 8 journées (sous forme de journées et demi-journées, environ 1 fois par mois) :

- Juin 2011 (*information*): participer à une rencontre d'information de 60-90 min sur les lieux de travail ou à l'UDM avec l'une ou l'autre des deux chercheuses et votre CP afin qu'elles vous fournissent des explications quant aux **objectifs de la recherche** et que, à votre tour, vous leur décriviez vos principales pratiques d'enseignement liées à l'oral et à la lecture littéraire (surtout des œuvres intégrales).
- Juin-août ou Sept 2011 (*Formation 1*): après signature du formulaire de consentement, première session d'une journée de **formation** pour les fondements du modèle d'enseignement développé par Manon Hébert (en lecture littéraire). Une ou deux **rencontres d'organisation-planification** seront aussi organisées pour vous aider à planifier les échéanciers relatifs au déroulement de la première expérimentation de novembre.
- Octobre-novembre 2011 (*Pré-expérimentation*) : première **période d'essai en classe** (pré-expérimentation) qui s'étalera sur environ 3 semaines. Votre participation consistera alors à donner avec notre aide des *mini-leçons explicites en lecture* (stratégies de lecture et notions littéraires) avant que vos élèves lisent tous un même roman en classe, complètent des journaux de lecture et participent chaque semaine à un cercle de lecture entre pairs (d'une durée d'environ 45 min). Vous pourrez aussi être invité(e)s à participer à un ou deux **entretiens** individuels pour commenter votre expérience.
- Janvier-février 2012 (*formation 2*) : deuxième session d'une journée **formation-concertation** pour l'enseignement de l'oral avec Lizanne Lafontaine pour préparer la phase d'expérimentation.
- Mars-avril 2012 (*expérimentation*) : la même formule expérimentée en novembre se reproduira avec un autre roman (fourni par les chercheuses), mais cette fois les élèves auront eu avant des *mini-leçons explicites en oral*.

Chaque fois, vous serez dégagé(e)s de votre enseignement régulier et vos frais de déplacement sont remboursés en fonction des ententes avec vos directions.

9. Confidentialité et diffusion

Les enregistrements audios et vidéos des discussions, des séances d'enseignement et des entretiens individuels, votre journal de bord et les travaux d'élèves seront conservés pour être au besoin analysés par les chercheuses et leurs

assistants. En signant ce formulaire de consentement, vous autorisez les chercheurs à reproduire des extraits de ces données de classe dans diverses publications de nature professionnelle et scientifique à but non lucratif. Ces publications sont essentiellement destinées à des intervenants en éducation (enseignants en formation ou en exercice, conseillers pédagogiques, directions d'école, chercheurs en éducation) et elles pourront être diffusées sur divers supports (ex : imprimé, cédérom, DVD, site Web).

Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro ou un nom fictif et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros ou noms fictifs qui leur auront été attribués. Tous les documents concernant la recherche seront par ailleurs conservés en lieu sûr dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

10. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en didactique du français. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances, de réfléchir à vos propres pratiques, d'en discuter avec d'autres professionnels de l'enseignement et, éventuellement, de participer à des activités de diffusion des résultats (colloque, production de matériel, etc.).

Bien qu'il n'y ait aucun risque à participer à cette recherche, parmi les inconvénients possibles, il faut considérer que les modifications de pratique suscitent parfois des périodes de doute et d'inconfort et qu'elles exigent du temps de réflexion supplémentaire. De plus, les périodes qui seront consacrées aux rencontres d'organisation et de formation pourront parfois empiéter sur l'emploi du temps régulier, mais vous serez dégagés ou aidés en conséquence.

11. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Il suffit de communiquer avec le chercheur (voir coordonnées plus bas). Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis à votre sujet ou à celui de vos élèves seront détruits.

12. Compensation financière

Vous serez dégagé(e)s pour certaines journées ou charges de travail après accord avec votre employeur et remboursé(e)s pour les frais de garde d'enfants (s'il y a lieu) et de déplacement pour participer aux rencontres.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les

réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et bien compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion dans un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice.

Oui

Non

Je consens aussi à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non

Signature : _____

Date :

Nom : _____

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je certifie avoir remis au participant un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé.

Signature du chercheur _____ Date :

(ou de son représentant)

Nom : _____

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet, Manon Hébert, Université de

Montréal: (514) 343-6111 poste 3088 ou à l'adresse courriel manon.hebert@umontreal.ca;

ou avec la co-chercheuse, Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais (UQO), Campus de Saint-Jérôme : (450) 530-7616, poste 4032 (numéro sans frais: 1 800 567-1283, poste 4032) ou à l'adresse courriel lizanne.lafontaines@uqo.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut également être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. Notez que l'Ombudsman accepte les frais virés d'appel.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(pour les élèves participants et leurs parents)

Titre de la recherche : *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)*

Chercheure : Manon Hébert, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.



Co-chercheure Lizanne Lafontaine, professeure régulière en didactique du français, département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.



A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

13. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche est approuvé et financé par le gouvernement québécois (*Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*) et le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Il vise à améliorer les pratiques d'enseignement en oral, en lien avec la lecture d'œuvres littéraires. La recherche se déroulera dans huit classes de 3^e cycle du primaire et de 3^e secondaire, et dans deux régions (Laurentides et Montréal). Tous les élèves auront à lire dans le cadre régulier de leur classe un même roman obligatoire, puis à en discuter en petites équipes et à compléter un journal de lecture afin de travailler en intégration les trois compétences du programme de français.

Nous voulons dans cette étude d'abord mieux comprendre comment peuvent s'enseigner et progresser selon l'âge les habiletés en oral dans le cadre d'activités de lecture en équipe. Nous voulons aussi observer la capacité des élèves à évaluer eux-mêmes leur degré de compétence en oral pendant les discussions entre pairs. Ensuite, nous voulons voir jusqu'à quel point leur évaluation rejoint celle de l'enseignant et des chercheures.

14. Participation à la recherche

Le projet se déroulera au cours de l'année scolaire 2011-2012. Pendant les activités d'expérimentation, qui ne dérogent en rien au programme régulier de

français, tous les élèves bénéficieront d'un encadrement très rigoureux de la part de l'enseignante, de la conseillère pédagogique et des chercheuses (et assistants au besoin).

Il y aura une période d'essai en octobre-novembre qui s'étalera sur environ 3 semaines. Pendant cette période, les élèves assisteront à des mini-leçons sur les stratégies de lecture et les notions de littérature au programme, liront ensuite tous un même roman en classe, compléteront des travaux d'écriture portant sur leur lecture et participeront chaque semaine à un cercle littéraire entre pairs (= discussions en petite équipe) d'une durée d'environ 45 min. L'essai final se déroulera en mars-avril et se fera à partir d'un autre roman que les chercheuses prêteront à chaque élève de la classe après accord avec leur enseignant.

Les six discussions entre élèves seront chaque fois enregistrées sur cassette audio et/ou sur vidéo. Après deux de ces discussions, quelques élèves volontaires seront interviewés individuellement par une des chercheuses ou leur assistant pour discuter de leur compétence à l'oral et en lecture. Les entrevues (qui seront enregistrées audios et/ou vidéos) auront lieu à l'école, pendant ou après les cours, et ne dureront pas plus d'une trentaine de minutes.

15. Confidentialité et diffusion

Seuls les enregistrements audios et vidéos des discussions et les travaux écrits d'élèves qui auront donné leur consentement pour participer à la recherche seront traités. En signant ce formulaire de consentement, vous autorisez les chercheuses à reproduire des extraits de ces données de classe dans des publications de nature professionnelle à but non lucratif. Ces publications sont destinées à des intervenants en éducation (enseignants en formation ou en exercice, conseillers pédagogiques, directions d'école, chercheurs en éducation) et elles pourront être diffusées sur divers supports (ex. : imprimé, cédérom, DVD, site Web). Nous ne divulguerons pas le nom de l'école ni le nom de famille de l'élève et de son enseignant de manière à limiter leur identification possible. Quand nous analyserons ensuite les documents recueillis en classe, nous attribuerons des numéros ou des noms fictifs à chaque élève dont seulement les membres de l'équipe de recherche connaîtront l'identité. Tous les documents concernant la recherche seront par ailleurs conservés en lieu sûr dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier l'élève seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, si vous refusez que votre enfant participe à cette recherche, sachez que cela n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable pour lui. Il pourra continuer de participer normalement aux activités de classe et ses propos ne seront simplement pas retranscrits, ni ses travaux photocopiés. De plus, des mesures seront prises, lors des tournages, pour que l'on ne le voie pas sur la vidéo.

16. Avantages et inconvénients

La participation de votre enfant à cette recherche ne lui fait courir aucun risque particulier et contribuera à l'avancement des connaissances en enseignement du français. Il aura l'avantage de participer à des activités d'enseignement novatrices, tout à fait en accord avec les exigences des nouveaux programmes. De plus, il pourra profiter du soutien de son enseignant et de celui des chercheurs, des professionnels chevronnés et motivés par le projet.

17. Droit de retrait

À tout moment, votre enfant est libre de se retirer du projet, et ce sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Il lui suffira d'indiquer verbalement à l'un ou l'autre des deux chercheurs ou à son enseignant qu'il ne désire plus participer au projet. Cela signifie qu'il ne veut plus que ses travaux de classe (écrits et oraux) effectués dans le cadre de cette expérience soient retenus et analysés à des fins de recherche par la suite. Il en est de même si c'est vous qui décidez de retirer votre enfant de la recherche. À partir de la demande de retrait, nous arrêterons de recueillir toutes données le concernant et les données éventuellement déjà recueillies seront détruites.

18. Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera versée aux élèves pour leur participation à ce projet de recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et bien compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude, sachant qu'il peut se retirer en tout temps du projet, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

Oui

Non

Je consens, si cela est le cas, que mon enfant soit brièvement interviewé par la chercheuse ou l'un de ses assistants après sa participation aux activités.

Oui

Non

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature,

conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Oui

Non

Signature : _____

Date :

Nom : _____

Prénom :

Signature : _____

Date :

Nom de l'élève : _____

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je certifie avoir remis au participant un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé.

Signature du chercheur _____

Date :

(ou de son représentant)

Nom : _____

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez aussi communiquer avec la responsable du projet, Manon Hébert,

Université de Montréal: (514) 343-6111 poste 3088 ou à l'adresse courriel manon.hebert@umontreal.ca;

ou avec la co-chercheuse, Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais (UQO), Campus de Saint-Jérôme : (450) 530-7616, poste 4032 (numéro sans frais: 1 800 567-1283, poste 4032) ou à l'adresse courriel lizanne.lafontaines@uqo.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut également être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. Notez que l'Ombudsman accepte les frais virés d'appel.

ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN LECTURE

Quelques stratégies de lecture littéraire et outils d'écriture pour commenter (Hébert, 2008)

<i>Critiquer</i> 	<i>Se questionner</i> ?+Ho	<i>Visualiser</i> 	<i>Revoir son opinion</i> 
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Situer et citer<input type="checkbox"/> Donner son opinion et ses raisons<input type="checkbox"/> Trouver des raisons adverses, des explications	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Situer et citer<input type="checkbox"/> Se questionner<input type="checkbox"/> Formuler une hypothèse fondée	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Situer et citer<input type="checkbox"/> Nommer, décrire sa réaction<input type="checkbox"/> Analyser les sensations, les procédés d'écriture	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Situer et citer<input type="checkbox"/> Décrire ses premières réactions<input type="checkbox"/> Décrire ce qui a changé, expliquer

ET OUTILS D'ÉVALUATION DU JOURNAL DE LECTURE

Date : _____

Prénom: _____

Classe de : _____

NOM : _____

© Manon Hébert

Grille d'évaluation de la situation d' écriture au secondaire (tâche : <i>journal de lecture</i> ; type de discours : <i>justification</i>)						Critères du MELS (secondaire)	Note finale
	Très insuf- fisant	Insuf- fisant	Bien	Très bien	Excell ent		
• L'élève respecte le nombre de mots imposés : min.100 mots (sans la citation)						Critère 1 <i>Adaptation à la situation d'écriture</i> _____	
• Dans l'ensemble, l'élève VARIE SES STRATÉGIES DE LECTURE							
• L'élève SITUE BIEN SON PROPOS, RAPPELLE BRIÈVEMENT LE CONTEXTE (sujet amené)							
• L'élève PRÉCISE BIEN TON INTENTION OU NOMME TA STRATÉGIE (sujet posé)							
• L'élève SOUTIENT SES PROPOS À L'AIDE DE CITATIONS PERTINENTES (solidité)							
• L'élève ÉTABLIT CONSTAMMENT DES LIENS ENTRE SA PENSÉE ET LE TEXTE (pertinence)							
• L'ENSEMBLE DU COMMENTAIRE porte sur un seul sujet à la fois (cohésion)							

<ul style="list-style-type: none"> L'élève DÉVELOPPE, JUSTIFIE BIEN SON PROPOS à l'aide de faits vérifiables, d'exemples, de comparaisons, d'explications, de <u>connaissances littéraires</u>, etc.. Il sait : <ul style="list-style-type: none"> - appuyer son point de vue ou ses hypothèses en retournant au texte - envisager d'autres points de vue que le sien (celui de l'auteur, de ses pairs, etc.) - bien décrire ses impressions - raconter ses expériences en détail - trouver plusieurs points de comparaison (similitudes et différences), etc. 						<p style="text-align: center;">Critère 2 <i>Cohérence du texte</i></p> <hr style="width: 10%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">Critère 3 <i>Utilisation d'un vocabulaire approprié</i></p> <hr style="width: 10%; margin: auto;"/>	
<ul style="list-style-type: none"> Respecte les normes relatives à la syntaxe, à la ponctuation et à l'orthographe exigées dans cette situation (i.e. respecter les règles des guillemets, du point, des majuscules et aucune faute dans la citation....) 						<p style="text-align: center;">Critère 4</p> <hr style="width: 10%; margin: auto;"/>	
<p>Commentaires de l'enseignant :</p>							

Date : _____

Prénom: _____

Classe de : _____

NOM : _____

© Manon Hébert

Grille d'évaluation de la situation d'écriture au primaire (tâche : <i>journal de lecture</i> ; type de discours : <i>justification</i>)						Critères du MELS (primaire)	Note finale
	Très insuf- fisant	Insuf- fisant	Bien	Très bien	Excellent		
• L'élève respecte le nombre de mots imposés : min.100 mots (sans la citation)						Critère 1 <i>Adaptation à la situation d'écriture</i> _____	
• Dans l'ensemble, l'élève VARIE SES STRATÉGIES DE LECTURE							
• L'élève SITUE BIEN SON PROPOS, RAPPELLE BRIÈVEMENT LE CONTEXTE (sujet amené)							
• L'élève PRÉCISE BIEN TON INTENTION OU NOMME TA STRATÉGIE (sujet posé)							
• L'élève SOUTIENT SES PROPOS À L'AIDE DE CITATIONS PERTINENTES (solidité)							
• L'élève ÉTABLIT CONSTAMMENT DES LIENS ENTRE SA PENSÉE ET LE TEXTE (pertinence)							
• L'ENSEMBLE DU COMMENTAIRE							

<p>porte sur un seul sujet à la fois (cohésion)</p>							
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève DÉVELOPPE, JUSTIFIE BIEN SON PROPOS à l'aide de faits vérifiables, d'exemples, de comparaisons, d'explications, de <u>connaissances littéraires</u>, etc.. Il sait : <ul style="list-style-type: none"> - appuyer son point de vue ou ses hypothèses en retournant au texte - envisager d'autres points de vue que le sien (celui de l'auteur, de ses pairs, etc.) - bien décrire ses impressions - raconter ses expériences en détail - trouver plusieurs points de comparaison (similitudes et différences), etc. 						<p>Critère 2 <i>Cohérence du texte</i></p> <hr style="width: 10%; margin: 10px auto;"/> <p>Critère 3 <i>Utilisation d'un vocabulaire approprié</i></p> <hr style="width: 10%; margin: 10px auto;"/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Construction des phrases et ponctuation appropriées dans cette situation (ex. : point, majuscules, guillemets) • Respecte des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (ex. : dans les citations) 						<p>Critère 4</p> <hr style="width: 10%; margin: 10px auto;"/>	
<p>Commentaires de l'enseignant :</p>							

Portfolio du locuteur

TON PORTRAIT DE LOCUTEUR

Saint-Jérôme, le 17 janvier 2012

Nom de l'élève : _____

École : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

Bonjour à toi,

Nous te remercions beaucoup d'avoir bien participé aux premiers essais de cercles de lecture qui ont eu lieu en décembre dernier. Ton enseignant et nous avons souvent été impressionnés par le sérieux de vos propos et par votre engagement dans cette nouvelle tâche! Pour le deuxième volet de ce projet, nous voulons maintenant nous concentrer davantage sur le développement des compétences en oral. Nous voudrions donc en apprendre davantage sur toi à ce sujet. Voilà ce que nous aimerions savoir :

- 1) **Quel genre de locuteur es-tu?** Dans tes temps libres et ta vie de tous les jours, es-tu quelqu'un qui parle plutôt rarement, de temps en temps, assez souvent ou beaucoup? Attention, parler ne veut pas juste dire parler à ses amis dans la cour d'école, mais parler à l'enseignante, à ses parents, au téléphone, à l'ordinateur, etc.

2) As-tu gardé des bons souvenirs **d'activités orales que tu as faites pour l'école**? Si oui, peux-tu décrire ces activités?

3) As-tu des mauvais souvenirs **d'activités orales que tu as faites à l'école**? Si oui, peux-tu décrire ces activités?

4) La communication orale comprend plusieurs critères. **Comment évalues-tu ta compétence en communication orale dans les cercles de lecture auxquels tu as participé jusqu'ici? Coche ta réponse** pour chacun des critères.

Critères	1- Très faible	2- Faible	3- Bon	4- Très bon	5- Excellent
Prononciation					
Volume de la voix					
Débit (vitesse de ta prise de parole)					

Intonation					
Participation active dans le cercle de lecture (prendre la parole quand c'est ton tour, laisser les autres parler, faire avancer la discussion sur les stratégies)					
Écoute des autres					
Respect de ton rôle (animateur, vérificateur, maître de l'équipement, responsable du temps, rapporteur)					
Justification ou explication de ta stratégie de lecture					
Registre de langue					
Autres critères : les ajouter si nécessaire					

Nous te remercions beaucoup de prendre le temps de nous répondre, encore une fois! Remets cette autoévaluation à ton enseignante qui, nous en sommes sûres, se fera elle aussi un plaisir de la lire!

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme



Université du Québec en Outaouais

Manon Hébert,

Université de Montréal

Production initiale : Fiche 1

Mes forces et mes faiblesses en oral

Forces	Faiblesses

État des connaissances : Fiche 2

Bilan des trois forces et des trois faiblesses en oral de mon équipe de cercle de lecture

Forces	Faiblesses
1-	1-
2-	2-
3-	3-

Atelier 1 : Fiche 3

Reformulation

À observer	Élève 1	Élève 2	Élève 3
Moyens utilisés pour reformuler			
Différences entre les reformulations			

Atelier 1 : Référentiel



Reformuler dans ses propres mots

Distinction entre résumer et reformuler

- On **résume** un livre, un film, un message *pour le rendre plus concis en en gardant seulement l'essentiel (pas de détails)*.
- On **cite** un auteur quand on dit ou recopie (entre guillemets) exactement ce qu'il a dit et comment il l'a dit.
- On **reformule** un propos, un commentaire, une consigne, un message en le redisant dans ses propres mots *afin de bien ou de mieux le comprendre*.

Quelques stratégies utiles pour reformuler :

- 1- Prends une posture d'écoute;
- 2- Représente-toi mentalement le contenu du message;
- 3- Retiens ou prends en note les mots importants si nécessaire;
- 4- Respecte le contenu du message (n'ajoute pas de détails);
- 5- Respecte l'ordre chronologique du message ou assure-toi que l'ordre dans lequel tu reformules aide les autres à mieux comprendre le message.

Expressions que tu peux utiliser pour reformuler :

- Si j'ai bien compris...
- Tu as dit que...
- Tu as expliqué que...
- Selon toi ...
- D'après ce que tu viens de dire...
- *Autres que tu pourrais utiliser:*

Message original : exemple	Message reformulé par un autre élève
<p>J'ai utilisé la stratégie <i>ressentir</i>.</p> <p>Dans le roman, lorsque René a quitté Juliette pour Gladys, Juliette a eu beaucoup de peine.</p> <p>Cela m'a rendue triste, car je trouve que Juliette est une bonne personne qui aide beaucoup les autres, alors que Gladys est égoïste.</p> <p>Juliette méritait plus l'amour de René.</p>	<p><i>Si j'ai bien compris, tu as ressenti de la peine dans le passage où René quitte Juliette pour Gladys. Tu trouves que c'est triste car, selon toi, Juliette est une bonne personne et mérite plus l'amour de René que Gladys, qui est égoïste.</i></p>

Atelier 1 : Fiche 4

Reformulation

1- Je surligne la ligne de l'élève que je suis responsable d'écouter.

Élève 1 : prise de notes	Je reformule ce que l'élève 1 a dit en utilisant le référentiel
Élève 2 : prise de notes	Je reformule ce que l'élève 2 a dit en utilisant le référentiel
Élève 3 : prise de notes	Je reformule ce que l'élève 3 a dit en utilisant le référentiel
Élève 4 : prise de notes	Je reformule ce que l'élève 4 a dit en utilisant le référentiel

Atelier 1 : Fiche synthèse des apprentissages

1- Dans cet atelier sur l'oral, j'ai appris :

2- Cet atelier d'oral m'a permis de m'améliorer en oral. Voici comment :

3- Voici les stratégies de la reformulation que je vais mettre en pratique dans les prochaines cercles de lecture.

Ce qu'on s'amusait !

Nouvelle d'Isaac Asimov (parue en anglais en 1951, sous le titre « The fun they had »)
(la version française est parue dans *Revue Pédagogique* n° 2 - novembre 1979)

Ce soir-là, Margie nota l'événement dans son journal. A la page qui portait la date du 17 mai 2155, elle écrivit « Aujourd'hui, Tommy a trouvé un vrai livre ! » C'était un très vieux livre. Le grand-père de Margie avait dit un jour que, lorsqu'il était enfant, son propre grand-père lui parlait du temps où les histoires étaient imprimées sur du papier. On tournait les pages, qui étaient jaunes et craquantes. et il était joliment drôle de lire des mots dans ces livres de papier, plutôt que sur un écran, comme il est normal.

« Saprستي, dit Tommy, quel gaspillage ! Quand on avait fini le livre, on le jetait et puis c'est tout, je suppose. Il a dû passer des millions de livres sur notre écran, et il en passera encore bien plus. Et je ne voudrais pas le jeter, l'écran.

– C'est pareil pour moi, dit Margie. »

Elle avait onze ans et n'avait pas vu autant de livres numériques que Tommy, qui était de deux ans son aîné.

« Où l'as-tu trouvé ? demanda-t-elle.

– Chez nous, dans le grenier.

– De quoi parle-t-il ?

– De l'école. »

Margie fit la moue.

« L'école ? Qu'est-ce qu'on peut écrire sur l'école ? Je n'aime pas l'école. »

Margie avait toujours détesté l'école, mais maintenant elle la détestait plus que jamais. Le maître-robot lui avait fait subir test sur test en géographie et elle s'en était tirée de plus en plus mal. Finalement sa mère avait secoué tristement la tête et fait venir l'inspecteur régional.

L'inspecteur, un petit homme rond à la figure rougeaude, était venu avec une boîte pleine d'ustensiles, d'appareils de mesure et de fils métalliques. Il avait fait un sourire à Margie. Puis il avait mis le maître en pièces détachées et elle avait espéré qu'il ne saurait pas le remonter. Mais son espoir avait été déçu. Au bout d'une heure environ, le maître était là de nouveau, gros, noir, vilain, avec un grand écran sur lequel les leçons apparaissaient et les questions étaient posées. Et ce n'était pas cela le pire. Ce qu'elle maudissait le plus, c'était la fente par où elle devait introduire ses devoirs du soir et ses compositions. Pour cela, elle devait les écrire en utilisant un code informatique qu'on lui avait fait apprendre quand elle avait six ans. Le maître-robot calculait les points aussitôt.

Son travail terminé, l'inspecteur avait souri et avait caressé la tête de Margie. Puis il avait dit à sa mère :

« Ce sont des choses qui arrivent. Je l'ai ralenti pour qu'il corresponde au niveau moyen d'un enfant de dix ans. En fait, la courbe du travail de votre fille est tout à fait satisfaisante. »

Et il avait tapoté de nouveau la tête de Margie.

Margie était déçue. Elle avait espéré qu'il emporterait le maître avec lui. Une fois, on était venu chercher le maître de Tommy et on l'avait gardé près d'un mois parce que le logiciel d'histoire avait flanché complètement.

Elle demanda encore à Tommy, à propos du livre qu'il avait découvert :

« Tu rigoles ? Pourquoi quelqu'un écrirait-il un livre sur l'école ? »

Tommy la regarda d'un air supérieur.

« Ce que tu es stupide, il ne s'agit pas du même genre d'école que maintenant. Ça, c'est l'école qui existait il y a des centaines et des centaines d'années. »

Il ajouta avec un petit sourire, en détachant les mots avec soin :

« Il y a des siècles. »

Margie était vexée.

« Eh bien, je ne sais pas quelles écoles ils avaient il y a si longtemps ! »

Elle lut quelques lignes du livre par-dessus de l'épaule de Tommy, puis ajouta :

« En tout cas, ils avaient un maître.

– Bien sûr qu'ils avaient un maître, mais ce n'était pas un maître normal. C'était un homme.

– Un homme ? Comment un homme pouvait-il faire la classe ?

– Eh bien, il apprenait simplement des choses aux garçons et aux filles et il leur donnait des devoirs à faire à la maison et leur posait des questions.

– Un homme n'est pas assez intelligent pour ça !

– Sûrement que si. Mon père en sait autant que mon maître-robot.

– Pas vrai. Un homme ne peut pas en savoir autant qu'un robot.

– Il en sait presque autant, ça je t'en fais le pari. »

Margie n'était pas disposée à discuter. Elle dit :

« Je ne voudrais pas d'un homme dans ma maison pour me faire la classe. »

Tommy se mit à rire aux éclats.

« Ce que tu peux être bête, Margie. Les maîtres ne vivaient pas dans la maison. Ils avaient un bâtiment spécial et tous les enfants y allaient, ça s'appelait l'école.

– Et tous les enfants apprenaient la même chose ?

– Bien sûr, s'ils avaient le même âge.

– Mais maman dit qu'un maître-robot doit être réglé d'après le cerveau de chaque garçon et de chaque fille et qu'il ne doit pas leur apprendre la même chose à tous.

– N'empêche... on ne faisait pas comme ça à cette époque-là. Et puis si ça ne te plaît pas, je ne te force pas à lire ce livre.

– Je n'ai jamais dit que ça ne me plaisait pas », répliqua vivement Margie.

Elle voulait s'informer sur ces étranges écoles. Elle ouvrit le livre et ils commencèrent à le lire. Ils en étaient à peine à la moitié quand la mère de Margie appela :

« Margie ! L'école ! »

Margie leva la tête.

« Pas encore, maman !

– Si. C'est l'heure, dit Mrs. Jones. Et c'est probablement l'heure pour Tommy aussi.

– Est-ce que je pourrai encore lire un peu le livre avec toi après l'école ? demanda Margie à Tommy.

– Peut-être », dit-il nonchalamment.

Il s'éloigna en sifflotant, le vieux livre poussiéreux serré sous son bras.

Margie entra dans la salle de classe. Celle-ci était voisine de sa chambre à coucher. Le maître-robot avait été mis en marche et l'attendait. On le branchait toujours à la même heure, chaque jour, sauf le samedi et le dimanche : la mère de Margie disait que les filles de cet âge apprenaient mieux si les leçons avaient lieu à des heures régulières. L'écran était allumé et proclamait :

La leçon d'arithmétique d'aujourd'hui concerne l'addition des fractions. Veuillez insérer votre devoir d'hier dans la fente appropriée.

Margie s'exécuta avec un soupir. Elle pensait aux anciennes écoles qu'il y avait à l'époque où le grand-père de son grand-père était encore enfant. Tous les enfants du voisinage arrivaient alors en riant et en criant dans la cour de l'école, s'asseyaient ensemble dans la classe et partaient ensemble pour rentrer chez eux à la fin de la journée. Et comme ils apprenaient les mêmes choses, ils pouvaient, s'aider pour faire leurs devoirs du soir et en parler entre eux.

Et les maîtres étaient des gens...

Sur l'écran du maître-robot, on lisait maintenant en lettres lumineuses :

Quand nous additionnons les fractions $1/2$ et $1/4$...

Et Margie réfléchissait : comme les enfants devaient aimer l'école au bon vieux temps ! Comme ils devaient la trouver drôle... Oui, en ce temps-là... ce qu'on s'amusait !

Atelier 1 : Portfolio oral

Fiche synthèse des apprentissages

4- Dans cet atelier sur l'oral, j'ai appris :

5- Cet atelier d'oral m'a permis de m'améliorer en oral. Voici comment :

6- Voici les stratégies de reformulation que je vais mettre en pratique dans les cercles de lecture 2.

Atelier 2 : Référentiel



Justifier une stratégie de lecture ou une réponse

Définition de la justification

- Justifier signifie **donner des raisons (pertinentes, solides, détaillées) pour mieux élaborer son propos ou son commentaire.**
- Tu peux justifier en donnant des **faits**, des connaissances littéraires, des **exemples**, des **explications**, des **comparaisons** ou en faisant des **liens avec ton vécu.**

Stratégies à suivre :

1. **Regroupe tes idées** pour mieux les organiser:
 - a. Début : énonce ton idée (ou ta stratégie de lecture) et situe ton propos
 - b. Développement : justifie pourquoi tu penses cela, donne différentes raisons qui font mieux comprendre ton idée, comme si tu devais répondre à la question *Pourquoi?*
2. **Utilise tes connaissances sur la langue** pour mieux exprimer tes raisons : des marqueurs de relation ou des organisateurs textuels pour relier tes idées; des mots justes ou spécialisés en littérature; une autre intonation, un bon débit, etc.

Par exemple, voici des marqueurs de relation ou organisateurs textuels à utiliser pour justifier :

- i. Au début, pour situer ton propos : au moment où, dans la scène où, au sujet de
 - ii. Ensuite, pour expliquer tes raisons : parce que, puisque, vu que, car
 - iii. Pour ajouter des raisons : de plus, en plus, aussi, également, deuxièmement
 - iv. Pour montrer des nuances dans ta justification : d'ailleurs, alors, toutefois
 - v. Pour conclure ta justification : donc, finalement, en conclusion, en bref
- Autres que tu pourrais utiliser:

Exemple de justification et d'élaboration dans un cercle de lecture

(Début)

Élève 1 : **Au moment où** le robot tombe en panne, j'ai trouvé drôle d'imaginer un enseignant avec une tête en forme d'écran d'ordinateur. C'est écrit à la page 1 « gros, noir, vilain, avec un grand écran sur lequel les leçons apparaissent ».

(=énoncer son idée, situer sa stratégie)

Élève 2 : Oui, mais pourquoi tu trouves ça drôle au juste?

(Développement)

Élève 1 : **Parce que** j'ai visualisé un gros enseignant avec une grosse tête carrée en forme d'écran d'ordinateur et..., **aussi**, le clavier pourrait être comme ses dents ou une forme de mâchoire qui s'ouvre et qui se ferme quand il parle

(=justifier en ajoutant ici des détails sous forme de **description, d'explications**)

Élève 3 : Oui, je vois! **Mais** c'est vrai que dans la **science-fiction**, on déforme souvent des choses normales et ça nous fait voir le monde autrement. Par exemple, les monstres ressemblent souvent à des insectes géants.

(=justifier la visualisation à l'aide de **faits**, ici **de connaissances littéraires** sur la science-fiction)

Élève 2 : **Par contre**, pour revenir aux robots, dans les films de science-fiction, je trouve qu'ils sont souvent sympathiques, **contrairement** à son « vilain » maître-robot.

(=nuancer le propos d'un pair en donnant un **contre-exemple**, en s'appuyant sur des **repères culturels**)

Facultatif, mais idéalement devrait être complété à partir d'exemples pris dans les JL et CL de l'automne OU BIEN ON POURRAIT PRENDRE LES EXEMPLES DONNÉS EN CLASSE (Dmitri, Cast Away, Petit Nicolas, etc.), revenir au remue-méninges, et les analyser à la lumière du concept de justification,

Comment répondre à une question qui demande une justification ?

Lorsque tu as à répondre à une question de *compréhension, d'interprétation, de réaction ou de jugement critique* en lecture, tu peux développer ta réponse à l'aide de justifications. La justification peut s'appuyer sur un ou plusieurs éléments parmi les suivants :

La justification à l'aide de...				
Données ou faits vérifiables	Exemples	Explications	Comparaisons	Tes repères culturels, liens avec ton vécu
Tirés du texte ou d'ailleurs, mais pertinents	Tirés du texte ou d'ailleurs, mais pertinents	Répondre à un pourquoi, à une causalité	Entre les textes, entre différents éléments de textes, d'oeuvres variées, etc.	Textuels, littéraires, linguistiques, etc.
<p>Exemple (narratif) : Oliver est un personnage audacieux. « Il se leva, s'avança et dit en tendant son écuelle et non sans se rendre compte de son audace... »</p> <p>Exemple (descriptif) : L'araignée n'est pas un insecte. Elle fait partie d'une classe différente, celle des arachnides.</p>	<p>Exemple (narratif) : Dans ce roman, le personnage n'a pas une vie facile. Il doit marcher 10 km tous les jours pour aller travailler. Le plus souvent, il ne mange pas à sa faim non plus.</p> <p>Exemple (descriptif) : L'araignée existe dans le monde entier. Par exemple, on la retrouve dans la plupart des zones désertiques du globe.</p>	<p>Exemple (narratif) : Je suis d'accord avec le personnage qui a agi ainsi parce que pour lui, c'était une question de survie. Il avait plus à perdre en ne faisant rien qu'en prenant ce risque.</p> <p>Exemple (descriptif) : L'araignée argyronète possède un talent exceptionnel. Elle n'a pas la vie facile puisqu'elle vit et respire à l'air libre, mais doit chercher sa nourriture dans l'eau.</p>	<p>Exemple (narratif) : Dans la première histoire, les personnages mènent une vie misérable alors que dans l'autre, tout leur est permis, rien n'est impossible. La différence entre les deux histoires c'est qu'une se déroule dans le milieu ouvrier alors que l'autre se passe dans la haute société.</p> <p>Exemple (descriptif) : La tarentule mexicaine mesure 7 à 8 cm à l'âge adulte alors que l'araignée tigrée du Venezuela peut atteindre jusqu'à 25 cm d'envergure.</p>	<p>Exemple (narratif) : Il est difficile de croire que ces deux histoires se déroulent à la même époque. Pourtant, on comprend vite qu'à l'ère de la Révolution industrielle, on pouvait avoir une vie de rêve ou au contraire une vie de misère. Ces deux récits nous transportent tantôt dans l'univers de la richesse, tantôt dans celui de la grande pauvreté.</p> <p>Exemple (descriptif) : En ce qui me concerne, je déteste les araignées depuis ma tendre enfance. Je me rappelle une mauvaise expérience où mon frère avait caché une araignée sous mes draps.</p>
Connecteurs: En effet, effectivement, quoi qu'on en dise, en fait, même, en vérité, justement, à vrai dire, en réalité, selon tel expert, etc.	Connecteurs: Par exemple, ainsi, c'est-à-dire, en effet, c'est comme, d'ailleurs, notamment, etc.	Connecteurs: Parce que, autrement dit, c'est pourquoi, c'est que, étant donné que, puisque, etc.	Connecteurs: Dans un autre ordre d'idées, pourtant, comme, tout comme, tel que, ainsi que, de même que, alors que, etc.	Connecteurs: En ce qui me concerne, pour ma part, personnellement, à mon avis, à mon sens, dans mon cas, quant à moi, etc.

Dans tous les cas, c'est la qualité et la pertinence de ta justification qui viendront donner de la valeur à ta réponse lorsqu'on te demande de justifier et d'appuyer tes propos.

**RAPPEL DES CRITÈRES pour la justification dans un journal de lecture
(LIBRE À L'ENSEIGNANT de le donner)**

Grille des critères pour évaluer comment TU JUSTIFIES TES COMMENTAIRES dans un journal ou un cercle de lecture					
	Très insuf- fisant	Insuf- fisant	Bien	Très bien	Excell ent
	1	2	3	4	5
• TU SITUES BIEN TON PROPOS, RAPPELLE BRIÈVEMENT LE CONTEXTE					
• TU PRÉCISES BIEN TON INTENTION OU NOMME TA STRATÉGIE					
• TU SOUTIENS TES PROPOS À L'AIDE DE CITATIONS PERTINENTES					
• TU ÉTABLIS CONSTAMMENT DES LIENS ENTRE TA PENSÉE ET LE TEXTE					
• L'ENSEMBLE DU COMMENTAIRE EST COHÉRENT ET PERTINENT, tu te concentres sur un seul sujet à la fois					
• TU DÉVELOPPES, TU JUSTIFIES BIEN TON PROPOS à l'aide de faits vérifiables, d'exemples, de comparaisons, d'explications, etc. - tu sais appuyer ton point de vue ou tes hypothèses en retournant au texte - envisager d'autres points de vue que le tien (celui de l'auteur, de tes pairs, etc.) - bien décrire tes impressions - raconter tes expériences en détail - trouver plusieurs points de comparaison (similitudes et différences), etc.					
• Dans l'ensemble, TU VARIES TES STRATÉGIES DE LECTURE					
• Dans l'ensemble, tu fais PREUVE D'UN ENGAGEMENT AUTHENTIQUE, TENTES PARFOIS D'ÊTRE ORIGINAL OU CRÉATIF					

Atelier 2 : Fiche 5

Ma justification

Je colle ici mon autocollant sur la nouvelle *Comme on s'amusait*:

Je respecte les stratégies du référentiel pour faire ma justification après en avoir discuté avec mes pairs:

1- **Je regroupe mes idées** pour mieux les organiser :

a. Début : énonce ton idée (ta stratégie) et situe ton propos :

b. Développement : justifie le pourquoi (avec des raisons: faits, exemples, explications, comparaisons, liens avec ton vécu, tes repères culturels, tes connaissances littéraires ou celles de tes pairs, tel que discuté pendant le mini-cercle de lecture).

c. Quel(s) type(s) de raisons as-tu utilisé(s) pour justifier, élaborer ton propos? Va ci-dessus les souligner dans ton commentaire et indique, en-dessous de chaque raison, si c'est: un fait vérifiable, un exemple, une explication, une comparaison, un lien avec ton vécu, avec tes repères culturels, avec tes connaissances littéraires, etc.

2. **Quelles ressources de la langue** (marqueurs, mots précis, expressions, reformulation, ton, débit, etc.) as-tu utilisées? Encercle-les dans ton commentaire ci-dessus.

Atelier 2 : Portfolio oral

Fiche synthèse des apprentissages

1- Dans cet atelier sur l'oral, j'ai appris :

2- Cet atelier d'oral m'a permis de m'améliorer en oral. Voici comment :

3- Voici les stratégies de la justification que je vais mettre en pratique dans les prochains cercles de lecture.

Fiche 6 POUR L'ENSEIGNANT SEULEMENT

**EN FAIRE MOINS (7-8 SEULEMENT) POUR POUVOIR COMPARER DE
MANIÈRE PLUS EFFICACE**

Si j'étais un extraterrestre	Si je voyageais dans le temps	Si je vivais dans l'espace	Si je vivais en l'an 3000	Si mon prof était un robot	Si je vivais dans un vaisseau spatial
Si mes parents étaient des robots	Si j'avais une voiture volante	Si un ordinateur était vivant	Si le pays était dirigé par un robot	Si la nourriture était remplacée par des pilules	Si je vivais avec des Martiens
Si je vivais sur la Lune	Si je pouvais me téléporter (me déplacer sans bouger)	Si je vivais sous l'eau	Si je vivais dans un monde miniature	Si je vivais sous terre	Si les robots avaient des cerveaux
Si les humains avaient deux têtes	Si j'étais invisible	Si les policiers étaient des machines	Si les poissons dominaient le monde	Si la planète Terre avait deux soleils	Si je vivais dans un monde de glace
Si je voyageais dans une fusée	Si je vivais sur une étoile	Si je devenais immortel	Si je pouvais lire dans les pensées des autres	Si l'on pouvait contrôler tous les climats	Si tout le monde vivait dans des familles identiques

Atelier 1 : la reformulation

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur (15 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • En faisant idéalement référence à l'extrait visionné lors du cours précédent, ou à une situation illustrant un problème de compréhension entre deux locuteurs, leur demander si « reformuler » signifie la même chose que résumer et dans quelles situations on doit reformuler dans ses propres mots (par exemple une conversation téléphonique, une consigne, pour s'assurer d'avoir bien compris un message ou une réponse). • Amener la discussion sur l'importance de la reformulation, souvent utilisée comme stratégie de résolution de problème à l'oral. On peut aussi faire référence aux cercles de lecture où on leur demande de situer leur propos (en résumant l'essentiel) avant de faire leur commentaire, mais aussi de reformuler les propos des autres quand ils veulent plus de précisions ou une meilleure compréhension (N.B. Cette distinction risque d'être plus difficile à faire au primaire). • Commencer à poser avec eux les définitions en les écrivant au tableau par exemple ou leur faisant tout de suite prendre des notes (<i>reformuler : redire un message dans ses propres mots pour mieux le comprendre, le mémoriser; résumer : rendre un message plus concis en ne gardant que l'essentiel</i>). À vous de voir si vous préférez leur faire prendre des notes une fois l'atelier terminé. <p style="text-align: center;">* * *</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves s'ils connaissent le jeu du téléphone arabe. Faire le lien avec les problèmes de communication lors de cette chaîne téléphonique et la reformulation comme possible solution. • Demander à deux élèves de participer à l'activité. Il annonce la tâche : l'enseignant va raconter une histoire à l'élève 1 qui va la reformuler à l'élève 2 qui va ensuite à reformuler au groupe. Le tout sera filmé et réécouté pour faire un état des connaissances. • Expliquer aux élèves qu'ils devront compléter la première colonne de la fiche 3 pendant que lui et les élèves raconteront l'histoire. Ils doivent noter les mots importants utilisés et les moyens que les élèves 1 et 2 utilisent pour reformuler l'histoire. • L'élève 2 sort dans le corridor pour ne pas se faire influencer. L'enseignant filme. Il demande à l'élève 1 de bien se concentrer et d'être conscient de ce 	<p>Conte <i>Les cinq nuits de Schéhérazade</i> pour l'enseignant seulement (ou autre conte de son choix).</p> <p>Fiche 3 et MBA</p>

	<p>qu'il fait pour retenir les informations afin de bien les reformuler. L'enseignant raconte l'histoire du conte de Shéhérazade à l'élève 1, par exemple : <i>« Il était une fois un roi qui était marié à une princesse qu'il aimait beaucoup. Un jour, cette princesse l'a trompé et le roi lui a fait couper la tête. Par la suite, chaque soir, il se mariait avec une princesse et le matin, il lui faisait couper la tête pour ne pas se faire tromper. Un soir, il s'est marié avec la princesse Shéhérazade et elle lui a raconté une histoire. Le matin, il ne lui a pas fait couper la tête, car il voulait connaître la suite. Shéhérazade lui a conté une histoire qui a duré mille et une nuits. À la fin, le roi a décidé de la garder vivante, car il avait appris à avoir confiance en elle »</i>. Il demande aux élèves les mots importants qu'ils ont notés, par exemple, <i>le roi, la princesse qui l'a trompé, couper la tête, il épouse une princesse chaque soir et lui coupe la tête au matin, Shéhérazade, mille et une nuits, etc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensuite, l'élève 2 entre et l'élève 1 reformule l'histoire. Les autres élèves prennent des notes sur la fiche 3. Ensuite, il demande aux élèves les mots importants qu'ils ont notés de cette reformulation. Il demande à l'élève 1 ce qu'il a fait pour arriver à reformuler l'histoire, par exemple <i>retenir les mots clés, me faire une image dans ma tête (je vois le roi qui coupe la tête de la princesse), ne pas ajouter de détails, raconter l'histoire dans l'ordre, etc.</i> • Demander à l'élève 2 de bien se concentrer et d'être conscient de ce qu'il fait pour retenir les informations afin de bien les reformuler. L'élève 2 reformule son histoire au groupe. Les autres élèves prennent des notes sur la fiche 3. Il demande aux élèves les mots importants qu'ils ont notés de cette reformulation. Il demande à l'élève 1 ce qu'il a fait pour arriver à reformuler l'histoire, par exemple <i>retenir les mots clés, me faire une image dans ma tête (je vois le roi qui coupe la tête de la princesse), ne pas ajouter de détails, raconter l'histoire dans l'ordre, etc.</i> 	
<p>État des connaissances (10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux élèves qu'ils vont maintenant remplir la section 2 de la fiche 3 sur les différences entre les reformulations (pour le primaire, cette partie peut se faire seulement oralement). Faire réécouter l'histoire de l'enseignant et les deux reformulations. Les élèves notent • Demander aux élèves de partager leurs observations, par exemple : <i>l'élève 1 a oublié des bouts de l'histoire, donc l'élève 2 n'a pas reformulé</i> 	<p>MBA Fiche 3</p>

	<p><i>l'histoire au complet, utiliser une expression pour reformuler, redire dans ses mots ce que l'enseignant a dit, vocabulaire utilisé (le même ou différent de donner des exemples), longueur du message, ordre chronologique, exactitude du contenu, langage non verbal, etc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien avec les CL dans lesquels on résume, cite et reformule si on n'a pas bien compris la stratégie de l'autre ou si l'autre ne nous a pas bien compris. On peut nuancer, faire ressortir la différence entre RÉSUMER un passage d'un texte long (pour le dire en plus court ou se remettre dans une situation), CITER un passage et REFORMULER ce que quelqu'un a dit. Ici, on regarde surtout la reformulation. 	
<p>Enseignement : rappel, exercices (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler ce qui a été observé, quels moyens utiliser pour reformuler dans ses propres mots, par exemple : <i>se placer en position d'écoute, se représenter mentalement le contenu du message, retenir les mots importants, être fidèle à ce qui a été dit (ne pas ajouter de détails), utiliser des expressions pour reformuler, suivre un ordre chronologique, utiliser une expression pour reformuler.</i> • Présenter le référentiel. Il guide les élèves pour surligner les mots importants. Faire le lien avec les CL et la production initiale dans laquelle ils ont peut-être remarqué des faiblesses en reformulation. 	<p>Référentiel</p>
<p>Mise en pratique (30 minutes)</p>	<p>PRATIQUE GUIDÉE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiquer aux élèves que l'enseignante va faire un commentaire sur un extrait de conte, comme dans les CL, et que certains élèves auront à reformuler ce qu'elle vient de dire (comme s'ils étaient dans son CL). Elle lit l'extrait du conte choisi. Par exemple, <i>Les cinq nuits de Schéhérazade</i> (sur transparent): « <i>Dès lors, sa fureur ne connut plus de limites. Sans plus attendre, il fit couper la tête de la malheureuse! Mais, au lieu de rendre le repos au souverain, il semblait au contraire que cet acte terrible ait déclenché en lui une éternelle soif de vengeance...</i> » • Expliquer les mots difficiles ou nouveaux aux élèves avant de faire l'activité suivante. • Avant de partager son commentaire, elle demande à deux élèves volontaires de participer à l'activité. Un élève sort dans le corridor. • Elle demande aux élèves de la classe de bien observer les moyens utilisés par les volontaires pour reformuler son commentaire et les différences observées dans les reformulations de chacun. 	<p>MBA Quatre extraits de CL3 au choix de l'enseignant déjà placés à la discussion sur les stratégies</p> <p>Fiche 4</p>

	<p>(L'enseignant enregistre les locuteurs et lui-même avec le logiciel <i>Photo Booth</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant fait part à l'élève 1 de son commentaire sur l'extrait du conte écrit au tableau (illustrant l'utilisation de la stratégie « prédire »). Il situe sa citation en <u>résumant</u> brièvement la situation : « <i>Au début du conte (Les cinq nuits de Schéhérazade), le roi, quand il apprend que sa femme l'a trompé, il lui fait couper la tête.</i> » C'est écrit, à la page x « <i>ce qui déclenche en lui une soif de vengeance</i> ». Puis elle partage ensuite sa prédiction, par exemple : « <i>Je prédis que le roi se remariera et tuera toutes ses femmes pour se venger de la première qui l'avait ridiculisé aux yeux de son peuple.</i> » • Il demande à l'élève 1 de faire comme s'il était dans un CL (dans la peau d'un animateur de CL ou d'un secrétaire ou d'un élève qui n'est pas d'accord) et de reformuler son idée ou son commentaire comme si une discussion allait commencer. • Le deuxième volontaire entre et l'enseignant répète son commentaire. L'élève 2 le reformule à la classe. • Demander aux élèves ce qu'ils ont observé. Faire réécouter les deux reformulations et discuter en grand groupe des moyens utilisés et des différences entre les reformulations s'il y a lieu. Demander aussi aux élèves de proposer d'autres reformulations suivant les stratégies du référentiel. <p>PRATIQUE AUTONOME :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dire aux élèves que nous allons écouter un extrait du CL3 dans lequel les élèves discutent de leurs stratégies (et non des titres) et s'arrêter après l'expression d'une stratégie émise par l'élève X. Présenter la fiche 4 et modéliser un exemple en grand groupe : noter les mots importants entendus dans l'exemple et ensuite, écrire une reformulation suivant les stratégies du référentiel • Écouter trois autres extraits (moins d'extraits s'il manque de temps). Faire écouter chaque stratégie deux fois afin de laisser le temps aux élèves de bien noter les mots importants. Laisser le temps d'écrire la reformulation après chaque stratégie. • Placer les élèves en équipes pour qu'ils partagent leurs reformulations (5-10 minutes). Retour en grand groupe pour prendre quelques reformulations et faire le lien avec les CL. 	
<p>Retour en grand groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions aux élèves pour les amener à réfléchir, par exemple : <i>Quelle est la différence entre résumer et reformuler un message? Expliquez</i> 	<p>Portfolio oral (expliquer aux élèves</p>

(5 minutes)	<p><i>l'importance de la représentation mentale dans la reformulation d'un message; En quoi l'ordre chronologique aide-t-il à reformuler le message? En quoi le fait de bien écouter permet-il de dégager les points importants du message? De quelle façon la prise de notes aide-t-elle à reformuler le message?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre l'atelier et l'importance de la reformulation dans les CL. • Demander aux élèves quelles stratégies ils pourraient utiliser pour reformuler davantage dans leurs prochains CL. • Leur demander de compléter la fiche synthèse des apprentissages pour le portfolio. • En vue du prochain atelier, replacer les élèves en équipes de CL et attribuer le rôle d'animateur dans chaque équipe. 	<p>que le duo-tang est leur portfolio et que ce sera évalué): fiche synthèse des apprentissages</p>
Devoir pour l'atelier 2	<ul style="list-style-type: none"> • Lire la nouvelle d'Asimov (« Ce qu'on s'amusait ») et préparer un autocollant d'une stratégie de lecture en vue d'un CL qui sera fait dans l'atelier 2. 	

Atelier 2 : la justification
(modifié après CSDM)

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
<p>Élément déclencheur (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avant que les élèves arrivent en classe, afficher les stratégies de lecture des CL au mur. • Rappeler l'atelier 1 dans lequel des élèves avaient eu à reformuler le commentaire de l'enseignant sur l'extrait de conte. Leur rappeler le fonctionnement des CL lors de l'élaboration des stratégies : nommer sa stratégie, situer le contexte, citer le texte, et justifier. • Faire le lien avec les CL et la production initiale dans laquelle les élèves ont peut-être relevé des faiblesses en justification. • Expliquer aux élèves qu'on va faire, avec le texte lu en devoir, <i>Comme on s'amuse</i>, un CL en grand groupe pour examiner leurs justifications et voir comment les améliorer. Demander de quel genre de littérature il s'agit : science-fiction. • Pour illustrer l'utilité de l'apprentissage à venir et le lien avec ce qui a été fait avant : s'il n'y a pas d'affiches géantes dans la classe, leur demander de sortir leur journal de lecture pour qu'ils aient sous les yeux le tableau de l'ensemble des stratégies de lecture avec picto et puces. • Pour sonder le terrain quant aux dominantes dans les stratégies utilisées et assurer une meilleure participation de tous (pré-sélection): demander quels élèves seraient volontaires pour venir partager leur stratégie, mais leur demander avant qu'ils ne se lèvent de nommer la stratégie et le sujet de leur commentaire tel que noté sur leur autocollant (sur quels aspects de la fiction il porte: thème, personnages, actions, temps, etc.) pour s'assurer que ce soit compréhensible au moins. • Filmer ces deux ou trois élèves volontaires qui viennent à l'avant partager leur stratégie de lecture en s'arrêtant juste après l'avoir énoncée et situé leur propos (en principe, il n'y a guère plus sur un autocollant). Noter rapidement au tableau les stratégies 	<p>La nouvelle d'Asimov Deux ordinateurs MBA : un pour filmer Lizanne et un pour les élèves</p>

	<p>différentes : le picto et brièvement l'essentiel du propos, de manière abrégée, comme sur un autocollant en fait (une stratégie par colonne).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des liens : faire remarquer que lorsqu'ils arrivent dans les CL avec leurs autocollants, cela correspond en gros aux deux premières puces sous le picto et que, maintenant, on va essayer de voir comment ils pourraient mieux JUSTIFIER leur propos en groupe, entre autres à partir de ce qui est indiqué dans la grille pour les aider (en général la dernière ou les deux dernières puces leur donnent des pistes pour justifier). • L'enseignante pointe et reformule ce qu'avait dit le premier élève (stratégie 1, lien atelier 1) et lui demande POURQUOI (enregistrer les réponses des élèves à partir de ce moment avec le MBA). Elle demande aux autres qui avaient eu la même idée s'ils justifient différemment l'emploi de cette même stratégie, toujours en leur reposant la question POURQUOI. Elle note ce qui peut s'ajouter dans la même colonne (N.B. cela ressemble à ce qu'ils ont fait en octobre avec Cast Away). En ajoute au besoin, demande au professeur de suggérer aussi des éléments à partir de ce qui a été vu en classe depuis le début de l'année en littérature et par rapport à la science-fiction et au français en général. Puis, elle en fait ainsi pour quelques autres stratégies si le temps le permet. • On vient de construire des justifications en groupe, d'améliorer ce qu'un seul élève avait dit, comme c'est attendu dans les CL. 	
<p>État des connaissances (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire écouter l'enregistrement des réponses des élèves et leur demander maintenant d'observer comment les élèves justifient leur propos à l'oral, <i>comment ils expliquent leurs raisons en répondant à la question POURQUOI (= début de définition).</i> • Dresser l'état des connaissances en deux colonnes selon leurs observations (*et en retournant au besoin pointer ou souligner les mots spécialisés en littérature qui auraient été notés au tableau au moment des justifications): <ul style="list-style-type: none"> a) sur le plan des idées : <i>en donnant des explications, des exemples, en faisant des comparaisons, en faisant référence à ce qui a été vu en classe de français (notions enseignées, mots spécialisés*), en s'appuyant sur des faits,</i> 	

	<p><i>des données précises, en relisant un bout de texte à l'appui, etc. ;</i></p> <p>b) sur le plan de la langue : <i>en utilisant des marqueurs de relation, des expressions pour mieux mettre en évidence certaines choses, en cherchant des mots plus précis, en reformulant au besoin, en utilisant un autre ton, en ralentissant son débit, etc.</i></p>	
Enseignement (10-15 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de définir la justification dans leurs mots. • Voir avec eux le référentiel sur la justification (voir l'exemple surtout pour juger de la qualité de la justification en général). 	Référentiel sur la justification
Mise en pratique (30-35 minutes)	<p>PRATIQUE GUIDÉE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant a préparé d'avance des papiers à piger (fiche 6) dans des contenants en s'assurant qu'il y en avait un par élève et un contenant par rangée (efficacité). • Dire aux élèves qu'ils pigeront un papier, écriront leur réponse et la justifieront en respectant les étapes du référentiel. • L'enseignant pige un papier et modélise la manière de justifier une réponse selon le référentiel (par exemple, voici ce qu'a dit un élève de primaire : <i>Si j'avais une voiture volante en 2012, je ne serais prise dans la circulation... parce que je pourrais survoler tout le trafic</i>). Laisser du temps aux élèves pour formuler leur réponse. • Demander à quelques élèves de donner leurs réponses à voix haute et commenter en lien avec les stratégies du référentiel. • Demander aux élèves d'analyser individuellement le type de justification qu'ils ont écrit (exemples, comparaisons, explications, etc.) puis de demander ensuite « Qui pense avoir utilisé tel ou tel type de justification » et comparer pour valider et aussi avancer dans la fiche 5?). • Revenir sur l'exemple du référentiel ensemble en leur demandant cette fois d'analyser les différentes étapes de cette réflexion entre pairs en identifiant les types de justification. Demander aux élèves d'annoter le référentiel (écrire ce qui est en italique en rouge). <p>PRATIQUE AUTONOME :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Placer les élèves en équipes de CL. Leur annoncer la tâche : en 10-15 minutes, ils devront faire un mini CL sur le texte d'Asimov afin de s'exercer à la justification. Ne pas hésiter à faire reformuler, à reformuler. 	<p>Fiche 6 découpée</p> <p>Contenants pour piger selon le nombre de rangées dans la classe</p> <p>Fiche 5</p>

	<p>Expliquer la fiche 5 et modéliser avec les élèves. Cette fiche sera remplie après.</p> <p>L'animateur s'assure que chaque élève, dont lui-même, donne sa stratégie. L'enseignant circule dans les groupes pour observer et donner des commentaires s'il y a lieu, et sur la justification.</p>	
<p>Retour en grand groupe (5 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant fait un retour en posant des questions aux élèves, par exemple : <i>En quoi les activités faites en classe vous aideront-elles à mieux justifier vos stratégies dans les prochains CL? Pourquoi est-il important de justifier sa stratégie de lecture dans le CL? Quelles stratégies vous permettent de bien justifier votre stratégie? Pourquoi est-il important d'utiliser des marqueurs de relation et des organisateurs textuels dans votre justification?</i> • Faire le lien avec les prochains CL et l'atelier 3 à venir et le besoin de revoir leurs notions en littérature. • Faire remplir la fiche synthèse des apprentissages du portfolio en oral. • Demander aux élèves de placer leurs feuilles dans leur portfolio en oral. 	<p>Portfolio oral : fiche synthèse des apprentissages</p>
<p>Prolongement en devoir ou en classe si souhaité ???</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À voir selon ce que vous ferez en atelier 3. 	

**Grille d'observation de l'oral dans les cercles de lecture (prises d'informations, traces)
Équipe (noms des élèves et initiales) :**

Légende de notation : + (présent et très bien); √ (présent et acceptable); ± (certains éléments sont observés, il y a un effort). Ne rien écrire signifie absence ou « non observé ».

Consignes : Vous devez ABSOLUMENT être en Mode observation SANS INTERVENTIONS auprès DES ÉLÈVES (signe visuel recommandé : écharpe voyante, consigne écrite au tableau et donnée aux élèves, etc.). Deux manières d'utiliser cette grille : 1- Observer toutes vos équipes 7-8 minutes par cercle et prendre des notes (ex. : 2 rondes de 3-4 min, critères 1-2 et 3-4); 2- Observer 2 équipes par cours, mais plus longtemps, 20 minutes par équipe et prendre des notes.

Éléments à observer (forces et faiblesses)	1^{re} observation Date :	2e observation Date :	3e observation Date :
1- Respect des consignes générales du CL <ul style="list-style-type: none"> • participation de tous • écoute attentive • rétroaction efficace • élaboration correcte (situer, citer, justifier) 	Observation de l'équipe en général	Observation de l'équipe en général	Observation de l'équipe en général
2. Reformulation <ul style="list-style-type: none"> • L'élève reformule lorsque nécessaire et en lien avec son rôle (pour clarifier, rectifier, nuancer, synthétiser; pour dégager le problème à discuter, le développer et le conclure) • L'élève utilise des expressions appropriées pour reformuler 	É1		
	É2		
	É3		
	É4		
	É5		
3. Justification <ul style="list-style-type: none"> • L'élève justifie ses stratégies en donnant des raisons variées et solides (comparaisons, explications, connaissances littéraires, etc.) • L'élève utilise des expressions appropriées • L'élève utilise le vocabulaire spécialisé en lecture et littérature 	E1		
	E2		
	E3		
	E4		
	E5		
4. Notion atelier 3	E1		

À COMPLÉTER PAR CP/ENSEIGNANT	E2			
	E3			
	E4			
	E5			

Discussion No : _____

Nom : _____

Date : _____

Équipe No : ____ Classe de M...: _____

Auto-évaluation individuelle dans les cercles de lecture

A= Très souvent; B= Souvent; C = Pas assez souvent; D= presque pas	A	B	C	D
<p>1. Tu fais ce qu'il faut faire pour réussir la tâche, c'est-à-dire élaborer ta compréhension et ton interprétation du roman en discutant avec tes pairs. Par exemple:</p>				
<p>je participe en parlant du sujet et en partageant mes stratégies de lecture à partir de mes notes de lecture et de mon roman; je commente les propos des autres sans trop leur couper la parole. Exemples :</p> <p>_____</p>				
<p>j'écoute les autres attentivement; je les regarde quand ils parlent; je manifeste mon intérêt. Exemples :</p> <p>_____</p>				
<p>je rétroagis en exprimant poliment mon désaccord, en approuvant les bonnes idées et en posant des bonnes questions aux autres. Exemples :</p> <p>_____</p>				
<p>j'élabore en situant bien mon propos et ma stratégie et en citant le texte. Exemples :</p> <p>_____</p>				
<p>2. Je reformule lorsque nécessaire pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure, pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer mon propos ou celui des autres;</p> <p>Exemples : _____</p>				
<p>3. Je justifie mes propos de manière variée et solide en donnant plusieurs raisons pertinentes (faits, exemples, comparaisons, explications, liens avec mon vécu) et en utilisant mes connaissances littéraires et mes repères culturels à l'appui; j'utilise du vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature</p> <p>Exemples : _____</p>				
<p>4. J'utilise des expressions appropriés et variés pour justifier et reformuler les propos.</p> <p>Exemples : _____</p>				
<p>5. J'utilise une façon de parler qui convient très bien à cette situation (intonation, volume, politesse, etc.)</p>				
<p>CRITÈRE À AJOUTER SELON ATELIER fait dans chaque école</p> <p>Exemples :</p> <p>_____</p>				

Discussion No : _____

Nom : _____

Date : _____

Équipe No : ____ Classe de :

GRILLE D'ÉVALUATION POUR JUGER DU DEGRÉ DE COMPÉTENCE EN ORAL,
DANS LA PRISE DE PAROLE EN INTERACTION (secondaire)

Critères du MELS (2009, programme et 2011, cadre)	A Au-delà des attentes, très bien (très souvent)	B Bien, correspond aux attentes (souvent)	C À améliorer (pas assez)	D Insuffisant (presque pas)
1. Adaptation à la situation de communication (situation=CL) (paramètres de la tâche, du genre de production, pertinence du contenu et éléments non verbaux et paraverbaux) (40%)	❖ L'élève comprend très bien comment participer à un cercle de lecture : <ul style="list-style-type: none"> • il partage très souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente très souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole); • il écoute très bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit très bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il essaie de très bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler très appropriée à cette situation 	❖ L'élève comprend bien comment participer à un cercle de lecture : <ul style="list-style-type: none"> • il partage souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole); • il écoute bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il essaie de bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler appropriée à cette situation (volume, 	❖ L'élève ne comprend pas toujours bien comment participer à un cercle de lecture : <ul style="list-style-type: none"> • il ne partage pas assez ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et ne commente pas assez les propos des autres; • il n'écoute pas assez les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il ne rétroagit pas toujours bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il n'élabore pas assez ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler pas toujours 	❖ L'élève comprend peu comment participer à un cercle de lecture : <ul style="list-style-type: none"> • il partage peu ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente peu les propos des autres (ou leur coupe très souvent la parole); • il écoute peu les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit peu (exprime

<p>Cocher, si l'élève avait le rôle de :</p> <p><input type="checkbox"/>secrétaire ou</p> <p><input type="checkbox"/> animateur</p>	<p>(volume, débit, rythme, registre);</p> <ul style="list-style-type: none"> • il utilise très souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>débit, rythme, registre);</p> <ul style="list-style-type: none"> • il utilise souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>appropriée à cette situation (volume, débit, rythme, registre);</p> <ul style="list-style-type: none"> • il n'utilise pas assez souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<p>poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions);</p> <ul style="list-style-type: none"> • il élabore peu ses propos (situe, cite et justifie); • il utilise une façon de parler peu appropriée à cette situation (volume, débit, rythme, registre); • il n'utilise peu ou pas le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>2. Compréhension et interprétation adéquates d'une production orale</p> <p>(compréhension du contenu et organisation du propos)</p> <p>(30%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule très souvent, et de manière utile, pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule souvent, et de manière utile, pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il utilise souvent des expressions appropriées pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule pas assez souvent, ou le fait de manière parfois inutile, pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il n'utilise pas assez souvent d'expressions pour reformuler les propos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule presque jamais pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. ❖ Il n'utilise presque pas d'expressions pour reformuler les propos.
<p>3. Justification pertinente de ses réactions à une production orale et de son jugement à l'égard de celle-ci...</p> <p>(éléments de justification issus de repères culturels ou expériences personnelles ; recours à des critères d'appréciation)</p> <p>(30%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève justifie très souvent ses propos de manière variée et solide, en donnant plusieurs raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour justifier ses propos (ex. marqueurs de relation). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève justifie souvent ses propos de manière variée et solide, en donnant quelques raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève utilise souvent des expressions appropriées pour justifier ses propos (marqueurs de relation). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève ne justifie pas assez souvent ses propos de manière variée et solide, il ne donne pas assez de raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève n'utilise pas assez souvent d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève ne justifie presque pas ses propos, il ne donne presque pas de raisons pertinentes (explications, comparaisons, faits, exemples, connaissances littéraires et repères culturels à l'appui). ❖ L'élève n'utilise presque pas d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation).
<p>Note finale et commentaires</p>				

Discussion No : _____

Nom :

Date : _____

Équipe No : ____ Classe de : _____

GRILLE D'ÉVALUATION POUR JUGER DU DEGRÉ DE COMPÉTENCE EN ORAL (PRISE DE PAROLE EN INTERACTION) AU PRIMAIRE

Critères du MELS (programme 2002 et cadre 2011)	A Très bien, au-delà des attentes (très souvent)	B Bien, correspond aux attentes (souvent)	C À améliorer (pas assez)	D Insuffisant (presque pas)
<p>Adaptation à la situation de communication</p> <p>(situation ici=CL)</p> <p>(ajustement du volume de la voix, du débit et du rythme, recours à un registre de langue approprié)</p> <p>Pondération?</p>	<p>❖ L'élève comprend très bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <p><input type="checkbox"/> il partage très souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente très souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole);</p> <p><input type="checkbox"/> il écoute très bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt);</p> <p><input type="checkbox"/> il rétroagit très bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions);</p> <p><input type="checkbox"/> il essaie de très bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie);</p>	<p>❖ L'élève comprend bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partage souvent ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente souvent les propos des autres (sans toutefois trop couper la parole); • il écoute bien les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il essaie de bien élaborer ses propos (situe, cite et justifie); 	<p>❖ L'élève comprend assez bien comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il ne partage pas assez ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et ne commente pas assez les propos des autres; • il n'écoute pas assez les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il ne rétroagit pas toujours bien (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il n'élabore pas assez ses propos (situe, cite et justifie); 	<p>❖ L'élève comprend peu comment participer à un cercle de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partage peu ses stratégies de lecture (à partir de ses notes de lecture et de son roman) et commente peu les propos des autres (ou leur coupe très souvent la parole); • il écoute peu les autres (les regarde quand ils parlent et/ou manifeste son intérêt); • il rétroagit peu (exprime poliment son désaccord, approuve les bonnes idées, pose de bonnes questions); • il élabore peu ses propos (situe, cite et justifie);
<p>Réaction</p>	<p>❖ L'élève justifie très souvent ses propos de manière variée et solide, en</p>	<p>❖ L'élève justifie souvent ses propos de manière variée et solide, en</p>	<p>❖ L'élève ne justifie pas assez souvent ses propos de manière variée</p>	<p>❖ L'élève ne justifie presque pas ses propos, il ne donne</p>

<p>témoignant d'une écoute efficace</p> <p>(expression verbale ou non verbale de ses réactions ; formulation de propos pertinents et prise en compte des idées des autres)</p>	<p><i>donnant plusieurs raisons pertinentes</i> (explications, comparaisons, faits, exemples, etc.) et <i>en utilisant souvent ses connaissances littéraires et repères culturels</i> à l'appui.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule très souvent de manière pertinente pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. 	<p><i>donnant quelques raisons pertinentes</i> (explications, comparaisons, faits, exemples, etc.) et <i>en utilisant assez souvent ses connaissances littéraires et repères culturels</i> à l'appui.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Il reformule souvent à de manière pertinente pour clarifier le problème à discuter, le développer ou le conclure; pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. 	<p><i>et solide</i>, il ne donne pas assez de <i>raisons pertinentes</i> (explications, comparaisons, faits, exemples, etc.) et n'utilise pas assez <i>ses connaissances littéraires et repères culturels</i> à l'appui.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule pas assez souvent de manière pertinente pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair. 	<p>presque pas de <i>raisons pertinentes</i> (explications, comparaisons, faits, exemples, etc.) et n'utilise pas <i>ses connaissances littéraires et repères culturels</i> à l'appui.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Il ne reformule presque jamais de manière pertinente pour valider la compréhension, expliciter, rectifier ou nuancer son propos ou celui d'un pair.
<p>Utilisation des formulations appropriées (syntaxe et vocabulaire)</p> <p>(clarté des propos, choix du vocabulaire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour justifier ses propos (ex. marqueurs de relation). ❖ Il utilise très souvent des expressions variées et appropriées pour reformuler les propos. ❖ Il utilise très souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève utilise souvent des expressions appropriées pour justifier ses propos (marqueurs de relation). ❖ Il utilise souvent des expressions appropriées pour reformuler les propos. ❖ Il utilise souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève n'utilise pas assez souvent d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation). ❖ Il n'utilise pas assez souvent d'expressions pour reformuler les propos. ❖ Il n'utilise pas assez souvent le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ L'élève n'utilise presque pas d'expressions pour justifier ses propos (marqueurs de relation). ❖ Il n'utilise presque pas d'expressions pour reformuler les propos. ❖ Il n'utilise presque pas le vocabulaire spécialisé approprié pour parler de lecture et de littérature.

<p>Note finale et rétroaction ou commentaire de l'enseignant</p>	
-------------------------------------------------------------------------	--

Bilans écrits des enseignants (pré ex 2011 et exp 2012)

ACOR 2011 et 2012 : Bilan de l'expérimentation

1. Comment cela s'est-il passé pour vous, en gros, entre janvier et juin au sujet du projet, **volet oral**? Les plus, les moins, etc.? Bons coups? Difficultés? Suggestions particulières? Degré de satisfaction dans l'ensemble (de vous? de vos élèves? etc.) (voir p. 5 pour aspects à considérer pour expliquer les résultats de vos élèves)

<ul style="list-style-type: none">• Janvier 2011 : PH : La pré-ex a été difficile avec ma classe, mes élèves. Je demeure positif parce que j'ai observé de réels progrès chez plusieurs de mes élèves. Mon engagement n'a pas fléchi, j'ai vécu des moments de découragement, certes, mais le bénéfice que j'ai tiré de cette expérience est grand.
<ul style="list-style-type: none">• Juin 2012 : PH Mon journal d'expérimentation détaille davantage ces points. En gros, le volet oral s'est mieux déroulé que la pré-ex. Les ateliers de Lizanne étaient très clairs et finalement transférables en classe. Mes élèves ont bien participé aux trois ateliers. Je garde un bon souvenir de la planification et de la mise en œuvre de l'atelier 3 que j'ai préparé avec Andrée. Si on exclut le dernier tiers du roman, mes élèves étaient bien engagés dans la tâche et m'ont agréablement surpris quant à leur intérêt pour ce roman. La difficulté majeure que j'ai rencontrée se situe davantage « autour » du projet ACOR : épuisement, ajout d'un groupe de potentiels décrocheurs dans ma tâche (à partir de février), le fait que j'aie perdu ma coéquipière (Pascale), etc., etc. 3.5/5
<ul style="list-style-type: none">▪ Janvier 2011 : LZ : Mon degré d'engagement est acceptable, je pourrais faire mieux si je n'étais pas engagé dans plusieurs autres projets scolaires pour l'école (coopération internationale, projet interculturel) et personnel (formation de 2^e cycle, bénévolat)
<ul style="list-style-type: none">• Juin 2012 : LZ Dans l'ensemble, cela s'est bien passé. Les élèves ont participé à un degré inattendu. Commençons par les bons coups : beaucoup d'entre eux ont appris à utiliser des stratégies. De temps en temps, on entend un élève crier : Monsieur, je viens de reformuler ou de justifier, Monsieur, je viens de faire des liens. Il est aussi intéressant d'entendre des élèves dire : il faut se comporter comme dans un cercle de lecture. Je parle, tu m'écoutes et après on fera le contraire. Les moins bons coups : quand certains élèves se mettent en évidence devant la caméra. Cela m'énerve parfois. Quand certains d'entre eux liquidait la tâche pour faire autre chose. Heureusement, les mauvais coups n'enlèvent pas grand-chose à la pertinence du projet. ?/5
<ul style="list-style-type: none">▪ Janvier 2011 : HF : J'ai trouvé le rythme très rapide, presque au point de rupture! J'ai l'impression d'avoir tourné certains coins ronds, de ne pas être toujours suffisamment prête et préparée. Ça ne me ressemble pas. J'ai surtout beaucoup d'insatisfactions face aux apprentissages de mes élèves de 5^e année. Non pas qu'ils n'en aient pas faits, mais c'est qu'on a jamais eu le temps de les faire en profondeur et d'exploiter le roman et les acquis en les réinvestissant, il me manquait de temps de réflexion personnelle, de préparation, de rétroaction, de modélisation, de réinvestissement.
<ul style="list-style-type: none">• Juin 2012 : HF Je parlais de loin puisqu'en oral, je considère que je n'étais pas du tout formée, préparée à faire un enseignement explicite des stratégies, en oral. M'étais-je même déjà préoccupée de cela? J'ai énormément apprécié les modélisations faites par Lizanne. Ce n'est pas

simple d'être soi-même en train d'intégrer de nouvelles façons de faire et de chercher à l'enseigner à d'autres en même temps : sans support, cela aurait été plus difficile. Donc étayage = +. Dans l'ensemble, je suis très satisfaite de ce qui a été fait. Je déplore cependant, en fait, je constate l'importance du travail en amont. Mes élèves avaient peu de bases et j'ai eu l'impression de ramer fort pour les motiver. Par contre, j'ai constaté chez certains des progrès étonnants ce qui m'encourage à poursuivre.

5/5 j'adore ce livre. Je crois encore possible de l'exploiter comme lecture en 6^e si les élèves ont reçu un enseignement adéquat pour les préparer. Dans mon modèle de looping, en travaillant sur 2 ans... et si le groupe n'est pas trop faible!

- **Janvier 2011: KM** Très bien dans l'ensemble. Ateliers à peaufiner (selon les groupes). Gestion du temps à revoir en ce qui concerne les ateliers de l'oral. Je suis maintenant plus « ouverte » à enseigner l'oral. Cela m'a permis de faire un retour réflexif sur mes pratiques. Je vais définitivement essayer de mettre les exposés plus « formels » de côté.

Difficultés : Faire le suivi des portfolios avec les élèves. Retour sur les ateliers à l'oral plutôt difficile. ?/5

- **Juin 2012: KM** : Très bien dans l'ensemble, même si j'étais sincèrement paniquée au début, après avoir fait le premier CL j'étais plutôt rassurée. Je suis très engagée dans ce projet.

- **Janvier 2011 : NL** : Je trouve que c'est beaucoup de travail et d'engagement, mais je crois que tout ce projet est riche pour moi et pour les élèves. J'avoue qu'en décembre j'étais essoufflée! Degré d'engagement : 75%.

- **Juin 2012 : NL** Les deux ateliers étaient très pertinents, mais je trouve que nous avons manqué de temps pour réinvestir. Pour moi, j'ai eu l'impression d'être à la course et à la remorque du projet. Par contre, je maintiens que j'ai l'impression d'avoir une prise sur le contenu de l'oral à enseigner. Autrefois, j'avais l'impression que je ne devais parler que de la forme : intonation, volume, etc. En fait, j'ai l'impression d'avoir du contenu à enseigner. Je peux aider mes élèves. Cela est un plus, bien sûr. Le manque de temps est un moins. Dans l'ensemble, je suis très satisfaite du projet et je pourrai intégrer ces notions l'an prochain tout en allant à mon rythme.

4/5 Le roman ne serait pas mon premier choix, car il est trop complexe pour la 6^e année, mais si j'avais un groupe fort, je tenterais l'expérience.

- **Janvier 2011 : JD** : Le projet s'est très bien passé, et avoir la chance de le faire en « team-teaching » m'a beaucoup stimulée. Je me suis bien engagée, mais de faire les CL en décembre a été plus difficile, je manquais d'énergie et j'ai négligé un peu les retours.

- **Juin 2012 : JD** les plus : J'ai bien apprécié les activités de l'oral. J'ai eu l'impression d'enseigner l'oral pour une des premières fois, c'est-à-dire autres que le ton, la voix... La justification était déjà à enseigner, mais maintenant, je crois la maîtriser davantage.

les moins : Beaucoup de contenu et peu de temps. J'ai eu l'impression d'avoir donné beaucoup d'informations aux élèves, mais d'avoir peu réinvesti.

Bons coups? Certains élèves ont repris les notions apprises lors des cercles de lecture, mais aussi

lors des évaluations de lecture. Les termes de reformulation ont été réutilisés par les élèves.

Difficultés? La justification est une notion assez complexe pour des élèves du primaire. Je crois donc qu'il faut la travailler davantage et plus tôt dans l'année.

Degré de satisfaction? Je suis très satisfaite du projet

3/5 Non. Trop difficile pour les élèves de 6^e année, autant pour le vocabulaire et le contenu.

- **Janvier 2011: CN** : J'ai beaucoup apprécié l'expérimentation jusqu'à maintenant. Je suis très contente d'avoir eu la chance de le vivre dans le contexte de « team-teaching », ce qui améliore notre engagement. Je me suis sentie un peu essouffée en décembre à la fin des CL, mais c'est un projet intéressant que j'ai l'intention de revivre l'an prochain.

- **Juin 2012: CN** les plus : En fait, je parlais d'assez loin en enseignement de l'oral... Le plus gros se situe donc au niveau de l'enseignement de la justification, de la reformulation et de la capacité à réagir aux propos des autres. Bref, tout l'aspect réflexif de l'oral. J'ai l'impression que mon enseignement reflète mieux ce que le programme et la progression exigent.

Les moins : Nouveau contenu, changement de pratique, peu de temps pour s'approprier le contenu clairement. Ça demande du temps et nous en avons peu... C'est un travail à poursuivre.

Bons coups : La production initiale a permis aux élèves de constater (en se visionnant) qu'il y avait du travail à faire à l'oral et je crois que ça a été une bonne source de motivation. Lizanne, qui est venue animer les ateliers à l'oral et la grande participation de Béatrice dans l'atelier 3 ont également été aidants pour moi. C'était un bon modelage que je tenterai de reproduire l'année prochaine.

Difficultés : Selon moi, la plus grande difficulté se situe dans le temps. Nous aurions eu besoin de plus de temps pour présenter les ateliers. Probablement qu'au primaire nous aurions pu diviser les ateliers en 2 périodes (jours différents) et au-delà de ça, nous aurions eu besoin de revenir sur la justification (surtout), mais également sur les 2 autres ateliers.

Suggestions : Amorcer l'enseignement à l'oral à l'automne pour avoir la chance d'y passer plus de temps au cours de l'année.

3/5 pas au primaire, nous choisirions un titre plus accessible!

Degré de satisfaction : Dans l'ensemble, je suis très satisfaite. Je termine ce projet bien outillée et prête à recommencer à utiliser mes découvertes en y apportant quelques modifications. Je suis également très satisfaite du sérieux dont on fait preuve mes élèves.

2. En repensant à leur point de départ, comment pourriez-vous qualifier le cheminement de **vos élèves** dans le projet et avez-vous en tête des situations ou exemples précis :

<p>a. de leur persévérance scolaire en général (forts, moyens, faibles, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PH : Les élèves de mon groupe aiment peu l'école et la perspective de faire un effort intellectuel et de persévérer dans un projet (la pré-ex a duré 6 semaines!) est un défi. • PHD Je parlerai de persévérance tout court : plusieurs élèves, qui ne terminaient par leur projet, ont mené à terme celui-ci (Le Passeur). • LZ : Les élèves sont jusqu'à présent très motivés. Ils participent à merveille, ils n'appliquent pas toujours les théories, mais c'est normal, tout changement n'est pas brusque. • LZ La persévérance a été au rendez-vous. Tous les élèves ont bouclé la boucle. Il est vrai que j'ai dû intervenir à quelques reprises pour susciter l'intérêt, mais dans l'ensemble ce n'était pas trop difficile. • HF : Je constate que les élèves se sont engagés et le sont demeurés mêmes ceux qui sont en difficulté. Sauf un, malheureusement, à cause du choix d'équipe. • HF À une ou deux exceptions près, tous ont terminé leur lecture et leur JL. Wow! • KM : Ils ont essayé de se « dépasser » à chaque CL. • KM Persévérance : moyen. Certains élèves ont travaillé très fort pour peaufiner et enrichir leurs commentaires. • NL : Pour les forts, ils continuent de persévérer, de vouloir réussir. Certains, lors du dernier CL, n'avaient pas fini la lecture (3 ou 4 je crois, sur 20). La plupart de mes élèves moyens sont également motivés par le projet et la lecture. Pour les faibles, c'est plus difficile. Maxim a décroché. • NL Pour les élèves forts, ils continuent de persévérer, de vouloir réussir. Les élèves moyens se divisent plus en 2 groupes à la 2^e moitié du projet : certains ont été moins persévérants. Les faibles, malheureusement, sont peu persévérants. • JD et CN : Les élèves ont très bien travaillé dans le projet. J'ai l'impression que peu importe leur force académique, ils ont aimé. Certains élèves n'avaient jamais lu de roman au complet. • JD Les élèves en majorité faisaient l'effort de terminer les portions du roman pour participer au cercle de lecture. Malgré la difficulté de leur roman, les élèves ont patiemment tous terminé de le lire. • CN En général, je dirais qu'un bel exemple de persévérance que j'ai observé, c'est que pour certains élèves c'était la première fois qu'ils terminaient la lecture d'un roman. Avec le secondaire qui arrive, j'imagine que ce sera aidant et ça leur permettra de persévérer sachant qu'ils sont capables.
<p>b. de leur motivation en lecture (forts, moyens, faibles, etc.), leurs habitudes, attitudes et résultats en</p>	<p>Des changements par rapport à ce que vous aviez dit en janvier?</p> <ul style="list-style-type: none"> • PHD Beaucoup plus d'engagement de leur part. alors que quelques-uns n'avaient pas terminé leur roman à la préex, tous l'ont fini au printemps. • LZ : Ils ont lu le livre au complet et avec une vitesse éclair. Ils ont adoré le livre. Vont-ils garder cet amour pour la lecture? • LZ Je reconduis mes propos tenus en janvier. Ils ont lu le roman proposé. Les

<p>lecture?</p>	<p>discussions et leurs résultats obtenus dans les différentes situations d'évaluation le prouvent.</p> <ul style="list-style-type: none"> • HF : Ils sont demeurés motivés et de nombreux éléments ont pu y contribuer : projet de recherche universitaire= sérieux; matériel informatique pour les filmer; choix d'un livre à leur portée (<i>Desperaux</i>); travail d'équipe, mais tous sont demeurés engagés peu importe le type d'élèves. • HF En faisant le bilan des évaluations en juin, je constate l'ampleur des difficultés de mes élèves. Plusieurs sont en échec : ce n'est pas facile d'être motivé dans ces conditions et cela explique aussi pourquoi je me sens aussi dépassée. • KM : Je crois qu'il a été motivant pour les élèves. Le roman (<i>Entre chien et loup</i>) choisi a été un facteur de motivation malgré sa longueur. • KM Fort : attitude plus positive. Ce projet a capté leur intérêt. • NL : Le projet en a motivé plusieurs. Il faut dire que le livre les intéressait (sauf 2 ou 3) (<i>Lettres d'amour de 0 à 10 ans</i>). Par contre, la lecture littéraire occupe déjà une grande place dans la classe. • NL Il n'y a pas vraiment de changement par rapport à janvier, sauf pour la 3^e partie du <i>Passeur</i> (dernier CL). Ils étaient essouffés. Mes élèves aiment la lecture, d'ailleurs la littérature occupe une grande place dans la classe. Par contre, les élèves ont réellement fait des progrès sur le plan de la compréhension et de la justification. • JD et CN : Belle motivation pour plusieurs. Ils avaient hâte de poursuivre la lecture. Il y a bien sûr des élèves qui ont trouvé le roman plus ou moins intéressant (<i>Parvana</i>), mais en général les jeunes ont aimé. • JD Les élèves aiment beaucoup faire la lecture. Il y a plus d'élèves qu'en début d'année qui ont la motivation de la lecture. • JD et CN : Belle motivation pour plusieurs. Ils avaient hâte de poursuivre la lecture. Il y a bien sûr des élèves qui ont trouvé le roman plus ou moins intéressant (<i>Parvana</i>), mais en général les jeunes ont aimé. • CN La motivation était présente, ils avaient hâte aux CL du <i>Passeur</i>, mais au 3^e CL du <i>Passeur</i>, certains ont décroché, ils ne suivaient plus, comprenaient moins bien. Je crois que le livre était un peu trop « costaud » pour certains.
<p>c. de leur motivation en oral (forts, moyens, faibles, etc.), leurs habitudes, attitudes et résultats en oral?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PHD Quelques élèves, plus réservés, sont « sortis de leur coquille » ce printemps : Steven Legault, Gabriel Mendoza, David Brassard, pour ne nommer que ceux-là. • LZ Ils ont été toujours enchantés de prendre la parole dans le cadre du projet. Ils ont appris des choses, ils l'ont dit. Ils doivent les appliquer au quotidien, certains le font par exemple. • HF Motivation en lien avec réussite? À la suite de l'écoute des CL, j'ai pu constater que plus de 40 % de mes élèves n'ont pas développé les compétences travaillées en oral de façon suffisante. Hypothèse : représentatif d'un groupe en difficulté. Ils n'ont pas suffisamment compris le roman pour en discuter en justifiant? L'an prochain, je referai des CL à partir d'albums. J'ai quand même l'impression qu'ils ont tenté de faire de leur mieux (la plupart)... Ils semblaient motivés à lire, à faire les tâches. • KM Moyen : projet très bénéfique pour les élèves « silencieux ». • NL Les habitudes en oral n'ont pas changé dans un contexte de classe. Par contre, dans le contexte de CL, les élèves ont fait l'effort pour reformuler, en général, pour

	<p>être à l'écoute des autres (sauf Simon, Franco, Ludmila [TED], Samy...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • JD Les élèves m'ont quand même impressionnée pendant les cercles de lecture. Certains élèves, plus ou moins participatifs en classe, échangeaient lors des cercles de lecture. Moins de stress pour ceux qui sont en petits groupes. • CN La situation initiale leur a fait « voir » leurs forces et leurs difficultés. C'était donc motivant pour eux d'apprendre. Également, nos timides étaient soulagés de voir que l'oral c'était autre chose qu'un exposé devant tout le groupe. J'ai noté une certaine progression en oral dans les CL, mais en y mettant encore plus de temps à l'enseignement et en visionnant plus d'exemples concrets, ça pourrait être encore mieux.
d. de leur degré de réussite en lecture	<ul style="list-style-type: none"> • PHD d, e, f (réponse groupée) Sur le plan des résultats aux trois compétences, je n'ai pas noté d'amélioration chez la majorité des élèves. Cela est probablement dû au fait qu'il s'agit, pour tous et toutes, d'une première expérience de ce genre. Toutefois, et plusieurs ne l'admettront pas ouvertement, il restera des effets positifs et bénéfiques à cette participation, notamment sur les plans de la justification, de la reformulation et de l'écoute active. • LZ La réussite est palpable. • HF Au bilan, 6/21 ont échoué en lecture à la 3^e étape. • KM Ce projet a été d'une grande aide au niveau de l'apprentissage des stratégies, de la motivation, de la justification... Donc, changement des perceptions face à la lecture littéraire. De la réussite en lecture. • NL Je pense que la réussite en lecture sera plus élevée : les élèves comprennent mieux (il y a eu un effort de compréhension et d'utilisation de stratégie de compréhension de lecture) et justifient davantage. • JD Les élèves forts ont continué de progresser. Certains élèves en difficulté ont réussi à développer leurs idées davantage. Ils étaient fiers d'eux. Les résultats aux examens sont meilleurs. • CN Au niveau des résultats, je suis certaine que les CL et les JL ont aidé les élèves lors de l'épreuve du MELS pour certaines questions d'interprétation et de justification. Il me semble que les réponses étaient en général plus complètes, plus longues et mieux justifiées que les années précédentes. J'ose croire que le travail en CL, JL et l'enseignement explicite des stratégies y est pour quelque chose! 😊
e. de leur degré de réussite en écriture	<ul style="list-style-type: none"> • LZ Il faut qu'ils justifient davantage. Ils ont tendance à exprimer leurs opinions sans penser à les justifier. • HF Au bilan, 7/21 ont échoué en écriture à la 3^e étape. • KM Faible : pas beaucoup d'impacts sur l'écriture. • NL Souvent, je pense que rien ne peut améliorer le degré de réussite en écriture de certains de mes élèves! (Franco, Alex, Samy, Ricardo, Naomi, Idalmy, Ludmila). Pour les autres, le contenu devient plus détaillé, certains essaient de justifier davantage (Emeraude [pas toujours pertinent], Ogvi, Carmela). • JD Les élèves n'ont pas été évalués en écriture. Je devrai le faire l'an prochain. Toutefois, les commentaires dans les JL étaient de mieux en mieux : mieux

	<p>développés et plus longs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CN Nous avons peu exploité l'évaluation de l'écriture avec le JL. Beaucoup de travail avec les stratégies de lecture et d'oral, mais je crois que je pourrai intégrer l'enseignement de l'écriture et l'évaluation de l'écriture dès l'an prochain, question de mieux exploiter le temps et l'énergie mis dans les CL et JL.
f. de leur degré de réussite en oral?	<ul style="list-style-type: none"> • LZ Il y a encore de la place à l'amélioration, mais un chemin considérable a été parcouru. • HF Je n'ai pas terminé l'évaluation globale en oral, mais pour <u>Le Passeur</u>, 9/21 ont D ou D+. Tous ces résultats me laissent perplexe. • KM Moyen. • NL Ils ont beaucoup d'outils grâce au projet pour argumenter leur degré de réussite. • JD Bien! il y a encore du travail à faire. Certains élèves ont travaillé fort pour intégrer les notions apprises. Il y avait un effort pour quelques un. Il y a quand même certains élèves qui ne semblent pas avoir bien acquis les connaissances. • CN Nous étions dans nos premières tentatives... Ils ont eu peu de rétroaction, puisque notre évaluation de l'oral est venue plus tard. Par contre, leur autoévaluation individuelle et en groupe leur permettait d'apporter des ajustements et ainsi, mieux réussir...

Autres choses que vous aimeriez nous dire, que vous avez observée, vos idées, intuitions, etc.?

- **ZL** Je laisse tout pour la fin.
- **LZ** Tout changement se fait progressivement. Je suis persuadé que ces nouvelles notions enseignées aideront les élèves dans leur cheminement scolaire.
- **HF** : J'ai été un peu déçue des résultats des journaux de lecture. 1) L'argumentation est faible. 2) Ils n'ont pas réinvesti ce que l'on faisait dans les carnets littéraires, ils ont complètement dissocié les deux alors qu'il y avait bcp de similitudes. 3) Ils ont peu tenu compte de l'avis des autres. J'ai été impressionnée dans les CL de les voir engagés et discuter autour d'un livre pendant près de 20 min! P.-S. Je trouve difficile le minutage! Le primaire nous offre plus de latitude et lorsque ça roule et que c'est profitable, j'aime bien étirer!
- **HF** J'ai déjà à quelques reprises dit (écrit) que le rythme me semblait trop rapide pour mes élèves. J'aurais eu besoin de plus de temps de modélisation à tous les niveaux. Le modèle tel que proposé se vivrait bien sûr 2 ans.*En oral, pour soutenir davantage leur justification, je me demandais s'il ne serait pas utile de les faire écrire avant le CL. Plusieurs élèves se sont contentés de lire leur mini-commentaire sans argumentation.
- **NL** : J'adore la lecture et mon dada est d'ouvrir la porte de la littérature à mes élèves, et ce, depuis quelques années. Encore une fois cette année j'ai réussi à amener certains élèves à lire. Que ce soit des BD, des documentaires, des mangas. Par contre, le roman reste aride pour certains. Pour l'oral, j'ai bien hâte d voir comment aborder son enseignement.
- **NL** Un projet très demandant, mais tellement enrichissant! Excusez-moi, je suis un peu brouillonne!

Schéma d'entrevue (juin 2012)

Questions d'entrevues ENSEIGNANTS

1. Avez-vous observé des changements chez vos élèves depuis le début du projet? De quel type, chez qui et à quels moments? Exemples précis à l'appui?
2. Avez-vous changé des pratiques enseignantes sous l'impulsion du projet ? Si oui, lesquelles? Expliquez.
3. Pour l'enseignement de l'oral, le fait que vous ayez eu à choisir et à concevoir la 3^e activité de l'oral, au moins en partie, a-t-il été intéressant pour vous ? Pourquoi? Pour vos élèves? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que vous pensez changer l'an prochain dans l'enseignement de a) la lecture littéraire et b) celle de l'oral ?
5. Pouvez-vous identifier trois points positifs au projet?
6. Pouvez-vous nous indiquer trois points à améliorer?
7. Avez-vous des suggestions à nous faire si nous devons refaire ce projet avec d'autres enseignants ?
8. Degré de satisfaction de votre participation par rapport au projet de 1 à 5 (5 étant très satisfait).
9. Avez-vous quelque chose à ajouter?

Questions d'entrevues CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES

1. Avez-vous observé des changements chez les enseignants et/ou les élèves depuis le début du projet? De quel type, chez qui et à quels moments? Exemples précis à l'appui?
2. Avez-vous observé des changements des pratiques chez les enseignants sous l'impulsion du projet ? Si oui, lesquelles? Expliquez.
3. Pour l'enseignement de l'oral, le fait que vous ayez eu à concevoir la 3^e activité de l'oral, au moins en partie, a-t-il été intéressant pour vous ? Pourquoi? Pour les enseignants et/ou élèves? Pourquoi?
4. Pouvez-vous identifier trois points positifs au projet?
5. Pouvez-vous nous indiquer trois points à améliorer?
6. Avez-vous des suggestions à nous faire si nous devons refaire ce projet avec d'autres enseignants ?
7. Degré de satisfaction de votre participation par rapport au projet de 1 à 5 (5 étant très satisfait).
8. Avez-vous quelque chose à ajouter?

Schéma d'entrevue pour les élèves-cas AVEC LEUR PORTFOLIO EN MAIN

1- À dire en classe devant tous les élèves :

Bonjour, nous sommes rendues à la dernière étape de notre projet de recherche dans laquelle nous ferons des courtes entrevues à quelques élèves de la classe sur leurs apprentissages en oral. Ces élèves ont été sélectionnés au hasard parmi ceux qui ont signé le formulaire de consentement. Des garçons et des filles ont été sélectionnés dans cette pige au hasard. Nous vous rappelons qu'il était indiqué dans le formulaire que vous pourriez faire une entrevue en fin de projet.

2- Entrevue : expliquer le but de l'entrevue aux élèves-cas

Bonjour, on te rencontre parce qu'on voudrait savoir si tu as l'impression ou non d'avoir appris des choses en oral dans ce projet. Sens-toi bien à l'aise de répondre oui ou non. On va te poser ensuite quelques questions et si tu ne les comprends pas, tu peux nous le dire, on te les expliquera.

Questions : pour l'intervieweur, amener l'élève à en dire plus que ce qui est dans son portfolio. Par exemple, s'il lit simplement son portfolio lui demander s'il y a autre chose qu'il voudrait nous dire.

- 1- As-tu l'impression d'avoir appris quelque chose en oral au cours du projet? Pour répondre, quelle réponse cocherais-tu parmi celles-ci :
- a) non, pas vraiment b) oui, un peu c) oui, moyennement d) oui, plusieurs choses e) oui, beaucoup de choses*

- 2- Selon la réponse de l'élève, lui demander :
- Quoi, par exemple? (permettre de regarder dans le portfolio ou guider l'élève dans son portfolio s'il ne sait pas quoi répondre)

OU

Pourquoi dis-tu que tu n'as rien appris?

a. Sous-questions

- i. Te souviens-tu d'avoir fait un **atelier** sur la reformulation? Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?
- ii. Te souviens-tu d'avoir fait un atelier sur la justification? Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?
- iii. Atelier 3 libre
 - CSDM : Tu as travaillé le mot DONC et la justification dans un atelier. As-tu appris quelque chose sur...? Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?
 - CSMB : Tu as travaillé l'intonation et le volume dans un atelier. Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?
 - CSRDN : Tu as travaillé sur la prise en compte des idées des autres dans le CL dans un atelier. Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?
 - CSL : Tu as travaillé l'écoute active dans un atelier. Qu'en retiens-tu? Est-ce que tu as l'impression que cela t'a aidé dans les CL?

3. Tu viens de regarder ton portfolio à l'oral et de revoir ton **portrait de locuteur** (regarder le portrait avec l'élève). Qu'est-ce qui a changé dans ton portrait de locuteur? Pourquoi? Qu'est-ce qui n'a pas changé? Pourquoi?

Sous-question :

iv. Qu'as-tu coché dans ton portrait de locuteur qui est différent de la première version ? Pourquoi? Pourquoi ton portrait est resté pareil?

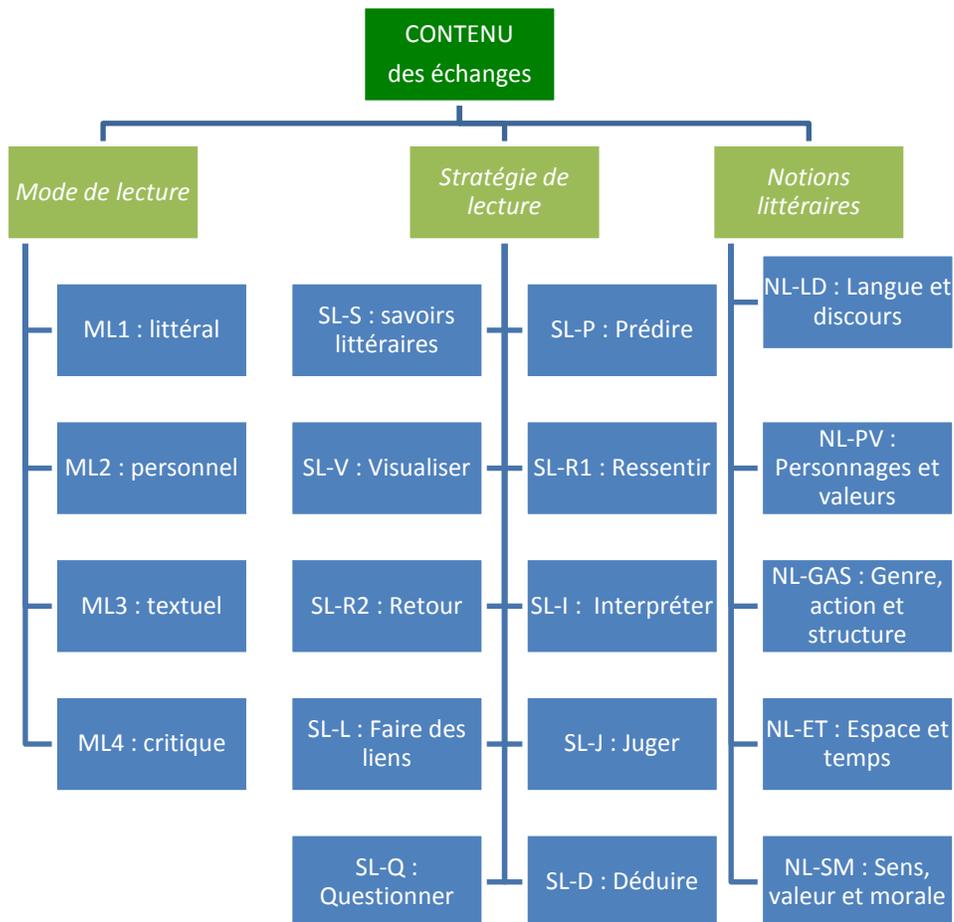
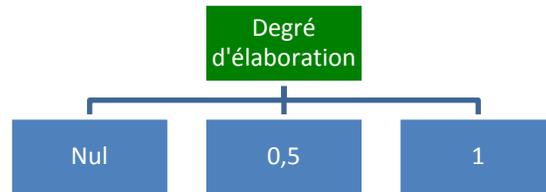
4. En priorité, sur quoi dois-tu encore travailler à l'oral pour mieux faire un CL?

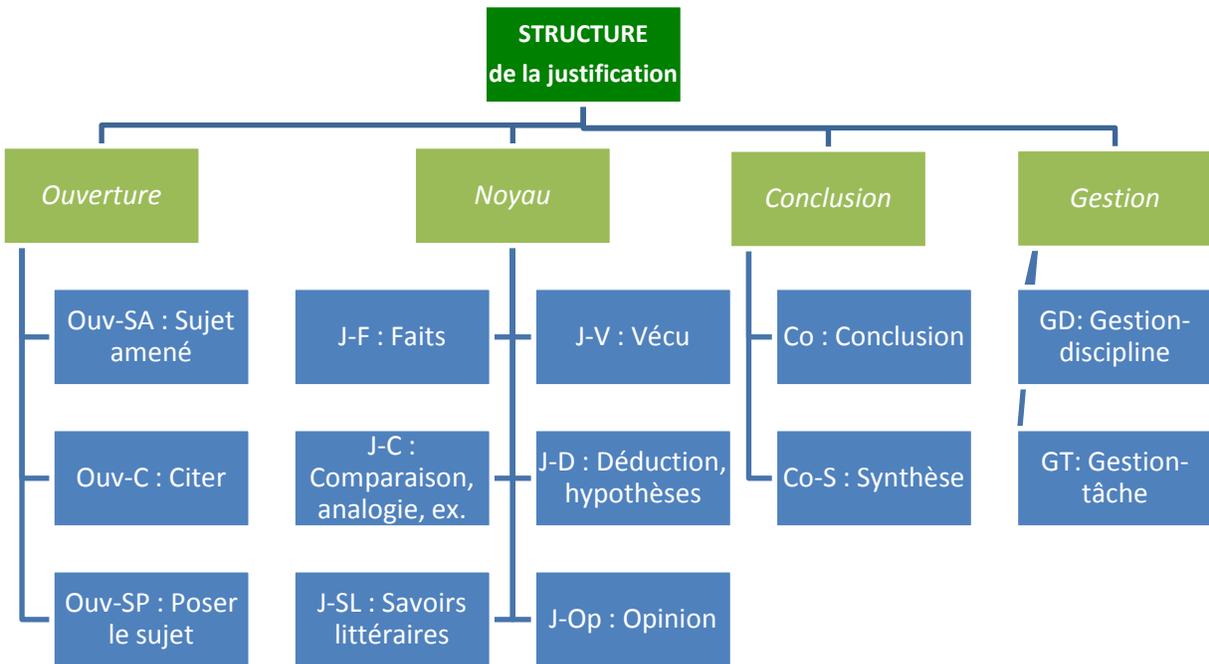
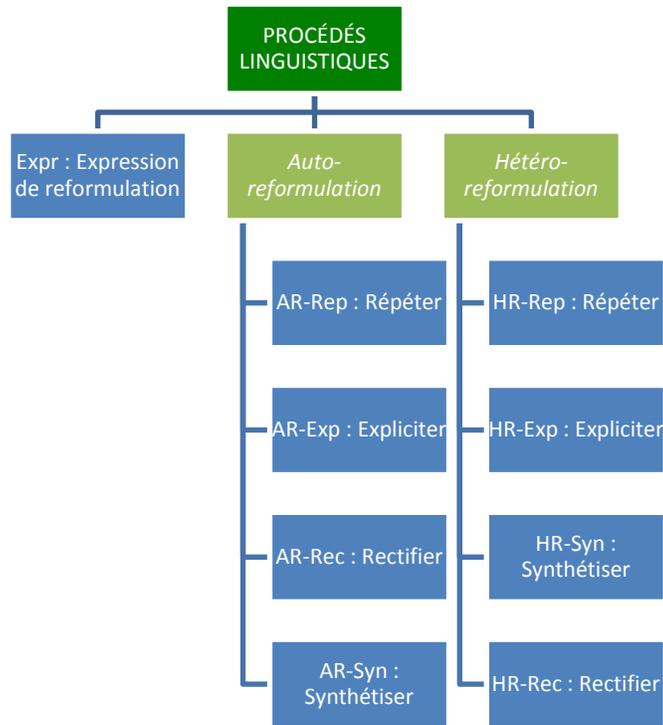
a. Sous-question : Quelle(s) faiblesse(s) dois-tu encore travailler pour mieux faire un cercle de lecture?

5. Que voudrais-tu ajouter sur l'oral qui ne se trouve pas dans le portfolio?

OBJECTIF 3 : ANALYSE DE LA PROGRESSION

Codes employés pour le traitement des transcriptions des 14 CL (juin 2013)



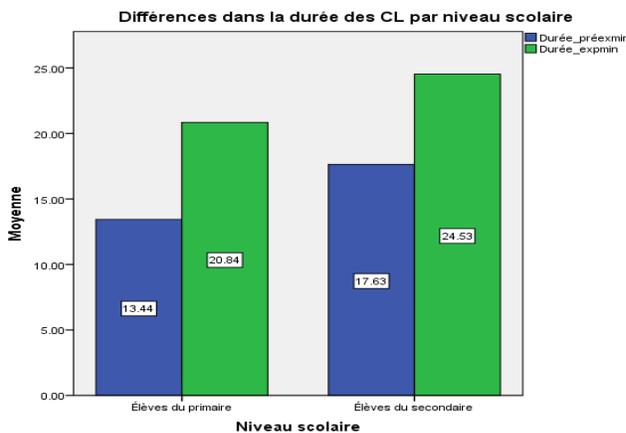


VARIABLE 1 :
ÉVOLUTION DANS LA DURÉE ET L'ÉQUITÉ DES ÉCHANGES
et différences primaire/secondaire (=PS)

1. Résultats d'analyse 1.1 : la durée des CL

Nous avons observé que la durée des CLP a progressé entre la préexpérimentation (n=7) et l'expérimentation (n=7). Ils sont passés de 18 minutes à 25 minutes au secondaire (n=6); et de 13 à 21 minutes au primaire (n=8), soit en moyenne 39% plus longs.

PS : Les CLP durent en moyenne plus longtemps au secondaire (n=7) qu'au primaire (n=7)

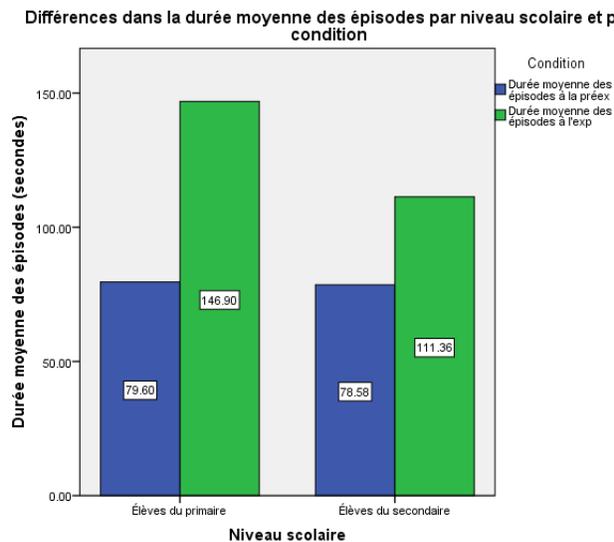


2. [*NP] Résultats d'analyse 1.2 : la durée des épisodes

Nous avons pu observer que les épisodes (172 sujets ou stratégies de lecture discutés) durent aussi en moyenne plus longtemps lors de l'expérimentation. Ils passent de 76,00 secondes (écart-type 11,41) à 130,82 secondes (écart-type 59,34). Ils restent donc plus longtemps concentrés sur un même sujet.

*Un test non-paramétrique (Wilcoxon signed rank) a été réalisé afin de confirmer la différence dans la durée des épisodes, entre la préexpérimentation et l'expérimentation. Il existe une différence statistiquement significative qui montre que les épisodes durent moins à la préexpérimentation (M=76,0) qu'à l'expérimentation (M=130,82), Z=-3,46, p=0,001).

PS : Tant au secondaire qu'au primaire, la durée moyenne a progressé entre la préexpérimentation et l'expérimentation. Ils sont passés de 78,58 secondes à 111,36 secondes (= +32%) au secondaire et de 79,60 secondes à 146,90 secondes au primaire (= +45%).



3. [*NP] Résultats d'analyse 1.3 : la vitesse des échanges

Nous avons observé que le nombre moyen de TP par minute diminue entre la préexpérimentation et l'expérimentation : de 4,14 à 3,03 au primaire et de 5,27 à 3,99 au secondaire. Cela signifie qu'en moyenne, la durée d'un tour de parole augmente entre la préexpérimentation et l'expérimentation. Chaque prise de parole est donc plus longue lors de l'expérimentation.

Un test non-paramétrique (Wilcoxon signed rank) a été réalisé afin de confirmer la différence dans le nombre moyen de TP, entre la préexpérimentation et l'expérimentation. Nous observons une différence statistiquement significative montrant que le nombre des TP baisse dès la préexpérimentation (M=4,14) à l'expérimentation (M=3,03), $Z=-2,07$, $p=0,038$.

PS : Le nombre de tours de parole (TP) par minute de discussion est plus élevé au secondaire qu'au primaire. Cela signifie que les élèves du secondaire ont plus d'échanges ou plus d'interactions au cours d'une minute de discussion que les élèves du primaire; ils échangent plus rapidement.

4. Résultats d'analyse 1.4 : la répartition des tours de parole

Nous avons observé que la répartition des tours de parole (TP) (N=4802) est modifiée entre la préexpérimentation (n=2366) et l'expérimentation (n=2436). Le pourcentage d'élèves participant de façon moyenne (51 à 100 TP) passe de 30 % à 48,5 %. Concernant les élèves qui participent peu ou très peu, leur nombre

diminue, passant de 36,9 % à 27,3 %. De la même façon, les élèves qui participent le plus (très et trop participatif) passent de 33,3 % à 24,2 %. Cela signifie que la répartition des tours de parole est plus homogène à l'expérimentation.

Une échelle de 5 catégories, a été créée à partir de l'outil de regroupement visuel de SPSS, incluant dans la première et dernière catégorie les élèves situés aux extrêmes. Le nom des catégories est arbitraire, mais illustre les variations par intervalles dans les tours de paroles.

Tableau 1.4
Répartition des tours de parole (TP) entre les élèves (tous)

	Préexpérimentation (N=30 élèves)	Expérimentation (N=33 élèves)
Très peu participatif (moins de 10 TP)	1 (3,3%)	2 (6,1%)
Peu participatif (10 à 50 TP)	10 (33,3%)	7 (21,2%)
Participatif (51 à 100 TP)	9 (30%)	16 (48,5%)
Très participatif (101 à 150 TP)	7 (23,3%)	7 (21,2%)
Trop participatif (plus de 151 TP)	3 (10%)	1 (3%)
Total	30	33

VARIABLE 2 :
ÉVOLUTION DANS LE DEGRÉ D'ÉLABORATION DES ÉCHANGES (épisodes)
 (aspect cognitif/lecture)
et différences primaire/secondaire (=PS)

(analyse qualitative mixte sans traitement statistique de variances)

PRIMAIRE	Durée des CL (partie sur les stratégies de lecture)	Nombre de Tours de parole	Degré moyen d'élaboration par épisode
2011-CSDM-HF3_CL2-11 épisodes (5 ^e année)	26,12 min	389	4,22
2012-CSDM-HF3_CL3-7épi (5^e année)	20,12	323	6,07
2011-CSDM-NL2_CL2-10 épi	17,20	290	3,7
2012-CSDM-NL2_CL3-9 épi	34,38	527	5,83
2011-CSRDN-CN2_CL2-13 épi	19,15	177	2,54
2012-CSRDN-CN2_CL2-11 épi	23,20	291	4,68
2011-CSRDN-JD3_CL2-12 épi	14,21	149	2,75
2012-CSRDN-JD3_CL2-9 épi	17,56	208	6,44
8 CLP	145,82	2354	36,23
Moyenne	21,49	296	4,52

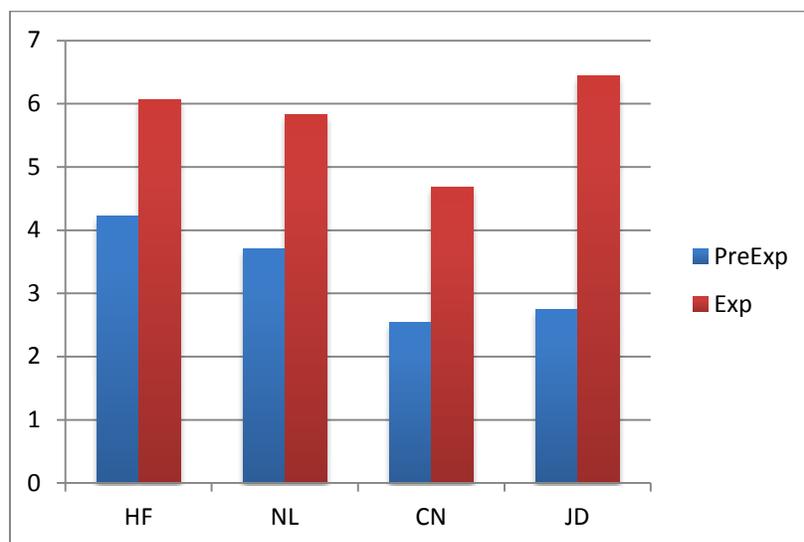


Figure 1: Évolution du degré d'élaboration des épisodes (primaire)

SECONDAIRE	Durée des CLP (minutes) (partie sur les stratégies de lecture)	Nombre de Tours de parole (=TP)	Degré moyen d'élaboration par épisode
2011-CSL-PHD3_CL2-15 épi	12	221	2,16
2012-CSL-PHD3_CL3-18épi	24,21	391	3,27
2011-CSMB-KM5_CL2-15 épi	18	290	4,66
2012-CSMB-KM5_CL3-26 épi	29,34	561	4,38
CSMB-2011-ZL3_CL2-10 épi	23,50	617	2,9
CSMB- 2012-ZL3_CL3-7 épi	26,34	356	5,29
<i>6 CLP</i>	<i>133,39</i>	<i>2436</i>	<i>22,66</i>
Moyenne	22,23	406	3,77

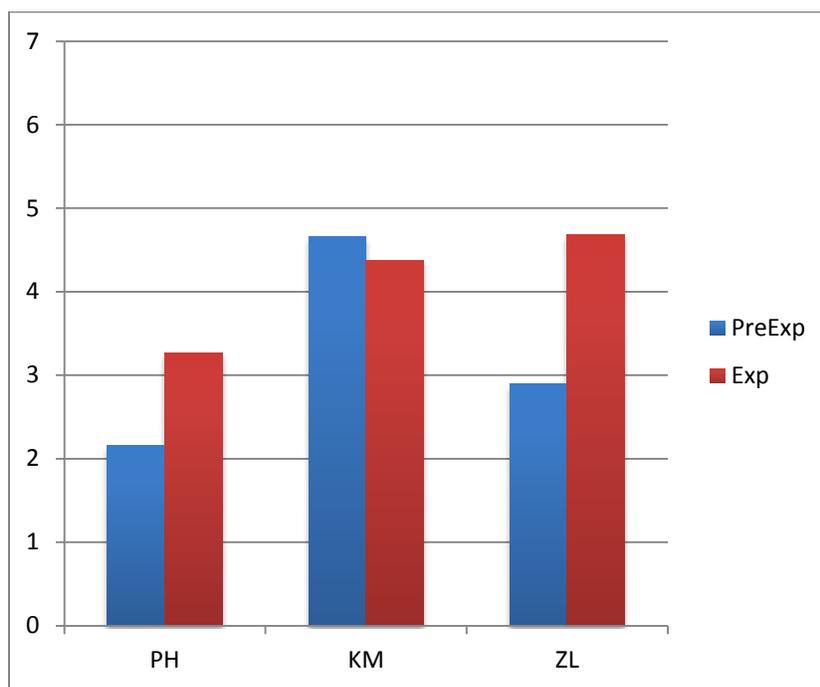


Figure 2: Évolution du degré d'élaboration des épisodes (secondaire)

1. Toutes les équipes sauf une ont obtenu en expérimentation un meilleur degré moyen d'élaboration des épisodes (ou de chaque sujet/stratégie discuté). Ils sont passés de 3,30 à 5,75 points par épisode en moyenne au primaire et de 3,24 à 4,31 au secondaire.

	Durée	Nombre de TP	Do par épisode
Primaire	21,49	2366	4,52
Secondaire	22,23	2436	3,77

Quand on regarde le nb d'épisodes avortés (lorsque l'ensemble des points obtenus se situent seulement dans l'ouverture), cela aussi progresse (sauf pour une équipe). Ils abandonnaient 43% de leur sujet au-delà de l'introduction en pré-expérimentation, contre 16% ensuite.

PS=Pour à peu près la même durée de discussion en moyenne (21'-22' concentrée sur les stratégies de lecture), les élèves du primaire élaborent mieux. Et, de plus, pour un roman plus difficile, qui n'était pas du niveau primaire. Donc la compétence littéraire évolue peu, dans ce type de tâche, entre la fin du primaire et le milieu du secondaire.

Mais il faut signaler ici les nombreuses **limites** de ces comparaisons : le roman n'était pas le même pour tous à la préexpérimentation, puis le rang du cercle de lecture (2^e ou 3^e) et la composition des équipes a parfois changé aussi.

Examen de lecture

2. À l'écrit, dans un examen de lecture commun, il y a cependant une différence (de force statistique moyenne) : **59%** au primaire (n=87 élèves, de 5^e et 6^e année) et **68%** (n=77 élèves).

	Primaire				Secondaire		
	CSDM-HF	CSDM-NL	CSRDN-CN	CSRDN-JD	CSMB-KM	CSMB-ZL	CSL-PH
Population							
Nb élèves total	21	18	24	24	26	24	27
% 100	55	68	55	60	70	65	68
Nb échecs	13	5	16	10	6	6	4
Taux de réussite	38%	72%	33%	58%	77%	75%	85%
Écart type	8,8	6,1	6,6	7,1	9,2	6,4	6,2

En moyenne, les élèves du secondaire ont eu de meilleurs résultats en lecture (M=40,90, ET= 7,75) que les élèves du primaire (M=35,36, ET=7,42). Cette différence est statistiquement significative $t(162) = -4,66$, $p < 0,05$. L'importance de cette différence est de taille moyenne $r = -0.34$.

Group Statistics										
		Niveau	N	Mean sur 60	Std. Deviation	Std. Error Mean				
RES_LEC_202		Primaire	87	35.3621	7.75298	.83121				
		Secondaire	77	40.9091	7.42494	.84615				
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
RES_LEC_202	Equal variances assumed	.256	.614	-4.664	162	.000	-5.54702	1.18927	-7.89548	-3.19856
	Equal variances not assumed			-4.677	160.978	.000	-5.54702	1.18612	-7.88938	-3.20466

N.B. Les **élèves-cas** élaborent moins en général à la préexpérimentation, mais la comparaison entre les deux conditions est difficile à faire ici puisqu'elle dépend de la répartition des tours de parole, qui a changé. Ils ont donc peut-être moins parlé, moins contribué pour cette simple raison.

3. Quant au type de contenu discuté, relatif au processus ou **mode de lecture** convoqué, 80% des épisodes portent sur des sujets de compréhension, tant au primaire qu'au secondaire; 16% au mode réagir et 4% au mode textuel et faisant explicitement référence à des savoirs littéraires. Les sujets de discussion, surtout abordés sur le mode de la compréhension, touchent en majorité à des **notions** tels que personnages et valeurs (57%) et, dans une moindre mesure ensuite, à l'espace/temps (20%); au genre, à l'action et à la structure (9,5%); à la langue et au discours (8,5%), puis au sens et à la morale (6,5%). Il y a très peu de différences primaire/secondaire quant aux différences de proportions entre ces aspects, cependant les élèves du primaire discutent plus des problèmes de langue ou vocabulaire (13% contre 4% au secondaire).

VARIABLE 3 :

ÉVOLUTION DANS L'UTILISATION DES REFORMULATIONS (aspect linguistique et interactionnel)

et différences primaire/secondaire (=PS)

1. [*NP] Résultats d'analyse 3.4 : utilisation des reformulations par min

Dans l'ensemble des transcriptions, le nombre moyen de reformulations effectuées par minute de CLP augmente entre la préexpérimentation (0,30 reformulations par minute) et l'expérimentation (0,80 reformulations par minute). Et ce, pour tous les élèves-cas aussi (n=18).

Un test non-paramétrique (Wilcoxon signed rank) nous indique que la différence dans le nombre de reformulations par minute est statistiquement significative entre le nombre de reformulations à la préexpérimentation (M=0,29) est celui de l'expérimentation (M=0,80), $Z=-4,35$ $p<0,005$

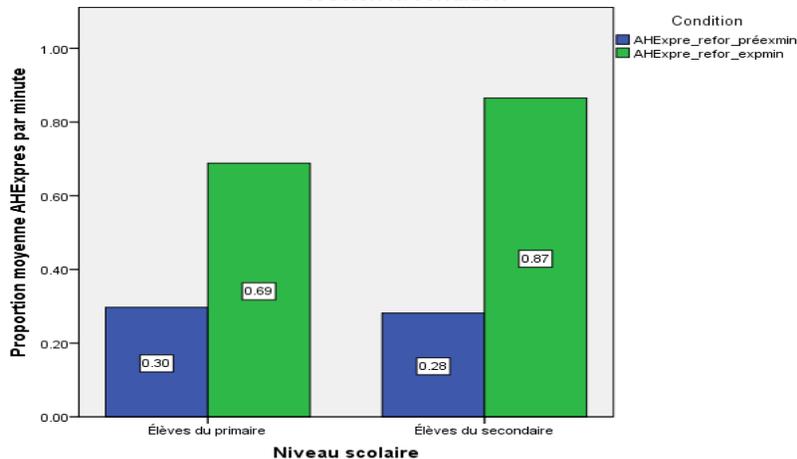
PS= Au primaire, les élèves produisent deux fois plus de reformulation par minute entre la préexpérimentation (0,30 reformulation par minute de CL) et l'expérimentation (0,69 reformulation par minute de CL).

Au secondaire, les élèves utilisent trois fois plus de reformulations par minute entre la préexpérimentation (0,28 reformulation par minute de CL) et l'expérimentation (0,87 reformulation par minute de CL).

Tableau 3.4

Moyenne de reformulations par minute de CL

La proportion de reformulations (AHEXpres) par minute selon le niveau scolaire et selon la condition



2. Résultats d'analyse du tableau 3.11 : **types de reformulation**

Pour l'ensemble des différents types de reformulation analysées (auto et hétéro-reformulations ensemble), tous les types plus « complexes » de reformulation (c'est-à-dire autres que la simple répétition) progressent, surtout l'explicitation des propos et l'utilisation d'expressions pour reformuler.

PS= La progression dans l'utilisation est plus marquée au secondaire, et surtout pour l'explicitation.

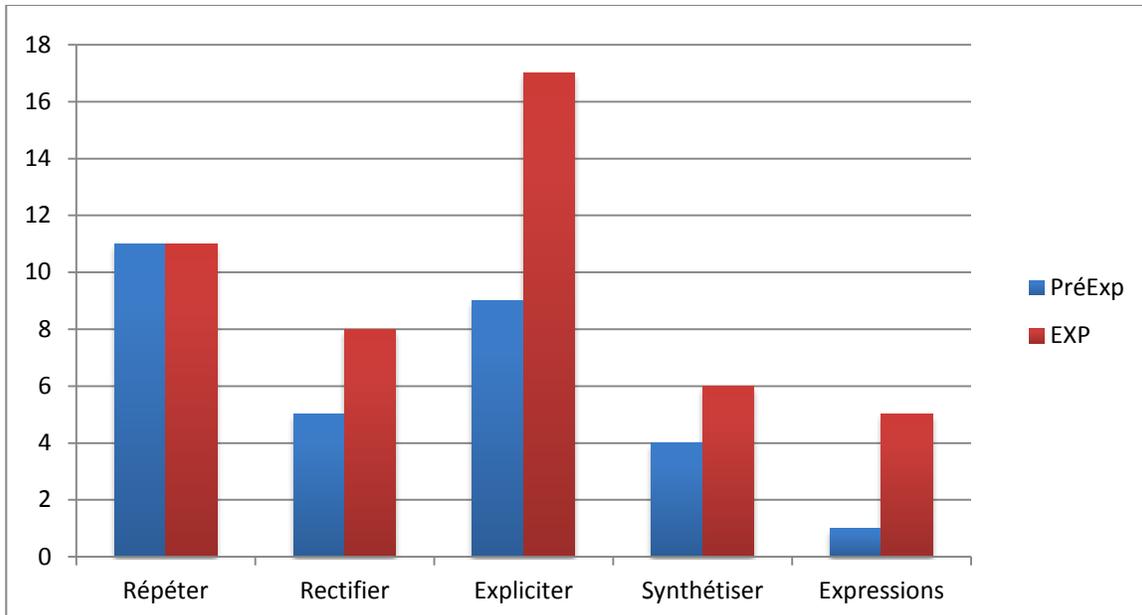


Figure 3 (Q3.11): Évolution de l'utilisation des types de reformulation (AR+HR) dans l'ensemble

VARIABLE 4 :

ÉVOLUTION DANS L'UTILISATION DES JUSTIFICATIONS (aspect discursif)

et différences primaire/secondaire (=PS)

1. [*NP] Résultats d'analyse du tableau 4.16 : utilisation des justifications

Le nombre moyen de justifications par minute de CL augmente entre la préexpérimentation (0,37 justifications par minute) et l'expérimentation (0,49 justifications par minute).

Un test non-paramétrique (Wilcoxon signed rank) a été fait pour évaluer la signification de la différence dans le nombre moyen de justifications par minute, pour les élèves cas (N=18). La différence est statistiquement significative pour cette variable entre la préexpérimentation (M=0,37) est à l'expérimentation (M=0,49), $Z = -2,06$ $p = 0,04$.

PS= Au primaire, les élèves produisent une proportion semblable de justifications par minute entre la préexpérimentation (0,40 justification/min) et l'expérimentation (0,44 justification/min).

Ce sont surtout les élèves du secondaire (toutes les équipes) qui augmentent leur nombre de justifications, qui était par ailleurs moins bonnes que les élèves du primaire au départ. Ils utilisent 1,7 fois plus de justifications par minute entre la préexpérimentation (0,33 justification/min) et l'expérimentation (0,56 justification/min). Mais les élèves du primaire justifient plus souvent (0,40 justification/min) que les élèves du secondaire (0,33 justification/min) à la préexpérimentation (N.B. Ils lisent à ce moment un roman choisi par leur enseignante et à leur niveau).

Tous les élèves du primaire :

	Élèves du primaire
Justifi_préex_parminute	.40
Justifi_exp_parminute	.44

Tous les élèves du secondaire :

	Élèves du secondaire
Justifi_préex_parminute	.33
Justifi_exp_parminute	.56

La comparaison entre les différents **types de cas** montre que les élèves faibles ne progressent pas pour cette variable. Seuls les cas d'élèves forts et moyens utilisent davantage de justifications en expérimentation qu'en pré-expérimentation.

cas primaire et secondaire	Classement de l'élève par son rendement scolaire		
	Élèves forts	Élèves moyens	Élèves en difficulté
Justifi_préex_parminute	.41	.41	.30
Justifi_exp_parminute	.65	.65	.19

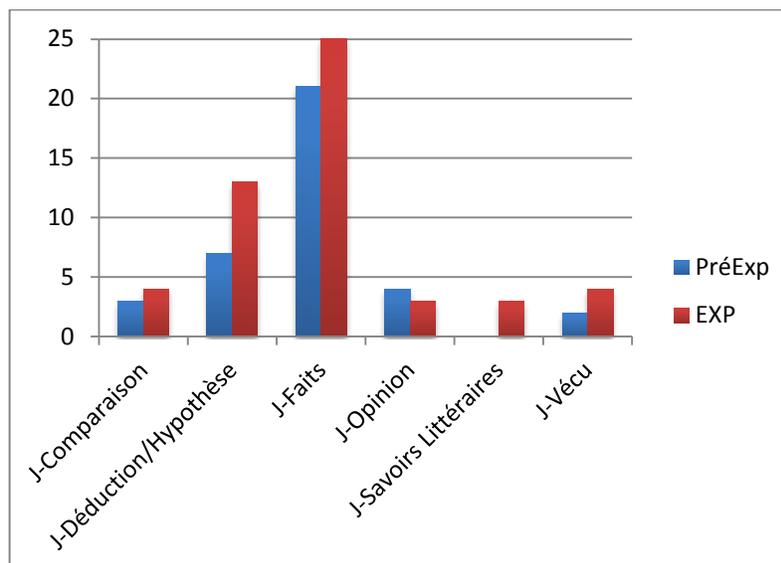
2. Résultats d'analyse du tableau 4.23 : **types de justifications**

Parmi les différents types de justifications analysées, l'utilisation, citer des faits à l'appui de sa justification est le type le plus utilisé, suivi de faire des déductions/hypothèses. Ces deux types progressent dans l'expérimentation.

Tableau 4.23
Nombre moyen d'utilisation des différents types de justification par minute de CL
 (primaire et secondaire)

	Préexpérimentation	Expérimentation	Différence
Comparaison	.03	.04	+0,01
Déduction/Hypothèse	.07	.13	+0,06
Faits	.21	.25	+0,04
Opinion	.04	.03	- 0,01
Savoirs Littéraires	.00	.03	+0,03
Vécu	.02	.04	+0,02

Figure 4 (Q 4.23): Évolution de l'utilisation des différents types de justification



EXEMPLE D'ANALYSE DE CAS

(noms fictifs)

Classe de NATHALIE-6^e année, MTL

Émilie (Équipe 2-A):



Selon les résultats que l'enseignante nous rapporte, il s'agit d'une élève forte et d'une bonne lectrice (Rés LÉO). Elle est très bonne en oral et en écriture alors que ses compétences en lecture sont moyennes (Q2MC). Elle est d'origine canadienne; son père est amérindien (Q2MC). Le français est sa langue maternelle (Q2MC). Lors de la pré-expérimentation, l'élève se donnait B en discours oral (AE1). Dans son journal de lecture, les commentaires de l'enseignante sont positifs et encourageants (JL).

Dans son **portfolio**, *avant l'expérimentation*, l'élève a indiqué dans son portfolio que ses forces étaient l'écoute et le respect du sujet et que ses faiblesses étaient le développement de ses opinions et la participation (PF). Après *l'expérimentation*, elle dit avoir appris des expressions pour « reformuler de nouvelles stratégies », s'être améliorée dans la compréhension des idées des autres et prévoit utiliser les expressions avant de reformuler. Elle a par contre affirmé ne pas avoir connu de changement sur le plan de l'écoute et du respect du sujet, même si elle croit avoir plus participé dans le cercle de lecture, car elle aimait beaucoup le livre (PF).

En **entrevue**, elle dit que ses apprentissages sont **moyens et** avoir appris à **reformuler** afin d'être claire : « J'ai appris à bien reformuler pour être claire. Puis, justifier avant là j'étais pas vraiment claire dans mes justification. Avec les donc et les ateliers qu'on a fait je me sens plus à l'aise. »

Pour la **reformulation**, elle dit : « Bien avant je reformulais plus avec les mots que les autres disaient puis j'ai dit plus dans mes mots à moi. Bien oui c'est que avant j'étais gênée. Je disais que je comprenais, mais en fait j'étais pas sûre de bien comprendre. Sauf que là, **je me suis dégênée, avec cet atelier-là** ça m'a plus aidée aussi. ».

Pour la **justification** et **l'atelier sur le « donc »**, elle se souvenait que « Le donc c'est pour faire une conclusion logique et qu'elle ne savait pas ça. Pour les faits exemples explications comparaisons. Avant c'était pas solide mes justifications mais avec ça je me suis plus aidée. Je donnais plus des..., je pense que maintenant c'est plus clair quand je justifie. (...) Le donc, je le connaissais, mais je l'utilisais pas vraiment parce que je connaissais pas l'utilité, mais je dirais que je me suis pas servi du donc, mais je retiens son utilité. Je me suis plus servi du parce que et du car.

Pour la **participation**, elle est passée de très bonne à excellent selon elle : « Bien je pense que je participais plus parce que j'aimais plus le livre (**roman**). Peut-être que c'est à cause de ça. Puis c'est sûr que le premier cercle de lecture qu'on a fait, c'est une nouvelle chose que j'avais jamais fait. Bien des cercles de lecture j'en avais déjà fait, mais pas comme ça. Je pense que au deuxième cercle avec le Passeur je me suis plus améliorée.

Pour les **explications**, elle est passée de bon à très bon : « Bien je crois qu'avec les ateliers qu'on a faits ça va assez bien. J'avais plus d'explications à donner parce qu'avant je savais pas trop comment expliquer mes choses clairement et je pense que ça m'a aidée à mieux expliquer et dire mes opinions et mes stratégies. »

Elle n'a pas énuméré d'éléments à améliorer (Ent.).

Résultats en fin d'expérimentation : En écriture, B+ (JL), en oral, B+ (GIF) et en lecture, 87% (ExLec). Elle a une juste perception de ses résultats.

Évolution d'EM entre les deux situations dans l'utilisation des reformulations et justifications

a) Rôle en pré-expérimentation et expérimentation: secrétaire

EM-A	degré d'élaboration		Proportion des TP produisant des points	reformulations		justifications	
Préex CL2	9	0,60/TP	17 %	10	0,67	13	0,87
Exp CL3	14,5	0,42/TP	11 %	24	1,60	17	0,49

Comparée à l'élève en difficulté :

FRA-C préex	4	0,27	7%	1	0,07	6	0,40
exp	9	0,26	10%	9	0,60	12	0,35

Annexe Partie E : Bibliographie complète

Baribeau, C. (2004). *Les habitudes de lecture*, dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, pp.25-44. Sainte-Foy: Multimonde.

Bautier, É. et R.Goigous. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle*, *Revue Française de Pédagogie*, no148, 89-100.

Berger, E. (2008). *La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde*. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (48), 4-61.

Bernié, J.-P. (2003). *Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive*. Communication présentée au Colloque La discussion en éducation et en formation, Montpellier : Université Paul-Valéry.

Bouchard, R. (2004). « Apprentissage » de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le « petit laboratoire ». Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 67-89). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Bucheton, D, et O.Dezutter (2008). *Gestes professionnels et didactique du français*, Paris : De Boeck.

Bucheton, D. (2008). *L'agir enseignant, une question d'ajustement*. Toulouse : Octares.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2007). *À toi la parole ! 4^e, 5^e, 6^e année*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris: Presses universitaires de France.

Crinon, J. (2002). *Écrire le journal de ses apprentissages*. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 123-143). Paris : Presses Universitaires de France.

Dolz, J., et Schneuwly, B. (1997). *Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. *Repères*, 15, 27-41.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dreyfus, M., et Cellier, M. (2000). *L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français*. *Recherches*, 33, 181-197.

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire: une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs: pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 58-59.

Fasel Lauzon, V., Pekarek-Doehler, S. et Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*(89), 121-142.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Garcia-Debanc, C., et Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques (Usages et analyses de la reformulation)*, 29, 309-340.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal : ERPI.

Gülich, E. et Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*. Dans P. Bange (dir.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 15-81). Berne : Peter Lang.

Hébert, M. (2008) *Cercles littéraires et journal de lecture en fin du premier cycle secondaire : quelques résultats d'observation sur l'intégration d'un élève en difficulté d'apprentissage*, Congrès de l'ACFAS, Québec.

Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal. En ligne : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>

Jacques, F. (1988). Étudier la situation interlocutive. Dans J. Cosnier, N. Gelas, N. Kerbrat-Orecchioni et C. J. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation* (p. 45-68). Lyon : CNRS.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Paris : Presses Universitaires de France.

Jaubert, M. (2002). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 83, 81-110.

Jaubert, M. (2005). *Langage oral et construction de savoirs en classe de sciences*. Communication présentée à la Journée d'étude « Interactions langagières et apprentissages », Amiens, France.

Karsenti, T et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 229-252). Saint-Laurent, Qc. : ERPI.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lafontaine, L., et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec* (pp. 120-140). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007) Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 1, XXXIII, 47-66.*

Lafontaine, L. et G. Messier. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario, 34, 119-144.*

Le Cunff, C. (2004). *Oral, savoirs, socialisation. Compétences langagières orales de la maternelle au collège*. Rapport de recherche France, IUFM de Bretagne.

Lusetti, M. (2004). Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 167-202). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Messier, G. et Roussel, (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 7-28). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2007). Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. (<http://www.mels.gouv.qc.ca>).

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale maternelle-3^e année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-20.

Nonnon, É. (1994). *La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives*, *Lettre de la DFLM*, 15(2), 3-12.

Nonnon, É. (1999). *Pour une approche intégrée du travail sur l'oral, acte des Journées d'études sur L'oral, outil et objet d'apprentissage, IUFM Nord-Pas de Calais*, <http://lamia.lille.iufm.fr>.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

Pekarek Doehler, S. (2006): 'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique appliquée*, p.123-137.

Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. et Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation*. Rapport final (projet CODI). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Pekarek-Doehler, S., et Pochon-Berger, É. (2010). La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le « format tying » dans les interactions en classe de langue. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 117-133). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

Peklaj, C. et B. Vodopivec. (1999). *Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students*, *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373.

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

Pourtois, J.-P., Desmet, H et Lahaye, W. (2006). « Postures et démarches épistémiques en recherche ». Dans P. Paillé (dir.) *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 169-200). Paris : Armand Colin.

Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Logiques.

Rabatel, A. (2004). Introduction : L'oral réflexif et ses conditions d'émergence, dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp.5-27.

Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. *Série Pratiques éducatives*, 21, 1-

31.

Savoie-Zajc, L. (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans T. Karsenti et S. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-148). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). « La méthodologie ». Dans T. Karsenti et S. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Érard, S., Haller, S. *et al.* (1996/1997). « L'oral » s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et Formation*, N° 5, p.39-50.

Soulé, Y., Tozzi, M. et D. Bucheton (2008) : *La littérature en débats : débats philo, débats littéraire à l'école primaire*, Montpellier : CRDP.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York : The Guilford Press.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. F.Sève), Paris: Messidor.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.