

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES QUI FAVORISENT L'ENGAGEMENT SOCIAL  
DES ÉLÈVES EN LECTURE LITTÉRAIRE AU 2<sup>E</sup> CYCLE DU PRIMAIRE : UNE  
RECHERCHE-ACTION

MARIE-CLAUDE BÉNARD

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

31 MARS 2025

© BÉNARD 2025

## **Sommaire**

Ce mémoire explore comment les pratiques enseignantes peuvent favoriser l'engagement social des élèves en lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire à travers une démarche de recherche-action. La recherche s'appuie sur des concepts tels que la lecture littéraire, l'engagement en lecture littéraire et les dispositifs didactiques, comme les cercles de lecteurs et les débats interprétatifs.

Après avoir présenté la problématique et les objectifs de recherche, le cadre conceptuel définit les notions clés et leurs implications pédagogiques et didactiques. La méthodologie qualitative décrit la démarche de recherche-action, impliquant des entretiens de groupe, des questionnaires et des analyses de données. Les résultats révèlent les défis et les avantages des dispositifs didactiques mis en œuvre par une équipe d'enseignantes, ainsi que les retombées sur les pratiques enseignantes et l'engagement des élèves en lecture littéraire.

Enfin, la discussion met en lumière les conditions favorables et les ajustements nécessaires pour intégrer ces dispositifs en salle de classe, en proposant des pistes d'amélioration et des perspectives pour la recherche future en didactique de la lecture littéraire.

## Remerciements

Rédiger ce mémoire a été une aventure des plus enrichissantes et il n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien, l'encouragement et l'accompagnement de nombreuses personnes que je tiens à remercier chaleureusement.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Judith Émery-Bruneau, pour sa guidance précieuse, ses commentaires constructifs et sa disponibilité tout au long de ce parcours. Ton expertise et ton dévouement ont été une source d'inspiration constante. Je tiens également à remercier les professeures Martine Peters, Catherine Déri, Judith Beaulieu et Catherine Lanaris pour leurs précieux conseils tout au long de ma maîtrise. Vos encouragements et vos remarques éclairées ont enrichi ma réflexion et renforcé la qualité de mon travail.

Je souhaite aussi exprimer ma reconnaissance envers les enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire qui ont participé à ma recherche. Votre générosité, votre collaboration et votre engagement ont été essentiels pour mener à bien cette recherche. Grâce à vos réflexions et à votre passion pour l'enseignement, ce projet a pris tout son sens.

Je suis profondément reconnaissante envers mon époux David Nadeau et mon fils Vincent Nadeau, ainsi que tous mes amis, particulièrement Marie-Josée Goulet, pour leur amour inconditionnel, leur patience et leur encouragement indéfectible. Vous m'avez constamment rappelé l'importance de persévérer et de croire en moi.

Enfin, je dédie ce mémoire à mes élèves qui ont été ma plus grande source d'inspiration. Vous êtes la raison pour laquelle je cherche à améliorer les pratiques en didactique de la lecture et à rendre la lecture littéraire une expérience significative et engageante.

Merci à toutes et à tous pour votre contribution, grande ou petite, qui a rendu ce projet possible.

Marie-Claude Bénard

## Table des matières

<b>Sommaire.....</b>	<b>2</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>3</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>9</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I : la problématique .....</b>	<b>13</b>
1.1 L'évolution des pratiques enseignantes en lecture littéraire .....	13
1.2 Le défi de l'équilibre entre la distanciation et la participation.....	16
1.2.1 Le problème spécifique .....	20
1.3 La question et les objectifs de la recherche.....	21
1.4 La pertinence sociale et scientifique de la recherche .....	22
<b>CHAPITRE II : le cadre conceptuel .....</b>	<b>24</b>
2.1 Qu'est-ce que la lecture? .....	24
2.1.1 Les différentes phases de la lecture .....	26
2.1.2 Les quatre dimensions de la lecture .....	27
2.1.3 La lecture littéraire .....	30
2.2 Les pratiques enseignantes .....	32
2.2.1 Les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement.....	32
2.2.2 La définition des pratiques enseignantes .....	33
2.2.3 Les domaines constitutifs des pratiques enseignantes.....	34
2.2.4 Les pratiques constatées, attendues et déclarées .....	37

2.2.5 Le rôle et les responsabilités de l'enseignante en lecture littéraire .....	38
2.2.6 Les dispositifs didactiques en lecture littéraire .....	39
2.2.7 Les différentes postures de l'enseignante selon le dispositif didactique choisi ...	40
2.3 L'engagement en lecture littéraire .....	41
2.3.1 L'engagement et la motivation.....	42
2.3.2 L'engagement en lecture littéraire.....	43
2.3.3 Les différentes dimensions de l'engagement en lecture littéraire .....	45
<b>CHAPITRE III : la méthodologie .....</b>	<b>48</b>
3.1 Le cadre épistémologique de la recherche .....	48
3.1.1 La recherche qualitative descriptive.....	48
3.1.2. La recherche-action .....	49
3.2 L'équipe de recherche.....	51
3.3 Les étapes de la recherche-action.....	52
3.3.1 La définition de la situation actuelle .....	53
3.3.2 La définition de la situation désirée .....	53
3.3.3 La conception d'un plan.....	53
3.3.4 La mise en œuvre du plan.....	54
3.3.5 L'évaluation.....	54
3.3.6 La diffusion des résultats.....	55
3.4 Les méthodes de production des données .....	55
3.4.1 Le court questionnaire enseignant .....	56
3.4.2 L'entretien de groupe .....	56

3.4.3 Les questionnaires .....	57
3.5 L'analyse des données.....	58
3.5.1 L'analyse des entretiens de groupe.....	58
3.5.2. L'analyse des questionnaires .....	59
3.5.3 L'analyse des roues socratiques .....	59
3.6 Les principes de rigueur méthodologiques de la recherche .....	61
3.6.1 La recherche-action en tant qu'action .....	61
3.6.2 La recherche-action en tant que connaissance.....	62
3.7 Les considérations éthiques de la recherche .....	63
<b>CHAPITRE IV : la description des résultats .....</b>	<b>64</b>
4.1 Premier entretien de groupe (16 février 2024).....	64
4.1.1 La perception des enseignantes sur l'engagement des élèves en lecture littéraire	64
4.1.2 Les pratiques enseignantes déclarées qui favorisent les interactions sociales en lecture littéraire.....	65
4.1.3 Le choix des dispositifs didactiques par les enseignantes .....	66
4.1.4 Les défis anticipés dans la mise en place du dispositif didactique.....	67
4.1.5 La production de la roue socratique .....	68
4.1.6 Les actions envisagées par l'équipe d'enseignantes.....	71
4.2 Deuxième entretien de groupe (22 mars 2024) .....	73
4.2.1 La phase de planification du dispositif didactique .....	73
4.2.2 La phase de réalisation du dispositif didactique.....	75
4.2.3 La phase d'intégration du dispositif didactique.....	79

4.3 Troisième entretien de groupe (8 avril 2024).....	80
4.3.1 La phase de la planification du dispositif didactique .....	80
4.3.2 La phase de réalisation du dispositif didactique.....	82
4.3.3 La phase d'intégration du dispositif didactique.....	84
4.4 Quatrième et dernier entretien de groupe.....	85
4.4.1 Les avantages et les défis liés au dispositif didactique .....	86
4.4.2 L'évaluation de la roue socratique .....	87
4.5 Conclusion des quatre entretiens de groupe.....	90
<b>CHAPITRE V : la discussion.....</b>	<b>91</b>
5.1 Vers un engagement littéraire accru chez les élèves du 2 <sup>e</sup> cycle du primaire.....	91
5.1.1 Les apports du cercle de lecteurs sur l'engagement des élèves.....	92
5.1.2 Les apports du débat interprétatif sur l'engagement des élèves .....	94
5.2 Les défis relevés dans la mise en place des dispositifs didactiques .....	97
5.2.1 Le cercle de lecteurs .....	98
5.2.2 Le débat interprétatif .....	101
5.3 Des défis organisationnels dans les pratiques enseignantes.....	102
5.3.1 La planification des dispositifs didactiques.....	103
5.3.2 L'évaluation des progrès des élèves en lecture littéraire.....	103
5.3.3 L'organisation des sous-groupes pour optimiser les discussions au sein des cercles de lecteurs.....	106
5.4 Un besoin d'accompagnement des enseignantes au primaire .....	108
5.5 Vers une transformation des pratiques enseignantes?.....	110

5.6 Les retombées de la recherche .....	110
5.6.1 Les retombées sur les pratiques enseignantes .....	111
5.6.2 Les retombées scientifiques.....	111
5.7 Les limites de la recherche .....	112
<b>Conclusion .....</b>	<b>114</b>
<b>Références.....</b>	<b>116</b>
<b>Appendice A .....</b>	<b>132</b>
<b>Appendice B.....</b>	<b>136</b>
<b>Appendice C .....</b>	<b>141</b>
<b>Appendice D .....</b>	<b>142</b>
<b>Appendice E.....</b>	<b>143</b>
<b>Appendice F.....</b>	<b>144</b>
<b>Appendice G .....</b>	<b>147</b>
<b>Appendice H .....</b>	<b>148</b>
<b>Appendice I.....</b>	<b>151</b>
<b>Appendice J .....</b>	<b>156</b>
<b>Appendice K .....</b>	<b>157</b>
<b>Appendice L.....</b>	<b>161</b>
<b>Appendice M .....</b>	<b>163</b>
<b>Appendice N .....</b>	<b>164</b>
<b>Appendice O .....</b>	<b>166</b>

## Liste des figures

Figure 1	L'évolution souhaitée des pratiques enseignantes en lecture littéraire.....p. 69
Figure 2	L'évaluation des pratiques enseignantes en lecture littéraire.....p. 87

## Liste des tableaux

Tableau 1	Les trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes selon Altet (2017).....	p. 35
Tableau 2	Les facettes de la profession enseignante en langue française .....	p. 39
Tableau 3	Des dispositifs didactiques qui favorisent l’engagement social des élèves en lecture littéraire et leur définition.....	p. 40
Tableau 4	Le portrait des neuf participantes à la recherche.....	p. 52
Tableau 5	Tableau des méthodes de production de données et des outils d’analyse.....	p. 60
Tableau 6	Les objectifs à atteindre de l’équipe enseignante en fonction du dispositif didactique choisi.....	p. 72
Tableau 7	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de planification (22 mars 2024).....	p. 75
Tableau 8	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de réalisation (22 mars 2024).....	p. 78
Tableau 9	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase d’intégration (22 mars 2024).....	p. 79
Tableau 10	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de planification (8 avril 2024).....	p. 82
Tableau 11	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de réalisation (8 avril 2024).....	p. 83
Tableau 12	Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase d’intégration (8 avril 2024).....	p. 85

La lecture est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire et le développement personnel des élèves. (Lépine, 2017; MEES, 2023). Pourtant, l'intérêt des jeunes pour cette activité décline au fil de leur parcours scolaire, en particulier au primaire, entraînant des répercussions sur leurs compétences lectorales et leur engagement (Lépine, 2022; Morin et al., 2014; Nanhou et al., 2016; Schillings et al., 2019). Dès le 2<sup>e</sup> cycle du primaire, un écart significatif se creuse entre les élèves en difficulté et ceux qui réussissent bien (Briquet-Duhazé et al., 2015). Cet écart s'accroît à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, si bien qu'en 6<sup>e</sup> année, un élève sur quatre est considéré à risque, n'ayant pas acquis les compétences de lecture nécessaires pour réussir sa transition vers le secondaire (Lépine, 2017). Dans ce contexte, les enseignantes<sup>1</sup> jouent un rôle central, notamment à travers leurs pratiques et les dispositifs qu'elles déploient pour raviver le goût de lire et favoriser un engagement durable des élèves en lecture littéraire (Barber et Klauda, 2020; CTREQ, 2017; Guthrie et al., 2004; Simard et al., 2019; Wigfield et al., 2014).

Ce mémoire de maîtrise s'intéresse à la manière dont les enseignantes peuvent mettre en œuvre des dispositifs didactiques qui sollicitent la dimension sociale de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire comment elles peuvent encourager les échanges et les interactions entre élèves autour des textes littéraires. Le cercle de lecteurs et le débat interprétatif, par exemple, offrent des espaces de partage et d'échange favorisant à la fois

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le terme « enseignante » puisque la profession est majoritairement exercée par des femmes.

l'engagement cognitif, affectif et social des élèves (Dufays et al., 2015a; Hébert, 2019).

Cependant, ces dispositifs sont peu présents dans les classes du primaire québécois (Lépine et al., 2022). Aussi, leur intégration reste limitée en raison des contraintes organisationnelles (temps, espace, matériel) et du besoin d'accompagnement des enseignantes (Brunel et al., 2024; Lépine et al., 2023).

À travers une démarche de recherche-action, ce mémoire explore comment une équipe d'enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire a mis en place de tels dispositifs. En s'appuyant sur des méthodes qualitatives, il examine les défis et les avantages de ces dispositifs, ainsi que les retombées sur les pratiques enseignantes et sur l'engagement des élèves. Ce travail vise ainsi à enrichir les connaissances en didactique de la lecture littéraire et à proposer des solutions concrètes pour transformer l'enseignement de la lecture littéraire en une expérience collaborative et significative (Sénéchal et al., 2023b).

## CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous décrivons l'évolution des pratiques enseignantes en lecture littéraire au primaire québécois, en retraçant les principales transformations dans les approches depuis les années 1960. Nous mettons en évidence l'influence des théories de la réception qui a marqué les travaux en didactique de la littérature dans les années 2000, notamment en regard de la place accordée au plaisir de lire et à la redéfinition du rôle des enseignantes comme facilitatrices d'échanges autour des œuvres littéraires. Nous abordons ensuite les défis actuels rencontrés par les enseignantes, en particulier la difficulté de concilier l'analyse des textes avec l'engagement émotionnel et social des élèves. Bien que les approches contemporaines soulignent l'importance d'équilibrer ces deux dimensions dès le 2<sup>e</sup> cycle du primaire, les pratiques restent souvent orientées vers l'analyse au détriment des interactions collaboratives et du plaisir de lire (Brunel et al., 2024; Lépine, Carpentier, et al., 2021). Pour pallier ces défis, nous avons accompagné une équipe d'enseignantes dans leurs réflexions sur la mise en œuvre de dispositifs didactiques favorisant la participation active et l'engagement des élèves en lecture littéraire.

### 1.1 L'évolution des pratiques enseignantes en lecture littéraire

Jusque dans les années 1960, les enseignantes du primaire québécois faisaient leur propre sélection de textes selon les valeurs véhiculées dans les écrits (Lebrun, 1993), à savoir les catégories platoniciennes du Beau, du Vrai et du Bon (Brunel et al., 2024) : des textes fidèles à la réalité, moralement et éthiquement désirables. L'enseignement de la lecture se résumait à la mémorisation de textes et la récitation (Boutan, 2008). C'est avec l'arrivée du

rapport Parent, en 1964, que tout a commencé à changer. L'enseignement de la lecture de textes littéraires a pris son envol avec ses quatre finalités d'ordre esthétique et culturel : « développer l'intelligence et la sensibilité, favoriser la connaissance de la langue, contribuer à l'enrichissement moral, assurer un contact humanisant avec les meilleures œuvres qu'ait produit l'esprit humain » (Lebrun, 1993, p. 113).

C'est vers la fin des années 1970 que la terminologie a évolué dans la foulée du paradigme communicationnel et de nouvelles pratiques langagières se sont ajoutées au nouveau programme de français au Québec : les productions orales et écrites. Les enfants devaient désormais apprendre à communiquer, à différencier les genres de textes et à répondre aux questions dont les réponses étaient clairement écrites (Lebrun, 1993). À ce moment, les pratiques enseignantes ne favorisaient pas l'appréciation des différents textes. Autrement dit, l'expérience littéraire restait limitée à la compréhension de textes.

Or, en 1992, Daniel Pennac, qui s'est fait connaître pour ses opinions sur l'enseignement de la lecture, soutenait l'idée selon laquelle l'enseignement de la littérature devait être axé sur le plaisir de lire plutôt que sur l'analyse technique (Pennac, 1992) ou la compréhension littérale. Parallèlement à cette réflexion de l'auteur français, les didacticiens de la littérature prônaient une nouvelle mission pour l'école : inciter au plaisir de lire chez tous les élèves (Lebrun, 1993). Les programmes ont été ajustés en conséquence et une « redéfinition du processus de compréhension en lecture » a pris forme (Lebrun, 1993, p. 114). Au Québec, le groupe LALA (Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée) est né

dans cette foulée, après avoir été inspiré par les travaux de Jauss (1978) et d'Iser (1980), à l'origine des théories de la réception (Lebrun, 1996). Le groupe LALA soulignait, entre autres, l'importance des échanges lors de la lecture esthétique, en valorisant la compréhension individuelle des élèves et le partage de leurs interprétations (Lebrun et al., 1993). La vision du rôle de l'enseignant a d'ailleurs commencé à changer. Il était désormais davantage considéré comme un « animateur de la lecture esthétique » (Lebrun et al., 1993, p. 42), voire un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), plutôt qu'un simple transmetteur de savoirs scolaires. Entre les paradigmes communicationnel et cognitif dominants, la lecture a cessé d'être vue comme une activité purement analytique au moment où le paradigme de la lecture subjective s'est développé au tournant des années 2000 (Rouxel et Langlade, 2004). À cet effet, une finalité relative à la participation subjective des lecteurs qui s'ajoutait aux visées d'enseignement des textes littéraires a émergé (Dufays et al., 2005b). Ce changement de paradigme a eu des implications pour l'enseignement de la lecture littéraire, notamment dans la « reconfiguration du rôle de l'enseignant » qui devient non seulement un transmetteur de connaissances, mais aussi un facilitateur de discussions et de réflexions personnelles (Mercier, 2018).

Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) a notamment ajouté la compétence « lire et apprécier des œuvres littéraires » en 2001 qui vise l'exploitation de la littérature jeunesse sous toutes ses formes (MEQ, 2004). À cet égard, le ministère de l'Éducation invite toutes les enseignantes à mettre leurs élèves en contact avec les œuvres littéraires dans le but « d'enrichir leur langue, leurs connaissances générales, leur imagination

ainsi que de stimuler leur créativité et leur sens critique » (MEQ, 2004, p. 84). De plus, la rencontre des œuvres littéraires engage les élèves à comparer leurs perceptions avec celles des autres, ce qui encourage la réévaluation ou l'enrichissement de ses propres jugements (MEQ, 2004).

Dans ce paradigme, qui privilégie désormais les approches subjectives de l'enseignement de la lecture littéraire (par les réactions et l'appréciation des œuvres à faire émerger en classe), le concept de sujet-lecteur a été proposé (Rouxel et Langlade, 2004) et est devenu « une composante de la lecture littéraire » (Dufays, 2016a, p. 6). Il est défini comme la capacité du lecteur à répondre aux sollicitations du texte avec sa subjectivité, ses émotions et ses souvenirs (Larrivé, 2020). La lecture subjective (ou participative) est devenue un moyen de développer une compréhension plus profonde et personnelle des œuvres littéraires (Larrivé, 2020). Les enseignantes doivent désormais encourager les réceptions singulières et ouvrir la voie à la diversité des interprétations des œuvres, car cela enrichit l'expérience littéraire en rendant la lecture plus personnelle, significative et engageante pour les élèves (Langlade, 2007; Mercier, 2018). Or, comment les enseignantes sont-elles en mesure de redéfinir leur rôle de « facilitatrices de discussions » pour faire vivre de telles expériences de lecture en classe? Rencontrent-elles des obstacles lorsqu'elles mettent en pratique cette approche subjective de la lecture littéraire en classe?

## **1.2 Le défi de l'équilibre entre la distanciation et la participation**

Les didacticiens en lecture littéraire proposent de travailler de pair en classe la distanciation et la participation des élèves (Dufays et al., 2015b; Lépine, 2017; Simard et al.,

2019). La distanciation permet aux élèves de développer leurs compétences analytiques en examinant les textes de manière plutôt objective et en réfléchissant aux thèmes, aux structures et aux procédés littéraires (Dufays, 2016a; Dufays et al., 2015b). Quant à la participation, elle engage les élèves de manière émotionnelle et sociale, en favorisant, par exemple, les discussions de groupe, les cercles littéraires et les activités collaboratives (Dufays et al., 2015b). Dans cette perspective, l'acte de lire est donc conçu comme une pratique à la fois personnelle et sociale (Simard et al., 2019). Ces approches complémentaires visent à enrichir l'expérience de lecture littéraire des élèves, à stimuler leur intérêt et à renforcer leur engagement envers la lecture (Tailhandier, 2021). Malheureusement, ces dimensions ne sont pas intégrées de manière équilibrée dans les pratiques enseignantes (Lépine et al., 2023; Vadcar, 2021). Les enseignantes tendent à privilégier la compréhension et l'analyse des textes (posture de distanciation), au détriment des interactions sociales et émotionnelles (posture de participation), qui pourraient pourtant susciter un intérêt plus profond pour la lecture littéraire (Brunel et al., 2024). Privilégier exclusivement la distanciation entrave donc le développement des compétences interprétatives des élèves (Simard et al., 2019).

Certaines études soulignent une trop grande diversité des approches pédagogiques entre les différents cycles d'enseignement (Bishop et al., 2015; Lépine, 2017; Schillings et al., 2017), tandis que d'autres pointent la tendance dominante des enseignantes à se focaliser principalement sur la compréhension de textes, au détriment d'une participation active

favorisant les échanges sociaux et émotionnels autour des œuvres littéraires (Héry, 2018; Martel et Lévesque, 2010; Tailhandier, 2018).

Morin et al. (2014) ont mené une étude auprès de 1321 élèves de la 1<sup>re</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> secondaire et ont constaté que, malgré les bénéfices reconnus des discussions autour des livres, particulièrement en termes de motivation et d'engagement en lecture littéraire (Hébert, 2019), ces pratiques sont peu présentes dans les classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Ce constat soulève des questions quant à la continuité pédagogique entre les cycles, ainsi qu'à la place accordée à des dispositifs didactiques favorisant les interactions sociales en lecture littéraire.

De plus, une enquête de Lépine (2017) montre que, sur 518 enseignantes, seulement 36 % utilisent des groupes de discussion pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Il est également souligné que plus les élèves gagnent en autonomie, moins les enseignantes recourent aux échanges en classe. Pourtant, ces pratiques sont reconnues pour favoriser un meilleur engagement des élèves en lecture littéraire (Lemieux et Berthiaume, 2023; Turcotte, 2007). Parmi cet échantillon, plusieurs enseignantes expriment « un grand besoin de formation additionnelle et de perfectionnement dans le domaine de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires » (Lépine, 2017, p. 259).

L'étude de Vadcar (2021) vient aussi appuyer ce constat en soulignant que les activités autour de la lecture impliquant des discussions sont peu présentes dans les pratiques enseignantes, ce qui limite l'engagement des élèves en tant qu'acte social. Elle souligne donc

le besoin d'une meilleure formation des enseignantes afin qu'elles puissent mettre en œuvre ces pratiques visant à mieux engager les élèves en lecture littéraire. Ainsi, l'interaction sociale et la collaboration dans les activités de lecture littéraire favoriseraient un engagement plus profond avec les textes et amélioreraient le rendement des lecteurs (Barber et Klauda, 2020; Brunel et al., 2017; Ivey et Johnston, 2015). Alors, comment pourrait-on mieux outiller et accompagner les enseignantes afin qu'elles puissent davantage solliciter la dimension sociale dans leur pratique d'enseignement de la lecture littéraire et, ainsi, mieux engager leurs élèves?

Plus récemment, la recherche-action de Lépine et al. (2023) souligne, entre autres, que les enseignantes du primaire rencontrent plusieurs défis pour faire de la littérature un objet de partage et de discussion dans leur salle de classe. Ces défis incluent un manque de ressources et d'aisance pour enseigner l'oral en lien avec la littérature, ainsi qu'une faible fréquence d'activités interactives, comme les cercles de lecture ou les groupes de discussion. Certaines enseignantes sous-estiment aussi les capacités des élèves, particulièrement les plus jeunes, à participer à des échanges littéraires enrichissants. Les approches dites plus traditionnelles, centrées sur les manuels, demeurent prédominantes, limitant l'intégration d'une approche globale articulant la lecture, l'écriture et l'oral pour encourager l'appréciation et l'engagement des élèves envers la littérature. Enfin, dans cette recherche-action de Lépine et al. (2023), il est souligné que ces difficultés entravent le développement du goût de lire et de l'appréciation des œuvres littéraires chez les élèves, ainsi que leur motivation à s'engager dans des discussions littéraires.

Sachant que la motivation et l'engagement des élèves en lecture littéraire contribuent à de meilleurs résultats scolaires (Ponniah et Jennifer, 2015; Whitten et al., 2019), à une meilleure implication dans les tâches en lecture (Wilhelm et Smith, 2016), à un vocabulaire plus développé (Duff et al., 2015), à une plus grande empathie (Merga, 2017; Oatley, 2011), à un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Dadandi et Urfali Dadandi, 2022) et à des compétences linguistiques plus aiguisées (Collins et al., 2022; Wigfield et al., 2022), comment peut-on accompagner les enseignantes à mieux engager leurs élèves en lecture littéraire et contribuer à maintenir cet engagement tout au long de leur parcours scolaire?

Une recherche internationale menée par ; a pointé une fois de plus ce défi dans les pratiques enseignantes. Il a encore été constaté qu'une trop grande place est accordée à la compréhension au détriment de l'interprétation. Ce problème est particulièrement marqué au 2e cycle du primaire, où les enseignantes privilégient trop souvent « l'exposé magistral, la présentification, la régulation, l'évaluation et l'institutionnalisation » (Brunel et al., 2024, p. 271); les interactions sociales autour des œuvres littéraires pour mieux engager les élèves dans leurs pratiques lectorales semblent manifestement un point aveugle.

### **1.2.1 Le problème spécifique**

Les recherches montrent un déséquilibre persistant dans les pratiques enseignantes entre la distanciation analytique et la participation émotionnelle et sociale en lecture littéraire (Dufays et al., 2015b). Bien que les didacticiennes et les didacticiens défendent depuis au moins 25 ans l'importance de solliciter ces deux dimensions pour enrichir l'expérience de

lecture littéraire et favoriser l'engagement des élèves, les pratiques en classe tendent à privilégier la compréhension des textes au détriment des interactions collaboratives (Brunel et al., 2024). Ces choix, qui privilégient la lecture distanciée réalisée principalement en autonomie ou dans le cadre d'un enseignement magistral, limitent les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire dans leur capacité à s'engager pleinement dans la lecture en tant qu'acte social. Ces études que nous avons recensées soulignent également un besoin accru de formations additionnelles pour permettre aux enseignantes d'intégrer davantage d'activités de lecture participatives (Dias-Chiaruttini, 2010, 2015; Dionne, 2021; Dupont et Cortes, 2023; Hébert, 2019; Lemieux, 2016; Lépine et al., 2022). Ces formations viseraient à renforcer l'intérêt et l'engagement des élèves, tout en améliorant leurs compétences lectorales (Alexandre, 2022).

### **1.3 La question et les objectifs de la recherche**

L'engagement social des élèves en lecture littéraire est un facteur important pour « leur réussite en lecture et le développement de leur compétence à lire » (Lemieux et Berthiaume, 2023, p. 58), ce qui nous amène à poser la question de recherche suivante :

Quels sont les avantages et les défis liés à la planification, à la mise en œuvre et à l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire?

Trois objectifs de recherche découlent de cette question :

1. Identifier, avec une équipe d'enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, les défis liés à la mise en place d'un dispositif didactique sollicitant la dimension sociale et visant à renforcer l'engagement des élèves en lecture littéraire;

2. Explorer, avec les enseignantes, la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques adaptés à leurs classes respectives, à savoir le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif;

3. Analyser, avec les enseignantes, les avantages et les défis liés au dispositif didactique qu'elles ont choisi de mettre en œuvre.

#### **1.4 La pertinence sociale et scientifique de la recherche**

Les enseignantes du primaire cherchent à approfondir leurs connaissances quant à l'intégration de dispositifs didactiques favorisant les interactions sociales en lecture littéraire (Dezutter et al., 2024; Sénéchal et al., 2023a). C'est dans ce contexte que nous proposons de mener une recherche-action pour transformer les pratiques des enseignantes afin qu'elles favorisent davantage l'engagement social des élèves en lecture littéraire.

Sur le plan social, la pertinence de cette recherche repose sur la capacité des enseignantes à mettre en œuvre des dispositifs didactiques favorisant l'engagement social des élèves en lecture littéraire. La dimension émotionnelle et sociale (lecture participative) n'est pas toujours sollicitée de manière optimale pour encourager les élèves à s'engager pleinement dans leur lecture. Ce projet vise donc à instaurer des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire permettant aux élèves d'interagir autour des livres. Nous sommes portées

à croire que des dispositifs didactiques qui favorisent le partage d'expériences littéraires, comme le cercle de lecture, le cercle de lecteurs et le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015; Hébert, 2019; Lépine et al., 2022; Lépine et al., 2023), contribuent à transformer l'expérience lectorale et à mieux former des lectrices et des lecteurs engagés (Lépine et al., 2023).

Sur le plan scientifique, ce mémoire contribue à enrichir la réflexion en didactique de la lecture littéraire en mettant en lumière les conditions qui permettent aux enseignantes d'intégrer des dispositifs didactiques qui favorisent l'engagement social des élèves. Si plusieurs études soulignent l'importance des échanges en classe (Dufays et al., 2015a; Hébert, 2019), peu s'intéressent à leur mise en œuvre par les enseignantes et aux défis qu'elles rencontrent dans leur pratique. Ce mémoire se distingue par son intérêt pour l'engagement social en lecture littéraire, un aspect encore peu étudié en recherche-action, bien que des dispositifs comme le cercle de lecture, le cercle de lecteurs et le débat interprétatif encouragent ces interactions depuis plus de 20 ans. Il apporte aussi un éclairage original en adoptant le point de vue des enseignantes, mettant en avant leurs défis, les ajustements et les transformations de leurs pratiques, plutôt que de se limiter à l'expérience des élèves. En accompagnant des enseignantes dans l'expérimentation de ces dispositifs, ce mémoire identifie les conditions favorables à leur implantation et les leviers permettant un engagement plus durable des élèves en lecture littéraire. Il ouvre ainsi des perspectives pour le développement d'outils et de formations adaptées pour soutenir des pratiques où la lecture devient une expérience signifiante.

## CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre a permis de brosser un portrait des pratiques enseignantes en lecture au primaire québécois et de constater la faible présence, dans les classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, d'activités littéraires et de dispositifs didactiques visant à engager les élèves à travers de riches interactions sociales autour des œuvres littéraires. Nous avons aussi recensé des recherches qui, pour répondre à ce problème, proposent de recourir, entre autres, aux cercles de lecteurs et aux débats interprétatifs. Bien que ces propositions de didacticiens nous apparaissent à priori pertinentes, nous souhaitons néanmoins mieux connaître les avantages et les défis dans la planification, la mise en œuvre et l'intégration de ces dispositifs didactiques qui sollicitent la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire. Pour ce faire, il nous faut d'abord clarifier les définitions de trois concepts auxquels nous recourons et qui sont centraux pour la réalisation de cette étude : la lecture littéraire, les pratiques enseignantes et l'engagement en lecture littéraire.

### 2.1 Qu'est-ce que la lecture?

Les didacticiens s'entendent aujourd'hui pour dire que la lecture est un acte « personnel et social » (Simard et al., 2019, p. 227). Elle est un « processus de construction [de sens] basé sur des compétences et des motivations du lecteur » (Dufays et al., 2015b, p. 73). D'abord, la lecture est considérée comme un acte individuel, car elle requiert que la personne engage ses propres capacités cognitives et linguistiques pour comprendre et interpréter le texte (Simard et al., 2019). Cela implique un processus interne où le lecteur utilise ses connaissances, son imagination et ses compétences lectorales pour construire un

sens personnel à partir des mots lus (Fayol, 2003). Chaque lecteur, en fonction de ses expériences et de son contexte personnels, peut percevoir et comprendre un texte de manière unique (Butterfuss et Kendeou, 2018). La lecture est également un acte social (Simard et al., 2019). Elle se produit souvent dans un contexte partagé, car elle est influencée par les interactions avec d'autres personnes (Black et Allen, 2018). Par exemple, la manière dont nous interprétons un texte peut être affectée par les discussions avec d'autres lecteurs, les analyses partagées ou même les conventions sociales et culturelles prévalentes (Murphy et al., 2016). De plus, la lecture comme pratique sociale met en lumière comment les textes eux-mêmes sont souvent le résultat de processus sociaux et culturels, reflétant et influençant les normes et valeurs d'une société (Barton et Hamilton, 2010). En conséquence, la lecture devient un moyen par lequel les connaissances et les idées sont non seulement acquises, mais aussi partagées et transmises au sein de la communauté (Hébert, 2004, 2015; Reuter, 1986).

La lecture est donc une notion complexe reliée à une activité cognitive, socioculturelle, institutionnelle et psychoaffective (Brunel et al., 2024). Elle contient trois variables en interaction, soit le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 1995). Le texte agit comme un « objet social » qui exerce son influence à travers les intentions de l'auteur, la forme et le genre du texte, ainsi que son contenu (Simard et al., 2019, p. 230). En d'autres mots, il agit comme interface entre l'auteur et le lecteur. Le lecteur est défini par ses « structures cognitives et sociales » qui englobent « ses motivations et ses compétences », ainsi que par les processus de lecture qu'il utilise; ces processus incluent les « microprocessus, les macroprocessus et les métaprocessus », ainsi que les « processus

d'intégration et d'élaboration » (Irwin, 2007; Simard et al., 2019, p. 230-231). Le contexte, selon Brunel et al. (2024), est simultanément psychologique (motivations de lecture), social (lecture pour ou avec d'autres), culturel (connaissances disponibles) et physique (support, lieu, durée, ressources visuelles et attentionnelles).

En d'autres mots, « toute lecture, qu'elle soit fonctionnelle, esthétique, ordinaire, savante, littéraire ou non littéraire », implique une série de processus qui définissent les compétences du lecteur (Brunel et al., 2024, p. 42). D'abord, avant de lire, le lecteur fixe des objectifs et mobilise ses connaissances (processus chronologiques). Ensuite, il attribue du sens au texte en reconnaissant et en interprétant les mots et les phrases, tant au niveau local que global (processus sémiotiques ou opérations). De plus, le lecteur évalue le texte de différentes façons (opérations axiologiques). Enfin, il adopte une posture de lecture, soit critique et distante, soit immersive et affective, ou bien il alterne entre les deux (posture ou mode de lecture).

### **2.1.1 Les différentes phases de la lecture**

Brunel et al. (2024) désignent l'orientation préalable comme la première phase de la lecture. Ce processus, appelé prélecture, comprend deux façons d'orienter le texte : la finalisation et le précadrage. La finalisation consiste à assigner des objectifs cognitifs, fonctionnels, psychoaffectifs ou ludiques à la lecture. Le précadrage, quant à lui, repose sur les connaissances du lecteur, incluant le contenu du texte, la biographie de l'auteur, le type ou le genre du texte, etc. Brunel et al. (2024) indiquent ensuite que la phase de compréhension locale se situe pendant la lecture. Ce processus comprend à la fois la

compréhension et l'interprétation, opérant sur deux niveaux : le plan local, qui traite les mots et les phrases, et le plan global, qui aborde les unités textuelles complexes ou le texte dans son ensemble. Ces didacticiens soulignent enfin que la compréhension globale correspond à l'après-lecture. C'est un processus où le lecteur évalue et apprécie le texte. Il adopte également une posture ou un mode de lecture qui peut être critique (distanciation), affectif (participation) ou une combinaison des deux.

### **2.1.2 Les quatre dimensions de la lecture**

Selon diverses conceptions théoriques, la lecture est essentiellement un acte de compréhension et de construction de sens (Butterfuss et al., 2020). Cependant, il existe d'autres dimensions importantes de la lecture au-delà de la simple compréhension. Ces dimensions incluent la compréhension, mais aussi l'interprétation, la réaction et l'appréciation d'une œuvre littéraire (Brunel et al., 2024; Falardeau et Sauvaire, 2015). D'ailleurs, ces différentes dimensions en lecture sont essentielles pour cette recherche, puisqu'elles sollicitent l'engagement des élèves en lecture littéraire.

D'abord, la compréhension est définie par Snow (2002, p. 11) comme « un processus d'extraction et de construction simultanée de sens à travers l'interaction et l'engagement avec le langage écrit ». Ce processus implique trois éléments interreliés, soit le lecteur, le texte et l'activité de lecture. Ceux-ci sont tous situés dans un contexte socioculturel. En d'autres mots, c'est un processus complexe qui combine des habiletés cognitives, des connaissances préalables et des stratégies de lecture (Butterfuss et al., 2020; Gaussel, 2015).

Ensuite, l'interprétation est une dimension de la lecture complémentaire à la compréhension (Falardeau, 2003; Tauveron, 2002). Alors que la compréhension se focalise sur l'organisation des informations textuelles pour dégager un sens global, l'interprétation explore les détails du texte pour en extraire des significations nouvelles. Ces deux dimensions de la lecture fonctionnent de manière interactive. L'enseignement de l'interprétation doit donc encourager les élèves à développer des compétences analytiques et créatives, en favorisant des pratiques de lecture participatives et réflexives (Gaussel, 2015; Rouxel, 2007). Aussi, Sauvaire (2015) va plus loin que la perspective psychocognitive lorsqu'elle utilise le concept de « sujet-lecteur » pour prendre en compte la diversité des interprétations littéraires. Elle explique que le lecteur mobilise diverses ressources subjectives incluant des ressources épistémiques (liées aux savoirs), cognitives (liées aux stratégies et processus cognitifs), psychoaffectives (liées à l'histoire personnelle et aux émotions), socioculturelles (liées aux appartenances communautaires et aux relations sociales), axiologiques (liées aux valeurs et aux normes comportementales) et spatiotemporelles. Sauvaire (2015) précise que l'enseignement de la lecture littéraire forme des sujets-lecteurs divers, capables de comprendre de manière réflexive et critique leur propre subjectivité et celle des autres au moment de partager leurs interprétations d'une œuvre.

Quant à la réaction, Falardeau et Sauvaire (2015) expliquent que cette dimension de la lecture implique pour le lecteur d'identifier les effets que le texte produit sur lui, tant par sa forme que par son contenu. Réagir à un texte littéraire fait appel à sa subjectivité (Langlade,

2007), en intégrant son investissement personnel et son jugement de gout. Ils ajoutent que cette dimension se base sur la mise en relation entre les éléments du texte et les ressources subjectives du lecteur, incluant ses émotions, ses valeurs, ses idéologies, ses fantasmes et ses expériences. Ainsi, le lecteur ne se contente pas d'identifier ses ressentis par rapport au texte, mais explore aussi ce qui, dans le texte, suscite ces réactions spécifiques. Une étude récente de Depallens (2021) propose une « didactique des effets » où l'expression des émotions personnelles du lecteur est mise en relation avec la rhétorique du texte. Cela permet également de développer la compétence à apprécier des œuvres littéraires à travers la justification et la négociation au sein d'une communauté interprétative de classe, notamment à travers des dispositifs comme le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015).

Enfin, Hébert (2006, p. 74) définit l'appréciation d'une œuvre littéraire comme le fait de « parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, l'interpréter, y réagir, l'analyser, la critiquer et l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte ». Elle souligne que cette démarche implique une intégration de plusieurs approches d'enseignement, telles que les approches « expérientielles, stratégiques et textuelles » et vise à développer diverses compétences et habiletés chez les élèves y compris des compétences « cognitives, langagières, esthétiques, culturelles et éthiques » (Hébert, 2006, p. 74). En outre, elle explique qu'enseigner l'appréciation des œuvres littéraires implique de développer chez les élèves des capacités d'engagement socioaffectif ainsi que des compétences de compréhension, d'analyse et d'argumentation qui relèvent du domaine cognitif. Cela nécessite un équilibre entre les

aspects affectifs, sociaux et cognitifs de la lecture pour intégrer et équilibrer différents modes de lecture : littéral et inférentiel (interpréter), expérientiel et esthétique (lire pour le plaisir), analytique et critique. L'appréciation peut être alors cultivée à travers des méthodes participatives comme les carnets de lecture, les cercles de lecture et les cercles de lecteurs, permettant à tous les élèves de développer une compréhension plus profonde et une connexion personnelle avec les textes (Dumortier et Lebrun, 2006; Gausssel, 2015; Hébert, 2019; Lépine et al., 2022).

### **2.1.3 La lecture littéraire**

En sciences de l'éducation, le terme « lecture littéraire » est couramment utilisé dans les manuels scolaires et les publications spécialisées en didactique du français, comme l'ont souligné Dufays et al. (2005b). Il aurait été utilisé pour la première fois par Picard, en 1984 (Gausssel, 2015). Il le décrivait comme un jeu entre les dimensions psychoaffective et intellectuelle du lecteur, mettant en lumière l'interaction dynamique entre émotion et analyse (Dufays, 2016b). Depuis les années 1990, le terme « lecture littéraire » a été adopté par de nombreux didacticiens (Dufays et al., 2015a; Rouxel, 1996). Il est devenu un modèle de référence pour la formation des enseignantes et pour l'apprentissage des élèves (Dufays, 2016b).

La lecture littéraire est aujourd'hui considérée comme une approche complexe et dynamique de la lecture qui ne se limite pas simplement à déchiffrer le texte, mais implique aussi une interaction entre le lecteur, l'auteur et le texte lui-même (Simard et al., 2019). Elle repose sur les théories de la réception qui met le lecteur au centre de l'expérience littéraire

(Jauss, 1978). Cette perspective rend la lecture unique, puisque le texte est perçu comme une entité évolutive, influencée par les réactions et les réflexions du lecteur (Mercier, 2018). À l’opposé des lectures techniques ou expertes, la lecture littéraire valorise l’engagement personnel et actif du lecteur dans l’interprétation du texte (Gaussel, 2015).

Il semble exister un consensus parmi les didacticiens concernant la définition de la lecture littéraire. Cette conception prend en compte à la fois la « distanciation » et la « participation psychoaffective » dans l’acte de lire (Dufays, 2016a). La distanciation permet à l’élève d’accéder à la symbolisation, de mobiliser diverses compétences cognitives et culturelles, ainsi que de construire un sens et une culture partagée (Dufays et al., 2005a). Néanmoins, Dufays et al. (2005a) soulignent l’importance de l’aspect émotionnel dans la lecture littéraire. Si la distanciation est la seule approche utilisée, elle peut sembler artificielle et élitiste, créant ainsi une différence entre la lecture à l’école et les pratiques de lecture courantes dans la société (Dufays et al., 2005a). Ces didacticiens rappellent, par conséquent, l’importance de la participation qui relève de la façon de s’approprier le texte, d’imaginer, de rêver et d’apprécier l’œuvre. Cette posture vise à valoriser les réactions spontanées, les émotions, l’imagination et la subjectivité du lecteur (Dufays et al., 2005a). Bien que les didacticiens adoptent des postures divergentes quant à la définition de la lecture littéraire, il est possible d’en identifier les composantes qui font consensus, comme le souligne judicieusement Louichon (2012) : la lecture littéraire se rapporte à la lecture de textes littéraires; elle fait référence au milieu scolaire où des compétences particulières doivent être développées; elle se concentre sur le lecteur et implique une dynamique de groupe en classe.

Dans le présent mémoire, parce que nous nous intéressons aux interactions autour des œuvres littéraires comme vecteur d'engagement des élèves/lecteurs, lesquelles sollicitent non seulement la compréhension mais aussi l'appréciation, les réactions et l'interprétation, nous privilégions le concept de « lecture littéraire » à celui de « lecture », car ses composantes sont plus précises et englobantes en fonction de notre objet de recherche.

## **2.2 Les pratiques enseignantes**

Cette section porte sur les pratiques enseignantes en mettant en évidence leur distinction par rapport aux pratiques d'enseignement. Nous définissons le concept de pratiques enseignantes en tenant compte de sa complexité et de sa multidimensionnalité. Enfin, une attention particulière est portée aux domaines constitutifs qui structurent ces pratiques.

### **2.2.1 Les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement**

Certains auteurs différencient les concepts de « pratiques enseignantes » et de « pratiques d'enseignement » (Clanet et Talbot, 2012). D'une part, les pratiques d'enseignement correspondent à « ce qui se passe réellement en présence des élèves, à la phase interactive et se déroule à l'école, principalement en classe, en présence des élèves » (Babin, 2016, p. 136). Elles désignent « les activités déployées en classe, en face-à-face pédagogique » (Clanet et Talbot, 2012, p. 5). D'autre part, les pratiques enseignantes se traduisent par « la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Vinatier et Altet, 2008, p. 12). Clanet et Talbot (2012, p. 5) font allusion à « l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant ».

Pour les fins de ce mémoire, le terme « pratiques enseignantes » est choisi, puisqu'il reconnaît que les enseignantes peuvent adopter différentes pratiques selon leur contexte, les besoins de leurs élèves et les objectifs poursuivis. Nous justifions davantage ce choix dans la section qui suit.

### **2.2.2 La définition des pratiques enseignantes**

Initialement, le syntagme « pratiques enseignantes » était utilisé comme un terme générique, souvent synonyme « d'action, d'activité, de travail » (Altet, 2019, p. 32). La recherche sur ces pratiques était dominée par le paradigme « processus-produit » qui postulait un lien direct et unidirectionnel entre les méthodes d'enseignement et les résultats d'apprentissage des élèves (Altet, 2019; Tochon, 1992). Depuis les années 1990, un changement significatif a émergé avec l'adoption de modèles cognitivistes qui ont commencé à considérer les processus de pensée et de planification des enseignantes (Altet, 2019). Par la suite, l'approche « écologique » a introduit la « situation » d'enseignement comme un élément central, ouvrant la voie à des modèles contemporains qui prennent en compte plusieurs facteurs influençant à la fois l'enseignante et l'élève (Altet, 2019; El Hage et Reynaud, 2014). Ceux-ci cherchent dorénavant à caractériser et à comprendre les pratiques enseignantes dans leur complexité, en mettant en lumière les interactions dynamiques entre divers acteurs et contextes éducatifs (Altet, 2019).

De plus, Altet (2019, p. 32), se référant à Robert (2008, p. 59), rappelle que la pratique enseignante est unique à chaque enseignante et inclut tout ce qu'elle « pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas » en rapport avec l'enseignement, que ce soit « avant, pendant et

après les séances de classe ». Elle se compose de trois éléments principaux, dont les actions visibles (gestes et paroles), les processus mentaux (décisions et stratégies) et les normes professionnelles. Cette pratique est complexe, impliquant plusieurs dimensions qui interagissent entre elles, comme les aspects didactiques, pédagogiques et émotionnels, influençant la manière dont une enseignante s'adapte et gère différentes situations (Altet, 2003). Aujourd'hui, le concept de « pratiques enseignantes » s'est élargi pour inclure la collaboration avec les collègues et divers partenaires externes. Cette extension reflète un changement important dans les systèmes éducatifs, soulignant la valeur du travail d'équipe et de l'interaction au-delà des salles de classe (Altet, 2019).

Les pratiques enseignantes sont donc un concept complexe à définir, car il englobe une gamme d'actions, d'interactions et de décisions prises dans des contextes éducatifs variés (Altet, 2014). Elles sont influencées par les objectifs visés, les stratégies pédagogiques et les paradigmes du milieu éducatif, tout en incorporant une dimension personnelle et autonome de l'enseignante (Altet et al., 2012).

### **2.2.3 Les domaines constitutifs des pratiques enseignantes**

Altet (2017) souligne les travaux du réseau OPEN, réalisés entre 2002 et 2012, qui ont permis de définir les pratiques enseignantes dans leur complexité à travers trois domaines interagissant entre eux : le domaine relationnel qui concerne les « interactions avec les élèves médiatisées par la relation, la communication, les échanges et le climat de classe » (Altet, 2014, p. 5); le domaine pragmatique (ou pédagogique-organisationnel) qui englobe les « savoir-faire spécifiques, les techniques et les gestes professionnels mis en œuvre dans les

actions et dans l'organisation des conditions d'apprentissage » (Altet, 2014, p. 5); le domaine épistémique (didactique) qui concerne « la gestion du savoir, l'apprentissage des élèves et leur socialisation » (Altet, 2014, p. 5). Ces trois domaines sont également influencés par les caractéristiques personnelles et sociocognitives de l'enseignante. Voici un tableau qui résume les différents domaines constitutifs des pratiques enseignantes accompagnés de leur description.

Tableau 1

Les trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes selon Altet (2017)

Domaines	Description
Domaine relationnel	Le climat de la classe et la relation enseignante/élèves.
Domaine pragmatique*	Les activités menées; Les interventions pédagogiques organisationnelles de l'enseignante; L'organisation et la gestion de la classe; L'organisation des conditions d'apprentissage.
Domaine épistémique	Les enjeux de savoir; La gestion didactique et épistémique des apprentissages et contenus; La construction et la structuration des savoirs; L'utilisation des aides et supports à l'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, le domaine pragmatique\* est retenu, car il concerne les activités menées par les enseignantes et se limite à la mise en place d'un dispositif didactique avec les élèves. Ce choix s'inscrit en lien direct avec les objectifs de la recherche qui relèvent de la mise en œuvre de dispositifs visant à engager les lecteurs de la classe à interagir entre eux autour de leurs réceptions d'œuvres littéraires. Ce domaine est donc justifié, car il englobe les activités d'apprentissage directement liées à la lecture littéraire, ainsi que l'organisation structurée et réfléchie de ces activités au sein de la classe. Il implique

la planification, la réalisation et l'intégration du dispositif didactique de lecture littéraire. À l'instar d'Altet (2017), ce domaine pragmatique inclut :

- Les conditions d'apprentissage : la planification, l'organisation du temps, de l'espace et des règles nécessaires pour un bon déroulement des activités éducatives;
- La gestion du groupe-classe : la manière dont l'enseignante organise et régule les dynamiques entre les élèves pour maintenir un environnement propice aux apprentissages;
- Le choix des questions fermées et ouvertes adressées aux élèves;
- La facilitation de l'apprentissage : la définition des objectifs, la stimulation des élèves, les explications fournies et le choix des situations d'apprentissage appropriées;
- L'évaluation : le progrès des élèves et l'ajustement de l'enseignement en conséquence;
- Les tâches d'application ou de recherche : la mise en activité individuelle et le respect du temps nécessaire pour les apprentissages, favorisant l'autonomie et la concentration des élèves.

Pour favoriser des interactions sociales dans la pratique de la lecture littéraire, l'organisation et la gestion de la classe représentent des compétences essentielles pour établir et maintenir un environnement propice aux apprentissages, incluant divers aspects comme des « relations positives, le leadership, la gestion des conflits et l'organisation de la classe » (Altet, 2017, p. 1218). De plus, la mise en place d'un dispositif didactique qui favorise les

échanges entre pairs, comme le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif, nécessite une gestion des interactions en classe qui est une dimension importante de la pratique enseignante (Altet, 2017). La manière dont ces interactions se déroulent peut soutenir ou freiner l'acquisition des connaissances à travers les tâches et activités proposées aux élèves par l'enseignante (Altet, 2017).

Enfin, il est important de préciser que ce mémoire ne se concentre pas sur les éléments littéraires à enseigner aux élèves, au sens de Hébert (2019). Autrement dit, il ne porte pas sur la manière dont les élèves construisent des savoirs en lecture littéraire ni sur la structuration des connaissances liées à la compréhension et l'interprétation des textes. Il se limite à l'organisation et à la mise en place du dispositif didactique choisi par les enseignantes participantes.

#### **2.2.4 Les pratiques constatées, attendues et déclarées**

Altet (2017) rapporte que les chercheurs, qui abordent les pratiques enseignantes, reconnaissent qu'elles s'observent sous forme de pratiques constatées, attendues et déclarées. Les pratiques constatées (ou effectives) se réfèrent à l'activité réelle des enseignantes, telle qu'elle est observée par les chercheurs. Ces observations (souvent filmées), enrichies par des entretiens, mettent l'accent sur les aspects clés du processus d'enseignement. Les pratiques attendues, en revanche, sont influencées par les attentes sociales et institutionnelles, définies par des programmes et des évaluations. Les pratiques déclarées, enfin, sont celles que les enseignantes disent faire. La réflexion sur leur activité en classe est importante, car elle

implique leurs idées, leur prise de conscience de leurs actions et ce qu'elles ont appris sur les bonnes pratiques.

En fonction des objectifs de ce projet de recherche et de la méthodologie qui est décrite dans le prochain chapitre, nous nous concentrerons sur les pratiques déclarées, puisque nous conduisons des entretiens de groupe : les données proviennent donc des pratiques déclarées. Nous souhaitons mieux comprendre le discours et l'expérience des participantes.

### **2.2.5 Le rôle et les responsabilités de l'enseignante en lecture littéraire**

Des didacticiens du français ont réuni différentes facettes de la profession enseignante (Simard et al., 2019). Le tableau ci-dessous les présente et les décrit. Il souligne les fonctions de l'enseignante en tant qu'agent institutionnel, d'éducateur, de passeur culturel, de communicateur, de planificateur et de spécialiste de la transposition didactique, sans compter celui de responsable du processus d'enseignement-apprentissage, de la dynamique de groupe et d'évaluateur. Chaque catégorie reflète les compétences essentielles et les responsabilités que l'enseignante doit maîtriser pour répondre efficacement aux besoins de ses élèves et aux exigences du système éducatif (Simard et al., 2019).

Tableau 2

Les facettes de la profession enseignante en langue française (Simard et al., 2019, p. 200)

Rôles/Responsabilités	Description
Un agent de l'institution scolaire	En classe, l'enseignante représente l'école. Elle suit les règles et les instructions du système scolaire.
Un éducateur	L'enseignante est aussi une éducatrice dont le rôle dépasse ses tâches habituelles. Elle contribue à la socialisation des élèves, surtout dans l'apprentissage de la langue. Le développement du langage est relié au développement des valeurs et à l'autonomie des élèves.
Un passeur culturel	Puisque la langue est étroitement liée à la culture, l'enseignante joue un rôle important de médiateur culturel dans sa classe. Elle est chargée de développer les pratiques culturelles des élèves en les introduisant au monde artistique de la littérature.
Un communicateur	L'enseignante remplit aussi les fonctions d'actrice et de communicatrice, notamment dans les interactions verbales, l'organisation de ses leçons, la maîtrise des formes de communication orale et l'utilisation de la communication non verbale.
Un planificateur	L'enseignante contribue, seule ou en équipe, à la planification et à la préparation de ses leçons. Aujourd'hui, des défis supplémentaires s'ajoutent. Elle doit coordonner sa planification avec celle de ses collègues et intégrer l'enseignement du français dans les autres matières scolaires.
Un responsable de la transposition didactique des savoirs	L'enseignante adapte les connaissances à acquérir afin de les ajuster au niveau des élèves. Elle joue un rôle d'expert concernant les connaissances linguistiques et les savoirs didactiques. Les méthodes d'enseignement utilisées reflètent les choix pédagogiques de l'enseignante.

Comme nous le constaterons dans les chapitres 4 et 5, nous nous sommes intéressées aux pratiques enseignantes dans la planification, la mise en œuvre et l'intégration des cercles de lecteurs et des débats interprétatifs. À l'exception du rôle d'agent de l'institution scolaire, qui n'a pas été abordé dans la collecte de données, chacune des autres facettes de la profession enseignante a permis d'éclairer les défis et limites rencontrés par les participantes.

### 2.2.6 Les dispositifs didactiques en lecture littéraire

Pour étudier les pratiques enseignantes reliées aux interactions des élèves autour de dispositifs didactiques qui permettent de travailler la lecture littéraire, des éléments organisationnels utilisés par l'enseignante peuvent être observés, comme les intentions

didactiques, les tâches, le soutien offert (par l’enseignante ou les pairs), les regroupements d’élèves et le matériel utilisé (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2023). Le dispositif didactique est un médiateur essentiel de l’enseignement qui permet de réguler et de structurer l’enseignement-apprentissage de la lecture littéraire (Bishop et Dupont, 2023).

Dans cette section-ci, les dispositifs présentés dans le tableau qui suit sollicitent tous l’engagement des lecteurs au sein d’interactions sociales portant sur des œuvres littéraires.

Tableau 3

Des dispositifs didactiques qui favorisent l’engagement social des élèves en lecture littéraire et leur définition, inspiré de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2023)

Dispositifs didactiques en lecture	Définitions
Lecture interactive (Baron et Côté, 2016)	Les élèves participent à une co-construction d’un texte lu par leur enseignante en utilisant leurs connaissances antérieures, en posant des questions, en faisant des prédictions et en réagissant émotionnellement et intellectuellement.
Cercle de lecture (Hébert, 2002, 2004, 2009)	Les élèves discutent d’un texte ou d’un livre commun en sous-groupe.
Cercle de lecteurs (Lépine et al., 2022)	Les élèves se réunissent pour partager leurs appréciations et leurs jugements sur les œuvres littéraires lues.
Débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015; Sauvaire, 2021; Sorin, 2007)	Les élèves discutent et confrontent leurs interprétations d’un texte littéraire avec leur enseignante.
Lecture réciproque (Brown et Palincsar, 1987)	Les élèves se réunissent pour résumer, clarifier, questionner et prédire le contenu d’un texte ou d’une œuvre littéraire.
Lecture en dyade (Boushey et al., 2015)	Les élèves font la lecture en duo.

### 2.2.7 Les différentes postures de l’enseignante selon le dispositif didactique choisi

Des didacticiens ont identifié plusieurs postures de l’enseignante qui correspondent à la façon dont elles abordent intellectuellement et verbalement une tâche donnée (Bucheton et Soulé, 2009; Dupuy et Soulé, 2021; Morel et al., 2015a). Autrement dit, ils décrivent ces postures comme des cadres prédéfinis qui orchestrent la manière de penser, de parler et

d'agir. Il est essentiel de reconnaître ces postures qui sont un aspect fondamental des pratiques enseignantes (Simard et al., 2019). Cette reconnaissance est d'autant plus pertinente qu'elle nous permettra d'explorer un changement de postures possibles au cours de la mise en place de dispositifs didactiques qui favorisent l'engagement social des lecteurs.

Voici un compte-rendu de ces différentes postures de l'enseignante :

- La posture d'accompagnement : elle confie aux élèves la responsabilité de leur tâche à accomplir;
- La posture d'enseignement : elle formule et organise les savoirs ainsi que les normes, puis en fait la démonstration;
- La posture de lâcher-prise : elle délègue les tâches à réaliser aux élèves;
- La posture de surétayage ou de contre-étayage (semblable à la posture de contrôle) : elle accélère le processus jusqu'à effectuer la tâche à la place de l'élève;
- La posture du « magicien » : elle capte l'attention des élèves par le jeu, les gestes théâtraux, les récits marquants, les devinettes, le mystère, etc.

### **2.3 L'engagement en lecture littéraire**

L'engagement en lecture littéraire est un sujet central dans la recherche en didactique du français. Il s'agit d'un concept complexe et multidimensionnel qui combine des aspects cognitifs, affectifs, sociaux et comportementaux (Guthrie et Klauda, 2022).

Comprendre comment les élèves s'engagent dans la lecture littéraire permet de développer des pratiques enseignantes qui favorisent leur motivation et leur participation active. Dans cette section, nous explorons la notion d'engagement, puis nous nous concentrons sur ce

qu'implique l'engagement en lecture littéraire pour les enseignantes. Enfin, nous examinons les différentes dimensions de cet engagement.

### **2.3.1 L'engagement et la motivation**

En sciences de l'éducation, l'engagement et la motivation sont des concepts distincts mais complémentaires (Afflerbach et Harrison, 2017; Skinner et Raine, 2022). L'engagement est décrit comme un processus observable et modifiable (la participation active) dans les activités d'apprentissage et joue un rôle central dans la réussite scolaire (Reschly et Christenson, 2022a; Skinner et Raine, 2022). Il existe différentes formes d'engagement (Guthrie et Klauda, 2022) : l'engagement positif (l'enthousiasme, l'effort, l'attention, le dévouement, l'implication) et l'engagement négatif (l'évitement, le rejet, l'évasion, la réduction de l'effort, le désintérêt des tâches de lecture). La motivation est généralement considérée comme la volonté ou le désir interne qui pousse un élève à agir (Skinner et Raine, 2022) et elle comprend des racines profondes dans diverses théories bien établies, comme celles de Ryan et Deci (2020).

Pour Afflerbach et Harrison (2017), même si les termes « motivation » et « engagement » sont souvent utilisés de manière interchangeable, ils désignent des idées différentes. Ils expliquent que la motivation est ce qui pousse les élèves à commencer une activité, comme un lecteur prêt à lire. Quant à l'engagement, c'est lorsque le lecteur est complètement absorbé dans sa lecture, comme quelqu'un qui descend un sentier de montagne à vélo. Donc, la motivation est l'envie de lire et l'engagement est le fait de lire activement.

Les deux concepts sont alors importants pour la réussite et le progrès des lecteurs (Falardeau et al., 2017).

Pour les fins de cette recherche, le terme « engagement » est utilisé, puisque celui-ci est vu comme une manifestation concrète de la motivation (Skinner et Raine, 2022). Les enseignantes ont été en mesure d'observer la participation active des élèves lorsqu'elles ont mis en place un dispositif didactique qui sollicite les interactions sociales des lecteurs (Reschly et Christenson, 2022b).

### **2.3.2 L'engagement en lecture littéraire**

Lemieux et Berthiaume (2023) ont récemment contribué à recenser étymologiquement et historiquement le concept d'« engagement » pour leur permettre d'établir une définition approfondie de l'engagement en lecture littéraire, ce qui est crucial à la fois pour le domaine de la recherche en didactique du français que pour la pratique pédagogique. En explorant ses origines, elles ont pu mettre en lumière la complexité et la richesse du concept, en montrant comment il a évolué pour inclure ces aspects : l'engagement est une « forme de contrat entre deux parties, soit le sujet-lecteur et le texte » et l'engagement en lecture littéraire est un « contrat entre le sujet-lecteur et le texte dans lequel l'investissement subjectif du lecteur est pris en compte et peut être mesuré selon des tâches se rapportant à l'acte de lecture » (Lemieux et Berthiaume, 2023, p. 68). Elles rappellent que cette démarche est sans contredit nécessaire pour dépasser les définitions simplistes de l'engagement en lecture littéraire et pour tenir compte des divers facteurs comme les

influences cognitives, affectives et sociales qui entourent l'acte de lire. L'origine étymologique et historique du terme « engagement » est présenté comme suit :

le terme « engagement » englobe des caractéristiques riches qui en dynamisent les contours et dont la nature est complexe. Il découle du lexème *waddi* qui provient du vieux francique signifiant « gage » (Ancelet-Netter, 2010), une racine qu'on retrouve dans le vocabulaire en référence aux rapports contractuels entre un service rendu et une rémunération. En effet, selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales de l'Université de Nancy (2012), le mot « engagement » a fait son apparition dans la langue française vers 1183 sous le règne de Philippe II de France (dit Philippe Auguste) sous lequel le système féodal et le côtoiement de la langue française avec la langue anglaise étaient chose commune. À l'époque, selon un ouvrage sur *l'Histoire d'Abbeville de Picard* (1891), le terme signifiait l'« action de mettre en gage, de lier par une convention, un contrat » (CNRTL, 2012), poursuivant la logique des accords féodaux. Ce n'est que beaucoup plus tard, au XVIII<sup>e</sup> siècle, que sa signification a pris une tangente politique dans les conjonctures militaires et politiques. En effet, ces nouveaux sens se rapportent à l'engagement militaire (comme pour l'armée) ou politique (comme pour un parti). En anglais, le terme « engagement » s'inscrit dans une lignée sémantique de l'ordre de la promesse ou du gage (Lemieux et Berthiaume, 2023, p. 60).

Le concept d'« engagement en lecture » a fait son apparition aux États-Unis vers 1992 grâce aux travaux de Guthrie et ses collègues (Guthrie et Wigfield, 2000; Guthrie et al., 2004). Des chercheurs aspiraient à créer un « pont entre la lecture en tant que langage et effort cognitif, et la lecture comme acte motivé de l'expression des valeurs et des croyances personnelles » (Boucher et Turcotte, 2015, p. 79). L'engagement en lecture littéraire implique donc des dimensions cognitives et affectives, soit les compétences et l'appétence des lecteurs (Dumortier, 2011; Lépine, 2017). Aussi, il comporte une dimension sociale. Celle-ci se traduit par les interactions du lecteur avec ses pairs et son enseignante, soit la communauté de lecteurs dans laquelle il se situe (Fish, 2007). Par conséquent, le concept d'engagement en lecture littéraire implique trois dimensions qui sont interreliées et essentielles : cognitive, affective et sociale.

### **2.3.3 Les différentes dimensions de l'engagement en lecture littéraire**

L'engagement en lecture littéraire est un concept complexe et multidimensionnel (Lee et al., 2021). Il se compose de plusieurs dimensions (cognitive, affective, sociale) mais aussi comportementale (Ivey, 2019; Philp et Duchesne, 2016).

Bédard et al. (2022) s'appuient sur plusieurs auteurs pour définir la dimension cognitive de l'engagement en lecture littéraire. Celle-ci se réfère à l'effort mental fourni par l'élève dans le processus d'apprentissage et à l'attention portée à la réalisation de la tâche. En lecture, l'élève est amené au décodage, à l'acquisition du vocabulaire, à la fluidité, à la compréhension et à l'inférence (Guthrie et Wigfield, 2017). Cela inclut donc une lecture réfléchie et intentionnelle, ainsi que la volonté de fournir les efforts nécessaires pour comprendre les textes (Lee et al., 2021). La revue de littérature de Barber et Klauda (2020) indique que la dimension cognitive peut être observée, entre autres, par la participation aux tâches de lecture, par la capacité de l'apprenant à s'autocorriger, par la répétition à voix haute de ce que l'enseignante a prononcé et par les réponses fournies aux questions de l'enseignante.

La revue systématique de Lee et al. (2021), qui analyse en profondeur 60 études empiriques sur l'engagement en lecture littéraire publiées dans des revues scientifiques reconnues, souligne notamment que la dimension affective concerne les attitudes, les émotions et les sentiments des élèves. À partir d'un codage rigoureux des études sélectionnées, les chercheurs précisent que cette dimension englobe les réactions

émotionnelles positives (comme l'intérêt et l'enthousiasme) ou négatives (comme l'anxiété, l'ennui ou la frustration) que les élèves manifestent envers les tâches ou les situations de lecture. Ils mentionnent également que cette dimension, parfois complexe à distinguer de la motivation, joue un rôle déterminant dans la façon dont les élèves s'investissent émotionnellement dans leurs activités lectorales. En salle de classe, ces émotions peuvent s'observer par les commentaires explicites des élèves sur l'activité, comme le démontre Phung (2017) lors d'entretiens post-tâches, ou leur langage non verbal (Baralt et al., 2016).

Bédard et al. (2022) s'appuient à nouveau sur plusieurs auteurs pour décrire la dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire qui se réfère à l'importance des relations entre les individus et leur désir de coopérer. Des indicateurs tels que l'écoute active, la prise en compte des idées d'autrui et les encouragements mutuels reflètent cette dimension. Philp et Duchesne (2016), dans leur revue théorique approfondie et analytique des recherches existantes, soutiennent que l'engagement social peut être observé concrètement à travers les interactions entre les élèves, notamment par leur participation active, la réciprocité des échanges, la collaboration et le soutien mutuel lors des tâches réalisées en classe. De même, Lee et al. (2021) précisent que l'engagement social en lecture littéraire inclut non seulement le respect des règles de comportement en classe, mais également les échanges d'interprétations des textes avec les pairs et les interactions avec l'enseignante. Cet engagement dépasse l'influence des contextes sociaux, car les lecteurs interagissent activement avec les personnages des livres, eux-mêmes et les autres, ce qui contribue à leur développement personnel. Ainsi, selon ces chercheurs, l'engagement social constitue une

pratique à la fois collaborative et transformative, influencée par les outils et les systèmes sociaux et culturels dans lesquels les apprenants évoluent.

Finalement, la dimension comportementale fait aussi partie des autres aspects interreliés de l'engagement en lecture littéraire (Lee et al., 2021; Philp et Duchesne, 2016). Elle se rapporte aux actions des élèves dans la réalisation de la tâche, comme prendre la parole ou soutenir sa concentration pendant la lecture (Barber et Klauda, 2020; Bédard et al., 2022). Elle peut varier selon leurs pensées et leurs ressentis (Almarode, 2018). Contrairement aux dimensions cognitives ou affectives, l'engagement comportemental est plus simple à mesurer, car il se base sur des indicateurs concrets comme la fréquence et la durée de la lecture (Lee et al., 2021).

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons nous concentrer sur la dimension sociale dans l'engagement en lecture littéraire. Nous croyons que la mise en place d'un dispositif didactique qui sollicite les interactions autour des livres peut non seulement renouveler, voire transformer les pratiques enseignantes en lecture, mais également augmenter le plaisir de lire et l'engagement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire dans leur pratique lectorale.

## **CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les principaux aspects méthodologiques de la recherche qui s'appuie sur une approche qualitative descriptive et une démarche de recherche-action. Nous y explorons d'abord le cadre épistémologique qui sous-tend cette étude en définissant les principes de la recherche qualitative descriptive et leur pertinence pour analyser les pratiques enseignantes. Ensuite, nous détaillons les étapes de la recherche-action qui visent à co-construire et à expérimenter des dispositifs didactiques favorisant l'engagement social des élèves en lecture littéraire. Enfin, les méthodes de production de données et d'analyse sont décrites pour montrer comment elles contribuent à répondre aux objectifs de la recherche et à assurer la validité des résultats.

### **3.1 Le cadre épistémologique de la recherche**

Dans cette section, nous explorons les fondements méthodologiques de notre recherche centrée sur une approche qualitative descriptive (Fortin et Gagnon, 2022) et une démarche de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2018). Cette double perspective nous permet de saisir en profondeur les pratiques des enseignantes participantes lorsqu'elles mettent en place des dispositifs didactiques qui favorisent l'engagement social des élèves en lecture littéraire.

#### **3.1.1 La recherche qualitative descriptive**

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative descriptive, définie comme une méthode permettant de décrire les expériences et les réflexions des participantes face à une situation donnée (Fortin et Gagnon, 2022). Les données recueillies à travers des

entretiens de groupe et des questionnaires offrent un accès direct aux expériences vécues, mettant en lumière les pratiques et les défis des enseignantes dans leur contexte réel.

L'objectif descriptif vise à documenter l'évolution de leurs pratiques, en relevant les réussites, les ajustements et les besoins exprimés (Fortin et Gagnon, 2022; Gaudet et Robert, 2018).

### **3.1.2. La recherche-action**

Pour répondre à la question centrale de cette recherche, soit « quels sont les avantages et les défis liés à la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire? », la recherche-action a été retenue comme cadre méthodologique (Guay et Prud'homme, 2018). Cette démarche permet non seulement d'explorer et de documenter les pratiques enseignantes, mais également de collaborer avec les enseignantes pour développer des interventions adaptées et évolutives en regard de leur enseignement de la lecture littéraire (Guay et Gagnon, 2021). La recherche-action offre la possibilité d'ajuster en continu le dispositif didactique expérimenté par les participantes pour leur permettre d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés. En intégrant les enseignantes au processus, ce type de recherche les invite à réfléchir sur leurs pratiques et à s'impliquer activement dans les ajustements du dispositif en fonction des besoins identifiés.

Comme le soulignent Merriam et Tisdell (2016), la recherche-action ne se limite pas à comprendre comment les participantes interprètent ou donnent un sens à un phénomène dans leur milieu de pratique, mais elle cherche également à les impliquer activement dans le

processus, afin de résoudre un problème concret. Ce cadre méthodologique s'aligne ainsi avec nos objectifs de collaboration entre la chercheuse et les praticiennes, afin de leur permettre de bonifier ou de transformer leurs pratiques pour davantage solliciter l'engagement social des élèves dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. Enfin, la recherche-action permet un croisement entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Elle constitue donc une méthode cohérente avec les objectifs de ce mémoire.

Soulignons que nous avons mené une recherche-action et non une recherche collaborative ou d'ingénierie didactique. Les recherches collaboratives visent à ce que les chercheurs coconstruisent les objets de recherche avec les praticiens (Desgagné et al., 2001).

L'ingénierie didactique, quant à elle, vise à ce que le chercheur développe un dispositif et demande à des enseignants de l'expérimenter (Biao et al., 2021) dans le but de le valider (Sénéchal, 2018). En revanche, la recherche-action invite le praticien à réfléchir *sur* et *dans* l'action : « la réflexion sur la pratique fournit des connaissances sur l'action, lesquelles peuvent aboutir à une modification de l'action » (Morrissette, 2013, p. 38). Ce projet s'inscrit dans cette « visée de changement, d'amélioration d'une pratique professionnelle et d'émancipation des participants » (Morrissette, 2013, p. 46), ce qui s'observe dans ce mémoire à travers les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire qui visent à renforcer la dimension sociale de l'engagement des élèves au sein de dispositifs didactiques novateurs, comme le cercle de lecteurs et le débat interprétatif.

### 3.2 L'équipe de recherche

Le recrutement des participantes a été réalisé en collaboration avec les directions du Service des ressources éducatives de deux Centres de services scolaires de la région de Gatineau, qui ont transmis l'invitation aux directions d'écoles. La chercheuse a également contacté d'anciennes collègues qui n'ont pas eu de lien professionnel avec elle depuis plus de cinq ans. Au total, nous avons recruté neuf enseignantes (8 femmes, 1 homme). Une rencontre initiale (et individuelle) a été organisée dans leurs écoles pour leur présenter les objectifs du projet et recueillir leur consentement éclairé (Appendice A). Toutes les autres rencontres ont été réalisées avec l'ensemble des participantes.

Les participantes, dont l'expérience d'enseignement varie de 5 à 30 ans, proviennent de contextes socioéconomiques diversifiés (indices de défavorisation de 1 à 10). La majorité détient un baccalauréat en éducation préscolaire et primaire, à l'exception de deux enseignantes : l'une avec un diplôme en littératures de langue française et l'autre avec une maîtrise en éducation. Un pseudonyme a été attribué à chaque participante pour préserver leur anonymat. Le tableau suivant présente un portrait global des neuf enseignantes, mettant en évidence leur diversité en termes de parcours, d'expérience et de milieu d'enseignement.

Tableau 4

## Le portrait des neuf participantes à la recherche

Enseignantes	Sexe	Années d'expérience	Scolarité	Niveau d'enseignement	Indice de défavorisation <sup>2</sup>
Bastien	M	16	Bac en éducation préscolaire/primaire	3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> année	6
Mireille <sup>3</sup>	F	13	Bac en enseignement en langue et littératures françaises du Liban	3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> année	6
Constance	F	15	Bac en éducation préscolaire/primaire	3 <sup>e</sup> année	1
Christine	F	14	Bac en éducation préscolaire/primaire	3 <sup>e</sup> année	10
Roseline <sup>4</sup>	F	5	Bac en éducation préscolaire/primaire	3 <sup>e</sup> année	10
Mélanie	F	30	Bac en éducation préscolaire/primaire	4 <sup>e</sup> année	10
Charlotte	F	30	Bac en éducation préscolaire/primaire	4 <sup>e</sup> année	10
Carole	F	17	Maîtrise en éducation	4 <sup>e</sup> année	8
Valérie	F	16	Bac en éducation préscolaire/primaire	4 <sup>e</sup> année	8

### 3.3 Les étapes de la recherche-action

La recherche-action prend tout son sens dans l'action et s'inscrit dans un processus itératif, marqué par des allers-retours entre les différentes étapes (Guay et Prud'homme, 2018). Ces étapes sont explicitées au fil de cette section et elles sont présentées à l'Appendice M.

---

<sup>2</sup> « Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé » Ministère de l'Éducation. (2023, janvier). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2022-2023.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf)

<sup>3</sup> Cette enseignante s'est retirée volontairement du projet le 27 février 2024

<sup>4</sup> Cette enseignante s'est retirée volontairement du projet le 1<sup>er</sup> mai 2024

### **3.3.1 La définition de la situation actuelle**

Le problème d'engagement des élèves en lecture littéraire a été identifié à partir des écrits scientifiques et des préoccupations de la chercheuse. Lors de la première rencontre de groupe en février 2024, les enseignantes participantes ont discuté des difficultés rencontrées et les activités favorisant les interactions sociales en lecture. Ces discussions ont mis en évidence leur besoin d'accompagnement pour développer des pratiques enseignantes qui stimulent à la fois l'engagement en lecture littéraire et les interactions sociales autour des textes littéraires.

### **3.3.2 La définition de la situation désirée**

Avant le premier entretien de groupe en février 2024, les enseignantes ont été invitées à réfléchir à un dispositif didactique adapté à leurs besoins (Appendice B). Lors de cette rencontre, elles ont présenté leurs choix et leurs motivations, puis identifié trois objectifs communs : planifier des activités structurées, encourager la participation active de tous les élèves et développer leur autoévaluation (Appendice C). Cette étape a permis de construire une vision partagée et d'adapter les dispositifs à leurs réalités respectives.

### **3.3.3 La conception d'un plan**

Les enseignantes ont d'abord réalisé leur propre roue socratique (Chevalier et al., 2021) visant à structurer leur réflexion autour des changements à apporter à leurs pratiques (Appendice D). Ensuite, elles ont rédigé un plan d'action détaillant les étapes nécessaires pour atteindre les objectifs fixés (Appendice E). Ces plans, recueillis par la chercheuse, ont permis de cerner leurs besoins spécifiques en matière d'accompagnement. Trois rencontres

de suivi ont été planifiées pour ajuster les dispositifs. La chercheuse, adoptant une posture d'accompagnatrice, a précisé les rôles de chacun pour soutenir la mise en œuvre des dispositifs.

### **3.3.4 La mise en œuvre du plan**

Cette étape correspond « au moment où l'équipe expérimente et met en œuvre les actions planifiées » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 248). De février à mai 2024, les enseignantes ont expérimenté un dispositif didactique, à raison d'une activité hebdomadaire pendant 12 semaines. Deux enseignantes ont demandé à la chercheuse un accompagnement supplémentaire dans leur classe pour mieux adapter leurs pratiques (Mireille et Constance). La chercheuse, dans son rôle d'accompagnatrice, a également répondu aux questions des participantes (par courriel) pour les soutenir tout au long de cette phase.

### **3.3.5 L'évaluation**

Dans une recherche-action, l'évaluation de l'action s'inscrit tout au long du processus et ne se limite pas à la phase finale. Elle repose sur une réflexion continue à chaque étape (Guay et Prud'homme, 2018). Les entretiens de groupe et les questionnaires ont ainsi offert aux participantes des occasions régulières de réflexion sur leur pratique. En complément, l'exercice de la roue socratique a servi d'outil collaboratif permettant de suivre et d'évaluer l'évolution des pratiques enseignantes de chaque participante, mais aussi de l'équipe (Chevalier et al., 2021).

### **3.3.6 La diffusion des résultats**

Cette dernière étape concerne la communication des résultats de la recherche. Ceux-ci ont été initialement consignés dans ce mémoire. Par la suite, nous envisageons de les diffuser sous la forme d'un article professionnel ou de les présenter dans le cadre d'un congrès ou d'un colloque, afin de partager les résultats et d'inspirer d'autres praticiens et chercheurs. L'Appendice G présente la démarche d'accompagnement des enseignantes participantes, s'appuyant sur le modèle proposé dans la thèse de Tremblay (2020).

### **3.4 Les méthodes de production des données**

Dans ce mémoire, le terme « méthodes de production de donnée » est utilisé pour refléter la posture qualitative adoptée et reconnaît que les données sont produites dans l'interaction entre la chercheuse et les participantes, et non simplement recueillies sur le terrain (Rondeau et al., 2023). Les méthodes retenues ont permis de créer des situations favorisant la verbalisation des expériences et des pratiques. Elles comprennent un court questionnaire « enseignant », des entretiens de groupe et des questionnaires pour les amener à réfléchir sur leurs pratiques en cours d'amélioration ou de transformation. La diversité de ces méthodes renforce la fiabilité et assure la validité des résultats en minimisant les biais (Paillé et Mucchielli, 2021). En intégrant plusieurs sources de données, la triangulation des méthodes offre ainsi une compréhension plus complète de la situation étudiée (Savoie-Zajc, 2018).

### **3.4.1 Le court questionnaire enseignant**

Un court questionnaire, développé par la chercheuse, a été distribué aux neuf participantes (Appendice H), puis, une fois rempli, réacheminé à la chercheuse par courriel. Il visait à recueillir des informations sur leur profil et leur contexte scolaire. Une section portait également sur les activités déjà mises en place pour encourager l'engagement des élèves en lecture littéraire, permettant d'identifier les dispositifs didactiques utilisés.

### **3.4.2 L'entretien de groupe**

Les entretiens de groupe, définis comme des entretiens collectifs favorisant la réflexion et l'échange (Guay et Prud'homme, 2018), ont permis de documenter l'évolution des pratiques enseignantes concernant la mise en place de dispositifs didactiques en lecture littéraire. Organisés en ligne via la plateforme Whereby, ces entretiens ont eu lieu quatre fois (février à mai 2024), selon un horaire convenu avec les participantes, pour recueillir des données qualitatives alignées sur les objectifs de recherche. Chaque entretien, d'une durée de 60 à 75 minutes, a été guidé par un guide d'entretien semi-dirigé (Appendice I) et s'est déroulé dans une ambiance conviviale et respectueuse. Les participantes ont reçu des informations préalables sur le but, les questions abordées et le processus de consentement. Les discussions ont été enregistrées et conservées en toute sécurité pour l'analyse.

Ajoutons que lors des quatre entretiens de groupe, la méthode des « six chapeaux » de De Bono (2017) a été utilisée pour structurer les réflexions des enseignantes selon six angles : les faits (chapeau blanc), les émotions (rouge), les risques (noir), les avantages (jaune), la créativité (vert) et la prise de recul (bleu). Cette approche, également adoptée par

Gagnon et al. (2020) dans une recherche-action similaire, a facilité des échanges progressifs, ciblés et alignés sur les objectifs de recherche. Elle a permis de recueillir des données qualitatives riches et exploitables tout en optimisant la concentration et l'implication des participantes (Appendice J).

De plus, la roue socratique s'est révélée un outil d'autoévaluation et de réflexion critique particulièrement pertinent dans le cadre de cette recherche-action (Chevalier et al., 2021). Elle a été utilisée pour structurer les entretiens de groupe, pour évaluer l'état actuel des pratiques enseignantes et pour identifier les progrès (ou non) dans la mise en place des dispositifs didactiques. Cet outil a permis de définir et de quantifier trois objectifs divisés en phase de planification, de réalisation et d'intégration. Cet outil a aidé les enseignantes à s'autoévaluer et à ajuster leurs actions tout en restant alignées avec les objectifs co-définis (Appendices D et E). En d'autres mots, la roue socratique a servi avant tout de « représentation visuelle » des « progrès accomplis » plutôt que de constituer une véritable source de données (Chevalier et al., 2021, p. 46-48).

### **3.4.3 Les questionnaires**

Les questionnaires sont souvent utilisés lors d'une recherche-action et se prêtent bien à la collecte de données. Il informe le chercheur sur les expériences, les opinions, les émotions et les actions des enseignantes autour de l'objet d'étude (Guay et Prud'homme, 2018). Envoyé par courriel après chaque entretien de groupe, il s'appuyait sur le modèle de Kolb pour encourager une réflexion « dans l'action, sur l'action et pour l'action » (Chevrier et Charbonneau, 2000). Ce modèle, largement adopté dans le domaine, facilite l'intégration

progressive des savoirs théoriques et pratiques, renforçant ainsi l'évolution des pratiques professionnelles (Stoloff et al., 2016). Chaque questionnaire comportait deux à cinq questions ouvertes (Appendice K), permettant aux enseignantes d'exprimer librement leurs idées et d'offrir des précisions supplémentaires (Fortin et Gagnon, 2022). Les réponses ont aidé à mieux cerner leurs besoins pour intégrer des dispositifs favorisant les interactions sociales entre lecteurs.

### **3.5 L'analyse des données**

L'analyse des données qualitatives a été privilégiée dans le cadre de cette recherche-action, dont l'objectif est de décrire les pratiques enseignantes visant à mieux engager socialement les élèves en lecture littéraire à travers deux dispositifs didactiques (le cercle de lecteurs et le débat interprétatif).

#### **3.5.1 L'analyse des entretiens de groupe**

Le traitement des entretiens de groupe a été réalisée en deux étapes, à l'instar de Gaudet et Robert (2018). D'abord, nous avons retranscrit intégralement les échanges, codés à l'aide du logiciel NVivo selon une grille élaborée en amont et alignée aux catégories du cadre conceptuel de la recherche (voir la grille de codages à l'Appendice L). Chaque verbatim a été lu plusieurs fois pour garantir une compréhension approfondie et les données ont été codées et classées par catégories. Ensuite, nous avons fait une analyse de contenu, afin d'explorer les thèmes récurrents et l'évolution des pratiques entre les rencontres. Cette approche comparative a mis en lumière des tendances générales, comme le défi lié à la planification des débats interprétatifs et des spécificités propres à chaque enseignante. Ces

analyses ont révélé des stratégies partagées et des perceptions communes, ce qui a enrichi la compréhension des pratiques et ouvert des pistes pour de futures recherches. Nous y revenons dans les prochains chapitres.

### **3.5.2. L'analyse des questionnaires**

Les questionnaires, avec des questions ouvertes, ont complété les entretiens de groupe en explorant les expériences individuelles des enseignantes sur l'engagement des élèves en lecture littéraire et la mise en place des dispositifs didactiques. Les réponses ont été relues plusieurs fois pour bien saisir les points de vue des participantes, puis codées à l'aide du logiciel NVivo selon le même système utilisé pour analyser les entretiens de groupe, assurant ainsi une analyse cohérente. L'analyse comparative des questionnaires et des entretiens de groupe a permis d'identifier des thèmes récurrents, comme la planification exigeante du débat interprétatif. Cela a confirmé la nécessité d'une préparation rigoureuse pour sa mise en place, renforçant ainsi les conclusions sur les besoins des enseignantes et leurs pratiques.

### **3.5.3 L'analyse des roues socratiques**

Les roues socratiques ont été utilisées comme « représentation visuelle » tout au long de la recherche (Chevalier et al., 2021, p. 46-48). Cet outil a permis aux enseignantes de s'autoévaluer sur leur progression en lien avec les trois objectifs principaux : la planification des dispositifs didactiques, la participation active des élèves et le développement de l'autoévaluation chez les élèves. Chaque enseignante a attribué une note initiale et finale pour chaque objectif, permettant de mesurer les écarts qu'elle a réalisés pendant la recherche-

action. La chercheuse a consigné ces valeurs dans une grille de collecte et a calculé les moyennes<sup>5</sup> de groupe pour évaluer les progrès collectifs (Appendice F) et permettre aux enseignantes de se situer. Cette analyse a permis d'obtenir une vue d'ensemble des progrès réalisés et des défis persistants, renforçant ainsi la compréhension des dynamiques de changement au sein des pratiques enseignantes et enrichissant les conclusions de la recherche. Voici un tableau récapitulatif des méthodes de production de données et des outils d'analyse :

Tableau 5

Tableau des méthodes de production de données et des outils d'analyse

Objectifs de la recherche	Méthodes de collecte de données	Outils d'analyse de données
1) Identifier, avec une équipe d'enseignantes du 2 <sup>e</sup> cycle du primaire, les défis liés à la mise en place d'un dispositif didactique sollicitant la dimension sociale et visant à renforcer l'engagement des élèves en lecture littéraire;	Février 2024 - Entretien de groupe - Roue socratique initiale - Questionnaire #1	- Logiciel NVivo - Analyse verticale et horizontale - Grille de collecte et d'analyse des valeurs socratiques.
2) Explorer, avec les enseignantes, la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques adaptés à leurs classes respectives, à savoir le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif;	Mars et avril 2024 - Entretien de groupe - Questionnaires #2 et #3	- Logiciel NVivo - Analyse verticale et horizontale
3) Analyser, avec les enseignantes, les avantages et les défis liés au dispositif didactique qu'elles ont choisi de mettre en œuvre.	Mai 2024 - Entretien de groupe - Roue socratique finale - Questionnaire #4	- Logiciel NVivo - Analyse verticale et horizontale - Grille de collecte et d'analyse des valeurs socratiques.

---

<sup>5</sup>Le terme « moyenne » est utilisé dans un sens qualitatif et non statistique. Il sert à rendre compte de l'évolution des pratiques enseignantes.

Le cœur de l'analyse de ce mémoire repose sur les données recueillies lors des quatre entretiens de groupe ainsi que sur les questionnaires complétés par les participantes. Rappelons que la roue socratique a servi de support visuel afin d'accompagner les enseignantes dans la prise de conscience de leurs avancées et de permettre de suivre l'évolution de leur réflexion au fil de la démarche.

### **3.6 Les principes de rigueur méthodologiques de la recherche**

La recherche-action comporte des considérations méthodologiques essentielles pour garantir la rigueur et la crédibilité des résultats tout en respectant la nature participative et transformatrice de cette approche (Guay et Prud'homme, 2018).

#### **3.6.1 La recherche-action en tant qu'action**

L'engagement social des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en lecture littéraire représentait un besoin d'amélioration reconnu par les participantes de même que souligné dans plusieurs écrits scientifiques. Notre recherche-action a valorisé l'expertise des enseignantes pour mettre en place des dispositifs didactiques adaptés à leur contexte tout en répondant aux attentes du milieu avec des résultats concrets et applicables. Ancrée dans le dialogue et la réflexivité (Desgagné, 2007), cette recherche-action a permis aux participantes de partager leurs expériences, d'échanger leurs points de vue et de co-construire des pratiques enseignantes enrichies (Guay et Gagnon, 2021). En combinant leur expertise et les connaissances issues de recherches antérieures, cette démarche a favorisé l'intégration de la

dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire dans leur pratique d'enseignement de la lecture littéraire.

### **3.6.2 La recherche-action en tant que connaissance**

Chaque étape de la recherche-action a été rigoureusement documentée, notamment à travers les entretiens de groupe, les décisions collectives et les ajustements aux dispositifs didactiques. Les entretiens de groupe et les questionnaires ont permis de recueillir les réflexions des enseignantes, tandis que la roue socratique a aidé à suivre l'évolution de leurs pratiques. La recherche repose sur deux principes : la recherche comme processus collaboratif et l'éducation comme démarche réflexive. En favorisant les échanges et la co-construction avec les enseignantes (Desgagné, 2007) et grâce à des outils comme la roue socratique, cette recherche-action a soutenu leur réflexion critique et pu observer l'évolution de leurs pratiques (Bourassa et al., 2007; Chevalier et al., 2021). Ces approches renforcent la cohérence entre les théories et les pratiques, ainsi que la crédibilité de notre démarche.

Enfin, en mettant en lumière la dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire, souvent négligée dans les pratiques enseignantes (Brunel et al., 2024; Dezutter et al., 2024; Lépine, Carpentier, et al., 2021), notre recherche prolonge les travaux de Lépine (2017) et propose non seulement des dispositifs tels que les cercles de lecteurs et le débat interprétatif, mais offre aussi une réflexion didactique qui prend appui sur des propos d'enseignantes du primaire qui ont été en mesure de les mettre en œuvre et d'en identifier les forces, mais aussi les limites. Ces apports enrichissent les connaissances actuelles tout en

ouvrant des perspectives pour de futures recherches sur l'adaptation, l'amélioration ou les transformations de pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire.

### **3.7 Les considérations éthiques de la recherche**

Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), respectant les principes de consentement libre, éclairé et continu, ainsi que le risque minimal. Les neuf enseignantes participantes ont été informées des objectifs et des bénéfices attendus de la recherche et un formulaire de consentement a garanti leur participation volontaire (Appendice A). Pour préserver l'intégrité des relations et minimiser les risques, des mesures ont été mises en place, soit la confidentialité des données, l'anonymat lors de la diffusion des résultats, la possibilité de retrait sans justification et le suivi par une direction de recherche expérimentée. La chercheuse a adopté une posture bienveillante et collaborative, s'assurant de co-construire des objectifs professionnels avec les participantes et de s'adapter à leurs contraintes professionnelles. Cette approche flexible a permis de créer un environnement propice à l'échange et à l'innovation en enseignement de la lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

## **CHAPITRE IV : LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous décrivons l'ensemble de nos résultats qui proviennent de deux sources de données : des entretiens de groupe enregistrés lors de quatre différentes rencontres avec les participantes et des questionnaires auxquels ces dernières ont répondu. Nous avons choisi de présenter nos résultats en suivant la chronologie des entretiens, à l'instar de Sénéchal et al. (2023b), afin de demeurer fidèles aux données recueillies. Étant donné que notre recherche vise le changement de pratique, cette perspective chronologique nous permet d'adopter une posture axée sur la progression et la collaboration. Ainsi, en structurant la présentation de nos résultats de manière chronologique, nous mettons en évidence l'évolution des pratiques enseignantes ainsi que la progression dans la mise en œuvre des dispositifs didactiques qu'elles ont choisi d'expérimenter.

### **4.1 Premier entretien de groupe (16 février 2024)**

Le premier entretien de groupe s'est déroulé le 16 février 2024 sur la plateforme Whereby. Il a duré environ 1h15. Les neuf participantes, toutes enseignantes au 2<sup>e</sup> cycle primaire, se sont réunies pour échanger sur leurs défis liés à l'engagement des élèves en lecture littéraire et pour coconstruire les objectifs du projet de recherche.

#### **4.1.1 La perception des enseignantes sur l'engagement des élèves en lecture littéraire**

Lors de la première rencontre, les enseignantes ont partagé leur vision de l'engagement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en lecture littéraire. Elles (Constance, Mireille, Christine et Bastien) ont exprimé leurs préoccupations face au désengagement croissant des élèves, caractérisé par une baisse de motivation (étape 1 de la recherche-action).

Les participantes ont contribué à la discussion en identifiant au moins une cause de leurs difficultés. Parmi celles-ci (Christine, Roseline, Mélanie et Charlotte), le manque de matériel de lecture adapté aux niveaux et intérêts des élèves est évoqué, surtout dans un contexte bilingue ou multilingue dans lequel plusieurs d'entre elles œuvrent. Les élèves montrent un intérêt décroissant pour la lecture, préférant les écrans et les jeux vidéo durant leur temps libre (Constance, Valérie). De plus, Carole et Valérie ont remarqué que les élèves refusent souvent de lire à la maison, ce qui est confirmé par les parents. Enfin, le manque d'autonomie des élèves, en particulier ceux présentant des troubles d'apprentissage ou de comportement, est vu comme un obstacle majeur, rendant leur engagement en lecture littéraire plus difficile à susciter (Bastien, Mireille).

#### **4.1.2 Les pratiques enseignantes déclarées qui favorisent les interactions sociales en lecture littéraire**

Les enseignantes mettent en œuvre diverses pratiques pour favoriser les interactions sociales autour de la lecture. Parmi celles-ci (Bastien, Charlotte, Mélanie, Christine, Carole, Valérie et Mireille), la lecture à voix haute par l'enseignante est couramment utilisée pour susciter des discussions collectives, invitant les élèves à partager leurs impressions, à poser des questions et à coconstruire une compréhension commune des textes. Les présentations orales de livres, proches des cercles de lecteurs, encouragent également le partage et les échanges en classe (Mireille, 3<sup>e</sup>- 4<sup>e</sup> année). La lecture en dyade est un autre dispositif mis en œuvre où deux élèves lisent ensemble et échangent sur leurs impressions et leur compréhension du texte (Constance, 3<sup>e</sup> année). Le travail en équipe est également encouragé pour aborder la lecture et favoriser l'interaction autour de la compréhension des textes

(Carole, 4<sup>e</sup> année). Enfin, une autre pratique est le combat de livres qui offre aux élèves une occasion de défendre leurs choix de lecture tout en écoutant et en débattant avec leurs pairs (Christine, 3<sup>e</sup> année).

Nous avons par la suite abordé plus attentivement l'utilisation des cercles de lecture et il est apparu que les participantes ne les utilisent pas actuellement. Certaines enseignantes (Christine et Roseline, 3<sup>e</sup> année) ont mentionné avoir mis en place ce dispositif didactique par le passé, mais l'ont abandonné pour diverses raisons, notamment en raison de difficultés pédagogiques organisationnelles, au sens d'Altet (2017). Celles-ci correspondent aux outils et aux directives très précises pour assurer le bon déroulement des activités de lecture en groupe. Christine (3<sup>e</sup> année) a indiqué que les cercles de lecture n'ont pas été une priorité pour elle et sa collègue Roseline (3<sup>e</sup> année) cette année, bien qu'elles expriment un intérêt pour cette pratique et souhaitent éventuellement l'implanter de nouveau dans leur classe.

#### **4.1.3 Le choix des dispositifs didactiques par les enseignantes**

Avant le premier entretien de groupe, nous avons rencontré chacune des participantes à leur école respective pour présenter le projet de recherche et obtenir leur consentement écrit (Appendice A). Nous avons discuté de quelques dispositifs didactiques qui favorisent les interactions sociales autour de la lecture littéraire. Puis, nous leur avons remis trois fiches descriptives reliées aux dispositifs didactiques, à savoir le cercle de lecture, le débat interprétatif et le cercle de lecteurs (Appendice B). Nous avons aussi décrit brièvement d'autres dispositifs existants, comme la lecture interactive dialoguée et le théâtre

des lecteurs. Les enseignantes ont eu quelques jours pour choisir les dispositifs adaptés à leurs besoins.

Pendant le premier entretien de groupe, nous leur avons demandé de partager le dispositif didactique qu'elles aimeraient mettre en place dans leur classe et d'expliquer les raisons qui justifient leur choix. Il s'est avéré que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif ont été les dispositifs qui les interpelaient le plus. Plusieurs enseignantes (Constance, Charlotte, Mélanie, Valérie et Carole) ont montré un intérêt pour le cercle de lecteurs, car ce dispositif favorise les discussions autour des livres dans une ambiance conviviale. Les enseignantes qui ont choisi le débat interprétatif (Roseline, Christine et Mireille) expriment néanmoins le besoin d'encadrer leurs élèves avec ce dispositif. Cette convergence montre que, même pour des activités interactives, le soutien et l'organisation restent essentiels pour garantir la participation active des élèves. Bastien se distingue de ses collègues, dans la mesure où il souhaite plutôt combiner ces deux dispositifs didactiques. Il envisage d'alterner entre les deux dispositifs afin d'explorer diverses stratégies visant à renforcer l'engagement de ses élèves.

#### **4.1.4 Les défis anticipés dans la mise en place du dispositif didactique**

Nous avons abordé les défis potentiels quant à la mise en place des dispositifs didactiques choisis pour mieux engager les élèves en lecture (objectif 1). Les préoccupations soulevées varient en fonction des contextes et des réalités de chaque classe. Elles incluent, entre autres, la planification, l'organisation et la gestion du groupe-classe, des composantes

du domaine pragmatique des pratiques enseignantes (Altet, 2017). L'Appendice N fait la synthèse des défis anticipés de l'équipe d'enseignantes selon le dispositif didactique choisi.

Les enseignantes prévoient donc des défis communs lors de la mise en œuvre du cercle de lecteurs et du débat interprétatif. Elles s'inquiètent de la gestion du temps (Christine, 3<sup>e</sup> année) et de la charge de travail supplémentaire que ces activités exigent (Valérie, 4<sup>e</sup> année; Bastien, 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année), du manque de ressources pédagogiques adaptées aux niveaux et intérêts des élèves (Mélanie et Charlotte, 4<sup>e</sup> année), ainsi que de l'engagement et du comportement des élèves pendant les activités (Constance, 3<sup>e</sup> année; Mireille, 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année; Valérie, 4<sup>e</sup> année). Cependant, des différences spécifiques émergent entre les deux dispositifs. Pour le cercle de lecteurs, les défis sont axés sur l'autonomie des élèves, l'organisation de l'activité et la nécessité de suivre et d'évaluer les échanges en utilisant, par exemple, un journal du lecteur. Pour le débat interprétatif, les préoccupations portent sur la formulation de questions qui encouragent la réflexion et l'interprétation, ainsi que sur la gestion du dialogue en grand groupe et le respect mutuel entre les élèves. Ces préoccupations soulignent la nécessité d'accompagner les enseignantes et de fournir des ressources adaptées pour assurer la réussite dans la mise en œuvre de ces dispositifs didactiques.

#### **4.1.5 La production de la roue socratique**

Dans le cadre de cette recherche, la roue socratique a été mise en place comme artefact participatif visant le développement professionnel des enseignantes (Chevalier et al., 2021). Cette initiative s'inscrit dans une démarche visant à favoriser la réflexion critique, à structurer le déroulement des entretiens de groupe en fonction des besoins et à documenter

les retombées des changements apportés aux pratiques afin d'engager davantage les élèves en lecture littéraire. La présente section rend compte des résultats obtenus à travers trois objectifs principaux qui ont été coconstruits lors du premier entretien de groupe en février 2024 (étape 2 de la recherche-action) :

- 1) Phase de planification : planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves;
- 2) Phase de réalisation : développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves;
- 3) Phase d'intégration : encourager les élèves à s'autoévaluer

Chaque objectif a été identifié par consensus au sein de l'équipe, en réponse aux besoins de développement professionnel identifiés. Nous avons soumis une proposition d'objectifs pour la mise en place du dispositif didactique (Appendice C). À partir de cette proposition, l'équipe a de concert sélectionné trois objectifs : un pour la phase de planification, un pour la phase de réalisation et un pour la phase d'intégration. La figure ci-dessous illustre l'évolution des pratiques enseignantes souhaitée.

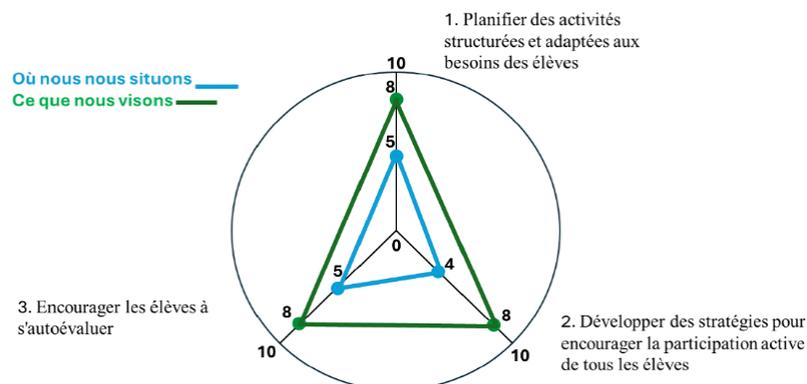


Figure 1. L'évolution souhaitée des pratiques enseignantes en lecture littéraire.

Pour chacun des objectifs, nous avons calculé la moyenne du groupe et avons noté leur valeur initiale (où nous nous situons aujourd'hui) ainsi que la valeur visée (où nous souhaitons être à la fin du projet de recherche). Cette approche facilite la collaboration et permet de mesurer le progrès réalisé au cours des semaines (Chevalier et al., 2021). Soulignons néanmoins que l'Appendice F illustre où se situe individuellement chaque enseignante et ce qu'elle vise à atteindre.

Tout d'abord, la position initiale de l'équipe est représentée en bleu (février 2024). Elle fournit un point de départ mesurable pour évaluer l'état actuel des pratiques enseignantes des neuf participantes. Cela permet de comprendre la situation de départ de ce groupe avant l'insertion du dispositif didactique en salle de classe. Ensuite, les valeurs cibles de l'équipe sont représentées en vert. Elles permettent de définir des objectifs, d'orienter nos efforts et de nous concentrer sur les domaines nécessitant des améliorations spécifiques.

La production de la roue socratique (Appendice D) a été réalisée virtuellement. Les neuf participantes ont noté chacune leurs valeurs sur une feuille envoyée par courriel à la chercheuse (les résultats de chaque participante se trouvent à l'Appendice F). Ensuite, nous en avons calculé la moyenne. Par exemple, pour le premier et le troisième objectifs, l'équipe vise une amélioration moyenne de 30 %. Pour le premier objectif, soit *planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves*, la valeur initiale est de 5 et la valeur souhaitée est de 8, soit une amélioration de 3 points, représentant une augmentation moyenne de 30 %. Pour le troisième objectif, soit *encourager les élèves à s'autoévaluer*, la valeur initiale est

également de 5 et la valeur souhaitée est de 8, soit une amélioration de 3 points, représentant aussi une augmentation moyenne de 30 %. Enfin, pour le deuxième objectif, soit *développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves*, l'équipe vise une amélioration moyenne de 40 %, soit une augmentation de 4 points.

#### **4.1.6 Les actions envisagées par l'équipe d'enseignantes**

Les actions envisagées par l'équipe d'enseignantes n'ont pas fait l'objet d'un entretien de groupe faute de temps. Les participantes ont consigné leurs actions sur une feuille prévue à cet effet (Appendice E). Nous avons pu récupérer six documents sur neuf. Le tableau ci-dessous présente les actions envisagées par l'équipe enseignante, tirées des questionnaires pour atteindre les trois objectifs en fonction du dispositif didactique retenu (étape 3 de la recherche-action).

Tableau 6

Les objectifs à atteindre de l'équipe enseignante en fonction du dispositif didactique choisi

Objectifs à atteindre	Actions envisagées par les enseignantes <b>CERCLE DE LECTEURS</b>	Actions envisagées par les enseignantes <b>DÉBAT INTERPRÉTATIF</b>
1) Planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves	<p><b>Constance (3<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Former des équipes en fonction du niveau des lecteurs;</li> <li>- Proposer des lectures à leur niveau selon leur gout et intérêt;</li> <li>- Noter les titres choisis;</li> <li>- Moins interagir.</li> </ul> <p><b>Charlotte et Mélanie (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer une liste de questions pour soutenir les élèves dans leurs discussions;</li> <li>- Améliorer l'aménagement pour rendre le climat agréable;</li> <li>- Varier les équipes de discussion.</li> </ul> <p><b>Carole (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La dernière journée de la semaine pour 15 min.</li> </ul>	<p><b>Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'assurer que le matériel soit disponible;</li> <li>- Avoir un objectif précis par activité;</li> <li>- Trouver des sujets/albums pour le débat.</li> </ul> <p><b>Christine (3<sup>e</sup>année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier des rencontres à l'horaire pour structurer les leçons avec ma collègue;</li> <li>- Trouver des questions ouvertes pertinentes pour animer le débat.</li> </ul>
2) Développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves	<p><b>Constance (3<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limiter les interventions et écouter les élèves pour mieux les inciter à participer.</li> </ul> <p><b>Charlotte et Mélanie (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'intégrer régulièrement dans les équipes;</li> <li>- Valoriser les bonnes actions;</li> <li>- Modéliser au besoin.</li> </ul> <p><b>Carole (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer une liste de questions.</li> </ul>	<p><b>Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varier les moyens: grand-groupe, sous-groupe;</li> <li>- Utiliser un système de traçabilité des échanges;</li> <li>- Nommer un responsable : droit de parole.</li> </ul> <p><b>Christine (3<sup>e</sup>année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurer un climat de classe respectueux et ouvert;</li> <li>- Clarifier mes attentes et les consignes pour le droit de parole.</li> </ul>
3) Encourager les élèves à s'autoévaluer	<p><b>Constance (3<sup>e</sup> année) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des entrevues individuelles avec chacun pour les aider à se situer (participation) sur une échelle de 1 à 10.</li> </ul> <p><b>Charlotte et Mélanie (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser différents moyens pour l'autoévaluation.</li> </ul> <p><b>Carole (4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander à chaque groupe leur coup de cœur.</li> </ul>	<p><b>Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire une fiche d'autoévaluation;</li> <li>- Faire un retour oral : ce qui a bien été / moins bien été.</li> </ul> <p><b>Christine (3<sup>e</sup>année):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les amener, à l'aide d'outils, à se questionner facilement sur leur démarche.</li> </ul>

Les enseignantes ont identifié plusieurs actions communes pour la mise en œuvre du cercle de lecteurs et du débat interprétatif. Elles prévoient préparer des questions pour soutenir les discussions, sélectionner du matériel adapté et instaurer un climat de classe respectueux afin de favoriser la participation active de tous les élèves. La valorisation des contributions positives, la modélisation des comportements attendus et la clarification des attentes et des consignes sont également envisagées pour assurer un déroulement harmonieux et garantir que chaque élève comprend son rôle. Elles souhaitent enfin utiliser différents outils d'autoévaluation pour encourager la réflexion. Cependant, les actions visées ne sont pas explicitées quant à la manière de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers.

#### **4.2 Deuxième entretien de groupe (22 mars 2024)**

Le deuxième entretien de groupe s'est déroulé le 22 mars 2024 sur la plateforme Whereby. Il a duré une heure et sept des neuf enseignantes étaient présentes. Le thème principal de cette rencontre était d'explorer la mise en place d'un dispositif didactique qui favorise la dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire (objectif 2). Les prochaines sections concernent la planification, la réalisation et l'intégration du dispositif didactique (étape 4 de la recherche-action).

##### **4.2.1 La phase de planification du dispositif didactique**

Toutes les enseignantes accordent une grande importance à la planification de questions pour stimuler les discussions en classe. Que ce soit par le biais d'une banque de questions fermées ou ouvertes, cet aspect est central dans la planification de leurs activités. Le choix des livres est également réfléchi pour engager les élèves et stimuler les discussions.

Le cercle de lecteurs repose sur une planification qui favorise à la fois la liberté des élèves et la structure des échanges (Lavoie et al., 2022). Les enseignantes ont mis en place une approche permettant aux élèves de choisir parmi une variété de livres, tout en guidant les discussions grâce à une liste de questions préparée à l'avance. Cette liste, affichée en classe, offre un cadre structurant pour les échanges entre les élèves, tout en encourageant une réflexion critique sur les livres lus. Cependant, des défis subsistent, notamment pour celles qui tentent d'ajuster leurs pratiques pédagogiques habituellement plus traditionnelles. Néanmoins, l'approche plus libre adoptée dans le cercle de lecteurs semble progressivement gagner en efficacité avec une participation croissante des élèves.

Le débat interprétatif repose quant à lui sur l'utilisation de textes présentant des dilemmes moraux ou des perspectives multiples, afin de susciter des discussions stimulantes. Dans le cadre de cette activité, des livres tels que *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de J. Scieszka ont été sélectionnés pour encourager l'expression d'interprétations variées des élèves. Ces œuvres permettent de confronter différents points de vue favorisant ainsi l'expression de réceptions singulières basées sur les expériences des élèves. Toutefois, les enseignantes ont préféré lire le texte à voix haute plutôt que de distribuer des copies individuelles, contrairement aux principes du débat interprétatif qui favorisent un engagement cognitif plus profond généré d'abord par une lecture en autonomie (Dias-Chiaruttini, 2015). Le tableau ci-dessous résume nos échanges sur la planification du dispositif didactique :

Tableau 7

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de planification (22 mars 2024)

Dispositif didactique	Actions entreprises par les enseignantes (phase de planification)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche libre pour le cercle de lecteurs avec un choix varié de livres;</li> <li>- Préparer une liste de questions pour guider les discussions;</li> <li>- Sélectionner un livre « coup de cœur » par les élèves;</li> <li>- Afficher des propositions de livres sur une affiche accessible ;</li> <li>- Utiliser des livres en plusieurs exemplaires;</li> <li>- Organiser des groupes selon le niveau de lecture;</li> <li>- Présenter des livres aux élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont motivés ».</li> <li>- Carole et Valérie (4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont engagés et sont assidus (...) La participation est croissante lors des discussions ».</li> <li>- Charlotte et Mélanie (4<sup>e</sup> année) : « Ça facilite la participation des élèves aux discussions ».</li> <li>- Constance (3<sup>e</sup> année) souligne la difficulté de sortir de ses anciennes méthodes, mais tente d'adopter une approche plus libre.</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionner des livres présentant des perspectives morales, comme <i>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</i> de J. Scieszka;</li> <li>- Lire par dévoilement progressif de l'album <i>Un jour, j'ai eu une idée</i> de K. Yamada;</li> <li>- Utiliser des questions ouvertes pour susciter des discussions;</li> <li>- Utiliser un carnet du lecteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup> -4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont motivés et le débat suscite des opinions basées sur l'expérience personnelle des élèves ».</li> <li>- Christine (3<sup>e</sup> année) : « Les discussions sont riches et stimulantes, mais les élèves ont du mal à retranscrire leurs réflexions à l'écrit, ce qui pose un défi pour conserver des traces de leurs interprétations ».</li> </ul>

En somme, la planification du dispositif didactique semble essentielle pour chaque enseignante, afin de mieux engager leurs élèves en lecture littéraire. Malgré quelques défis, elles voient des progrès grâce à des approches qui combinent liberté et structure, ce qui enrichit les discussions autour des livres.

#### 4.2.2 La phase de réalisation du dispositif didactique

Les enseignantes ont partagé leurs expériences lors de la réalisation de leur activité. Plusieurs points communs et des divergences émergent de leurs interventions, mettant en lumière la diversité des pratiques enseignantes.

Tout d'abord, dans les deux dispositifs didactiques, les enseignantes constatent une amélioration notable de la participation des élèves. Ils deviennent progressivement plus engagés, y compris les plus timides ou les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. De plus, les enseignantes encouragent l'autonomie des élèves en leur laissant le choix des livres dans le cercle de lecteurs et en les laissant s'exprimer librement lors des débats interprétatifs. Cette autonomie semble favoriser leur engagement en lecture littéraire et leur préparation. Dans les deux dispositifs didactiques, elles observent attentivement les élèves pour adapter leurs approches pédagogiques. Elles modifient leur proximité physique ou leur manière de poser des questions pour ne pas perturber la dynamique et pour mieux soutenir les discussions. Que ce soit en surveillant la participation de chaque élève ou en utilisant des questions ouvertes, les enseignantes mettent en place des stratégies pour s'assurer que tous les élèves soient impliqués dans les activités.

Certaines divergences ont été soulevées quant à la gestion du groupe-classe et des conditions d'apprentissage, des dimensions pragmatiques liées aux pratiques enseignantes (Altet, 2017). Dans le cercle de lecteurs, les enseignantes se tiennent en retrait pour ne pas influencer les discussions, tandis que dans le débat interprétatif, elles jouent un rôle plus actif en redirigeant les prises de parole et en posant des questions pour permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions. Certaines d'entre elles ont même expérimenté différentes organisations de classe. Par exemple, Mélanie (4<sup>e</sup> année, cercle de lecteurs) a d'abord organisé des sous-groupes avec l'ensemble de sa classe, puis a décidé de ne former que deux sous-groupes à la fois. Elle a conclu que cette dernière organisation permettait de mieux

entendre et de suivre les échanges entre les élèves. Constance (3<sup>e</sup> année, cercle de lecteurs) a réparti ses élèves en équipes de six en fonction de leur niveau de lecture, afin que chaque élève puisse lire un texte adapté à ses compétences. Quant à Christine (3<sup>e</sup> année, débat interprétatif), elle envisage d'utiliser des sous-groupes pour encourager la participation des élèves plus timides, bien que cette organisation ne corresponde pas au format traditionnel préconisé pour le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015).

Les approches varient aussi en termes de « posture de l'enseignante » (Simard et al., 2019, p. 201). Certaines (Mélanie, Charlotte, Carole, Valérie, Bastien, Christine) laissent davantage de liberté et une autre (Constance) impose un cadre strict avant d'adopter une approche plus flexible après avoir constaté que l'imposition de livres limitait la motivation des élèves. Enfin, des défis variés en matière d'engagement et de comportement des élèves diffèrent selon les différents milieux scolaires. Dans le milieu défavorisé où enseigne Carole et Valérie (4<sup>e</sup> année), elles doivent gérer des élèves perturbateurs et redoubler d'efforts pour stimuler l'engagement en lecture littéraire. En revanche, dans d'autres milieux similaires, les enseignantes observent que même les élèves réticents finissent par s'impliquer activement. Christine (3<sup>e</sup> année) a d'ailleurs remarqué que certains élèves, habituellement réservés, expriment des réflexions complexes grâce au débat interprétatif.

Le tableau ci-dessous résume les actions entreprises et les observations faites par ces enseignantes pour favoriser l'engagement des élèves en lecture.

Tableau 8

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de réalisation (22 mars 2024)

Dispositifs didactiques	Actions entreprises par les enseignantes (phase de réalisation)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circuler parmi les groupes pour évaluer leur préparation et leur engagement;</li> <li>- Laisser les élèves développer leur autonomie;</li> <li>- Observer des groupes de loin pour ne pas perturber la dynamique;</li> <li>- Surveiller si tous les élèves participent aux discussions;</li> <li>- Laisser les élèves choisir et présenter librement leurs livres;</li> <li>- Supprimer les distractions comme les boissons et collations;</li> <li>- Ajuster son approche pour mieux entendre les discussions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carole (4<sup>e</sup> année) : « Je constate une amélioration dans la préparation et l'engagement des élèves au fil du temps ».</li> <li>- Charlotte (4<sup>e</sup> année) : « J'observe que ma proximité affecte la dynamique des discussions (...) Je constate une amélioration dans l'engagement des élèves, même les plus timides ».</li> <li>- Constance (3<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont plus engagés et préparés lorsqu'ils peuvent choisir leurs livres ».</li> <li>- Mélanie (4<sup>e</sup> année) : « Il est plus facile de surveiller et d'écouter les élèves lorsqu'ils sont répartis en deux petits groupes, tandis que les autres élèves sont occupés à d'autres activités ».</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionner des livres présentant des perspectives morales, comme <i>La vérité sur l'affaire des trois petits cochons</i> de J. Scieszka;</li> <li>- Rediriger le débat lorsque nécessaire tout en laissant les élèves s'exprimer librement;</li> <li>- Lire par dévoilement progressif l'album <i>Un jour, j'ai eu une idée</i> de K. Yamada;</li> <li>- Utiliser des questions ouvertes pour susciter des discussions;</li> <li>- Utiliser un carnet du lecteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont super motivés (...) J'ai été surpris de la façon dont les élèves utilisaient leurs connaissances et leurs expériences personnelles pour défendre leurs arguments (...) Les élèves étaient très engagés pendant le débat, réagissant activement aux discussions (...) Je remarque que même les élèves réticents se sont engagés à participer ».</li> <li>- Christine (3<sup>e</sup> année) : « J'ai été agréablement surprise de la qualité des interprétations formulées par certains élèves, ce qui [en] a poussé d'autres à réfléchir plus en profondeur (...) Mais, les élèves ont du mal à retranscrire leurs réflexions à l'écrit, ce qui pose un défi pour conserver des traces de leurs interprétations. Je pense peut-être à utiliser un enregistrement ».</li> </ul>

La phase de réalisation du dispositif didactique montre que l'autonomie des élèves et l'adaptation des pratiques enseignantes favorisent l'engagement en lecture littéraire. Malgré des défis variés selon les contextes scolaires, les élèves participent de plus en plus activement. Les ajustements apportés enrichissent les discussions et améliorent l'expérience d'apprentissage en classe.

### 4.2.3 La phase d'intégration du dispositif didactique

En ce qui concerne l'autoévaluation des lecteurs, certaines enseignantes ont admis ne pas avoir planifié d'outil spécifique faute de temps. D'autres ont toutefois mis en place des méthodes simples et rapides pour encourager les élèves à s'autoévaluer, comme se donner une note de 1 à 5 ou utiliser le pouce sur le cœur pour indiquer le niveau de participation. Ces approches permettent aux élèves de prendre conscience de leur implication, tout en restant facilement gérables en classe. Le tableau ci-dessous en présente la synthèse :

Tableau 9

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase d'intégration (22 mars 2024)

Dispositifs didactiques	Actions entreprises par les enseignantes (phase d'intégration)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observer ;</li> <li>- Solliciter l'autoévaluation en grand groupe pour que les élèves se donnent une note de 1 à 5 pour leur participation (avec leurs doigts);</li> <li>- Utiliser la méthode du pouce sur le cœur pour l'autoévaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carole (4<sup>e</sup> année) : « J'envisage d'introduire l'autoévaluation avec la méthode du pouce (...) J'espère que cette méthode augmentera l'engagement et la réflexion des élèves.</li> <li>- Constance (3<sup>e</sup> année) : « J'envisage d'introduire l'autoévaluation, mais je n'ai pas encore réfléchi à une méthode spécifique ».</li> <li>- Charlotte (4<sup>e</sup> année) : « Je trouve que la méthode des doigts est utile pour obtenir une évaluation rapide de l'engagement des élèves (...) Les commentaires des élèves sont positifs ».</li> <li>- Mélanie (4<sup>e</sup> année) : « Je note que la méthode du pouce est rapide et motivante pour les élèves (...) Les commentaires des élèves sont positifs ».</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observer;</li> <li>- Identifier, à l'aide d'un crochet, les élèves qui participent aux discussions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien : « J'observe un haut niveau d'engagement lors des débats (...) Je prévois réfléchir à une méthode d'autoévaluation pour le futur ».</li> <li>- Christine (3<sup>e</sup> année) : « Je ne me suis même pas lancée dans l'autoévaluation (...) Mais j'envisage de le faire (...) Je vais réfléchir à ça avec ma collègue Roseline ».</li> </ul>

Somme toute, les enseignantes partagent l'objectif d'évaluer la participation des élèves en lecture avec des outils simples, bien que ces outils ne mesurent pas la profondeur

de la compréhension ou la qualité des interprétations. La formalisation d'outils comme les journaux de lecture ou la méthode des papillons adhésifs (Hébert, 2019) permettraient d'évaluer à la fois la participation et la réflexion des élèves. L'autoévaluation est donc moins formalisée par notre équipe : certaines enseignantes n'y ont pas réfléchi, tandis que d'autres envisagent de l'introduire via des gestes simples comme le pouce levé. Notre entretien s'est conclu par la présentation de la méthode des papillons adhésifs (Hébert, 2019), ainsi que de la plateforme *Constellations*<sup>6</sup> qui était encore peu familière aux enseignantes.

### **4.3 Troisième entretien de groupe (8 avril 2024)**

Le troisième entretien de groupe s'est déroulé le 8 avril 2024 sur la plateforme Whereby. Il a duré une heure et huit des neuf enseignantes étaient présentes. Le thème principal de cette rencontre était encore une fois d'explorer la mise en place d'un dispositif didactique qui favorise la dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire (objectif 2). L'objectif de cette rencontre est d'observer l'évolution dans les pratiques enseignantes (suite de l'étape 4 de la recherche-action).

#### **4.3.1 La phase de la planification du dispositif didactique**

Les enseignantes ont planifié et structuré leurs activités avec quelques ajustements depuis notre dernière rencontre. Pour le cercle de lecteurs, elles ont continué de fournir des

---

<sup>6</sup> *Constellations* est un site pédagogique du ministère de l'Éducation qui encourage les jeunes à lire en proposant une sélection variée de livres et en servant de laboratoire d'animation culturelle.

questions aux élèves pour favoriser les discussions. Certaines ont introduit le coin-coin<sup>7</sup> pour structurer les échanges et favoriser la participation des élèves. Elles ont également ajusté la durée des activités en utilisant le minuteur pour limiter le temps et favoriser une meilleure gestion des discussions. Constance (3<sup>e</sup> année), quant à elle, a choisi de retirer certaines balises rigides et a encouragé la spontanéité en permettant à ses élèves de présenter leurs livres quand ils le souhaitaient. Dans le cadre du débat interprétatif, les enseignantes ont, encore une fois, sélectionné des livres avec des dilemmes moraux pour susciter des discussions approfondies. Des outils, comme les papillons adhésifs, ont aidé les élèves à structurer leurs idées et des mises en situation fictives ont été utilisées pour stimuler leur réflexion critique. Ce tableau présente un aperçu des actions entreprises par l'équipe d'enseignantes :

---

<sup>7</sup> Le "coin-coin", aussi connu sous le nom de cocotte en papier, est un jeu traditionnel fabriqué à partir d'une simple feuille de papier pliée.

Tableau 10

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de planification (8 avril 2024)

Dispositif didactique	Actions entreprises par les enseignantes (phase de planification)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer des questions pour favoriser la discussion;</li> <li>- Gérer le temps de discussion et structurer les échanges;</li> <li>- Préparer des outils ludiques (ex : le coin-coin).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carole (4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont intéressés, mais les discussions prennent parfois trop de temps (...) J'envisage d'utiliser le minuteur ».</li> <li>- Constance (4<sup>e</sup> année) : « Les élèves sont motivés, mais ils semblent bloqués par la méthode des papillons adhésifs ».</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir un album avec un dilemme moral;</li> <li>- Planifier une mise en situation;</li> <li>- Mettre à disposition des papillons adhésifs pour les élèves afin de structurer leurs arguments;</li> <li>- Utiliser des photocopies d'extraits d'un album pour les élèves;</li> <li>- Organiser des discussions en petits groupes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « J'observe un fort engagement de la majorité des élèves, même ceux habituellement moins motivés (...) Les échanges sont riches et constructifs (...). L'utilisation des papillons adhésifs permet aux élèves de noter leurs idées et de préparer leurs interventions pendant le débat ».</li> <li>- Christine (3<sup>e</sup> année) : « Le livre choisi aborde des thèmes comme le respect des différences, ce qui correspond aux besoins de ma classe » (...) J'ai inclus des sous-groupes lors des débats ».</li> </ul>

En somme, les enseignantes font preuve de créativité et de flexibilité en intégrant des outils pédagogiques variés pour structurer et dynamiser les échanges. L'engagement des élèves en lecture littéraire semble dépendre en grande partie de la flexibilité des outils utilisés et de la pertinence des thèmes abordés, ce qui incite les enseignantes à affiner continuellement leurs approches pour optimiser la qualité des discussions et maintenir une participation active.

#### 4.3.2 La phase de réalisation du dispositif didactique

Cette section porte sur les expériences des enseignantes concernant le développement de stratégies visant à encourager la participation active de tous les élèves,

objectif que nous nous étions fixé en février 2024. Ce tableau présente un aperçu des actions entreprises par les enseignantes et leurs commentaires lors de la phase de réalisation :

Tableau 11

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase de réalisation (8 avril 2024)

Dispositif didactique	Actions entreprises par les enseignantes (phase de réalisation)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Circuler entre les groupes et poser des questions pour encourager les élèves à poursuivre leurs échanges;</li> <li>- Utiliser des outils pédagogiques ludiques (ex : le coin-coin);</li> <li>- Utiliser des questions pour stimuler les échanges.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Charlotte (4<sup>e</sup> année) : « Je constate que les élèves prennent du temps à démarrer les échanges et deviennent parfois silencieux lorsque je m’approche. J’ai donc essayé d’intervenir brièvement pour ne pas perturber la dynamique des discussions ».</li> <li>- Mélanie (4<sup>e</sup> année) : « Le coin-coin est très utile pour susciter l’intérêt des élèves et les faire participer de manière plus active et ludique. Les questions proposées sont faciles à comprendre et engageantes, rendant les discussions plus dynamiques.</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des papillons adhésifs pour structurer les idées lors d’un débat sur un dilemme moral;</li> <li>- Observer les comportements physiques des élèves pour évaluer leur engagement;</li> <li>- Attribuer des rôles de « chefs d’équipe » pour s’assurer que tous les membres participent aux échanges;</li> <li>- Laisser les élèves mener les discussions et poser des questions en intervenant seulement pour relancer si nécessaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « Les papillons adhésifs permettent une meilleure organisation des idées et un engagement plus actif (...) Je remarque que le langage corporel est un indicateur d’engagement ou de désengagement ».</li> <li>- Christine (3<sup>e</sup> année) : « L’attribution de rôles permet d’assurer la participation de chaque élève (...) Ils ont pris en main les discussions et ont montré de l’initiative (...) Je suis satisfaite du résultat et je souhaite continuer à leur laisser plus de liberté ».</li> </ul>

Les enseignantes utilisent plusieurs stratégies pour favoriser l’engagement des élèves dans les activités de lecture littéraire. Les outils utilisés stimulent les discussions, tandis que les papillons adhésifs dans les débats interprétatifs, inspirés de Manon Hébert (Hébert, 2019), aident à structurer les idées et à maintenir leur engagement. L’attribution de

rôles spécifiques dans les sous-groupes d'élèves encourage une participation plus équitable et active.

### **4.3.3 La phase d'intégration du dispositif didactique**

L'autoévaluation des dispositifs didactiques s'est centrée principalement sur des stratégies simples et accessibles en vue d'encourager les élèves à réfléchir à leur participation. Tout d'abord, l'utilisation du pouce levé indique visuellement aux enseignantes le niveau d'engagement des lecteurs. Cette méthode semble permettre aux élèves de se situer rapidement dans leur participation, tout en offrant un outil de rétroaction immédiate pour l'enseignante. Ensuite, l'organisation du temps émerge comme un enjeu central dans l'autoévaluation. L'attribution de rôles, comme la surveillance du temps, témoigne d'une évolution dans les pratiques enseignantes visant à impliquer davantage les élèves et à structurer les échanges. Enfin, l'introduction d'une dimension réflexive plus poussée, où les élèves identifient des éléments de fierté et des points à améliorer, montre une volonté d'aller au-delà de l'évaluation simple de la participation. Le tableau ci-dessous résume les actions entreprises et les observations faites par ces enseignantes pour mieux engager leurs élèves en lecture littéraire :

Tableau 12

Tableau synthèse des actions entreprises pendant la phase d'intégration (8 avril 2024)

Dispositif didactique	Actions entreprises par les enseignantes (phase d'intégration)	Commentaires des enseignantes
Cercle de lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le pouce levé pour l'autoévaluation;</li> <li>- Discuter de ce qui a bien fonctionné et de ce qui devrait être amélioré;</li> <li>- Mettre en place un système de gestion du temps avec un chef d'équipe pour s'assurer que chacun parle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carole (4<sup>e</sup> année) remarque que cette méthode aide les élèves à s'améliorer et à être plus conscients de leur participation. Elle note que les élèves sont fiers de montrer leur pouce et d'évaluer leur implication pendant l'activité.</li> <li>- Mélanie (4<sup>e</sup> année) trouve que la mise en place du rôle de gestion du temps a permis à chaque élève de participer plus équitablement.</li> </ul>
Débat interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le pouce levé pour l'autoévaluation;</li> <li>- Discuter de ce qui a bien fonctionné et de ce qui devrait être amélioré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) trouve ces deux méthodes enrichissantes, puisque les élèves étaient fiers de s'autoévaluer et de partager leurs réflexions avec leurs camarades. Cela a rendu le processus d'autoévaluation plus participatif et interactif.</li> </ul>

En résumé, la phase d'autoévaluation est basée sur des stratégies simples, comme le pouce levé et l'organisation du temps, qui favorisent une participation plus équitable des élèves. Elle a aussi renforcé leur engagement et leur réflexion sur leur participation. Ces pratiques montrent une évolution vers des dispositifs plus structurés et responsabilisants. Elles encouragent une prise de conscience collective et individuelle.

#### 4.4 Quatrième et dernier entretien de groupe

Le quatrième et dernier entretien de groupe s'est tenu le 3 mai 2024 sur la plateforme Whereby. D'une durée d'environ 1h10, il a réuni sept des neuf enseignantes. L'objectif principal de cette rencontre était d'analyser, avec l'équipe enseignante, les avantages et les défis liés au dispositif didactique mis en place (objectif 3). Les prochaines sections présentent les perspectives des enseignantes sur ces aspects. L'entretien s'est conclu par un

retour sur les objectifs fixés au début du projet, en utilisant la roue socratique, afin de comparer l'évaluation initiale révisée et l'évaluation finale (étape 5 de la recherche-action).

#### **4.4.1 Les avantages et les défis liés au dispositif didactique**

Avec l'équipe d'enseignantes, nous avons examiné les avantages et les défis liés au dispositif didactique choisi (voir l'Appendice O). Nous constatons que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif sont deux dispositifs didactiques qui favorisent l'engagement cognitif, affectif et social des élèves, tout en soutenant le développement de compétences en communication orale et en interaction sociale. Le cercle de lecteurs se distingue par sa facilité d'organisation et son adaptabilité à divers projets pédagogiques. Toutefois, il présente des défis liés à la participation inégale des élèves et à la difficulté pour les enseignantes d'évaluer l'engagement de manière objective. Le débat interprétatif, quant à lui, se révèle plus complexe à planifier en raison du manque de ressources adaptées et de l'organisation du temps, mais il se distingue par sa capacité à développer les réflexions, la posture critique et même à engager les élèves les moins participatifs. Les résultats soulignent également le besoin de meilleurs outils d'évaluation de l'engagement en lecture littéraire et une réflexion approfondie sur l'organisation du temps.

Bien que les dispositifs didactiques présentent de nombreux avantages pour susciter l'engagement et l'intérêt des élèves en lecture littéraire, ils ne sont pas sans défis. Les enseignantes soulignent l'importance de la planification, de la gestion du groupe-classe et de l'accès aux ressources adaptées pour assurer la réussite de ces activités. Malgré ces difficultés, les bénéfices en termes de motivation, de développement des compétences en

lecture et du plaisir de lire sont largement reconnus, ce qui en fait des approches prometteuses pour soutenir l'apprentissage des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

#### 4.4.2 L'évaluation de la roue socratique

À la fin de la dernière rencontre, nous avons revu nos scores de février 2024 pour nos trois objectifs communs, soit : 1) planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves; 2) développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves; 3) encourager les élèves à s'autoévaluer. La figure ci-dessous montre l'évolution des pratiques :

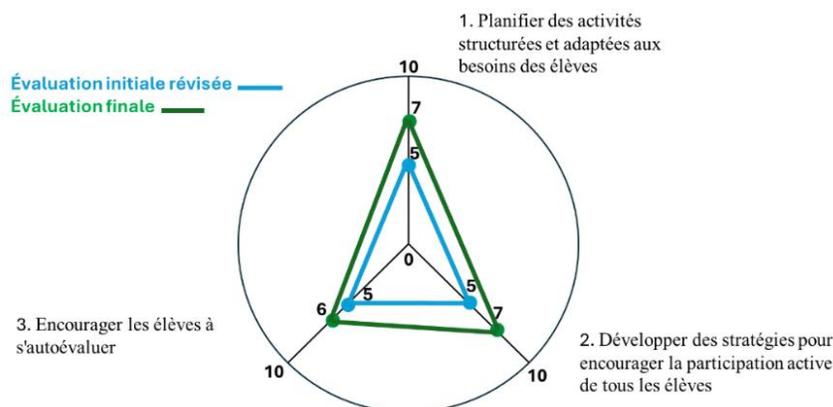


Figure 2. L'évaluation des pratiques enseignantes en lecture littéraire

Pour chaque objectif, nous avons calculé la moyenne du groupe, noté l'évaluation initiale révisée (réévaluation de l'autoévaluation initiale après une période de réflexion) et l'évaluation finale (dernière autoévaluation après l'application de la prise en compte des progrès réalisés). Cette approche favorise la collaboration et mesure les progrès réalisés par l'équipe (Bourassa et al., 2007; Chevalier et al., 2021). Soulignons néanmoins que nous

avons les résultats individuels de chaque personne qui a rempli sa roue socratique (Appendice F).

Pour le premier objectif, soit *planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves*, nous avons progressé en moyenne de 20 % (voir le détail des résultats de chaque enseignante à l'Appendice F). Lors de l'évaluation initiale, la moyenne était de 5, avec un objectif de 8, correspondant à un progrès attendu de 3 points. Après la révision de leur évaluation initiale, la moyenne est restée stable à 5. À la fin de l'exercice, l'évaluation finale moyenne a atteint 7, reflétant un progrès réel de 2 points. Bastien et Carole sont ceux qui ont montré le plus grand progrès attendu (4 points) et déclarent avoir réussi à l'atteindre pleinement. Christine, bien qu'ayant atteint son objectif, n'a pas montré de progrès supplémentaire, car elle avait déjà atteint sa cible lors de l'évaluation initiale révisée. Valérie a atteint son objectif avec une amélioration de 2 points. Constance, Charlotte et Mélanie ont progressé, mais leur amélioration est moindre que prévu. Constance et Charlotte ont progressé de 1 point, alors qu'elles visaient 3 points. Mélanie a progressé de 1 point, alors qu'elle visait 2 points.

Pour le deuxième objectif, soit *développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves*, nous avons progressé en moyenne de 20 % (Appendice F). La valeur initiale des participantes était de 5 et l'évaluation visée était de 8, avec un progrès attendu de 3 points en moyenne. Après une révision, l'évaluation initiale révisée reste en moyenne à 5, tandis que l'évaluation finale atteint 7, reflétant un progrès réel

moyen de 2 points. Carole montre une progression importante de 6 points, atteignant et même dépassant l'évaluation visée. Bastien, Carole et Valérie montrent les progrès les plus importants, bien que Bastien et Valérie n'aient pas atteint l'évaluation visée. Constance, Charlotte et Mélanie ont progressé entre 1 et 2 points. Christine n'a fait aucun progrès, ayant déjà atteint un niveau élevé à la révision initiale.

Pour le troisième objectif, soit *encourager les élèves à s'autoévaluer*, nous avons progressé en moyenne de 10 % (Appendice F). La valeur initiale moyenne des participantes était de 5, avec une évaluation visée de 8, correspondant à un progrès attendu de 3 points. Après une révision, l'évaluation initiale révisée reste stable à 5. L'évaluation finale moyenne est de 6, indiquant un progrès réel moyen de 1 point. Bastien, Charlotte, Valérie et Carole ont réalisé des progrès réels de 2 points, bien qu'ils n'aient pas totalement atteint leurs objectifs. Mélanie a fait un léger progrès de 1 point, tandis que Constance n'a montré aucune progression. Christine a enregistré une régression de 2 points, passant d'une évaluation initiale révisée de 6 à une évaluation finale de 4, indiquant une baisse dans la perception de ses compétences en matière d'autoévaluation des élèves. Bien que les participantes aient globalement progressé, le progrès réel est plus faible que le progrès attendu, avec une amélioration moyenne de 1 point comparativement aux 3 points espérés. La plupart des participantes n'ont pas atteint leurs objectifs et certaines ont même régressé dans leur évaluation finale.

En somme, l'activité de la roue socratique montre que nous avons globalement progressé dans les trois objectifs communs, mais à un degré inférieur aux attentes. Pour les trois objectifs, les progrès réels ont été en moyenne de 2 points sur les 3 ou 4 attendus avec quelques participantes atteignant pleinement leurs objectifs, tandis que d'autres ont progressé plus modestement, voire régressé dans certains cas. Malgré ces résultats mitigés, l'activité a permis une réflexion collective et une amélioration des pratiques enseignantes en lecture littéraire.

#### **4.5 Conclusion des quatre entretiens de groupe**

Ce chapitre a mis en lumière les résultats obtenus à partir des entretiens de groupe et des questionnaires des enseignantes. Il a révélé les défis et les solutions proposées pour mieux engager les élèves en lecture littéraire. La progression des participantes, bien qu'inégale, montre un effort collectif et individuel pour améliorer leurs pratiques. Les dispositifs didactiques, tels que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif, ont favorisé des échanges enrichissants entre les élèves, mais ont aussi révélé des obstacles liés à la planification, à la gestion du groupe-classe et à l'organisation du temps. L'évaluation finale des objectifs (roue socratique) montre des avancées, mais elle souligne aussi la nécessité de poursuivre les efforts sur une durée beaucoup plus longue pour atteindre les résultats escomptés, notamment en matière d'autoévaluation des élèves et d'organisation des activités pédagogiques. Ces résultats reflètent l'importance de la collaboration pour surmonter les défis dans les pratiques enseignantes, pour engager des transformations durables dans les pratiques et pour renforcer aussi l'engagement des élèves en lecture littéraire.

## CHAPITRE V : LA DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à ce que déclarent les enseignantes à propos de l'engagement de leurs élèves en lecture littéraire et des défis qu'elles ont rencontrés lors de la mise en place de dispositifs didactiques qui favorisent les interactions sociales entre leurs élèves, tels que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif. Cette exploration est justifiée par l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage de la lecture littéraire, une activité à la fois individuelle et collective (Dufays et al., 2015a; Simard et al., 2019). Rappelons que ce mémoire vise à identifier les défis liés à l'implantation de dispositifs sollicitant la dimension sociale de l'engagement en lecture littéraire, à explorer leur mise en œuvre de ces dispositifs par une équipe d'enseignantes et à analyser les avantages et les défis qui en découlent. L'analyse des entretiens de groupe et des questionnaires des participantes a permis d'identifier des leviers et des obstacles à cette mise en œuvre, contribuant ainsi à mieux comprendre les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser l'engagement des élèves en lecture littéraire. C'est à partir de ces résultats que nous entrons dans la discussion afin de les interpréter.

### **5.1 Vers un engagement littéraire accru chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire**

L'engagement des élèves en lecture littéraire est un enjeu dans l'enseignement au primaire, particulièrement au 2<sup>e</sup> cycle, où les pratiques enseignantes jouent un rôle crucial pour éveiller l'intérêt des élèves et les maintenir investis dans leur apprentissage (Guthrie et Klaua, 2022). Dans ce contexte, le cercle de lecteurs et le débat interprétatif ont été mis en place dans les classes des participantes pour stimuler cet engagement. Ces dispositifs, qui

favorisent la participation active des élèves et le développement de compétences sociales et réflexives, apparaissent comme des leviers significatifs pour améliorer l'expérience de lecture littéraire des élèves. C'est pour cette raison que nous discutons des retombées de ces dispositifs sur l'engagement des élèves à travers les observations des enseignantes, tout en soulignant les défis rencontrés et les ajustements nécessaires pour optimiser leur mise en œuvre.

### **5.1.1 Les apports du cercle de lecteurs sur l'engagement des élèves**

Le cercle de lecteurs, tel que décrit par les participantes, a contribué à renforcer l'engagement des élèves en lecture littéraire à travers différentes dimensions.

Sur le plan cognitif, ce dispositif incite les élèves à choisir un livre en fonction de leurs intérêts et à s'investir pleinement dans leur lecture, sachant qu'ils devront en discuter avec leurs pairs, ce qu'ils avaient entre autres observé Ivey et Johnston (2015), mais aussi Dezutter et al. (2024). Ce processus favorise une immersion plus profonde, car les élèves doivent non seulement résumer l'intrigue, mais également expliquer des passages et partager leurs impressions (Guthrie et Wigfield, 2017). En outre, selon les enseignantes, ce dispositif encourage certains élèves à poser des questions pour clarifier certains aspects du livre ou approfondir leur compréhension, notamment à travers l'exploration des images.

Les enseignantes ont observé une augmentation de l'intérêt et de la motivation des élèves pendant les activités du cercle de lecteurs. Cette observation rejoint les propos de Hébert (2019) et de Lépine et al. (2022) qui soulignent que les approches centrées sur l'élève

renforcent l'engagement affectif en les plaçant au cœur de leur apprentissage. Comme l'ont souligné des participantes de la recherche, ce dispositif permet aux élèves d'interpréter et d'apprécier les textes lus, stimulant ainsi leur plaisir de lire (Depallens, 2021).

Le cercle de lecteurs est un dispositif didactique qui encourage la participation active des élèves en lecture littéraire. Les enseignantes ont d'ailleurs souligné qu'il permet de renforcer des compétences sociales, telles que l'écoute active et le respect des opinions divergentes. En créant une communauté de lecteurs, ce dispositif offre aux élèves l'opportunité de comprendre, d'interpréter, de réagir et d'apprécier les œuvres, ce qui enrichit leur expérience littéraire et la rend plus significative, comme l'ont montré plusieurs didacticiens (Dezutter et al., 2024; Langlade, 2007; Mercier, 2018). En se référant au propos des enseignantes, le cercle de lecteurs est manifestement un dispositif didactique qui favorise les échanges et les interactions autour des œuvres littéraires. Il parvient à susciter non seulement l'intérêt des élèves pour la lecture littéraire, mais aussi leur désir de participer activement aux discussions. Toutefois, des défis didactiques subsistent au regard de l'engagement de certains élèves qui rencontrent des difficultés comportementales. Serait-il alors pertinent d'explorer des stratégies pour impliquer davantage ces élèves en adaptant certaines approches pédagogiques des enseignantes? C'est une piste que proposent Gaudreau et Nadeau (2015) ainsi que Dubé et al. (2018) qui gagnerait à être explorée dans une prochaine étude. En ce sens, les liens entre des pratiques de gestion de la classe et la mise en œuvre de dispositifs didactiques gagneraient à être mieux articulés, comme le défendait notamment Dumouchel (2017) dans sa thèse.

Bien que le cercle de lecteurs favorise la motivation et l'engagement des élèves dans la lecture littéraire, sa mise en place requiert quelques ajustements, selon les participantes à notre étude, notamment dans leur gestion de la classe afin de surmonter les défis d'organisation, d'autonomie, de ressources et d'inclusion des élèves ayant des défis particuliers. Dans une étude qui s'inscrirait en continuité de notre mémoire, il s'agirait d'aspects à explorer avec des enseignantes qui souhaitent bonifier leurs pratiques enseignantes au moment de mettre en place des cercles de lecteurs.

### **5.1.2 Les apports du débat interprétatif sur l'engagement des élèves**

Le débat interprétatif est un dispositif didactique qui favorise l'engagement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en lecture littéraire, à condition qu'il soit mis en œuvre conformément à ses objectifs pédagogiques (Sauvaire, 2024; Sorin, 2007). Les enseignantes ayant choisi ce dispositif ont opté pour la lecture du texte à haute voix aux élèves et ont planifié des questions ouvertes visant à susciter diverses interprétations. Cependant, aurait-il été préférable de fournir le texte à l'avance aux élèves afin qu'ils puissent s'investir pleinement sur le plan cognitif, en le lisant d'abord eux-mêmes en autonomie? Selon Dufays et al. (2015a) ainsi que Sauvaire (2024), cette étape d'imprégnation du texte est cruciale. Elle permet aux enseignantes d'observer le processus de lecture des élèves, tandis que ces derniers commencent à exprimer leurs premières réactions ou appréciations qui constituent des points de départ essentiels pour formuler des interprétations à partager au sein de débats interprétatifs.

Or, dans notre recherche, peut-être parce qu'elles croyaient que leurs élèves n'auraient pas atteint un niveau de compétences lectorales suffisant pour lire en autonomie et interpréter, les enseignantes ont préféré les accompagner étroitement dans la lecture (haute voix) et la formulation d'interprétation (questions ouvertes planifiées), ce qui va à l'encontre du principe de partage des intersubjectivités que constituent les échanges au sein d'un débat interprétatif (Sauvaire, 2024). Le fait qu'elles aient choisi de formuler elles-mêmes les questions ouvertes pour nourrir la discussion a néanmoins effectivement facilité l'engagement des élèves à participer aux échanges. En effet, celles qui pensaient que leurs élèves n'étaient pas encore capables d'interprétations réfléchies à cet âge ont été agréablement surprises par la profondeur des réflexions et la qualité de l'argumentation des élèves, soulignant ainsi l'importance d'introduire le débat interprétatif dès le jeune âge (Dufays et al., 2015a; Soulé et al., 2008). Pourquoi, alors, avoir voulu contrôler les discussions en proposant elles-mêmes des questions ouvertes pour alimenter le débat? Cela s'expliquerait-il par leurs représentations de l'élève type, entraînant les enseignantes à sous-évaluer les compétences lectorales réelles de leurs élèves, un phénomène lié à l'archi-lecteur et aussi observé dans la vaste enquête genevoise du GRAFELitt (Ronveaux et Schneuwly, 2018)?

Enfin, puisque le texte a été lu à voix haute par les enseignantes et que celles-ci ont aussi formulé les questions, nous nous interrogeons sur la compréhension commune des participantes quant au concept d' « engagement en lecture littéraire », en fonction duquel elles ajustaient ou transformaient leurs pratiques enseignantes en utilisant l'un ou l'autre des

dispositifs choisis. Les enseignantes ont-elles préféré miser sur l'engagement au sens de *participation* à une activité, ou sur l'engagement des élèves en *lecture littéraire*, une visée didactique qui les inciterait à amener leurs élèves à développer par eux-mêmes leur autonomie et leurs compétences pour comprendre, apprécier et interpréter un texte? Si les enseignantes rapportent généralement un bon niveau de participation chez leurs élèves, nous notons cependant qu'il est possible d'être participant sans nécessairement être actif. En effet, certains élèves, bien que présents durant les échanges, peuvent adopter une posture passive : écouter sans intervenir, observer sans contribuer aux réflexions collectives ou encore acquiescer aux propos des autres sans réellement s'impliquer cognitivement dans le débat interprétatif.

Par ailleurs, nos participantes ont veillé à sélectionner des albums présentant un dilemme moral ou offrant plusieurs possibilités d'interprétations afin de susciter l'intérêt et l'engagement des élèves, ce qui corrobore l'importance de « l'effet texte » qu'a observé entre autres Sauvaire (2024) sur la qualité des échanges au sein des débats interprétatifs. Étant donné que les enseignantes ont exprimé un manque de ressources pour organiser ces débats, nous avons discuté ensemble de la plateforme *Constellations* proposée par le ministère de l'Éducation du Québec. Cependant, à l'exception des documents que nous leur avons remis lors de la première rencontre (Appendice B), lesquels décrivent chacun des dispositifs didactiques expérimentés, peu de ressources didactiques sont disponibles pour aider les enseignantes à planifier, mettre en œuvre et évaluer leurs élèves qui participent à des cercles de lecteurs ou des débats interprétatifs. Notre mémoire met donc en lumière ce besoin de

recenser, de produire ou d'expérimenter de telles ressources didactiques, ce qui pourrait être exploré dans une recherche future.

Le débat interprétatif, initialement inconnu des enseignantes participantes, s'est révélé être une activité sollicitant la dimension sociale en lecture littéraire, ce qu'elles ont trouvé enrichissant pour leurs élèves. Elles ont observé que ceux-ci se montraient non seulement ouverts aux idées des autres, mais qu'ils étaient également encouragés à expliquer et à justifier leur propre point de vue, ce qui est la clé de ce dispositif (Sauvaire, 2024). Le débat interprétatif s'est avéré particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté à l'écrit, car il favorise l'échange oral pour exprimer leurs réceptions subjectives, plutôt que de les contraindre à répondre à un questionnaire (de Pietro et al., 2017; Morin et al., 2014).

Les enseignantes notent aussi que le débat interprétatif renforce des compétences sociales essentielles, comme le respect des opinions des autres et la capacité à dialoguer en grand groupe. Une enseignante en milieu défavorisé (Christine, 3<sup>e</sup> année) a d'ailleurs été agréablement surprise par l'implication de ses élèves qui se montrent plus confiants, moins préoccupés par l'idée de trouver la « bonne réponse » et davantage investis dans une quête de sens personnelle. Ce constat rejoint celui de Sauvaire (2021) qui suggère que le débat interprétatif développe la réflexivité de tous les élèves.

## **5.2 Les défis relevés dans la mise en place des dispositifs didactiques**

Bien que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif offrent des opportunités significatives pour développer l'engagement des élèves en lecture littéraire, leur mise en

place présente plusieurs défis pour les enseignantes. Concernant le cercle de lecteurs, les principaux défis incluent le niveau d'autonomie requis des élèves ainsi que la difficulté à assurer la traçabilité des discussions. Pour le débat interprétatif, les enseignantes font face à une charge de planification importante et à un manque de ressources didactiques adaptées au primaire.

### **5.2.1 Le cercle de lecteurs**

L'analyse des données a mis en lumière des obstacles liés à l'implantation du cercle de lecteurs au sein des classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Les principaux défis identifiés par l'équipe d'enseignantes concernent entre autres l'autonomie des élèves et les difficultés à évaluer la progression de chaque élève.

Les enseignantes expriment d'abord des inquiétudes en regard du niveau d'autonomie nécessaire pour s'assurer d'un bon fonctionnement du cercle de lecteurs. Elles s'interrogent sur la capacité de certains élèves ayant des besoins particuliers, tels que des difficultés en lecture ou des troubles de l'attention, à bien s'intégrer et à participer de manière productive au sein de petits groupes de discussion littéraires. D'une part, elles craignent que les élèves rencontrant des difficultés ne parviennent pas à partager leurs impressions aussi aisément que leurs pairs, ce qui est un risque de désengagement dans leur pratique lectorale. D'autre part, elles redoutent que certains élèves avec des comportements perturbateurs n'interfèrent avec le bon déroulement de l'activité. Quelles conditions pourraient les aider à surmonter ces potentielles difficultés qu'elles projettent pour leur pratique?

Ces préoccupations se retrouvent également dans la recherche collaborative de Sénéchal et al. (2023a) qui soulignent que les enseignantes expriment des craintes face à une possible perte de contrôle lors des interactions orales entre élèves au sein de groupes de discussion, comme l'est notamment le cercle de lecteurs. Par conséquent, Beauchamp (2022) propose de mettre de l'avant certaines conditions pour mieux engager les élèves en difficulté. Parmi ces conditions, il est essentiel de concevoir des tâches claires, accessibles et pertinentes, tout en enseignant explicitement le fonctionnement du dispositif didactique. Par exemple, comme l'a exploré l'équipe LIBER, l'enseignante peut agir comme lectrice modèle en exprimant ses réactions, ses coups de cœur ou ses questionnements pendant la lecture littéraire d'un texte, ce qui lui permet d'illustrer comment les lecteurs s'expriment au sein d'un cercle de lecteurs (Dezutter et al., 2024). Cette approche est particulièrement bénéfique pour les élèves plus anxieux, car elle leur offre une compréhension précise de ce qu'ils doivent accomplir, de la manière de le faire et du but visé. En outre, afin d'assurer le bon déroulement de discussions en groupe, Guthrie et Klauda (2022) recommandent aux enseignantes d'être bien organisées et d'établir des règles claires, telles que le respect des tours de parole pour favoriser un climat d'échange structuré et respectueux.

Un autre défi concerne l'évaluation de la participation et de l'engagement des élèves dans le cercle de lecteurs. Les enseignantes se questionnent sur les moyens pour recueillir des traces de discussions en cherchant des outils comme un journal du lecteur ou des fiches de réaction pour encourager une réflexion plus profonde chez les élèves. Comme le soulignent Lépine et al. (2023), les enseignantes rencontrent des difficultés à organiser des activités

permettant aux élèves d'articuler la lecture, l'écriture et la communication orale, bien que ces compétences soient interdépendantes et essentielles au développement de la littératie. En effet, les pratiques enseignantes qui n'intègrent pas suffisamment l'oral, l'écrit et la lecture de manière articulée peuvent avoir un impact négatif sur le développement du goût de lire et sur l'appétence des élèves pour la lecture et la littérature. Il s'agirait d'une piste à explorer avec des enseignantes dans leur mise en œuvre du cercle de lecteurs (oral, lecture) qui seraient accompagnés par exemple d'écrits réflexifs des élèves (écriture) consignés dans un journal de lecture ou dans une grille d'autoévaluation, par exemple, comme l'a suggéré Hébert (2019).

En effet, Hébert (2019) propose le journal de lecture comme outil didactique qui permet aux enseignantes de recueillir des traces du processus de lecture de leurs élèves, en plus d'être utile pour préparer leurs prises de paroles au sein du cercle de lecture. Ce dispositif pourrait répondre aux préoccupations des enseignantes quant à l'évaluation de la participation et de l'engagement des élèves dans le cercle de lecteurs en leur offrant des repères concrets pour observer les progrès de leurs élèves de manière formative. Dans le cadre d'une formation – initiale ou continue – sur des dispositifs comme le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif, nous pensons qu'il serait pertinent d'outiller les enseignantes à analyser ces écrits réflexifs, voire à apprendre à les utiliser comme outil d'évaluation soutenant l'apprentissage (Hébert, 2011).

### 5.2.2 Le débat interprétatif

L'analyse des résultats révèle aussi des obstacles liés à l'implantation du débat interprétatif dans les classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, notamment en ce qui concerne la planification et le manque de ressources didactiques.

Un des principaux défis repose sur l'importante charge de planification que ce dispositif impose aux enseignantes. La mise en place d'un débat interprétatif nécessite de sélectionner une œuvre littéraire polysémique, d'amener les élèves à concevoir des questions ouvertes ou des hypothèses interprétatives, puis d'anticiper les interactions possibles entre les élèves. Comme le soulignent Dupont et Cortes (2023), ce dispositif didactique exige une planification rigoureuse pour que la mise en œuvre du débat atteigne les objectifs d'apprentissages fixés par l'enseignante et permette aux élèves de surmonter les défis liés à leurs compétences et leur engagement en lecture littéraire.

Sauvaire (2024) souligne que le débat interprétatif favorise des interactions sociales parfois imprévisibles, en raison des interprétations soulevées par des élèves, mais enrichissantes pour le développement des compétences en lecture littéraire. Ce type d'activité exige toutefois un travail constant des enseignantes qui doivent guider le processus d'interprétation en ramenant les élèves au texte et en leur enseignant des connaissances générales et contextuelles. Cependant, cette approche peut bousculer les pratiques habituelles des enseignantes, qui privilégient souvent, au 2<sup>e</sup> cycle du primaire, des méthodes plus traditionnelles, comme l'enseignement magistral et la formalisation des connaissances

(Brunel et al., 2024). Dans une recherche ultérieure, pour travailler cet obstacle avec les enseignantes, il s'agirait de réfléchir avec elles, par exemple, au rôle et aux enjeux de leur posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009; Morel et al., 2015b) ou aux gestes didactiques qu'elles privilégient dans un débat interprétatif et qu'elles souhaitent varier (Sauvaire et al., 2021).

À la lumière des réflexions exprimées par les participantes à notre recherche, le soutien à offrir aux enseignantes dans la planification de débats interprétatifs semble être un réel besoin. Il existe certes le site *Constellations* qui propose une sélection d'œuvres de littérature jeunesse, dont des œuvres porteuses de thèmes sensibles ou d'une axiologie forte pour faire émerger des interprétations variées à discuter dans un débat interprétatif. Toutefois, en plus de ce site web pour sélectionner les œuvres à travailler en classe, comment pourrait-on offrir une formation continue sur les débats interprétatifs, étant donné le peu de connaissance qu'en ont les enseignantes du primaire (Lépine, 2017)? En plus du travail réalisé par les conseillères pédagogiques, nous retrouvons des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) en place dans plusieurs écoles; à l'instar des travaux de Leclerc (2012), il s'agirait sans doute d'une piste pertinente à explorer.

### **5.3 Des défis organisationnels dans les pratiques enseignantes**

Nous abordons dans cette section les principaux défis rencontrés par les enseignantes lors de la mise en place de ces dispositifs didactiques, car ils ont exigé une planification et une gestion des groupes différente qu'à leur habitude. Les résultats de notre

recherche-action révèlent des préoccupations spécifiques liées à la gestion du temps, à la structuration des activités et à l'autoévaluation.

### **5.3.1 La planification des dispositifs didactiques**

Les résultats de notre recherche-action révèlent des défis rencontrés par les enseignantes dans leur planification du cercle de lecteurs et du débat interprétatif. Les principaux défis identifiés incluent la gestion du temps et la structuration des activités, car elles doivent concilier ces dispositifs avec d'autres obligations pédagogiques. De plus, la préparation de questions ouvertes (même si ça ne relève pas de leur travail, mais de celui des élèves) et la sélection d'œuvres polysémiques pour le débat interprétatif représentent des préoccupations chez les enseignantes, car toutes ces tâches qu'elles doivent réaliser en amont de l'activité mobilisent du temps. Bien qu'elles soient généralement conscientes de l'importance de ces dispositifs didactiques, plusieurs souhaitent avoir accès à des ressources didactiques pour les aider à mieux planifier et à gagner du temps.

### **5.3.2 L'évaluation des progrès des élèves en lecture littéraire**

L'analyse de nos résultats montre que l'intégration de l'autoévaluation est complexe, mais prometteuse pour engager les élèves. Selon Altet (2017), les pratiques enseignantes sont constituées de multiples dimensions (didactiques, pédagogiques, relationnelles et contextuelles) et cela rejoint les défis rencontrés par les enseignantes de notre recherche-action. Certaines d'entre elles (Constance, Valérie, Christine) ont tenté de structurer l'autoévaluation tout en s'adaptant aux besoins des élèves et aux contraintes institutionnelles. Cela s'est manifesté dans les données recueillies où plusieurs enseignantes

expriment la difficulté de formaliser l'autoévaluation de façon régulière. Par exemple, elles utilisent des systèmes simples (comme le pouce levé) pour évaluer la participation générale. Cependant, demander aux élèves de dire, à l'aide d'un pouce levé, qu'ils ont, ou non, apprécié l'activité, ne permet pas en revanche d'évaluer leurs compétences lectorales. Elles reconnaissent, par conséquent, que ces méthodes demandent des ajustements en fonction du contexte et du besoin de garder des traces plus complètes des discussions de groupe. Comme le défend Altet (2017), les enseignantes doivent ajuster constamment leurs pratiques en fonction des réactions de leurs élèves, ce qui demeure néanmoins un défi lors de l'expérimentation de nouveaux dispositifs, comme nous l'avons observé chez quelques-unes de nos participantes.

Lépine, Nizet, et al. (2021a) ont proposé quelques outils pour évaluer les compétences des élèves en lecture en soulignant l'importance de diversifier les moyens d'évaluation. Par exemple, les questionnaires n'ont pas à être toujours remplis individuellement et pourraient aussi l'être collectivement. De plus, puisque les productions écrites sont les plus employées (schémas, questionnaires, journaux réflexifs), des observations (par captations vidéo, notamment) ou des conversations avec un élève ou un petit groupe d'élèves (prises de notes, échanges, grille à remplir ensemble) pourraient être des pistes à explorer avec des enseignantes. De même, quelques outils ont aussi été proposés par Lépine, Nizet, et al. (2021b) pour impliquer les élèves dans leurs évaluations et gagneraient à être expérimentés avec une équipe d'enseignantes.

D'ailleurs, un des objectifs communs des enseignantes liés à la mise en place du cercle de lecteurs et du débat interprétatif était de développer des outils d'autoévaluation pour les élèves. Toutefois, les résultats montrent que cet objectif n'a pas été pleinement atteint par la plupart des participantes et que certaines d'entre elles ont même régressé dans leur mise en œuvre des pratiques d'autoévaluation (Appendice F). Cette situation pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la surcharge professionnelle qui limite le temps disponible pour expérimenter et ajuster de nouvelles pratiques didactiques et évaluatives, un constat également relevé par Sénéchal (2022) dans les résultats de son étude exploratoire. De plus, le manque d'outils simples, accessibles et adaptés au contexte du primaire semble avoir freiné leur recension d'outils d'autoévaluation cohérents avec les dispositifs expérimentés et efficaces pour leur pratique enseignante. Comme l'indique Hébert (2011), l'autoévaluation exige une planification rigoureuse et un accompagnement continu pour que les élèves s'approprient l'outil ou la démarche, puis en comprennent les bénéfices. Les enseignantes gagneraient à utiliser des supports tels que le journal de lecture ou des grilles d'autoévaluation, qui permettent non seulement de structurer les réflexions des élèves, mais aussi de recueillir des traces formatives pour évaluer leur progression en lecture littéraire (Hébert, 2019). Bien que les exercices d'autoévaluation soient exigeants, il demeure essentiel de bonifier les pratiques d'évaluation et d'autoévaluation en lecture littéraire pour développer chez les élèves une posture réflexive et autonome (Lépine, Nizet, et al., 2021a) particulièrement dans le cadre d'activités comme le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif. En cohérence avec ces constats, une équipe de chercheurs (Lépine et Marcoux,

2024) travaille justement sur des pistes concrètes pour mieux engager les élèves en lecture littéraire et bonifier les outils d'évaluation utilisés par les enseignantes du primaire. Leur livre *Pour mettre en valeur tous les lecteurs* paraîtra en 2025 et offrira ce soutien vers lequel nos participantes auraient souhaité se tourner pendant notre recherche-action.

### **5.3.3 L'organisation des sous-groupes pour optimiser les discussions au sein des cercles de lecteurs**

L'analyse des résultats montre que l'organisation des groupes de discussion constitue un défi pour les enseignantes dans la mise en place du cercle de lecteurs. Différents types de regroupement ont été expérimentés, chacun présentant ses avantages et ses limites, ce qui révèle la complexité de cette démarche.

Certaines enseignantes, comme Valérie (4<sup>e</sup> année), ont observé que regrouper les élèves en fonction de leurs affinités amicales favorisait un meilleur engagement dans le cercle de lecteurs. Les élèves semblent plus à l'aise de prendre la parole pour partager leurs réflexions, ce qui enrichit les échanges et soutient leur engagement.

Le regroupement par compétence est une pratique permettant d'adapter le cercle de lecteurs au niveau de chaque élève. Ce type de regroupement crée une certaine homogénéité au sein du groupe et facilite l'organisation pour l'enseignante qui peut ainsi cibler des interventions adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Ces enseignantes (Constance, Valérie, Charlotte) se sont montrées attentives au bien-être des élèves plus faibles ou timides lors des discussions en leur offrant ainsi un espace plus sécurisant.

Certaines enseignantes (Carole, 4<sup>e</sup> année) ont préféré regrouper leurs élèves en formant des groupes hétérogènes de quatre ou cinq élèves en se basant sur leur perception des dynamiques de classe. Durant les discussions, elles ont circulé parmi les équipes, observé les interactions et posé parfois des questions.

Une enseignante (Constance, 3<sup>e</sup> année) a même jonglé entre plusieurs modes de regroupement, cherchant la meilleure organisation pour le cercle de lecteurs. Elle a alterné entre des groupes de niveaux homogènes, des regroupements par affinité amicale, des présentations orales aléatoires devant la classe et des équipes hétérogènes de six à sept élèves.

En somme, le regroupement autonome des élèves, avec peu de contrôle direct de l'enseignante, constitue un défi pour les participantes. Le regroupement par affinité amicale semble favoriser une dynamique positive dans certaines classes, mais pourrait-il limiter l'ouverture des élèves à des perspectives différentes? De même, le regroupement par niveau de compétence, s'il sécurise certains élèves et leur permet de s'exprimer plus librement, risque-t-il de les priver de l'influence positive de pairs plus expérimentés, dont les stratégies de lecture littéraire sont plus développées?

Berger et al. (2016) soulignent l'importance d'une gestion de la classe réfléchie pour encourager l'engagement des élèves en rappelant que les pratiques enseignantes doivent être ajustées aux divers besoins des élèves. Ils mettent également en lumière l'influence des croyances des enseignantes sur leurs choix pédagogiques, lesquelles peuvent affecter leur

capacité à mobiliser chaque élève de manière équitable. Cela nous amène à nous interroger : dans quelle mesure ces croyances soutiennent-elles ou freinent-elles la mise en place de dispositifs didactiques qui favorisent les interactions sociales en lecture littéraire?

#### **5.4 Un besoin d'accompagnement des enseignantes au primaire**

L'un des constats majeurs de notre recherche est que les enseignantes expriment ressentir un besoin d'accompagnement pour mettre en place adéquatement ces dispositifs didactiques, comme le suggèrent d'ailleurs différentes chercheuses (Hébert, 2015; Sénéchal et al., 2023a; Vadcar, 2021). Qu'il s'agisse du cercle de lecteurs ou du débat interprétatif, nous avons observé qu'au terme de cette courte recherche-action, certaines enseignantes ne semblent pas encore pleinement maîtriser la manière de les structurer. Par exemple, certaines (Constance et Bastien) ont rencontré des difficultés à laisser discuter les élèves librement de leur lecture, comme c'est pourtant recommandé dans la mise en œuvre des cercles de lecteurs (Dezutter et al., 2024). L'enseignante, plutôt discrète lors des cercles de lecteurs, voit-elle son autorité se réduire, voire s'effacer (Bucheton et Soulé, 2009), ce qui pourrait lui créer certains inconforts en raison de cette posture inhabituelle? Cela expliquerait-il sa difficulté à trouver un équilibre entre « lâcher prise » et « laisser aller », comme certaines (Constance, Bastien, Mélanie) disent l'avoir vécu? Constance (3<sup>e</sup> année) et Bastien (3<sup>e</sup> – 4<sup>e</sup> année) privilégiaient un modèle d'intervention où les élèves prenaient la parole à la manière d'exposés oraux, ce qui plaçait les autres élèves en position d'écoute, loin de la dynamique interactive attendue dans un cercle de lecteurs. Nous observons dans ce cas une incompréhension du dispositif, probablement due à la nouveauté avec laquelle ces personnes

devaient adapter leurs pratiques d'enseignement habituelles. D'ailleurs, une enseignante a même invité la chercheuse dans sa classe afin d'obtenir de la rétroaction pour s'assurer du bon fonctionnement du cercle de lecteurs (Constance, 3<sup>e</sup> année). Que pourrait-on proposer pour rendre les enseignantes autonomes dans leur transformation de pratiques d'enseignement de la lecture littéraire et éviter qu'elles ne se fient qu'à l'accompagnement de mentors ou de chercheuses?

Nous pensons que ces ajustements pourraient être réalisés, entre autres, dans le cadre d'une activité de formation continue ou d'un atelier offert aux enseignantes intéressées dans un congrès professionnel. Une telle formation inclurait, par exemple, la lecture d'un article de vulgarisation scientifique décrivant le fonctionnement du cercle de lecteurs. Suivrait l'expérimentation *in situ* d'un tel dispositif en invitant les enseignantes à se prêter au jeu en adoptant une posture de lectrice ou de lecteur : vivre le dispositif leur permet alors de mieux le comprendre de l'intérieur (Lépine et al., 2022). Enfin, elles seraient invitées à développer ensemble des outils didactiques et d'évaluation pour soutenir leurs élèves dans leur engagement en lecture littéraire au sein d'un tel dispositif et dans l'évaluation des compétences lectorales de chacun. Si l'on se fie aux résultats de la recherche LIBER (Dezutter et al., 2024; Lépine et al., 2022), une telle formation s'avère porteuse de « transformations » dans leur pratique.

### **5.5 Vers une transformation des pratiques enseignantes?**

Étant donné que notre recherche-action vise à transformer les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, il nous semble essentiel de présenter en conclusion les intentions des participantes concernant leurs actions futures en lien avec le cercle de lecteurs et le débat interprétatif. Ces données, issues des questionnaires, mettent en évidence les retombées des pratiques mises en place par les enseignantes. Toutes les participantes déclarent leur intention de continuer à utiliser ou à intégrer le cercle de lecteurs et/ou le débat interprétatif après la fin du projet. Parmi elles, six (Christine, Charlotte, Mélanie, Constance, Bastien et Carole) souhaitent intégrer le cercle de lecteurs de manière régulière dans leur routine pédagogique. Par ailleurs, Christine, Charlotte et Bastien manifestent un intérêt particulier pour le débat interprétatif, avec l'intention de l'explorer davantage ou de développer cette pratique dans leur enseignement. Ces constats mettent en évidence l'engagement des participantes à bonifier et à pérenniser les dispositifs didactiques expérimentés dans le cadre du projet. Ils témoignent également de leur volonté d'approfondir des pratiques favorisant une lecture collaborative et interactive, contribuant ainsi à motiver et engager davantage leurs élèves.

### **5.6 Les retombées de la recherche**

Notre recherche offre des retombées pratiques et scientifiques essentielles pour l'enseignement de la lecture littéraire au primaire. D'un côté, elle propose des outils pour mettre en œuvre deux dispositifs didactiques peu ou pas présents dans les classes du primaire (le cercle de lecteurs, le débat interprétatif) et qui visent à renforcer l'engagement des élèves

en lecture littéraire. D'un autre côté, elle enrichit la compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire au primaire.

### **5.6.1 Les retombées sur les pratiques enseignantes**

Cette recherche-action fournit aux enseignantes des dispositifs didactiques concrets et adaptés pour favoriser l'engagement social en lecture littéraire chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Le cercle de lecteurs et le débat interprétatif sont particulièrement prometteurs pour instaurer un climat propice aux échanges sur les appréciations et les interprétations d'une œuvre littéraire, à savoir le développement des compétences sociales et lectorales. Ces dispositifs permettent aux élèves d'interagir autour des textes tout en renforçant leur autonomie, leur intérêt pour la lecture et leur capacité à s'engager. De plus, cette recherche contribue au développement professionnel des enseignantes qui ont participé à la recherche en les rendant plus confiantes et mieux outillées pour stimuler la dimension sociale dans l'engagement de leurs élèves en lecture littéraire. Ce renforcement des compétences professionnelles contribue également à une transformation de leurs pratiques qui pourra inspirer d'autres initiatives semblables dans les écoles québécoises en créant un environnement plus dynamique et collaboratif pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire.

### **5.6.2 Les retombées scientifiques**

Cette recherche enrichit la compréhension des pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, en soulignant l'importance des interactions sociales pour l'engagement des élèves. Notre recherche montre comment les discussions entre collègues autour d'un même objet

d'enseignement-apprentissage permettent de bonifier leurs propres pratiques et contribuent à alimenter la réflexion de leurs pairs. Bien que la recherche-action ne soit ni une recherche collaborative ni une communauté d'apprentissage professionnelle, nous pensons que le fait d'avoir invité des enseignantes à identifier les apports et les défis dans la mise en place de ces dispositifs didactiques ouvre des perspectives intéressantes pour d'autres types de recherches, comme la recherche-design ou l'ingénierie didactique. À l'instar de Dufays (2023), ces approches permettraient de proposer des innovations didactiques validées, susceptibles d'aboutir à de nouvelles modélisations de l'activité de lecture littéraire ou à la création d'un ensemble original d'activités, de démarches ou de modules didactiques.

### **5.7 Les limites de la recherche**

Cette recherche présente plusieurs limites qu'il est essentiel de reconnaître pour interpréter les résultats avec prudence. Tout d'abord, la durée de la recherche-action (limitée à 12 semaines, étant donné l'échéancier qu'impose la réalisation à terme d'un mémoire de maîtrise) est relativement courte comparée aux recommandations pour des études similaires qui préconisent une période de deux à trois ans pour obtenir des effets durables dans le changement de pratiques des enseignantes (Guay et Prud'homme, 2018). Cette contrainte temporelle a pu restreindre la possibilité d'observer l'évolution longitudinale des pratiques enseignantes en réponse aux défis rencontrés. De plus, un biais de désirabilité sociale peut avoir influencé les réponses des enseignantes, puisque certaines participantes étaient déjà connues de la chercheuse. Cette familiarité a pu créer une pression implicite chez les enseignantes pour présenter leurs pratiques de manière plus favorable ou pour adopter des

dispositifs dans le but de répondre aux attentes perçues de la recherche. Cette situation pourrait avoir limité la spontanéité des réponses, influençant ainsi quelques résultats observés. Une autre limite réside dans les pratiques déclarées qui ne sont pas du même ordre que les pratiques effectives des enseignantes participantes. Bien que les participantes aient partagé leurs expériences, il reste difficile de savoir dans quelle mesure ces pratiques déclarées ont été exactement déployées comme elles ont été décrites. Cette différence entre ce que les enseignantes disent faire et ce qu'elles font réellement dans la classe peut introduire un écart entre les intentions didactiques et la réalité des pratiques. Si une telle recherche-action devait être à nouveau réalisée, il serait pertinent d'envisager d'ajouter à la collecte de données des observations directes des pratiques en classe pour obtenir une vue d'ensemble plus précise des effets de ces dispositifs, comme le suggèrent Hébert (2015) de même que Lépine et al. (2022).

Enfin, le contexte spécifique de chaque école, incluant des variables telles que le niveau de défavorisation et la composition des classes, a pu affecter la mise en œuvre des dispositifs didactiques et l'engagement des élèves en lecture littéraire. Cette variabilité illustre l'importance d'adapter les interventions en fonction des réalités locales et elle invite à une prudence dans l'application des conclusions de cette recherche à des milieux éducatifs différents.

## CONCLUSION

Ce mémoire a permis de mettre en lumière les défis et les opportunités liés à l'engagement des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire en lecture littéraire, en explorant le rôle central des pratiques enseignantes et des dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de la lecture. À travers une recherche-action, il a été possible d'accompagner une équipe d'enseignantes dans la mise en place de dispositifs, tels que le cercle de lecteurs et le débat interprétatif, tout en tenant compte de leurs réalités professionnelles et des besoins de leurs élèves. Les résultats obtenus montrent que ces dispositifs didactiques contribuent non seulement à enrichir les pratiques enseignantes, mais également à transformer l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en une activité collaborative et engageante. Les échanges entre élèves, le partage d'interprétations diversifiées et l'interaction autour des textes littéraires ont montré des effets positifs sur leur motivation, leur participation active, leur engagement et leur compréhension en lecture (Barber et Klauda, 2020; Lépine et al., 2023). Cependant, l'implantation de telles pratiques requiert un accompagnement soutenu, une planification minutieuse et une formation continue pour permettre aux enseignantes de mieux maîtriser ces dispositifs novateurs (Dufays, 2023).

En termes de retombées sur les pratiques, ce mémoire met en évidence l'importance de créer des espaces de discussion autour des œuvres lues pour maximiser l'engagement des élèves et enrichir leurs expériences de lecture littéraire. Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à la réflexion sur l'importance de la dimension sociale dans

l'enseignement de la lecture littéraire, tout en offrant des pistes pour surmonter les obstacles organisationnels et didactiques (Brunel et al., 2024; Dufays et al., 2015b) rencontrés par des enseignantes qui ont expérimenté deux dispositifs visant justement à mobiliser cette dimension.

En dépit des limites inhérentes à cette recherche, notamment en ce qui concerne le nombre restreint de participantes et la durée de l'étude, elle ouvre la voie à des initiatives futures. Il serait pertinent d'étendre cette démarche à d'autres contextes éducatifs et de continuer à explorer les retombées à long terme de ces dispositifs sur les apprentissages et la réussite scolaire des élèves. En définitive, ce mémoire souligne que l'engagement en lecture littéraire ne se limite pas à une simple tâche scolaire, mais qu'il constitue une porte d'entrée vers des expériences littéraires riches, diversifiées et collaboratives (Dezutter et al., 2024; Lépine et al., 2022; Sauvaire, 2024).

## Références

- Afflerbach, P. et Harrison, C. (2017). What Is Engagement, How Is It Different From Motivation, and How Can I Promote It? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 217-220.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.679>
- Alexandre, F. (2022). *Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature : l'approche historicoformelle et l'approche subjective* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal].  
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1401/>
- Almarode, J. (2018). *Le bien-être des élèves : une responsabilité collective : Trois types d'engagement*. Édusource en collaboration avec le Ministère de l'éducation de l'Ontario. [https://edusourceontario.com/res/video-trois-types-engagement?\\_=LnNnPTEmLnNjPTY#](https://edusourceontario.com/res/video-trois-types-engagement?_=LnNnPTEmLnNjPTY#)
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 31-43.  
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altet, M. (2014, 7 octobre). *Penser les pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.  
[https://inspe.univ-reunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/recherche/Cycle\\_de\\_cfces/Diaporama\\_ALTET.pdf](https://inspe.univ-reunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/recherche/Cycle_de_cfces/Diaporama_ALTET.pdf)
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos De Pesquisa*, 47, 1196-1223.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-60.  
<https://doi.org/10.3917/lstdle.522.0029>
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9782>
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L. et Kim, Y. (2016). Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-

- generated attention to form. Dans M. Sato et S. Ballinger (dir.), *Peer Interaction and Second Language Learning* (p. 209–239). Pedagogical Potential and Research Agenda. <https://doi.org/10.1075/llt.45.09bar>
- Barber, A. T. et Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Baron, M.-P. et Côté, L. (2016). La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture. *Vivre le primaire, hiver 2016*, 11-13. [https://crires.ulaval.ca/full-text/la\\_lecture\\_interactive\\_-\\_questionner\\_leleve\\_pour\\_mobiliser\\_les\\_processus\\_e\\_n\\_lecture.pdf](https://crires.ulaval.ca/full-text/la_lecture_interactive_-_questionner_leleve_pour_mobiliser_les_processus_e_n_lecture.pdf)
- Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62. <https://doi.org/10.3917/l3.133.0045>
- Beauchamp, Y. (2022). *Le cercle de lecture: une activité motivante : Comment favoriser l'engagement pour la lecture chez des élèves de 2e secondaire en difficulté d'apprentissage fréquentant une école située en milieu défavorisé ?* [essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10659>
- Bédard, V., Fortier, V. et Beaulieu, S. (2022). L'engagement dans la tâche en classe de langue seconde : un cadre d'observation pour rendre compte du processus d'apprentissage. *La Revue de l'AQEFLS*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095062ar>
- Biao, F., Falardeau, E. et Lord, M.-A. (2021). Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l'articulation langue-texte. *Transpositio*, 3(Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature). <https://www.transpositio.org/articles/view/ingenierie-didactique-collaborative-de-seconde-generation-le-cas-de-l-articulation-langue-texte>
- Bishop, M.-F., Cèbe, S. et Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.927>
- Bishop, M.-F. et Dupont, P. (2023). Les dispositifs en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 222, 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0005>
- Black, S. et Allen, J. D. (2018). Part 5: Learning is a Social Act. *The Reference Librarian*, 59(2), 76-91. <https://doi.org/10.1080/02763877.2017.1400932>
- Boucher, V. et Turcotte, C. (2015). Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture. *Québec français*, (174), 79-80. <https://id.erudit.org/iderudit/73647ac>

- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Boushey, G., Moser, J. et Auger, M. (2015). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire* (Deuxième édition complètement remaniée.°éd.). Chenelière éducation.
- Boutan, P. (2008). Chervel André. Histoire de l'enseignement du français du xvii<sup>e</sup> au xxe siècle. *Revue française de pédagogie*, (162), 138-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.949>
- Briquet-Duhazé, S., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2015). *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*. L'Harmattan.
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. Dans J. D. Day et J. G. Borkowski (dir.), *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices* (p. 81-132). Ablex Publishing.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J., Florey, S. et Ahr, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Paideia.
- Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, E. (2017). Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire au Québec : analyse descriptive et corrélacionnelle. Dans E. Falardeau, D. Pelletier et C. Pelletier (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 163-190). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/5088>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Butterfuss, R. et Kendeou, P. (2018). The Role of Executive Functions in Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801-826. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>
- Butterfuss, R., Kim, J. et Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia, Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J. et Bourassa, M. (2021). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participative*. SAS2 Dialogue, Ottawa, Canada. [https://www.participatoryactionresearch.net/files/ugd/11f418\\_cf02baa0fcf74f4a84826721aced8cce.pdf](https://www.participatoryactionresearch.net/files/ugd/11f418_cf02baa0fcf74f4a84826721aced8cce.pdf)

- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324.  
<https://doi.org/10.7202/000124ar>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.  
<https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Collins, V. J., Dargan, I. W., Walsh, R. L. et Merga, M. K. (2022). Teachers' Perceptions of the Benefits and Challenges of a Whole-School Reading for Pleasure Program. *Issues in Educational Research*, 32(1), 89-104. <http://www.iier.org.au/iier32/collins.pdf>
- CTREQ. (2017, novembre). *Lire pour le plaisir*. [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Lire-pour-le-plaisir\\_integral.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Lire-pour-le-plaisir_integral.pdf)
- Dadandi, İ. et Urfali Dadandi, P. (2022). The Relationships Among Teachers' Behaviours That Encourage Students' Reading Engagement, Reading Enjoyment, Reading Self-Efficacy and Reading Success. *Participatory Educational Research*, 9(3), 98-110.  
<https://doi.org/10.17275/per.22.56.9.3>
- De Bono, E. (2017). *Les six chapeaux de la réflexion : la méthode de référence mondiale*. Eyrolles.
- de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. *Presses universitaires de Namur*. <https://books.openedition.org/pun/6477>
- Depallens, V. (2021). L'engagement empathique et éthique du lecteur : quel intérêt pour l'enseignement de la littérature ? *Fabula-Lht : Littérature, histoire, théorie*, 25.  
<https://doi.org/10.58282/lht.2711>
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dezutter, O., Émery-Bruneau, J., Lépine, M., Laurence, S. et Héту, S. (2024). La transformation du rapport à la littérature d'enseignantes du primaire participant à une recherche-action sur les cercles de lectrices et de lecteurs. Dans M.-S. Claude et B. Shawky-Milcent (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures*. UGA Éditions.  
<https://doi.org/10.4000/12ke1>

- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* [Thèse de doctorat inédite, Université de Lille 3]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-01223578>
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Dionne, A.-M. (2021). Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire : point de vue d'enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 23(3), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.20360/langandlit29492>
- Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Université du Québec à Montréal. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube\\_rapport\\_synthese\\_pratiques-enseignement.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf)
- Dufays, J.-L. (2016a). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 9-17. <https://doi.org/10.4000/trema.3486>
- Dufays, J.-L. (2016b, 16 mars). *Les pratiques enseignantes pour former des élèves lecteurs : Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* Cnesco et Institut français de l'Éducation. <https://www.youtube.com/watch?v=82eD8habnb0&t=153s>
- Dufays, J.-L. (2023). Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences. *Tréma*, 59, 1-14. <https://doi.org/10.4000/trema.8070>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005a). 3. La lecture littéraire : une notion plurielle. Dans *Pour une lecture littéraire* (p. 87-97). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/pour-une-lecture-litteraire--9782804147068-page-87.htm>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005b). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dufay.2005.01>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015a). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e édition revue et actualisée<sup>e</sup> éd.). De Boeck supérieur.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015b). *Pour une lecture littéraire : Histoires, théories, pistes pour la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Boeck Supérieur.

- Duff, D., Tomblin, J. B. et Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-13-0310](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310)
- Dumortier, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner)*. 1. Presses Universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. et Lebrun, M. (2006). *Une formation littéraire malgré tout : Enseigner la littérature dans les classes "difficiles"* (vol. 6). Presses universitaires de Namur.
- Dumouchel, M. I. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dupont, P. et Cortes, E. (2023). Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ? *Didactiques et disciplines*, 1(2), 53-63. <https://hal.science/hal-04313845>
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021) Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, article. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>
- El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falardeau, E., Pelletier, D. et Pelletier, C. (2017). Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire au Québec : analyse descriptive et corrélationnelle. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et E. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 163-190). Presses universitaires de Namur.
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Fayol, M. (2003, Décembre 2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Conférence de Consensus – Paris 4-5 Décembre 2003.

- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire ; l'autorité des communautés interprétatives*. Amsterdam.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 28-52.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45.  
<https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Institut français de l'éducation*, 101, 1-28. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235-287). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Guthrie, J. T. et Klauda, S. L. (2022). Engagement and Motivational Processes in Reading. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2<sup>e</sup> éd., p. 41-53). Springer.
- Guthrie, J. T. et Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (p. 403-422). Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.
- Guthrie, J. T. et Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: rationale, research, teaching, and assessment. Dans D. Lapp et D. Fisher (dir.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (p. 57-84). Routledge.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. et Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension : concept-oriented reading instruction*. L. Erlbaum Associates.  
<http://site.ebrary.com/id/10084621>
- Hébert, M. (2002). *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]. Papyrus.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6794/these.pdf?sequence=1>
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.  
<https://apps.uqo.ca/LoginSigparb/LoginPourRessources.aspx?/dissertations-theses/co-élaboration-du-sens-dans-les-cercles/docview/305238884/se-2?accountid=14724>
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les oeuvres littéraires. *Québec français*, (143), 74-76.  
<https://id.erudit.org/iderudit/49499ac>
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83-117. <https://doi.org/10.7202/038721ar>
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture: quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir «l'action» du jeune sujet lecteur? . *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.  
<https://doi.org/10.7202/1024795ar>
- Hébert, M. (2015). Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale: synthèse. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 4(1), 42-55.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Héry, M. (2018). *Donner le gout de lire* [mémoire de maîtrise inédite, Université de Reims]. Hal.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841638>
- Irwin, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Ivey, G. (2019). Engaging Possibilities: Reinvigorating the Call for Research on Reading. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 25-44.  
<https://doi.org/10.1177/2381336919868239>

- Ivey, G. et Johnston, P. H. (2015). Engaged Reading as a Collaborative Transformative Practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1086296x15619731>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73. <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac>
- Larrivé, V. (2020). Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 187-188, 1-22. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9362>
- Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M. et Héту, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>
- Lebrun, M. (1993). L'école et le plaisir de lire. *Documentation et bibliothèques*, 39(3), 111-116. <https://doi.org/10.7202/1028746ar>
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la «réponse» à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2176>
- Lebrun, M., Guérette, V. et Achim, P. (1993). L'expérience esthétique des textes au primaire (partie 1). *Québec français*, 89, 40-42.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Lee, Y., Jang, B. G. et Conradi Smith, K. (2021). A Systematic Review of Reading Engagement Research: What Do We Mean, What Do We Know, and Where Do We Need to Go? *Reading Psychology*, 42(5), 540-576. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888359>
- Lemieux, A. (2016). Dias-Chiaruttini, A. (2015). Le débat interprétatif dans l'enseignement du français. Berne, Suisse : Peter Lang. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 192-193. <https://doi.org/10.7202/1036903ar>
- Lemieux, A. I. et Berthiaume, R. (2023). Sur la notion d'engagement envers la lecture : Constats, angles morts et complexités. *Nexus*, 3, 58-72. [https://www.researchgate.net/publication/376350458\\_Lemieux\\_A\\_Berthiaume\\_R\\_2023\\_Sur\\_la\\_notion\\_d'engagement\\_envers\\_la\\_lecture\\_Constats\\_angles\\_morts\\_et\\_complexites\\_Nexus\\_3\\_58-72](https://www.researchgate.net/publication/376350458_Lemieux_A_Berthiaume_R_2023_Sur_la_notion_d'engagement_envers_la_lecture_Constats_angles_morts_et_complexites_Nexus_3_58-72)

- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].  
<http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lépine, M. (2022). *Des compétences lectorales aux appétences en lecture*. Table régionale de l'éducation de la Mauricie. [https://trem.ca/wp17/wp-content/uploads/2022/12/Conf%C3%A9rence\\_MartinLepine.pdf](https://trem.ca/wp17/wp-content/uploads/2022/12/Conf%C3%A9rence_MartinLepine.pdf)
- Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 228-245.  
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16606820.v1>
- Lépine, M., Héту, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Émery-Bruneau, J. et Tremblay, O. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Le ministère de l'Éducation du Québec et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03\\_rapport-de-recherche\\_2020-li-279012\\_lepine.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03_rapport-de-recherche_2020-li-279012_lepine.pdf)
- Lépine, M., Laurence, S., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Héту, S. et Marcil-Levert, J. (2023). Le rapport à la littérature d'enseignantes du primaire : développement d'outils didactiques et retombées sur les pratiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 62-84. <https://doi.org/10.7202/1108186ar>
- Lépine, M. et Marcoux, M.-H. (2024, 18 août). *Pour mettre en valeur tous les lecteurs* Université de Sherbrooke. <https://pourtremettreenvaleur.ca/formation/reflechir-ensemble-a-levaluation-de-la-lecture/>
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S. et Marcil-Levert, J. (2021a, 10 mai). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires ? (2/3)*. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-2-3/>
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S. et Marcil-Levert, J. (2021b, 19 juillet). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires ? (3/3)*. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/comment-bonifier-pratiques-evaluation-3-3/>
- Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-214). Presses universitaires de Namur.

- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13, 27-53.
- MEES. (2023). *Lecture*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/>
- MEQ. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001-051.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-051.pdf)
- Mercier, J.-P. (2018). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 61-84. <https://doi.org/10.7202/1059211ar>
- Merga, M. K. (2017). What Would Make Children Read for Pleasure More Frequently? *English in Education*, 51(2), 207-223. <http://dx.doi.org/10.1111/eie.12143>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Fourth edition<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Ministère de l'Éducation. (2023, janvier). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2022-2023.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf)
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2023). De l'usage et de la pertinence des dispositifs de lecture. Étude de cas dans une école primaire au Québec. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 15-23. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0015>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015a). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015b). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morin, M.-F., Labrecque, A.-M., Nooten, P., Bolduc, G. et Migneault, R. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1<sup>re</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> année du secondaire. Rapport final*. Université de Sherbrooke. [https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final\\_portrait-lecteur\\_2014.pdf](https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf)

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.  
<https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Wei, L., Li, M. et Croninger, R. M. V. (2016). What REALLY Works: Optimizing Classroom Discussions to Promote Comprehension and Critical-Analytic Thinking. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 27-35.  
<https://doi.org/10.1177/2372732215624215>
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétrault, K. et Guay, F. (2016, mars). *La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans*. Institut de la statistique Québec.  
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2707849?docpos=2>
- Oatley, K. (2011). *The passionate muse : exploring emotion in stories* (1<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press. <https://search-ebSCOhost.com.proxybiblio.uqo.ca/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=439744&lang=fr&site=ehost-live>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Cinquième édition. <sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman* (1<sup>e</sup> éd.). Gallimard.
- Philp, J. et Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Phung, L. (2017). Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US university context. *Sage Journals*, 21(6), 751-766.  
<https://doi.org/10.1177/13621688166835>
- Ponniah, R. J. et Jennifer, J. M. (2015). Pleasure Reading Cures Readicide and Facilitates Academic Reading. *Journal on English Language Teaching*, 5(4), 1-5.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1097376>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022a). *Handbook of Research on Student Engagement* (2<sup>e</sup> éd.). Springer.
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022b). Jingle-Jangle Revisited: History and Further Evolution of the Student Engagement Construct. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2<sup>e</sup> éd., p. 3-24). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_1)

- Reuter, Y. (1986). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques de lecture*, 52, 64-82.  
<https://doi.org/10.3406/prati.1986.1411>
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. Dans F. Vanderbrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*.  
<https://hal.science/hal-01810540>
- Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. Dans F. Deschenaux et C. Royer (dir.), *Contributions à une connaissance approfondie de dispositifs de la recherche qualitative* (vol. 42, p. 5-29). Recherches qualitatives.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires: disciplinaton et sédimentation*. Peter Lang.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 45-54). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Sauvaire, M. (2021). *L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs*. Rapport de recherche déposé au FRQSC, Actions concertées.  
[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/05\\_annexes\\_2018-lc-211015\\_sauvaire.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/05_annexes_2018-lc-211015_sauvaire.pdf)
- Sauvaire, M. (2024). Les interactions des sujets lecteurs enseignants au cœur des débats interprétatifs. Dans M.-S. Claude et B. Shawky-Milcent (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures* (p. 255-270). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/12ke7>

- Sauvaire, M., Émery-Bruneau, J. et Falardeau, É. (2021). L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire: une approche pour intégrer la diversité des lecteurs. *Rapport de recherche déposé au FRQSC, Actions concertées*.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schillings, P., Deleuze, G., Ferreira, S. et Geneviève Hauzeur, M. A. (2019). Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans. Dans « *Plan Lecture* » (p. 7-17). Fédération Wallonie-Bruxelles.  
[https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/238218/1/Caracteres\\_59\\_final\\_art1.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/238218/1/Caracteres_59_final_art1.pdf)
- Schillings, P., Géron, S. et Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4<sup>e</sup> primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 1 2011. Dans.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149. <https://doi.org/10.7202/1052111ar>
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1).  
<https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023a). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. 68, 105-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. l. et Messier, G. (2023b). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères [En ligne]*, 68, 105-122.  
<https://doi.org/10.4000/reperes.6068>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- Skinner, E. A. et Raine, K. E. (2022). Unlocking the Positive Synergy Between Engagement and Motivation. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2<sup>e</sup> éd., p. 25-56). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_2)

- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding : Toward an R&D Program in Reading Comprehension*[Book]. RAND.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=72760&lang=fr&site=ehost-live>
- Sorin, N. (2007). Le débat interprétatif et la problématisation du texte. *Recherche en éducation*, 3, 70-80. <https://doi.org/10.4000/ree.3781>
- Soulé, Y., Tozzi, M. et Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier.
- Stoloff, S., Spallanzani, C. et Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125-156.  
<https://doi.org/10.7202/1035197ar>
- Tailhandier, S. (2018). Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative...Oui, mais comment ? *Le français aujourd'hui*, 3(202), 39-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.202.0039>
- Tailhandier, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelle didactisation ? *Repères [En ligne]*, 64. <https://doi.org/10.4000/reperes.4427>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2*. Hatier.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb388925446>
- Tochon, F. V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 181-197. <https://doi.org/10.7202/900729ar>
- Tremblay, B. (2020). *Des enseignants en éducation physique font de l'esprit sportif un levier d'éducation morale : une recherche action collaborative* [Thèse de doctorat inédite, Université Laval]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/a40c5e0f-dcde-4b8b-b082-7c051e1eb141>
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Chenelière Éducation.
- Vadcar, A. (2021). La médiation de la lecture, facteur d'engagement pour l'élève. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 63-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0063>
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41256953h>
- Whitten, C., Labby, S. et Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1). <https://jmgr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/article/view/11>

- Wigfield, A., Cambria, J. et Ho, A. N. (2022). Motivation for reading Information Texts. Dans J. T. Guthrie, A. Wigfield et S. Lutz Klauda (dir.), *Adolescent's Engagement in Academic Literacy* (p. 36-68). University of Maryland.  
[https://www.researchgate.net/publication/359423610\\_Adolescents%27\\_Engagement\\_in\\_Academic\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/359423610_Adolescents%27_Engagement_in_Academic_Literacy)
- Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N. et Guthrie, J. T. (2014). Intervening to Improve Children's Reading Motivation and Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. *Advances in Motivation and Achievement*, 18, 37-70.  
<https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001>
- Wilhelm, J. D. et Smith, M. W. (2016). The Power of Pleasure Reading: What We Can Learn from the Secret Reading Lives of Teens [Article]. *English Journal*, 105(6), 25-30.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=117020291&lang=fr&site=ehost-live>
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.  
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37035365k>

## Appendice A



### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT / ENSEIGNANT.E.S PARTICIPANT.E.S

**Les pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social des élèves en lecture  
littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire : une recherche-action**

Une recherche menée par Marie-Claude Bénard (étudiante à la maîtrise), sous la supervision de Judith Émery-Bruneau (professeure titulaire) Département des sciences de l'éducation, UQO.

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les avantages et les défis liés à la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire ?

- 1) Identifier, avec une équipe d'enseignantes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, les défis liés à la mise en place d'un dispositif didactique sollicitant la dimension sociale et visant à renforcer l'engagement des élèves en lecture littéraire;
- 2) Explorer, avec les enseignantes, la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques adaptés à leurs classes respectives, à savoir le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif;
- 3) Explorer, avec les enseignantes, la planification, la mise en œuvre et l'intégration de dispositifs didactiques adaptés à leurs classes respectives, à savoir le cercle de lecteurs ou le débat interprétatif.

Vous êtes invitées à participer à cette recherche qui se déroulera de mars à mai 2024, et ce, sur une période de 12 semaines consécutives. Votre implication consistera à :

A) Participer à quatre entretiens de groupe, d'une durée de 60 minutes chacune. Ces rencontres auront lieu soit en ligne, soit en présentiel. Elles seront enregistrées (audio et vidéo) pour nous aider à contextualiser les données écrites analysées. Ces enregistrements ne seront aucunement diffusés. Il est à noter que nous n'observerons pas directement les expérimentations en classe; vous nous en informerez uniquement via les questionnaires. La direction de l'école a mis en place des modalités spécifiques pour chaque séance afin de garantir un environnement propice à l'échange et à la réflexion, telles que l'utilisation de la bibliothèque de l'école et l'octroi de 4 demi-journées de libération.

B) Remplir quatre questionnaires;

C) Réaliser l'expérimentation d'un dispositif didactique à raison d'une fois par semaine avec vos élèves sur une période de 12 semaines (ex : cercle de lecture, débat interprétatif, lecture interactive dialoguée, cercle de lecteurs).

L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre le sens que vous donneriez à votre expérience. Nous souhaitons valoriser votre perception, vos sentiments et votre vécu. De plus, la recherche nous permettra de créer un savoir professionnel, combinant les perspectives et les intérêts de tous les partenaires impliqués. Elle favorisera aussi votre développement professionnel en vous invitant à vous engager dans une réflexion sur votre pratique et sur les actions que vous posez en classe.

En raison de la nature collaborative des recherches menées en entretien de groupe, impliquant des interactions directes entre les participant.e.s, nous ne pouvons garantir pleinement votre anonymat et la confidentialité de vos données. Toutefois, vous avez la possibilité de demander la suppression partielle ou totale de vos données à tout moment, en contactant la responsable de l'étude, Marie-Claude Bénéard, par courriel à [benm03@uqo.ca](mailto:benm03@uqo.ca). Vos données en format papier, telles que le formulaire de consentement, seront détruites à l'aide d'une déchiqueteuse à l'UQO. Vos informations personnelles seront éliminées de façon sécurisée sept ans après la fin de la recherche. Pour assurer une sécurité accrue, nous utiliserons des logiciels spécialisés comme SDelete ou Eraser, garantissant ainsi l'élimination complète et irréversible de vos données électroniques. Ces dernières, ainsi que les enregistrements audio et vidéo, seront protégées par des pare-feux et des mots de passe forts, régulièrement mis à jour, et conservés dans un endroit sécurisé avec accès restreint.

La confidentialité des données recueillies sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec, ainsi qu'aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Chaque participante se verra attribuer un code unique, assurant ainsi qu'aucune information personnelle ne sera associée aux données ou aux résultats de la recherche.

Les résultats seront diffusés dans le mémoire de l'étudiante et nous souhaitons également diffuser un article professionnel avec la collaboration des participant.e.s.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer, ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et l'étudiante s'engage (sous la supervision de sa professeure titulaire), le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social de vos élèves en lecture littéraire représente les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Cette recherche est menée de manière indépendante, sans influence des directions d'école en position d'autorité. En conséquence, vous, en tant que participant.e,

ne bénéficierez d'aucun avantage spécifique et ne subirez aucun inconvénient en raison de votre décision de participer ou de ne pas participer à cette étude.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Marie-Claude Bénard [REDACTED] ou Judith Émery-Bruneau (judith.emery-bruneau@uqo.ca ; 819-595-3900 poste 3810). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage (andre.durivage@uqo.ca ; 819-595-3900 poste 1781), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications. Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez joindre le président du Comité d'éthique à la recherche (CÉR) de l'UQO à l'adresse suivante : andre.durivage@uqo.ca ou 819-595-3900 poste 1781.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et nous en conservons une copie.

**CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE-ACTION :**

Nom de la personne participante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de la personne participante :

\_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheuse principale : Marie-Claude Bénard

Date : \_\_\_\_\_

Signature de l'étudiante-chercheuse :

\_\_\_\_\_

Courriel : benm03@uqo.ca

Nom de la professeure titulaire : Judith  mery-Bruneau

Date : \_\_\_\_\_

Signature de la professeure titulaire :

\_\_\_\_\_

Courriel : judith.emery-bruneau@uqo.ca

## Appendice B

### Le cercle de lecture

Discipline : enseignement de la lecture littéraire au primaire (2<sup>e</sup> cycle du primaire)  
Cette activité aide les élèves à mieux connaître les livres. Elle développe l'écoute active, la compréhension de texte et l'interprétation, la reformulation, la justification, le respect du point de vue des autres, etc. Elle permet aussi d'inculquer des stratégies de lecture et favorise l'engagement en lecture littéraire et le plaisir de lire.

#### **C'est quoi un cercle de lecture ?**

Le cercle de lecture (cercle littéraire, club de lecture) est une méthode d'enseignement organisée où les élèves, réunis en petits groupes diversifiés, développent leur capacité à analyser, à interpréter et à élaborer collectivement des connaissances à partir d'œuvres littéraires.

#### **Quel est son objectif?**

C'est de favoriser un apprentissage collectif et interactif à travers la lecture et la discussion.

#### **Comment se déroule un cercle de lecture?**

Il peut être structuré de *différentes manières*. Voici les principales étapes :

##### **1. Sélection de l'œuvre littéraire et formation des groupes (4 à 5 élèves)**

Formation des groupes (4 possibilités) :

- L'une implique la formation spontanée d'un groupe d'élèves qui se réunissent pour choisir et lire un livre commun;
- Une autre consiste à former le groupe d'abord, puis demander aux élèves de choisir le livre qu'ils liront;
- Une troisième option permet aux élèves de lire différents livres et d'en discuter;
- Une quatrième méthode consiste à choisir un livre pour les élèves, en se basant sur leurs centres d'intérêt.

##### **2. Temps de lecture individuelle et Carnet de lecture**

Pendant la lecture silencieuse, les élèves prennent des notes en vue de la rencontre de groupe. Exemples : dessiner un personnage ou un lieu de l'histoire; copier des mots intéressants, des phrases ou des passages qui font réfléchir; rédiger des questions, écrire ou dessiner leurs émotions, leurs ressentis, etc.

##### **3- Planifier le calendrier des rencontres de groupes**

Déterminez un horaire régulier pour le cercle de lecture et faites-en part aux élèves.

#### **4- Guider la discussion**

Au besoin, préparez des questions de discussion pour guider les élèves. Ces questions peuvent porter sur les personnages, l'intrigue, les thèmes, l'appréciation, les réactions, etc.

Encouragez la participation de tous en vous assurant que chaque élève ait l'opportunité de participer et de partager ses pensées.

#### **5- Donner de la rétroaction**

Après chaque activité, prenez quelques minutes pour évaluer les discussions et de donner des retours aux élèves.

#### **Références**

Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Chenelière Éducation.

Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.

Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* (4<sup>e</sup> éd.). Boeck Éducation.

## Appendice B (suite)

### Le cercle de lecteurs

Discipline : enseignement de la lecture littéraire au primaire (2<sup>e</sup> cycle du primaire)  
 Cette activité aide les élèves à mieux connaître les livres et à développer le plaisir de lire à long terme.

#### **C'est quoi un cercle de lecteurs?**

Un cercle de lecteurs peut être comparé à un souper convivial entre amis, où l'on se réunit pour échanger sur nos lectures. Dans ces petits groupes, les élèves se rencontrent régulièrement. Ces moments sont dédiés au partage et à la discussion autour des impressions, des idées et des réflexions suscitées par leurs lectures. Que le lecteur soit en pleine lecture, à la fin d'un livre, ou même à la recherche de sa prochaine lecture, le cercle de lecteurs offre un espace idéal pour partager des expériences de lecture diverses et enrichissantes.

#### **Quel est son objectif?**

C'est de nourrir et d'accroître le plaisir de la lecture, tant dans le cadre scolaire qu'en dehors.

#### **Comment se déroule un cercle de lecteurs?**

Le concept du « pacte » de lecture offre un aperçu de l'idéologie sous-jacente à ce dispositif didactique. Chaque lettre du mot « pacte » est soigneusement choisie pour représenter un aspect clé de cette approche :

**P** pour Plaisir et Partage : soulignant l'importance de trouver de la joie dans la lecture et de partager cette expérience avec d'autres.

**A** pour Accès aux livres : mettant l'accent sur la nécessité d'offrir un accès à une variété de livres.

**C** pour Choix : reconnaissant l'importance de permettre aux lecteurs de choisir leurs lectures, renforçant ainsi leur engagement et leur intérêt.

**T** pour Temps au quotidien : insistant sur l'importance de consacrer régulièrement du temps à la lecture, intégrant ainsi cette habitude dans le quotidien.

**E** pour Espace stimulant : l'importance de créer un environnement favorable à la lecture.

Ce pacte, dans son ensemble, vise à créer une culture de la lecture enrichissante et durable, tant à l'école que dans la vie quotidienne.

#### **Références**

Vidéo de Martin Lépine (YouTube) : Les cercles de lecteurs : développer l'appétence en lecture de tous les élèves avec l'Institut TA

## Appendice B (suite)

### Le débat interprétatif

Discipline : enseignement de la lecture littéraire au primaire (2<sup>e</sup> cycle du primaire)  
 Cette activité encourage les élèves à analyser, évaluer et interpréter une œuvre littéraire. Le débat interprétatif développe, entre autres, la pensée critique, les compétences en communication, la compréhension approfondie de différents textes, renforce l'empathie et la compréhension interpersonnelle, accroît la collaboration, développe la confiance en soi et stimule la curiosité et l'engagement en lecture littéraire. Le DI est même un outil prometteur de développement des capacités démocratiques.

#### **C'est quoi un débat interprétatif?**

Le débat interprétatif (appelé débat de lecture ou débat littéraire) est une discussion structurée autour d'une œuvre littéraire ou d'un extrait spécifique. Il offre un espace où les élèves peuvent partager leurs interprétations, poser des questions et confronter leurs idées à celles des autres.

Le débat interprétatif ne consiste pas à deviner ce qui va se passer à la fin des chapitres. Il est préférable de se concentrer sur les événements qui se sont déjà produits dans un texte plutôt que d'essayer de deviner ce qui va se passer ensuite. Il ne vise pas à convaincre autrui d'adhérer à un point de vue argumenté, mais à chercher collectivement des interprétations recevables, même si parfois contradictoires.

#### **Quel est son objectif?**

C'est d'améliorer et d'approfondir la compréhension d'une œuvre, de ses thèmes, de ses personnages, de son style et de son contexte. Il développe la compétence à « réagir », « comprendre » et « interpréter » des œuvres complètes.

#### **Comment se déroule un débat interprétatif?**

Il peut être structuré de différentes manières. C'est une activité orale collaborative menée par l'enseignante avec la classe sur une œuvre lue au préalable.

Voici les principales étapes :

#### **1- Sélection de l'œuvre littéraire :**

Choisir un livre de littérature jeunesse (ou album jeunesse) qui possède une richesse thématique, stylistique ou narrative, et qui est susceptible de susciter des interprétations variées.

#### **2- Préparation préalable :**

Lire attentivement le livre.

Identifier les thèmes, les motifs, les personnages, les symboles et d'autres éléments pertinents.

Préparer des questions ou des thèmes de discussion pour guider le débat (ajout de post-it)

#### **3- Mise en place de la classe :**

Organiser l'espace de manière à favoriser la discussion (par exemple, des chaises en cercle pour encourager l'interaction).

#### **4- Lancement du débat :**

Donner des consignes claires et rappeler les règles de prise de parole

Clarifier le but de l'activité

Prévoir des pauses lors de la lecture du livre.

Mentionner si la participation est évaluée ou non

#### **5- Réalisation du débat :**

Encourager les élèves à partager leurs points de vue.  
Demander des clarifications ou des justifications, au besoin.  
Permettre aux élèves d'essayer, d'explorer et d'émettre différentes opinions.  
Vous pouvez relancer des élèves et répéter leur propos.  
Privilégiez les questions « Que penses-tu de... », « Comment tu sais... », « Explique ce que tu veux dire quand... », « Que penses-tu lorsque (nom de l'élève) dit que... ». Évitez les questions de type « Pourquoi... ».  
Ne pas vous censurer ! Vous pouvez intervenir pour valider ou invalider les interprétations de façon explicite et implicite, en pointant le texte par exemple

#### **6- Conclusion :**

Résumer les principaux points abordés pendant le débat.  
Poser une dernière question ouverte pour encourager la réflexion post-débat.  
Remerciez les élèves pour leur contribution.  
Si possible, demandez aux élèves de partager leurs impressions sur le débat, ce qu'ils ont appris et comment l'expérience pourrait être améliorée à l'avenir.

#### **Références**

Sorin, N. (2007). *Le débat interprétatif et la problématisation du texte*. Recherche en éducation, 3, 70-80.  
<https://doi.org/10.4000/ree.3781>

[https://cache.media.education.gouv.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/05/9/21-RA16\\_C3\\_FRA\\_5\\_culture\\_litt\\_debat\\_591059.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf)

## Appendice C

### Exemples d'objectifs :

Ci-dessous, vous trouverez une sélection d'exemples d'objectifs qui peuvent vous inspirer. Veuillez noter que cette liste n'est pas exhaustive; vos objectifs dépendront de vos préférences personnelles et peuvent être adaptés en fonction de vos besoins spécifiques.

Planification	Réalisation	Intégration
<p><b>Planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves</b></p> <p>Organiser les ressources nécessaires pour faciliter les discussions</p> <p>Offrir un accès à une variété de livres</p> <p>Reconnaître l'importance de permettre aux élèves de choisir leurs lectures</p>	<p>Favoriser un climat de respect mutuel</p> <p>Favoriser un climat de curiosité intellectuelle</p> <p>Savoir guider efficacement les discussions, au besoin</p> <p><b>Développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves</b></p> <p>Savoir écouter activement</p> <p>Faciliter les échanges entre les élèves pour enrichir la discussion</p>	<p>Résumer les points clés discutés pendant l'activité et souligner les idées ou les thèmes importants qui ont émergé</p> <p>Reconnaître et valoriser les contributions de chaque élève</p> <p><b>Encourager les élèves à s'autoévaluer</b></p> <p>Aider les élèves à fixer des objectifs personnels</p> <p>Fournir une rétroaction à chaque élève ou au groupe</p>

## Appendice D

### Exercice de la roue socratique

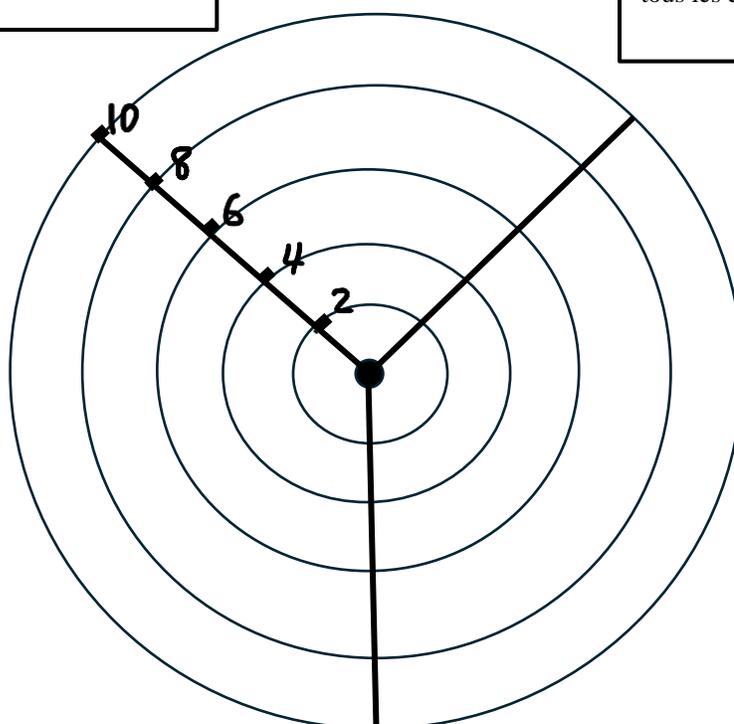
Nom de l'enseignant.e : \_\_\_\_\_

Le dispositif didactique : \_\_\_\_\_

À l'égard de chacun des objectifs que vous souhaitez apprendre à développer (pour mieux engager socialement vos élèves en lecture littéraire), indiquez sur une échelle de 0 à 10 où vous situez aujourd'hui sur le plan de l'appropriation et où vous souhaitez vous situer au mois de mai 2024.

Objectif 1 :  
Planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves.

Objectif 2 :  
Développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves.



Objectif 3 :  
Encourager les élèves à s'autoévaluer

## Appendice E

En utilisant une échelle de 0 à 10, où 0 est au centre, pour chacun des objectifs reliés à la mise en place du dispositif didactique qui sollicite l'engagement social de vos élèves en lecture

Objectif 1 : *Je me situe à \_\_\_\_\_ et en mai 2024, j'aimerais me situer à \_\_\_\_\_*

Objectif 2 : *Je me situe à \_\_\_\_\_ et en mai 2024, j'aimerais me situer à \_\_\_\_\_*

Objectif 3 : *Je me situe à \_\_\_\_\_ et en mai 2024, j'aimerais me situer à \_\_\_\_\_*

### Mon plan d'action

Afin de développer mes objectifs mentionnés dans ma roue socratique, je compte entreprendre les actions suivantes :

**Action 1 reliée à mon objectif 1 :**

**Action 2 reliée à mon objectif 2 :**

**Action 3 reliée à mon objectif 3 :**

## Appendice F

### Compte-rendu des actions envisagées par les enseignantes participantes à la suite de la production de la roue socratique

Objectif 1 (phase de planification)

Planifier des activités structurées et adaptées aux besoins des élèves

Noms	Valeur initiale	Évaluation visée	Progrès attendu	Évaluation initiale révisée	Évaluation finale	Progrès réel
	A	B	B-A	C	D	D-C
Bastien	4	8	4	4	8	4
Constance	6	9	3	4	5	1
Charlotte	5	8	3	7	8	1
Mélanie	6	8	2	7	8	1
Christine	6	8	2	8	8	0
Valérie	4	6	2	4	6	2
Carole	4	8	4	4	8	4
<b>MOY</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2 ou 20 %</b>

Noms Actions / objectif 1

Bastien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'assurer que le matériel soit disponible (photocopie, post-it, etc.)</li> <li>- Avoir un objectif précis par activité</li> <li>- Trouver des sujets (albums pour le débat)</li> </ul>
Constance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former équipe (en niveau de lecteurs)</li> <li>- Proposer lectures à leur pointure + goûts et intérêts</li> <li>- CERCLES (2) : noter les titres choisis de tous mes élèves + moins interagir</li> </ul>
Charlotte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer une liste de questions pour soutenir les élèves dans leurs discussions</li> <li>- Améliorer l'aménagement pour rendre le climat agréable</li> <li>- Varier les équipes de discussions</li> </ul>
Mélanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparer une liste de questions pour soutenir les élèves dans leurs discussions</li> <li>- Améliorer l'aménagement pour rendre le climat agréable</li> <li>- Varier les équipes de discussions</li> </ul>
Christine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Camper avec ma collègue des rencontres à l'horaire pour structurer nos leçons</li> <li>- Post-it, trouver des questions ouvertes pertinentes qui animent le débat</li> </ul>
Valérie	n.a.
Carole	- La dernière journée de la semaine (15 minutes)

## Appendice F (suite)

### Compte-rendu des actions envisagées par les enseignantes participantes à la suite de la production de la roue socratique

Objectif 2 (phase d'intégration)

Développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves

Noms	Valeur initiale	Évaluation visée	Progrès attendu	Évaluation initiale révisée	Évaluation finale	Progrès réel
	A	B	B-A	C	D	D-C
Bastien	4	10	6	4	8	4
Constance	4	9	5	4	6	2
Charlotte	5	8	3	7	8	1
Mélanie	6	8	2	7	8	1
Christine	8	10	2	8	8	0
Valérie	2	8	6	2	6	4
Carole	2	6	4	2	8	6
<b>MOY</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2 ou 20 %</b>

Noms Actions / objectif 2

Bastien

- Varier les moyens (grand-groupe, sous-groupe)
- Utiliser un système de traces
- Nommer un responsable (droit de parole)

Constance

- Laisser tomber mes interventions de prof et écouter pour mieux inciter

Charlotte

- S'intégrer régulièrement dans les équipes
- Valoriser les bonnes actions des élèves
- Modéliser au besoin

Mélanie

- S'intégrer régulièrement dans les équipes
- Modéliser au besoin
- Valoriser les bonnes actions de certains élèves

Christine

- Instaurer un climat de classe respectueux et ouvert
- Bien clarifier mes attentes, les consignes pour le droit de parole

Valérie

n.a.

Carole

- Préparer une liste de questions

## Appendice F (suite)

### Compte-rendu des actions envisagées par les enseignantes participantes à la suite de la production de la roue socratique

#### Objectif 3 (phase d'intégration)

Encourager les élèves à s'autoévaluer

Noms	Valeur initiale	Évaluation visée	Progrès attendu	Évaluation initiale révisée	Évaluation finale	Progrès réel
	A	B	B-A	C	D	D-C
Bastien	6	10	4	6	8	2
Constance	6	9	3	4	4	0
Charlotte	4	8	4	6	8	2
Mélanie	6	8	2	7	8	1
Christine	6	8	2	6	4	-2
Valérie	4	8	4	4	6	2
Carole	4	8	4	4	6	2

Noms	Actions / objectif 3
Bastien	- Faire une fiche d'autoévaluation - Retour oral (ce qui a bien été / moins bien été)
Constance	- Passer en entrevue individuelle chacun de mes élèves et les aider à se situer (participation) sur une échelle de 1 à 10.
Charlotte	- Utiliser différents moyens pour l'autoévaluation
Mélanie	- Utiliser différents moyens pour l'autoévaluation
Christine	- Les amener, à l'aide d'outils, à se questionner facilement sur leur démarche
Valérie	n.a.
Carole	- Chaque groupe coup de cœur - livres

## Appendice G

Les différentes étapes de la démarche d'accompagnement des enseignantes participantes, inspiré du modèle proposé dans la thèse de Tremblay (2020).

	ÉTAPE 1 Définir la situation actuelle	ÉTAPE 2 Définir la situation désirée	ÉTAPE 3 Rédiger un plan d'action	ÉTAPE 4 Mettre en œuvre le plan d'action	ÉTAPE 5 Évaluer le plan d'action
Objectifs	<b>Réfléchir</b> sur le problème d'engagement social des élèves en lecture littéraire. <b>Identifier</b> les activités mises en place qui permettent aux élèves d'interagir. <b>Identifier</b> les défis au regard du dispositif didactique à mettre en place.	<b>Sélectionner</b> un dispositif didactique. <b>Co-planifier</b> des objectifs réalistes quant à la mise en place du dispositif didactique.	<b>Élaborer</b> un plan d'actions individuel dans l'atteinte des objectifs co-planifiés.	<b>Implanter</b> le dispositif didactique en contexte de classe. <b>Explorer</b> la mise en œuvre du dispositif didactique.	<b>Examiner</b> les avantages et les défis liés aux dispositifs didactiques choisis et mis en œuvre.
Collecte de données	Entretien de groupe	Entretien de groupe et questionnaire individuel	Roue socratique	Entretien de groupe et questionnaires individuels	Entretien de groupe, roue socratique et questionnaire individuel
Actions des enseignantes	<b>Discuter</b> du manque d'engagement des élèves en lecture littéraire. <b>Prendre connaissance</b> de dispositifs didactiques qui sollicitent la dimension sociale en lecture littéraire.	<b>Sélectionner</b> un dispositif didactique. <b>Réfléchir</b> à la fois de manière optimiste et critique sur la mise en place du dispositif didactique. <b>Exprimer</b> ses besoins spécifiques à la chercheuse quant à la mise en place du dispositif didactique.	<b>Évaluer</b> les compétences initiales et celles ciblées dans l'atteinte des objectifs co-définis. <b>Rédiger</b> de façon individuelle les actions à mettre en place pour atteindre les objectifs co-définis.	<b>Planifier</b> et <b>réaliser</b> l'activité en utilisant le dispositif choisi à raison d'une fois par semaine pendant 12 semaines. <b>Faire</b> un bilan avec les élèves (autoévaluation) à la fin de chaque séance.	<b>Analyser</b> le processus d'implantation en nommant les avantages et les défis reliés au dispositif didactique choisi.
Tâches de la chercheuse	<b>Susciter</b> les échanges. <b>Inform</b> er et <b>instrumenter</b> les enseignantes.	<b>Proposer</b> des objectifs réalistes et mesurables.	<b>Prendre connaissance</b> des actions souhaitées.	<b>Proposer</b> des pistes d'adaptation aux pratiques enseignantes.	<b>Animer</b> l'entretien de groupe.

## Appendice H



### Questionnaire portant sur les pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social des élèves en lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire : une recherche-action

Inspiré du questionnaire de Lépine (2017)

#### Objectifs de la recherche

---

Cette recherche vise à connaître vos pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social en lecture littéraire de vos élèves. Ce **court questionnaire** comporte deux sections : 1) Pratique professionnelle et portrait de classe; 2) Activités portant sur l'enseignement de la lecture littéraire qui engagent socialement les élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Il est important de souligner que ce questionnaire n'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et ne visent aucunement à évaluer vos compétences.

#### Participation à la recherche

---

La participation à cette phase de la recherche consiste, pour **l'enseignante du 2<sup>e</sup> cycle du primaire (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année)**, à répondre à un questionnaire d'environ 10-15 minutes.

#### Confidentialité

---

Vos informations resteront confidentielles et ne seront pas divulguées de quelque manière que ce soit. Aucune donnée vous identifiant ne sera publiée. Vos informations personnelles seront détruites après sept ans suivant la fin de la recherche. Les données non identifiantes seront conservées pour une durée nécessaire à leur utilisation.

#### Avantages pour les répondantes

---

Votre participation à cette recherche contribue à l'avancement des connaissances dans l'enseignement de la lecture littéraire au primaire. Cependant, il est possible que le processus de décrire vos pratiques d'enseignement suscite des réflexions et des questionnements professionnels. Si cela se produit, n'hésitez pas à en discuter avec la chercheuse responsable.

#### Droit de retrait

---

Il est important de souligner que votre participation est complètement volontaire. Vous avez le droit de cesser votre participation à tout moment en arrêtant simplement de répondre aux questions. Toutefois, une fois que vous aurez rempli et envoyé le questionnaire, il ne sera pas possible de retirer vos réponses de la recherche.

#### Date limite

---

16 février 2024

#### Responsables de la recherche

---

Marie-Claude Bénard, étudiante à la maîtrise (UQO) [benm03@uqo.ca](mailto:benm03@uqo.ca)

Sous la direction de Judith Émery-Bruneau, professeure à l'UQO

Faculté des sciences de l'éducation (UQO)

## Section I : Pratique professionnelle et portrait de classe

\*Je vous rappelle que toutes vos réponses demeurent confidentielles.

1. À quel **genre** vous identifiez-vous ?

- a) Femme
- b) Homme
- c) Autre
- d) Préfère ne pas répondre

2. Quel(s) **diplôme(s) universitaire(s)** avez-vous obtenu(s) ?

Diplôme(s) universitaire(s) obtenu(s)	Année d'obtention

3. Combien avez-vous cumulé **d'années d'expérience** en enseignement ? \_\_\_\_\_

4. À quel(s) **niveau(x)** du primaire enseignez-vous *actuellement* ?

- a) 3<sup>e</sup> année (1<sup>re</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle)
- b) 4<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle)
- c) Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

5. À quelle **école** enseignez-vous *actuellement* ? \_\_\_\_\_

6. Quelle est le **nombre total d'élèves** dans votre groupe cette année ? \_\_\_\_\_

- a) Combien de **garçons** ? \_\_\_\_\_
- b) Combien de **filles** ? \_\_\_\_\_
- c) Autres ? \_\_\_\_\_

7. Combien d'élèves sont à **risque en lecture (difficultés observées)** dans votre classe ?

- a) Combien de **garçons** ? \_\_\_\_\_
- b) Combien de **filles** ? \_\_\_\_\_
- c) Autres ? \_\_\_\_\_

8. Avez-vous facilement accès à des **œuvres littéraires** ?

- a) Dans votre **salle de classe** ? Oui \_\_\_ Plus ou moins \_\_\_ Non \_\_\_
- b) À la **bibliothèque de votre école** ? Oui \_\_\_ Plus ou moins \_\_\_ Non \_\_\_

**Section II : Activités portant sur l'enseignement de la lecture littéraire qui engagent socialement les élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.**

Décrivez **une activité** que vous faites régulièrement en classe pour encourager l'engagement social des élèves en lecture. Expliquez **les raisons** pour lesquelles vous le faites.

Y a-t-il **une ou des activités mises en place dans votre école** qui, selon vous, encouragent l'engagement social des élèves en lecture littéraire ?

Non

Oui

Si oui, veuillez les décrire et les expliciter.

Merci de votre précieuse collaboration 😊

## Appendice I

### Guide d'entretien semi-dirigé #1

Date : <b>vendredi 16 février 2024</b>	Lieu de l'entretien :
Heure du début de l'entretien :	Heure de fin de l'entretien :

#### ACCUEIL CHALEUREUX DES PERSONNES PARTICIPANTES

#### ÉLÉMENTS À ABORDER AVANT L'ENTRETIEN

- L'objectif de l'entretien est d'abord de discuter de l'engagement social de vos élèves en lecture littéraire.
- Ensuite, vous allez choisir un dispositif didactique que vous allez devoir expérimenter avec vos élèves de façon hebdomadaire sur une période de 12 semaines.
- Nous utiliserons l'exercice de la roue socratique pour définir nos objectifs liés à l'intégration du dispositif et rédiger des actions concrètes pour les atteindre.
- Nous discuterons aussi des défis potentiels quant à l'insertion du dispositif didactique.
- Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bons ou mauvais propos. Je ne suis pas là pour vous juger ou juger vos connaissances, votre expérience et vos compétences, mais bien pour entendre votre témoignage. Je souhaite l'entretien le plus souple, convivial et interactif possible;

**Projet de recherche :** Le projet de recherche porte sur les pratiques enseignantes en lecture littéraire qui favorisent l'engagement social des élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

**But de la recherche :** Le projet de recherche vise à mieux comprendre les avantages et les défis liés à la planification, la mise en œuvre et à l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire ?

**Participation :** Elle contribuera à mieux comprendre l'engagement des lecteurs, à favoriser votre développement professionnel et améliorer les connaissances sur l'objet d'étude.

**Durée prévue :** 60 minutes / **Droits et consentement verbal**

#### CONCEPTIONS DE L'OBJET D'ÉTUDE ET THÈMES DU PROJET DE RECHERCHE

Thèmes	Questions	Questions de relance possibles
<b>L'engagement en lecture (général)</b>  (Objet d'étude)	Pour la première question qui porte sur l'engagement de vos élèves en lecture, je vous demande de porter votre <b>chapeau blanc</b> . Il concerne la neutralité (faits, chiffres, pourcentages, informations, anecdotes). - Observez-vous des difficultés au niveau de l'engagement de certains élèves en lecture ?	- Observez-vous des difficultés au niveau de l'engagement de certains élèves en lecture? - Est-ce que tous vos élèves participent activement dans les tâches en lecture? - Quels sont les signes que vous observez pour décrire un élève engagé? Et un élève désengagé?
<b>Dimension sociale de l'engagement en lecture</b>	- Quelles sont les occasions que vous créez pour que les élèves discutent et interagissent autour de la lecture?	- Est-ce que vous organisez des activités régulièrement qui permettent à vos élèves d'interagir entre eux ou avec vous? - Pouvez-vous expliquer une activité en lecture que vous faites régulièrement afin que les élèves interagissent entre eux et/ou avec vous? - Comment les organisez-vous en fonction des besoins et des niveaux de compétence de vos élèves?
<b>Dispositif didactique</b>  (Roue socratique)	- Parmi les dispositifs didactiques présentés lors de notre première rencontre, lequel aimeriez-vous mettre en place dans votre classe ? Expliquez.  <b>*Exercice de la Roue Socratique*</b> Vous aurez besoin d'un crayon rouge, d'un crayon bleu et d'une règle. - Afin d'insérer efficacement le dispositif didactique dans votre classe, que diriez-vous de se fixer <b>trois objectifs</b> concrets et clairs ? S'assurer que tout le monde est d'accord Roue Socratique Négocier les objectifs communs - Indiquez sur une <u>échelle de 0 à 10</u> où vous situez aujourd'hui (sur le plan de votre appropriation) et reliez les points à l'aide d'une règle en rouge	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiquez sur une <u>échelle de 0 à 10</u> où vous souhaitez vous situer au mois de mai 2024 et reliez les points à l'aide d'une règle en bleu.</li> <li>- Quelles pourraient être les actions concrètes que vous souhaitez mettre en place pour y arriver.</li> </ul> Prendre des notes Avertir les participantes de la cueillette des roues socratiques.	
<b>Identification des défis liés à la mise en place du dispositif didactique (obj.1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je vous demande de mettre votre <b>chapeau noir</b>. Il s'agit du chapeau pessimiste (prudence, dangers, risques, inconvénients)</li> <li>- Quels obstacles ou quels défis anticipez-vous lors de l'insertion du dispositif didactique? Les opinions sont bienvenues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y a-t-il des ressources ou du soutien que vous recherchez?</li> <li>Avez-vous des préoccupations quant à l'ajout d'un dispositif didactique à votre horaire?</li> <li>Quelle serait la meilleure manière, selon vous, d'intégrer ce dispositif sans causer trop de perturbations dans votre horaire?</li> </ul>
<b>Conclusion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour conclure, nous allons porter notre <b>chapeau jaune</b> (l'optimisme). Il s'agit de critique positive, de l'espoir, de commentaires constructifs quant à l'ajout du dispositif didactique dans votre horaire.</li> <li>- Que souhaitez-vous pour les prochaines semaines?</li> </ul>	
<b>Attentes / rôles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont vos attentes concernant le suivi et le soutien que je peux vous offrir tout au long de cette recherche?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous des préoccupations, des réactions ou des émotions avant de poursuivre?</li> </ul>

REMERCIEMENTS/questionnaire #1/date de la 2<sup>e</sup> réunion : vendredi 22 mars 8h.

## Appendice I (suite)

### Guide d'entretien semi-dirigé #2

Date : <b>vendredi 22 mars 2024</b>	Lieu de l'entretien :
Heure du début de l'entretien :	Heure de fin de l'entretien :

#### ACCUEIL CHALEUREUX DES PERSONNES PARTICIPANTES

#### ÉLÉMENTS À ABORDER AVANT L'ENTRETIEN

**Projet de recherche** : Le projet de recherche porte sur les pratiques enseignantes en lecture littéraire qui favorisent l'engagement social des élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

**But de la recherche** : Le projet de recherche vise à mieux comprendre les avantages et les défis liés à la planification, la mise en œuvre et à l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire ?

**Participation** : Elle contribuera à mieux comprendre l'engagement des lecteurs, à favoriser votre développement professionnel et améliorer les connaissances sur l'objet d'étude.

**Thèmes abordés** : Exploration du dispositif didactique (planification – réalisation – intégration ; vos sentiments, vos espoirs, soutien additionnel)

**Durée prévue** : 60 minutes / **Droits et consentement verbal**

#### CONCEPTIONS DE L'OBJET D'ÉTUDE ET THÈMES DU PROJET DE RECHERCHE

Thèmes	Questions	Questions de relance possibles
<b>Exploration du dispositif didactique mis en place (avant – pendant – après)</b>  (obj.2)	<b>1) PHASE DE PLANIFICATION</b> - Expliquez les actions que vous avez posées pour planifier vos activités relatives à votre dispositif didactique choisi. Discuter du site « Constellations » comme étant une référence en L.J. Faire un retour sur le débat interprétatif (intention pédagogique, choix du livre, exemple concret, rôle de l'enseignante)	- Quelles ressources avez-vous utilisées pour planifier vos sessions d'interaction autour de la lecture? - Quels ont été vos ajustements en cours de route? Expliquez. - Quel album/livre jeunesse avez-vous choisi? Expliquez.
	<b>2) PHASE DE RÉALISATION</b> - Pouvez-vous expliquer les stratégies que vous avez employées pour assurer la participation active de tous les élèves? Discuter de la méthode des papillons adhésifs de Manon Hébert.	- Quels indicateurs utilisez-vous pour évaluer la participation active des élèves pendant l'activité en lecture ?
	<b>3) PHASE D'INTÉGRATION</b> - Comment avez-vous encouragé les élèves à s'autoévaluer sur leur participation? Quels ont été vos moyens, vos outils d'autoévaluation?	- Comment encouragez-vous les élèves à réfléchir de manière critique sur leur propre participation et leur apprentissage? - Quelles ressources ou moyens proposez-vous pour aider les élèves à mieux s'autoévaluer sur leur participation?
	<b>En chapeau rouge</b> - Avez-vous le sentiment que le dispositif didactique favorise l'engagement social de tous vos élèves en lecture littéraire?	- Est-ce que les élèves en difficulté étaient engagés ? Expliquez.
	<b>En chapeau vert</b> - Qu'espérez-vous pour les prochaines semaines ?	- Pouvez-vous décrire les interactions des élèves, leur niveau d'engagement et leur participation ? - Quels sont les objectifs que vous souhaitez vous fixer pour les prochaines semaines ? - Quels sont vos espoirs concernant l'intégration du dispositif didactique ?
<b>Pratiques enseignantes</b>	<b>BESOINS ADDITIONNELS</b> - Y a-t-il des ressources ou du soutien que vous recherchez ?	- Quels outils auriez-vous besoin pour continuer à intégrer le dispositif didactique choisi ?

**REMERCIEMENTS/questionnaire #2 / date de la 3<sup>e</sup> réunion : 8 avril 2024 / expliquer la suite de la procédure (continuer à expérimenter le dispositif didactique en classe 1x par semaine et planifier le prochain rendez-vous).**

## Appendice I (suite)

### Guide d'entretien semi-dirigé #3

Date : Lundi 8 avril 2024	Lieu de l'entretien :
Heure du début de l'entretien :	Heure de fin de l'entretien :

#### ACCUEIL CHALEUREUX DES PERSONNES PARTICIPANTES

##### ÉLÉMENTS À ABORDER AVANT L'ENTRETIEN

##### Remerciements, rappel de la recherche et de ses objectifs, durée prévue, thèmes abordés, consentement oral

**Projet de recherche** : Le projet de recherche porte sur les pratiques enseignantes en lecture littéraire qui favorisent l'engagement social des élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire.

**But de la recherche** : Le projet de recherche vise à mieux comprendre les avantages et les défis liés à la planification, la mise en œuvre et à l'intégration de dispositifs didactiques favorisant la dimension sociale de l'engagement des élèves en lecture littéraire ?

**Participation** : Elle contribuera à mieux comprendre l'engagement des lecteurs, à favoriser votre développement professionnel et améliorer les connaissances sur l'objet d'étude.

**Rappel des 3 objectifs de notre cible (Roue socratique)** : planifier des sessions structurées et adaptées aux besoins des élèves ; développer des stratégies pour encourager la participation active de tous les élèves ; encourager les élèves à s'autoévaluer sur leur participation.

**Rappel du Cercle de lecteurs** : But (plaisir de lire à l'école et en dehors - appréciation) ; Comment (équipes, 1x semaine, discussion/journal de lecture)

**Rappel du débat interprétatif** : But : développe la compétence à « réagir », « comprendre » et « interpréter » des œuvres complètes; Comment : livre, questions de réflexion, ne pas vous censurer ! Vous pouvez intervenir pour valider ou invalider les interprétations de façon explicite et implicite, en pointant le texte par exemple.

**Durée prévue** : 60 minutes / **Droits et consentement verbal**

#### CONCEPTIONS DE L'OBJET D'ÉTUDE ET THÈMES DU PROJET DE RECHERCHE

Thèmes	Questions	Questions de relance possibles
<b>Exploration de la mise en place du dispositif didactique (avant, pendant, après)</b>  (obj.2)	<b>PHASE DE PLANIFICATION</b> - Lors de la planification de votre activité, avez-vous fait ou penser à faire des changements depuis les dernières semaines? <b>Faire un retour sur le débat interprétatif</b> * Choix de l'album avec dilemme moral * Avoir le même livre pour tous * Temps de lecture + post-it ou journal * Questions à préparer <b>Faire un retour sur le cercle de lecteurs</b> * Accès à des livres de leur choix * Temps de lecture + post-it ou journal * Regroupements 4-5 élèves (ce n'est pas une présentation orale devant la classe) * environnement calme <b>2) PHASE DE RÉALISATION</b> - Lors de la réalisation de votre activité, comment avez-vous soutenu vos élèves pour favoriser la qualité des échanges (soutien aux élèves)? <b>3) PHASE D'INTÉGRATION</b> Pour ce qui est de la phase d'intégration, comment s'est déroulé l'autoévaluation? Avez-vous apporté des changements depuis notre dernière rencontre ?	- Y a-t-il des ressources ou des outils qui vous aideraient à mieux planifier vos activités sur le CL ou le débat interprétatif? - Comment encouragez-vous les élèves à se préparer et à vouloir participer activement aux discussions?  - Pouvez-vous expliquer précisément les méthodes que vous employez pour assurer la participation active de tous les élèves? - Quels sont les indicateurs observables lorsque vos élèves sont engagés ou non dans l'activité?
<b>Pratiques enseignantes</b>	Répondre aux questions posées dans le questionnaire : *Le choix des livres *Le journal de lecture *Le cercle de lecteurs versus le débat interprétatif * La formation des groupes de discussion	- Y a-t-il des ressources ou du soutien que vous recherchez? - Ressentez-vous le besoin d'obtenir des outils additionnels pour continuer l'expérimentation du dispositif didactique?

**REMERCIEMENTS** - Remercier les participant.e.s / Faire remplir le questionnaire #3 / Expliquer la suite de la procédure soit de continuer à expérimenter le dispositif didactique en classe et planifier le prochain rendez-vous – 3 mai 8h.



## Appendice J

### Méthode de réflexion pour les entretiens de groupe

<https://mc-consulting.fr/techniques-les-6-chapeaux-de-bono/>



#### NEUTRALITÉ

Faits, chiffres, informations  
dénuées d'interprétations



#### ÉMOTIONS

Intuitions, sentiments,  
impressions, pressentiments



#### CRÉATIVITÉ

Fertilité des idées, aucune censure,  
idées farfelues, provocantes



#### PESSIMISME

Prudence, dangers, risques,  
objections, inconvénients



#### OPTIMISME

Critique positive, rêves, espoir,  
commentaires constructifs



#### ORGANISATION

Canalisation des idées, rigueur,  
discipline, solution à retenir

**Appendice K****QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES #1**

**Nom de la participant.e** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

Expliquez les raisons ou motivations qui vous poussent à vous engager dans cette recherche-action sur les pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social de vos élèves en lecture littéraire?

Qu'est-ce qui vous attire particulièrement vers le dispositif didactique que vous avez choisi de réaliser avec vos élèves?

Avez-vous besoin de ressources supplémentaires pour utiliser efficacement ce dispositif ?

Comment pensez-vous que l'utilisation de ce dispositif pourrait améliorer l'engagement social de vos élèves?

Y a-t-il des défis logistiques ou techniques que vous anticipez en introduisant ce dispositif dans votre classe?

Merci de votre précieuse collaboration !

**Appendice K (suite)****QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES #2**

**Nom de la participant.e** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

Quels ont été vos pensées, vos réflexions ou vos questionnements par rapport à l'ajout du dispositif didactique que vous avez choisi d'intégrer à votre planification ? Donnez des explications, des détails.

Croyez-vous que la mise en place du dispositif didactique choisi engage socialement vos élèves ? Donnez des explications, des détails.

Merci de votre précieuse collaboration !

**Appendice K (suite)****QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES #3**

**Nom de la participant.e** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

Croyez-vous que la mise en place du dispositif didactique choisi favorise, chez vos élèves, la compréhension de texte et l'appréciation? Expliquez en donnant un ou des exemples concrets.

Croyez-vous que la mise en place du dispositif didactique choisi motive vos élèves? Expliquez en donnant un ou des exemples concrets.

Croyez-vous que la mise en place de dispositif choisi favorise le plaisir à lire de tous vos élèves? Donnez des explications, des détails. Vous pouvez écrire vos observations, vos constats.

Merci de votre précieuse collaboration !

**Appendice K (suite)****QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES #4**

Nom de la participant.e \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Quelles ressources ou références avez-vous consultées pour faciliter l'ajout du dispositif didactique choisi?

Quels apprentissages avez-vous réalisés lors de cette recherche-action?

Quelles sont vos compétences spécifiques que vous avez renforcées ou acquises?

En réfléchissant à votre expérience lors de cette recherche-action, quelle(s) décision(s) avez-vous prise(s) pour transformer ou améliorer votre pratique à l'avenir? Comment envisagez-vous de mettre en œuvre ces décisions dans vos prochaines activités en lecture?

Comment vos pratiques enseignantes de la lecture ont-elles évolué (ou pas) depuis notre première rencontre en janvier 2024?

Merci de votre précieuse collaboration !

## Appendice L

## Grille de codages

Les pratiques enseignantes qui favorisent l'engagement social des élèves en lecture littéraire au 2<sup>e</sup> cycle du primaire

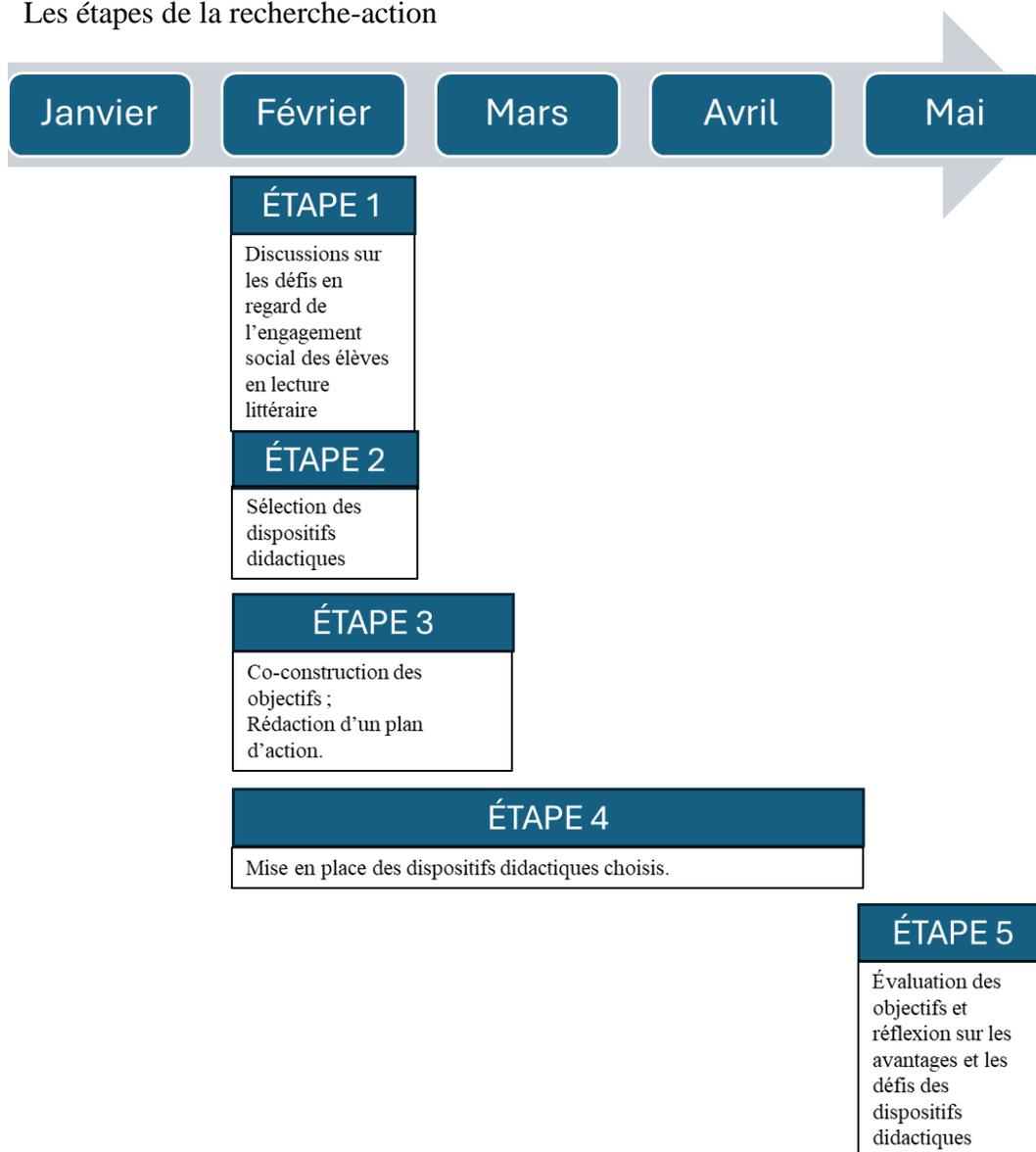
Catégories	Sous-catégories (Nom / Éléments de définition)	Codes (Thèmes recensés)	Éléments de définition
100. L'enseignement de la lecture littéraire au 2 <sup>e</sup> cycle primaire	110. Lecture littéraire (Dufays, 2016; Simard et al., 2019)	111. Distanciation 112. Participation	111. Accès à la symbolisation, mobilisation de diverses compétences cognitives et culturelles, construction de sens et culture partagée (Dufays et al., 2005) 112. Appropriation du texte, invention de la vie quotidienne, rêves et appréciation de l'œuvre comme objet, valorisant les réactions spontanées, émotions, imagination et subjectivité du lecteur (Dufays et al., 2005)
	120. Phases de l'enseignement de la lecture littéraire (Brunel et al., 2024)	121. Avant 122. Pendant 123. Après	121. Préparation et mobilisation des connaissances avant la lecture. 122. Instruction et compréhension active du texte. 123. Évaluation et réflexion sur la compréhension après la lecture.
	130. Types de lecture (Hébert, 2006; Lépine et al., 2022)	131. Fonctionnelle 132. Esthétique 133. Ordinaire 134. Savante	131. Lecture orientée vers des objectifs pratiques ou utilitaires. 132. Lecture pour le plaisir ou l'appréciation artistique. 133. Lecture quotidienne et non spécialisée, habitudes de lecture. 134. Lecture spécialisée et approfondie, recherche académique, lecture critique.
	140. Dimensions de la lecture littéraire (Brunel et al., 2024; Falardeau et Sauvaire, 2015)	141. Compréhension 142. Interprétation 143. Réaction 144. Appréciation	141. Processus d'extraction et de construction de sens à partir du texte. 142. Exploration des significations nouvelles du texte, processus cognitifs et affectifs. 143. Identification des effets du texte sur le lecteur, incluant émotions et jugement de goût, subjectivité. 144. Intégration de la compréhension, interprétation et réaction pour évaluer le texte de manière personnelle et critique, jugement critique, évaluation personnelle.
200. L'engagement en lecture littéraire	210. Dimensions de l'engagement en lecture littéraire (Barber et Klauda, 2020; Bédard et al., 2022; Lee et al., 2021)	211. Cognitive 212. Affective 213. Sociale 214. Comportementale	211. Effort mental et réflexion pendant la lecture littéraire, concentration, stratégies de lecture. 212. Attitudes et émotions liées à la lecture littéraire, intérêt, enthousiasme, plaisir. 213. Interactions et relations avec l'enseignante et les pairs, discussions, collaboration. 214. Actions observables liées à la lecture littéraire, participation active.
	220. Manifestations de l'engagement (Guthrie et Klauda, 2022)	221. Engagement positif 222. Engagement négatif	221. Enthousiasme, efforts, attention, motivation, implication dans la lecture. 222. Évitement, désintérêt et réduction de l'effort en lecture.
300. Les pratiques enseignantes	310. Rôles et responsabilités (Simard et al., 2019)	311. Agent institutionnel 312. Éducateur 313. Passeur culturel 314. Communicateur 315. Planificateur 316. Transposition didactique	311. Suivi des règles et instructions du système scolaire. 312. Contribution à la socialisation et au développement des valeurs des élèves. 313. Introduction des élèves au monde artistique et littéraire, développement culturel. 314. Maîtrise des interactions verbales et non verbales. 315. Préparation et coordination des leçons, planification. 316. Adaptation des connaissances aux niveaux des élèves.
	320. Dispositifs didactiques	321. Lecture individuelle 322. Lecture en dyade 323. Lecture interactive 324. Présentation orale 325. Cercle de lecture 326. Débat interprétatif 327. Cercle de lecteurs 328. Questionnaire 329. Autres	321. Lecture seule ou individuelle. 322. Lecture en duo (Boushey et al., 2015). 323. Co-construction d'un texte lu par l'enseignante, utilisant les connaissances antérieures, posant des questions, faisant des prédictions, réagissant émotionnellement et intellectuellement (Baron et Côté, 2016; Barrentine, 1996). 324. Présentation d'un livre devant toute la classe comme une présentation orale. 325. Discussion d'un texte ou d'un livre commun en sous-groupe (Hébert, 2002, 2004, 2009). 326. Discussion et confrontation d'interprétations d'un texte littéraire avec l'enseignante (Dias-Chiaruttini, 2015; Sauvaire, 2021; Sorin, 2007). 327. Réunion en petites équipes pour partager et discuter de littérature jeunesse (Lépine et al., 2022). 328. Lecture d'un texte imposé avec réponses aux questions. 329. Autres dispositifs didactiques

## Appendice L (suite)

	330. Postures de l'enseignante (Morel et al., 2015)	Énoncées portant sur la façon dont les enseignantes abordent intellectuellement et verbalement une tâche donnée.	331. Accompagnement 332. Enseignement 333. Lâcher-prise 334. Surétayage 335. Magicien	331. Confie aux élèves la responsabilité de leur tâche à accomplir 332. Formule et organise les savoirs ainsi que les normes / fait la démonstration 333. Délègue les tâches à réaliser aux élèves. 334. Accélère le processus d'apprentissage en fournissant un soutien supplémentaire. 335. Capte l'attention des élèves par le jeu, les gestes théâtraux, les récits marquants, les devinettes, le mystère.
	340. Domaine pragmatique des pratiques enseignantes (Altet, 2017)	Énoncé portant sur les activités menés - les interventions pédagogiques-organisationnelles - l'organisation et la gestion de classe – l'organisation des conditions d'apprentissage	341. Conditions d'apprentissage 342. Gestion du groupe-clase 343. Choix des questions 344. Facilitation de l'apprentissage 345. Évaluation 346. Tâche d'application ou de recherche	351. Organisation du temps, de l'espace et des règles de conduite 352. Manière d'organiser et de contrôler la dynamique entre les élèves 353. Choix des questions ouvertes ou fermées adressées aux élèves 354. Définition des objectifs, stimulation des élèves, explications, choix des situations d'apprentissage 355. Progrès des élèves et ajustement de l'enseignement 356. Mise en activité individuelle et respect du temps favorisant l'autonomie et la concentration des élèves

## Appendice M

Les étapes de la recherche-action



## Appendice N

### Les défis anticipés dans la mise en place du dispositif didactique (**le cercle de lecteurs**)

Aspects	Préoccupations	Énoncés illustrant leurs propos
L'autonomie des élèves	Inquiétudes sur la capacité des élèves à discuter de leur lecture durant un temps déterminé	<p>- Charlotte (4<sup>e</sup> année) : « Ça me stresse un peu, parce qu'ils vont dire quoi sur leur livre? (...) Et l'autre qui fait semblant de lire, puis qui fait juste tourner les pages (...) C'est l'inquiétude de toute la gestion qui va tourner autour de ça ».</p> <p>- Constance (3<sup>e</sup> année) : « Il va falloir un niveau d'autonomie et de travail sérieux, car ils vont se mettre à parler d'autre chose et divaguer ».</p> <p>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « Il y en a qui ne savent pas vraiment lire. Ils ont de grosses dyslexies. C'est sûr que choisir un livre puis d'être capable d'en parler...ben...il faut que je les mette à l'ordinateur pour qu'ils puissent le lire. Sinon, ils ne seront pas capables ».</p>
L'engagement des élèves	Peur que les élèves ne prennent pas l'activité au sérieux et décrochent	- Valérie (4 <sup>e</sup> année) : « C'est garder justement le sérieux de la tâche parce qu'il y a bien des élèves en ce moment, tout est drôle. Ils ne prendront pas ça au sérieux. Ils ne voudront pas s'engager ».
L'évaluation	Questionnements relatifs à la traçabilité des échanges	<p>- Valérie (4<sup>e</sup> année) : « J'aimerais avoir un petit journal du lecteur dans lequel les élèves écrivent le titre du livre, un petit résumé et répondent à une question de réaction ».</p> <p>- Constance (3<sup>e</sup> année) : « Est-ce que je veux des traces écrites ou juste des observations sur le tas? Est-ce que je veux être capable d'annoter leur participation ou la qualité du contenu de ce qu'ils ont discuté? ».</p>
Le manque de ressources (livres adaptés)	Inquiétudes de ne pas avoir assez de livres variés et adaptés aux niveaux et intérêts des élèves	<p>- Mélanie (4<sup>e</sup> année) : « J'aimerais peut-être avoir de nouveaux livres (...) J'ai peur de ne pas avoir des livres assez intéressants ».</p> <p>- Charlotte (4<sup>e</sup> année) : « As-tu des suggestions de collection ou de livres? Parce que là, nous, on va devoir s'acheter des livres ».</p>
L'organisation de l'espace physique	Questionnements sur l'aménagement physique de la classe pour favoriser les échanges	<p>- Bastien (3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année) : « je m'interroge sur la façon d'organiser ma classe pour rendre l'expérience de lecture agréable et stimulante ».</p> <p>- Constance (3<sup>e</sup> année), Charlotte (4<sup>e</sup> année) et Mélanie (4<sup>e</sup> année) s'interrogent sur la « formation des équipes et l'aménagement de l'espace physique ».</p>
L'organisation du temps	Questionnement sur la fréquence et la durée de l'activité	- Valérie (4 <sup>e</sup> année) : « Est-ce qu'on leur dit vous avez comme une semaine pour lire votre livre puis vous allez en discuter? Ou on peut faire ça une fois par semaine, aux 2 semaines, par mois? Est-ce que les élèves doivent le faire en atelier? Est-ce un exercice ensemble? Combien de temps ça dure? »

## Appendice N (suite)

### Les défis anticipés dans la mise en place du dispositif didactique (**le débat interprétatif**)

Aspects	Préoccupations	Énoncés illustrant leurs propos
Le choix des questions	Préparation des questions qui doivent être réfléchies pour encourager la réflexion et l'interprétation.	- Christine (3 <sup>e</sup> année) : « Mon défi va être vraiment dans les choix des questions... Il va falloir que je travaille pour viser l'objectif du débat interprétatif ».
Le manque de ressources pédagogiques	Niveau de préparation complexe pour le débat interprétatif.	- Bastien (3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> année) : « Je ne suis pas encore sûr de comment je vais faire ça. J'ai fait un peu de recherche l'autre jour, puis c'est beaucoup théorique. Il y a peu de choses pour le 2 <sup>e</sup> cycle primaire. C'est beaucoup basé sur des romans ».
L'organisation du temps	Planification supplémentaire dans un emploi du temps déjà chargé.	- Roseline (3 <sup>e</sup> année) : « On est déjà vraiment beaucoup occupées... Ça va être mon défi de bien planifier la chose ».
La gestion du groupe-classe	Impact potentiel des élèves ayant des troubles de comportement sur l'activité de lecture et l'engagement des autres élèves.	- Mireille (3 <sup>e</sup> -4 <sup>e</sup> année) : « J'ai quatre cas de trouble de comportement très sévère en classe. Puis ça serait dur qu'ils n'influencent pas ou qu'ils ne dérangent pas. J'ai quand même de très bons élèves, mais ces quatre sont capables de tout chambouler ». - Christine (3 <sup>e</sup> année) : « Le respect et le dialogue en grand groupe sont un enjeu ».

## Appendice O

### Les avantages et les défis dans le cercle de lecteurs

#### Les avantages du cercle de lecteurs selon les enseignantes participantes

- |   |   |
|---|---|
| 1) Variation des activités de lecture           | - Permet de diversifier les activités en classe.<br>- Évite la redondance des méthodes.   |
| 2) Engagement et motivation des élèves          | - Les élèves attendent avec impatience l'activité.<br>- Les élèves rappellent à leur enseignante quand il est temps de faire l'activité.<br>- Les élèves trouvent un but dans la lecture.<br>- Les élèves sont motivés à participer activement. |
| 3) Développement de compétences sociales        | - Les élèves aiment l'aspect social de l'activité.<br>- Ils sont motivés à participer aux discussions.  |
| 4) Facilité d'organisation                      | - L'activité est jugée relativement simple à organiser et ne demande pas de lourde planification.   |
| 5) Amélioration des compétences en français     | - Développe des compétences mesurables en communication orale.<br>- Touche aux 4 dimensions de la lecture littéraire.   |
| 6) Effet sur le choix des livres                | - Les élèves se souviennent des livres recommandés par leurs camarades et ils sont plus aptes à choisir un livre à la bibliothèque.   |
| 7) Adaptabilité                                 | - L'activité peut facilement être intégrée à d'autres projets ou matières.  |
| 8) Évolution positive des interactions sociales | - Permet aux élèves de mieux interagir et de réagir aux idées des autres, renforçant ainsi leur participation.  |

#### Les défis du cercle de lecteurs selon les enseignantes participantes

- |   |   |
|---|---|
| 1) Participation inégale selon les niveaux      | - Certains élèves, notamment les plus faibles, peuvent participer moins activement, même si ce n'est pas toujours le cas.                   |
| 2) Engagement comportemental variable           | - Dans certaines classes, des élèves peuvent perturber la dynamique de groupe en n'étant pas suffisamment encadrés.                         |
| 3) Difficulté à évaluer l'engagement des élèves | - Il peut être difficile pour les enseignantes de prendre le « pouls des élèves » et de bien évaluer leur engagement en lecture littéraire. |
| 4) Manque de temps                              | - L'activité peut être chronophage et certaines enseignantes ont du mal à l'insérer dans leur emploi du temps déjà chargé.                  |

## Appendice O (suite)

### Les avantages et les défis dans le débat interprétatif

#### Les avantages du débat interprétatif selon les enseignantes participantes

- |   |   |
|---|---|
| 1) Participation                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves, même ceux habituellement moins actifs, participent aux discussions, écoutent les autres et répondent avec des arguments.</li> <li>- Les élèves faibles et démotivés peuvent trouver plus de facilité à participer.</li> </ul>                |
| 2) Développement d'habiletés cognitives et sociales | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves apprennent à écouter les autres, à justifier leurs arguments et à répondre en prenant en compte les idées des autres.</li> <li>- L'interaction entre les élèves est enrichie et leurs compétences en communication orale évoluent.</li> </ul> |
| 3) Motivation                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le débat interprétatif suscite un grand enthousiasme chez les élèves.</li> <li>- Ils réagissent de manière plus intense, notamment lorsque les sujets les touchent personnellement.</li> </ul>   |
| 4) Développement du raisonnement critique           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves sont capables d'argumenter et de pousser plus loin leurs réflexions sur des sujets variés.</li> </ul>   |
| 5) Évolution des compétences d'interprétation       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En quelques semaines, les élèves montrent une capacité accrue à interpréter et discuter des textes.</li> </ul>   |
| 6) Implication émotionnelle                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lorsque les élèves sont touchés par un sujet, leur engagement est encore plus important.</li> </ul>  |
| 7) Adaptabilité                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le débat interprétatif peut être intégré à d'autres matières, comme le cours « Culture et citoyenneté québécoise ».</li> </ul>   |

#### Les défis du débat interprétatif selon les enseignantes participantes

- |  |  |
|--|--|
| 1) Planification complexe              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le débat interprétatif est plus difficile à planifier et à organiser que d'autres dispositifs.</li> <li>- Trouver des sujets et des activités adaptés aux élèves est particulièrement exigeant.</li> </ul>  |
| 2) Manque de ressources adaptées       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a peu de ressources disponibles pour organiser des débats interprétatifs au primaire, ce qui demande aux enseignants de créer leur propre matériel.</li> <li>Les sujets de débat doivent toucher les élèves pour susciter leur intérêt, mais ils sont difficiles à trouver.</li> </ul> |
| 3) Gestion du temps                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'activité prend souvent plus de temps que prévu, forçant parfois à couper court aux discussions.</li> </ul>  |
| 4) Complexité dans la gestion du débat | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est difficile d'encadrer la discussion et de s'assurer que tous les élèves participent équitablement.</li> </ul>   |