

Lire à voix haute dans les cercles d'auteur-es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement

Kathleen Sénéchal , Ophélie Tremblay  and Elaine Turgeon

Volume 6, Number 2, 2025

Les innovations en didactique de l'oral

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1118063ar>

DOI: <https://doi.org/10.37571/2025.0205>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de didactique de l'UQAM

ISSN

2563-2159 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sénéchal, K., Tremblay, O. & Turgeon, E. (2025). Lire à voix haute dans les cercles d'auteur-es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement. *Didactique*, 6(2), 95–122.
<https://doi.org/10.37571/2025.0205>

Article abstract

Dans le cadre d'une recherche-action visant à examiner le rôle de l'oral dans le dispositif des cercles d'auteur-es, notre équipe a constaté que les personnes prenant part aux cercles réalisaient une lecture à voix haute à plusieurs moments clés du dispositif, avec des intentions chaque fois différentes, et que ces moments pouvaient être exploités pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement. Cette contribution est l'occasion de présenter les conduites orales mobilisées en présence de lecture à voix haute dans les cercles de partage, de révision et de diffusion ainsi que de documenter les effets perçus de la lecture à voix haute par les personnes participantes sur le développement de leur posture d'auteur et d'autrice.

© Didactique, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Lire à voix haute dans les cercles d'auteur·es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement

Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Sénéchal, K., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2025). Lire à voix haute dans les cercles d'auteur·es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement. *Didactique*, 6(2), 95-122. <https://doi.org/10.37571/2025.0205>

Résumé : Dans le cadre d'une recherche-action visant à examiner le rôle de l'oral dans le dispositif des cercles d'auteur·es, notre équipe a constaté que les personnes prenant part aux cercles réalisaient une lecture à voix haute à plusieurs moments clés du dispositif, avec des intentions chaque fois différentes, et que ces moments pouvaient être exploités pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement. Cette contribution est l'occasion de présenter les conduites orales mobilisées en présence de lecture à voix haute dans les cercles de partage, de révision et de diffusion ainsi que de documenter les effets perçus de la lecture à voix haute par les personnes participantes sur le développement de leur posture d'auteur et d'autrice.

Mots-clés : lecture à voix haute, cercles d'auteur·es, compétence à communiquer oralement, conduites orales, posture d'auteur·e.

Introduction

Notre équipe a mené une recherche-action dans laquelle le dispositif des cercles d'auteur·es (Vopat, 2009; Tremblay et al., 2020) a fait l'objet d'expérimentations aux 2^e et 3^e cycles du primaire (2021-2024)¹, auprès d'élèves âgés de 9 à 12 ans. Cette étude visait à examiner le rôle de l'oral au fil du dispositif et plus particulièrement la description des conduites orales mobilisées dans chacun des types de cercles : le cercle de planification, de partage, de révision, de correction et de diffusion. Comme le dispositif des cercles d'auteur·es se déploie à l'oral et s'appuie sur les étapes du processus rédactionnel, la lecture à voix haute est présente à plusieurs moments clés des cercles d'auteur·es : lors du cercle de partage, quand les personnes participantes lisent leur texte aux autres à tour de rôle ; dans le cercle de révision, où les textes sont relus et commentés par les pairs pour soutenir le processus de révision de chaque auteur·e ; et enfin, dans le cercle de diffusion, lors duquel un travail de mise en voix est effectué pour rendre la lecture du texte à d'autres la plus agréable possible. La lecture à voix haute contribue en outre au développement d'une véritable posture d'auteur·e chez les personnes participantes au fil de chacune de ces étapes (Tremblay et al., 2022). En effet, le dispositif des cercles d'auteur·es, par son caractère collaboratif, amène d'une part les participantes et participants à poursuivre un projet d'auteur·e et à souhaiter produire des effets sur les personnes qui vont les lire ou les écouter lire (émouvoir, faire rire, inviter à réfléchir, etc.), et d'autre part à développer un sentiment de confiance et de légitimité en tant que personne qui écrit et qui partage ses écrits.

Dans cette contribution, nous souhaitons mettre en évidence les différentes dimensions de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es, notamment sous l'angle des conduites orales mobilisées lorsque ce type de lecture a lieu. Nous décrirons également comment les participant·es perçoivent l'effet de ce contexte particulier de lecture à voix haute sur le développement de leur posture d'auteur·e. Nous nous situons ainsi dans l'axe 2 de ce numéro thématique en montrant comme les cercles d'auteur·es, par la place qu'y occupe la lecture à voix haute, se présentent comme une approche novatrice pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, notamment à travers la mobilisation d'une variété de conduites orales verbales, paraverbales et non

¹ Tremblay, O., Turgeon, E., Sénéchal, K. et Queval, S. (2021-2024). « Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire ». Projet de recherche-action financé dans le cadre du concours 2021-2024 *Actions concertées - Programme de recherche en littératie* (volet « Recherche-action »), subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

verbales. Notre contribution s'inscrit également dans la volonté de proposer des dispositifs qui misent sur l'oral tant comme moyen que comme objet, en vue de contribuer de façon inédite à la formation initiale et continue en didactique du français (Dumais et Soucy, 2020; Dupont, 2019), les cercles d'auteur·es ayant déjà fait l'objet d'expérimentations dans ces contextes de formation auprès d'adultes (Tremblay et Turgeon, 2022a et 2022b).

Problématique

La communication orale joue un rôle central dans les interactions sociales et constitue la pierre angulaire des relations interpersonnelles (Gaussel, 2017; Maurer, 2001). L'école, haut lieu de socialisation, a donc tout intérêt à favoriser le développement de cette compétence, notamment en se tournant vers des démarches, comme celle des cercles d'auteur·es, qui favorisent l'intégration des compétences en français et dans lesquelles l'oral est non seulement mobilisé, mais fait également l'objet d'un enseignement (Soucy et Dumais, 2022).

Les cercles d'auteur·es correspondent à un dispositif collaboratif d'apprentissage de l'écriture, structurée en cinq grandes étapes s'appuyant sur les phases du processus rédactionnel : le cercle de planification, le cercle de partage, le cercle de révision, le cercle de correction et le cercle de diffusion (Vopat, 2009; Tremblay *et al.*, 2020). Le dispositif est collaboratif, car les élèves travaillent en équipes de 4 durant les phases de planification, de révision et de correction ; cependant, ils écrivent et réécrivent leur texte individuellement. Des études menées sur la mise en œuvre des cercles d'auteur·es en contexte universitaire suggèrent d'ailleurs que la dimension collaborative du dispositif contribuerait au développement d'un sentiment accru de compétence en écriture chez les étudiant·es (David et Cathy, 2023; Huber *et al.*, 2020; Roberts *et al.*, 2017). Par ailleurs, ce dispositif didactique s'inscrit dans une approche intégrée de l'enseignement du français (Soucy, 2022). En effet, au fil des étapes des cercles d'auteur·es, les élèves parlent, lisent et écrivent ensemble, ce qui leur permet d'apprendre les uns des autres et de créer ainsi de véritables communautés de personnes lectrices, autrices et communicatrices au sein de la classe, telles que l'entendent Tauveron et Sève (2005). Le dispositif permet en outre d'enseigner des connaissances et des habiletés spécifiques en français écrit et oral (formulation de commentaire témoignant de l'appréciation littéraire du texte d'un pair ; mise en pratique de techniques de révision ; identification de faits prosodiques pouvant faire l'objet d'une amélioration dans la lecture à voix haute d'un pair, etc.).

Chacune des étapes des cercles d'auteur·es s'appuie également sur la maîtrise de conduites orales (cf. Conduites orales dans les cercles d'auteur·es) et ouvre la porte à un

enseignement ciblé de celles-ci. À travers le dispositif des cercles d'auteur·es, les élèves sont ainsi engagés dans des interactions mobilisant différentes conduites orales (p. ex : *Poser des questions aux autres et à soi*, *Rebondir sur les propos entendus*, *Justifier ses propos*) qui relèvent, dans certains types de cercles, de l'oral réflexif. Ce dernier correspond à un oral pour apprendre bien défini, dans le cadre duquel les interlocuteurs échangent pour parvenir à une coconstruction de sens, ce qui leur permet de réaliser des apprentissages (Chabanne et Bucheton, 2002; Sénéchal *et al.*, 2023). Par exemple, lors du cercle de révision, les personnes participantes formulent des suggestions pour bonifier le texte d'un pair sur le plan de la cohérence et du style. Ces commentaires permettent non seulement à l'auteur ou l'autrice du texte d'améliorer celui-ci, mais ils profitent aussi aux autres membres du cercle, qui sont susceptibles d'apporter le même type d'amélioration à leurs propres textes (Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020). Cette façon de faire contribue à l'apprentissage de la révision, comme c'est le cas au sein d'autres dispositifs collaboratifs misant sur l'oral réflexif (Blain, 2001; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Par ailleurs, l'oral présent au sein des cercles d'auteur·es est principalement polygéré, c'est-à-dire que le discours est construit à plusieurs et relève d'une interaction systématique (Grandaty, 1998; voir aussi Roulet, 1985) qui repose encore une fois sur un certain nombre de conduites orales (p. ex : *Gérer les tours de parole*, *Rebondir sur les propos entendus*, *Témoigner de son écoute*). Comme nous le verrons (cf. Déroulement type des cercles d'auteur·es), c'est notamment le cas lorsque les personnes participantes font un usage de la lecture à voix haute dans certains cercles pour partager et rétroagir entre elles.

Dans le contexte des cercles d'auteur·es, la lecture à voix haute est orientée vers la communication, le plaisir de partager un texte ou de le découvrir. Elle permet aussi la mise à distance de ce dernier, ce qui favorise l'interaction entre les compétences à lire, à communiquer oralement et à écrire. Par exemple, lire un écrit à voix haute au moment de le réviser soutient le processus d'amélioration du texte sur le plan de la cohérence et du style, entre autres. Le regard que nous portons sur ce type de lecture dans le cadre de notre recherche se distingue des travaux antérieurs menés sur son utilisation en classe, dans la mesure où ces derniers sont généralement centrés, dans les travaux sur la lecture, sur l'évaluation du décodage (Dolz et Schneuwly, 1998) et sur le développement de la fluidité (Kim *et al.*, 2017). Dans ce cas, on est en présence de ce que Beaume identifiait, dès 1987, comme une *lecture orale* : « [...] je vois les signes écrits, je les prononce, j'écoute. » (p. 110). À l'inverse, et toujours selon le même auteur, la *lecture à voix haute* impliquerait quant à elle de « comprendre » les signes écrits avant de mettre en voix cette compréhension. Et comme le rappellent bien Dolz et Schneuwly (1998),

[si] on trouve, surreprésentée, la lecture à voix haute pratiquée à seule fin d'évaluer le déchiffrement de l'élève, la lecture à d'autres est pourtant souvent présente dans de nombreuses situations de communication naturelles en situation scolaire [...] sans que ces situations soient exploitées comme occasions de développer les compétences orales (p. 188).

Dans le cadre des cercles d'auteur·es, nous cherchons justement à exploiter la lecture à voix haute pour la mettre au service du développement de la compétence à communiquer oralement et de la posture d'auteur ou d'autrice, c'est-à-dire, le fait de se percevoir comme l'auteur ou l'autrice de son texte et de chercher, comme le ferait un auteur ou une autrice consacré·e, à créer des effets dans le texte en pensant à la personne qui va le lire (Tauveron et Sève, 2005).

Dans ce contexte, la lecture à voix haute occupe deux fonctions principales : une « lecture à d'autres », pour laquelle la personne lectrice joue un rôle de médiation entre une forme, un contenu textuel et un auditoire (Dolz et Schneuwly, 1998; Dolz *et al.*, 1996), et une lecture à visée pragmatique, permettant la distanciation avec le texte en vue de la révision de ce dernier (Chartrand, 2013). Dans cet article nous décrivons les conduites orales mobilisées lors de la lecture à voix haute au fil du déroulement du dispositif des cercles d'auteur.es. Nous souhaitons ainsi montrer l'intérêt du dispositif pour le développement de compétences orales lors de la lecture à voix haute qui vont au-delà d'un simple décodage de l'information ou de l'évaluation de la fluidité de la personne lectrice. En outre, de nombreuses études ont montré le rôle clé de la lecture à voix haute faite par un adulte, notamment d'albums de littérature de jeunesse, sur le développement de compétences en littératie chez les élèves (Batini, *et al.* 2020) et plus spécifiquement du vocabulaire et de la compréhension orale (Baker *et al.*, 2020), mais on en sait encore peu sur le rôle de la lecture à voix haute dans le développement de la compétence à communiquer oralement. Mentionnons enfin que le contexte de lecture propre aux cercles d'auteur·es, met en présence un apprenti auteur ou une apprentie autrice et des destinataires réels, ce qui suscite des réactions et des émotions chez les personnes participantes (Tremblay et Turgeon, 2022a), notamment lorsque la lecture à voix haute sert le projet d'écriture de l'auteur ou l'autrice et prend en considération l'existence d'une personne lectrice. Les effets de la lecture à voix haute sur l'auteur ou l'autrice et sur les pairs, tels que perçus par les personnes participantes, seront également examinés dans le cadre de cet article.

Cadre conceptuel

Afin de mettre en évidence les conduites orales mobilisées lorsque la lecture à voix haute est utilisée dans trois des étapes des cercles d'auteur·es (le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion), quatre éléments sont présentés dans les sous-sections qui suivent : le déroulement type d'un cercle d'auteur·es, la lecture à voix haute en elle-même, le rôle et la place de la lecture à voix haute dans le dispositif ainsi que les conduites orales présentes au sein de ce dernier.

Déroulement type des cercles d'auteur·es

Le dispositif des cercles d'auteur·es se divise en cinq grandes étapes : le cercle de planification, le cercle de partage, le cercle de révision, le cercle de correction et le cercle de diffusion. Durant chacune des étapes, les personnes participantes travaillent de façon collaborative, au service du processus d'écriture de chacune. Dans le cercle de planification, il s'agit de produire collectivement des idées à partir d'un déclencheur commun (image, mot, phrase, page couverture d'un album jeunesse, etc.). Une fois que les personnes participantes ont produit suffisamment d'idées, chacune se plonge dans la rédaction d'un texte, en choisissant de s'inspirer (ou non) d'une ou de plusieurs des idées produites. Le temps de rédaction reste court (généralement de 10 à 30 minutes, selon le type de déclencheur et l'âge des personnes participantes).

C'est ensuite le moment du cercle de partage. À tour de rôle, les personnes participantes (se) lisent à voix haute le texte qui vient d'être rédigé, puis reçoivent des commentaires positifs de la part de leurs pairs, soit à propos du contenu ou de la forme du texte, à propos de la façon dont l'auteur ou l'autrice a lu son texte ou à propos des réactions provoquées par la réception du texte.

Une fois que plusieurs textes ont été rédigés et partagés, chaque personne choisit une production qu'elle aimerait améliorer. Le cercle de révision a alors lieu : les personnes participantes ont chacune une version du texte en main afin de s'entraider à bonifier les textes produits. L'auteur ou l'autrice précise son intention de révision, lit son texte à voix haute et les pairs formulent des commentaires pour améliorer la cohérence et le style du texte.

Enfin, les deux dernières étapes d'un cercle d'auteur·es visent la diffusion écrite et orale du texte produit. Le cercle de correction a pour but de rendre les textes conformes aux normes orthographiques et grammaticales. Les personnes participantes s'entraident alors à traquer les erreurs de langue, en mobilisant au besoin des raisonnements grammaticaux. Le

cercle de diffusion est facultatif, il aura lieu si une lecture publique des textes est prévue. Dans ce cas, les personnes participantes vont se lire leur texte à voix haute à tour de rôle et se formuler des suggestions pour bonifier la mise en voix.

La lecture à voix haute

De façon très simple, la lecture à voix haute consiste à transmettre oralement sa lecture d'un texte à des personnes auditrices ou à soi-même (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Dans les deux cas, que la lecture soit faite pour les autres ou pour soi, la compréhension précède l'oralisation. Ainsi, contrairement à une lecture oralisée (une simple activité de déchiffrage, où les personnes lectrices découvrent et tentent de comprendre le texte au moment où elles le lisent), une véritable lecture à voix haute implique trois opérations de création de sens selon Beaume (1987) : 1) une lecture visuelle silencieuse en vue de comprendre le texte, 2) une mise en voix de celui-ci, et 3) une opération de « rétroaction », pour tenir compte de l'effet produit par cette mise en voix du texte sur soi-même ou sur l'auditoire.

Dans ce cadre, la préparation de la lecture est essentielle, car « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 188). Selon Reyزابال (1994), il « convient de créer un climat adéquat, de motiver les auditeurs ». La personne qui lit doit alors prendre en compte les paramètres de la situation de communication, les caractéristiques du texte et faire un usage adéquat et efficace des éléments de diction, des faits prosodiques (volume, débit, etc.) et du non-verbal pour parvenir à une mise en voix réussie (Dolz et Schneuwly, 1998).

La lecture à voix haute est une pratique souvent ritualisée, que ce soit en classe ou en dehors de celle-ci, à laquelle sont attribuées différentes valeurs et fonctions. Une enquête menée par Le Goff (2016) auprès de plus de 120 collégiens en 2012-2013 a révélé que les personnes répondantes associent le souvenir de la lecture à voix haute qui leur était faite au moment du coucher lorsqu'elles étaient petites à un sentiment de bien-être et de sécurité et qu'elles ressentaient alors une proximité avec la personne adulte lectrice. Cette enquête a montré que lorsqu'ils évoluent dans leur parcours scolaire, ce sont généralement les usages pragmatiques de la lecture à voix haute qui sont prégnants dans les pratiques des élèves : par exemple pour apprendre une leçon, pour accéder au sens d'un texte, pour rendre compréhensible un passage plus difficile ou pour mettre son propre texte à distance afin d'en favoriser la révision.

Rôle et place de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es

La lecture à voix haute est présente dans plusieurs étapes du dispositif des cercles d'auteur·es. Dans le cercle de partage, elle occupe d'ailleurs plusieurs fonctions. Une fonction de communication, d'abord, qui vise à partager un texte. Lire son texte à voix haute demande souvent du courage aux personnes participantes, car c'est un moment où elles livrent quelque chose de personnel, d'encore incomplet, d'imparfait. Les règles du cercle de partage – écoute, respect, formulation de commentaires positifs uniquement – agissent alors comme un filet de sécurité pour soutenir ce moment de prise de risque. Du point de vue des pairs, la lecture à voix haute remplit une fonction liée au plaisir de la découverte, de la surprise, de l'expérience d'une émotion et de la reconnaissance du statut d'auteur ou d'autrice de la personne qui livre son texte. En somme, comme auteur ou autrice, on lit dans l'intention de faire découvrir sa voix d'auteur ou d'autrice à ses pairs, de susciter une réaction et de recevoir des commentaires positifs sur son texte ou sa façon de le mettre en voix. Comme pair, la lecture à voix haute réalisée vise à faire découvrir la voix de l'auteur ou de l'autrice, à vivre une réaction et à formuler des commentaires.

La lecture à voix haute réalisée dans le cadre du cercle de révision poursuit une intention bien précise, soit d'identifier les problèmes de cohérence ou de style dans le texte. Ainsi, à plusieurs moments, la lecture à voix haute prend la forme d'une relecture. Elle a donc plutôt une fonction de distanciation. On lit le texte pour s'assurer qu'il est cohérent et compréhensible, que les choix syntaxiques et lexicaux créent l'effet attendu sur les personnes lectrices. C'est aussi en lisant à voix haute qu'on arrive à sentir ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans le texte – c'est d'ailleurs pour cette raison que de nombreuses personnes autrices professionnelles relisent ce qu'elles ont écrit à voix haute. Par exemple, les problèmes de ponctuation sont très facilement décelés (par soi ou par d'autres) lorsqu'une phrase est lue à voix haute : les pauses naturelles et les variations de l'intonation donnent des indices quant aux signes de ponctuation nécessaires à l'écrit. Au fil du cercle de révision, les pairs peuvent demander à l'auteur ou l'autrice de relire certains passages, encore une fois dans la perspective de la mise à distance, telle que la conçoit Chartrand (2013).

Dans le cercle de diffusion, la lecture à voix haute permet de préparer la mise en voix du texte devant un auditoire. Plus précisément, il s'agit de cibler ce qui doit ou pourrait être amélioré en vue de la « performance » de l'auteur ou de l'autrice. Il s'agit alors de chercher à anticiper les effets de la lecture à voix haute, à partir d'une mise en voix plus travaillée. Il y a ici aussi une mise à distance, mais elle ne porte pas uniquement sur les éléments du texte lui-même. Elle touche aussi tout ce qui concerne la mise en voix du texte dans la perspective d'une lecture à d'autres – éléments paraverbaux et non verbaux. Dans ce

contexte, les personnes participantes relisent des passages pour juger de l'effet d'un choix lié, par exemple, à la prononciation, à l'intonation, au rythme, à la gestuelle, au regard, aux mimiques, etc.

Conduites orales dans les cercles d'auteur·es

Dans le cadre des cercles d'auteur·es, les personnes participantes vont mobiliser ce que nous avons choisi de désigner par la locution « conduites orales », qui renvoie à des conduites discursives, des actes de paroles ainsi qu'à la façon dont des objets de l'oral (Dumais, 2014), plus propres à la voix et au non-verbal, s'actualiseront en contexte de cercles d'auteur·es. Nous avons choisi de parler de conduites orales, car le terme « conduite » a une dimension performative (Grandaty, 2022) que le terme « objet » ne recouvre pas. Une conduite orale réfère ainsi à la façon dont l'auteur ou l'autrice et les pairs se comportent, agissent et réagissent dans les cercles d'auteur·es, tant sur le plan verbal (« se poser des questions », « rebondir sur les propos entendus », etc.) que paraverbal (« ajuster le volume et la portée de sa voix », « prendre une intonation appropriée », etc.) et non verbal (« diriger le regard », « recourir à la gestuelle pour réagir aux propos entendus », etc.).

Nous avons créé un répertoire des conduites orales mobilisées durant chacun des types de cercles (voir Annexes pour des exemples), en nous appuyant sur l'analyse de cercles d'auteur·es vécus par les enseignantes de notre projet de recherche².

Méthodologie

L'un des objectifs spécifiques de notre recherche-action était de décrire les conduites orales mises en œuvre lors de chacune des étapes du dispositif des cercles d'auteur·es. Aux fins de la présente contribution, nous avons choisi de nous concentrer plus spécifiquement sur celles étant mobilisées lors de la lecture à voix haute dans le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion, en plus de documenter les effets de la lecture à voix haute perçus par les enseignantes participantes.

² Voir Mc Kinley et al. (2023) et Tremblay et al. (2023) pour plus de détails sur le processus d'analyse ayant mené au répertoire de conduites orales propres au cercle de planification.

Approche méthodologique : la recherche-action

Afin de répondre à la fois à des besoins exprimés par le milieu partenaire de recherche et à des objectifs de recherche poursuivis par l'équipe de cochercheuses, nous avons choisi d'adopter l'approche méthodologique de la recherche-action. Ce modèle souple permet d'atteindre les objectifs de chacune des parties prenantes du projet (le milieu de pratique et le milieu de la recherche), comme deux des chercheuses en ont fait l'expérience dans le cadre d'un précédent projet (Gagnon et al., 2020).

Ainsi, comme le rappelle Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action est centrée sur « la résolution d'un problème pratique à l'intérieur d'une situation pédagogique réelle afin de contribuer à des changements positifs, notamment sur le plan du développement professionnel des acteurs impliqués » (p. 188). La recherche-action s'articule de plus autour de trois pôles, selon le modèle de Guay et Prud'homme (2011) : recherche, action et formation. Le pôle recherche concerne tous les aspects méthodologiques de la recherche, du recueil de données à leur analyse. Le pôle action correspond aux gestes concrets des personnes participant à la recherche, soit les pratiques au regard de l'objet ciblé (ici, l'enseignement de l'oral par les cercles d'auteur·es). Quant au pôle formation, il traverse tout le projet, car la recherche-action constitue un moteur de développement professionnel pour les personnes qui y participent : les journées de formation leur permettent en effet d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer des compétences.

Échantillon et équipe d'encadrement

À l'an 1 de la recherche, notre échantillon était composé de 12 enseignantes et de 3 orthopédagogues³ d'un même centre de services scolaire, mais exerçant dans 5 écoles différentes situées sur un territoire en périphérie de Montréal. L'équipe d'encadrement qui accompagnait les enseignantes et orthopédagogues lors de journées de formation et préparait les activités nécessaires en amont était, quant à elle, constituée de trois chercheuses universitaires et de quatre personnes conseillères pédagogiques. Les enseignantes et orthopédagogues ont été recrutées par ces dernières, sur la base de leur souhait de participer au projet proposé. Ce faisant, nous avons eu recours à un échantillon accidentel non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2022).

³ Au Québec, spécialiste qui œuvre en milieu scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage.
Sénéchal et al., 2025

Déroulement

Dans la poursuite d'un projet précédent sur les cercles d'auteur·es (Tremblay et al., 2020), nous avons misé, dans notre approche d'accompagnement au sein de la recherche-action, sur l'approche expérientielle de Kolb (1984). Nous avons ainsi fait vivre des cercles d'auteur·es aux enseignantes participantes, lors de cinq journées de formation et d'accompagnement, durant chacune des trois années du projet.

Outils et méthodes de collecte et d'analyse des données

Afin d'identifier les conduites orales mobilisées lors des différentes étapes d'un cercle d'auteur·es, nous avons filmé les participantes de notre étude en train d'expérimenter chacune des étapes du dispositif, lors de journées de formation, au cours de l'année 2021-2022. Nous avons ainsi pu réaliser une série d'observations et une première collecte de données par l'utilisation de la formule de l'aquarium (Paradis, 2006) : quatre enseignantes ou orthopédagogues ont vécu chacun des types de cercles (planification, partage, révision, correction, diffusion) en étant observées par leurs collègues et les membres de l'équipe d'encadrement qui utilisaient des grilles pour noter des éléments généraux en lien avec l'oral dans ces contextes.

Chaque utilisatrice de la grille avait une seule participante à observer et devait consigner ses remarques selon le déroulement du cercle et le rôle de la participante. Par exemple, pour le cercle de partage, des éléments ont été notés relativement à ce qui a pu être observé « avant », « pendant » et « après » la lecture du texte par l'auteure et selon que la personne observée agissait en tant qu'auteure qui lit et reçoit des commentaires ou de pair qui écoute et donne de la rétroaction. La Figure 1 présente un exemple de grille pour le cercle de partage⁴.

⁴ Les prénoms des personnes observées ont été modifiés.

Figure 1.

Exemple de grille d'observation remplie par une observatrice

Nom de la personne qui observe : Ann-Catherine		
Nom de la personne que j'observe : Marie-Paule		
Cercle de partage #1 Les super trésors		
Observation des éléments verbaux et non-verbaux, incluant la régulation des échanges		
Rôle joué	Avant, pendant et après la lecture du texte	Pendant la rétroaction par les pairs
Texte 1 Auteur.e <u>Pair</u>	Position d'écoute, plisse les yeux à certains moments Regarde la personne qui parle	Attend son tour de parole Prend la parole au moment adéquat Acquiesce avec des « hum, hum »
Texte 2 <u>Auteur.e</u> Pair	Volume adéquat Ponctuation bien respectée Beau débit Regarde son texte	Sourit Hoche la tête ++ Regarde la personne qui parle Fait « hum, hum »

De plus, après chacun des types de cercles, les participantes ont rempli un questionnaire portant sur les émotions ressenties au fil de l'expérience, tant comme auteure que comme pair (voir Tableau 1). Ces informations nous ont entre autres permis de documenter certains des effets perçus du dispositif, notamment sur le développement de la posture d'auteure des participantes.

Tableau 1.

Exemples de questions tirées du questionnaire

Type de cercle	Comment vous êtes-vous sentie...			
	Comme auteure		Comme pair	
	Locutrice	Auditrice	Auditrice	Locutrice
Cercle de partage	<i>Quand vous avez lu votre texte ?</i>	<i>Quand vous avez reçu les commentaires de vos pairs ?</i>	<i>Quand vous avez écouté vos pairs lire ?</i>	<i>Quand vous avez formulé des commentaires ?</i>

Les grilles d'observation ont été collectées pour faire l'objet d'une première analyse permettant de dégager des conduites orales mobilisées par les enseignantes, selon trois dimensions de l'oral : verbales (ce qui est exprimé de vive voix), paraverbales (ce qui est

relatif à la voix, comme le débit et la prononciation) et non verbales (ce qui, dans l'échange, ne concerne ni la voix ni les mots⁵). Cette première analyse a été bonifiée par un traitement complémentaire réalisé à partir de l'enregistrement audiovisuel des différents cercles, ce qui a permis de valider et de compléter la liste de conduites orales dégagées selon une approche inductive (Miles et Huberman 2003). Les données audiovisuelles, une fois transcrites, ont donc fait l'objet d'une série de codages dans le cadre d'une analyse de contenu par traitement manuel (Bardin 2003 ; Wanlin, 2007). Cela nous a permis de proposer une première version d'un répertoire des conduites orales pour chacun des types de cercles. Afin de faciliter son utilisation par les enseignantes dans la suite de la recherche, ce répertoire a été organisé selon le déroulement de chaque type de cercle. Cette organisation nous a également permis de cibler les moments où la lecture à voix haute était utilisée dans trois types de cercles en particulier, soit le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion, et de dégager les conduites orales mobilisées en lien avec cette pratique. Aussi, pour le présent article, nous analysons le répertoire que nous avons produit (Tremblay et al., 2023) en nous concentrant plus spécifiquement sur les conduites mobilisées lors de la lecture à voix haute dans ces trois types de cercles.

Pour ce qui est des questionnaires, ils ont été transcrits puis ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour documenter les effets perçus de la lecture à voix haute sur l'auteure ou sur les pairs durant les cercles de partage, de révision et de diffusion.

Résultats

Dans cette section nous présentons les conduites orales mobilisées en lien avec la lecture à voix haute pour chacun des types de cercles documentés, puis nous rapportons les effets de la lecture à voix haute perçus par les participantes.

⁵ Les conduites non verbales peuvent avoir une manifestation tangible en lien avec le corps (par ex., le geste, le regard, la posture, la mimique), mais peuvent aussi prendre la forme d'un silence qui aura une signification dans le contexte d'un échange (« je réfléchis » ; « j'accueille ce que tu me dis »).

Lecture à voix haute dans le cercle de partage

Conduites orales mobilisées

Selon l'analyse des grilles d'observation et des captations vidéo, les enseignantes ayant pris part au cercle de partage ont d'abord mobilisé une conduite non verbale, qui consiste à relire son texte, en silence, en l'annotant au besoin pour préparer sa lecture à voix haute.

Par la suite, alors que l'auteure lisait à voix haute et que ses pairs écoutaient la lecture, une série de conduites non verbales et paraverbales ont pu être observées (voir l'Annexe 1 pour un extrait du répertoire). En ce qui a trait aux conduites non verbales, nous avons noté que l'auteure regardait ses pairs à l'occasion pendant sa lecture. Les émotions vécues, à la fois par l'auteure dans le cadre de sa lecture ou par les pairs qui réagissaient à celles-ci, étaient souvent communiquées avec des mimiques, par exemple un sourire, ou par des gestes, comme une main portée au cœur. Nous avons également dénombré des conduites paraverbales nombreuses et cohérentes avec la mise en voix requise par la lecture à voix haute. Pendant celle-ci, l'auteure s'est assurée de s'exprimer suffisamment fort pour être entendue des membres de son regroupement. Le découpage du texte a, par ailleurs, souvent été réalisé par une variation notable de l'intonation, ce qui semblait souvent permettre à l'auteure de capter l'attention de ses pairs, comme le fait d'accentuer certains mots ou sons. Ce faisant, le rythme adopté par les auteures était généralement adéquat, comme on pouvait s'y attendre chez des lectrices expertes adultes, de même que la prononciation des mots et le débit utilisé.

Enfin, une fois la lecture terminée, nous avons observé la mobilisation d'une série de conduites verbales alors que les pairs formulaient des commentaires ou réagissaient à ceux qui étaient formulés par leurs collègues. Suivant l'intention du cercle de partage, les commentaires formulés visaient souvent à valoriser le contenu du texte ou la façon dont il avait été lu ou à y réagir en verbalisant des impressions, les effets du texte ou de la lecture sur soi ou les émotions ressenties. Ces interventions étaient parfois ponctuées d'exemples pour appuyer les propos. Et comme les pairs interagissent à cette étape du dispositif, nous avons également noté des reprises à la suite des autres, par exemple par une validation du commentaire entendu, ou une clarification des propos au besoin pour faciliter les échanges et favoriser la compréhension.

Effets perçus de la lecture à voix haute

Selon l'analyse des données tirées des questionnaires, le fait de lire à voix haute dans le cercle de partage fait vivre aux participantes une certaine appréhension, puis un soulagement et du plaisir. Ainsi, bien qu'elles disent ressentir un peu de nervosité à l'idée de s'exposer à leurs pairs, en tant qu'auteures (« Je ressentais beaucoup de stress! Mon cœur battait fort, fort. » [M.]), elles déclarent être heureuses de partager leur texte, de se placer en posture d'auteure et de recevoir les commentaires positifs, ce qui semble avoir un effet sur leur confiance en elles : « Je me suis sentie valorisée. » (N.). La mise en voix d'un texte qui n'existait alors que sur papier leur permet, en outre, de lui donner vie. De plus, le fait de le partager de cette façon avec d'autres personnes semble engendrer une prise de conscience de l'effet du texte sur soi-même et sur les autres, particulièrement à travers les conduites non verbales mobilisées par les pairs qui réagissent au texte lu. Enfin, il apparaît qu'en raison de l'exposition qu'elle implique, la lecture à voix haute dans le cercle de partage contribue à la création d'un climat d'écoute et de respect entre les participantes: « Je me sentais ouverte et empathique. » (M-N.).

Lecture à voix haute dans le cercle de révision*Conduites orales mobilisées*

Selon l'analyse des captations vidéo et des grilles d'observation, à la suite de la lecture silencieuse du texte à l'étude par toutes les participantes prenant part au cercle de révision, nous avons surtout observé des conduites verbales lors de l'étape subséquente consistant, pour l'auteure, à présenter puis à lire le texte qu'elle avait préalablement sélectionné ainsi qu'à préciser son ou ses intentions de révision, le cas échéant. En effet, dans certains cas, l'auteure a verbalement explicité cette intention à ses pairs avant de lire son texte, p. ex. « J'aimerais éliminer des répétitions. » ; « J'aimerais avoir votre avis sur la fin de mon texte. ». Au moment de la lecture à voix haute, la mobilisation des mêmes conduites paraverbales ou non verbales que celles identifiées pour le cercle de partage a été notée.

Une fois la lecture du texte réalisée à voix haute par l'auteure, les pairs ont formulé des suggestions ou des commentaires sur le contenu du texte, essentiellement par l'intermédiaire de conduites verbales (voir l'Annexe 2 pour un extrait du répertoire). Comme l'intention du cercle de révision repose sur l'amélioration du texte, la nature de ces conduites verbales diffère sensiblement de celles observées dans le cercle de partage, en cohérence avec l'intention poursuivie dans le cadre de celui-ci. Ainsi, dans le cercle de révision, les conduites verbales étaient souvent couplées à une lecture ou à une relecture à voix haute de certains passages ciblés dans le texte par les pairs. Cela leur a notamment

permis de questionner l’auteure, par exemple pour lui faire prendre conscience d’une information manquante (« De quel personnage parles-tu dans cette phrase? »), d’exprimer des doutes quant au choix du vocabulaire (« Est-ce qu’on dit ça, un *jump*? Ça ne serait pas plutôt un saut? »), à la structure d’une phrase (« Peut-être que cette phrase est trop longue... »), à la cohérence du texte (« On dirait qu’il manque un lien entre ces deux éléments. »), ou encore d’essayer diverses formulations pour bonifier celui-ci (« Tu pourrais dire... »). Nous avons également pu constater qu’une conduite non verbale liée à la gestuelle déictique⁶ (ou désignante) venait souvent soutenir ces conduites verbales, soit le fait de pointer, dans le texte, le passage qui est lu à voix haute et sur lequel repose le commentaire.

Effets perçus de la lecture à voix haute

Le principal apport de la lecture à voix haute observé dans le cercle de révision est la prise de distance par rapport au texte écrit. Dans ce contexte, le fait de lire le texte dans son entièreté ou un extrait ciblé permet, selon les dires des enseignantes et ce que nous avons pu voir dans leurs interventions, une reconnaissance des problèmes liés à la cohérence, au style et à la ponctuation. Ce faisant, le fait de lire à voix haute semble engendrer, de la part de toutes les personnes qui participent au cercle, un engagement dans le travail sur le texte, au service de son amélioration, témoignant de la posture d’auteure adoptée par les participantes. Comme le relève une d’entre elles, cela génère des émotions positives, lorsque le texte a provoqué les réactions attendues, en lien avec son intention d’écriture : « J’étais contente de voir que le texte produisait l’effet voulu. » (M-N). Le cercle de révision permet ainsi de développer son style et sa voix d’auteur·e : « On se découvre comme auteure et cela aide à préciser notre style et nos intentions. » (D).

Lecture à voix haute dans le cercle de diffusion

Conduites orales mobilisées

Dans ce type de cercle, nous avons observé essentiellement les mêmes conduites paraverbales et non verbales que dans le cercle de partage : les participantes ont lu et annoté leur texte en silence, puis l’auteure a présenté et lu le texte qu’elle avait choisi en vue du micro ouvert. Ce sont dans les quatre étapes subséquentes que nous avons pu observer de nouvelles conduites orales.

⁶ Un déictique est un mot dont on ne peut saisir le sens que par le contexte énonciatif.

Après la lecture de son texte par l'une des auteures, les pairs ont formulé des commentaires ou suggestions en mobilisant des conduites verbales. Comme dans le cas du cercle de révision, ces interventions étaient, pour plusieurs, couplées à une lecture à voix haute de certains passages du texte. Nous avons observé trois intentions principales poursuivies par les personnes à l'origine de ces interventions. Dans certains cas, il s'agissait de valoriser l'utilisation adéquate de conduites paraverbales ou non verbales pendant la lecture et de nommer leur effet (« J'ai aimé que tu lèves le regard vers nous à l'occasion, ça nous accroche. »). D'autres interventions ont permis de cibler une conduite paraverbale ou non verbale à améliorer pendant la lecture et de nommer son effet potentiel (« J'aimerais que tu lises ce passage moins vite [l'identifie] parce que j'ai de la difficulté à absorber l'information. »). Enfin, des pistes pour préparer ou améliorer la lecture du texte ont été formulées (« Je pense que de le noter, ça aiderait pour les changements de posture, quand tu fais une pause. »).

Tout au long des interventions de ses pairs, l'auteure a écouté et a interagi avec ses collègues en mobilisant, elle aussi, des conduites verbales et en relisant certains passages de son texte à voix haute, surtout lorsqu'elle se questionnait sur l'efficacité de sa mise en voix (voir l'Annexe 3 pour un extrait du répertoire). Par exemple, certaines ont explicité les défis à relever, soit pour recevoir des suggestions de solution, soit pour valider la leur (p. ex. « En me préparant, je me ferai un petit symbole ici [identifie le passage dans le texte] pour me dire que là, je dois faire une pause. Vous en pensez quoi ? »). D'autres n'ont pas hésité à questionner leurs pairs pour demander des clarifications à propos de leur commentaire ou suggestion ou à essayer diverses façons de relire des passages de leur texte pour voir l'effet de leur mise en voix sur leurs collègues.

Des pairs ont également souvent invité l'auteure à faire une relecture de son texte, en tout ou en partie, tenant compte des commentaires et suggestions reçus (p. ex. « Relis juste ta dernière phrase avec une émotion plus en colère pour qu'on la ressente davantage. »). Cela a généralement permis à l'auteure de percevoir l'effet des changements proposés.

Effets perçus de la lecture à voix haute

La lecture à voix haute dans le cercle de diffusion semble, comme pour le cercle de partage, directement associée au plaisir : celui de lire en tant qu'auteure et celui de « redécouvrir » un texte lu et mis en voix, de l'entendre en tant que pair. C'est ce que met en valeur l'extrait suivant, tiré des questionnaires : « J'ai vécu des émotions fortes : rire et larme à l'œil. J'ai aimé entendre des lectures si inspirantes. » (S.).

Dans ce contexte, et comme on vise la préparation du micro ouvert, l'un des enjeux de cette lecture est de communiquer une forme et un contenu textuels à des auditeurs et des auditrices qui ne disposent pas du texte. La mise en voix doit donc être au service du contenu et de la structure de ce dernier, par exemple pour aider l'auditoire à identifier la trame de l'histoire, le cas échéant. C'est ce que mentionnent deux des enseignantes dans leur questionnaire : « J'ai tenté de ne pas lire trop vite. J'ai souhaité prendre le temps de placer les mots, les images, les émotions. » (A.) ; « Je voulais que les autres soient capables de bien apprécier mon texte ! Je voulais donner une bonne performance. » (J.).

L'atteinte de l'intention d'écriture (faire rire, émouvoir, réfléchir, etc.) est également au cœur du travail de préparation de la mise en voix dans le cercle de diffusion, comme le mentionne une enseignante : « J'étais bien contente d'avoir été capable de cibler les passages où je voulais faire ressortir des éléments. » (J.). D'où la nécessité d'un travail de préparation, qui s'avère essentiel selon les enseignantes participantes et qui fait intervenir les compétences à lire et à communiquer oralement de façon très étroite.

Discussion

Dans cet article, notre intention était de mettre en évidence le rôle de la lecture à voix haute au fil des étapes des cercles d'auteur·es, à travers l'identification de conduites orales mobilisées durant ces étapes, en plus de documenter les effets perçus de la lecture à voix haute sur la posture d'auteur ou d'autrice des personnes participantes. La discussion des résultats porte sur ces deux aspects.

Des conduites orales transversales et spécifiques aux différents cercles

Qu'il s'agisse du cercle de partage, de révision ou de diffusion, lorsqu'il y a lecture à voix haute dans ces trois contextes, certaines conduites orales sont apparues comme étant transversales, notamment la relecture du texte par son auteure avant sa mise en voix. De plus, de nombreuses conduites paraverbales soutiennent la mise en voix du texte, notamment, *Ajuster le volume de sa voix et la portée de sa voix*, *Prendre une intonation appropriée*, *Prononcer clairement*, etc. En effet, dans son rôle de médiateur·rice (Dolz et Schneuwly, 1998), l'auteur ou l'autrice doit, dans les trois types de cercle, s'assurer de rendre la forme et le contenu de son texte accessibles à son auditoire et ce, qu'il soit lu en entier (cercles de partage et de diffusion) ou en partie (cercles de révision et de diffusion), ce qui passe par la mobilisation des conduites paraverbales mentionnées. D'autres éléments paraverbaux, davantage destinés à créer une « ambiance », à capter l'attention de l'auditoire (p. ex., *Utiliser adéquatement l'accentuation*), sont néanmoins moins présents dans le

cercle de révision, pour lequel la lecture à voix haute a une visée plus pragmatique (Le Goff, 2016) de mise à distance (Chartrand, 2013).

Plusieurs conduites verbales sont également spécifiques à chacun des types de cercles, en lien avec le rôle de ces derniers dans le dispositif et les intentions de lecture propres à chacun. Par exemple, pour le cercle de partage, on lit surtout à voix haute pour susciter une réaction chez les pairs. La conduite verbale *Réagir au texte lu* s'y manifeste donc fréquemment par la verbalisation d'impression, d'effets provoqués par le texte lui-même ou sa lecture sur soi ou les émotions ressenties. L'intention du cercle de révision, qui consiste à identifier les problèmes de cohérence ou de style dans le texte, amène l'auteur ou l'autrice et ses pairs à mobiliser la conduite verbale *Essayer diverses formulations* de façon récurrente. Contrairement à ce qui est observable pour le cercle de partage, pour lequel le texte est toujours lu en entier et une seule fois, cela engendre la relecture de passages ciblés. Et comme le cercle de diffusion vise à préparer la mise en voix du texte qui sera livré devant un auditoire, certains extraits doivent, là encore, faire l'objet de plusieurs relectures guidées par la conduite verbale *Valoriser l'utilisation des conduites paraverbales et non verbales* pour juger de l'effet de l'utilisation de ces dernières.

Les résultats issus de nos analyses montrent la richesse des conduites orales mobilisées par des personnes expertes, au fil de chacune des étapes des cercles d'auteurs. Ces données inédites ouvrent la voie à des pratiques renouvelées de l'enseignement de l'oral, au service du développement des compétences en lecture et en écriture. En effet, savoir que des experts et expertes mobilisent ces conduites nous indique ce qu'il conviendrait de travailler avec des élèves pour leur permettre de développer les mêmes conduites, par exemple, adopter une intonation ou une gestuelle appropriée, réagir au texte lu, formuler des commentaires pour bonifier la mise en voix, etc. Les résultats d'une étude exploratoire menée sur la lecture à d'autres chez des élèves du primaire (Dolz *et al.*, 1996) montrent d'ailleurs que ceux-ci sont à même de s'approprier certaines habiletés spécifiques relatives à la lecture à haute voix, lorsqu'elles sont enseignées : gestion de la respiration, marquage des fins de phrases, variations du débit, intonation expressive des dialogues, etc.

Les effets de la lecture à voix haute perçus par les participantes

Les effets perçus de la lecture à voix haute sont en lien avec les conduites orales répertoriées dans notre étude. Dans le cercle de partage et de diffusion, l'auteur ou l'autrice qui mobilise des conduites orales telles que *Regarder* ou *Moduler son intonation*, le fait dans l'intention de susciter une réaction chez les pairs. Les conduites orales mobilisées par les pairs durant la lecture à voix haute (regarder, sourire, rire, etc.), puis après la lecture

(réagir, formuler un commentaire positif, etc.), jouent quant à elles un rôle de confirmation des effets souhaités par l'auteur ou l'autrice, en plus de valoriser sa posture auctoriale. Dans ce contexte, la lecture à voix haute occupe une fonction de médiation (Dolz et Schneuwly, 1998), essentielle à la compréhension du texte lu.

Dans le cercle de révision, la fonction de mise à distance (Chartrand, 2013) est quant à elle prépondérante. En effet, le fait de relire des extraits du texte à voix haute soutient la révision en rendant plus apparents les éléments à améliorer que si le travail était fait à travers une lecture silencieuse. Les problèmes de compréhension ou de style se révèlent ainsi grâce à la lecture à voix haute⁷.

Notre analyse met par ailleurs en valeur une fonction de nature affective, essentielle au bon déroulement de tout le dispositif, selon notre expérience du dispositif en formation et en recherche depuis 10 ans (Tremblay et Turgeon, 2022a, 2022b; Tremblay et Turgeon, 2021) : lire pour être entendu·e, reçu·e, reconnu·e, se faire lire pour rencontrer une sensibilité, pour se sentir proches les un·es des autres. Le climat de respect et de bienveillance qui s'installe dès les premiers pas dans le dispositif contribue au sentiment de bien-être et de confiance des personnes participantes nécessaire pour faire entendre sa voix. Ce climat de sécurité rappelle le contexte de lecture à voix haute dans l'enfance et contribue à ce que Le Goff (2016) relève dans son enquête menée auprès de collégiens : le plaisir associé à la lecture à voix haute. Par ailleurs, entendre et faire entendre sa propre voix contribue à la reconnaissance de sa posture d'auteur et de celle des autres, ce qui, selon nos analyses, constitue un des effets saillants de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es. C'est ce que montre également la recherche de Roberts *et al.* (2017) auprès d'étudiant et d'étudiantes en formation à l'enseignement qui, après avoir vécu les cercles d'auteur·es pendant un trimestre universitaire, ont déclaré reconnaître davantage leur voix d'auteur ou d'autrice. Enfin, ce sont ces moments d'intimité, créés par la mobilisation d'une série de conduites orales lors de la lecture et l'écoute des textes des un·es et des autres, qui jouent un rôle central dans l'établissement de véritables communautés de personnes qui lisent et écrivent.

⁷ Sur une note plus personnelle, mentionnons que dans le processus de révision de cet article, nous avons lu et relu à voix haute l'ensemble du texte, puis plusieurs passages en particulier, ce qui nous a aidées à rendre le texte plus clair, précis et cohérent!

Conclusion

Cet article avait pour but de décrire les conduites orales mobilisées lors de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es ainsi que les effets perçus de celle-ci sur le développement de la posture d'auteur·e de participantes adultes. En plus de décrire les conduites orales propres à chaque type de cercle, nous avons pu dégager des conduites orales transversales à l'ensemble du dispositif et illustrer ainsi le potentiel des cercles d'auteur·es pour travailler l'oral de façon plus fréquente, plus diversifiée et plus intégrée que ce qui est actuellement documenté comme pratiques en enseignement de l'oral (Dolz et Mabillard, 2017; Sénéchal, 2022).

Néanmoins, notre recherche présente certaines limites. D'abord, les données ont été recueillies auprès d'un petit échantillon de participantes et ne peuvent être généralisées. De plus, les participantes à l'étude sont des enseignantes, et ont des pratiques expertes en communication orale et écrite. Pour l'instant, nous ne savons donc pas si les enfants mobilisent, lors de la lecture à voix haute, ces mêmes conduites orales ni s'ils et elles perçoivent les mêmes effets de la lecture à voix haute sur leur posture d'auteur ou d'autrice. Nos résultats constituent néanmoins une avancée, du point de vue de l'enseignement de ces conduites orales, notamment dans la perspective d'une approche intégrée de l'enseignement du français au primaire. En ce sens, parmi les pistes de recherche à explorer à la suite de notre étude, une recherche pourrait mesurer les effets de la lecture à voix haute et d'un enseignement ciblé des conduites orales propres à chaque type de cercles d'auteur·es sur la qualité des textes produits par les élèves. Une autre étude pourrait porter sur le développement des habiletés de compréhension, mais aussi d'interprétation en lecture chez des élèves plus âgés (2^e et 3^e cycle du primaire). En effet, des études ont montré l'effet de la lecture à voix haute, par l'enseignant, sur les habiletés de compréhension à l'oral chez des populations d'élèves d'âge préscolaire et de premier cycle (p. ex. Baker *et al.*, 2020; Batini *et al.*, 2020), mais on en sait encore peu sur le rôle de la lecture à voix haute par les élèves eux-mêmes, telle qu'elle est mise en œuvre dans les cercles d'auteur·es. Enfin, il serait intéressant d'explorer la lecture à voix haute en tant que genre oral (Dolz et Schnewly, 1998). Il s'agirait alors de proposer un recensement et un classement de ses caractéristiques génétiques (Chartrand *et al.*, 2015), sur la base du travail de description des conduites orales que cette activité mobilise, telles que nous les avons présentées dans cet article.

Références

- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H., et Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading & Writing*, 33(10), 2697–2724.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L. et Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of education and training studies*, 8, 49. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>.
- Beaume, E. (1987). La lecture à haute voix. *Communication et langage*, 72, 110-112.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14 (2), 156-170.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction du texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9.
- Colognesi, S. et C. Van Nieuwenhoven. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, 307(2), 7–25.
- Conrad, D., Hedin, D. (1995). National assessment of experiential education: Summary and implications. Dans R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Dir.) *Experiential Learning in Schools and Higher Education* (p. 382-403). Kendall/Hunt.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.
- David, B. et Cathy, M. (2023). Writing Circles: developing learner self-efficacy and agency through peer review activities. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 27. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.872>
- Dolz, J., Dufour, J., Haller, S. et Schneuwly, B. (1996). La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 25, 51–68. <https://doi.org/10.26034/tranel.1996.2605>
- Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. Dans J.-F de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130). Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours. *La lettre de l'AIRDF*, 71, 58-60.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Dir.) *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 43-68). Éditions Peisaj.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020) Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue Hybride de l'Éducation*, 4(2), 28-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>
- Gaussel, M. (2017). Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 117. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1138>
- Grandaty, M. (2022). *La notion de conduite discursive orale et son utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et primaire*. HAL Open Science. <https://univ-tlse2.hal.science/hal-03849997/document>
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 109-125.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3^e édition) (p. 183-211). ERPI.
- Harste, J.C., Short, K.G. et Burke, C.L. (1988). *Creating classroom for authors*. Heinemann.

- Huber, M. M., Leach-López, M. A., Lee, E. et Mafi, S. L. (2020). Improving accounting student writing skills using writing circles. *Journal of Accounting Education*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100694>
- Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R. et Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 116-125.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Le Goff, F. (2016). La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes* (p. 157-172). Presses universitaires de Namur. OpenEdition Books. <https://books.openedition.org/pun/4943>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand Lacoste.
- Mc Kinley, S.J., Tremblay, O., Turgeon, E. et Sénéchal, K. (2023). Le cercle de planification : déroulement et conduites orales verbales mobilisées. *La Lettre de l'AIRDF*, 72, 33-39.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyses de données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *La mise en voix de textes La lecture à haute voix au cycle 2*. Éducol. <https://eduscol.education.fr/document/36446/download>
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Guérin.
- Reyzabal, M. V. (1994). La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2, 83-86.
- Roberts, S. K., Blanch, N. et Gurjar, N. (2017). Exploring writing circles as innovative, collaborative writing structures with teacher candidates. *Reading Horizons*, 56(2), 1-21. http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol56/iss2/2
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. et Shelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.
- 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. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée en français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14.
- Sénéchal et al., 2025

- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.
- Tremblay, O., Sénéchal, K., Turgeon, É. et Lamoureux-Duquette, M. (2023). Le cercle de planification : des échanges oraux qui soutiennent la production d'idées à l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0041>
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022a). Le plaisir croît avec l'usage : écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.). *Susciter le plaisir d'écrire au primaire*. Université du Québec à Chicoutimi – Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation, 53-63.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022b). Plonger dans l'écriture et la créativité : l'approche expérientielle en contexte de formation initiale en enseignement. Dans A. Araujo-Oliveira et E. Tremblay-Wragg (dir.). *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec. 28-44.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Bachand, V. (2022). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans A. Pauzet (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences* (p. 259-278). Presses Universitaire de Rennes.
- Tremblay, O. et Turgeon, É. (2021). Les cercles d'auteurs : de l'action à la formation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 195-210.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.970>
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques*, 103-104, 149-171.
- Vopat, J. (2009). *Writing Circles: Kids Revolutionize Workshop*. Heinemann.
- Wanlin, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors série*(3), 243-272.

Annexe 1 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de partage

Étape du déroulement	Conduites orales
L'auteur·e lit sans se justifier et les pairs écoutent la lecture	Conduites paraverbales <i>Ajuster le volume de sa voix et la portée de sa voix</i> L'auteur·e ajuste son volume (assez fort pour être entendu des membres du sous-groupe, mais pas trop pour déranger les autres équipes). <i>Ajuster le timbre</i> L'auteur·e adapte son timbre en présence de dialogues. <i>Prendre une intonation appropriée</i> L'auteur·e varie son intonation en fonction du découpage du texte, des effets souhaités pour véhiculer certaines émotions, etc. L'intonation est appropriée en fonction du contexte et du type de texte.
	<i>Prononcer clairement</i> L'auteur·e prononce adéquatement chaque mot et effectue des liaisons appropriées.
	<i>Adopter un débit compréhensible</i> Le débit, généralement peu rapide, est ponctué de pauses (sonores ou silencieuses) et de respirations.
	<i>Adopter un rythme adéquat</i> Le rythme est adéquat : l'auteur·e lit avec une bonne fluidité (porte attention à la ponctuation et lit par groupes de mots).
	<i>Utiliser adéquatement l'accentuation</i>

Annexe 2 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de révision

Étape du déroulement	Conduites orales
(a) Les pairs formulent des commentaires	Conduites verbales <i>Valoriser le contenu du texte</i> P. ex. : « J’aime la répétition, J’aime le rythme que ça crée. »
	<i>Questionner l’auteur.e</i> <i>Pour lui faire prendre conscience qu’une information est manquante</i> P. ex. : « De quel personnage parles-tu dans cette phrase? »).
	<i>Exprimer ses doutes</i> Les pairs expriment leurs doutes quant au choix du vocabulaire (p. ex. : « Est-ce qu’on dit ça un <i>jump</i> , ça serait pas plutôt un <i>saut</i> ? »), à la structure des phrases (p. ex. : « Peut-être que cette phrase est trop longue. »), à la cohérence du texte (p. ex. : « On dirait qu’il manque un lien entre ces deux éléments. »)
	<i>Cibler un passage dans le texte</i> Les pairs ciblent le passage dont il est question dans le texte (p. ex. : « Avant dernier paragraphe. »)
	<i>Essayer diverses formulations pour bonifier le texte</i> Les pairs proposent la reformulation de passages du texte (p. ex. : « Tu pourrais dire <i>inquiète</i> ... »).
	Conduite non verbale <i>Recourir à la gestuelle</i> Les pairs pointent dans le texte le passage sur lequel repose le commentaire.

Annexe 3 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de diffusion

Étape du déroulement	Conduites orales
(b) Auteur.e qui écoute et interagit avec les pairs	Conduites verbales <i>Expliciter les défis à relever</i> L’auteur.e nomme des difficultés rencontrées et parfois des solutions pour les contrer. P. ex. : « Moi, ce que je trouve difficile, c'est d'arrêter et de regarder. Je me force à le faire, mais c'est à pratiquer. C'est sûr que, là, on ne connaissait pas notre texte. En le préparant, je me ferais un petit symbole pour me dire que, là, j'arrête. »
	<i>Questionner ses interlocuteur·rices</i> L’auteur.e demande des clarifications. P. ex. : « À quel moment est-ce que vous pensez que je devrais commencer à intensifier ? Dès qu'il met la teinture ? Quand il dit "Non, mais..." ? »
	<i>Essayer diverses façons de relire le texte</i> P. ex. : « Ok, là, il faudrait que je sois comme découragée. "Au bout d'une heure, la toilette maculée de bleu servait d'arrière-scène au désastre." Là, je suis découragée, mais ça ne va pas trop surprendre les gens si je fais "Non, mais quelle idée de merde !" ? »