

Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?

Why Students Don't Listen, According to Whom?

Los alumnos no escuchan durante el periodo de lectura: ¿Por qué? ¿Según quien?

Nathalie Clément

Volume 35, numéro 2, automne 2007

Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077651ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077651ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Clément, N. (2007). Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui? *Éducation et francophonie*, 35(2), 117-132.
<https://doi.org/10.7202/1077651ar>

Résumé de l'article

Trouver des solutions à une problématique quelconque peut s'avérer une tâche difficile en enseignement. Dans le présent article, une enseignante demande à la chercheuse de l'aider à résoudre une situation problème, soit le bavardage chronique d'une forte proportion de ses élèves durant les périodes de lecture. Pour comprendre ce qui génère ce problème, la chercheuse utilise l'analyse de construits, un outil qui permet la co-construction de sens en contexte. Avec l'accord de l'enseignante, la chercheuse utilise cet outil auprès des élèves de la classe pour leur permettre de définir clairement les causes qui les incitent constamment à parler à des moments inopportuns. L'article montre de quelle manière cet outil de co-analyse favorise l'implication de chaque élève et du groupe dans une réflexion qui démontre la complexité de leur prise de conscience. Une fois leur analyse complétée à l'aide de l'outil, les élèves réussissent, avec aisance, à identifier des mesures efficaces pour diminuer leur bavardage incessant. Ce faisant, ils illustrent leur habileté à s'auto-réguler.

Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?

Nathalie CLÉMENT

Étudiante au doctorat, Sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Trouver des solutions à une problématique quelconque peut s'avérer une tâche difficile en enseignement. Dans le présent article, une enseignante demande à la chercheuse de l'aider à résoudre une situation problème, soit le bavardage chronique d'une forte proportion de ses élèves durant les périodes de lecture. Pour comprendre ce qui génère ce problème, la chercheuse utilise l'analyse de construits, un outil qui permet la co-construction de sens en contexte. Avec l'accord de l'enseignante, la chercheuse utilise cet outil auprès des élèves de la classe pour leur permettre de définir clairement les causes qui les incitent constamment à parler à des moments inopportuns. L'article montre de quelle manière cet outil de co-analyse favorise l'implication de chaque élève et du groupe dans une réflexion qui démontre la complexité de leur prise de conscience. Une fois leur analyse complétée à l'aide de l'outil, les élèves réussissent, avec aisance, à identifier des mesures efficaces pour diminuer leur bavardage incessant. Ce faisant, ils illustrent leur habileté à s'auto-réguler.

ABSTRACT

Why Students Don't Listen, According to Whom?

Nathalie CLÉMENT

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Finding solutions to such a problem can be a difficult task for teachers. In this article, a teacher asks the researcher to help solve a problem situation - the chronic chatting of a large proportion of students during lessons. To understand what was causing the problem, the researcher used construct analysis, a tool that allows participants to work together to build meaning in a specific context. With the teacher's consent, the researcher used this tool with students in the class to allow them to clearly define why they talk constantly at inopportune moments. The article shows how this co-analysis tool promotes the involvement of each student and of the entire group in a reflection process that demonstrates the complexity of their perceptions. After the analysis was completed with the help of the tool, it was easy for the students to identify effective measures to decrease their incessant talking. In so doing, they demonstrated their ability to self-regulate.

RESUMEN

Los alumnos no escuchan durante el periodo de lectura: ¿Por qué? ¿Según quien?

Nathalie CLÉMENT

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Hallar soluciones a un problema puede convertirse en una tarea ardua cuando se está enseñando. En el presente artículo, una maestra pide a la investigadora que la ayude a resolver una situación problemática: el charloteo crónico de una gran proporción de sus alumnos durante los periodos de lectura. Con el fin de comprender lo que genera ese problema, la investigadora utiliza el análisis de las construcciones, una herramienta que permite la co-construcción contextual del significado. En común acuerdo con la maestra, la investigadora aplicó esta herramienta entre los alumnos de la clase lo que le permitió definir claramente las causas que incitaban el charloteo en momentos inoportunos. El artículo muestra de qué manera este útil de co-análisis favorece la implicación de cada alumno y del grupo en una reflexión que muestra lo complejo que es para los alumnos tomar consciencia. Una vez realizado el análisis, los alumnos se reúnen y pueden identificar fácilmente las medidas eficaces para disminuir el charloteo incesante y demuestran así su habilidad para auto-regularse.

Introduction

Que personne ne parle! Aujourd'hui, nous allons lire un texte et répondre à des questions pour voir si vous avez bien compris.

Il suffit de se rappeler ces paroles entendues plusieurs fois pour se remémorer de mauvais souvenirs. Ce style d'enseignement intimidant crée parfois de l'angoisse et souvent un manque d'intérêt chez certains élèves. Un grand nombre d'études proposent des interventions pour corriger cette approche en lien avec l'acte de lire (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004; McCormack, Paratore et Dahlene, 2004; Tardif, 2004). D'autres facteurs nuisent à la lecture, notamment l'insuffisance de temps consacré et la carence de ressources (Giasson, 2004; Lapp et Flood, 2004). Dans le cadre de cette recherche, une enseignante se plaint à la chercheuse du fait que le bavardage excessif nuit, entre autres, à ses activités de lecture. La chercheuse utilise donc un outil d'analyse innovant, soit l'analyse de construits telle qu'adaptée par les Systèmes d'analyse sociale² (SAS2) afin d'associer la réflexion à l'action et ainsi arrimer la démarche d'intervention à cette réflexion. L'objectif de cette recherche est de permettre à l'enseignante de comprendre pourquoi ses élèves sont si volubiles.

Le présent article est construit de manière à démontrer comment des élèves parviennent à cibler les moments qui les incitent à parler et même à trouver des solutions à ce problème.

Le présent article est construit de manière à démontrer comment des élèves parviennent à cibler les moments qui les incitent à parler et même à trouver des solutions à ce problème. Il présente d'abord le contexte d'une classe d'élèves âgés de dix ans étiquetés depuis leur arrivée en milieu scolaire comme très bavards. La deuxième partie de l'article met en exergue les adaptations nécessaires pour réaliser efficacement une analyse de construits avec un groupe d'élèves et présente les quatre étapes de la recherche en évolution. Ces étapes précisent la liste des éléments et des construits émergeant des réflexions individuelles des élèves puis, à partir de celle-ci, celle arrêtée par l'ensemble des élèves de la classe. Par ce processus, l'enseignante prend conscience du raisonnement de ses élèves et de manière simultanée, le groupe classe se donne une représentation de la culture qui l'influence. Par un dialogue guidé, les élèves démontrent leur aptitude véritable à la co-construction du sens et vont jusqu'à proposer des suggestions efficaces pour solutionner la problématique du bavardage dans leur classe. Pourquoi ne pas profiter de la synergie de cette mise en réflexion du groupe pour pousser les réflexions jusqu'à proposer un plan de remédiation? Puisque la recherche collaborative vise un changement ainsi qu'un travail approfondi de réflexion, l'enseignante profite de l'exercice de ses élèves pour revoir sa gestion de classe, une révision qui fait l'objet de la troisième partie de l'article. Enfin, dans la dernière partie, fort satisfaits de leur expérience, les élèves et l'enseignante témoignent leur appréciation puis la chercheuse explique de quelle manière ce travail force une réflexion sur la posture de la chercheuse.

Le contexte

Après plus de 15 ans d'expérience dans la pratique, une enseignante de la 4^e année de l'élémentaire en Ontario constate que le bavardage constant de ses 29 élèves âgés de dix ans nuit à leur apprentissage. Son groupe a, par ailleurs, reçu l'étiquette du groupe des bavards depuis leur première année scolaire. Pour contrer cette situation, l'enseignante installe une gestion de classe efficace, inspirée de Caron (1994), à laquelle elle associe des conséquences de nature plutôt traditionnelle, s'assurant de féliciter ses élèves qui bavardent peu et instaurant des retenues, des devoirs supplémentaires et des lettres aux parents pour les élèves qui ne se conforment pas. Elle crée également un conseil de coopération (Jasmin, 1994) afin de gérer les situations problématiques. Malgré ces approches, les résultats obtenus la déçoivent. Devant cette impasse, elle demande à la chercheuse d'entrer en dialogue avec ses élèves.

Pour assurer que les élèves abordent le sujet de manière précise, l'enseignante et la chercheuse décident de discuter du problème de bavardage en lien avec la période de lecture. Ce choix leur paraît d'autant plus judicieux que la recension des écrits montre que toute situation qui entrave l'apprentissage de la lecture influence non seulement l'apprentissage, mais aussi la performance scolaire et l'estime de soi des élèves (Chauveau, 2001; Giasson, 2003; Leclerc, 2001; Van Grunderbeek, 2003).

La chercheuse choisit la recherche collaborative comme paradigme méthodologique puisqu'il est question de faire interagir les élèves, en tant que communauté apprenante, dans un processus réflexif de manière à définir leur représentation du problème comme des solutions. La recherche collaborative est d'autant plus indiquée que, comme le liminaire du présent numéro l'indique, « une action de la pensée est rarement l'œuvre d'un seul sujet et encore moins si cette action concerne le lien social et les processus selon lesquels ce lien se forme. C'est dans et par l'échange que chaque personne apprend à accueillir les limites inhérentes à ses structures de signification (Bateson, 1973). » La chercheuse accompagne les élèves pour les faire réfléchir sur leurs propres pratiques de bavardage en classe, d'abord individuellement, et seulement ensuite avec l'ensemble de la classe de manière à assurer la pleine participation de tous. Également mentionné dans le liminaire de la présente revue, en faisant un travail d'abord individuel pour apprendre et s'autocritiquer, dans ce cas-ci sur le bavardage excessif en salle de classe, et dans un deuxième temps, un travail commun où le vécu de l'un s'ajoute à celui des autres, ce travail est le produit d'une réflexion collective. Ainsi engagés à mobiliser les facteurs d'influence, les élèves parviennent de manière collaborative à verbaliser avec tant de ténacité. C'est par l'analyse de construits telle qu'adaptée par le SAS² que les élèves non seulement déterminent les raisons et les moments qui les incitent à parler, mais se voient encouragés à proposer des suggestions de solutions. La recherche collaborative et l'analyse de construits permettent dans un premier temps à tous les participants de comprendre les facteurs de maintien de ce comportement de bavardage et, dans un deuxième temps, en prenant conscience de la situation, de s'engager socialement à proposer des solutions dans une co-construction de sens.

La chercheuse choisit la recherche collaborative comme paradigme méthodologique puisqu'il est question de faire interagir les élèves, en tant que communauté apprenante, dans un processus réflexif de manière à définir leur représentation du problème comme des solutions.

En effet, l'analyse de construits met à contribution l'intelligence de personnes, dans ce cas-ci des élèves, dans le but d'identifier les facteurs contribuant à un problèmeⁱ. La méthode proposée par la chercheure pour aborder ce sujet, l'analyse de construits, favorise l'implication active des participants, et ce même si ces derniers sont des élèves âgés d'à peine dix ans. À titre de rappel, la démarche de l'analyse de construits sous la loupe du SAS² est détaillée à l'annexe 1 de la présente revue pour éviter la répétition au sein des articles. Dans ce qui suit, en portant attention au déroulement de la situation de réflexion, le lecteur constate de quelle manière l'outil utilisé permet une véritable co-construction de sens et comment celle-ci évolue entre les premiers moments de discussion et les constats tirés par les élèves en fin de parcours.

Le déroulement de l'analyse de construits

Le groupe des 29 élèves réalise l'analyse de construits dans un local réservé pour cette rencontre. La question verbalisée par la chercheure ainsi qu'écrite au tableau se lit comme suit : « Pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? ». Les élèves sont invités à clarifier la question afin qu'elle prenne sens pour eux. Les commentaires qu'ils sont invités à écrire sur une fiche puis à partager soulignent que pour comprendre pourquoi ils parlent presque constamment, il leur faut comprendre à quels moments ils se mettent à bavarder. Le commentaire d'un élève illustre bien ce point : « ça dépend de ce que je fais, si madame parle et que j'attends, des fois je vais me mettre à parler, mais pas toujours ».

Afin de pouvoir gérer cette analyse de manière efficace avec un tel nombre de participants, quatre adaptations sont effectuées, soit au niveau de l'aménagement physique, du partage de commentaires, de la démarche et du tour de parole.

Première adaptation – L'aménagement physique de la classe est organisé en forme de demi-lune afin de s'assurer que chaque élève voie la grille répertoireⁱⁱ qui sera élaborée à partir des fiches déposées sur le plancher.

Deuxième adaptation – Pour générer les éléments pris en considération dans la description de la situation de bavardage et compte tenu du nombre d'élèves, la chercheure remet à chacun une seule fiche sur laquelle ils doivent inscrire une réponse à la question posée précédemment : « Pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? ».

Troisième adaptation – Afin de gérer le temps de manière optimale, l'horaire de gestion (démarche, récréation, dîner) est précisé.

Quatrième adaptation – Pour garder l'attention de chacun et favoriser l'expression du plus grand nombre d'élèves, la parole est donnée de manière aléatoire.

i. Pour en savoir plus, voir l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier dans la présente revue.

ii. Pour les détails de la démarche de l'analyse de construits, se référer à l'annexe 1 de l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier.

Il ressort de façon évidente que tous les élèves réussissent à énoncer clairement leur idée et qu'ils participent avec enthousiasme aux discussions servant à générer les construits et à celles portant sur les valeurs accordées aux éléments analysés. Les commentaires qu'ils font reflètent une maturité et un niveau de réflexion inattendus.

Dans l'évolution de la réflexion, il ressort de façon évidente que tous les élèves réussissent à énoncer clairement leur idée et qu'ils participent avec enthousiasme à la suite des choses, soit aux discussions servant à générer les construits et à celles portant sur les valeurs accordées aux éléments analysés (voir l'annexe de l'article de Bourassa et Phillon, dans ce numéro, pour le détail de la démarche). Les commentaires qu'ils font reflètent une maturité et un niveau de réflexion inattendus. À titre d'exemple, un élève mentionne que dès le moment où d'autres amis parlent, il se joint à leur conversation et reconnaît que ces causeries lui font perdre le goût de poursuivre son activité. Un second mentionne qu'en se mettant ainsi à parler, sa concentration diminue et son apprentissage en souffre. Soulignons que les commentaires des élèves seront présentés dans le détail du déroulement.

Telle que mise en évidence dans la prochaine section, l'analyse de construits, en exposant les mots des élèves et en les invitant à attribuer des valeurs négociées sur ces mots qui décrivent le problème tel qu'ils le voient, crée un contexte qui fait en sorte que chaque élève ose s'exprimer sans craindre d'être la risée de ses pairs et qu'il le fait de manière réfléchie.

Déroulement

Étape 1

Les élèves sont invités à réfléchir individuellement aux raisons derrière le bavardage chronique de leur groupe. Ensuite, ils doivent lire leur fiche réflexive puis la placer sur le plancher de façon à former une rangée. Les fiches synonymes sont placées sur celles analogues. Ensuite, la fiche qui reflète le mieux cette pile est placée sur le dessus pour servir de titre. À ce moment, les élèves précisent leur premier élément explicatif de la situation de bavardage. Un exemple d'un élément partagé est « je me mets à parler une fois un travail terminé ». À la manière du SAS², la liste des éléments se co-construit dans l'interaction dynamique et sociale des élèves. La liste complétée, les huit éléments suivants sont formés et décrits :

- 1) **un grand désir de parler** (l'explication à l'appui est à l'effet que les élèves adorent communiquer entre eux);
- 2) **une mauvaise compréhension de la tâche à exécuter** (pour certains élèves, le défi que représentent certaines tâches les incite à bavarder comme mesure d'évitement);
- 3) **un autre élève parle** (le fait d'entendre quelqu'un parler incite les autres à parler);
- 4) **une trop longue explication avant une tâche de lecture** (Pour assurer une bonne compréhension, l'enseignante fournit plusieurs explications. Pour certains, ces explications apparaissent comme des détails superflus qui les empêchent de commencer la tâche. Ce moment paraît pour plusieurs ennuyant et suscite la causerie.);
- 5) **plusieurs élèves posent des questions avant le début de l'activité** (les élèves pas intéressés à réaliser l'activité font intentionnellement durer le temps d'explication en posant plusieurs questions. Puisque d'autres élèves ont tout

- compris, pour se distraire, ils parlent);
- 6) **lors de l'exécution d'un travail** (pendant la réalisation d'une tâche de lecture ou si la tâche est ennuyeuse, les élèves se mettent à parler);
 - 7) **pendant le temps de correction des travaux** (ce temps semble parfois trop long, d'autant plus que les erreurs ne concernent pas tous les élèves au même moment);
 - 8) **une fois le travail terminé** (après une activité de lecture et en attendant que tous aient terminé, les élèves, à défaut de commencer une tâche exigeante, se mettent à parler).

La richesse et la pertinence de ces huit éléments attestent de la complexité et de l'envergure de la réflexion co-construite et permettent de voir qu'un problème réel, lorsqu'il est co-construit, met en exergue des considérations et des précisions qui n'auraient pu être atteintes autrement (Chevalier et Bourassa, 2005).

Étape 2

À partir de ces huit éléments, les élèves sont accompagnés par la chercheuse pour générer la liste de construits, ces sortes de règles associatives qui définissent les rapports entre les éléments du problème. À cette fin, la chercheuse demande aux élèves de comparer trois éléments de la liste de manière à en trouver deux qui vont ensemble selon un critère qui les distingue du troisième. Cette démarche par *élicitation triadique* permet d'arrêter deux termes opposés : celui qui caractérise la dyade et celui qui entretient un rapport d'opposition. La chercheuse génère ainsi des regroupements triadiques aléatoires d'éléments jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucun nouveau construit ne soit formulé par les élèves. À cette étape, les élèves ont généré les sept construits suivants. Les chiffres (1) et (5) à chaque construit seront expliqués à l'étape 3.

Construit 1 – *Travaux individuels (5) versus travaux de groupe (1)*. Comme explication, les élèves mentionnent qu'en travaillant en groupe, ils discutent et s'entraident dans la réalisation de l'activité de lecture. Cependant, lorsqu'ils travaillent seuls, ils s'ennuient et posent des questions à leurs collègues, et d'une chose à l'autre, leur conversation dévie sur d'autres sujets.

Construit 2 – *Assis à côté d'un ami (5) versus assis éloigné d'un ami (1)*. Lorsque la place d'un élève est assignée près d'un ami, l'invitation aux causeries se trouve décuplée.

Construit 3 – *Révision de notions connues (5) versus un nouvel enseignement (1)*. Apprendre une nouvelle matière requiert une grande concentration. Selon les dires des élèves, c'est motivant d'apprendre quelque chose de nouveau tandis que réviser devient une tâche fastidieuse et monotone qui suscite le bavardage.

Construit 4 – *Travail au siège (5) versus travail motivant (activité kinesthésique) (1)*. Réaliser une tâche motivante où l'on bouge sollicite un plus grand niveau d'attention et de précision. Le temps réservé aux bavardages diminue.

Construit 5 – *Niveau de lecture trop adapté (5) versus lecture exigeante (1)*. Les élèves préfèrent relever des défis pendant une activité. Un esprit d'équipe s'installe,

La richesse et la pertinence de ces huit éléments attestent de la complexité et de l'envergure de la réflexion co-construite et permettent de voir qu'un problème réel, lorsqu'il est co-construit, met en exergue des considérations et des précisions qui n'auraient pu être atteintes autrement (Chevalier et Bourassa, 2005).

les élèves conversent au sujet des stratégies à utiliser pour comprendre et discutent au sujet du déroulement de l'histoire.

Construit 6 – *Poser une série de questions (5) versus commencer un travail avec la restriction de poser une ou deux questions (1)*. Les élèves manifestent le désir de restreindre le temps de questions pour commencer la tâche plus rapidement. Ils précisent ne pas porter attention aux questions et aux réponses des autres élèves et ce, même si l'enseignante requiert leur vigilance.

Construit 7 – *Certains élèves murmurent (5) versus une classe silencieuse (1)*. Le fait d'entendre d'autres élèves parler incite au bavardage.

À l'observation de cette liste, il est intéressant de remarquer que l'attribution causale telle que mise en évidence par les construits énoncés, est externe. Les élèves semblent affirmer que leur bavardage est une conséquence des mesures adoptées par l'enseignante. Presque aucun construit ne renvoie à une cause personnelle du genre fatigue, excitation; seul le manque de savoir-faire d'autrui est soulevé.

Étape 3

Dans la liste des construits énumérés à l'étape 2, des chiffres apparaissent entre parenthèses. Ces chiffres s'expliquent par le fait que pour connaître quelle valeur à chaque élément énoncé à la première étape, l'analyse de construits demande qu'à cette troisième étape, des valeurs soient attribuées à tous les éléments en fonction de chacun des construits élaborés à la deuxième étape. De cette façon, les éléments et les construits seront évalués. Plus précisément, dans le but de générer la grille répertoire et ainsi offrir aux élèves une deuxième occasion de réfléchir ensemble sur le sens de leur bavardage, une valeur de 5 est accordée au terme du construit qui a été généré en regroupant deux éléments qui sont pareils alors que la valeur 1 est attribuée au terme généré en opposition. Les élèves sont alors invités à remplir la grille répertoire en attribuant une valeur de 1 à 5 à chacun des éléments en fonction de chaque construit.

Tableau 1. **Analyse de construits d'après SAS² – « pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? »**

	Un grand désir de parler	Une mauvaise compréhension de la tâche à exécuter	Un autre élève parle	Une trop longue explication avant une tâche de lecture	Lorsque plusieurs élèves posent des questions avant le début de l'activité	Lors de l'exécution d'un travail	Pendant le temps de la correction des travaux	Une fois le travail terminé
Travaux individuels (5) / travaux de groupe (1)	4	4	1	2	4	5	3	4
Assis à côté d'un ami (5) / assis éloigné d'un ami (1)	4	4	3	3	4	4	3	4
Révision de notions connues (5) / un nouvel enseignement (1)	5	2	4	4	2	4	4	1
Travail au siège (5) / travail motivant (activité kinesthésique) (1)	4	3	4	3	3	4	5	4
Niveau de lecture trop adapté (5) / lecture exigeante (1)	4	3	4	4	5	4	4	1
Poser une série de questions (5) / commencer un travail avec la restriction de poser une ou deux questions (1)	5	3	4	1	1	1	1	1
Certains élèves murmurent (5) / une classe silencieuse (1)	5	4	0	5	5	5	5	5

Après avoir établi les sept paires de construits, la présente étape consiste à évaluer l'importance relative des éléments au regard de chacun des construits. La méthodologie SAS² suggère de procéder à une interprétation progressive des résultats. C'est pourquoi chaque fois qu'une rangée de valeurs est complétée, la chercheuse invite les élèves à expliquer de manière graduelle ce qu'ils comprennent du sens à donner à ces valeurs. Cette technique d'interprétation progressive facilite la production de sens et assure une démarche de co-analyse des résultats en évolution. On pourrait croire que, pour certains élèves de 4^e année, interpréter un pareil chiffrer peut paraître une tâche imposante. Au contraire, les élèves réussissent avec brio à fournir des explications réfléchies et percutantes sur les résultats. À titre d'exemple, un élève souligne que pour donner du sens aux chiffres élevés de la deuxième rangée du tableau 1, soit celle qui concerne le fait d'être assis à côté d'un ami, il faut comprendre que :

« être assis à côté d'un ami pendant un travail individuel me fait parler de toutes sortes d'affaires autres que l'activité. Sauf, lorsque je travaille avec mes amis dans des travaux de groupe en équipe, je parle de ce qu'on fait parce que j'aime beaucoup travailler en équipe, puis le travail est plus intéressant et on fait plusieurs activités. »

Par leurs commentaires, les élèves montrent qu'ils comprennent comment interpréter la grille répertoire. Comme le montre l'exemple, au fil de l'avancée de leurs commentaires, les élèves prennent conscience de leur responsabilité dans la situation. Cette prise de conscience semble provenir de deux faits. D'une part, en confrontant leurs idées, en reconnaissant en quoi leurs idées ressemblent à celles de certains autres tout en étant différentes de celles d'autres pairs, les élèves doivent expliciter plus avant afin de défendre leur point de vue. Ce besoin de défendre leur point de vue, donc d'argumenter, les incite à pousser plus avant leur argument. D'autre part, le fait d'être entendus et d'être pris au sérieux dans cette écoute, par l'enseignante qui est présente tout au long, par la chercheuse, et surtout par leurs pairs, crée une sorte d'espace protégé et signifiant au sein duquel ils osent s'engager vraiment. Effectivement, malgré leur âge, ces élèves co-construisent une représentation de bavardage d'une complexité qui renvoie à bien des ouvrages savants sur la gestion de classe.

Pour poursuivre le déroulement, la chercheuse précise avoir négligé une étape du SAS² pendant l'analyse, soit l'utilisation du logiciel informatisé. Bien que le graphique électronique permette une réflexion plus exhaustive, il n'est pas essentiel à l'interprétation puisque les résultats émergent spontanément en étudiant progressivement la grille répertoire en évolution. De plus, la présence d'un matériel concret et visuel, soit les fiches de même que la grille répertoire posée sur le plancher, rencontre mieux les besoins de ces élèves. Cette décision de ne pas utiliser le logiciel informatisé découle de l'expérience de la chercheuse à titre d'enseignante de ce niveau scolaire.

Étape 4

Pendant la récréation, la chercheuse résume au tableau, dans un style télégraphique, les interprétations de la grille répertoire générées par les élèves afin de profiter de leur expertise pour qu'ils énoncent des solutions. Cette pratique s'inscrit dans les principes SAS² à savoir que les parties prenantes sont non seulement invitées à interpréter les résultats, mais aussi à proposer des actions futures. Bohm, Factor et Garrett (1991) affirment que l'expérience collaborative contient un caractère social qui engendre le développement progressif d'une participation créatrice entre les pairs et construit un rapport d'interdépendance.

Suite à un processus de négociation où les élèves émettent des solutions dans des tours de parole, soit en exprimant leurs idées et en interagissant pour préciser les détails de leurs suggestions, ils se concertent par un vote à main levée. Accompagnés par la chercheuse pour regrouper les idées, les élèves s'entendent sur quatre suggestions de solutions.

Effectivement, malgré leur âge, ces élèves co-construisent une représentation de bavardage d'une complexité qui renvoie à bien des ouvrages savants sur la gestion de classe.

Première suggestion – Les explications de l'enseignante avant de commencer une tâche de lecture s'avèrent trop longues et répétitives. Partant de ce fait, les élèves recommandent que l'enseignante explique les consignes une seule fois puis donne le signal pour se mettre à la tâche.

Deuxième suggestion – Les élèves ajoutent qu'il y a une abondance de questions posées par certains avant de commencer un travail. Comme suggestion, les élèves proposent qu'une période de questions d'un maximum de cinq minutes soit allouée avant de commencer une activité de lecture. Ils ajoutent aussi que l'enseignante devrait remettre à chaque élève un billet intitulé *Un bon pour une question*. Ce billet donne le droit de poser une seule question pendant la tâche. Une fois la question posée, l'élève se voit enlever son billet. Cette façon de procéder développerait une habitude chez chacun des élèves de s'approprier des stratégies de dépannage comme relire la question plus d'une fois, prendre des notes pendant l'explication, puis évaluer chaque question pour choisir la meilleure à poser avec le billet. Enfin, les élèves suggèrent que chacun lise les consignes plus d'une fois avant de poser une question, une pratique par ailleurs exigée par l'enseignante. Cette dernière constate alors à quel point une consigne répétée n'est véritablement entendue que si les élèves sont invités à entrer en réflexion.

Troisième suggestion – Une fois une évaluation ou un travail terminé, la routine veut que les élèves s'occupent à diverses activités pour ne pas déranger. Selon les dires des élèves, ces activités devraient être brèves. Les élèves ne souhaitent pas commencer une tâche ardue ou exigeante telle une deuxième tâche de compréhension de lecture ou un projet. Au contraire, heureux de terminer une évaluation, les élèves préfèrent choisir des feuilles d'activités supplémentaires ou d'enrichissement d'une seule page qui peuvent être complétées dans un court délai. Ces activités pourraient contenir des listes de mots-cachés, des mots-croisés, des dessins ou encore de mini textes sur des personnalités publiques.

Quatrième suggestion – Le bavardage par les pairs nuit à l'apprentissage des élèves. Certains mentionnent que ce bavardage dérange leur concentration. Parvenue à ce point de la discussion, la chercheuse ne saurait passer sous silence le renversement de situation par l'attribution de responsabilité de la part des élèves. Comme solution, un grand nombre d'élèves proposent que tous prennent leurs responsabilités. La chercheuse discute avec eux de la signification d'une responsabilité. À sa grande surprise, elle constate le désir de la majorité des élèves de cesser leur bavardage excessif. Plusieurs élèves se portent volontaires pour créer un système de contrôle avec leur enseignante, un système pourtant déjà en place dans la classe, mais sans efficacité.

Comme en témoignent ces quatre suggestions, les élèves co-construisent un savoir critique sur un sujet réel en s'engageant dans une véritable réflexion. Dans une communauté réflexive, les membres participent à un questionnement et à des échanges constructifs et respectueux avec les autres (Joannert, 2004).

Les actions enseignantes, un effet boomerang de la co-réflexion

En tirant profit de l'expertise des élèves dans un travail de co-construction de sens, les résultats assurent une analyse exhaustive de la situation dans un temps restreint et, par effet boomerang, un gain réflexif pour les élèves (Herr et Anderson, 2005; Savoie-Zajc, 1999; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Ce gain réflexif touche aussi l'enseignante, comme en témoigne la citation suivante : « Et moi qui pensais que les élèves parlaient parce qu'ils ne comprenaient pas la tâche. C'est pour cette raison que j'expliquais davantage! ». À partir des suggestions émises par les élèves, l'enseignante, de concert avec une collègue aux prises avec un problème analogue, décide de co-construire sa démarche d'enseignement de la lecture.

Les deux enseignantes évaluent d'abord les suggestions et identifient les changements à court et à long terme qu'elles souhaitent effectuer. Un des changements les plus importants est apporté sur le plan du processus et de la séquence des interventions en situation d'enseignement. Tout d'abord, les enseignantes décident de présenter des textes de niveaux de difficulté variés. Ce changement reflète une adaptation aux deux premières suggestions des élèves, ce qui risque de favoriser chez ceux-ci le désir de commencer leurs tâches plus rapidement et sans se mettre à parler. Soucieuses de mettre à profit le talent d'énonciation des élèves, les enseignantes optent pour favoriser désormais des interactions collectives avec les textes lus. Cette idée est en harmonie avec la perspective adoptée par de nombreux spécialistes de l'enseignement de la lecture (Cunningham, Hall et Sigmon, 1999, 2001; Giasson, 2003; Lapp et Flood, 2000; Leclerc, 2001).

Somme toute, les enseignantes mettent l'accent sur des mesures visant à rendre les élèves plus actifs. Elles sont conscientes qu'en procédant ainsi, elles contribueront aussi à diminuer le nombre de questions posées avant le commencement d'une tâche. Mieux préparés et plus intéressés par la lecture à faire, les élèves ont plus de chances de limiter leur bavardage comme ils le reconnaissent eux-mêmes. Dans le même sens, nombre de recherches démontrent un lien positif direct entre la variation des interventions durant la lecture et l'amélioration de l'intérêt des élèves pour le texte lu (Allington, 2002; Collins-Block et Mangieri, 2006; Damico, 2005; Giasson, 2004; Raphael *et al.*, 2004). Par conséquent, les deux premières suggestions des élèves sont prises en compte et il y a fort à parier que ces mesures réduiront en partie les problèmes de gestion de classe qu'elles connaissaient. Comme autre suivi aux suggestions des élèves, les enseignantes limitent le temps de questions à cinq minutes et prévoient remettre à chaque élève un billet *Un bon pour une question*.

En lien avec la troisième suggestion, les enseignantes s'entendent également pour préparer mensuellement un carnet de brèves activités d'enrichissement que les élèves peuvent emprunter une fois leur travail terminé. Pour ce qui est de la dernière suggestion, les enseignantes désirent d'abord constater les bienfaits des nouvelles pratiques, puis dans un autre temps, établir un nouveau système de contrôle au besoin, de concert avec les élèves. Bref, les réflexions des élèves sont et seront prises en compte, ce qui, par ricochet, favorisera une gestion de classe plus harmonieuse.

Ce gain réflexif touche aussi l'enseignante, comme en témoigne la citation suivante : « Et moi qui pensais que les élèves parlaient parce qu'ils ne comprenaient pas la tâche. C'est pour cette raison que j'expliquais davantage! ».

L'appréciation de l'expérience de la part des élèves et de l'enseignante

Les élèves se sentent valorisés : ils considèrent que réaliser l'analyse de construits revient à « faire comme les grandes personnes pour analyser un problème ».

Les élèves et l'enseignante apprécient leur expérience. D'abord, les élèves se sentent valorisés : ils considèrent que réaliser l'analyse de construits revient à « faire comme les grandes personnes pour analyser un problème ». Se faire entendre par des adultes et constater que leurs suggestions sont prises en considération confèrent tout le sens à l'activité. Conscientiser les élèves à la situation problème les rend actifs dans le processus de sa résolution. Grâce à l'analyse de construits, ces élèves âgés de dix ans apprécient partager leurs expertises et leur réflexion, démontrent une bonne compréhension des enjeux de la recherche et contribuent avec brio à l'avancée des connaissances sur le sujet.

Des répercussions concrètes, immédiates et positives se manifestent dans une situation inattendue, celle de prendre leur rang. L'enseignante entend un de ses élèves dire à un autre « Tu vois, madame attend et tu continues de parler ». L'enseignante constate encore cet effet quand elle entend un autre élève dire à un pair : « C'est toi l'autre jour dans notre activité avec la madame chercheuse qui avais dit que tu parles parce que d'autres parlent. Bien moi je t'écoute, donc écoute-moi à ton tour ». Cet exemple souligne qu'une appropriation des connaissances survient lorsque cette connaissance est co-construite. Il illustre également que certains élèves assument désormais leurs responsabilités. L'analyse de construits s'est aussi avérée positive pour l'enseignante, qui a qualifié son expérience d'enrichissante. Elle a apprécié voir des résultats sur-le-champ et ne pas devoir attendre plusieurs mois pour le rapport de la chercheuse. Le fait d'être consulté, de réfléchir ensemble et de co-construire du sens met à profit l'intelligence de chacun et crée effectivement un nouveau savoir (Chevalier, 2005).

Ces appréciations positives de la part des intervenants relèvent en partie de l'animation. Les outils SAS² ne prescrivent pas le nombre d'animateurs pour gérer une analyse. Un seul animateur peut réaliser une séance avec succès. Un petit groupe peut également animer. Il est évident que lorsque plus d'une personne anime, la gestion de l'organisation et de l'enchaînement des étapes au sein des activités se trouve facilitée. La décision revient à l'animateur, à savoir quelles sont ses connaissances et avec quelle confiance il se sent prêt à gérer l'analyse faite avec le groupe en prenant en compte la clientèle et l'objectif visé. Partant de ce fait, la posture de la chercheuse dans la présente analyse se compose de plusieurs rôles. En fonction des étapes de l'analyse de construits, elle agit à titre d'animatrice, d'observatrice et d'interprète. *Animatrice* pour gérer la logistique de la rencontre, pour adapter les procédures à la clientèle d'élèves de 10 ans et pour faire progresser la recherche. *Observatrice* pour assurer la participation de tous les élèves et pour voir à ce qu'aucun élève ne se fasse intimider par les autres. Enfin, *interprète* pour rappeler le lien entre la question de départ puis les commentaires émis et pour verbaliser à voix haute les résultats, les construits et les suggestions afin d'assurer une compréhension uniforme. Bref, tous les intervenants dans l'analyse de construits, sous la loupe du SAS², occupent un rôle actif qui garantit leur pleine contribution à l'avancée de la réflexion.

Conclusion

La force de cette recherche provient de ce que la question posée est une véritable question. Quand la question est endogène et percutante, quel que soit l'âge, il devient possible de générer une co-construction de sens qui culmine dans l'identification de solutions souhaitées. Par leur discours co-construit, les élèves démontrent clairement leur engagement. L'apprentissage réalisé se résume comme suit : dans le contexte où l'enseignante formule des explications qui s'inscrivent dans une trop longue durée, ou dans celui où, avant de commencer une tâche imposée, un nombre élevé d'élèves posent maintes questions, ou enfin, si aucune activité n'est prévue quand des élèves complètent une tâche avant les autres, la majorité des élèves adoptent un comportement de sabotage et se mettent à parler. La présente recherche démontre qu'en découvrant, par cette co-construction, les diverses raisons de leurs comportements, en leur conférant ainsi du sens, les élèves gagnent un sens des responsabilités et prennent la gestion de classe en main.

La richesse des résultats soulève la question pragmatique suivante : quelle place devrait être accordée à la gestion conjointe de classe entre les élèves et l'enseignant?

Références bibliographiques

- ALLINGTON, R. L. (2002). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.
- ALMASI, J. F. (1996). A new view of discussion, dans L.B. Gambrell et J.F. Almasi (Eds.), *Lively discussions : Fostering engaged reading*. Delaware: International Reading Association.
- BOHM, D., FACTOR, D. et GARRETT, P. (1991). Dialogue - A Proposition. [En ligne] <http://world.std.com/~lo/bohm/0000.html>.
- BOUFFARD, T., MARINÉ, C. et CHOQUINARD, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), p. 37-49.
- BOURASSA, M. et CHEVALIER, J. (2005a). *Conceptual Note on M&E and SAS*. [En ligne] <http://sas-pm.com>.
- CARON, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, vol. 1. Québec : Éditions de la Chenelière.
- CHAUVEAU, G. (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. *Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- CHEVALIER, J. (2005). *Les Systèmes d'analyse sociale*. [En ligne] <http://sas-pm.com>.

- CHEVALIER, J. et BOURASSA, M. (2005). *Systèmes d'analyse sociale*². Collectif Systèmes Apprenants. Québec.
- COLLINS-BLOCK, C. et MANGIERI, J. N. (2006). *The Vocabulary-Enriched Classroom: Practices for Improving the Reading Performance of All Students in Grades 3 And Up*. New York: Scholastic.
- CUNNINGHAM, P.M., HALL, D.P. et SIGMON, C. (1999). *The Teachers' Guide to the Four Blocks*. North Carolina : Carson-Dellosa.
- CUNNINGHAM, P. M., HALL, D. et SIGMON, C. (2001). *The Four-Blocks Literacy Model*. Carson-Dellosa. [En ligne] <http://www.four-blocks.com/greading.htm>.
- DAMICO, J. S. (2005). Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers : Toward a more expansive view of accountability. *The Reading Teacher*, V58(7). Delaware: IRA, p. 644-652.
- FISHER, D., FREY, N., THROPE, L. et JACOBSON, J. (2004). With a Little Help From My Friends: Peer Tutors and Struggling Fifth-Grade Readers, dans R. L. McCormack et J. R. Paratore (Eds.), *After early intervention, then what?: teaching struggling readers in grade 3 and beyond (Third Edition)*. Delaware: IRA, p. 158-171.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formations et pratiques d'enseignement en question*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation*. Thousand Oaks: Sage.
- JASMIN, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Québec : Éditions de la Chenelière.
- JOANNERT, P. (2004). Adaptation et non transfert, dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme Choix contemporains – hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 197-210.
- LAFORTURNE, L. et SAINT-PIERRE, L. (1996). *Affectivité et métacognition en classe*, 2^e édition. Québec : Logiques.
- LAPP, D. et FLOOD, J. (2000). *Comprehension Plus, grades 1-6*. New Jersey: Modern Curriculum Press.
- LAPP, D. et FLOOD, J. (2004). Understanding the Learner : Using Portable Assessment, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (Eds.), *After Early Intervention, Then What? (Third Ed.)*. Delaware : McCormack Paratore Editions, p. 10-24.

- LEBLANC, R., CHEVRIER, J., FORTIN, G. et THÉBERGE, M. (2000). Le style d'apprentissage : perspective de développement. *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/04-leblanc.html>.
- LECLERC, M. (2001). *Au pays des Gitans*. Montréal, Québec, Canada : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- LEGENDRE, M.F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences, dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme Choix contemporains – hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 51-91.
- MCCORMACK, R.L., PARATORE, J.R. et FARRELL-DAHLENE, K. (2004). Establishing Instructional Congruence Across Learning Settings : One Path to Success for Struggling Third-Grade Readers, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore, *After Early Intervention, Then What?* (Third Ed.). Delaware: McCormack Paratore Editions, p. 117-136.
- MCLAUGHLIN, M. et ALLEN, M.B. (2003). *Guided comprehension, A Teaching Model for Grades 3-8* (Fourth Ed.). Delaware: IRA.
- RAPHAEL, T.E., FLORIO-RUANE, S., KEHUS, M.J., GEORGE, M., HASTY, N.L. et HIGHFIELD, K. (2004). Constructing Curriculum for Differentiated Instruction : Inquiry in the Teachers' Learning Collaborative, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (Eds.), *After Early Intervention, Then What?* (Third Ed.). Delaware: McCormack Paratore Editions, p. 94-116.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1999). Le processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 1, p. 203-208.
- SAVOIE-ZAJC, L. et KARSENTI, T. (2000). La méthodologie, dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 127-140.
- TARDIF, J. (2004). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance, dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Logiques.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. *Annales de la conférence de Consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*.