

CARACTÈRES 59

TRIMESTRIEL JUIN 2019

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

ÉDITO

LIRE DE 0 À 18 ANS

**Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans.
Conférence introductive de la journée « Plan Lecture »
organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (La
Marlagne, 30 avril 2019)**

*Patricia Schillings, Graziella Deleuze, Soledad Ferreira, Marine
André, Geneviève Hauzeur*

LIRE-ÉCRIRE AU SECONDAIRE

**Mobiliser les élèves en décrochage via un projet intégrateur
de compétences**

*Leïla Mebarki, avec la collaboration de Soledad Ferreira et de
Geneviève Hauzeur*

LIRE AU SECONDAIRE

**Les cercles de lecture pour développer l'autonomie et
l'engagement dans la lecture des élèves du secondaire.
Comment Wang-Fô fut sauvé (Marguerite Yourcenar)**

Geneviève Hauzeur

FORMATION INITIALE

**S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche
d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en
formation initiale**

Marine André et Patricia Schillings

LIRE AU SECONDAIRE

**Note de lecture. *Lirécrire pour apprendre.*
*Comprendre les textes informatifs***

Soledad Ferreira et Geneviève Hauzeur

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2019 - 2020

Marine André
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepied
Leïla Mebark
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Patricia Schillings

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	5
LIRE DE 0 À 18 ANS	
Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans. Conférence introductive de la journée « Plan Lecture » organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (La Marlagne, 30 avril 2019)	7
Patricia Schillings, Graziella Deleuze, Soledad Ferreira, Marine André, Geneviève Hauzeur	
LIRE-ÉCRIRE AU SECONDAIRE	
Mobiliser les élèves en décrochage via un projet intégrateur de compétences	18
Leïla Mebarki, avec la collaboration de Soledad Ferreira et de Geneviève Hauzeur	
LIRE AU SECONDAIRE	
Les cercles de lecture pour développer l'autonomie et l'engagement dans la lecture des élèves du secondaire. <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i> (Marguerite Yourcenar)	28
Geneviève Hauzeur	
FORMATION INITIALE	
S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale	51
Marine André et Patricia Schillings	
LIRE AU SECONDAIRE	
Note de lecture. <i>Lirécrite pour apprendre. Comprendre les textes informatifs</i>	68
Soledad Ferreira et Geneviève Hauzeur	

Le 30 avril dernier se tenait la journée « Plan Lecture », qui a rassemblé environ deux cents professionnels de différents horizons autour de cet enjeu crucial, au cœur du projet de l'ABLF : la sensibilisation à la lecture chez les 0-18 ans. À cette occasion, lors de notre conférence introductive, nous avons pu rappeler combien l'implication de tous les acteurs – professionnel.le.s de la petite enfance, bibliothécaires, enseignant.e.s – est essentielle au développement d'une identité de lecteur chez les citoyen.ne.s de demain. Ainsi avons-nous choisi de vous présenter, dans ce numéro de reprise, le projet mené par Leïla Mebarki, enseignante dans une classe de 3^e secondaire, qui témoigne de l'intérêt d'avoir recours à des acteurs du monde culturel afin d'impliquer les adolescents dans les démarches de lecture et d'écriture. Ces adolescents ont pu explorer des problématiques engageantes à travers la rencontre avec l'autre, le texte et l'image. Le projet et la réalisation d'un court-métrage furent un véritable tremplin pour entrer dans la lecture de textes exigeants, résistants.

Vous verrez que ce numéro de *Caractères* fait la part belle à l'enseignement secondaire. En effet, vous découvrirez la note critique réalisée par Soledad Ferreira Fernandez et Geneviève Hauzeur – toutes deux formatrices d'enseignant.e.s – de l'ouvrage *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs* destiné aux enseignant.e.s du secondaire inférieur. Cet ouvrage a le mérite d'aborder un champ didactique encore peu défriché – l'enseignement de la lecture de textes informatifs au secondaire – en proposant de réels outils à destination des praticiens. Les enseignant.e.s y découvriront de nouvelles perspectives, sans qu'une marche à suivre ne soit imposée. Gageons que ce terrain soit davantage investigué au sein des classes dans les années à venir !

Par ailleurs, parmi les principes défendus lors de notre conférence introductive, dont vous retrouverez le texte dans ces pages, nous soulignons l'importance de conjuguer lecture plaisir et lecture distanciée, plus particulièrement dans la sphère scolaire. Dans son article « Les cercles de lecture pour développer l'autonomie et l'engagement dans la lecture des élèves du secondaire », Geneviève Hauzeur nous livre quelques pistes expérimentées dans des classes du secondaire, qui aient implication dans la lecture et développement de stratégies interprétatives, à travers un outil, le cercle de lecture, bien connu de nos membres mais encore trop peu exploité auprès des adolescents.

Enfin, si la promotion de l'enseignement de stratégies de lecture est capitale pour l'ABLF, nous avons aussi à cœur de faire connaître les dernières recherches dans ce domaine, en dehors de tout parti pris idéologique qui cliverait approches et méthodes. Ainsi, l'article de Patricia Schillings et Marine André aborde l'enseignement explicite de stratégies de lecture sous l'angle de la formation initiale des enseignants. Les deux chercheuses montrent combien les conceptions

construites par les futur.e.s enseignant.e.s, en matière de pédagogie, peuvent conditionner l'appropriation et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement explicite de stratégies interprétatives. Au-delà des querelles de méthodes, elles nous invitent à réconcilier approches théoriques et pratiques au profit de l'apprentissage de tous. Une réflexion cruciale à l'heure de la réforme de la formation initiale des enseignants...

Bonne lecture !

■ *Nora Hocepiéd*
Pour l'ABLF

Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans

Conférence introductive de la journée « Plan Lecture » organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (La Marlagne, 30 avril 2019)

■ Patricia Schillings, Graziella Deleuze, Soledad Ferreira, Marine André, Geneviève Hauzeur

Je tiens tout d'abord à remercier le Service général des Lettres et du Livre, et plus particulièrement Laurent Moosen, de nous avoir confié la responsabilité d'introduire cette journée. Le soutien qu'il apporte à notre association marque la reconnaissance de la place que peut occuper une petite association telle que la nôtre dans le champ des acteurs de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour aborder la problématique de l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans, je vous propose de commencer par le témoignage d'un lecteur adolescent adressé à son enseignant.

Chère Madame,

Suite à votre souhait de mieux connaître vos futurs élèves et leurs aspirations en matière de lecture, je vais tenter dans la présente de vous esquisser mon profil de lecteur, de vous retracer mon parcours et, surtout, vous faire part de mes goûts.

D'abord, je voudrais vous dire que lire ne me dérange pas, bien au contraire, mais ce qui détermine mon envie de m'y mettre ou pas, c'est le type de livre. J'aurai davantage envie de lire un livre s'il comporte une intrigue solide, de l'action, et, surtout, s'il parle d'un sujet qui m'intéresse comme par exemple les différentes batailles aériennes de la guerre 39-45 ou s'il raconte comment un ado vit cette période un peu délicate, etc.

Dès lors vous l'avez déjà compris, j'en suis sûr, j'aime pouvoir choisir mes livres ce qui n'est, j'en conviens, pas compatible avec un système imposé par l'école : quand je dois ouvrir un livre dont le sujet me laisse indifférent, j'y vais à reculons !

Et ce qui me « refroidit » un peu aussi, c'est que je ne suis pas un lecteur très rapide : donc il va me falloir beaucoup de temps pour finir un livre et je devrai y consacrer des heures... un plaisir s'il me passionne mais un supplice dans le cas contraire !

A propos j'aimerais vous relater un souvenir agréable : il concerne un livre que j'ai lu, voici déjà quelque temps, lors de mon retour de Bordeaux en tgv. Nous étions allés à la plus grande bibliothèque de Bordeaux, et maman m'avait dit de choisir un livre ou deux. Ne sachant pas quel livre choisir, j'ai demandé conseil au bibliothécaire qui m'a dirigé vers plusieurs livres sur les batailles aériennes. J'ai donc opté pour « La grotte de l'aviateur » et ce livre m'a tellement passionné que j'ai passé les six heures du voyage à le lire sans m'ennuyer une seconde !

Cette petite anecdote prouve tout à la fois que je n'ai pas du tout la lecture en horreur et que je viens d'une famille où l'on m'a toujours poussé à lire, où la lecture est une chose très importante. Mes sœurs et moi y avons été « acclimatés » dès que nous avons su lire. Mais on ne m'a jamais obligé à lire car mes parents comprenaient que la contrainte entraîne le dégoût... Conscients qu'on ne pouvait pas aimer tous les livres, ceux-ci ne m'ont jamais reproché de dédaigner certains ouvrages mais ils n'ont jamais arrêté et n'arrêtent toujours pas de me répéter que je dois lire car les livres sont les dictionnaires du savoir et lire ne peut m'apporter que du positif : améliorer mon style et mon orthographe, élargir ma culture générale, etc.

J'aimerais revenir sur la lecture à l'école. Je n'ai pas eu de mal pour apprendre à lire, j'ai même aimé ça : j'étais ravi d'apprendre à lire car je pouvais alors comprendre tout ce qui nécessitait de savoir lire : je savais ce que contenait une boîte, ce que disait un panneau, etc.

Mais si l'on m'a appris à lire en primaire, on ne m'a jamais donné, sinon peut-être en sixième, de livre à lire.

A ce moment-là je lisais beaucoup de B.D., et, quand je suis arrivé en première secondaire, en plus de m'infliger un livre par mois, mon professeur n'a pas arrêté de dénigrer mes chères B.D. qui, pour lui, étaient tout sauf de la littérature ! Le résultat est que, cette année-là, à force de ne recevoir que des reproches, en dépit de mon application à lire ce qu'on m'imposait, j'ai été un peu dégoûté de la lecture !

Ce qui m'a redonné ce gout c'est certains livres que l'on nous a donnés en deuxième et la façon qu'avait notre professeur de nous inciter à la lecture en proposant plus qu'en imposant. De plus, plutôt que de répondre à un questionnaire, il nous incitait à en discuter entre nous en classe.

Pour finir, je crois qu'en fait j'adore la lecture mais je n'ose pas l'avouer pour diverses raisons, surement un peu à cause des copains qui te disent toujours : « la lecture c'est ennuyeux... C'est trop nul de lire... » et je n'ai pas envie qu'on me prenne pour

un mordu de la lecture, boutonneux et évoluant dans un autre monde... car c'est ainsi que l'on catégorise souvent les lecteurs...

Pour faire simple, j'aime lire mais ce n'est pas une priorité dans mes activités.

Voilà, Madame, vous savez maintenant tout sur mon profil de lecteur et je vous remercie d'avoir pris le temps de le lire.

Je vous souhaite une bonne journée, ou sans doute soirée, si vous êtes chez vous en pleines corrections et vous prie de croire à mon profond respect.

Quentin

Cette autobiographie de lecteur engagé fait apparaître ce qui a aidé ce jeune adolescent à se construire comme lecteur mais aussi ce qui l'a freiné à certains moments de son parcours.

L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

Si nous avons choisi cette biographie, c'est parce qu'elle illustre à merveille une notion clé qui est celle de l'engagement dans la lecture. Sur le plan théorique, cette notion est définie comme un système dynamique constitué d'un cycle (qui s'apparente à un cercle tantôt vertueux tantôt vicieux) : la motivation à lire alimente la mise en œuvre des démarches cognitives nécessaires à la compréhension et ce niveau de compréhension alimente en retour la motivation. Mais, selon ce modèle, l'engagement dans la lecture n'est pas uniquement considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève car chaque élément du cycle est influencé par les pratiques sociales (scolaires, extrascolaires ou familiales). Quentin évoque en effet, dans son témoignage, les interactions sociales dont il a bénéficié (de la part de ses parents, de bibliothécaires, mais aussi de ses condisciples co-lecteurs et de certains enseignants).

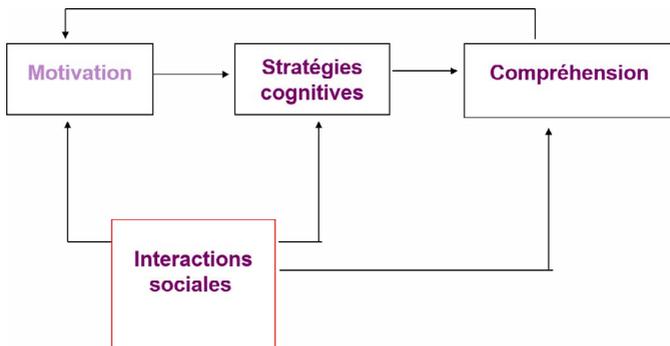


Figure 1. L'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)

Précisément, les interactions sociales autour de la lecture nous apparaissent comme un élément susceptible de fédérer les différents types d'acteurs du champ de la lecture (Fijalkow, 2000) réunis aujourd'hui. Qu'il s'agisse des *acteurs directs* (enseignants, parents et puéricultrices, bibliothécaires et libraires), des *acteurs indirects* tels que les formateurs d'enseignants ou formateurs Alpha ou encore les *acteurs du discours* sur la lecture constitués des éditeurs, du monde associatif, des journalistes et des chercheurs ainsi que des instances politiques, tous ont en commun la cible que constituent les apprentis lecteurs (qu'ils soient enfants ou adultes) ; tous ces acteurs du champ de la lecture sont amenés à agir sur la motivation à lire et donc sur le développement des processus cognitifs et il importe que chaque intervenant le fasse en conscience de son rôle et des enjeux de son intervention.

ENJEUX POUR LES ACTEURS DU CHAMP DE LA LECTURE

Ainsi, selon nous, développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans implique de travailler conjointement (au moins) deux axes : d'une part, le développement d'une identité de lecteur et d'autre part, le développement d'une autonomie croissante au niveau des démarches cognitives.

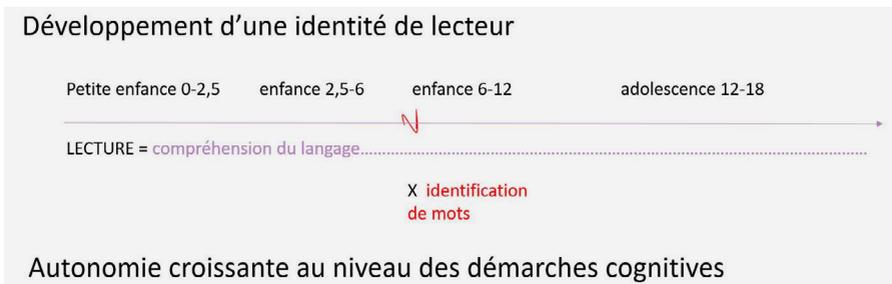


Figure 2. Axes de développement de l'engagement dans la lecture

Le développement de l'identité de lecteur s'amorce dès le plus jeune âge. Se connaître et développer ses préférences en matière de livres est une première condition nécessaire de l'engagement dans des activités de lecture significatives et motivantes, et ce sur des sujets parfois pointus comme en témoignent les thèmes de prédilection de Quentin : les batailles aériennes de la 2^e guerre mondiale ! L'adolescent souligne également l'importance de pouvoir choisir ses lectures, ce qui implique, dès le plus jeune âge, une éducation aux indices qui permettent d'opérer ces choix.

Arrêtons-nous un moment sur le deuxième axe : la maîtrise des démarches cognitives en jeu dans la lecture. La compétence à lire un texte résulte en effet de la mise en interaction de deux grandes habiletés.

La première habileté dans l'ordre chronologique consiste à comprendre un texte lu à voix haute. Cette habileté mobilise non seulement la compréhension du langage oral, dont l'apprentissage informel débute dès les premières années de la vie d'un enfant à la crèche ou en famille mais elle mobilise également la capacité à comprendre l'implicite entendu, tel que celui contenu dans un album. Cette forme de compréhension à l'audition du langage du récit résulte, quant à elle, en principe, d'un apprentissage plus formel dès l'école maternelle.

La deuxième habileté est en réalité la première à laquelle on pense quand on définit la lecture. Il s'agit de la capacité à identifier un mot soit en le décodant, soit en le reconnaissant, soit en utilisant des analogies avec d'autres mots connus. Si cet apprentissage fondamental est bien mis en évidence par les neurosciences, il a néanmoins une fâcheuse tendance à cacher la forêt. Et pour cause, le véritable enjeu d'un apprentissage réussi réside non pas dans la maîtrise d'une seule habileté mais bien dans la capacité du jeune lecteur à combiner ces deux habiletés : décodage et compréhension !

Si, pour la structure de l'exposé, nous avons découpé ce continuum en quatre grandes périodes, il nous paraît fondamental de garder à l'esprit le caractère continu, progressif et singulier de tout parcours de lecteur. Le continuum implique que chaque intervention est déterminante dès le plus jeune âge. À chacune de ces périodes, il convient non seulement d'articuler le sens et le code, l'affectif et le cognitif mais également de prendre en compte la transition avec le niveau qui précède.

Passons à présent en revue quelques modes d'interactions susceptibles d'alimenter l'engagement des tout petits, des lecteurs émergents, des apprentis lecteurs et des lecteurs confirmés.

ENGAGER DES TOUT PETITS

Les écrits produits par Marie Bonnafé (2010) et Dominique Rateau (2001) ont permis de prendre conscience de l'importance de lire aux bébés. La lecture partagée avec un tout petit s'apparente à un échange entre un adulte et un enfant, orienté sur le plaisir de la rencontre avec le livre et avec le récit qu'il propose. Chaque expérience de lecture est unique et guidée par l'enfant.

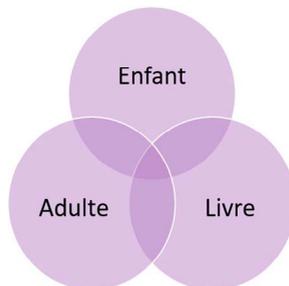


Figure 3. Lecture partagée avec les tout petits (Bonnafé, 2010 ; Rateau, 2001)

Lors de moments de lecture aux tout petits, la posture habituelle ou spontanée est de « lire à » un enfant. L'adulte, dans ce cas, dirige l'activité, prend en charge la lecture et la responsabilité de l'expérience. L'enfant, souvent assis, écoute l'adulte lire fidèlement le texte sans s'interrompre.

Mais la démarche proposée par ces auteurs consiste plutôt à « lire avec » le tout petit. Lorsque l'adulte lit **avec** un enfant, il encourage le tout petit à prendre un rôle actif. L'adulte suit l'activité de l'enfant qui intervient, réagit, verbalise, ou traduit en geste sa manière de construire le sens du récit ou de réagir à certains aspects de l'illustration.



Figure 4. De « lire à » à « lire avec »

Les impacts émotionnels et cognitifs de la lecture avec les bébés sont multiples et enchevêtrés. Cette activité stimule en effet le développement de l'imaginaire, de la pensée, de l'identité, le concept de temps, de chronologie, ainsi que la familiarité avec le langage du récit si essentiel et déterminant dans les apprentissages ultérieurs. Lire avec les bébés enrichit considérablement leurs représentations du monde, en particulier les albums contenant une dimension artistique.

Cette activité de lecture conjointe, dénuée de buts d'enseignement, implique des modes d'interactions sociales bien précis qui s'apparentent à des gestes professionnels réfléchis.

ENGAGER DES LECTEURS ÉMERGENTS

L'ouverture de l'école aux bibliothèques et au monde de la culture en général, mise en avant dans le Plan Lecture, nous paraît essentielle pour plusieurs raisons.

Les enfants franchissent la porte de l'école maternelle avec un bagage culturel qui peut varier selon qu'ils ont ou pas fréquenté un milieu d'accueil, selon la fréquence avec laquelle ils ont rencontré des livres, des albums. Pour certains d'entre eux, peu accoutumés à tirer du plaisir d'un récit, une période de transition sous la forme de moments de lecture individualisée inspirés des pratiques de crèches est sans doute un facteur d'équité. Cette différenciation pourrait en effet réduire les risques que ces enfants, en déficit d'expériences positives avec le monde de l'écrit, ne puissent tirer parti des nombreux moments de lecture plaisir d'albums de qualité, des lectures offertes aux élèves réunis au coin tapis.

Complémentaire aux lectures plaisir, les interactions sociales ciblées sur les premiers apprentissages plus formels de la compréhension sont également déterminantes. Par exemple, inviter un enfant à effectuer le rappel d'un récit lu à plusieurs reprises au cours des semaines qui précèdent, donne à voir à l'enseignant, ou à tout autre intervenant, le niveau de préhension du langage oral (implicite). Entre la seule dénomination d'objets présents sur la couverture, l'évocation d'un personnage ou d'une action isolée et l'apparition de liens successifs, de temporalité puis de causalité, un travail de conceptualisation doit se déployer, un cheminement qui est loin d'être automatique ou « naturel » pour tous les élèves. La qualité des échanges à propos des livres en classe et en dehors est donc une réelle plus-value.

ENGAGER DES APPRENTIS LECTEURS

Des enquêtes menées auprès des enfants de première année primaire montrent que la majeure partie d'entre eux veulent apprendre à lire et se réjouissent de la perspective de cet apprentissage. Quelques mois plus tard, le niveau de motivation et de confiance apparaît déjà émoussé chez certains. Lorsqu'on les retrouve en fin de primaire, pour la plupart d'entre eux, le niveau s'est nettement réduit. Rappelons le témoignage de Quentin : « j'étais ravi d'apprendre à lire car je pouvais alors comprendre tout ce qui nécessitait de savoir lire : je savais ce que contenait une boîte, ce que disait un panneau, etc. Mais si l'on m'a appris à lire en primaire, on ne m'a jamais donné, sinon peut-être en sixième, de livre à lire. » Le plaisir d'accéder au décodage fonctionnel semble en effet ne pas s'être prolongé dans des activités de plus longue haleine — lire un livre — nécessitant des démarches de compréhension plus fines et complexes.

En effet, l'entrée des apprentis lecteurs à l'école primaire s'accompagne souvent (en moyenne, il y a des exceptions !) d'une transition abrupte au niveau du statut des activités de lecture plaisir. Souvent dissociés des apprentissages, ces moments de lecture plaisir d'un livre choisi doivent rivaliser avec d'autres formes de lecture dont la fonction est d'évaluer la compréhension de tous d'un même texte, généralement court.

Paradoxalement, en FW-B, la lecture est fréquemment évaluée alors qu'elle n'est pas enseignée. Les stratégies de compréhension expertes s'enseignent pourtant ailleurs, dans d'autres systèmes éducatifs moins réfractaires à l'enseignement explicite.

Idéalement, les interactions sociales à propos des livres lus devraient respecter un équilibre entre la lecture plaisir et la lecture distanciée, un équilibre susceptible de mener à une véritable lecture littéraire (Gemenne & Ledur, 2005 ; 2015) axée sur les moyens mobilisés par les auteurs pour nous faire accéder au plaisir. Dans les deux exemples de dispositifs qui suivent, la qualité des échanges avec les adultes et entre pairs à propos des livres lus en classe ou en dehors conditionne leur efficacité.

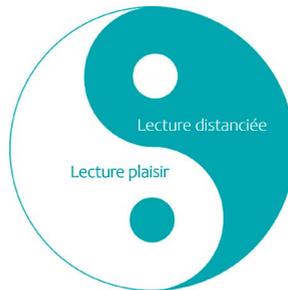


Figure 5. Lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; 2015)

Lors des **cercles de lecture** (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006), les élèves sont encouragés et aidés à partir de leur compréhension immédiate et de leurs impressions spontanées pour cheminer vers l'élaboration d'une compréhension plus fine, plus implicite, plus consciente de l'intention de l'auteur et des procédés littéraires mis en jeu. Avec les apprentis lecteurs, il est important de privilégier un va-et-vient entre une lecture participative axée sur le plaisir, les affects ressentis, l'empathie et une lecture distanciée, attentive aux procédés utilisés pour susciter les affects.

La **mise en réseau**, en partenariat avec des bibliothèques (via par exemple des échanges avec d'autres lecteurs) consiste à créer des liens entre des récits (qui comportent un même obstacle de lecture, un même symbole récurrent, un personnage stéréotypé que l'on déconstruit, récits du même auteur) pour nourrir sa lecture, augmenter ses connaissances culturelles sur des œuvres du patrimoine littéraire, augmenter ses connaissances sur les moyens utilisés par les auteurs pour nous faire rire, réfléchir, adhérer à leur thèse...

Enfin, la maîtrise de nouvelles compétences de lecture digitale est aujourd'hui une clé de la lecture experte. La lecture digitale se définit par la capacité à mener à bien ses projets de lecture en localisant, en comprenant et en évaluant constamment des informations en ligne (Afflerbach & Cho, 2009 ; Coiro & Kennedy, 2011). Apprendre à évaluer et poser un regard critique sur les textes en ligne est d'autant plus essentiel que n'importe qui peut publier sur Internet. Les lecteurs doivent par conséquent évaluer la crédibilité des sources de l'information consultée et déterminer la perspective, le point de vue de l'auteur de même que la présence éventuelle de biais dans les contenus mis en ligne.

ENGAGER DES LECTEURS CONFIRMÉS

Contrairement à l'apprentissage des mathématiques qui voit se succéder des apprentissages de nature très différente au fil de la scolarité primaire et secondaire, l'apprentissage de la lecture repose sur un modèle en spirale dans lequel les démarches sont continuellement travaillées et dont les améliorations se déroulent souvent en très petites étapes. Si les enjeux sont identiques à l'étape précédente, les écarts entre les élèves sont, en revanche, en moyenne, plus accusés, plus saillants à cette étape du parcours scolaire. Engager certains adolescents fâchés avec la lecture relève parfois du défi. Le témoignage de Quentin est particulièrement symptomatique de cette transition périlleuse : les lectures imposées à un rythme soutenu en 1^{re} secondaire, ajoutées au dénigrement de ses lectures plaisir de BD, ont provoqué chez lui un dégoût de la lecture. Dégoût heureusement « rattrapé » l'année suivante par les interactions entre pairs encouragées par l'enseignant à propos des livres lus.

De fait, la littérature de jeunesse destinée aux adolescents abonde de récits de qualité qui permettent d'affiner et de consolider la lecture distanciée initiée au primaire, à condition que leur lecture soit accompagnée et non seulement évaluée. A nouveau, les cercles de lecture, qu'ils soient pratiqués à l'école ou en bibliothèque, permettent d'accompagner ces apprentissages sans les couper du plaisir du lecteur, notamment via la sollicitation des réactions affectives et critiques et leur partage entre pairs. Ainsi exploités par une véritable lecture littéraire, les romans jeunesse constituent dès lors un tremplin vers les lectures ardues du patrimoine littéraire auxquelles les élèves sont confrontés à partir de la 4^e secondaire (Delbrassine, 2007).

En effet, l'accès au patrimoine culturel et littéraire de nos lecteurs confirmés est conditionné par la maîtrise d'une lecture distanciation en parallèle avec une plus grande sollicitation des capacités d'abstraction des élèves. Mais là aussi le risque est élevé de laisser certains jeunes sur le bord de la route si l'école perd de vue l'importance de l'ancrage de la distanciation dans la lecture plaisir et le rôle de l'enseignement explicite de la compréhension.

Enfin, le passage dans l'enseignement secondaire se caractérise également par l'augmentation considérable de la proportion de textes informatifs utilisés comme supports scolaires, et ce sans que les élèves soient réellement préparés à lire et apprendre de ces supports. Enseigner des démarches de lecture spécifiques à ces textes à visée informative (documentaires) paraît pourtant incontournable et les outils à disposition des enseignants commencent à se développer (De Croix, Penneman & Wyns, 2018).

En parcourant ces quelques modes d'interactions susceptibles d'alimenter l'engagement des lecteurs de 0 à 18 ans – et au-delà — nous espérons vous avoir convaincus que l'implication de chaque acteur du champ de la lecture est essentielle pour aider nos élèves à développer une identité de lecteur et à devenir des lecteurs experts et engagés.

LECTURE ET LITTÉRATIE : LES VALEURS DE L'ABLF

Nous nous sommes pliés à l'exercice de parler de lecture mais n'oublions pas que tous les apprentissages langagiers sont liés. Dès lors, lecture /écriture /oral ne sont que des angles d'approche d'un concept plus large, celui de littératie. C'est précisément l'orientation prise par notre association qui se veut un espace de discussion encourageant la coopération et la compréhension mutuelle entre les professionnels de l'éducation à la lecture – enseignants, travailleurs sociaux, formateurs, chercheurs, bibliothécaires, etc.

L'occasion de rappeler que notre revue *Caractères* et nos activités visent l'échange de savoirs et de pratiques utiles à la résolution des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, fondé sur un mode de pensée critique et non simpliste. Notre ASBL tente d'être ce maillon indispensable entre la recherche en littératie et les pratiques. Elle se veut un espace de vulgarisation des conclusions de la recherche, un lieu privilégié d'échanges entre gens de terrain et chercheurs, entre ces deux pôles qui, dans notre monde institutionnel belge, vivent dans des mondes clos qui se croisent trop rarement. Elle se veut à la fois ouverte aux dispositifs novateurs et critique par rapport aux tendances, aux modes qui ne reposent sur aucune conclusion scientifique. Nous espérons que cette journée sera l'occasion de rencontres entre tous les acteurs qui concourent à améliorer les compétences en lecture des individus de 0 à 18 ans. Dans une société où l'écrit est prédominant et évolue vers des formes hybrides, améliorer le développement des compétences en littératie, c'est œuvrer ensemble à l'accès pour tous au savoir et contribuer à la consolidation d'une société démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69 – 90). New York, NY : Routledge.

Bonnafé, M. (2010). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris, France : Fayard.

Coiro, J. & Kennedy, C. (2011, June). *The online reading comprehension assessment (ORCA) project: Preparing students for common core standards and 21 st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI : University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/CCSS%20ORCA%20Alignment%20June%202011.pdf>

De Croix, S., Penneman, J. & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Delbrassine D. (2007). *Découvrir la lecture littéraire avec des romans écrits pour la jeunesse*, Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur (coll. Tactiques).

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Savoirs en pratique).

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris, France : ESF (coll. Didactique du français).

Guthrie, J. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers. In J. Guthrie, & D. Alvermann (Eds), *Engaged reading : Processes, practices and policy implications* (pp 17-45). New-York, NY : Teachers College Press.

Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? In *Spirale*, no 20 (4), 15-20. doi : 10.3917/spi.020.0015.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Outils pour enseigner).

Mobiliser les élèves en décrochage via un projet intégrateur de compétences

« I love Belgium »¹

■ Leïla Mebarki

Avec la collaboration de Soledad Ferreira et de Geneviève Hauzeur

Enseignante de français à l'Athénée Royal Uccle 1, Leïla Mebarki ne peut envisager une année scolaire sans mettre en place un projet de longue haleine. Elle retrace ici celui qu'elle a mené avec sa classe de 2^e secondaire « complémentaire » (constituée d'élèves n'ayant pas obtenu leur CE1D) à l'AR Verwée à Schaerbeek (où elle a enseigné pendant 9 ans), autour du thème de la journée Portes ouvertes de l'école, « I love Belgium ».

L'ORIGINE DU PROJET : UN CHOIX PARTAGÉ

« I love Belgium » qu'allait-on bien pouvoir faire avec ça ? N'ayant jamais travaillé autour du cinéma, j'ai eu l'idée de leur montrer le film « La Marche » du réalisateur belge Nabil Ben Yadir, sans trop savoir ce qu'on allait en faire...



Fig. 1. Après La Marche

¹ Communication présentée lors de la rencontre « Échange de pratiques » à la HE2B/Defré le 3 mai 2017.

Après le visionnage du film, les élèves sont invités à proposer des idées de projet : une pièce de théâtre ? un exposé sur le réalisateur ? un court-métrage ? une critique ? des poèmes ? Après examen des différentes propositions, le choix se porte sur la réalisation d'un court-métrage et passe par la rédaction d'une critique et d'une rencontre avec le réalisateur.

Le projet se construit bien à l'initiative des élèves, guidés par l'anticipation de l'enseignante : *Comme je ne voulais pas être déçue ni les décevoir, j'avais préalablement contacté le réalisateur pour garantir l'opportunité du projet.* Ainsi partagé, le choix du projet garantit motivation et implication active de part et d'autre.

Il s'agit, dans une classe aux profils et parcours très hétérogènes, d'amener les élèves à acquérir davantage d'autonomie, de renforcer leur confiance en eux face aux situations d'échec et de décrochage scolaire en les engageant collectivement dans le suivi d'un projet orienté vers une réflexion citoyenne.

LES ÉTAPES DU PROJET

Ces étapes se sont déroulées sur une période de quatre mois, à raison de 9h de cours par semaine. Pour chaque étape, une affiche est réalisée avec les élèves, reprenant ce qu'ils pensent devoir apprendre pour réaliser la tâche.

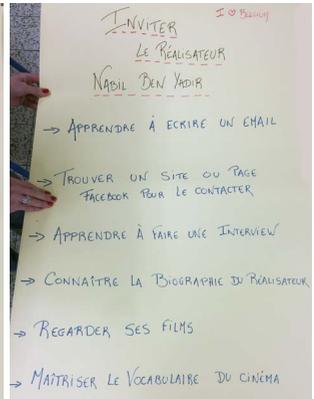
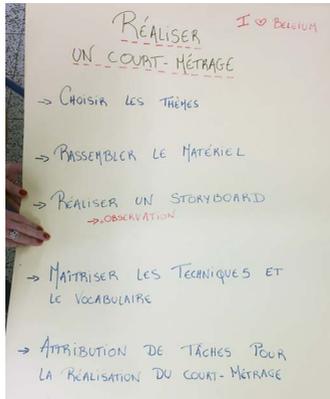
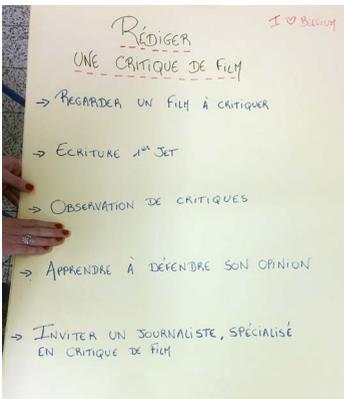


Fig. 2. Réaliser une critique de film

Fig. 3. Réaliser un court-métrage

Fig. 4. Inviter le réalisateur

- ▶ Je rédige une critique de film dans l'optique de partager mon avis avec le réalisateur et un journaliste.
- ▶ J'invite un journaliste en classe pour partager mon travail.
- ▶ Je rédige un email pour inviter un réalisateur.

- › Je lis un roman de littérature jeunesse belge pour développer mes idées.
- › Je réalise un court-métrage de sensibilisation.
- › Je prépare la rencontre avec le réalisateur.

RÉDIGER UNE CRITIQUE DE FILM

- › Visionnage du film « La Marche » de Nabil Ben Yadir
- › Fiche support aide-mémoire
- › Contextualisation à l'aide d'un article de presse
- › Ecriture du 1^{er} jet

Durant toute la séquence, les élèves sont confrontés à des textes authentiques de qualité : l'article de presse destiné à contextualiser le film, tiré du *Nouvel Observateur*, vise à ancrer le propos du film (la Marche pour l'égalité et contre le racisme en 1983) dans la réalité historique ; les critiques de films – belges –, tirées de différents sites Internet et des magazines *Télérama*, *Les Inrocks* et *Le Vif*, visent à faire observer les caractéristiques du genre de manière à les réinvestir dans l'écriture du 2^e jet. Suite à cette deuxième production, des outils spécifiques sont proposés aux élèves afin de remédier aux difficultés rencontrées dans leur premier jet : modaliser son texte pour exprimer son opinion ; organiser son texte à l'aide de paragraphes et d'organisateur ; diversifier son vocabulaire pour exprimer ses sentiments ; utiliser un vocabulaire adéquat pour qualifier un film.

RENCONTRER UN JOURNALISTE

À ce stade de la réécriture, les critiques restent cependant très formelles, les élèves y faisant peu état de leurs émotions ; difficultés que l'échange avec un journaliste (Bruno Pons), préparé par des lectures de ses critiques et la récolte de questions à lui adresser, permet de lever. Ce moment constitue par ailleurs une première expérience de rencontre avec un professionnel. En cela, il permet de cibler les points d'attention à retenir pour la future rencontre avec le réalisateur. Les élèves produisent ensuite un « Ce que je garde en mémoire » ; ils y témoignent notamment d'un certain étonnement admiratif face à un parcours scolaire atypique et prennent ainsi conscience que les difficultés scolaires présentes n'empêchent pas une réussite future.



Fig. 5. Rencontre avec le journaliste Bruno Pons

À la suite de cette rencontre et armés des outils travaillés, les élèves finalisent leur critique du film.

LA MARCHE

UN MAGNIFIQUE FILM !

Réalisateur : Nabil Ben Yadir

Acteurs : Olivier Gourmet, Tewfik Jallab, Vincent Rottiers, M'Barek Belkhou, Nader Boussandel, Lubna Azabal, Hafsia Herzi, Jamel Debbouze

Genre : Drame

Nationalité : Belge et français

Date de sortie : 2013

Durée : 2h

En 1983, il y a beaucoup de racistes en France. Des personnes tuées, des jeunes qui se font tirer dessus par la police et ce dans les cités. Un jour un jeune garçon, du nom de Mohamed se fait tirer dessus alors qu'il n'avait rien fait. Ses copains décident de retrouver le policier pour se venger mais lui ne veut pas. Il décide d'organiser une marche pour l'égalité et contre le racisme.

J'ai beaucoup aimé ce film car il peut peut-être faire réfléchir des personnes qui ont des propos racistes afin qu'ils comprennent que nous sommes tous pareils. Cette marche sert avant tout à ça, l'égalité ! Je suis restée accrochée jusqu'à la fin du film car je voulais savoir s'ils allaient réussir et comment. Quand j'ai vu qu'ils étaient plus de 100 000 personnes à l'arrivée, j'étais vraiment contente. Grâce à eux, il y a moins de racistes en France. Il y en a encore beaucoup mais déjà moins. Ce qui est certain, c'est que cela a fait réfléchir les gens.

Rania



RÉDIGER UN EMAIL D'INVITATION

La rédaction du courriel d'invitation du réalisateur respecte les mêmes étapes de production initiale, suivie de réécritures outillées ; les modalités d'écriture, collectives cette fois, permettent d'aboutir à une production finale unique enrichie des propositions de tous les élèves.

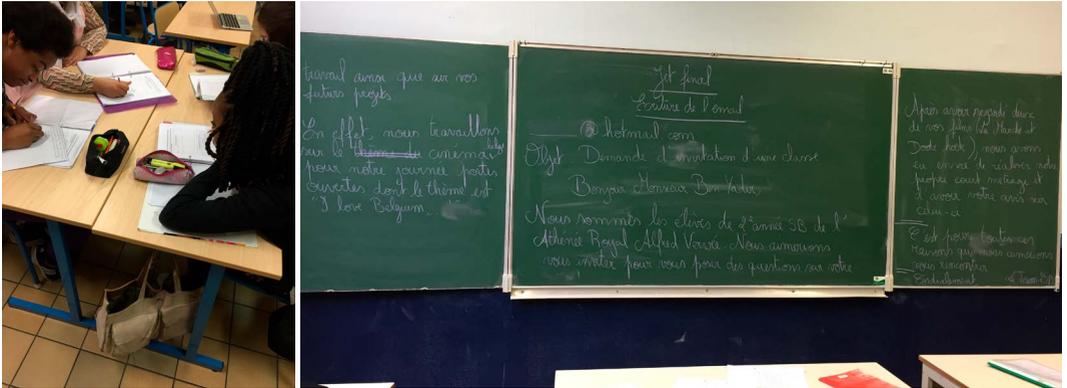


Fig. 6. Rédaction collective



Fig. 7. Invitation à Nabil Ben Yadir

Fig. 8. Réponse de Nabil Ben Yadir

Anecdote amusante et significative de l'implication des élèves : l'un d'entre eux a devancé l'enseignante et sa classe pour adresser leur demande au réalisateur via Messenger.

Si vous êtes le vrai nous voudrions vous inviter nous somme des élèves de 2sb à l'Athénée royal Alfred verwe à Schaerbeek

Car nous avons un projet sur le cinéma belge et nous nous sommes basé sur votre travail qui extraordinaire et nous voulions savoir vos futures projet. Et que vous nous donniez votre avis sur un court métrage que nous allons réaliser suite au film la marche que nous avons observer et adoré et nous sommes aussi partie regardé votre dernier film que nous avons apprécié merci de nous contacter la team 2sb

Fig. 9. Copie d'écran du message privé d'un élève au réalisateur

Notons que, si cette production individuelle spontanée respecte moyennement les codes de la communication et est davantage ancrée dans l'affect que celle, plus formelle, de la classe réunie, son intention est bel et bien efficacement énoncée et argumentée. L'entrée en matière abrupte (« si vous êtes le vrai ») témoigne par ailleurs de la nécessité qu'éprouve l'élève de s'adresser à un destinataire authentique.

RÉALISER UN COURT-MÉTRAGE DE SENSIBILISATION

Le choix des élèves s'est porté sur la sensibilisation parce que les deux films de Nadil Ben Yadir traitent de racisme et de discrimination, problèmes auxquels les élèves sont confrontés et à propos desquels ils ont souhaité faire passer un message.

Cette production narrative à visée persuasive a le mérite de créer le besoin d'éléments narratifs que les élèves iront puiser dans la lecture d'un récit de fiction. L'articulation cinéma-roman est donc justifiée par l'intérêt d'alimenter sa réflexion. *Je voulais insérer un cercle de lecture. J'ai longuement cherché pour trouver un roman abordant intelligemment les problématiques par rapport auxquelles les élèves avaient à cœur de s'exprimer; mon choix s'est porté sur Un sale livre de Franck Andriat (Mijade, 2016).*

CERCLE DE LECTURE

Le récit permet d'aborder les questions actuelles d'immigration mais également la lecture en elle-même : qu'est-ce qu'un bon livre ? qu'est-ce que je considère comme un bon livre ou un « sale livre » ? Un livre doit-il montrer la réalité ou l'embellir ? Dans le même ordre d'idées, les élèves s'interrogent sur les choix de Nabil Ben Yadir : a-t-il fait le bon choix en montrant des scènes de violence ? Autant de questions qui permettent d'ouvrir le débat.

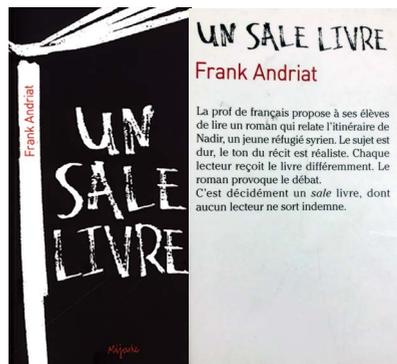


Fig. 10. Un sale livre de Franck Andriat

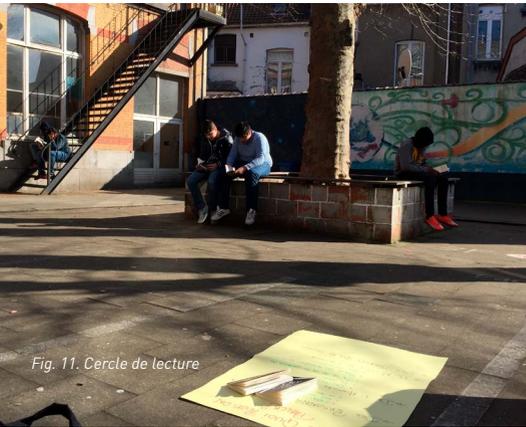


Fig. 11. Cercle de lecture

Habités au dispositif du cercle de lecture, les élèves mènent leur lecture et leurs interactions de manière quasi autonome et dans des conditions proches d'une lecture loisir, propice à faire émerger des réactions affectives particulièrement riches : *J'apprécie beaucoup ce livre, je suis vraiment à fond dedans. L'histoire de Nadir me touche beaucoup, ce jeune garçon syrien qui a vécu beaucoup de choses, je trouve ça super courageux. Dans la réflexion de la prof, Mme Carine, il y a une phrase qui m'a beaucoup touchée : « Chaque élève est un coquelicot fragile qu'il faudrait emballer dans un flocon ».* (Ellis)

Le cercle de lecture offre en effet aux élèves la possibilité de parler de leurs émotions, d'exprimer librement les liens qu'ils relèvent entre la fiction et leur réalité.

DÉCOUVERTE DES TECHNIQUES DE BASE DE LA RÉALISATION : « LES LEÇONS DU CINÉMA »

- Analyse de courts-métrages de sensibilisation
- Observation et analyse de slogans de sensibilisation
- Choix des thèmes, création de slogan et écriture de synopsis
- Slogans retenus : Touche pas à ma pote!
Êtes-vous encore victime de discrimination en 2017?

MAIS COMMENT RÉALISER LEUR COURT-MÉTRAGE ?

Le visionnage de « Leçons de cinéma » permet à la classe de relever l'impact des choix techniques : le fond musical influe sur le sens donné à une scène, la succession des plans oriente la compréhension du spectateur, etc. Ce moment d'éducation aux médias construit par ailleurs une ouverture à un regard critique sur les innombrables vidéos qui circulent sur YouTube.

Le court-métrage de sensibilisation exige des élèves la création d'un slogan, qui s'appuie sur le décodage de l'argumentation de slogans récoltés dans différents types de productions à visée persuasive. Les slogans sont ainsi créés en lien avec le thème retenu pour aboutir à l'écriture du synopsis.

Après observation de scénarios et de story-board, les élèves écrivent les leurs et se distribuent les rôles, dans un travail collaboratif où les compétences de chacun (dessin et textes) peuvent être valorisées.

L'ABOUTISSEMENT DU PROJET

Lorsque le court-métrage est réalisé, les élèves s'attellent à la dernière étape du projet : rencontrer le réalisateur à l'origine du projet, l'interviewer et recueillir ses critiques sur le court-métrage.

INTERVIEWER LE RÉALISATEUR

- › Se renseigner sur Nabil Ben Yadir
- › Observer des interviews
- › Organiser une interview
- › Rédiger des questions, une ouverture et une clôture
- › Présenter le court-métrage



Fig. 12. Rencontre avec Nabil Ben Yadir

Sur base d'informations relatives à Nabil Ben Yadir ainsi que d'observations d'interviews, les élèves rédigent leurs questions à adresser au réalisateur. Au terme de la rencontre, ils lui soumettent leurs court-métrages, également diffusés lors de la journée Portes ouvertes de l'établissement.



**LA TEAM 2SB DE L'ATHÉNÉE ROYAL
ALFRED VERWÉE PRÉSENTE...**

L'intrus

Fig. 13. Court-métrage « L'intrus »

[Voir le court-métrage](#)

Le retour n'était pas exempt de critiques, mais la fierté de dialoguer avec un professionnel issu d'un contexte socio-culturel analogue était bien présente !

ET LA SUITE ? ÉVALUATION DU PROJET

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Il n'était pas question d'évaluer le projet en termes de notation : *pourquoi les casser sur un projet dans lequel ils se sont tous investis ? Ce n'était pas mon but, mais bien plutôt de les remotiver.* L'évaluation a néanmoins été intégrée durant tout le projet, via des grilles d'autoévaluation liées à chacune des tâches et un retour réflexif sur les apports du projet.

DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANTE

A travers les différentes tâches mobilisées par le projet, toutes les compétences-socles sont bien exercées : de la lecture à l'écriture, en passant par l'écoute et la production orale. On peut aussi relever la diversité des écrits travaillés et produits : mail, critique de film, story-board et interview. La motivation des élèves confirme par ailleurs la nécessité de placer les apprentissages dans des situations de communication authentiques pour que chacune des tâches prenne sens. De plus, la coopération entre les élèves est également importante : il s'agit de valoriser les savoir-faire de chacun.

Enfin, ce projet a constitué, pour l'enseignante, un réel défi puisqu'elle a, dès le départ, avoué à ses élèves sa méconnaissance des techniques cinématographiques. « Mais tout ce que je vais apprendre, j'essayerai de vous le transmettre du mieux que je peux. On va travailler ensemble pour faire aboutir ce projet. »

Au bout du processus, lorsque les objectifs sont atteints, il va de soi que c'est la fierté qui l'emporte!

Coût du projet? Zéro euros! Les prises de vue ont été réalisées avec une tablette; le but était de montrer aux élèves qu'ils pouvaient faire quelque chose de diffusable avec les objets de leur quotidien, smartphone ou tablette. Un subside aurait cependant permis que l'enseignante et la classe bénéficient d'un accompagnement technique pour le montage. Quant à la rencontre avec le réalisateur, elle a été financée par la FW-B via l'opération « Cinéaste en classe ».

Les cercles de lecture pour développer l'autonomie et l'engagement dans la lecture des élèves du secondaire

Comment Wang-Fô fut sauvé (Marguerite Yourcenar)

■ Geneviève Hauzeur

*Au cours de français, l'entrée dans le secondaire implique notamment la lecture à domicile d'un certain nombre de romans. Ceux qui « aiment lire » s'acquittent sans doute facilement de leur tâche, mais restent sur leur faim quand leur implication se voit valorisée par la seule exécution d'un questionnaire de vérification ; pour les autres, ces lectures à domicile sont synonymes de corvée ou se réduisent à la recherche d'une fiche de lecture sur le net, quand elles ne sont pas tout simplement non réalisées, au grand dam des enseignants. Comment motiver les élèves à réellement s'engager dans la lecture de romans ? Comment exploiter leur lecture autrement que par le traditionnel questionnaire de vérification ? Comment les outiller pour en faire des lecteurs actifs et autonomes de récits de qualité ? Les cercles de lecture proposent des réponses très concrètes à ces questions, et ce quels que soient le niveau de maîtrise des élèves, leurs attentes ou difficultés en lecture. Cet article expose les grands principes du dispositif et en propose une illustration via les traces de deux expérimentations menées dans des classes de 1^{re} secondaire autour de la nouvelle de Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-Fô fut sauvé*.*

UN OUTIL DE CONTINUITÉ

Les cercles de lecture (CL) sont relativement bien implantés dans les classes du primaire pour lesquelles ils ont été développés (notamment, en Belgique francophone, par Serge Terwagne *et al.*, 2006) afin d'accompagner la lecture d'albums. Leurs bénéfices sont largement établis par la recherche¹, au niveau des apprentissages tant cognitifs – ils visent l'intériorisation de stratégies de compréhension et d'interprétation, et donc l'autonomie progressive du lecteur – que sociaux : on sait combien les interactions entre pairs, au cœur de ce dispositif, sont plus efficaces que le classique questionnement par l'enseignant pour développer une attitude favorable face à la lecture ainsi qu'une autonomie de lecteur.

Le dispositif semble moins connu, et dès lors peu pratiqué, dans le secondaire, à l'entrée duquel les élèves sont pourtant loin d'avoir acquis les compétences leur permettant d'accéder à des lectures plus longues et complexes, sans parler des lectures patrimoniales auxquelles ils vont être progressivement confrontés, la plupart du temps sans accompagnement. Les pistes et exemples concrets ici proposés visent à montrer que les démarches propres aux CL peuvent tout à fait s'adapter à l'organisation spécifique du secondaire et offrir ainsi un précieux outil de continuité et de transition entre les différents niveaux du parcours scolaire.

QU'EST-CE QU'UN CERCLE DE LECTURE ?

Nous nous alignons sur la définition du cercle de lecture formulée par Serge Terwagne *et al.*, 2006 tout en en proposant une adaptation susceptible de correspondre à l'âge des élèves ainsi qu'à l'organisation propre du secondaire. « Nous entendons par "cercle de lecture" tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation. » (Terwagne *et al.*, 2006, p. 7) Concrètement, le cercle de lecture consiste en la lecture accompagnée, en classe puis éventuellement à domicile, d'une œuvre intégrale. Tous les élèves lisent le même livre et ce par étapes prédéfinies par l'enseignant. Chacune des étapes s'organise en moments de lecture, de rédaction d'impressions et de discussions en petits puis grands groupes.

Le cercle de lecture proprement dit est précédé d'une **phase de préparation** destinée à fournir aux élèves un cadre de fonctionnement ainsi qu'à les placer en projet de lecture. Les élèves doivent avoir conscience qu'il ne s'agit pas de vérifier leur compréhension mais bien de partager leurs réactions spontanées pour construire ensemble le sens,

¹ Voir les articles et ouvrages mentionnés dans la bibliographie.

prendre confiance dans leurs capacités de compréhension et apprendre à devenir plus autonomes dans leurs lectures. Il convient donc d'encourager les réactions libres et portant sur n'importe quel aspect du livre, en particulier les réactions affectives auxquelles les élèves sont peu habitués dans le cadre scolaire.

La **phase de réalisation** consiste en la lecture accompagnée proprement dite. Chaque séance du cercle est organisée autour de cinq grands moments :

1. **lecture** individuelle de chapitres/parties du livre ;
2. **écriture** : réactions individuelles notées dans un « carnet d'impressions », en vue de la discussion ;
3. **interactions en sous-groupes** : échange et confrontation des impressions, éventuellement guidés par une « piste spéciale » ; discussion gérée par un animateur et synthétisée, à l'aide des autres membres du groupe, par un secrétaire puis communiquée à la classe par un porte-parole (on peut également désigner un gardien du temps) ;
4. **discussion collective** : échanges au sein de la classe en vue d'élargir et d'affiner la compréhension et de structurer les démarches d'interprétation ;
5. **structuration des apprentissages** : identification des apprentissages cognitifs et littéraires réalisés.

La **phase d'évaluation** consiste à revenir, avec les élèves, sur les modalités de fonctionnement du cercle et leur implication, en particulier dans les moments de discussion. Les apprentissages sociaux peuvent ainsi être identifiés via des grilles d'évaluation intermédiaires permettant la régulation progressive des discussions².

Cette brève description vise à souligner combien le dispositif ne peut se réduire à une suite d'activités de « compréhension en lecture », fussent-elles organisées par étapes. Il ne s'agit pas seulement d'accompagner les élèves dans leur lecture en vérifiant la compréhension par une série de questions, mais de les amener à *se questionner* pour mieux comprendre les textes et aboutir, par la confrontation des réactions affectives et critiques (Terwagne *et al.*, 2006), à une compréhension plus fine que celle qu'ils pourraient avoir individuellement.

Encore faut-il que le récit puisse provoquer de telles réactions affectives et critiques. C'est pourquoi il ne s'agit pas seulement de choisir des livres susceptibles de plaire aux élèves, mais également de les confronter à des œuvres qu'ils ne seraient pas en mesure de lire en totale autonomie et qui entraînent de véritables apprentissages, tant personnels et littéraires que cognitifs. Bref, des récits suffisamment *lisibles* pour

² Voir les grilles d'évaluation des discussions proposées par Terwagne et alii (2001 : 37-39).

garantir la participation du lecteur, mais également *résistants* à une compréhension immédiate et dès lors aptes à susciter la *distanciation* nécessaire à une véritable lecture littéraire³.

Pratiqué autour de tels textes résistants, le cercle de lecture est également l'occasion de développer de manière explicite les stratégies de compréhension indispensables à un lecteur efficace⁴.

Les pages qui suivent proposent une illustration concrète du dispositif autour de la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé*, disponible en « Folio cadet » chez Gallimard⁵.

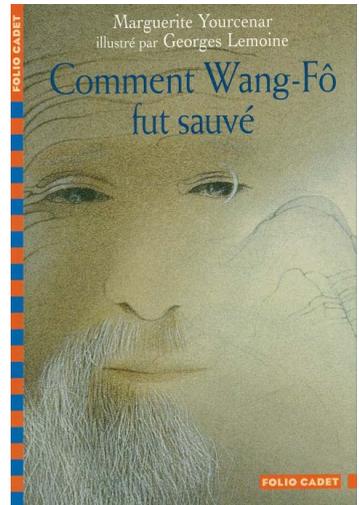
COMMENT WANG-FÔ FUT SAUVÉ : LISIBILITÉ ET RÉSTANCE

Comment Wang-Fô fut sauvé raconte l'arrestation, par un empereur du royaume des Han, du vieux peintre Wang-Fô et de son disciple Ling, suivie de leur sauvetage. Après avoir grandi enfermé dans son palais, entouré des peintures de Wang-Fô comme unique représentation de son empire, l'empereur est bouleversé par la laideur qu'il découvre à sa sortie à l'âge de 16 ans. Avant d'infliger son châtiment, l'empereur exige du peintre qu'il termine un tableau inachevé. Ce faisant, le peintre trouvera l'occasion de s'y échapper avec Ling.

Figure 1. Marguerite Yourcenar (2010).
Comment Wang-Fô fut sauvé. Paris : Gallimard.

LISIBILITÉ

Adapté pour la jeunesse par Yourcenar elle-même, le récit constitue un tremplin vers les lectures d'auteurs du patrimoine. Mais malgré cette adaptation, augmentée des illustrations figuratives de Georges Lemoine, il présente un certain nombre d'obstacles à une lisibilité aisée pour le jeune public⁶.



³ Les notions de participation et de distanciation renvoient à la démarche de lecture littéraire développée par Dufays, Gemenne & Ledur (2005). La notion de résistance est empruntée à Tauveron (2002).

⁴ Un référentiel téléchargeable est proposé en annexe 1.

⁵ Afin de placer les élèves dans un contexte de lecture authentique, il importe de leur fournir le récit sous forme de livre et non de photocopie.

⁶ Notons que la mention « à lire dès 8 ans » nous paraît largement trompeuse.

Ainsi, sa richesse lexicale et syntaxique devra faire l'objet d'un accompagnement, en évitant le piège des longues listes de définitions ou le recours systématique au dictionnaire. Pour ce faire, on dotera préalablement les élèves de la stratégie « **S'appuyer sur des indices (autour du mot/dans le mot) pour comprendre les mots inconnus** » et d'un « **Joker lexical** ».



S'appuyer sur des indices pour comprendre les mots inconnus

Je cherche des indices dans/autour du mot.



J'utilise mon joker lexical

Si je ne trouve pas d'indice, je demande de l'aide ou je consulte le dictionnaire.

Exemple : « Les soldats entrèrent avec des lanternes. La flamme **filtrant** à travers le papier **bariolé** mettait sur leur visage des reflets rouges, jaunes et bleus. » (p. 16)

Le recours au contexte (*lanternes, papier, couleurs*) et la reconnaissance du mot *filtre* permettent d'induire le sens de *filtrant*; *bariolé* peut s'expliquer via les reflets colorés mais pourra être confirmé par un joker. De même, l'éventuelle complexité syntaxique de la phrase pourra être clarifiée via la stratégie « **Lire par groupe de mots** ».

le petit garçon lit un livre

le petit garçon		lit un livre	
le	petit garçon	lit	un livre

Lire par groupes de mots pour comprendre les phrases

J'identifie les indices qui peuvent m'aider à découper la phrase en groupes de mots, je cherche les liens entre les groupes de mots.

Par ailleurs, la narration est assurée à parts plus ou moins égales par un narrateur hétérodiégétique, qui privilégie le point de vue du peintre, et les prises de parole directes des personnages ; ces changements énonciatifs, clairement indiqués, contribuent à dynamiser le récit. Enfin, le contexte oriental peu familier, les pratiques impériales (surprotection du palais et cruauté de l'empereur) et les problématiques esthétiques soulevées pourront faire utilement l'objet d'un apport d'informations, notamment via des textes documentaires.

RÉSISTANCE

Le cadre fictionnel (qui ? où ? quoi ?) est explicité dès la 4^e de couverture, de même que le genre (« conte merveilleux »). Les personnages sont peu nombreux, le récit est globalement linéaire – moyennant une rétrospection dans la longue réponse de l'empereur au peintre – et le schéma narratif y est facilement reconnaissable.

La construction narrative du récit n'est donc pas particulièrement complexe mais n'est pas pour autant exempte d'effets sur le lecteur qui peuvent résister à une compréhension plus fine. Ainsi, à l'exception de quelques interventions de Ling, la narration se partage entre les nombreuses descriptions assurées par le point de vue narratif du peintre, qui nous font voir et ressentir les événements à travers sa perception d'artiste, et les deux longues réponses que lui adresse l'empereur.

Une telle répartition narrative est particulièrement significative du dialogue qui se joue entre le peintre et l'empereur : l'un dispose de son regard et de ses mains qui le sauvent de tout, l'autre n'a que sa parole pour émettre des sentences inutiles. Plus globalement, les portraits de l'un et l'autre se construisent en miroir inversé : le peintre n'a pas de maison tandis que l'empereur est resté enfermé dans son palais ; l'un capte la beauté de toute chose tandis que l'autre ne voit que la laideur ; l'un est aimé tandis que l'autre est craint ; l'un ne possède rien et préfère donner, tandis que l'autre est dégoûté de ce qu'il possède et désire ce qu'il ne possède pas, etc.

On comprend qu'au-delà de l'apparente simplicité narrative, c'est dans la complexité des problématiques soulevées que réside la résistance du récit. Si le lecteur doit effectuer quelques inférences locales, assurées par des indices suffisants, il aura surtout à mobiliser sa compétence interprétative pour se positionner par rapport à l'issue grâce à laquelle Wang-Fô est effectivement sauvé. C'est que l'ouverture finale (« le peintre Wang-Fô et son disciple Ling disparurent à jamais sur cette mer de jade bleu que Wang-Fô venait d'inventer. ») provoque une polysémie interprétative particulièrement riche : l'interprétation la plus immédiate – celle de la plupart des élèves – consiste à conclure à la mort du peintre et de son disciple ; mais cette disparition « merveilleuse » en amène d'autres à y voir le symbole de la force et de l'immortalité de son art.

LES ÉTAPES DE LECTURE

Les étapes de lecture sont définies selon les moments clés du récit et la progression des stratégies de compréhension mobilisées. Les premières étapes peuvent être relativement courtes de manière à poser les premiers éléments de compréhension et à familiariser les élèves au fonctionnement du cercle. Les étapes seront progressivement plus longues et certaines, suivies de la rédaction des impressions, peuvent être réalisées à domicile, pour autant que les élèves s'engagent à ne pas lire au-delà de la limite définie.

ÉTAPES DE LECTURE INFORMATIONS PRINCIPALES	ÉLÉMENTS DE DISCUSSION POSSIBLES	STRATÉGIES MOBILISÉES
<p>1/ 1^{RE} ET 4^E DE COUVERTURE</p> <p>Le titre annonce le sauvetage du peintre et focalise dès lors les prédictions sur les modalités de ce sauvetage.</p> <p>La 4^e de couverture fournit la situation initiale et l'élément perturbateur.</p> <p>La mention « conte merveilleux » fournit un contrat de lecture clair, qui peut déjà être incarné par le caractère dit « magique » des tableaux.</p>	<p>PISTES SPÉCIALES (PS)</p> <p>Comment le peintre va-t-il être sauvé ?</p> <p>Quel va être son châtement ? Pourquoi l'empereur lui inflige-t-il un châtement ?</p> <p>Évocation des caractéristiques du conte merveilleux.</p> <p>La mention « à lire dès 8 ans » peut susciter un certain rejet de la part d'élèves adolescents. L'enseignant les invite alors à se demander si les contes sont réservés aux enfants ; la notice biographique de Marguerite Yourcenar peut aider à relativiser cette réticence.</p> <p>Le contexte oriental (royaume des Han, empereur) peut amener les élèves à partager certaines connaissances en la matière ou à entamer un questionnement qui pourra donner lieu à une recherche d'informations.</p>	<p>Situer les personnages</p> <p>Se questionner</p> <p>Prédire</p> <p>Adapter ses attentes</p> <p>Activer ses connaissances</p>
<p>2/ PP. 7-11 (... « UN PAYSAGE QUE LE MAITRE AIMERAIT PEINDRE. »)</p> <p>Présentation du peintre et de son disciple (vagabondage, charité, vols).</p> <p>Précisions relatives au caractère magique des tableaux.</p>	<p>Étonnement face au mode de vie du peintre (choix de la pauvreté) et au dévouement de son disciple.</p> <p>Jugement vis-à-vis des vols commis par Ling ; est-ce le motif du châtement ?</p> <p>Les tableaux sont-ils effectivement magiques ?</p>	<p>Situer les personnages</p> <p>Juger – Réagir – Prédire</p>
<p>3/ PP. 11-20 (« ON A LIÉ MES MAINS, QUI NE T'ONT JAMAIS NUI. »)</p> <p>Arrestation de WF et de Ling par les soldats de l'empereur.</p> <p>Arrivée au palais et description de son architecture.</p> <p>Portrait de l'empereur (« Fils du Ciel », « Dragon Céleste », « Maître Céleste »).</p> <p>Demande d'explication adressée à l'empereur.</p>	<p>Inquiétude de Ling vis-à-vis des larcins commis = > confirmation de la prédiction ?</p> <p>Brutalité des soldats = > tristesse/compassion envers le peintre/ sentiment d'injustice.</p> <p>Luxe du palais, protection excessive de l'empereur.</p> <p>L'inférence locale nécessaire pour comprendre les désignations de l'empereur pourra être clarifiée via d'éventuels apports documentaires relatifs au statut impérial en Chine ancienne.</p> <p>Cette étape, dont certaines longues phrases descriptives peuvent entraver la compréhension, pourra être l'occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réactiver, en amont de la lecture, la stratégie « Lire par groupes de mots » ; - fournir la 1^{re} piste spéciale (PS) : <i>Dessine le palais de l'empereur.</i> <p>Cette PS est destinée à attirer l'attention des élèves sur la dimension particulièrement visuelle de la narration, voire à la rattacher au point de vue narratif. À plusieurs reprises durant tout le récit, les scènes sont décrites via l'œil du peintre, plus attentif aux lumières et aux couleurs qu'affecté par la cruauté des événements.</p>	<p>Prédire</p> <p>Juger – Réagir – Ressentir</p> <p>Inférer</p> <p>Lire par groupes de mots</p> <p>Visualiser</p> <p>Analyser</p> <p>Réagir de manière critique</p>

4/ PP. 20-27 (... « LES YEUX DE WANG-FÔ »)

Explication du motif de l'arrestation par l'empereur, anéanti par la laideur du monde extérieur qu'il croyait conforme aux peintures de WF.

Annnonce du châtement : yeux brûlés et mains coupées.

Assassinat de Ling.

Retour sur les prédictions : les motifs de l'arrestation sont relatifs aux peintures et non aux vols de Ling.

Réactions face à la cruauté du châtement et à l'assassinat de Ling.

Quatre PS peuvent être fournies et réparties entre les groupes pour permettre aux élèves d'identifier les éléments clés de la réponse de l'empereur :

1. « Tu m'as menti, Wang-Fô, vieil imposteur » (p. 24) : pensez-vous que WF soit effectivement un menteur ?

2. « Je ne suis pas l'Empereur » (p. 24) : pourquoi l'empereur dit-il cela ? Pensez-vous qu'il a raison ?

Ces deux PS visent à permettre aux élèves de verbaliser leurs réflexions à propos du « mensonge » de la représentation artistique, et plus globalement du rôle de l'art. La réponse fournie par l'empereur lui-même tend à privilégier la perception de l'artiste (« Toi seul règnes en paix sur des plaines couvertes d'une neige qui ne peut fondre et sur des champs de fleurs qui ne peuvent pas mourir. »)

3. Le châtement consiste à brûler les yeux et couper les mains de WF. Pourquoi ?

4. Cette partie du récit nous donne beaucoup d'informations sur la vie et le caractère de l'empereur. Comparez ces informations avec ce que l'on sait de WF.

À nouveau, il s'agit de faire verbaliser la prise de conscience, de la part de l'empereur, de la vanité de son pouvoir face à celui du peintre, en rassemblant les indices concentrés dans cette partie du récit et en les reliant avec les informations antérieures.

Ce rassemblement des indices peut donner lieu à un listage des caractéristiques du peintre et de l'empereur qui souligne le miroir inversé de leur portrait respectif :

LE PEINTRE WANG-FÔ	L'EMPEREUR
Vagabond, sans maison Libre	Enfermé dans son palais jusqu'à ses 16 ans
Il voit la beauté en tout	Il ne voit que la laideur
Il ne possède rien et préfère donner	Il est dégoûté de ce qu'il possède ; il désire ce qu'il ne possède pas
	Son royaume n'est pas le plus beau
Il est aimé	Il est craint

Résumer (se remémorer les informations importantes)

Vérifier ses prédictions

Juger – Réagir — Ressentir

Interpréter

Faire des liens – Inférer
Analyser

LE CARNET D'IMPRESSIONS⁷

Support indispensable du cercle de lecture, il est le lieu des réactions de lecture spontanées tout en fournissant un cadre permettant de stimuler ces réactions. Les élèves y rédigent leurs impressions personnelles soit durant la lecture, soit immédiatement après celle-ci, de sorte à pouvoir s'appuyer sur ces traces lors des interactions qui, selon les modalités de l'horaire réservé aux séances, peuvent être différées.

Il est important d'expliquer aux élèves qu'il ne s'agit ni d'un cahier de brouillon, ni d'un questionnaire de lecture, mais bien d'un support qui leur permet d'exprimer librement leurs réflexions de lecteur, leurs questions, quelles qu'elles soient, pour ensuite les confronter oralement à celles de leurs pairs ; chacun pourra décider de partager telle ou telle réflexion, ou d'en taire d'autres. Ainsi conçu comme un « journal de bord » personnel qui accompagne toute la lecture, il vise à développer et incarner l'engagement et le rapport personnels de l'élève à la lecture.

S'agissant d'un écrit réflexif permettant à chacun de verbaliser sa compréhension — et, ce faisant, de la construire —, l'enseignant pourra en vérifier la bonne tenue, y interagir éventuellement avec l'élève via des commentaires de relance, mais se gardera de toute correction, même orthographique⁸.

Les réactions spontanées, pour être utilisables et dépasser la seule restitution d'informations (Hébert, 2006), doivent toutefois être stimulées par des consignes, conçues et perçues comme des déclencheurs d'impressions et non comme des consignes d'action contraignantes ; il s'agit donc d'expliquer à l'élève qu'il n'est pas obligé de « remplir toutes les cases » mais qu'il peut s'en servir comme aide à la verbalisation de ses impressions.

Les exemples ci-dessous, extraits de carnets d'impressions d'élèves en début de 1^{re} secondaire, témoignent de l'engagement de ces derniers dans la lecture, malgré leur faible motivation initiale :

⁷ Exemple de carnet complet

⁸ L'énergie cognitive consacrée à la vigilance orthographique entraverait la spontanéité réflexive visée par le support.

Figures 2. Extraits de carnets d'impressions, étape de lecture 1

Avant la lecture	Avant la lecture	
<p>Tel que le livre se présente, j'ai je n'ai pas envie de le lire parce que... je n'aime pas les livres avec de la poésie, la couverture et le titre ne donne pas envie.</p> <p>D'après le titre, les illustrations et la quatrième de couverture, je pense qu'il traitera de... d'un peintre qui sera menacé par un empereur.</p>	<p>Tel que le livre se présente, j'ai / je n'ai pas envie de le lire parce que... je n'ai pas envie de le lire car ça me fait penser à une très Vél histoire, légende, ce n'est pas trop mon style.</p> <p>D'après le titre, les illustrations et la quatrième de couverture, je pense qu'il traitera de... légende (Chinoise) Pour comprendre une morale</p>	<p>Sur ces sujets, je sais déjà j'ai déjà lu... quelques histoires au cours d'ERC.</p>

Au terme de la lecture, les élèves expriment une réaction affective identique (« de la joie ») et l'un d'eux s'approprie une phrase marquante :

Lecture pp. 28-40 (... « Les yeux de Wang-Fô ») FIN	Lecture pp. 28-40 (... « Les yeux de Wang-Fô ») FIN
<p>Ce que je ressens : de la joie</p> <p>Un passage que j'ai particulièrement apprécié :</p>	<p>Ce que je ressens : la joie</p> <p>Un passage que j'ai particulièrement apprécié :</p>
<p>Les questions que je me pose : Comment Ling a-t-il ré-vec</p> <p>Un élément qui m'a étonné ou intrigué :</p>	<p>Les questions que je me pose : Quomment l'eau se arrives et Pourquoi Ling est toujours en vie</p> <p>Un élément qui m'a étonné ou intrigué : I de me</p>
<p>Les informations ou événements les plus importants : Wang-Fô m'a pas du subir le châtiments</p>	<p>Les informations ou événements les plus importants : - Wang Fô et Ling sont sauvé</p>
<p>Piste spéciale : Recopie une phrase que tu as particulièrement appréciée et explique pourquoi.</p>	<p>Piste spéciale : Recopie une phrase que tu as particulièrement appréciée et explique pourquoi. de s'écouter et si profond qu'on est entendu tomber des larme. Car en vrais on sais pas entendre tomber des larme</p>

Figures 3. Extraits de carnets d'impressions, étape de lecture 5

Grâce au carnet, les élèves se révèlent capables de se poser les questions suscitées par la narration (« Comment/de quoi va-t-il être sauvé ? », « Pourquoi aurait-il un procès ? »). Les déclencheurs libres suscitent par ailleurs une diversité de questionnements et de ressentis relatifs tant à leur posture de lecture (« intrigué ») qu'au comportement des personnages :

Lecture pp. 7-11 (... « un paysage que le maître aimerait peindre. »)

Ce que je ressens :

intrigué

Un passage que j'ai particulièrement apprécié :

/

Les questions que je me pose :

Pourquoi aurait-il un procès

Un élément qui m'a étonné ou intrigué :

/

Les informations ou événements les plus importants :

Wang-Sô est un peintre
Il a un disciple Ling

Lecture pp. 7-11 (... « un paysage que le maître aimerait peindre. »)

Ce que je comprends (les informations les plus importantes) :

Il y a le peintre WF et son disciple Ling
vagabondaient les routes du royaume de Han.
Personne peint mieux que WF. Il peignait des
paysages.
Il vendait pas, il donnait pour du plaisir.

Ce que je ressens :

Un passage que j'ai particulièrement apprécié :

j'ai apprécié le fait qu'il ne les vend
pas mais les donne.

Les questions que je me pose :

Pourquoi les donnent-t-ils ?
Pourquoi il ne les vend pas ?

Un élément qui m'a étonné ou intrigué :

Figures 4. Extraits de carnets d'impressions, étape de lecture 2

Ce sont les raisons de l'arrestation, suspendues à l'hypothèse des vols de Ling, ainsi que l'assassinat de ce dernier qui suscitent le plus de réactions affectives :

Lecture pp. 11-20 (... « On a lié mes mains, qui ne l'ont jamais nié. »)

Ce que je ressens :
une forme de justice car il a volé

Un passage que j'ai particulièrement apprécié :
 /

Les questions que je me pose :
 /

Un élément qui m'a étonné ou intrigué :
Wang- Jō dit que le pr. ^{nié} ~~écrit~~ a.

Les informations ou événements les plus importants :
Wang- Jō est arrêté

Une phrase qui m'a semblé particulièrement difficile à comprendre :

Lecture pp. 11-20 (« On a lié mes mains, qui ne l'ont jamais nié. »)

Ce que je comprends (les informations les plus importantes) :
Que WF a été arrêté.

Ce que je ressens :
Balthazar m'a triste un peu car il a été arrêté pour des ^{(raisons) inconnues} / une

Un passage que j'ai particulièrement apprécié :
 /

Les questions que je me pose :
Pour WF a été arrêté a cause du vol de Ling

Un élément qui m'a étonné ou intrigué :
quand le soldat de l'Empire on arrête WF alors que c'est Ling qui a volé

Lecture pp. 11-20 (... « On a lié mes mains, qui ne l'ont jamais nié. »)

Ce que je ressens :
une forme de justice car il a volé

Un passage que j'ai particulièrement apprécié :
 /

Les questions que je me pose :
 /

Un élément qui m'a étonné ou intrigué :
Wang- Jō dit que le pr. ^{nié} ~~écrit~~ a.

Les informations ou événements les plus importants :
Wang- Jō est arrêté

Une phrase qui m'a semblé particulièrement difficile à comprendre :

Figures 5. Extraits de carnets d'impressions, étape de lecture 3

Les déclencheurs libres témoignent également d'une ébauche de réactions critiques et de la capacité à vérifier ses hypothèses :

Lecture pp. 20-27 (... « les yeux de Wang-Fô. »)	
<p>Ce que je ressens :</p> <p><i>C'est traché! Ling ce fait décapité</i></p> <p>Un passage que j'ai particulièrement apprécié :</p>	<p>Les questions que je me pose :</p> <p><i>Il a fait quoi à l'empereur?</i></p> <p>Un élément qui m'a étonné ou intrigué :</p> <p><i>Que l'empereur avait des mains tâtées mais il avait à peine vingt ans.</i></p>
<p>Les questions que je me pose :</p> <p><i>L'histoire est réelle?</i></p> <p>Un élément qui m'a étonné ou intrigué :</p> <p><i>Quand l'empereur dit de chatiment à Wang-Fô</i></p>	<p>Lecture pp. 20-27 (... « les yeux de Wang-Fô. »)</p>
<p>Les informations ou événements les plus importants :</p> <p><i>Ling se fait décapité</i></p> <p>La « piste spéciale » de mon groupe :</p>	<p>Ce que je comprends (les informations les plus importantes) :</p> <p><i>L'est que Wang-Fô n'est pas châtée peut avoir volé mais pour ne pas avoir à peiner le monde comme il était</i></p>

Figures 6. Extraits de carnets d'impressions, étape de lecture 4

L'accompagnement de la lecture via le carnet d'impressions semble donc bien propice à une implication active du lecteur, engagé dans un processus de questionnement plus efficace que si celui-ci avait été formulé par l'enseignant.

LE PARTAGE DES IMPRESSIONS ENTRE PAIRS

Après chaque étape de lecture individuelle et de rédaction des impressions personnelles, les élèves disposent d'un temps défini pour partager leurs réflexions autour d'un thème libre ou imposé : soit les élèves choisissent eux-mêmes les sujets dont ils souhaitent parler, en fonction de leurs impressions dominantes ; soit les discussions sont orientées par une stratégie de lecture ou par une « piste spéciale ».

Fournies avant ou après la lecture, avant ou pendant la discussion et identique ou différente pour chaque groupe, ces pistes spéciales visent un niveau de compréhension que les élèves ne seraient pas en mesure de construire seuls. Il ne s'agit donc pas de simples questions de vérification de la compréhension, dont les échanges entre

pairs suffisent à rectifier les erreurs manifestes ou les incompréhensions locales, mais de véritables pistes de réflexion susceptibles d'activer les réactions critiques et l'interprétation. Par exemple, lors de la dernière étape de lecture du récit de Marguerite Yourcenar, il est inutile de poser la question « Qu'arrive-t-il lorsque Wang-Fô peint le tableau inachevé ? » car lors des échanges en sous-groupes, les élèves rassemblent d'eux-mêmes les indices permettant de clarifier la situation. Par contre, on peut plus utilement attirer leur attention sur certaines phrases lourdes de sens, ou sur certains détails susceptibles de susciter un débat interprétatif. En effet, les réponses personnelles aux pistes spéciales témoignent d'une ébauche de compréhension interprétative, particulièrement riche lorsque l'une de ces réponses consiste à citer une autre phrase du récit :

La « piste spéciale » :
 « Les robes des courtisans étaient riches, mais l'Empereur gardait quelques flocons d'écarlate dans le froc de son manteau. » (p. 38) Comment comprends-tu cette phrase ?

Réponse :
 Révoiron va s'en rappeler sous
 l'empereur va s'en rappeler un peu

La « piste spéciale » :
 « Les robes des courtisans étaient riches, mais l'Empereur gardait quelques flocons d'écarlate dans le froc de son manteau. » (p. 38) Comment comprends-tu cette phrase ?

Seul l'Empereur gardera au col un
 peu d'ameubure marine.

Figures 7. Extraits de carnets d'impressions, piste spéciale de l'étape 4

Souvent négligés, dans les pratiques, au profit d'échanges collectifs dirigés par l'enseignant, ces moments d'interactions entre pairs sont particulièrement précieux pour laisser émerger ce qui resterait tu via un questionnement plus classique, notamment de la part d'élèves plus timides ou moins participatifs. En confrontant leurs impressions, les élèves rectifient spontanément les éventuelles erreurs de compréhension ou les incompréhensions littérales. En outre, les réactions tant affectives que critiques se révèlent particulièrement riches de sens. Durant ces moments, l'enseignant se limite donc à un guidage externe : il veille à la bonne tenue des discussions mais évite d'y intervenir, sauf en cas de difficulté manifeste.

La feuille de synthèse des discussions en sous-groupe prépare la discussion en groupe-classe et témoigne de l'affinement de la compréhension à laquelle conduisent les interactions entre pairs avant d'être encore élargies collectivement.

Au terme de la discussion, nous sommes d'accord sur ...
 Que cette histoire est imaginative
 Wang-Fô a réussi à se faire un portrait

Au terme de la discussion, nous nous posons les questions suivantes :
 Comment Wang-Fô a peut faire la peinture en réalité ?
 Pourquoi Ling n'est pas mort.

Au terme de la discussion, nous sommes d'accord sur ...
 On pense que Wang-Fô n'est pas un menteur car
 il imagine ses dessins même si il se base sur
 de vrais paysages

Au terme de la discussion, nous nous posons les questions suivantes :
 Pourquoi l'empereur était enfermé pendant 10 ans
 par son père

Au terme de la discussion, nous sommes d'accord sur ...
 Le fait qu'ils se sont enquis par le tableau .

Au terme de la discussion, nous nous posons les questions suivantes :
 Pourquoi Ling n'est pas mort

Figures 8. Feuilles de discussion

LES DISCUSSIONS COLLECTIVES

La mise en commun a pour objet le partage du fruit des discussions menées en sous-groupes. À tour de rôle lors de chaque séance, un groupe est chargé, via son porte-parole, de faire part à la classe d'un élément de réflexion qu'il a particulièrement retenu, des questions que les membres du groupes se posent, ou encore de la piste spéciale ; les autres groupes réagissent à ces interventions en s'appuyant sur leurs éléments de discussion.

Préparées par les réactions individuelles et les échanges en sous-groupes, ces discussions collectives constituent le moment le plus significatif de la construction collective du sens, comme en témoigne l'extrait d'échange suivant, lors duquel il s'agissait de revenir sur la question, en suspens dès le début du récit, des raisons de l'arrestation du peintre.

E1. *L'empereur a arrêté WF parce qu'il était jaloux.*

Ens. *Jaloux de quoi ?*

E1. *Il voulait faire les mêmes tableaux parce qu'il les trouvait beaux, il cherchait dans toute la ville mais il ne trouvait pas les mêmes paysages.*

E2. *Moi j'ai pas tout à fait compris la même chose. J'ai compris qu'il a été enfermé toute son enfance dans un cachot et il avait vu les tableaux que WF avait peints et*

il croyait que le monde était comme ça. Quand il a pu sortir de son cachot, il a vu que le monde était moins beau. Ça l'a déçu et il a été en colère.

Ens. *Quelle est alors la raison de l'arrestation ?*

E2. *Il n'est pas content car vu que c'est son empire, WF a peint des choses qui lui appartiennent mais qui sont fausses.*

E3. *Et pour se venger il veut lui brûler les yeux.*

Ens. *Et votre groupe, êtes-vous d'accord ?*

E4. *Oui mais il y a quelque chose en plus. WF il a tout le temps été libre, il pouvait aller partout où il voulait alors que l'empereur devait rester chez lui tout le temps et donc il est jaloux.*

Ens. *Tu dis également qu'il est jaloux, mais pas pour les mêmes raisons.*

E4. *Si, mais en plus. C'est aussi parce qu'il n'était pas libre. Mais il n'était pas dans un cachot. Il était chez lui.*

S'il n'est pas aisé d'exploiter chacune des interventions, leur confrontation présente le bénéfice de mettre en évidence une interprétation partagée – ici la jalousie de l'empereur – et de l'enrichir des divers éléments qui la justifient et dès lors la nuancent : au-delà de la déception de l'empereur face à la « fausseté » des tableaux, les élèves invoquent la jalousie de la liberté du peintre et de sa capacité à percevoir la beauté.

Ainsi, en confrontant les réflexions de chaque groupe, les élèves élargissent leur compréhension et vont jusqu'à partager spontanément des procédures précieuses de vérification, comme celle de revenir sur le texte pour appuyer le sens collectivement construit. L'échange précédent se poursuit en effet par l'ajout d'un autre motif de jalousie :

E1. *Pourquoi alors à la fin il y a qu'il a su se faire aimer et pas lui ?*

Ens. *Très bien, tu relèves une phrase qui t'a marqué. Est-ce que quelqu'un d'autre a relevé cette phrase ? Précise où elle se trouve dans le texte de sorte que tout le monde puisse la relire.*

E1. *Page 26 : « Et je te hais aussi, vieux WF, parce que tu as su te faire aimer. Tuez ce gueux. »*

Par ailleurs, en verbalisant certaines incompréhensions, les élèves ouvrent un véritable débat interprétatif :

Ens. *Que pensez-vous de cette fin ? A-t-on les réponses aux questions qu'on se posait ?*

E1. *Oui, WF n'a pas eu les yeux brûlés. Il a bien été sauvé. On a aussi la réponse sur... on avait dit au début que l'empereur allait lui demander de peindre une armée. Il ne lui a pas demandé de faire ça mais bien de peindre un tableau quand même et grâce à ça il réussit à ne pas être châtié.*

Ens. *Dans ce que tu dis, on sait donc, premièrement, que WF a bien été sauvé et deuxièmement, qu'une partie de l'hypothèse que vous aviez émise, à savoir que l'empereur allait lui demander de peindre une armée – une hypothèse en lien avec le pouvoir des tableaux – se vérifie en partie. Il lui demande bien de peindre un tableau. Mais quel tableau ?*

E2. *Un tableau qu'il avait commencé.*

E3. *Une mer.*

Ens. *En effet, un tableau qui n'était pas terminé et qui représente une mer. Comment est-il alors sauvé ?*

E4. *Ça on n'a pas compris.*

Ens. *Expliquez ce que vous avez compris.*

E5. *Il va dans le tableau.*

E4. *Mais justement on pensait qu'il était encore dans le tableau et que du coup ce n'était pas réel [...]. Donc on n'a pas compris si c'était vraiment dans la réalité ou si c'était un rêve ou autre chose.*

Ens. *En effet, ça devient un peu bizarre, mais vous avez compris qu'il y a quelque chose qui se passe avec le tableau qu'il est en train de peindre.*

E4. *C'est comme si ça avait ramené Ling à la vie.*

E6. *Le tableau a commencé à prendre vie et comme il a rajouté de l'eau, l'eau a monté dans la pièce. Comme il a dessiné un plus gros bateau, le bateau est sorti du tableau et a commencé à flotter sur l'eau qu'il y avait dans la pièce et donc il a pu monter dedans. Et dedans il avait dessiné Ling, et donc il était là.*

[...]

E7. *Peut-être que le vieux est mort. Et que la mer ça représente le passage vers le paradis. En plus il y a son disciple qui est là-bas.*

Ens. *Tu poses donc la question : le fait de rentrer dans la peinture, ça voudrait dire qu'il est mort ? D'autres se sont-ils posé la même question ?*

Es. *Oui/non.*

E5. Ça voudrait dire qu'il avait trop de problèmes et comme l'empereur voulait le tuer, il a dit, je peins ça et voilà.

E3. Moi je me suis demandé pourquoi il n'a pas dessiné des villages pour partir là-bas.

E5. Il pouvait aussi dessiner des choses à manger.

Ens. On a fait le lien entre le « conte merveilleux » et la dimension magique des tableaux, qui a permis à WF d'être sauvé. On peut effectivement se demander s'ils sont morts. Mais se poser cette question, c'est se demander ce que tout cela représente. Vous avez compris qu'on n'est pas dans quelque chose de vraisemblable, donc revenons à la question : « À quoi le récit nous fait-il réfléchir ? »

E3. C'est qu'il n'y a pas besoin d'être riche...

E7. Pour avoir le bonheur.

E3. Oui parce que WF est pauvre et il pourrait être riche.

Ens. Cela vous a marqué depuis le début. Il ne veut pas être riche mais que veut-il alors ? Qu'est-ce qui l'a sauvé ?

E2. Il s'est sauvé lui-même grâce à ses tableaux.

Ens. Et qu'est-ce que c'est, des tableaux ?

Es. Sa passion. De l'art.

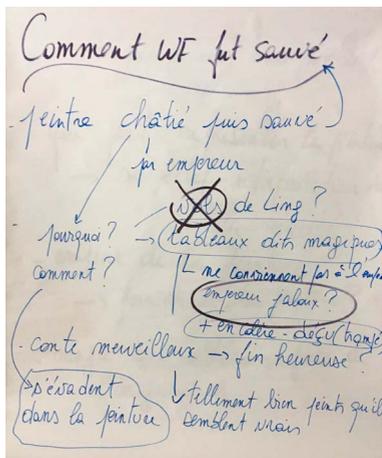
Cet échange montre combien les discussions collectives ne visent pas simplement à collecter les éléments de compréhension mais bien, par la confrontation des questionnements et sous l'étayage de l'enseignant, à élargir et affiner les réactions éparées pour construire collectivement l'interprétation. En effet, si les élèves identifient assez spontanément, au terme de l'échange en sous-groupes, la dimension « irréelle » du sauvetage rapportée au caractère magique des tableaux, son interprétation est moins aisée et s'en tient à la question de savoir si le peintre est mort. Il revient donc à l'enseignant de rebondir sur les éléments laissés en suspens lors des discussions en sous-groupe (« un rêve ou autre chose », « le passage vers le paradis », etc.) pour guider les élèves vers une dimension symbolique, plus abstraite, qu'ils ne sont pas en mesure de formuler seuls.

STRUCTURATION DES APPRENTISSAGES

Un moment de structuration vient clôturer chaque séance pour faire le point sur ce qu'on a appris, notamment en complétant les panneaux progressivement construits, et pour s'y référer avant de poursuivre la lecture des étapes suivantes. Par exemple, avant d'entamer la dernière étape de lecture, se repose la question du sauvetage du peintre ; certains élèves

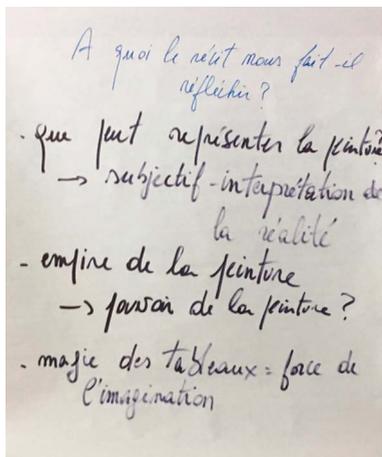
évoquent la peinture d'une armée qui viendrait le délivrer, d'autres évoquent une épreuve au terme de laquelle l'empereur finirait par le grâcier. Le panneau ci-dessous rend compte, à l'issue de la lecture, de l'évolution des questionnements et hypothèses des élèves.

Figure 9. Panneau final
« questions et hypothèses collectives »



À l'issue de la lecture se pose également la question des problématiques soulevées par le récit et des pistes de réponses qu'il y apporte. Le panneau ci-dessous illustre le questionnement formulé par une classe de 1re secondaire au terme de l'échange collectif final.

Figure 10. Panneau « interprétation »



Ces moments de structuration qui clôturent chaque séance du cercle sont aussi l'occasion de verbaliser et d'expliciter les stratégies de lecture qui ont été mobilisées au cours des échanges. Représentées par des pictogrammes sous forme de fiches plastifiées, certaines auront déjà été affichées au tableau et d'autres s'y ajoutent au fil des séances.



ÉVALUATION DU CERCLE DE LECTURE

Dans la mesure où le dispositif vise l'appropriation, via l'écrit et l'oral réflexifs, des compétences en lecture, l'évaluation ne porte pas sur la qualité individuelle de la compréhension du récit lu, mais bien sur les apprentissages métacognitifs visés : l'élève est-il capable de verbaliser son appréciation du récit ? d'évaluer la qualité de sa compréhension ? de revenir sur ses réactions écrites pour identifier les stratégies de lecture mobilisées ? etc.

Ci-dessous, quelques exemples de questions ciblées sur ces apprentissages métacognitifs⁹:

- › Qu'as-tu le plus / le moins aimé dans ce récit ?
- › Penses-tu avoir bien / plus ou moins / pas très bien / pas du tout compris le livre ?
 - › Ce que j'ai bien compris :
 - › Ce que je n'ai pas bien compris :
- › Relis ton carnet d'impressions et choisis la réflexion dont tu es le plus fier/fière.
 - › Recopie-la et explique pourquoi c'est ta préférée.
- › Cite deux stratégies de lecture qui t'ont particulièrement aidé (e) à mieux comprendre le récit, et illustre-les par une réflexion notée dans ton carnet d'impression.
 - › En notant cette réflexion : « ... », j'ai utilisé la stratégie... Cela m'a permis de comprendre que...

CONCLUSION

Les cercles de lecture peuvent paraître fastidieux à mettre en place, en particulier au regard des contraintes spécifiques au secondaire. Il revient bien entendu à chaque enseignant de déterminer les modalités de ce dispositif en fonction des besoins de ses élèves, sans tomber dans le piège de vouloir en exploiter toutes les facettes à la fois, sous peine de perdre les élèves dans un excès de consignes, supports et référentiels qui court-circuiteraient l'implication dans la lecture. En outre, si la démarche de lecture par étapes, à domicile ou en classe, suivie de discussions collectives semble être partiellement installée dans les pratiques, les modalités proprement réflexives du cercle de lecture (rédaction personnelle des impressions et interactions en sous-groupes) sont quant à elles trop souvent délaissées. Certes chronophages, ce sont pourtant ces moments – durant lesquels l'élève est placé en autonomie partielle et où il réfléchit, seul ou avec ses pairs, hors du contrôle de l'enseignant – qui sont le plus susceptibles d'impliquer réellement chaque élève dans sa lecture et de nourrir les discussions collectives. Ces moments d'écriture permettent aussi de réguler les rythmes de lecture différents.

⁹ Voir également la page « Après la lecture » dans le carnet proposé.

Bien entendu, l'organisation spécifique et le statut particulier du matériel mobilisé par le CL nécessitent un certain rodage, de la part tant des élèves que des enseignants. C'est pourquoi il est préférable de commencer, idéalement en début d'année, par un CL autour d'un récit relativement court qui permettra l'appropriation des modalités de fonctionnement du dispositif. Les CL suivants pourront alors être consacrés à des récits progressivement plus longs et complexes et laisser une place croissante à l'autonomie de l'élève. Et à procéder de manière systématique et récurrente, voire en insérant ou modifiant une nouvelle variante lors de chaque cercle, on peut imaginer, à terme, que les élèves soient suffisamment autonomes pour mener conjointement différents cercles autour de différents romans, qu'ils pourraient dès lors choisir parmi une liste proposée.

Si les cercles de lecture sont susceptibles de développer l'autonomie et l'engagement dans la lecture, ils nécessitent pour ce faire un changement de postures : ils placent en effet tant l'enseignant que les élèves face à une perturbation des postures réciproques habituelles. La plupart du temps, fort de son autorité de lecteur expert, l'enseignant questionne l'élève qui, en retour, s'attache à fournir la réponse attendue. Et lorsque des discussions collectives s'installent – au seul bénéfice de ceux qui se sentent suffisamment assurés pour prendre la parole, c'est, du moins aux yeux des élèves, l'enseignant qui garde la main pour questionner et corriger les réponses fournies. Or les modalités réflexives du cercle, matérialisées par le carnet d'impressions et les interactions en sous-groupes, placent les élèves dans une posture active qui leur permet de réellement se confronter au texte : le lecteur se questionne plutôt que d'être questionné ; il confronte sa compréhension, ses réactions affectives et critiques, ses questionnements à ceux de ses pairs plutôt qu'à ceux de l'enseignant. Et c'est souvent hors du contrôle de celui-ci qu'émergent les réactions les plus prometteuses pour une compréhension fine et élargie des textes.

Ainsi, le cercle de lecture déplace quelque peu les rôles intériorisés de part et d'autre : il développe chez l'élève une posture active de questionnement en donnant une place centrale aux interactions entre pairs, et oblige l'enseignant à se décentrer, à « lâcher prise » sur sa maîtrise et sa posture de garant du sens, au bénéfice de la gestion des interactions et de l'accompagnement vers la construction collective du sens.

BIBLIOGRAPHIE

Burdet, Cl., Guillemain, S. (1-2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forum lecture*. www.forumlecture.ch

Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6e-Segpa)*. Paris, France : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes (collège)*. Paris, France : Retz.

Delbrassine, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur (coll. Tactiques).

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Savoirs en pratique).

Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).

Harvey, D. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. In Dumortier, J.-L. & Lebrun, M. eds *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles* (pp. 39-59). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur (coll. Dyptique).

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 30/3 (pp. 605-630). En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/012084ar>

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris, France : Hatier.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Outils pour enseigner).

ANNEXES

1. Référentiel de stratégies de lecture. Proposition de fiches.
2. Carnet d'impressions.

S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale

■ Patricia Schillings et Marine André

Cet article illustre les difficultés que peuvent rencontrer des enseignants pour endosser une posture d'enseignement explicite, même lorsque des outils extrêmement détaillés et structurés leur sont proposés. L'analyse des modifications introduites dans un atelier de lecture visant l'enseignement de la démarche « réagir personnellement à un texte » fait apparaître non seulement les résistances éprouvées par les enseignants face au principe de rendre eux-mêmes visible une démarche mais également le piège qui consiste à mettre à l'avant-plan la volonté de faire s'exprimer tous les élèves sur leur vécu ou sur le récit (le quoi), au détriment des échanges ciblés sur la manière de mettre en œuvre leurs démarches (le comment).

1. POURQUOI TESTER UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA DÉMARCHE D'INTERPRÉTATION ?

L'état des lieux des compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire issu de la troisième édition de l'enquête internationale (PIRLS 2016) ne peut laisser aucun acteur du monde éducatif indifférent. Le classement des 31 pays de référence selon leur moyenne globale¹ montre en effet que nos élèves sont les plus faibles lecteurs de ce groupe (Schillings, Géron & Dupont, 2017a). L'analyse des résultats pointe plusieurs sources de difficultés majeures, parmi lesquelles une maîtrise insuffisante des démarches qui permettent de se distancier du texte. Les processus de compréhension qui sollicitent la participation active du lecteur dans l'élaboration du sens apparaissent nettement moins maîtrisés que les processus d'extraction du

¹ Cf. *Caractères* 58.

sens [prélever/faire des inférences simples]. Alors que le pourcentage de réponses correctes s'élève à 63 % pour les items mettant en jeu les processus « Prélever et faire des inférences simples », il n'est que de 39 % pour les processus « Interpréter et évaluer ». Ces pourcentages apparaissent bien plus élevés dans les pays les plus performants : ils dépassent les 70 % pour les processus de bas niveau et ne descendent pas sous le seuil de 50 % de réussite pour les processus de haut niveau.

Comment des élèves européens du même âge parviennent-ils à obtenir de tels résultats ? Une des pistes de réponse se trouve dans les dispositifs d'enseignement explicite de la compréhension dont certaines études comparatives confirment le caractère plus répandu notamment dans les systèmes éducatifs anglophones (Schillings, Géron & Dupont, 2017 b).

Curieuses de mieux cerner les obstacles à l'enseignement explicite en FW-B, nous avons entrepris une étude exploratoire focalisée sur l'expérimentation et l'analyse d'une séance d'enseignement explicite ciblée sur une démarche d'interprétation avec les étudiants de Master en sciences de l'éducation². Traduite et adaptée d'un des nombreux manuels « Ateliers de lecture » développés par Lucy Calkins aux USA, la séance proposée (voir annexe i) est ciblée sur la production d'une réponse personnelle au texte. Il ne s'agissait bien évidemment que d'une initiation, d'un premier pas vers l'apprentissage de la démarche d'interprétation³. Après avoir procédé à des ajustements de la séance, un seul étudiant menait l'activité en se filmant dans le but d'analyser en groupe le déroulement de l'activité et particulièrement la phase de modelage.

QU'EST-CE QUE LE MODELAGE ?

Première étape de l'enseignement explicite envisagé selon l'angle de l'instruction directe (voir encadré ci-dessous), *le modelage* est le moment durant lequel l'enseignant verbalise et donne à voir les démarches cognitives qu'il utilise devant les élèves. Il se pose ainsi en modèle en rendant explicite les « quoi », « pourquoi », « comment », « quand » mettre en œuvre la stratégie enseignée. Dans ce modèle d'instruction directe et structurée (Giasson, 1995 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) seule cette première phase, appelée mini-leçon dans l'atelier lecture, est essentiellement gérée par l'enseignant. Les deux étapes suivantes visent à mettre les élèves en activité : lors de la *pratique guidée*, l'enseignant soutient, observe, étaye l'activité des élèves et lors de la *pratique autonome*, il assure une diminution progressive de l'aide apportée afin d'amener une utilisation autonome par les élèves des stratégies enseignées.

² Cette séance s'inscrit dans le cadre des travaux pratiques du cours d'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur dispensé au Master en Sciences de l'Éducation de l'ULiège.

³ Celle-ci ne peut se limiter à réagir personnellement à un texte et doit nécessairement intégrer la prise en compte du message du texte et des procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur (Falardeau, 2003).

En FW-B, l'enseignement explicite du savoir-lire, et plus particulièrement sa phase de modelage, est peu mis en œuvre dans les classes de l'enseignement primaire. En effet, les résultats PIRLS 2016 indiquent que seuls 13 % des élèves de 4^e primaire ont un enseignant qui déclare mettre en œuvre au moins une fois par semaine des activités d'enseignement des stratégies de lecture grâce à une démonstration (Schillings, Dejaegher, Géron & Dupont, 2018).

Il y a enseignement explicite et enseignement explicite...

Selon Goigoux (2019), il existe plusieurs manières d'être explicite... car on peut expliciter à différents niveaux ! L'enseignement explicite peut porter sur des aspects variés : les finalités de la tâche, les contenus à apprendre, les objectifs ou encore les démarches cognitives. Il peut avoir lieu avant, pendant ou après l'apprentissage. En ce qui concerne les acteurs, on distingue trois situations : l'enseignant peut expliciter aux élèves, l'élève peut aussi expliciter à l'enseignant ou les élèves peuvent s'expliquer des démarches entre eux.

Rendre des apprentissages explicites peut donc s'effectuer de deux manières différentes :

- ▶ **L'instruction directe**, incarnée dans l'enseignement explicite décrit par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013). Cette démarche comporte trois temps forts au-delà de la présentation des objectifs : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.
- ▶ **L'explicitation** consiste en la verbalisation des principes qui guident l'action d'un sujet dans une situation donnée mais aussi des conditions de la réussite des tâches effectuées. On la retrouve dans la résolution guidée (Goigoux, 2011) qui alterne des phases d'activité et de réflexion : l'enseignant annonce l'objectif, il met les élèves en activité pour faire émerger la connaissance visée, il procède à une première explicitation, mobilisation et institutionnalisation de la connaissance et au réinvestissement de la connaissance dans une autre tâche.

Nous avons voulu proposer aux étudiants, peu familiers de cette approche d'instruction directe, une séance très structurée pour leur permettre de s'y essayer dans un cadre sécurisé. Cependant, l'analyse des rapports d'expérimentation et les échanges organisés avec chacun des groupes montrent que certaines conceptions en matière d'enseignement ont fait obstacle à la mise en œuvre efficace de la séance proposée.

En effet, parmi les éléments susceptibles d'expliquer la faible présence de l'enseignement explicite (dans sa version instruction directe) en FW-B, on peut pointer la confusion entre enseignement explicite et enseignement traditionnel. Pour nombre d'enseignants, l'enseignement explicite s'oppose aux pédagogies actives et

constructivistes, qui semblent être l'une des recommandations auxquelles ils sont aujourd'hui soumis dans le quotidien de leur métier (Maystadt, Demeuse, & Friant, 2015). Dès lors, confondu à tort avec l'enseignement traditionnel, l'enseignement explicite fait l'objet de résistances importantes de la part du système éducatif et des enseignants.

Cet article s'attachera donc à décrire le dispositif proposé aux étudiants du Master, les principales difficultés auxquelles ceux-ci ont été confrontés lors de la mise en œuvre de la phase de modelage de la démarche d'interprétation avec les élèves du primaire, de même que les ajustements qu'ils ont effectués pour gérer ces difficultés. L'influence de leur formation initiale dans la mise en place de cette leçon sera abordée en guise de conclusion.

2. ENSEIGNER L'INTERPRÉTATION, OUI MAIS COMMENT ?

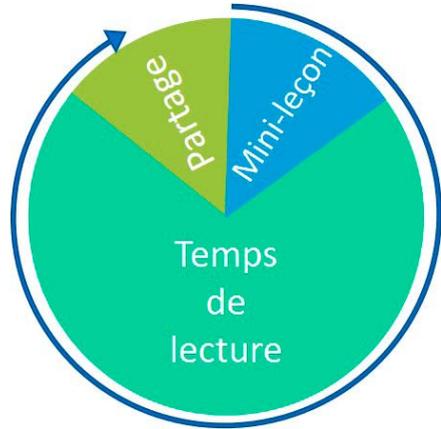
La lecture est un dialogue constant entre un lecteur et un texte (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006), un va-et-vient permanent entre une posture personnelle, spontanée, intégrant les premières impressions du lecteur, ses émotions ; et une posture plus distanciée, davantage orientée vers des buts sociaux, qui amène le lecteur à traiter et analyser le sens sur lequel peuvent s'accorder différents lecteurs (Dufays, 2016). Ces aller-retours, appelés transactions, invitent donc les élèves à s'engager dans un dialogue oral ou écrit avec le texte, à passer d'une posture personnelle à une posture distanciée et *vice versa*. Centrée sur le développement d'une posture personnelle, la leçon proposée aux étudiants est ciblée sur l'enseignement de la production d'une réaction personnelle à un texte, cette réaction ne constituant qu'une partie nécessaire mais non suffisante de la démarche d'interprétation.

2.1. QU'EST-CE QUE L'INTERPRÉTATION ?

Teintée par le vécu du lecteur, ses expériences sociales et culturelles, ses connaissances, ses sentiments et ses goûts, l'interprétation peut être vue comme « *le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte)* » (Olson, cité par Grossmann, 1999, p. 152). En effet, dans un mouvement du lecteur vers le texte, elle vise l'élaboration d'une signification créée par le lecteur à partir des éléments qu'il perçoit dans le texte : « *L'interprète se concentre donc sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification qui n'apparaît pas dans le texte mais qui doit s'en inspirer de manière explicite* » (Falardeau, 2003, p. 685). Cette signification n'est évidemment pas la seule possible mais le choix d'un des possibles signifiants du texte. Elle doit donc être confrontée au regard des autres pour acquérir une certaine légitimité (Falardeau, 2003).

2.2. QUELLE EST LA STRUCTURE CLASSIQUE DES ATELIERS DE LECTURE ?

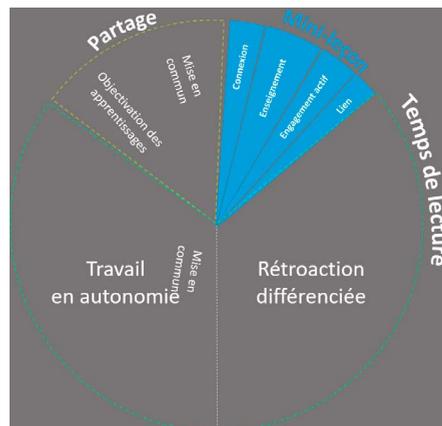
Les ateliers de lecture⁴ visent l'instauration de temps récurrents et structurés de lectures individuelles en classe, au fil du parcours primaire. Ces périodes durant lesquelles chaque élève lit un livre de son choix constituent le cœur de l'atelier (40 minutes). Elles sont précédées d'une brève phase de modelage (mini-leçon — 10 minutes) au cours de laquelle une stratégie est enseignée. La lecture individuelle est clôturée par un bref moment de partage entre les lecteurs (10 minutes). Ces trois grandes phases totalisent donc approximativement une heure (Calkins, 2010) et le temps imparti à chaque phase conditionne la possibilité de mener les ateliers de manière quotidienne.



2.2.1. Phase 1 : la mini-leçon

Chaque atelier débute par une phase de modelage appelée mini-leçon. Cette phase d'une durée de dix minutes vise la démonstration d'une stratégie ou d'un processus de lecture identifié comme indispensable aux lecteurs experts. Des stratégies telles que se fixer un but de lecture, s'engager dans la lecture, lire par groupe de mots, clarifier le sens d'un mot ou encore réfléchir aux intentions des auteurs sont enseignés explicitement en suivant un même canevas dont les quatre sous-étapes sont détaillées ci-après.

Tout d'abord, la **connexion** permet de relier l'enseignement du jour au travail en cours à travers une anecdote ou une analogie qui n'a rien à voir avec la lecture, mais qui part d'un contexte familier aux élèves. Elle se termine en nommant le point d'enseignement qui met des mots sur les démarches cognitives qui vont être enseignées, sur leur objectif. S'ensuit alors l'**enseignement** proprement dit, durant lequel l'enseignant se pose en modèle de lecteur expert et rend transparentes les démarches cognitives qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un texte modèle choisi pour son adéquation avec la stratégie à enseigner. Durant l'**engagement actif**, moment d'activité partagée, chaque élève a



⁴ La structure des ateliers de lecture est identique à celle des ateliers d'écriture (voir Schillings & Bluge, 2017 dans *Caractères* 57).

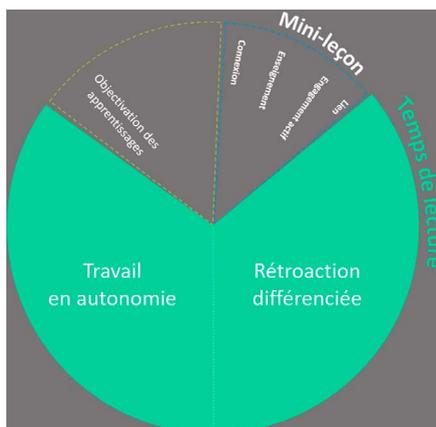
l'occasion d'utiliser la stratégie enseignée (avec son partenaire de lecture). Enfin, la mini-leçon se termine par le **lien** qui permet de lancer les élèves dans le temps de lecture en résumant l'essentiel de l'enseignement du jour pour que les élèves le réinvestissent dans leurs lectures.

En effet, l'objectif de cette mini-leçon quotidienne n'est pas que les élèves mobilisent absolument la stratégie enseignée dans le travail du jour mais qu'ils construisent un répertoire grandissant de stratégies, d'outils et d'habitudes à utiliser lors de toutes leurs lectures.

2.2.2. Phase 2: le temps de lecture

Une fois la mini-leçon achevée, les élèves se replongent dans leur projet individuel de lecture. Ils s'installent avec leur bibliothèque personnelle (boite contenant leur sélection de livres) pour leur **temps de lecture autonome** qui durera environ quarante minutes. La majeure partie du temps de l'atelier est donc consacrée à la lecture autonome durant laquelle l'élève est impliqué activement dans la lecture d'œuvres littéraires ou de documents informatifs de son choix. Pendant ce temps de lecture, chaque lecteur a un travail spécifique à faire en lien avec les évaluations faites par l'enseignant lors des entretiens ou la mini-leçon. Les élèves prennent donc de brèves notes sur des post-it ou dans un carnet de lecture pour préparer les conversations qu'ils auront, à ce propos, avec leur partenaire de lecture lors de la troisième et dernière phase de l'atelier : le partage.

Pendant que les élèves lisent, l'enseignant interagit avec quelques élèves individuellement ou en petits groupes pour observer, écouter, évaluer, questionner, montrer comment utiliser les démarches et encourager, autrement dit pour offrir un feed-back nommé **rétroaction différenciée**. Ces entretiens revêtent une fonction d'étayage. Ils aident l'enseignant à adapter son enseignement pour répondre aux besoins des élèves et définir des objectifs adaptés à chacun. Ces conversations l'informent également sur les éventuelles stratégies à enseigner à nouveau.



2.2.3. Phase 3 : le partage

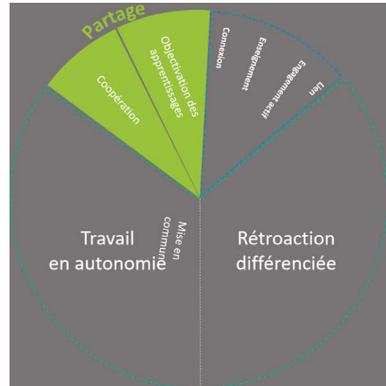
L'atelier se termine par la phase de partage durant laquelle les élèves travaillent en **coopération avec leurs partenaires** de lecture sur la base des notes prises. **L'objectivation des apprentissages** par l'enseignant clôture l'atelier avec un rappel du point d'enseignement, d'un élément important ou par le résumé du travail accompli.

2.3. LA SÉANCE EXPÉRIMENTÉE PAR LES ÉTUDIANTS

Le travail pratique proposé aux étudiants du Master reprend ces trois phases : une mini-leçon incluant les quatre sous-étapes présentées ci-dessus, suivie d'un temps de lecture autonome et enfin d'un temps de mise en commun (partage). Cependant, afin de l'adapter au contexte des diverses classes de nos étudiants, certains changements ont été introduits dans l'ateliers (Calkins & Ehrenworth, 2010). En effet, nos étudiants n'ont pas travaillé dans un contexte réel d'ateliers de lecture : les élèves n'avaient pas vécu d'ateliers précédemment, ils ne disposaient ni de bibliothèque personnelle et ni de projet de lecture en cours...

L'objectif de la première phase (mini-leçon) est d'enseigner que les lecteurs décident eux-mêmes de ce à quoi ils vont faire attention et de la manière dont ils élaborent personnellement le sens quand ils lisent.

Lors de la **connexion**, l'enseignant explicite l'objet de la leçon (il nomme le point d'enseignement) : « *Donc aujourd'hui, je veux vous enseigner que lorsque les lecteurs lisent des textes et surtout lorsqu'ils y réfléchissent, ils font attention à [J'inscris un grand point d'interrogation sur le tableau] [...] Chacun d'eux apporte son propre sens à l'histoire et pour ce faire, il laisse différentes parties de sa vie résonner. Chacun de nous est donc l'auteur de « sa propre lecture ».* »



5 Dans ce contexte, quatre adaptations majeures ont dû être effectuées :

- ▶ la phase de connexion a été réduite à l'énoncé du point d'enseignement supprimant la mise en lien avec le travail amorcé et notamment les stratégies déjà enseignées ;
- ▶ la phase de lien, à la place de relancer les élèves sur leurs lectures individuelles, proposait deux alternatives pour continuer le travail en autonomie : poursuivre la lecture du livre en réalisant le même travail que sur la première voix, soit en laissant les élèves décoder seuls, soit en laissant le travail du décodage à l'adulte ;
- ▶ l'activité se termine par une mise en commun collective des réactions personnelles des élèves qui est un ajout à la leçon initiale ;
- ▶ nous avons utilisé l'album Une histoire à quatre voix d'Anthony Browne à la place du roman Compte les étoiles de Lois Lowry car le volume de lecture était plus adapté.

Au moment de l'**enseignement**, l'enseignant utilise une analogie en demandant aux élèves de visualiser un vécu commun de la classe (par exemple le moment passé au réfectoire). Il introduit la stratégie « réagir à un texte de manière personnelle » en affichant cette question : « Qu'est-ce qui dans ma propre vie peut expliquer pourquoi j'ai vu certaines choses plutôt que d'autres choses dans ce réfectoire ? ». Les élèves notent puis échangent quelques éléments de réponse. Ensuite l'enseignant reprend la main : il souligne qu'ils ne sont pas tous attentifs aux mêmes détails, qu'ils adoptent des points de vue différents ; et explique que cette attention portée à certains éléments dépend d'eux, de leur vécu personnel, de leurs connaissances, de leurs centres d'intérêts, etc. Il transpose ensuite cette analogie au domaine de la lecture.

Dans l'**engagement actif**, les élèves sont invités à mobiliser cet apprentissage en transposant la question à un passage d'album lu par l'enseignant. Le support proposé est l'album d'Antony Browne, *Une histoire à quatre voix*. Pendant la lecture de la première voix de l'album, il demande aux élèves de prendre quelques notes sur les éléments auxquels ils ont fait porter leur attention et le lien qu'ils peuvent établir avec leur vécu. L'enseignant dévoile ensuite les éléments qui ont attiré son attention dans l'extrait lu, en donnant à voir la façon dont ces liens l'aident à réfléchir à propos du texte. Par exemple : « *J'ai utilisé la partie de moi qui est enfant unique, comme Charles, je n'ai ni frère ni sœur. Je vais vous montrer comment cela m'a aidée à réfléchir à l'histoire ; parce qu'en lisant j'ai pensé que j'étais moi aussi enfant unique. J'ai fait très attention au passage où Charles est seul sur le banc, rencontre une fillette... Après, voici comment j'ai réfléchi. J'ai réfléchi à ce que j'ai remarqué et je me suis demandé si j'étais différente de Charles. Je pense que comme lui, je cherche souvent à rencontrer des nouveaux amis.* » La mise en mots des démarches effectuées et leur transfert à d'autres situations de lecture sont facilités par l'affichage de deux questions : ***Quel est l'élément du texte qui attire mon attention ? *Qu'est-ce qui me permet de faire un lien avec mon histoire personnelle ?**

La mini-leçon se termine par l'étape du **lien** dans lequel l'enseignant donne pour consigne aux élèves de lire la suite de l'album de manière autonome mais en utilisant la démarche enseignée : produire des réponses personnelles au texte.

Dans la **deuxième phase**, les élèves lisent la suite de l'album, en autonomie (ou via une lecture par l'enseignant en fonction de leur niveau de décodage), en mobilisant la démarche (voir les traces d'élèves en annexe II).

La séance se clôture par une brève **phase de mise en commun**, portant sur la compréhension globale du récit ou sur des réactions personnelles.

En synthèse, l'activité expérimentée combine deux visées distinctes. Lors de la mini-leçon, très structurée, l'enseignant donne à voir une démarche qu'il nomme et rend transparente. Le contenu des idées et du récit sont en quelque sorte un prétexte à l'enseignement. Alors que dans les phases suivantes (temps de lecture et partage),

les élèves, aidés de l'enseignant, mettent en œuvre la démarche enseignée dans une situation de lecture authentique pour se familiariser avec cette démarche de mobilisation de leur vécu. Durant ces deux phases, les interventions de l'enseignant devraient alors plutôt aider les élèves à ouvrir les possibles de l'interprétation, tout en tenant compte des limites du texte.

3. UN EXEMPLE D'APPROPRIATION RÉUSSIE PAR UN GROUPE D'ÉTUDIANTS

Certains étudiants ont bien perçu l'importance du rôle de l'enseignant dans cette séance : aider les élèves à interpréter à partir de leur réaction personnelle, tout en tenant compte des limites du texte. L'extrait d'échanges reproduit ci-dessous est issu de la phase de mise en commun. Lors de la lecture individuelle, un élève de cinquième année primaire (Joseph) a utilisé la démarche en se basant exclusivement sur la première illustration de la troisième voix (p. 16 de l'album). Charles y est représenté seul face à la fenêtre de sa chambre.

Samira — Moi, j'ai fait attention à plusieurs choses sur le petit garçon. Par exemple, il part tout seul dans sa chambre parce que moi je reste toujours en bas pour jouer avec mon frère, parler avec mes parents, tout ça.

Ens. — Ouais. Et qu'est-ce que ça t'a aidé à comprendre par rapport à lui alors ?

Samira — Ben qu'il était quand même un petit peu triste et qu'il faisait pas beaucoup de choses avec sa maman et tout ça.

[...]

Joseph — Moi je trouve ça normal de ne pas parler et d'être tout seul.

Ens. — Ah oui, même rester dans sa chambre tout seul ? Toi, du coup, tu n'as pas l'impression qu'il est triste ?

Joseph — Non, j'ai l'impression qu'il est... qu'il se sent... qu'il veut rester seul.

Ens. — Toi, tu as l'impression qu'il veut rester seul. Les autres, vous en pensez quoi ? Non ? Oui ?

[...]

Sybil — Ben non, il est obligé, il a pas... il a pas d'amis. Il peut pas... Sa mère n'a pas l'air très amicale du coup il ne peut euh... pas s'amuser quoi.

Ens. — C'est vrai qu'ici, toi (Joseph), tu t'es dit : « Moi, j'ai l'habitude d'être tout seul. Ça ne me dérange pas ». — Maintenant, il y a quand même quelque chose qui nous fait dire qu'il est pas super heureux. Charles dit quand même : « Je m'ennuyais, comme d'habitude ».

Cet extrait montre que les étudiants ont bien compris le double mouvement qu'implique la démarche d'interprétation. Contrairement à la majorité de leurs condisciples du Master qui demandent aux élèves d'effectuer uniquement des connexions avec leur vécu, ces étudiants prennent également en compte le mouvement de retour vers le texte. Il traduit également une bonne compréhension de l'objectif de l'atelier de lecture puisque l'enseignant aide l'élève à mobiliser de façon pertinente la démarche enseignée.

4. DEUX OBSTACLES RENCONTRÉS PAR LES ÉTUDIANTS

De manière générale, les étudiants ont néanmoins éprouvé un sentiment de malaise vis-à-vis du modelage et une difficulté à mettre en œuvre cette étape durant laquelle l'enseignant verbalise et explicite les démarches cognitives tout en les mobilisant lui-même à voix haute. En témoignent ces passages de certains rapports : « Pratique exotique » ; « Nous étions dubitatives face à cette pratique assez frontale » ou encore « Je ne suis pas convaincue que mes élèves vont être intéressés par l'activité ».

Calkins (2017) a identifié des obstacles à la mise en œuvre des ateliers qui proviennent de conceptions des enseignants et dont nous retrouvons des exemples dans les rapports écrits produits par les étudiants. Ces obstacles ont donné lieu à des ajustements que nous allons décrire succinctement.

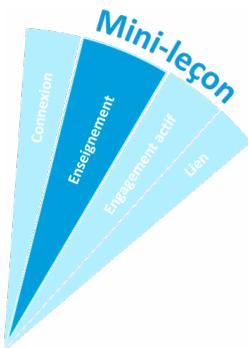
4.1. OBSTACLE 1 : PENSER QU'IL FAUT QUE LES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ÉMERGENT DES ÉLÈVES PLUTÔT QUE LES LEUR PRÉSENTER DE FAÇON DIRECTE

Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de nier globalement l'intérêt des approches qui partiraient d'éléments fournis par les élèves pour conduire à leur explicitation. Nous cherchons plutôt à montrer en quoi cette conception a entravé une mise en œuvre efficace de la séance proposée aux étudiants, dans laquelle les moments d'échanges avec les élèves sont différés après le modelage.

C'est essentiellement dans la phase de modelage de ces ateliers (mini-leçon) que cette conception a gêné la mise en œuvre de l'enseignement explicite tel qu'envisagé dans les ateliers d'écriture. Selon Calkins, une des difficultés de la mini-leçon tient au fait que de nombreux enseignants ont acquis la conviction qu'il est préférable que les savoirs et savoir-faire émergent des élèves plutôt que de les leur donner de façon directe. Nombreux sont les étudiants qui ont mené leur mini-leçon de cette façon, en questionnant les élèves sur la démarche qui constituait l'objet de la mini-leçon. Cette volonté de faire participer les élèves a allongé le temps imparti à cette brève phase d'enseignement (limitée à 10 min) et a conduit à introduire des questions sur des démarches non connues des élèves qui ont non seulement mis ceux-ci en difficulté, mais se sont souvent transformées en un jeu de devinettes destiné à faire émerger la démarche à enseigner.

Les étudiants ont également questionné les élèves dans un autre but, celui de vérifier leur maîtrise des contenus visés par la séance. Voici quelques exemples issus de différentes phases de la séance.

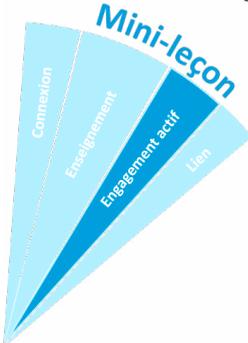
4.1.1 Lors de l'enseignement au travers de l'analogie du réfectoire



Certains groupes d'étudiants ont consacré du temps à demander aux élèves d'expliquer pourquoi les réponses étaient différentes plutôt que de leur dire explicitement qu'ils avaient produit des réponses différentes parce qu'ils ont chacun un vécu différent. En témoigne cet extrait de rapport : « *A la place d'attirer l'attention des élèves sur le fait que les réponses témoignent de leur vécu respectif, nous avons posé la question suivante : « A votre avis, pourquoi n'avons-nous pas les mêmes réponses ? » Nous avons donc privilégié l'interaction entre les élèves afin qu'ils s'accordent sur le but de l'activité.* » Ces étudiants évoquent à nouveau cette difficulté à modéliser et à enseigner explicitement plus loin dans leur rapport lorsqu'ils affirment : « *Nous nous sommes rendu compte que nous donnions trop vite aux élèves la conclusion que*

notre vécu influence nos interprétations textuelles. A notre sens, nous ne leur avons pas laissé assez de temps pour que celles-ci émanent d'eux ».

4.1.2. Lors de l'engagement actif



L'objectif est ici que les élèves mobilisent la stratégie sur le début de l'album lu par l'enseignant, avec l'aide de celui-ci. Pour ce faire, il livre un exemple personnel et met en mots les éléments qui ont attiré son attention ainsi que leurs liens avec son vécu personnel. Un exemple de mise en œuvre plutôt réussie est repris dans l'encadré même si on observe l'insertion de **questions courtes** qui ont pour but de vérifier si les élèves ont compris. En effet, les étudiants déclarent après coup s'être sentis frustrés et déçus par le fait que la mini-leçon ne prévoyait pas de vérifier la compréhension des élèves. Ils se sentent dès lors privés d'un contrôle sur la compréhension des élèves même si cette préoccupation est travaillée dans les étapes suivantes de la séance, lorsque les élèves tentent de répondre aux

deux questions ciblées dans la mini-leçon lorsqu'ils lisent le texte individuellement. De ce fait, cette enseignante produit un entre-deux : elle pose des questions pour vérifier que les élèves comprennent mais n'attend pas de réelles réponses pour ne pas dévier trop de l'attendu de cette phase dans laquelle l'enseignant se limite à rendre visible une démarche.

En fait, ce qui risque d'entraver l'efficacité de cette phase se situe à la fin de l'encadré, dans les interventions soulignées. Certains étudiants ont en effet introduit de

l'explicitation plutôt que d'énoncer eux-mêmes les étapes par lesquelles ils étaient passés pour utiliser la démarche de réaction personnelle au texte. Dans leurs rapports, les étudiants indiquent : « *Nous avons permis aux élèves de récapituler la démarche de compréhension de l'enseignante, au terme de la modélisation, et non le contenu des exemples proposés.* » ou encore « *la phase de mise en mots des démarches mobilisées est effectuée par les élèves. On demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de la séquence* ». Ce changement de posture dévie de l'enseignement explicite vers l'explicitation et réduit le temps disponible pour la lecture individuelle.

Enseignante : *La première chose à laquelle j'ai fait attention, c'est par rapport au chien. D'accord ? Quand la maman de Charles ordonne à un chien inconnu de partir et ne laisse pas son chien à elle jouer avec un autre chien dans le parc. J'ai fait attention à ça parce que moi-même, je suis propriétaire d'un chien.*

Donc moi-même, j'ai un chien, et je me suis dit que moi, quand j'allais promener mon chien, je lui enlevais sa laisse et je le laissais s'amuser et quand il jouait avec d'autres chiens, je n'allais pas le rechercher ou je ne le reprenais pas, je le laissais s'amuser avec d'autres chiens. Donc, cet élément-là de l'histoire, ça m'a permis de comprendre... j'ai compris grâce à ça, comment la maman percevait les chiens. Jusqu'ici, vous comprenez ?

Ensuite, le deuxième élément auquel j'ai fait attention, c'est le moment où la maman de Charles dit qu'il y a « tant d'horribles individus qui rôdent dans les parcs de nos jours ». Vous vous souvenez de ce moment-là, quand la maman dit ça ? Eh bien, cet élément-là, il m'a marqué et j'ai été attentive à celui-là parce que moi-même, je vais me promener dans les parcs et je me dis qu'il faudrait vraiment que quelqu'un fasse quelque chose de très bizarre pour que je me dise que c'est un drôle d'individu. D'accord ? Ici, dans l'histoire, il est simplement assis sur un banc, donc moi je ne trouve pas que ce soit un drôle d'individu. [...] Et donc, cet élément-là m'a permis de comprendre comment la maman, elle percevait les gens qui étaient assis sur des bancs. Donc je me dis qu'elle n'est pas pareille que moi parce qu'on ne perçoit pas les gens qui sont assis sur des bancs de la même façon.

Et alors, le troisième élément, celui auquel j'ai encore fait attention, c'est le moment où la maman, elle dit à Charles qu'ils partent, qu'ils quittent le parc, alors que Charles venait de se faire une nouvelle amie. Vous vous souvenez, la fillette à la fin ? Oui ? Donc, il s'était fait une amie, et moi, quand j'étais plus petite, j'allais aussi dans des plaines de jeux avec mes parents etc., et j'aimais bien me faire des nouveaux amis ; et je me rappelle, que, une fois, mes parents m'ont dit qu'on partait alors que je m'étais fait une nouvelle amie. Et cette fois-là, j'étais très triste parce que j'avais envie de rester et de continuer à m'amuser. Donc j'ai pensé à moi, quand j'étais enfant, à un moment où je me suis dit : « Ah, il m'est arrivé la même chose ». Et là je me rends compte que je ressemble à Charles, parce que Charles,

il est triste de partir et moi aussi, j'étais triste de partir à ce moment-là.

Vous avez compris ? Donc là, on vient de faire quoi ? Qu'est-ce que je viens de faire ?

Bénédicta : *Vous avez fait attention à trois choses. Vous nous avez expliqué que c'était des choses qui s'étaient passées dans votre vie.*

Enseignante : *Et à votre avis, ça permet de faire quoi ça ? Vous n'avez pas d'idée ? On va le faire après.*

Bianca : *S'exprimer ?*

Enseignante : *À s'exprimer.*

4.2. OBSTACLE 2 : (NE PAS) TRANSFORMER LA MINI-LEÇON EN MAXI-LEÇON

Calkins met également en garde sur le fait qu'au cours des dix minutes que dure la mini-leçon, l'enseignant ne peut prendre en compte et réagir à toutes les interventions des élèves, parallèlement, les élèves ne doivent pas nécessairement raconter ce qu'ils font à toute la classe. C'est précisément ce point qui constitue le malaise éprouvé par nos étudiants. Le temps alloué à la mini-leçon ne leur permet pas d'interagir avec tous les élèves et ainsi de recueillir chacune de leurs réactions pour les prendre en compte. En revanche, pour permettre à tous les élèves de s'exprimer et d'utiliser la démarche enseignée, le dispositif prévoit un temps échanges en duos. Mais les étudiants ont **transformé** cette phase d'échange en duo en phase de mise en commun collective. En voici un exemple : « *Nous avons pris l'initiative de réaliser une mise en commun collective plutôt que par groupe de deux. Cela permettait à l'enseignant de connaître le point de vue des élèves et de rebondir sur ceux-ci. Il nous semblait intéressant que tous les élèves entendent les idées des autres et puissent les confronter.* »

Par ailleurs, certains ont inséré des **phases additionnelles** permettant aux élèves de s'exprimer davantage ou d'accroître leur participation. Ce premier groupe a ajouté une mise en commun collective au temps d'échange en duos : « *Après l'échange en duos des élèves concernant leur vécu dans la cour de récréation, nous nous sommes permis, lors de la deuxième séance, de leur laisser un moment de mise en commun. Lors de la première séance, nous avons trouvé cela dommage que les élèves ne partagent pas tous leurs idées et interprétations, et c'est pourquoi nous avons décidé de modifier cet aspect pour la seconde séance.* » Un autre groupe a lui aussi proposé un allongement de la leçon mais avant même de la mettre en œuvre. Ils ont demandé à l'enseignante titulaire de la classe de pouvoir utiliser deux périodes de 50 minutes au lieu d'une pour mettre en œuvre la leçon : « *Cela nous a permis de ne pas brusquer les échanges, de donner aux enfants l'opportunité d'être actifs dans la leçon et de construire eux-mêmes leurs apprentissages.* » Enfin, un autre groupe a proposé d'ajouter une phase d'émission d'hypothèses sur la couverture du livre : « *Avant de commencer la lecture de l'album, nous avons demandé aux élèves de faire des hypothèses à partir de la première de couverture. Nous avons eu envie de voir si cela leur permettrait d'avoir davantage envie de participer*

à l'activité. Dans la seconde leçon⁶, nous avons conservé cette activité puisque dans cette phase, ils commencent à interpréter et cela permet de susciter leur appétence. »

Les deux obstacles rencontrés par les étudiants témoignent également d'une incompréhension de l'objectif poursuivi par les ateliers de lecture : celui-ci n'est pas centré sur le contenu du vécu de chacun (le produit/le quoi), mais sur la mise en pratique de la démarche qui vient d'être enseignée dans un contexte de lecture authentique (le processus/le comment). Si tout le temps consacré à l'atelier est absorbé par la mini-leçon, alors la lecture individuelle ne peut pas avoir lieu.

5. QUAND L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE RENCONTRE L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE

Devenue l'approche de référence dans de nombreux systèmes éducatifs (Perrenoud, 2003), l'approche constructiviste est au centre de la formation initiale des enseignants et laisse peu de place à d'autres approches. Nombreux sont les étudiants qui confirment ce constat lors des rencontres avec les formateurs et dans leurs rapports : « *Nous n'avons malheureusement pas l'habitude de donner ce type d'activité dans nos classes* » ; « *L'enseignante n'avait pas l'habitude de donner ce type d'activité avec cette sorte d'enseignement* ».

Une piste explicative des deux obstacles rencontrés par les étudiants semble pouvoir être mise en lien avec cette approche constructiviste qui, dans certains contextes, s'apparente à une « doxa constructiviste » souvent posée comme unique mode de faire apprendre en formation initiale et dans le monde de l'enseignement. Cette doxa repose sur une conception de l'enseignement comme devant nécessairement faire participer les élèves placés au centre de la leçon (Perrenoud, 2003) : les savoirs doivent être construits à partir de ce qu'ils disent/produisent ; les élèves doivent être actifs ; il faut prendre en compte les représentations initiales de tous les élèves, il faut susciter de nombreuses interactions entre les élèves. Il est aisé de comprendre comment ces conceptions sont entrées en contradiction avec certains principes de la séance d'enseignement proposée et ont constitué des obstacles à l'expérimentation d'une séance qui fait précéder la mise en activité des élèves d'une phase d'instruction directe même très brève.

Baignés dans ce contexte, les étudiants ont eu tendance à confondre voire à inverser les visées assignées aux deux grandes parties de la séance. La mini-leçon, très structurée, où l'enseignant montre les démarches à mettre en œuvre, a été confondue, inversée avec un temps ouvert de questionnement adressé aux élèves pour leur faire découvrir les contenus et les amener à les mettre eux-mêmes en mots. Quant à la lecture individuelle et au partage, durant lesquels l'enseignant devrait aider et intervenir pour

⁶ Les étudiants étaient invités à donner la leçon à deux reprises de manière à permettre des ajustements.

ouvrir les interprétations possibles du texte, ces deux phases ont souvent été réduites à une application mécanique de liens personnels avec le texte (« pourquoi je remarque ces choses et qu'est-ce que ça révèle de moi ? »), un peu décrochée de l'élaboration du sens global du récit. Des ajustements tels que la création de questionnaires à remplir par les élèves (annexe 3) témoignent de cette confusion des visées de l'atelier. Les échanges organisés avec chacun des groupes à propos des travaux pratiques ont néanmoins permis à plusieurs d'entre eux de comprendre l'enjeu et la spécificité de l'enseignement explicite tels que l'envisagent ces ateliers de lecture, comme le montre cet extrait d'entretien : « *Clairement surtout qu'on a appris vraiment la nouvelle méthode, avec l'enseignement explicite. Ça, ça a vraiment été une découverte [...] Moi, je faisais vraiment l'inverse, on part de l'élève, des structures de l'élève, etc. Et là, et même dans notre travail de groupe, j'avais vraiment du mal à me mettre dedans et à ne pas faire venir tous des élèves car c'est vraiment comme ça que j'ai appris. [...] C'est chouette car c'est vraiment une autre pédagogie. [Avant], pour arriver à amener les élèves devant des constats, parfois on prenait, enfin on prend parfois trois heures pour arriver à un constat alors que le dire... »*

Il est fréquent, dans le monde de l'éducation, que par un mouvement de balancier, certaines pédagogies soient remplacées par d'autres diamétralement opposées. Il nous semble important de nous prémunir de cette tendance et de plaider plutôt, comme le fait Goigoux (2011), pour une vision plus raisonnée et un éclectisme pédagogique qui concilie « *les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures* ».

Les ateliers de lecture permettent d'enseigner en contexte et de rapprocher ces deux extrêmes : la mini-leçon est en effet une phase d'enseignement déclaratif, de modelage dans laquelle l'enseignant a la main. Elle est suivie par le temps de lecture qui permet aux élèves de s'exercer à l'autonomisation de la lecture et, en parallèle, aux enseignants de leur fournir le guidage ajusté indispensable au développement d'une autonomie.

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Calkins, L. & Ehrenworth, M. (2010). *Tackling complex texts : Interpretation and critical reading – volume ii*. Portsmouth, NH : Firsthand

Calkins, L. & Franco, E. (2019). *Bâtir de bonnes habitudes en lecture. Module 1*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Calkins, L. (2010). *A guide to the reading workshop. Grades 3-5*. Portsmouth, NH : Firsthand Heinemann

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Dufays, J-L. (2016, mars). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* Conférence de consensus : Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Lyon, France.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. In *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673 – 694.

<https://doi.org/10.7202/011409ar>

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). L'enseignement explicite. *La gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Goigoux, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30.

Goigoux, R. (2019, mars). *Cinq focales pour la formation des enseignants*. Chaire Francqui ULB. Bruxelles, Belgique.

Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. In *Repères*, 19, 139-166. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2294>

Maystadt, P., Demeuse, M., & Friant, N. (2015). Etat des lieux et tendances : *Rapport du Groupe de travail 1*. Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence. Retrieved from : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/rapportGT1-VF.pdf>

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? In *Résonances*, 3, 7-9. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html

Schillings, P. & Bluge, V. (2017). Enseigner et apprendre l'écriture en première année primaire : des ateliers d'écriture pas comme les autres ! In *Caractères* 57, 7-17. ABLF asbl.

Schillings, P., Dejaegher, C., Géron, S., & Dupont, V. (2018). *PIRLS 2016 — rapport de recherche*. Liège, Belgique : Analyse des pratiques et des systèmes d'enseignement.

Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017a). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. In *Caractères* 58, 7-20. ABLF asbl.

Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017b). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. In *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, 3.

Terwagne, S. Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck

[Annexe 1. Séance d'enseignement explicite](#)

[Annexe 2. Exemples de traces d'élèves produites durant la lecture autonome](#)

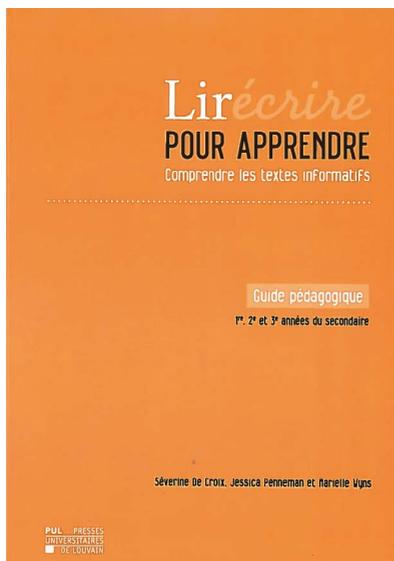
[Annexe 3. Exemples de questionnaire](#)

Note de lecture

■ Soledad Ferreira et Geneviève Hauzeur

Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs. Documents pour la classe et Guide pédagogique. 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire

Séverine De Croix, Jessica Penneman et Marielle Wyns. 2018.
Louvain : Presses universitaires de Louvain.



La compréhension en lecture fait l'objet, depuis maintenant plusieurs décennies, de recherches et d'élaborations d'outils didactiques qui permettent aux enseignants de réellement enseigner les démarches de compréhension plutôt que de se limiter à en évaluer la manifestation. Ces avancées, pour la plupart, ciblent en priorité le récit de fiction¹, sans doute considéré comme plus complexe, plus résistant que le texte à visée informative. Pourtant, tant dans la vie de tous les jours qu'en contexte scolaire, les textes à visée informative sont omniprésents mais loin d'être aussi accessibles qu'ils n'y paraissent à une compréhension immédiate. Les résultats des épreuves externes font d'ailleurs état d'un écart significatif entre les récits de fiction et les dossiers informatifs. Et pour cause, les textes informatifs se caractérisent notamment par la densité des informations, un lexique spécialisé,

le renvoi à des connaissances antérieures non explicites ; les informations s'y trouvent dispersées entre segments textuels, schémas, légendes, illustrations, etc. ; autant d'éléments auxquels les élèves sont peu entraînés à faire face.

¹ Voir notamment Cèbe, S., Goigoux, R. (2009 ; 2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris, France : Retz ainsi que les nombreuses ressources fournies sur <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/> (notamment les contributions d'Erick Falardeau).

C'est à cette carence que répond fort utilement l'outil didactique élaboré par Séverine De Croix, Jessica Penneman et Marielle Wyns à l'issue d'une recherche expérimentale de grande ampleur (UCL) menée auprès d'une centaine d'enseignants et plus de 2000 élèves de la FW-B entre 2014 et 2016. Il ne s'agit pas d'un nouveau manuel mais bien d'un outil destiné aux enseignants de français de la 1^{re} à la 3^e secondaire, ainsi qu'à leurs formateurs, dans lequel ceux-ci trouveront des pistes d'enseignement explicite de la construction de sens des multiples textes informatifs auxquels les élèves sont confrontés, en situation tant scolaire qu'extrascolaire.

L'outil se présente sous la forme de deux volumes distincts : les documents et supports directement utilisables en classe sont rassemblés dans le volume *A4 Documents pour la classe* ; la version numérique des supports est fournie avec le *Guide pédagogique* qui étaye les choix méthodologiques adoptés et explicite les démarches à l'usage des enseignants. Ainsi, pour chacun des huit ateliers qui composent l'outil, le *Guide pédagogique* décrit concrètement (consignes aux élèves, conseils méthodologiques, variantes, etc.) les activités proposées et fournit également une explication succincte et sans jargon des connaissances dont l'enseignant devrait disposer pour mener à bien les activités proposées. Ces huit ateliers reposent sur six principes :

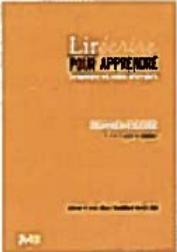
2 volumes	8 ateliers	6 principes
<ul style="list-style-type: none"> • un guide pédagogique  <ul style="list-style-type: none"> • un fichier pratique disponible en versions imprimée et numérique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se percevoir comme lecteur et comme scripteur 2. Se familiariser avec les textes informatifs 3. Sélectionner des informations dans une double page documentaire et les lier entre elles 4. Sélectionner des informations dans un dossier de documents et les lier entre elles 5. Reformuler un texte informatif et se préparer à résumer 6. Résumer un texte pour faire part de sa compréhension 7. Répondre à un questionnaire pour faire part de sa compréhension 8. Justifier ses réponses 	<ul style="list-style-type: none"> • Recourir à une variété de documents informatifs • Entraîner les stratégies et processus de lecture • Développer la métacognition et l'autorégulation • Mettre en place un entraînement spiralaire • Favoriser la variété des modes de travail • Proposer des situations d'intégration authentiques

Figure 1. Huit ateliers conçus selon six principes

Une des principales qualités de l'outil consiste à mettre à la portée des enseignants les lignes de conduite recommandées par les chercheurs.

► Favoriser l'engagement cognitif et l'implication des élèves en recourant à une variété de documents à visée informative

De l'usage des réseaux sociaux aux pratiques de la police scientifique, en passant par les problématiques environnementales, les comportements animaliers ou encore le parcours de personnalités qui ont marqué l'histoire, les documents proposés couvrent une grande diversité de thèmes susceptibles de susciter l'intérêt des adolescents tout en élargissant leurs connaissances. La diversité des genres authentiques est également à souligner : encyclopédie, article de presse, interview, infographie, etc. L'atelier 2 fournit également de nombreuses pistes de recherches documentaires.

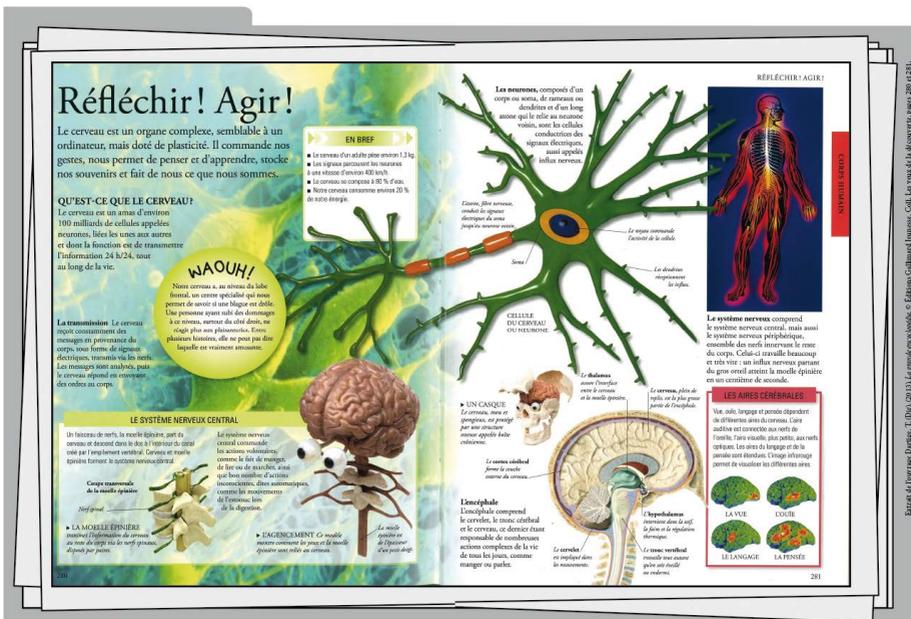


Figure 2. Extrait des Documents pour la classe, pp. 91-92

► (Faire) expliciter les stratégies et les processus de lecture

C'est là un enjeu de bataille des didacticiens de la lecture que l'outil a le mérite de concrétiser : plusieurs ateliers (en particulier les ateliers 3 et 4) s'arrêtent sur les modes de lecture (lectures survol/écrémage/repérage/intégrale) adaptés à l'intention

visée, ainsi que sur l'explicitation des processus cognitifs à mobiliser pour atteindre cette intention. Parmi ces processus, soulignons la place – bien qu'encore discrète – accordée à l'inférence (« Entre les lignes »), trop souvent confinée aux textes littéraires.

› **Faire réfléchir les élèves sur leur activité de lecture, les rendre conscients de leur fonctionnement ainsi que des régulations possibles**

Les ateliers font également la part belle à la métacognition : via des grilles d'analyse des pratiques de lecture et des difficultés rencontrées, l'élève est invité à réfléchir à ses démarches de manière à pouvoir les reproduire de manière autonome, et ce tant en lecture qu'en écriture. Notons que la plupart des ateliers sont conçus dans un lien étroit entre la lecture et l'écriture, celle-ci étant majoritairement exploitée dans sa dimension réflexive plutôt que communicative et normée. On peut regretter cette focalisation, que le titre de l'ouvrage ne permet pas d'anticiper. L'écriture est néanmoins explicitement prise en charge dans l'atelier 6 relatif au résumé, mais elle reste cantonnée à la production d'un écrit scolaire, sans intention de communication spécifique.

› **Faire acquérir de bonnes habitudes de lecture en proposant un entraînement spiralaire et progressif**

De la sélection d'informations dans une double page à la sélection d'informations dans un dossier, les démarches sont remobilisées dans des tâches de plus en plus complexes. De même, la tâche classique du résumé est préparée via diverses formes réduites du résumé et la production d'écrits intermédiaires, sans négliger le passage par les reformulations orales. Petit bémol dans cette progression spiralaire : les tâches de réponses à un questionnaire (atelier 7) et de justification (atelier 8) gagneraient à être travaillées avant celles qui visent la production, plus complexe, d'un résumé. Nonobstant cette progression des ateliers, les démarches, modes et processus de lecture sont bien répétées au fil des ateliers, de la découverte au réinvestissement progressif.

› **Favoriser les échanges et les interactions ouvertes et alterner les modes de travail**

Tous les ateliers passent par des moments d'échanges entre les élèves, tant à propos des supports proposés que des démarches à mettre en œuvre pour leur appropriation. Le *Guide pédagogique* prodigue par ailleurs de nombreux conseils pour alterner efficacement les modes de travail (individuel, sous-groupe, collectif).

› **Favoriser le transfert des compétences en confrontant l'élève à des situations authentiques, scolaires ou extrascolaires, de lecture-écriture de textes informatifs**

Relater une information entendue au JT ou lue dans un magazine ou encore sur un site d'information, créer une affiche de sensibilisation relative à un sujet d'actualité, ou encore préparer une rencontre avec un journaliste, un écrivain, etc. sont autant de situations globales, complexes et authentiques susceptibles d'engager les élèves dans des tâches porteuses de sens.

Cet outil riche et intéressant présente cependant, selon nous, quelques limites. En effet, il s'appuie sur un guidage méthodologique certes sécurisant mais qui présente l'inconvénient d'entraver le caractère généralisable des démarches. Par exemple, si les stratégies « mobiliser ses connaissances antérieures » ou « se poser des questions avant de lire un dossier documentaire » sont exploitées et entraînées dans un atelier, elles ne font pas l'objet d'une formalisation isolée qui permette aux enseignants de les mettre en œuvre dans un autre contexte de lecture de textes à visée informative. Comptons leur perspicacité pour réinvestir ces démarches dans d'autres ateliers ou dans des tâches de leur cru !

En outre, si on peut se réjouir que de nombreux questionnaires sont fournis en soutien à la compréhension des textes et dossiers – ces questionnaires se révélant assez proches de ceux proposés par le CE1D – mais aussi comme outil de développement de la conscience métacognitive du lecteur, on constate cependant, dans ces questionnaires, une tendance à la surreprésentation des questions fermées visant la vérification d'informations locales explicites.

Enfin, on peut aussi relever que le guide pédagogique tend à expliciter les interventions des enseignants selon un cheminement assez contraignant. Gageons toutefois que ce guidage méthodologique permettra de s'appropriier des démarches efficaces et porteuses de sens pour nos élèves.

Malgré ces quelques réserves, nous vous encourageons à découvrir et expérimenter cet outil qui vient combler un vide dans le domaine de la compréhension en lecture des supports à visée informative !

[Vidéo de présentation de l'outil «Lirécrire pour apprendre».](#)

