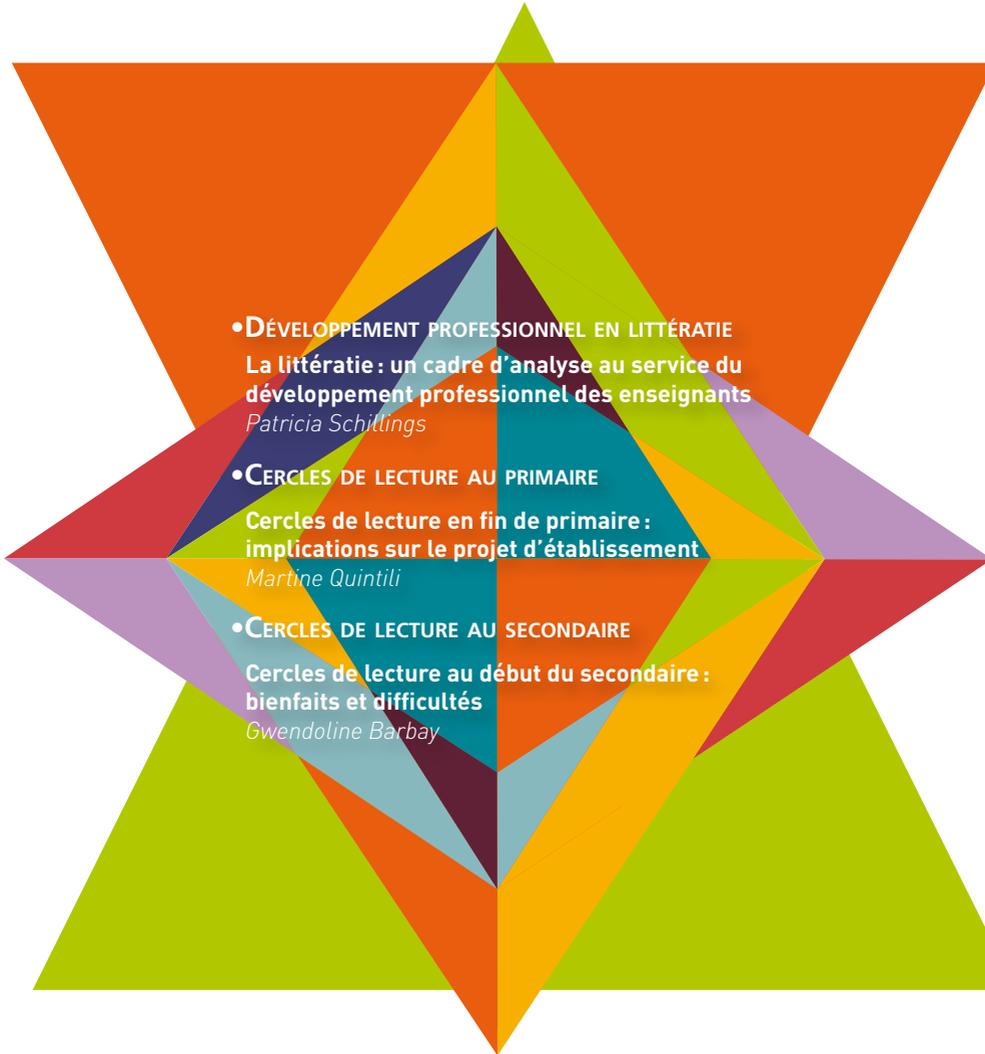


CARACTÈRES 53

TRIMESTRIEL DÉCEMBRE 2015

ISSN 1377 3755

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



- **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LITTÉRATIE**

La littératie : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants

Patricia Schillings

- **CERCLES DE LECTURE AU PRIMAIRE**

Cercles de lecture en fin de primaire : implications sur le projet d'établissement

Martine Quintili

- **CERCLES DE LECTURE AU SECONDAIRE**

Cercles de lecture au début du secondaire : bienfaits et difficultés

Gwendoline Barbay

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2016 - 2018

Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Karine Dorcéan
Soledad Ferreira Fernandez
Anne Godenir
Geneviève Hauzeur
Nora Hocetied
Jean Husson
André Joachim
Jean Kattus
France Neuberg
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Anne Godenir

Vice-présidente

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

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.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LITTÉRATIE	5
La littératie: un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants	
Patricia Schillings	
CERCLES DE LECTURE AU PRIMAIRE	19
Cercles de lecture en fin de primaire: implications sur le projet d'établissement	
Martine Quintili	
CERCLES DE LECTURE AU SECONDAIRE	29
Cercles de lecture au début du secondaire: bienfaits et difficultés	
Gwendoline Barbay	

Les trois communications ont été présentées lors du colloque lors du Colloque organisé par l'ABLF le 06 novembre 2015 en collaboration avec la Haute École de Bruxelles et intitulé: Apprentissage-enseignement de la lecture- écriture: les garants de la participation citoyenne

La littératie : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants

■ Patricia Schillings, chargée de cours à l'Université de Liège

Dans cette présentation, je tenterai de montrer en quoi la notion de littératie constitue un cadre d'analyse porteur pour envisager le développement professionnel des enseignants. Je commencerai par présenter les éléments garants du développement professionnel, c'est-à-dire les critères ou conditions nécessaires pour qu'un tel développement s'opère, selon les dernières avancées de la recherche. Je tenterai ensuite de rendre compte de l'évolution de la notion de littératie et des perspectives qu'elle ouvre, en intégrant à côté des compétences, les dimensions culturelles et motivationnelles. À la lumière de ces deux analyses, je questionnerai alors la formation des enseignants proposée aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour envisager enfin les pistes pour le développement professionnel des enseignants dans le champ de la littératie.

LES CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La littérature nous permet de définir le développement professionnel et d'en préciser les conditions.

Selon Portelance, Martineau and Mukamuera (2014), le développement professionnel des enseignants s'apparente à « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratiques, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12). Il est intéressant de souligner dans cette définition le rôle des composantes identitaires qui renvoient non

seulement à la manière dont le professionnel se représente les choses et lui-même, mais aussi à ses émotions, positives ou négatives, à ses besoins et à ses valeurs. Dans le domaine de la littératie, les activités de développement professionnel devraient donc idéalement viser le développement de démarches didactiques innovantes tout en intégrant une réflexion sur ce que représente le lire-écrire, les valeurs qu'il véhicule, les émotions qu'il suscite tant chez les élèves que chez les enseignants.

Bien que les compétences professionnelles et composantes identitaires se développent tout au long de la carrière, la période d'entrée dans le métier constitue un moment clé pour le développement professionnel. Selon Portelance *et al.* (2014), il est en effet important « d'intervenir tôt en formation initiale et en début de carrière pour soutenir la persévérance professionnelle des enseignants et leur développement professionnel continu ».

Pour porter leur fruit, les activités de développement professionnel doivent être connectées à la pratique authentique et se focaliser sur des problèmes directement reliés au travail des enseignants (Hunzicker, 2011). Par ailleurs, selon Peterson (2013), pour susciter le développement professionnel, les activités de formation devraient réunir un ensemble de conditions dont certaines induisent implicitement de tisser des liens avec la recherche en éducation :

- s'apparenter à un apprentissage en continu, ce qui implique une intervention dans la durée;
- s'ancrer dans les activités quotidiennes des enseignants, être directement implantées dans la pratique dans des contextes signifiants;
- revêtir un caractère collaboratif qui amplifie le sentiment d'efficacité collective, stimule le travail en équipe et la résolution de problèmes concrets dans un partage du leadership;
- prendre en compte les résultats de la recherche (notamment, les conditions d'efficacité des dispositifs d'enseignement de la lecture écriture);
- intégrer le recueil de données concrètes telles que des productions d'élèves et les analyser qualitativement afin d'observer l'évolution des compétences;
- encourager le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement.

En rassemblant les différents acteurs – enseignants de terrain, formateurs, étudiants, chercheurs et inspecteurs – afin d'identifier et d'échanger des pratiques innovantes et des outils de référence en matière de lecture-écriture et de souligner la nécessaire continuité des apprentissages, le colloque organisé par l'ABLF le 06 novembre 2015, en collaboration avec la Haute École de Bruxelles, s'inscrit bien dans cette perspective de partage collectif d'expériences désireuse d'insuffler une démarche collective de

réflexion sur ses propres pratiques. Cette journée d'échanges répond à certains des critères de Peterson : centration sur des pratiques de classe, caractère collaboratif ou encore analyse données concrètes telles que les productions des élèves.

Pour mettre en œuvre d'autres critères proposés par Peterson (2013), tels que la prise en compte des résultats de recherche, le recueil et l'analyse de données ou encore le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement, il semble nécessaire d'opérer un rapprochement entre la recherche en éducation et le développement professionnel des enseignants. Pour favoriser ce rapprochement, deux leviers nous semblent essentiels à mettre en œuvre. Le premier levier réside dans la diffusion des résultats de recherches sur le terrain, le deuxième levier implique la mise en place de recherches collaboratives dans le domaine de la lecture-écriture.

PREMIER LEVIER : DIFFUSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHES SUR LE TERRAIN

Pour que la formation continuée des enseignants puisse intégrer les résultats des recherches, il importe que les chercheurs s'attachent à formaliser certains de ces résultats afin d'en faire des ressources utilisables par les professionnels de terrain. Par ressources, nous entendons non pas des outils ou des recettes prêtes à l'emploi mais plutôt des cadres d'analyse, des références, des repères qui permettent aux professionnels de comprendre l'activité de leurs élèves ou d'analyser l'effet des démarches didactiques mises en place dans les classes.

Cette démarche de formalisation des produits de la recherche a notamment été initiée lors de la diffusion des résultats de l'enquête internationale sur la lecture PIRLS 2011 administrée à un échantillon de près de 4000 élèves de quatrième année primaire en FW-B. Dans le but de sensibiliser les enseignants aux faibles résultats obtenus par nos les élèves lors de la passation de cette évaluation, des capsules vidéo pédagogiques ont été réalisées par le service de recherche en charge de cette étude¹. Ces capsules visent à rendre compte des processus de compréhension évalués au départ d'un texte de l'épreuve (La Tarte Anti-Ennemi) et à susciter une réflexion sur la difficulté des textes donnés à lire à ce niveau scolaire. Elles sont aujourd'hui accessibles sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles, www.enseignement.be.²

² Service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (Aspe) de l'Université de Liège.

³ http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dummy=26588 (capsule 3).

DEUXIÈME LEVIER : MISE EN PLACE DE RECHERCHES COLLABORATIVES DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

La mise en place de recherches collaboratives dans le domaine de la lecture-écriture constitue un second levier du développement professionnel des enseignants car elles permettent de prendre du recul sur leur pratique et de la problématiser sous la forme de questions de recherches qui font sens parce qu'en lien direct avec des préoccupations professionnelles.

Plus globalement, prendre part à des recherches collaboratives permettrait également selon Desgagné (1997), de dépasser le traditionnel clivage entre théorie et pratique. En prenant pour cible l'apprentissage des élèves, un rapprochement serait rendu possible entre le volet théorie visant à faire développer par des chercheurs des « savoirs savants » dans une visée de production de connaissances et le volet pratique, visant à développer des « savoirs d'action » utiles au développement professionnel et donc in fine, utiles aux élèves. L'objectif est bien de faire de la recherche avec des enseignants plutôt que sur les enseignants.

Pour le chercheur, il s'agit de mener une réflexion pédagogique en collaboration avec un enseignant de façon à l'aider à développer des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins identifiés conjointement. L'enseignant exerce, quant à lui, une fonction d'acteur social qui exerce un contrôle réflexif sur son agir et sur son environnement. Il y a véritablement prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique dont l'importance a été démontrée par Schön (1983, 1987).

Dans cette perspective, l'enseignant est amené à questionner ou explorer un aspect de sa pratique professionnelle tandis que le chercheur investigate un objet de recherche et encadre la démarche de réflexion et d'investigation. Le concept de collaboration vise à ce [...] *que chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs* (Desgagné, 1997, p.377).

Soulignons que si la recherche collaborative a une parenté avec la recherche-action, elle s'en distingue toutefois clairement. La recherche-action vise à redonner aux enseignants du « pouvoir » sur leur pratique en faisant d'eux des chercheurs alors que la recherche collaborative tend à rapprocher chercheurs et praticiens en vue d'une co-construction de sens. L'enjeu est que chacun parvienne à s'approprier la perspective de l'autre (dimension formation/dimension recherche) tout en poursuivant un intérêt commun. Il faut pour cela une confiance mutuelle : confiance dans le fait que la production de connaissances améliore la pratique et dans le fait que la pratique éclaire la production de connaissances.

Des recherches collaboratives de ce type sont rares en FW-B³. En Suisse, en Angleterre, au Canada, ces recherches sont plus répandues bien que peu d'entre elles soient réellement focalisées sur le développement de la littératie. Afin d'illustrer ce que peut viser une recherche collaborative dans le domaine de la littératie, tentons de cerner les contours de cette notion afin d'en démontrer tout le potentiel.

LA RICHESSE DE LA NOTION DE LITTÉRATIE

Néologisme assez peu répandu dans le monde éducatif francophone, le terme littératie souffre non seulement de son origine anglo-saxonne mais encore de son caractère polysémique. « Notion multidimensionnelle dont les contours restent encore flous » selon Lebrun (2007), le terme littératie est un concept multidimensionnel voire un concept fourre-tout pour certains. Concept trop vaste et général parce que polysémique pour les uns, ou à l'inverse concept doté d'un immense potentiel en raison même de ce caractère multidimensionnel pour les autres, le terme présente en outre une orthographe flottante qui fait coexister des graphies telles que « littéracie », « littératie », ou encore « littératies ».

Une revue de la littérature menée par Hébert et Lépine (2012) basée sur les principales définitions de la notion de littératie dans le monde francophone a mis en évidence pas moins de 10 dimensions (ou valeurs ajoutées) différentes associées à ce terme. Arrêtons-nous un instant sur quatre de ces dimensions afin de montrer l'étendue des pistes d'enseignement/apprentissage qu'elles ouvrent.

- a) La plupart des définitions analysées font référence à un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite de même qu'une prise en compte conjointe des différentes composantes de l'enseignement de la langue maternelle (lecture, écriture et oral).
- b) Plusieurs définitions consultées par Hébert et Lépine (2012) insistent sur la diversité des textes, des genres, des supports, ce qui inclut non seulement la lecture digitale et plus largement les TIC, mais également l'enseignement de la compréhension dans les disciplines autres que la langue maternelle comme l'envisage le courant de la *Content Area Literacy* (Heller et Greenleaf, 2007).
- c) Ces définitions ont en commun de mettre en avant l'aspect dynamique et contextualisé de la notion de littératie qui varie dans le temps et dans l'espace : les usages de l'écrit comme les niveaux de littératie attendus varient d'une société à l'autre. Ceci implique que l'on développe des compétences de littératie avant d'entrer à l'école, tout au long du parcours scolaire et bien après.

³ Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique, une recherche collaborative (Kahn, Rey, Vanlint, & Bouko, 2012) constitue un exemple de recherche collaborative subventionnée par la Fédération Wallonie Bruxelles.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=27049&navi=3623>

d) Le rapport individu - société constitue enfin un aspect central dans de nombreuses définitions de la littératie qui associent maîtrise de l'écrit et participation à la vie citoyenne. La définition de Rispaïl (2011) montre bien en quoi la notion de littératie permet de sortir des murs de l'école pour envisager la formation de la personne : « La littératie offre aussi un point de vue généreux et dynamique sur l'humain : car il ne s'agit plus de voir les groupes sociaux dans lesquels nous intervenons (élèves, stagiaires, adultes en cours du soir, étrangers nouvellement arrivés, « formés de tout acabit ») comme constitués de « manques », de « blancs », de « vides » à remplir ou combler coûte que coûte, mais comme des acteurs déjà intégrés dans une société et donc déjà porteurs de savoirs et de compétences » (p. 2).

Cette revue de la littérature francophone montre que la littératie touche au développement de la personne prise dans sa globalité et envisagée dans une perspective émancipatrice. C'est la raison pour laquelle, elle nous semble constituer un cadre d'analyse pertinent pour envisager le développement professionnel des enseignants. Pour la suite de l'exposé, je propose néanmoins d'envisager de façon plus ciblée le domaine de la littératie en considérant deux grands axes qui, comme l'ont montré Delcambre et Pollet (2014), sont difficilement dissociables parce que complémentaires.

Le premier axe concerne les **compétences des sujets liées au lire-écrire**. Cet axe relativement technique et formel évoque immanquablement la responsabilité de l'école dans le développement des compétences de même que les pratiques d'évaluation qui y sont associées. Le second axe regroupe quant à lui les **dimensions contextuelles ou culturelles** des pratiques du lire-écrire (Delcambre *et al.*, 2014). Il autorise la prise en compte des aspects motivationnels, esthétiques, créatifs et identitaires de la lecture-écriture.

Initiées pour évaluer les compétences liées au lire-écrire, les enquêtes internationales sur la lecture telles que PISA (menée par l'OCDE) et PIRLS (menée par l'IEA) ont été parmi les premières à opérationnaliser la notion de littératie dont elles ont précisé et élargi le sens au fil du temps. L'évolution de la définition de la littératie qui constitue l'objet d'étude de ces évaluations à larges échelles montre bien un glissement de l'axe 1 vers l'axe 2.

Dans PISA 2000, la définition de la lecture-compréhension adoptée est la suivante : comprendre l'écrit, c'est « comprendre, utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société⁴ » (OCDE, 1999, p. 20). Le cadre de référence précise en outre que « la compréhension de l'écrit va au-delà du

⁴ « Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society » (OCDE, 1999, p. 20).

simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique aussi des facultés d'interprétation, de réflexion et la capacité d'utiliser la lecture pour accomplir des objectifs personnels (OCDE, 2012, p. 23)».

En 2009, le terme engagement a été ajouté à la définition élaborée en 2000 pour souligner l'importance des aspects motivationnels de la lecture (Comprendre l'écrit, c'est [...] mais aussi réfléchir à leur propos et **s'y engager**).

Enfin, l'enquête PISA 2018 introduit deux changements majeurs liés à une volonté de prendre en compte la spécificité de la lecture digitale (appelée également littératie numérique). D'une part, afin de souligner l'importance des démarches d'évaluation de la pertinence et de la crédibilité des sources, la notion d'évaluation a été ajoutée à la définition précédente. La littératie se définit par le fait de « comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais aussi s'y engager et réfléchir à leur propos pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société ». D'autre part, la volonté d'ouvrir le champ de la lecture à la lecture digitale a conduit à la suppression de l'adjectif « écrits » qui depuis 2009 était accolé au mot textes.

Le glissement conceptuel qui s'est opéré au fil du temps consiste bien en un élargissement de la notion qui a le mérite de tenter de s'adapter aux besoins d'une société en constante mutation : aujourd'hui les compétences en lecture pour s'épanouir, participer à la vie économique et exercer sa citoyenneté ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Si PISA évalue l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations mettant en jeu des buts de lecture variés, on peut se demander si l'école, les curricula et la formation initiale des enseignants ont eux aussi emboîté le pas de la révolution numérique et si les tous les élèves de 15 ans (et leurs cadets) ont bien à l'école des occasions de développer ces nouvelles compétences de lecture citoyenne.

Parallèlement à cette évolution du concept de littératie dans les enquêtes internationales, et à la suite des travaux de Goody (1977/79) qui démontrent l'importance des contextes sociaux, culturels et discursifs où l'écrit est utilisé, la notion de littératie va progressivement intégrer les pratiques sociales et individuelles des apprenants dans et en dehors du cadre de l'école. Des études vont prendre pour objet les pratiques de littératie familiale de même que les pratiques de lecture extrascolaire des élèves. Des sociologues tels que Beautier vont étudier la nouvelle littératie scolaire et s'intéresser à l'effet des caractéristiques des textes scolaires dit mixtes (référentiels, albums...) sur les apprentissages d'élèves issus de milieux socio-économique contrastés. Ce deuxième axe de la littératie s'intéresse aux processus mis en place par les lecteurs et les scripteurs en considérant leurs acquis, leurs représentations et leurs motivations. Il envisage en revanche plus rarement les effets potentiels de ces processus sur les performances des élèves.

Le dispositif des *cercles de lecture* qui s'attache à socialiser l'acte de lire tout en amenant les élèves à prendre élan dans leur propre subjectivité (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003, p. 19) constitue un bel exemple d'intégration des deux axes envisagés dans la pratique de classe. Les registres cognitif, motivationnel et culturel y sont en effet travaillés conjointement. Le développement des stratégies de compréhension et d'interprétation des élèves est mis en lien avec le développement de postures du lecteur qui, à certains moments, se met à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral et faire les inférences qu'il lui suggère et à d'autres moments lui répond ou l'interroge de manière personnelle. La schématisation des échanges qui s'établissent pendant les cercles de lecture permet également de faire intervenir la fonction créatrice de l'écrit. Cet écrit ne sera pas évalué de façon formelle mais d'une manière qui donnera à voir aux autres groupes d'élèves et à l'enseignant le degré d'intégration ou au contraire la juxtaposition des différents points de vue élaborés sur le texte lors des échanges.

Les cercles de lecture ne sont pas le seul dispositif à mettre en œuvre ces différentes dimensions.

D'autres activités présentées lors du colloque du 06 novembre 2015, organisé par l'ABLF, telles que la mise en réseau de livres, la découverte d'un album de la littérature jeunesse, les activités de correspondance, l'utilisation des tweets et même les ateliers de négociation graphique travaillent simultanément les différents registres.

LA LITTÉRATIE : UN CADRE D'ANALYSE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Ce cadre d'analyse en deux axes conduit à interroger la manière dont est conçue l'offre de formation continuée en FW-B. Les activités de développement professionnel en matière de littérature ne sont-elles pas, la plupart du temps, envisagées de manière scindée, positionnées sur l'un ou l'autre de ces deux axes ? D'un côté, des formations en littérature jeunesse, de l'autre, des formations en diagnostic et remédiation en lecture. D'un côté, des formations aux ateliers d'écriture, de l'autre, des formations à l'utilisation par les élèves de grilles critériées en situation de production écrite. Envisagés de manière complémentaire, ces deux axes permettraient sans doute de conserver le souci des compétences cognitives tout en développant des démarches didactiques intégrant les dimensions culturelles et motivationnelles qui, de toute façon, ont un impact sur les performances.

Plus globalement, on peut également se demander si en FW-B ne rôde pas le danger de n'envisager le développement de la littérature des élèves que sous l'angle restreint des performances cognitives propres à l'axe 1. Au-delà de la phase d'apprentissage initial, la question de l'enseignement des compétences de lecture-écriture en FW-B ne se réduit-elle pas souvent à la question de l'évaluation des performances ? Entre

les évaluations externes certificatives, non certificatives, les évaluations internes, les besoins de pilotage du système, on ne peut nier que l'école investit énormément de temps à évaluer les produits de la lecture-écriture, au détriment d'un enseignement des démarches cognitives requises par la lecture experte, ou d'une centration sur les démarches du sujet écrivain (Chabanne et Bucheton, 2002). Par conséquent, il est à craindre que les aspects culturels, esthétiques, motivationnels occupent une place mineure, juxtaposée aux activités plus axées sur l'évaluation des performances des élèves. Envisagée selon un axe plus culturel, la notion de littératie permet pourtant de mettre en lumière le rôle de pratiques de lecture-écriture d'un tout autre type.

Cremin (2015), dont les travaux menés en Angleterre portent principalement sur la fonction créatrice de l'écrit, va plus loin. Selon cette chercheuse, la culture de la rentabilité qui pousse les enseignants à se focaliser sur les objectifs et tests cognitifs, tendrait à exercer un effet homogénéisant sur les pratiques professionnelles des enseignants. De moins en moins confiants dans leurs capacités à développer les fonctions créatives de l'écriture, voire dans leur propre potentiel créatif, les enseignants seraient peu enclins à aborder l'enseignement du lire-écrire dans des contextes qui invitent explicitement les élèves à explorer des idées, à poser des choix quant à la manière de répondre à ce qu'ils ont lu, vu, entendu ou expérimenté. Appliquée à la littératie, la créativité implique la capacité de générer, de s'approprier et de porter un regard critique sur des idées novatrices ou sur des scénarios imaginaires. Le développement de cette compétence requiert la mise en place d'activités de pensée, de résolution de problèmes, d'invention et d'adaptation, d'exercice de ses capacités d'imagination qui implique une part considérable de jeu, d'exploration et de prise de risques, d'incertitude, de changement et d'esprit critique.

Mais comment un enseignant pourrait-il introduire toutes ces dimensions en classe s'il ne les pratique pas lui-même dans le cadre de sa formation initiale ou continuée ?

Il nous paraît donc essentiel de renouveler la manière de concevoir le développement professionnel en matière de littératie. Du point de vue du contenu, le développement professionnel devrait prendre pour objet non seulement la formation des enseignants au développement et à l'évaluation diagnostique des compétences liées au lire-écrire mais également la manière de concevoir et réguler des dispositifs didactiques axés sur le développement des aspects motivationnels, esthétiques, créatifs et identitaires de la lecture-écriture.

Du point de vue des démarches, les critères associés par Peterson (2013) (voir plus haut) à l'efficacité des activités de développement professionnel tels que l'ancrage dans le quotidien, le caractère collaboratif, l'apport des résultats de la recherche, les phases d'analyse de productions d'élèves nous paraissent constituer non seulement des garants de développement mais aussi des conditions pour ramener de la confiance et un potentiel de créativité.

Je terminerai cet exposé en montrant par deux exemples comment la recherche collaborative modifie le regard des enseignants sur ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

Exemple 1 : prenant appui sur deux études dans lesquelles les enseignants ont été invités à endosser un rôle de chercheur, Cremin (2015) explique ce qui se produit lorsque ceux-ci réfléchissent à leurs propres histoires et pratiques de lecteur. Dans l'étude intitulée *Des enseignants lecteurs*, ceux-ci sont devenus des acteurs de la recherche et ont documenté leurs propres trajectoires d'apprenant en tant que lecteur et en tant qu'enseignant. Les travaux de recherche de Cremin illustrent notamment la manière dont les enseignants en sont arrivés à questionner et modifier leurs représentations de ce qui pouvait être considéré comme relevant de la littératie dans leur classe. Plus conscients des buts à assigner aux activités de lecture et écriture, ils ont également été plus disposés à faire entrer en classe l'éventail de supports écrits investis par les élèves en dehors de la classe.

Exemple 2 : des témoignages de certains professionnels inscrits au Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège donnent à voir l'évolution des représentations relatives à l'évaluation de la lecture. Ayant été invités à utiliser les capsules vidéos Pirls 2011 pour élaborer une épreuve de lecture à administrer à leurs élèves de primaire, ces professionnels ont non seulement développé de nouveaux savoirs cognitifs en lien avec les processus de compréhension, mais ils ont également modifié leurs représentations relatives à la notion d'épreuve diagnostique. En effet, à l'issue du travail d'élaboration de l'épreuve de lecture et d'analyse des réponses produites par les élèves, des questions de compréhension mobilisant les connaissances préalables et faisant appel au vécu des élèves sont considérées par certains professionnels comme utiles au diagnostic alors qu'elles étaient jugées auparavant trop difficiles pour des élèves de troisième années primaire. Des capsules présentant ces témoignages sont également disponibles sur le site de la FW-B : www.enseignement.be⁵.

⁵ http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dumy=26588 (Capsule 1)

EN RÉSUMÉ

La littératie nous apparaît comme un concept favorisant la prise en compte conjointe des aspects cognitif et culturel du lire-écrire. Elle constitue selon nous un cadre d'analyse judicieux et utile pour envisager le développement professionnel des enseignants car elle implique de concevoir un juste équilibre entre le développement et l'évaluation des performances tout en accordant une importance aux pratiques de lecture-écriture susceptibles de développer l'engagement, la créativité des élèves sans oublier les aspects identitaires.

La notion de littératie devrait nous encourager à orienter le développement professionnel des enseignants vers la prise en compte des nouvelles compétences de lecture citoyenne. Parmi celles-ci, la lecture digitale constitue sans doute un des enjeux-clés de la formation des lecteurs du 21^e siècle. Il convient dès lors de soutenir le développement chez les enseignants de nouvelles compétences professionnelles visant à mettre les élèves en contact avec des textes de genres variés, les guider dans l'utilisation de nouvelles sources d'information en prenant en compte des aspects tels que l'authenticité, la crédibilité des sources, l'intention de l'auteur, la pertinence des informations, leur caractère récent de même que leur qualité. « Dans ce contexte historique de multilittératie, être lettré, c'est l'être dans plusieurs modes et de façon socialement responsable, c'est-à-dire en étant activement impliqué dans la vie sociale et culturelle en tant que citoyen bien informé » (Anstey et Bull, cités par Lebrun, Boutin et Lacelle, 2012, p.4). Intégrer la littératie dans toutes les matières scolaires constitue également une voie à investiguer au niveau de la formation initiale et continuée des enseignants.

Quant à la manière de concevoir le développement professionnel, il serait intéressant de s'inspirer des projets de recherches collaboratives menés dans d'autres systèmes éducatifs : tant les travaux menés par Cartier *et al* (2014) au Canada sur l'apprentissage par la lecture que ceux de Mottier Lopez et Morales en Suisse sur l'analyse des démarches d'évaluation en situation parviennent en effet à concilier la prise en compte des résultats de recherche, le recueil et l'analyse de données et le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement. Outre ses retombées sur la réussite scolaire des élèves, ce type d'approche nous paraît constituer une véritable piste de professionnalisation dont l'intérêt indéniable est de dépasser le traditionnel clivage entre théorie et pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Cartier, S.C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M., en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration. Rapport de 2008-2009 et de 2009-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Chabanne, J.C., Bucheton, D. (dir). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. PUF.
- Cremin, T. (2015). *Teaching English creatively. Learning to teach in the primary school series*. New York : Routledge.
- Delcambre, I., Pollet, M.-C. (2014). « Littératies en contexte d'enseignement et d'apprentissage ». *Spirale*, 53,3-8. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393. <http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>
- Goody J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de l'esprit sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hébert, M., Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie [en ligne] *Lettrure*, 2, 88-98.
- Heller, R., Greenleaf, C.L. (2007). *Literacy instruction in the content areas : Getting to the core of middle and high school Improvement*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers : A Checklist. *Professional Development in Education*, 37, 2, 177-179.
- Lebrun, M. (2007). Exploiter diverses formes de littératie dans la classe de français. *Le langage et l'homme*, 42 (2), 77-90.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L., Morales Villabona, F. (accepté). Teachers' professional development in the context of collaborative research : Toward practices of collaborative assessment for learning in the classroom. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. London : Springer (The Enabling Power of Assessment).
- OCDE (1999). Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des élèves. Paris : OCDE.
- OCDE (2012). Le cadre d'évaluation de PISA 2009 – *Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris : OCDE.
- Peterson, D.S. (2013). Professional Learning. Communities, Whole-school meetings, and cross schools Sharing. In B. M. Taylor & N. K. Duke (Eds.), *Handbook of Effective Literacy Instruction* (pp. 246-278). New-York : Guilford Press.

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamuera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.

Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique-enjeux sociaux et scientifiques. http://forumlecture.ch/fokusartikel1_2011_1.cfm

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London : Temple Smith.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bas.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Outil pour enseigner. Bruxelles : De Boeck.

Cercles de lecture en fin de primaire : implications sur le projet d'établissement

■ Martine Quintili, institutrice primaire

Institutrice primaire depuis 2001, j'ai découvert en 2015, lors de mon Master en Sciences de l'Education à l'ULg¹, un dispositif pédagogique innovant : les cercles de lecture. L'objectif de cet article est simplement de témoigner de la mise en place de ce dispositif. Il s'agira aussi d'en expliquer son « effet papillon » ; c'est-à-dire comment, au départ d'une pratique singulière, les pratiques d'une équipe pédagogique ont évolué pour intégrer les cercles de lecture au service de l'apprentissage du « savoir lire ». Vous découvrirez ainsi en quoi cette démarche s'inscrit dans une logique ascendante, « bottom up », puisque cette innovation a abouti à la réécriture du projet d'établissement de l'école, intégrant ce nouveau dispositif pédagogique comme outil d'aide à la réussite des élèves.

ALLER AU-DELÀ DE L'OBJECTIF SOCIAL ET DU RENFORCEMENT DE LA MOTIVATION

La lecture de livres, dans l'enseignement fondamental (maternel et primaire) est le plus souvent proposée aux enfants dans deux objectifs. Le premier est social; il s'agit de construire ensemble des connaissances (trouver le sens d'un mot nouveau, identifier la séquence des événements, identifier l'information importante,...). Le deuxième est un objectif de motivation; il s'agit de donner le goût de la lecture, de lire pour le plaisir.

Poser le choix de pratiquer les cercles de lecture dans l'enseignement fondamental, c'est oser dépasser ces deux objectifs les plus largement répandus et prendre le risque d'une co-élaboration de sens avec les élèves. L'intérêt de la co-élaboration du sens [notion proposée par Hébert, 2003] réside dans l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation de lecture. Les cercles de lecture représentent un moment où les enfants mobilisent des stratégies apprises collectivement antérieurement. Il s'agit de dépasser la simple compréhension

¹ Cours d'enseignement/apprentissage du français. Service d'Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants. Université de Liège. Chargée de cours : Patricia Schillings.

du texte pour affiner les stratégies et privilégier les réponses créatives. De son côté, l'enseignant déplace son regard de « que sait-il ? » vers « comment sait-il ? ». Le but est d'ouvrir l'espace d'apprentissage en outillant les élèves afin qu'ils développent le contrôle de leur propre compréhension : l'aptitude à se questionner.

L'enseignement de stratégies renforce positivement l'image que l'élève se construit de lui-même en tant qu'apprenant et l'amène à considérer que la réussite des tâches qu'on lui propose est sous son contrôle, ce qui renforce sa motivation.

Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en groupes hétérogènes (au niveau de leur compétence en lecture), apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées. « Même si l'enseignant adopte une posture de lâcher prise, son rôle est primordial puisqu'il organise ses groupes, choisit les textes, étaye, relance, incite à verbaliser les stratégies, ... » (Burdet, C. et Guillemin, S. 2013).

D'UNE PRATIQUE INDIVIDUELLE AU PROJET D'ÉTABLISSEMENT : ÉTAPES D'UN PROCESSUS EN CONSTRUCTION

Deux facteurs ont conduit à l'implémentation des cercles de lecture dans le projet d'établissement. D'une part, le pouvoir organisateur de l'école – à savoir la Commune de Waimes – souhaitait revoir le projet d'établissement et en réécrire le texte. D'autre part, il y avait mon expérimentation des cercles de lecture et le partage que j'en ai fait avec mes collègues. Ce processus a pris deux ans. La première année a été consacrée à une expérimentation personnelle et individuelle au sein de ma propre classe des cercles de lecture. Dans le même temps, j'ai pu échanger mes pratiques avec mes collègues lors des temps de concertations, motivée par l'envie de partager un dispositif qui m'apportait beaucoup de satisfaction. La seconde année a été l'occasion pour une collègue de tester elle-même ce dispositif innovant. Alors que j'étais en congé pour raisons personnelles, c'est le portfolio réalisé dans le cadre de mon Master qui a servi de soutien aux pratiques de ma collègue.



Figure 1 : Schéma d'implémentation des cercles de lecture dans l'école

1. PREMIÈRE ANNÉE : MISE EN ŒUVRE DES CERCLES DE LECTURE AU SEIN DE MA CLASSE

Mes élèves de 5^e/6^e primaires n'avaient jamais réalisé de cercle de lecture. La première séance a donc été consacrée à découvrir ce qu'est un cercle de lecture qui devient alors l'objet d'apprentissage. Pour cette première mise en œuvre, j'ai fait le choix du texte *Vole, l'aigle, vole* repris de l'étude PIRLS, afin d'être certaine d'avoir un texte résistant – dont le sens ne se dévoile pas immédiatement – permettant d'activer les quatre processus de compréhension définis par Giasson (voir figure 2). Il fallait également que les difficultés du texte ne situent pas hors de la zone proximale de développement des élèves (Vigostsky, 1985) et que le texte soit attrayant. Je voulais que mes élèves comprennent d'entrée de jeu que les cercles de lecture ne représentent pas « une papote » autour d'un livre; qu'ils découvrent, au contraire, que ce dispositif est un tremplin pour intérioriser des stratégies fines de compréhension (voir également figure 2).

LES QUATRES PROCESSUS DÉCRITS PAR GIASSON

Microprocessus

Processus d'intégration

Macroprocessus

Processus d'élaboration

EXEMPLE DE STRATÉGIES :

Prédire, se questionner, faire des liens, activer ses connaissances, résumer, clarifier, etc.

Figure 2 : Les processus de compréhension et les stratégies fines de compréhension, selon Giasson, 1997

Pour travailler le cercle de lecture comme outil d'apprentissage – et non plus un objet d'apprentissage –, j'ai choisi d'utiliser le livre *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine : récit court et linéaire où l'histoire se déroule sur une semaine, chaque chapitre correspondant à un jour. Le texte est écrit comme un journal intime d'un chat qui est le narrateur et raconte sa semaine extraordinaire. Un beau jour, Tuffy (le chat) est accusé du meurtre de Thumper, le lapin des voisins. Mais est-ce réellement lui le coupable ? C'est au lecteur de le découvrir. Chaque élève disposait de son propre exemplaire.



Figure 3 : couverture du Journal d'un chat assassin

« Habituellement, dans les cercles de lecture, les élèves sont répartis en sous-groupes de quatre à six élèves qui ont lu le même livre et les discussions ont lieu durant une période de deux ou trois semaines. » (Giasson, 1997, p.92)

La mise en place d'un cercle de lecture se fait généralement en quatre étapes :

- La lecture
- L'écriture : le plus souvent dans un cahier spécifique aux cercles où ils vont pouvoir soit répondre à une question du maître, émettre une idée, résumer un passage,...
- La discussion : libre ou spécifique, c'est-à-dire dont le thème est imposé par le maître et qui se termine par la réalisation d'une trace écrite – une schématisation. (Exemples de pistes spécifiques : dresser une carte d'identité du personnage, deviner de quoi le livre va parler, raconter son passage préféré, imaginer la fin de l'histoire,...)
- La mise en commun : lorsque chaque groupe présente le compte rendu de la discussion ou la schématisation

Je vais approfondir ici la phase de discussion et de mise en commun. Lors de la phase de la discussion, la méthodologie des cercles de lecture prévoit d'amorcer celle-ci en réponse soit à une « piste libre » émanant du groupe, soit à une ou des « pistes spéciales » proposées par l'enseignant. Lors du cercle de lecture consacré au texte *Journal d'un chat assassin*, j'ai fait le choix d'exploiter prioritairement des pistes spéciales pour maximiser les chances d'atteindre l'objectif cognitif : à savoir favoriser l'intériorisation des quatre grandes stratégies de compréhension de lecture : prédire, se questionner, résumer, clarifier (Giasson, 1997). Ma priorité était d'enseigner ces stratégies, ce que les pistes spécifiques permettent. La figure 4 présente les grandes phases de la discussion et précise pour chaque chapitre, la « piste » choisie.

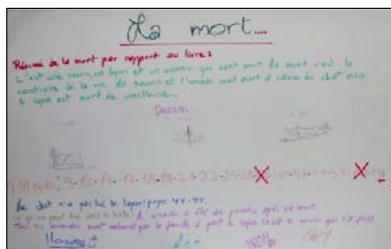
	TITRE	TROIS PREMIERS CHAPITRES	CHAPITRE 4	CHAPITRE 5	SÉANCE D'ÉCRITURE	CHAPITRES 6 ET 7
Préparation	Emission d'hypothèses	Piste spéciale: je parle du personnage	Piste spéciale: mes réactions	Piste libre	Écrire en quelques lignes si je pense que le chat est coupable ou non et justifier	Piste spéciale: la fin de l'histoire

Figure 4 : phases de l'étape de discussion

L'étape qui suit la discussion en petits groupes est la schématisation : il s'agit d'arriver à une trace écrite qui traduise le cheminement ou le ressenti du groupe. Ces traces doivent être élaborées collectivement, sous la guidance du maître; elles évoluent au fil des cercles. Elles suivent la progression des élèves, témoignent de

la diversité et de la richesse des interactions élèves-élèves. La figure 5 présente le résultat de cette étape de schématisation.

Lors du cercle de lecture consacré au texte *Journal d'un chat assassin*, j'ai opté d'une part, pour la schématisation suite à des pistes libres pour qu'elles témoignent du réel niveau de compréhension du livre de mes élèves. Les thèmes (certitude des actes du chat, les animaux, les relations entre voisins, la tristesse, le personnage principal et la mort) ont été proposés puis exploités par les élèves en totale autonomie, avec pour seule consigne de faire référence au texte. D'autre part, pour m'assurer de la totale compréhension du livre, j'ai également imposé une piste spécifique: «Le chat est-il réellement l'assassin ?».



Définition

Dessin des animaux morts

Références aux pages du livre

Réponse à la question posée par l'institutrice: le chat a-t-il réellement tué le lapin ?

Figure 5: production d'une trace - étape de schématisation concernant la mort

Même si, dans un premier temps, la mise en place d'un cercle de lecture est assez lente, les bénéfices qui en découlent permettent de dépasser la peur qu'un enseignant peut éprouver de perdre du temps. Le bénéfice le plus flagrant et le plus immédiat est d'ordre motivationnel. Les enfants m'ont dit avoir eu beaucoup de plaisir à lire et qu'ils se réjouissaient de refaire un «cercle». J'ai donc décidé de poursuivre ce dispositif, ce qui a pu être possible grâce à la collaboration de notre bibliothèque communale qui a su nous fournir 26 fois (nombres d'élèves dans ma classe) cinq exemplaires du magazine *J'aime lire Max*². Nous avons donc réalisé cinq autres cercles de lecture à raison de plus ou moins un par semaine. L'objectif d'ordre cognitif a ainsi été progressivement atteint au fil des cercles. Les enfants ont en effet appris à développer des intentions de lecture, affiner leurs hypothèses de prédiction, activer leurs connaissances antérieures, faire référence à d'autres textes,...

2. PARTAGE EN CONCERTATIONS AVEC LES COLLÈGUES

Les temps de concertations organisés au sein de l'école ont alors constitué un lieu de partage de cette pratique avec les collègues, un lieu de sensibilisation aux cercles.

Le rythme, les thèmes et l'animation des concertations reviennent à la directrice de notre école. Elle a décidé de mettre la lecture au menu d'une d'elles et c'est à cette

² Magazine aux éditions Bayard pour les 9-13 ans dans lequel est inclus un roman.

occasion que j'ai pu témoigner de ma pratique. J'ai pu expliquer à mes collègues ce qu'était un cercle de lecture, ses objectifs et son fonctionnement ainsi que mon expérience personnelle.

Même si la plupart des collègues se sont montrés très sceptiques au départ, tant leurs pratiques habituelles (lecture silencieuse suivie d'un questionnaire) différaient de ce dispositif, une collègue du degré supérieur a été très intéressée au point de vouloir s'y essayer elle-même.

3. MISE EN ŒUVRE AU SEIN D'UNE AUTRE CLASSE

Suite aux concertations, cette enseignante de l'équipe s'est lancée dans l'expérience des cercles de lecture en s'aidant des documents que je lui avais transmis via le portfolio réalisé dans le cadre de mon master, mes notes de cours et des traces écrites des cercles de lecture mis en œuvre dans ma classe. Nous avons eu beaucoup d'échanges informels qui l'ont soutenue dans ses démarches mais il est vrai que l'apport du portfolio fut primordial dans le sens où j'y avais ajouté tant des exemples que de la théorie (voir figure 5).

LES ÉTAPES DU DÉROULEMENT DES CERCLES

- Les objectifs
- Les différents types de régulation: variables à prendre en compte pendant la situation d'enseignement/apprentissage pour favoriser l'auto-régulation
- Des schématisations réalisées lors d'une séance du cours d'enseignement/apprentissage du français.
- Des analyses de cercles de lecture réalisées lors de séances de cours
- Des extraits de verbatims (propos des enfants) de cercles réalisés durant mes stages
- Le compte rendu de mon expérience personnelle des cercles de lecture dans ma classe
- Des exemples de schématisation de mes élèves
- Les documents fournis à mes élèves (Organisons nos discussions sur les livres - Pistes « contenus » - Pistes « comportements » - animateur de discussion - maître des passages - maître des liens - maître des mots)

Figure 6 : contenu du portfolio et des documents transmis à ma collègue

4. INSERTION AU SEIN DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en

œuvre, à travers une collaboration de l'ensemble des acteurs (enseignants et direction), pour réaliser les projets éducatif et pédagogique définis par le Pouvoir Organisateur.

L'intégration du dispositif cercles de lecture dans le notre projet d'établissement s'est déroulée en trois temps :

- Il y a eu d'abord un partage des pratiques menées lors de plusieurs concertations (voir point partage en concertation), à la fois les miennes et celles de ma collègue.
- La directrice a décidé de faire appel à la conseillère pédagogique du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (Michèle Eloy) dans le cadre de nos journées de formation obligatoires. Celle-ci a montré les vidéos réalisées par le Service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège sur le thème de l'évaluation de la compréhension de la lecture³. Le fonctionnement et les objectifs des cercles ont été ré-explicités et exemplifiés.
- Le choix de la direction d'inscrire ce nouveau dispositif dans le projet d'établissement (figure 6) a été motivé par la volonté de créer une impulsion au sein de l'équipe pour pratiquer les cercles de lecture.

NOS ACTIONS CONCRÈTES

Développer des stratégies de lectures de lecture dès l'entrée en maternelle dans le but d'améliorer la compréhension globale de la lecture, le plaisir de lire, de s'exprimer par des pratiques communes telles que la mise en place de *cercles de lecture*.

Figure 6 : extrait du projet d'établissement

La rédaction du projet d'établissement émane le plus souvent d'une démarche de type « top down » (approche plus directive). Mais dans notre expérience, c'est l'inverse qui s'est produit; le projet a émané d'une approche participative (bottom up) où le fil directeur de la réécriture démarre des initiatives de l'échelon le plus « bas » au sens hiérarchique, du « terrain », pour être répercutées et prises en compte par les échelons supérieurs. Personnellement, je qualifierais cette démarche de « win-win » : il y a possibilité d'améliorer ses pratiques pédagogiques grâce au cadre légal (le projet d'établissement) qui lui-même a valorisé de nouvelles pratiques pédagogiques. Enfin, grâce au dispositif « cercle de lecture », les objectifs se précisent et deviennent

³ Afin de concrétiser les informations contenues dans la présentation des résultats PIRLS rédigée à l'attention des enseignants du primaire, quatre capsules vidéo ont été réalisées par l'unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) avec le soutien de l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Université de Liège. Ces capsules, d'une durée qui oscille entre 6 et 12 minutes, abordent successivement quatre thématiques en lien avec l'enseignement/apprentissage de la lecture. <http://www.enseignement.be/>

plus visibles pour les enseignants: la présence des termes «stratégies de lecture» au sein du projet d'établissement apporte, à tout le moins, une clarification voire une précision concernant la compétence «savoir lire».

POUR NE PAS CONCLURE...

Et aujourd'hui, me direz-vous? Concrètement seul le degré supérieur, qui a été impliqué dès le départ dans le processus, pratique les cercles de manière régulière. Les degrés inférieur et moyen sont encore en tâtonnement... En effet, les enseignants de ce degré disent ne pas se sentir prêts, ne pas assez maîtriser le dispositif, et encore avoir besoin d'aide en classe. Cela pose la question du développement professionnel et de l'accompagnement des enseignants, dans la mise en place d'un tel processus, par une personne ressource.

En réponse à cette question, Madame la Ministre Milquet propose parmi ses 30 mesures relatives au Plan Lecture⁴ de désigner un responsable «lecture» par établissement et un réseau de personnes-relais dans les établissements scolaires autour de la lecture. *Outre la formation continue qui serait prodiguée aux personnes-relais (didactique, ressources disponibles, introduction aux partenariats avec les acteurs culturels, etc.), la désignation d'une personne responsable par école et de personnes relais au sein de l'établissement permettrait de déployer les stratégies par établissement* (page 5).

Rêvons un peu. Ce «responsable lecture», cette personne relais, pourrait dès lors avoir un rôle d'accompagnateur. Il pourrait participer à la transformation des compétences de ses collègues, tout en travaillant dans le même champ d'activité (Sorel, M. & Wittorski, R., 2005). Son objectif serait alors d'aider le praticien en jouant un rôle réel dans l'action située, c'est-à-dire l'action singulière, ayant lieu à un moment donné dans un lieu donné, avec toutes les contraintes que cela suppose, et à aider ses collègues à porter un regard réflexif sur le processus même de travail dans lequel ils sont engagés. L'enseignant relais se placerait en position d'aide et de conseil, sans positionnement hiérarchique.

Mais de quels moyens disposera-t-il ?

⁴ Communiqué de presse - Milquet J. - 2015-10-02 - Plan Lecture : 30 nouvelles mesures pour les 0-18 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=12045&do_check=

BIBLIOGRAPHIE

Burdet, C. & Guillemin S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. Forum lecture.

http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

Giasson, J. (1997). La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles : DeBoeck Université.

Hébert, M. (2003). Co-élaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-116.

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). La professionnalisation en actes et en questions. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.

Vigostsky, L. (1985) Pensée et langage. Paris : Éditions Sociales.

Cercles de lecture au début du secondaire : bienfaits et difficultés

■ Gwendoline Barbay, enseignante au premier degré du secondaire

Les cercles de lecture, dispositifs de lecture diffusés en Belgique francophone par Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine¹, sont des outils favorisant l'implication des élèves dans leur lecture. Initialement conçus pour les classes du primaire, je pense qu'ils ont également leur place dans les classes du secondaire. En effet, face à des élèves du 1er degré du secondaire qui ne sont pas encore des lecteurs accomplis, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas encore développé toutes les stratégies de compréhension ou qu'ils n'ont pas encore acquis le niveau de lecture leur permettant d'aborder des récits plus longs et complexes, ces dispositifs sont un allié de l'enseignant. À travers les interactions qu'ils suscitent, ils deviennent un moteur de la lecture et peuvent la faciliter, tout en permettant aux élèves de s'améliorer.

Professeure de français en secondaire inférieur, j'ai eu l'occasion de mettre en œuvre plusieurs cercles de lecture. Dans cet article, je ferai part de mon expérience et présenterai le cercle de lecture tel que je l'ai mené dans deux classes de première secondaire, dans l'enseignement général et dans l'enseignement différencié, en tout début d'année. Les difficultés et les bienfaits étant généralement liés, je les traiterai simultanément en suivant les différentes étapes du cercle de lecture, mêlant description, analyse et commentaire.

CADRE THÉORIQUE

Selon Serge Terwagne *et alii*², est défini comme *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

¹ Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine A. 2006. *Les cercles de lecture. Interagir pour développer des compétences de lecteurs*. Belgique : De Boeck (Les outils pour enseigner).

² *Ibidem*, p.7.

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.»

Le cercle de lecture est donc un dispositif qui consiste à lire en groupe un même livre. Le livre peut être choisi par les élèves ou par le professeur; il peut être identique pour toute la classe, mais plusieurs livres peuvent également être exploités simultanément. L'important ici est que plusieurs élèves lisent le même récit, afin de pouvoir partager leur lecture.

Le cercle de lecture se déroule en plusieurs étapes. D'abord, les élèves forment des groupes de lecteurs autour d'un même livre. Le nombre d'élèves par groupe peut varier, mais le travail semble optimal dans les groupes de quatre à six élèves. Une fois les groupes créés et le livre choisi, le travail de lecture peut commencer.

La première étape de lecture consiste en une lecture individuelle et silencieuse. Les élèves lisent une partie du récit (définie par le professeur), en classe ou à la maison, selon des modalités dont je parlerai plus loin. Ensuite, les élèves remplissent un carnet d'impression, dans lequel ils prennent note de leurs impressions, de leur ressenti, de leurs questions, bref, de ce dont ils pourront parler avec les autres élèves. Une fois les carnets d'impressions remplis, les élèves discutent du passage qu'ils viennent de lire, en s'appuyant sur leurs notes. Ils peuvent alors compléter leur carnet le cas échéant.

Enfin, les différents groupes échangent le résultat de leur discussion. Cette étape permet la structuration des apprentissages, car il s'agit de faire une synthèse de tous les apports.

Ces étapes sont reproduites pour les différentes parties du récit. Une fois la lecture des différentes parties terminée, il est possible d'amener les élèves à réaliser une production finale, qui peut aller de la rédaction de texte à la création d'une affiche ou la mise en scène d'une partie de l'histoire. Cette production finale est très libre et propre à chaque enseignant, mais selon moi indispensable pour évaluer les apprentissages métacognitifs des élèves: leur implication, leur développement de stratégies de compréhension, leur manière de faire part de leur ressenti, etc.

PREMIÈRE ÉTAPE : LE CHOIX DU LIVRE

Le dispositif *cercle de lecture* ayant été présenté dans les grandes lignes, je vais maintenant préciser et analyser chacune des étapes, la première étant le choix du livre.

Le livre sélectionné pour le cercle de lecture doit répondre à différentes exigences: il doit être adapté au niveau de lecture des élèves mais être suffisamment *résistant* pour qu'ils puissent (et veuillent) en parler. Un livre est dit *résistant* lorsque le sens du récit ne se dévoile pas immédiatement.

Pour comprendre certains passages, il faut interroger le texte, faire des allées et venues entre différents passages, interpréter le récit, etc. En fonction des objectifs de l'enseignant, le livre doit aussi permettre de travailler l'une ou l'autre compétence de lecture : stratégies de compréhension, inférence, etc. Le sujet du livre quant à lui dépendra de la finalité du cercle : l'enseignant peut proposer différents livres autour d'un même sujet, un livre précis ou encore laisser le choix libre aux élèves.

Lors des cercles de lecture que j'ai menés, l'objectif était d'identifier différentes stratégies de compréhension en lecture. Le texte a donc été imposé aux élèves. J'ai choisi d'exploiter *L'œil du loup* de Daniel Pennac avec des élèves de 1^{re} générale et *Tous les chemins mènent au ciel* de Roald Dahl en 1^{re} différenciée. Il s'agissait de textes ne présentant aucune difficulté de lisibilité, mais de la résistance. Par exemple, dans *L'œil du loup*, l'auteur change de narrateur. Il faut donc que le lecteur jongle avec les personnages afin de comprendre qui s'exprime et qui révèle ses pensées. *Tous les chemins mènent au ciel* est une nouvelle à chute. Une fois la lecture terminée, il faut aller rechercher des indices dans le texte afin de comprendre le dénouement de l'histoire.

Chacun des textes permettait de travailler les stratégies de lecture suivantes : émettre des hypothèses, inférer, visualiser, se poser des questions, vérifier ses hypothèses, revenir en arrière, faire des liens, se positionner, ressentir.



Figure 1 : Couvertures des deux livres travaillés en cercle de lecture

Le cercle de lecture visant l'identification de ces stratégies de compréhension, en vue de les développer lors des cercles suivants, a été mis en place en début de 1^{re} secondaire. Je l'ai donc préparé avant la rencontre des élèves, ce qui a engendré une légère difficulté dans la gestion du cercle.

En effet, le livre choisi pouvait avoir été lu par certains élèves. Deux solutions s'offraient alors à moi : prévoir un deuxième livre pour parer ce cas de figure ou regrouper ces élèves afin qu'ils n'influencent pas les autres dans leur progression.

J'ai opté pour cette deuxième solution. Les élèves devaient alors « jouer le jeu » de la découverte. Cela s'est très bien déroulé pour une partie du groupe, moins bien pour les autres.

Après réflexion, je pense qu'une sélection de plusieurs livres proposée lors des tout premiers cours, réalisée en fonction des expériences préalables de lecture des élèves, aurait permis de mener le premier cercle de lecture avec un livre identique pour toute la classe, afin de faciliter l'identification et la mise en mots de ces stratégies de compréhension qu'il est, selon moi, essentiel de travailler avant d'entamer un travail plus approfondi en lecture.

DEUXIÈME ÉTAPE : MISE EN PROJET

Une fois le livre sélectionné, il est important de mettre les élèves en projet afin de les impliquer dans la lecture.

Pour les élèves dits « faibles lecteurs » ou « mauvais lecteurs », le cercle de lecture permet de favoriser l'implication dans la lecture, car la discussion et le partage sont un moteur à la lecture. Cependant, afin d'intégrer le dispositif dans les activités menées en cours de français, il est possible d'inclure le cercle de lecture dans un projet d'activités plus global, à mener une fois la lecture terminée. En fonction du texte lu, le projet peut être la rédaction d'un résumé, l'échange avec une autre classe ayant lu le même livre, la création de la couverture...

Certains élèves seront peut-être réfractaires au projet, auquel cas il peut être intéressant de leur donner un rôle particulier ou de les grouper avec des élèves motivés. J'ai ainsi pu observer que des élèves qui de prime abord ne voulaient pas lire, nommés rapporteurs au début, ont fini par prendre le plus la parole et par partager le plus de ressentis.

Une première étape d'anticipation de la lecture est pour moi également primordiale. Je demande aux élèves, avant même de voir le livre, d'évoquer les sujets dont on peut parler quand on discute autour d'un livre. Nous partons alors de leurs représentations et expériences préalables de lecture et réalisons alors un panneau intitulé « Ce dont je peux parler autour d'un livre ».

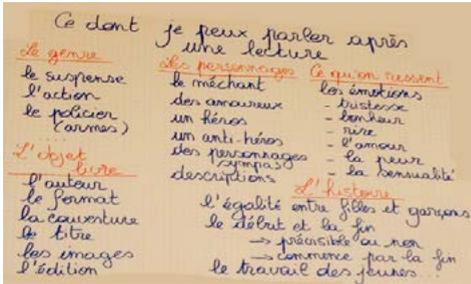


Figure 2 : étape d'anticipation de la lecture - « les sujets dont on pourra parler après la lecture »

C'est une étape qui, chaque fois, a beaucoup de succès auprès des élèves. Cela leur permet de se rendre compte qu'ils possèdent déjà des connaissances. De plus, cela permet d'aborder différentes notions qui seront travaillées plus tard en cours de français (entre autres la notion de genre de textes).

Ensuite, je propose aux élèves d'observer la couverture du livre, le titre et l'illustration, et la 4^e de couverture afin d'émettre des hypothèses sur son contenu, ce qui peut les motiver à se lancer dans la lecture.

Cercle de lecture : L'œil du loup de Daniel Pennac (Pocket Jeunesse, 1994)

Carnet d'impressions de

Sur la 4^e de couverture figure le texte suivant :

Dans un zoo, un enfant et un vieux loup borgne se fixent, l'un dans l'œil. Toute la vie du loup défile au fond de son œil : une vie sauvage en Alaska, une espèce menacée par les hommes. L'œil de l'enfant raconte la vie d'un petit Africain pour survivre et qui possède un don précieux : celui de conter des histoires qui font rire et rêver.



Tel que le livre se présente, j'ai / je n'ai pas envie de le lire parce que

D'après les titres et illustrations, je pense qu'il traitera de

Après la lecture de la 4^e de couverture, je pense que le livre traitera de

J'ai / je n'ai pas envie de le lire parce que

Figure 3 : étape d'observation - extrait du carnet d'impressions

A ce stade, l'introduction du carnet d'impressions peut être un moteur à l'activité. Il s'agit d'un carnet personnel, dans lequel chaque élève va prendre note de ses impressions, tout au long de sa lecture. Le carnet peut être dirigé par le professeur, avec des informations précises à y noter (par exemple son ressenti, un résumé de

l'information...) ou être rédigé de manière totalement libre. Il sera complété tout au long de la lecture par l'élève et relevé par l'enseignant à la fin du cercle de lecture, afin de vérifier l'implication de chacun. Les figures 3 et 4 présentent des extraits du carnet d'impressions que j'ai proposé à mes élèves.

<p>Chapitre 1 - partie 1</p> <p>Les informations les plus importantes :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Les questions que je me pose :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Un élément qui m'a étonné ou intrigué :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Ce que je ressens :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Un passage que j'ai particulièrement apprécié :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>La « piste spéciale » :</p> <p>Qui sont les personnages ? Que savent-ils de leur sujet ?</p> <p>Mes éléments de réponse :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figure 4 : extrait du carnet d'impression – étape de prise de notes après lecture

TROISIÈME ÉTAPE : CRÉATION DES GROUPES ET RÉPARTITION DES RÔLES

Il est intéressant de créer des groupes hétérogènes du point de vue des aptitudes de lecture. Lors d'un premier cercle de lecture, cette hétérogénéité peut s'avérer difficile à trouver. Les groupes sont alors créés de manière aléatoire. Je trouve intéressant, lors des cercles de lecture suivants, de veiller à respecter l'hétérogénéité, afin que chacun puisse enrichir les échanges en fonction de ses points forts. Mon expérience me permet de confirmer que les groupes de quatre à six élèves sont idéaux; ainsi, les discussions peuvent être variées sans partir dans trop de sens différents.

Une fois les groupes créés, la lecture et la discussion peuvent commencer. Lors de chaque étape, il convient d'attribuer des rôles précis aux élèves, afin qu'ils puissent cadrer la discussion de manière autonome et s'autogérer, en sachant précisément ce qu'ils doivent faire. Les rôles généralement utilisés sont au nombre de quatre : un distributeur de parole, un maître du temps, un secrétaire et un rapporteur.

Ces différents rôles doivent être expliqués avant de commencer les activités, afin qu'ils ne posent pas de problèmes durant le cercle de lecture. Cette explication peut se faire via un jeu de questions/réponses avec les élèves, car ils connaissent a priori tous les mots qui composent les rôles. Je pense qu'il est également important de faire reformuler l'explication de chaque rôle par un élève différent.

On peut également la faire noter dans le carnet d'impression.

L'attribution des rôles change à chaque étape de lecture, afin que chacun puisse expérimenter les quatre rôles. Une fois tous les rôles testés, on peut également proposer aux élèves de choisir eux-mêmes celui qui leur convient le mieux.

QUATRIÈME ÉTAPE : LECTURE DU LIVRE

La première étape de lecture se fait de manière individuelle : chaque élève lit à son rythme et de manière silencieuse le passage à lire. Le texte à lire est découpé en plusieurs étapes. Cette découpe peut se faire en fonction des chapitres ou des sujets abordés, selon le livre lu. Si un chapitre est trop long, il est possible de le faire lire à la maison et d'y revenir après.

Lors des cercles de lecture que j'ai expérimentés, la lecture s'est faite intégralement en classe, mais j'envisage de mettre en place d'autres options telles que faire lire le livre à la maison et mener la discussion en classe. Cette configuration permet de gagner du temps en classe. Bien sûr, l'enseignant reste maître de cette décision qui peut aussi varier en fonction des aptitudes des élèves.

Directement après la lecture, l'élève se plonge dans son carnet d'impressions et prend note, à chaud, de son ressenti. Ses notes peuvent être aiguillées par le professeur qui peut demander de noter certaines choses. Les carnets d'impressions de mes élèves étaient divisés en quatre parties : les informations les plus importantes, ce que je ressens, les questions que je me pose, la « piste spéciale ». La piste spéciale est une question que je pose, en lien avec le livre, qui permet d'utiliser une stratégie de lecture précise (voir figure 5). Cette piste spéciale peut également être amenée par un des élèves qui aurait terminé la lecture plus rapidement que les autres.

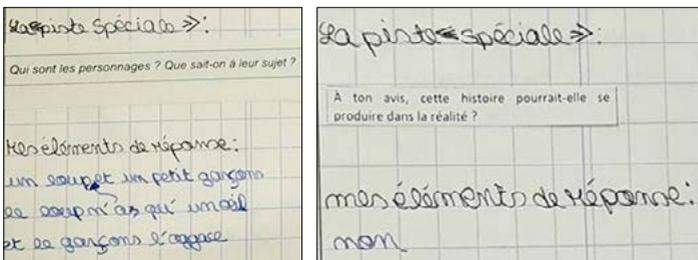


Figure 5 : exemples de pistes spéciales et réponses données par les élèves

Cette étape de lecture peut poser quelques problèmes liés à l'hétérogénéité des groupes. En effet, il arrive que certains élèves aient terminé la lecture bien avant les autres et qu'ils commencent à s'ennuyer. Il est alors important de leur permettre d'aller plus loin dans l'exercice : par exemple en leur proposant de rechercher

« une piste spéciale » ou de mener la discussion. On peut aussi leur fournir une piste de réflexion plus poussée que celles déjà proposées. C'est aussi pour cette raison qu'il peut être intéressant de donner à lire certains passages à la maison mais, encore une fois, tout dépend du public avec lequel on travaille.

Une fois la lecture terminée et les impressions notées, les élèves se lancent dans la discussion. Ils partagent leurs impressions, leur ressenti, leurs questions. Ils jouent le rôle qui leur a été attribué.

Cette étape se fait normalement de manière autonome mais, lors du premier cercle, il faut la superviser. Les élèves n'osent pas forcément se lancer dans la discussion ou ont tendance à parler trop fort ou d'autre chose. C'est une attitude qu'ils vont apprendre; il faut donc être patient lors des premières étapes et se montrer très ferme. Cependant, il s'agit également d'un objectif des cercles de lecture : développer l'autonomie.

Enfin, arrive la mise en commun. Le rapporteur de chaque groupe prend la parole afin de faire part aux autres des réflexions et découvertes de son groupe. Si un élève veut partager un passage du livre qu'il a particulièrement apprécié, cela devient un moment privilégié de lecture à voix haute, sur base volontaire.

Le professeur est le chef d'orchestre de cette mise en commun et peut éventuellement relancer la discussion, mais ce sont les élèves qui s'expriment et qui partagent. Si certaines questions apparaissent, ce sont eux qui tentent d'y répondre.

Lors de cette étape, je prends note de certains éléments de la discussion sur des panneaux qui restent en classe :

- les « informations importantes » sont le résumé évolutif de l'histoire, elles permettent de toujours savoir où on en est et d'évoluer dans la lecture sans rester avec des incompréhensions;
- les « questions qu'on se pose » reprennent les questions sans réponse des élèves, elles seront supprimées à chaque fois qu'on trouvera une réponse.

Ces panneaux permettent aux élèves d'alimenter leurs discussions et de rester concentrés sur l'histoire, qu'ils découvrent par étapes, parfois séparées de plusieurs jours.

C'est également lors de cette mise en commun que je conceptualise avec les élèves les différentes stratégies qu'ils utilisent (ou n'utilisent pas pour certains). C'est l'occasion pour ces derniers de se rappeler que ces stratégies existent et peuvent être utilisées.

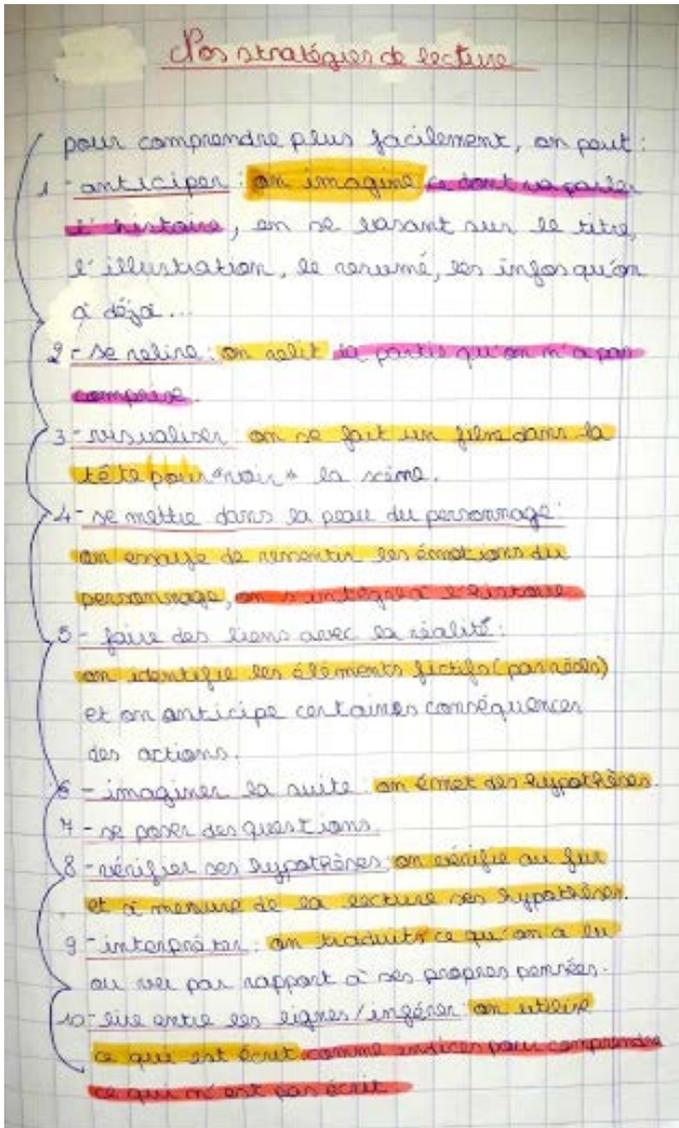


Figure 6 : conceptualisation des stratégies de lecture - panneau synthèse

Il est parfois difficile pour les élèves de laisser les autres s'exprimer, c'est pourquoi il est indispensable d'être très attentif à chacun et de faire respecter les règles de la parole.

DERNIÈRE ÉTAPE : L'EXPLOITATION DE LA LECTURE

À la fin de la lecture des différentes parties du livre, vient l'exploitation de cette lecture. Le travail demandé aux élèves peut varier.

Dans mes classes, les élèves ont eu à réaliser un résumé, un jugement de goût et à répondre à un questionnaire sur le cercle de lecture, ce questionnaire visant à évaluer leur intériorisation des différentes stratégies identifiées.

Il est important d'exploiter la lecture mais il s'agit, pour moi, de l'étape la plus difficile à concevoir. En effet, il faut imaginer une production qui ait du sens, qui soit en lien avec la lecture mais aussi en lien avec le programme du cours de français. J'aurais tendance à privilégier la lecture simplement pour le plaisir de lire, afin de ne pas dénaturer ce plaisir avec une suite d'activités qui paraîtraient plus scolaires. C'est une étape encore à développer chez moi et j'aimerais programmer les cercles de lecture en envisageant une évolution de l'étape d'exploitation tout au long de l'année, afin de pouvoir évaluer l'appropriation des stratégies de lecture des élèves et leur implication dans la lecture par le biais du carnet d'impressions.

CONCLUSION

Après avoir mené plusieurs cercles de lecture, je suis convaincue qu'il s'agit d'un dispositif essentiel au développement des compétences en lecture des élèves du début du secondaire et même dans les années suivantes. Selon moi, malgré les difficultés que les cercles de lecture peuvent engendrer pour l'enseignant, il est important de les faire vivre aux élèves.

Ces dispositifs permettent aux élèves de prendre confiance en eux et en leurs compétences. Ils leur permettent de développer ces compétences et des stratégies d'interprétation grâce à la confrontation avec leurs camarades. C'est l'occasion pour eux de se confronter à des personnes qui n'ont pas autorité en la matière par rapport à eux. Chacun peut mettre en avant ses compétences et ses savoirs au profit du groupe.

Pour mettre en œuvre un cercle de lecture, il est indispensable que l'enseignant soit bien préparé, qu'il ait réfléchi au choix du livre et à son apport potentiel, qu'il maîtrise la décomposition en différentes étapes. C'est un dispositif qui peut soulever de nombreuses questions de la part des élèves qui ne sont pas habitués à ce type d'approche, surtout au début.

Pour pallier les difficultés que j'ai relevées tout au long de cet article, je pense qu'il faut mener ces dispositifs de manière régulière afin d'y habituer les élèves.

Il convient d'installer une routine afin d'atteindre le plus d'objectifs possible.

En conclusion, je conseille les cercles de lecture à tout professeur de français, à tous les niveaux de l'enseignement, comme outil de développement de compétences en lecture et de la confiance en soi, que ce soit comme je les ai menés ou avec d'autres variantes qui sont, j'en suis sûre, tout aussi intéressantes.

RÉCITS EXPLOITÉS

Daniel Pennac (2003). *L'œil du loup*. Edition Pocket Jeunesse.

Roald Dahl (2007). *Coup de gigot et autres histoires à faire peur*. Édition Folio Junior.

RENOUVELLEMENT ABONNEMENT 2016

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. Vous recevrez bientôt la compilation papier des trois numéros de 2015.

En résumé, nos livraisons de l'année 2016 sont :

Mars : *Caractères* 53 en format électronique.

Juin : *Caractères* 54 en format électronique.

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique.

Décembre : *Caractères* 55 en format électronique.

Février 2017 : La compilation des publications de l'année 2016 en format papier.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'**ABLF**, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne.

La cotisation de base est de 25,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (ABLF asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles) ou envoyez-nous un courriel (ablf@ablf.be).

Recommandez *Caractères* et *Lettrure* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site www.ablf.be

COÛT DE LA COTISATION	2016
FORMULE DE BASE	25,00 €
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 €
SOUTIEN À L'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une facture ou une quittance peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 CODE BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>