

Faculté de philosophie, arts et lettres

Les cercles de lecture : enjeux et analyse d'une pratique didactique en classe de français dans le secondaire supérieur

Auteur : Perrine GUNS
Promoteur(s) : Jean-Louis DUFAYS
Année académique 2021-2022
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale à finalité didactique

Avant-propos

Avant toute chose, le lecteur doit être averti des présentes remarques. Pour cause, quelques choix ont été pris lors de la rédaction de ce mémoire. Premièrement, nous avons opté pour l'utilisation des règles orthographiques entrée en vigueur en 1990. Nous utilisons donc ces recommandations non seulement dans le corps du texte, mais également dans les citations et les extraits. Deuxièmement, ce mémoire applique le référencement des sources selon le référentiel suivant : COLLARD, Anne ; MONBALLIN, Michèle. *Référentiel pour l'élaboration d'un travail scientifique en sciences humaines*. Presses universitaires de Namur, Namur (2014). Troisièmement, étant donné le nombre assez important d'annexes, nous avons fait le choix de réaliser un deuxième tome reprenant l'ensemble des documents sur lesquels nous nous sommes basés pour construire notre analyse (interview, travaux des élèves, etc.).



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Monsieur Jean-Louis Dufays, pour ses précieux conseils et son accompagnement à chaque étape de ce mémoire. Ses questionnements et ses recommandations m'ont grandement aidé à faire évoluer ce travail. Je tiens également à le remercier pour sa disponibilité et le dévouement dont il a fait preuve durant ces deux années. Un tel cadre n'a pu que faciliter l'élaboration de ce mémoire.

Ensuite, je remercie Didier Hannay et Marie Croonenborghs qui n'ont pas regardé au temps qu'ils me consacraient pour la relecture de ce travail. Je remercie également Marie pour le soutien moral dont elle a fait preuve durant ces trois dernières années, présente à chacune de mes hésitations, me rappelant également de prendre du temps pour moi et de lâcher prise quand la pression se faisait trop forte.

Merci également aux professeurs Marie-Brigitte Rochet, Gauthier Piret et Élodie Bertholomé ainsi qu'à leurs élèves sans qui ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Merci de m'avoir accueilli dans vos classes, d'avoir répondu à mes nombreuses questions et de faire vivre ce dispositif si riche.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à mes enseignantes de secondaire : Karine Cosyns qui m'a fait découvrir les cercles de lecture et grâce à qui j'ai également pu en réaliser, et France Themelin pour m'avoir guidé vers les études en langue et littérature française et romane et m'avoir ainsi aidé à trouver ma voie. Merci également à mes maitres de stage pour leurs précieux conseils qui m'ont permis de confirmer la voie sur laquelle je m'étais engagée.

Merci à ma famille et plus particulièrement à ma maman, mon papa et ma petite sœur Emma qui ont dû supporter mes blocus, mes moments de stress et de silence dans la maison afin de me permettre de travailler dans les meilleures conditions possibles. Merci encore plus particulier à ma maman pour avoir toujours cru en moi et pour m'avoir tiré en permanence vers le haut, même dans les situations plus compliquées.

Merci à mes amis de philosophie et lettres – Tanguy, Clémence, Margaux, Isaline, Justine, Anne-Sophie et les autres – pour ces six années parsemées de moments de joie et de détente.

Enfin, je remercie Corentin Devos, mon binôme au quotidien depuis cinq ans, pour tout ce qu'il fait pour moi et pour la patience dont il fait preuve face à mes excès de stress.

Table des matières

Avant-propos	2
Remerciements	3
Introduction générale.....	7
Partie I : Contextualisation	9
Chapitre 1 : Lecture et enseignement.....	10
1. Bref historique de la place de la lecture dans l'enseignement.....	10
1.1. Lecture ordinaire ou lecture savante/ lettrée ?	11
1.2. Lecture pragmatique ou lecture analytique ?	12
1.3. Lecture fonctionnelle ou lecture littéraire ?	13
2. Didactique de la lecture littéraire	13
2.1. Différentes acceptions	13
2.2. Évaluer la lecture littéraire.....	15
3. Lecture individuelle ou lecture partagée ?	15
Chapitre 2 : Les cercles de lecture	17
1. Qu'est-ce qu'un cercle de lecture ?	17
1.1. Définition.....	17
1.2. Deux composantes essentielles : l'engagement et l'interaction.....	17
1.3. Rôle du professeur	19
1.4. Cercle de lecture littéraire ou d'idée ?	20
2. Déroulement typique d'un cercle de lecture	21
2.1. La préparation.....	21
2.2. La réalisation	22
2.3. L'évaluation	24
3. Utilisation des rôles	24
4. Enjeux et limites du cercle de lecture littéraire	25
5. Représentation des cercles de lecture dans la littérature.....	26
5.1. <i>Le cercle des poètes disparus</i>	26
a. Résumé	26
b. Représentation du « cercle de lecture » dans le roman.....	27
5.2. <i>Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates</i>	29
a. Résumé	29
b. Représentation du « cercle de lecture » dans le roman.....	30
5.3. Conclusion.....	32
Partie 2 : Les cercles de lecture, analyse de la pratique sur terrain.....	34
Chapitre 1 : Données générales et méthodologie	35
1. Analyse du profil des répondants.....	35

2.	La place des cercles de lecture dans les classes de français	37
2.1.	Regards des enseignants pratiquant les cercles de lecture.....	37
2.2.	Regards des enseignants ne pratiquant pas les cercles de lecture.....	39
3.	Méthodologie.....	42
3.1.	L’Institut Notre-Dame de Loverval	43
3.2.	L’Institut Provincial d’Enseignement Agronomique de La Reid	44
Chapitre 2 : Une première expérience à L’Institut Notre-Dame de Loverval.....		45
1.	Présentation de l’établissement	45
2.	Profil des enseignants et des élèves	46
2.1.	Profil des enseignants	46
2.2.	Profil des élèves.....	47
3.	Présentation du roman lu par les élèves	48
4.	Déroulement des séances, objectifs et évaluation	49
4.1.	Général de transition.....	50
4.2.	Technique de transition	53
5.	Discussion des élèves durant les cercles.....	56
5.1.	Dans la classe de général de transition	57
5.2.	Dans la classe de technique de transition	58
6.	Évaluation de l’expérience.....	60
6.1.	Évaluation par les élèves.....	60
6.2.	Évaluation par les professeur.es.....	62
Chapitre 3 : Une deuxième expérience à l’Institut Provincial d’Enseignement Agronomique de La Reid		65
1.	Présentation de l’établissement	65
2.	Profil de l’enseignante et des élèves	66
2.1.	Profil de l’enseignante.....	66
2.2.	Profil des élèves.....	67
3.	Présentation des romans lus par les élèves.....	68
3.1.	<i>Frida Kahlo, non à la fatalité</i>	69
3.2.	<i>Pablo Neruda, non à l’humanité naufragée</i>	69
3.3.	<i>Joan Baez, non à l’injustice</i>	69
3.4.	<i>Rachel Carson, non à la destruction de la nature</i>	70
4.	Déroulement des séances, objectifs et évaluation	70
5.	Discussion des élèves durant les cercles.....	74
6.	Évaluation de l’expérience.....	77
6.1.	Évaluation par les élèves.....	77
6.2.	Évaluation par la professeure.....	78
7.	Conclusion.....	80

Chapitre 4 : Comparaison des deux pratiques	81
1. La préparation.....	81
2. La réalisation	83
3. L'évaluation	85
4. Conclusion.....	86
Partie 3 : Propositions didactiques pour la classe de français	88
Vadémécum pour la réalisation d'une séquence autour des cercles de lecture	89
1. Recommandations générales	89
2. Enjeux et objectifs	89
3. Découpage temporel des séances	90
4. Déroulement des séances.....	92
4.1. Préparation	92
4.2. Réalisation.....	95
4.3. Évaluation	96
5. Dossier destiné aux élèves avec le corrigé.....	98
Conclusion générale	116
Bibliographie.....	118
Sitographie	121

Introduction générale

« Des lectures bien choisies m'instruisent sur l'homme et sur moi-même, sur le jeu des forces sociales, et aussi sur mon époque ».

Cette citation est le fruit d'une réflexion menée par Simone de Beauvoir et prend tout son sens dans le cadre de ce mémoire. Lorsqu'on interroge des professeurs sur l'importance qu'ils accordent à la lecture au sein de leur classe, la plupart affirme qu'elle prend une grande place dans leur programme puisqu'« elle est à la base de tout » et « qu'elle permet d'aborder différents thèmes et sujets ». De plus, en Belgique francophone, la lecture est considérée comme un objet d'apprentissage à part entière ; de nombreux travaux ont d'ailleurs vu le jour à ce sujet. Dans ce sens, le professeur est amené à effectuer divers choix afin d'aider ses élèves à développer des compétences en lecture : quel type de texte (littéraire ou fonctionnel ? classique ou contemporain ? œuvre intégrale ou extraits ?) ? Lecture libre ou imposée ? Si le choix se pose sur la lecture littéraire, quelle posture adopter (lecture participative ou distancée) ? Quelle production finale proposer aux élèves (test de lecture classique ou bien activité écrite ou orale poussant les élèves à la réflexion méta et hypertextuelle) ?

Pour une formation complète des élèves, il nous semble important d'adopter une posture parfaitement équilibrée entre toutes ces pratiques. Néanmoins, de nombreux obstacles¹, tels que la conception réductrice du texte et de la lecture (évaluer pour uniquement vérifier que la lecture a été effectuée), l'absence de progression entre les différents textes lus, les choix de textes peu équilibrés et le contrôle des acquis au détriment de l'enseignement des processus, viennent empêcher l'apprentissage complet de la lecture. En outre, lorsque les élèves ne lisent pas en dehors de la classe et/ou éprouvent des difficultés en lecture (ne parviennent pas à se créer des images mentales, ne comprennent pas ce qu'ils lisent, etc.), cela ajoute une difficulté supplémentaire au professeur.

C'est en partant de ce constat que nous nous sommes interrogée sur les dispositifs pouvant être mis en place pour aider non seulement le professeur, mais également les élèves. Nous avons alors eu mémoire d'une activité que nous avons nous-mêmes réalisée lorsque nous étions en rhéto : les cercles de lecture. Après avoir sondé nos connaissances, très vite, nous nous sommes aperçue que personne dans notre entourage n'avait entendu parler ou n'avait pratiqué des cercles de lecture au cours de leur parcours scolaire. Que ce soit sur internet ou dans des

¹ Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C., Simard, C. 2013. *Didactique du français langue première*. De Boeck : Bruxelles, 237-239

ouvrages en didactique, nous n'avons rencontré qu'un nombre assez restreint d'ouvrages et d'articles à ce sujet. Nous avons donc, pour ce mémoire, décidé de nous intéresser aux enjeux et limites d'une telle pratique dans les classes de français en nous demandant pourquoi il s'agissait d'une pratique si peu développée dans les classes. À l'heure actuelle, nous pensons à deux facteurs pouvant influencer ce constat : le manque de temps et l'ignorance totale du dispositif. Quoiqu'il en soit, nous tenterons, dans ce mémoire, de comprendre non seulement le fonctionnement des cercles de lecture, mais également d'apporter une piste de réalisation concrète à utiliser sur le terrain. Nous accorderons aussi une certaine importance aux avantages que ce dispositif peut avoir sur des élèves éprouvant plus de difficultés en lecture.

Afin de mener à bien notre projet, ce mémoire se structurera en trois grandes parties, elles-mêmes divisées en différents chapitres. La première partie sera consacrée à un état de l'art sur la question. Alors que le premier chapitre sera dédié à la question de la lecture de manière générale (place de la lecture dans l'enseignement et différents types de lecture), le second s'attachera à poser les bases théoriques des cercles de lecture (définition, déroulement, rôles, enjeux et limites). Enfin, afin de comprendre les représentations que l'on peut se faire des cercles de lecture, nous nous intéresserons également à deux romans. Ceux-ci nous permettront de traiter la façon dont la lecture groupée par cercle est perçue dans la littérature et de la comparer à la définition que nous avons nous-mêmes proposée.

La seconde partie sera beaucoup plus pratique puisqu'elle commencera par présenter les résultats d'une enquête menée auprès d'une cinquantaine de professeurs. Ensuite, nous présenterons les résultats de deux analyses de terrain que nous avons nous-mêmes menées. L'ensemble de notre méthodologie sera développé plus loin dans ce travail, mais nous pouvons déjà affirmer que l'analyse permettra de comparer non seulement la manière de faire de trois enseignants de filières distinctes, mais également leur pratique avec la théorie que nous avons exposée dans la première partie.

Enfin, en regard de l'orientation didactique de notre mémoire, nous proposerons dans la troisième et dernière partie une piste didactique tenant compte de nos différentes observations. Afin d'illustrer au mieux nos choix, nous avons pris la décision d'utiliser un roman de *Laurent Gaudé*. Néanmoins, cette séquence pourrait facilement être adaptée à un autre roman. En outre, il s'agit davantage de prodiguer des conseils et une méthode concrète sur la manière d'initier, de diriger et d'évaluer un cercle de lecture plutôt que de convaincre d'utiliser un texte en particulier.

Partie I : Contextualisation

La lecture a toujours tenu une place un peu particulière au sein de l'enseignement. Tout comme le reste de la pédagogie, elle a fait l'objet d'une reconsidération fondamentale autour des années septante. De nombreuses recherches ont permis aux didacticiens de poser un regard neuf sur ses processus. Dans cette première partie, nous tâcherons de poser les bases de notre étude à ce propos. Celle-ci se composera de deux chapitres.

Le premier traitera plus particulièrement de la place de la lecture dans l'enseignement. Après un bref historique, nous détaillerons les différents types de lecture qui sont actuellement distingués par les chercheurs avant de nous attacher plus spécifiquement aux différentes conceptions de la lecture littéraire ainsi qu'à la manière dont elle peut être évaluée. Enfin, puisque notre mémoire porte sur les cercles de lecture, il nous semble important d'effectuer une distinction entre lecture individuelle et lecture partagée.

Le second chapitre nous permettra d'entrer dans le vif du sujet en présentant les cercles de lecture, leurs origines et la manière dont ils se déroulent traditionnellement. Nous nous attèlerons également à mettre en avant les enjeux et les limites de telles pratiques avant de nous intéresser à la représentation que la littérature offre des cercles de lecture à travers deux récits de fiction : *Le cercle des poètes disparus* de N.H Kleinbaum² et *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates* de Mary Ann Shaffer et Annie Barrows³.

² Kleinbaum, N.H., 1990. *Cercle des poètes disparus*. Le livre de poche : Paris

³ Schaffer, M A., Barrows, A., 2009. *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patate*. Éditions Nil : Paris

Chapitre 1 : Lecture et enseignement

1. Bref historique de la place de la lecture dans l'enseignement

Au début du 20^e siècle, Gustave Lanson annonce une « crise des méthodes dans l'enseignement du français », qui résultait d'un manque de consensus à la suite des nouvelles finalités et nouveaux objectifs du cours de français⁴. En effet, avant 1970, les compétences de base en ce qui concerne la lecture étaient censées être acquises avant d'entrer dans l'enseignement secondaire ; la lecture était cantonnée à la fréquentation de la littérature et des grands auteurs dont il s'agissait de saisir leurs intentions⁵. Les textes littéraires sont alors utilisés à plusieurs fins, y compris pour travailler d'autres compétences propres au cours de français telles que l'argumentation ou la langue. Ainsi, « les textes peuvent être appréhendés de différentes façons : comme un instrument, un document ou un monument⁶ ». On parle de textes instruments « lorsqu'on peut s'en servir afin d'étudier différents aspects linguistiques⁷ », de textes documents lorsqu'ils sont « sources de savoirs tout en accomplissant leur fonction spéculative et qu'ils travaillent des schèmes de pensée en n'étant ni vrai, ni faux⁸ », et de textes monuments lorsqu'ils permettent de comprendre le mode de pensée dans lequel s'inscrit l'ouvrage⁹. Ces différentes conceptions du texte ont participé aux changements liés à la didactique de la lecture qui se sont produits à partir des années septante.

Depuis cette période, alors qu'auparavant, on étudiait uniquement des textes écrits par les grands auteurs, on commence à intégrer des textes issus de la paralittérature en classe. On entend par *paralittérature* tout texte à caractère lyrique ou narratif qui, pour une raison ou une autre, est tenu à l'écart de la culture lettrée¹⁰. Désormais, la lecture n'est plus systématiquement associée à la littérature puisque tout texte (chanson, journal, etc.) peut être lu et étudié en classe.

Le tournant suivant a eu lieu dans les années nonante ; à cette époque, on assiste à l'affirmation de la souveraineté du lecteur. Ce principe est en lien direct avec la théorie de

⁴ Petitjean, A., 2014. « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». Dans *Pratiques*. N°161-162, p. 3.

⁵ Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C., Simard, C., 2013. *Op cit.*, p. 235

⁶ Petitjean, A., 2014. *Op cit.*, p. 4

⁷ *Ibidem*.

⁸ Machereys, P., 2010. Cité par Petitjean, A. 2014 dans *Op cit.*, p. 4

⁹ Lanson, G., 1994. Cité par Petitjean, A. 2014 dans *Op cit.*, p. 5

¹⁰ Définition issue de l'article de Angenot, M., 1974. *Qu'est-ce que la paralittérature ? Études littéraires* 7 (1): 9. p.10

« l'acte de lecture » développée par Wolfgang Iser¹¹. Selon lui, le texte littéraire ne peut réellement prendre son sens qu'à travers l'interprétation que le lecteur lui apporte. La réception du texte est donc désormais perçue comme une activité productive, durant laquelle le lecteur joue un rôle essentiel.

À l'heure actuelle, plusieurs démarches permettent d'aborder la lecture en classe de français. Il est dès lors intéressant de se questionner sur la manière dont on veut faire lire les élèves et sur le type de texte que l'on veut leur présenter en rapport avec les compétences que l'on veut développer chez eux. Au moins trois distinctions peuvent être effectuées : entre lecture ordinaire et/ou savante, entre lecture pragmatique et/ou analytique, et entre lecture fonctionnelle et/ou littéraire.

1.1. Lecture ordinaire ou lecture savante/ lettrée ?

En ce qui concerne les récits de fiction, la distinction a notamment été inspirée par les travaux de H.-R Jauss (1966)¹². Il établit une distinction en fonction du public qui lit. En d'autres termes, on retrouvait d'un côté les lecteurs professionnels et de l'autre les lecteurs amateurs. Tout comme l'enseignement de la lecture a fondamentalement changé dans les années septante, la distinction entre lecture ordinaire et lecture savante s'est également vue modifiée. À partir de ce moment-là, la lecture ordinaire sert à évoquer les lecteurs qui cherchent avant toute chose à s'identifier à quelque chose qui leur corresponde, que ce soit au niveau de leur vie personnelle, de leurs goûts ou de leurs besoins. Ils adoptent ce que Jouve appelle une position de *lisant* dans laquelle ils acceptent de se laisser pleinement transporter par la fiction. Dans ce type de lecture, le monde proposé par le texte est déterminant¹³, car c'est lui qui permet au lecteur de s'identifier aux différentes situations. Cette pratique est particulièrement préconisée au cycle secondaire inférieur, puisqu'elle permet d'éveiller le goût de la lecture chez les plus jeunes¹⁴.

Au contraire, dans la lecture savante ou lettrée, le lecteur se tient beaucoup plus à distance ; il a pleinement conscience que sa lecture relève de la fiction et ne cherche donc pas nécessairement à s'y identifier. Il n'adopte dès lors plus une position de *lisant*, mais plutôt une

¹¹ Iser, W., 1985. *L'acte de lecture*. Mardaga : Bruxelles

¹² Legros, G., 2019. *Lecture "ordinaire" ou lecture "lettrée" : quelle littérature, quel sens enseigner ?* » Dans *La littérature : Réserve de sens, ouverture de possibles*, édité par Marie-France Renard et Jean Florence, 109-21. Collection générale. Presses de l'Université Saint-Louis : Bruxelles.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C., 1999. *Et pourtant ils lisent...*. Seuil (« L'épreuve des faits ») : Paris, p. 162

position de *lectant* dans laquelle il considère le texte comme « un assemblage de mots dont la connaissance et l'analyse constituent en eux-mêmes des objectifs¹⁵ ». La lecture savante est donc une pratique de lecture qui demande beaucoup plus de temps que la lecture ordinaire puisqu'elle implique que l'on mette en œuvre différentes relectures afin de bien comprendre toutes les subtilités du texte¹⁶. Elle favorise les échanges entre les élèves (ce qui est plutôt intéressant dans le cadre des cercles de lecture sur lesquels nous travaillerons plus spécifiquement dans la suite de notre travail) puisqu'elle contribue à développer le dialogue avec le texte¹⁷.

Ces deux pratiques, bien qu'elles soient souvent présentées comme opposées, peuvent et doivent en réalité se combiner afin de favoriser un apprentissage complet pour les élèves. En effet, toute lecture combine toujours des éléments se rapportant tantôt à des lectures ordinaires, tantôt à des lectures savantes¹⁸.

1.2. Lecture pragmatique ou lecture analytique ?

Lorsque l'on parle de pragmatique, on entend par là tout ce « qui concerne les faits réels, l'action et le comportement que leur observation et leur étude enseignent¹⁹ ». En d'autres termes, il s'agit d'une démarche pragmatique qui vise à chercher tout ce qui est concret et qui ne peut être contredit. Dans ce sens, le lecteur tente de rattacher ce qu'il lit à des éléments de sa propre vie. Afin d'effectuer ces rapprochements, il doit nécessairement se sentir concerné, d'où l'importance, pour lui, de lire des romans portant sur des thèmes qui lui sont familiers²⁰.

Contrairement à la lecture pragmatique dans laquelle le lecteur a pour habitude de porter un jugement de valeur et d'effectuer des comparaisons entre le roman et sa propre vie, la lecture analytique, quant à elle, amène le lecteur à adopter une posture critique et distanciée afin d'étudier l'œuvre en profondeur et de proposer une interprétation pertinente et cohérente²¹. Cette dernière démarche est particulièrement valorisée dans le cycle supérieur de

¹⁵ Legros, G., 2019. *Op cit.*

¹⁶ Rouxel, A., 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes : Rennes, p. 51

¹⁷ *Ibidem.*, p. 54

¹⁸ Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C., Simard, C., 2019. *Op cit.* p. 238

¹⁹ CNRTL. S.d. *Définition du mot pragmatique* consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/Pragmatique> (14 juin 2021)

²⁰ Renard, F., 2011. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Presses universitaires de Rennes : Rennes, p. 205-206

²¹ *Ibidem.*, p. 222

l'enseignement secondaire, ce qui peut s'avérer compliqué pour des élèves éprouvant des difficultés en lecture, puisque très souvent, le regard analytique ne va pas de soi pour eux²².

1.3. Lecture fonctionnelle ou lecture littéraire ?

La lecture fonctionnelle est une lecture qui est axée sur le contenu même du texte²³. Cette démarche s'applique donc à tous les types de textes dits utilitaires (presse, documentaire, chanson, etc.). Dans le cas des textes fonctionnels, deux types de lecture sont distingués par les programmes d'enseignement actuels²⁴ : d'une part, la lecture survol qui sert à repérer la thèse, les titres, les idées principales et les articulations essentielles²⁵ ; d'autre part, la lecture analytique qui permet de comprendre en profondeur le texte. Dans le second cas, il est important d'accompagner la lecture par des notes écrites²⁶.

La lecture littéraire, que nous aborderons et définirons plus largement dans le point suivant, ne se centre pas uniquement sur le message délivré par le texte, mais porte également son intérêt sur les tournures stylistiques des récits et les émotions suscitées par ces dernières auprès du public²⁷.

Dans la suite de ce mémoire, nous mettrons de côté la lecture fonctionnelle afin de nous focaliser sur la lecture littéraire et sur les sens que les lecteurs peuvent attribuer collectivement à un même texte littéraire.

2. Didactique de la lecture littéraire

2.1. Différentes acceptions

La première utilisation du terme de *lecture littéraire* est attribuée à Maurice Blanchot²⁸. En 1954, ce dernier définit la lecture littéraire comme « une exigence adressée au lecteur, une condition de possibilité de l'illusion qu'est le monde littéraire²⁹ ». Le terme réapparaît ensuite

²² Renard, F., 2011. *Op Cit.* p. 222

²³ Le Bouffant, M., 1998. *Lecture et Lecteurs à l'école*. Bertrand-Lacoste : Paris, p. 16

²⁴ Dufays, J.-L., 2020. *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*. Université catholique de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve. Notes de cours

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Le Bouffant, M., 1998. *Op. cit.* p. 16

²⁸ Blanchot, M., 1955. *L'Espace littéraire*. Gallimard : Paris

²⁹ Maurice Blanchot cité par Jean-Louis Dufays dans Dufays, J.-L., 2019. *La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature*. Dans *La lecture littéraire dans tous ses états*, p. 179. [en ligne] <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:220831> (Consulté le 14 juin 2021)

une vingtaine d'années plus tard sous la plume de Mircea Marghescou³⁰ qui opposera « le régime de lecture littéraire » (basé sur l'activation potentiellement symbolique) et « le régime de lecture référentielle » (ancré dans l'anecdote et la dénotation)³¹, et insistera sur le rôle essentiel que joue le lecteur dans l'acte de lecture. Quelques années plus tard, Michel Picard³² distingue trois instances du lecteur : le *liseur* (la personne physique qui lit le livre dans une situation concrète), le *lu* (la personne qui laisse parler ses émotions) et le *lectant* (la personne qui fait preuve d'un esprit critique en se distanciant du texte). Enfin, Bertrand Gervais³³ va se rapprocher de Marghescou en partant du principe que la lecture littéraire peut être définie comme le passage d'une « régie de la progression » (linéaire et impliquée) à une « régie de la compréhension » (tabulaire et distanciée)³⁴. Comme nous l'observons, la lecture littéraire a donc fait l'objet de différentes théorisations.

Plus précisément, Jean-Louis Dufays distingue quatre conceptions de cette activité. Dans la première, la lecture littéraire est simplement une lecture qui s'applique à tout texte littéraire. Le lecteur n'y joue dès lors pas un rôle important puisque l'on considère que le texte suffit à rendre son activité littéraire et qu'il s'attribue lui-même sa valeur. La seconde conception, qui se base sur les travaux de Gervais et Marghescou, accorde une plus grande importance à l'interprétation que le lecteur se fait du texte. La troisième assimile la lecture littéraire à la lecture participative dans laquelle le lecteur laisse parler ses émotions. Enfin, dans la dernière conception, qui a été développée par Picard, Jouve³⁵ et Dufays, la lecture littéraire est définie comme une activité *dialectique* ou *oscillatoire* qui a pour objectif de mettre en place un certain équilibre chez les lecteurs entre les postures analytiques et participatives. C'est cette dernière théorie qui a été la plus répandue chez les didacticiens au cours du 21^e siècle.

³⁰ Marghescou, M., 2009. *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Kimé : Paris. (1ère éd. : 1974).

³¹ Dufays, J.-L., 2013. *Op. cit.* p.179

³² Picard, M., 1986. *La lecture comme jeu*. Minuit : Paris

³³ Gervais, B., 1993. *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur : Montréal

³⁴ Gervais Bertrand cité par Jean-Louis Dufays dans Dufays, J.-L., 2019. *La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature*. Dans *La lecture littéraire dans tous ses états*, p. 180. [en ligne] <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:220831> (Consulté le 14 juin 2021)

³⁵ Jouve, V., 1992. *L'effet-personnage dans le roman*. PUF : Paris.

2.2. Évaluer la lecture littéraire

Selon Annie Rouxel, « la qualité d'une lecture littéraire ne saurait être évaluée sur des critères de rapidité³⁶ ». Elle implique plutôt que le lecteur prenne le temps de bien comprendre et d'assimiler le texte individuellement³⁷. En ce qui concerne l'évaluation de ce type de lecture, le professeur peut se tourner vers deux types de tâches : celles fermées sous forme de questionnaire de lecture par exemple, et celles ouvertes, comme avec les notes critiques de lecture³⁸. Les premières ont pour objectif de se rapprocher de la conception de lecture du professeur et de l'élève, mais elles comportent une certaine limite puisque l'élève ne peut pas y montrer sa compréhension globale du texte. En revanche, les tâches ouvertes permettent la métacognition puisque l'élève s'y investit plus pleinement. Outre le fait qu'elles ne sont pas centrées sur un aspect spécifique, les questions ouvertes laissent également davantage de place à l'interprétation individuelle.

3. Lecture individuelle ou lecture partagée ?

Initialement, lorsqu'on cherche à concevoir la lecture, l'idée que l'on s'en fait est celle d'un acte solitaire. On parle alors de lecture individuelle. À l'heure actuelle, en classe de français, c'est la pratique de lecture la plus développée, puisque très souvent, les élèves sont amenés à lire un livre ou une partie de livre à domicile avant d'en discuter en classe ou de procéder directement à une évaluation. Néanmoins, il n'est pas possible de nier l'importance du caractère social de la lecture, puisqu'elle s'appuie nécessairement sur des codes partagés et des stéréotypes qu'il est important pour l'élève de découvrir³⁹. Pour favoriser la bonne compréhension de ces codes, le professeur joue un rôle de guide pour les apprenants. Il peut ainsi procéder à une lecture partagée, qui est présentée par Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, Debarysche, Valdez Menchacha et Caulfield⁴⁰ comme le fait pour l'adulte de lire à voix haute afin de favoriser les interactions entre les adultes et les enfants. De cette façon, ils peuvent construire ensemble le sens du texte et l'élève peut réfléchir par lui-même, notamment par le biais de questions ouvertes posées au préalable par le professeur. Whitehurst précise également

³⁶ Rouxel, A. 1996. *Op. cit.*, p.51

³⁷ Nous verrons dans la suite de ce travail que cette construction du sens peut également s'effectuer par petit groupe

³⁸ Dufays, J-L., 2013. *Op cit.* p.147

³⁹ *Ibidem*, p.224-225

⁴⁰ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debarysche, N. D., Valdez Menchacha, M. C. and Caulfield, M., 1988. *Accelerating language development through picture book reading. Developmental psychology*, 24, 552-55

que ce genre de lecture peut être effectué quels que soient l'âge et le niveau des lecteurs. Cette lecture partagée peut également s'effectuer entre pairs et présente différents avantages⁴¹.

Tout d'abord, l'élève est placé dans un climat rassurant qui lui permet de tirer profit des compétences de ses camarades, les élèves ayant plus de facilités pouvant venir en aide aux élèves éprouvant plus de difficultés. Ensemble, ils apprennent à interpréter et à interroger les différents textes. Ils mènent donc leurs propres réflexions et sont pleinement actifs dans leurs apprentissages. De plus, travailler en groupe présente un double avantage : d'une part, cela s'avère souvent plus motivant pour les élèves ; d'autre part, cela permet aux élèves de développer des compétences relationnelles.

⁴¹ Edu. Academy, *Plateforme pédagogique* sur <https://edu.academy/savez-vous-les-avantages-de-la-lecture-partagee-dans-la-classe/> (Consulté le 15 juin 2021)

Chapitre 2 : Les cercles de lecture

1. Qu'est-ce qu'un cercle de lecture ?

1.1. Définition

Les cercles de lecture sont définis par Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine⁴² comme « 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'idée ». Dans cette définition, différents éléments attirent notre attention. Nous retrouvons tout d'abord l'idée de travailler en « petits groupes hétérogènes », ce qui signifie qu'il est important, au sein de chaque groupe, de mélanger des élèves qui présentent des niveaux de lecture et des intérêts différents. Parce qu'au sein d'une classe, tous les élèves n'éprouvent pas les mêmes facilités, l'intérêt des cercles de lecture est de rassembler dans un même groupe des élèves de compétences variées afin que les échanges puissent pleinement porter leurs fruits. Cela implique donc que le professeur connaisse sa classe et le niveau de chacun de ses élèves afin de pouvoir former des groupes parfaitement mixtes. Cette définition énonce également l'objectif premier du cercle de lecture qui est « d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances ». De cette façon, les élèves sont amenés à dialoguer, à donner leur avis et à exprimer leur compréhension personnelle du texte. Durant ces temps d'échanges, chaque élève se sert des réflexions qu'il a réalisées à l'aide de sa préparation durant laquelle il aura été amené à tenir un rôle spécifique que nous développerons dans la suite de ce mémoire. Le cercle de lecture va donc favoriser le partage et la discussion à la réalisation d'une tâche précise et individuelle, tout en amenant les élèves à lire, à écrire et à échanger leurs avis personnels avec leurs camarades⁴³.

1.2. Deux composantes essentielles : l'engagement et l'interaction

Pour que le cercle de lecture puisse se dérouler dans les meilleures conditions possibles, il est important de tenir compte de deux éléments essentiels. Le premier est le niveau d'engagement du lecteur (l'élève), qui doit être maximal. Pour le susciter et le maintenir, le professeur peut prêter attention à différents critères que nous allons développer ci-après. Le

⁴² Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Coll. Savoirs en pratique. De Boeck : Bruxelles. p.7

⁴³ Académie de Poitiers. S.d. *Les cercles de lecture*. Consulté le 16 juin 2021 sur <http://ww2.ac-poitiers.fr/lettres/spip.php?article494>.

second élément essentiel est la qualité des interactions entre les élèves, mais également entre l'enseignant et les élèves.

En premier lieu, il est important que le lecteur soit engagé dans le processus. En effet, puisqu'il est au centre de la construction du sens, il est important qu'il s'investisse dans son apprentissage. Pour susciter cette motivation, il est possible, selon Gambrell⁴⁴, de tenir compte de six facteurs. Tout d'abord, comme nous le développerons dans le point suivant, il est important de ne pas laisser l'élève seul face à son texte ; l'enseignant doit jouer un rôle de guide et montrer l'exemple en partageant sa passion pour la lecture. Ensuite, les élèves doivent être immergés dans un environnement au sein duquel ils ont facilement accès aux livres ; ils doivent également avoir la possibilité de les reprendre à domicile afin de pouvoir en discuter avec des membres de leur famille. Bien évidemment, pour que l'élève se sente plus impliqué, il faut également pouvoir lui laisser le choix de ses lectures. Cela favorise son engagement puisqu'il va se tourner vers des ouvrages qui l'intéressent et sur lesquels il souhaiterait en savoir davantage. L'interaction sociale joue également un rôle important dans le processus de motivation puisque, d'une part, les élèves choisissent souvent leurs lectures en fonction des discussions qu'ils ont eues avec leurs pairs, et, d'autre part, ils y restent souvent plus attachés lorsqu'ils ont l'occasion d'en discuter avec leur entourage. Il est donc essentiel de familiariser l'élève avec une diversité d'auteurs, de séries ou de personnages. Enfin, Cameron et Pierce⁴⁵ pointent du doigt l'importance des récompenses (recevoir un livre, par exemple) comme moyen de maintenir l'engagement des élèves.

En second lieu, la qualité d'un cercle de lecture dépend fortement de la qualité des échanges entre les élèves. Pour que ces interactions soient intéressantes, il est important que le professeur leur fournisse des situations les plaçant face à ce qu'on appelle des *conflicts sociocognitifs*, en leur proposant une tâche qui est légèrement plus compliquée que ce qu'ils sont capables d'accomplir seuls. De cette façon, ils seront contraints de se concerter avec leurs camarades afin de la réaliser correctement. Pour Brown et Campionne⁴⁶, la classe devient alors ce qu'on appelle une « communauté d'apprenants » puisqu'ils « s'engagent dans des projets effectifs de lecture et de partage de connaissances, d'interprétations et de significations⁴⁷ ». Cette interaction est essentielle pour les cercles de lecture : ceux-ci permettent de mettre en place un réseau de collaboration qui n'est utile que si les élèves y apportent chacun leurs

⁴⁴ Gambrell, L-B., 1996. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Op cit.* p. 10

⁴⁵ Cameron, Pierce. 1994. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Op cit.* p. 11

⁴⁶ Brown, Campione. 1995. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Op cit.* p. 12

⁴⁷ *Ibidem.*

expériences et leurs idées personnelles en s'imprégnant, en lisant et en comprenant tous le texte chacun à leur façon.

Ainsi, la communication « permet aux élèves de développer des compétences interprétatives en la matière d'œuvre littéraire⁴⁸ ». Ce développement peut s'effectuer dans un double mouvement : du *texte vers le lecteur* et du *lecteur vers le texte*.

1.3. Rôle du professeur

Insistons sur le fait que le professeur joue un rôle important dans le bon déroulement des cercles de lecture. En effet, non seulement il donne aux élèves l'accès aux livres, mais il joue également un rôle de guide en les accompagnant et en les stimulant dans leur lecture. En somme, il donne l'exemple en partageant sa passion avec sa classe et en offrant la possibilité de voir la manière dont se déroule typiquement un cercle de lecture. C'est aussi à lui qu'il revient d'animer les discussions. Pour des raisons de facilité, celles-ci peuvent, dans un premier temps, s'effectuer en plus grand groupe (avec une moitié de classe, par exemple). Le professeur veillera dès lors à laisser un temps de parole suffisant à chacun. Dans un second temps, il sera possible de former des plus petits groupes de discussion composés uniquement d'élèves. Même si le professeur ne fait pas pleinement partie d'un groupe de discussion, son rôle reste très important, notamment dans la formation des groupes.

Enfin, lorsque les élèves travaillent en petits groupes, il est important que le professeur conclue la séance par une phase de synthèse avec toute la classe grâce à laquelle il rassemble les différentes interprétations qui ont été produites par les groupes et relance les débats en posant des questions adéquates. Ce guidage peut s'effectuer de différentes façons, l'essentiel étant de faire émerger les diverses propositions et les liens établis par les élèves, de mettre en avant leurs contradictions et d'effectuer d'éventuels approfondissements⁴⁹.

Plus précisément, l'ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine distingue quatre types d'étayage verbal que peut effectuer le professeur :

- les propositions-déclarations : les enseignants répondent aux commentaires des élèves par une déclaration qui invite à une réaction plus réfléchie de leur part ;

⁴⁸ Valognes, Cpeps. s. d. *Les cercles de lecture*. p.10

⁴⁹ Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, 2001., *Op cit.* p.33-34

- les propositions synthétisantes : les enseignants synthétisent tout ce qui a été dit auparavant par les élèves. Cela va permettre de clarifier la situation ;
- l'expression de son propre état d'esprit : l'enseignant donne sa propre idée, il exprime ce qu'il pense de la lecture ;
- la demande de questions : le professeur demande aux différents groupes de rédiger des questions à poser aux autres groupes.

Généralement, la tâche de la constitution des groupes revient également au professeur. Pour rappel, il est essentiel qu'il connaisse bien sa classe afin de pouvoir former des petits groupes hétérogènes de quatre ou cinq élèves. De cette façon, les élèves éprouvant plus de difficultés en lecture peuvent profiter de l'expérience des plus performants. La diversité concerne également la mixité culturelle puisque l'un des objectifs majeurs des cercles est de partager son expérience et ses perceptions ; si les élèves ont des vécus personnels, la discussion ne sera que plus enrichissante. Néanmoins, le professeur doit tout de même faire attention à ce que les différences ne soient pas trop grandes afin de ne pas créer des rejets ou des effets de dominance⁵⁰. En effet, dans certains cas, les élèves plus extravertis pourraient prendre le dessus, notamment en termes de leadership et de prise de parole. De plus, un élève qui a conscience d'avoir un capital culturel plus élevé pourrait en jouer afin de se démarquer et de faire sentir à ceux qui en ont moins qu'ils sont défavorisés. Outre, l'hétérogénéité, il apparaît parfois difficile de communiquer avec des personnes avec lesquelles nous n'avons aucune affinité, avoir un camarade de son choix dans son groupe peut être un élément rassurant pour l'élève, même si cela complique encore une fois l'organisation du professeur. Enfin, la personnalité des élèves est également à prendre en considération ; il faut faire attention à ne pas concentrer dans un même groupe des personnes introverties, ou, au contraire, deux fortes têtes qui ne penseront qu'à la compétition. La création des groupes constitue donc une tâche complexe pour le professeur puisqu'il doit réussir à trouver un équilibre entre hétérogénéité, liberté de choix et prise en compte de la personnalité des élèves. Leur constitution est cependant essentielle puisque la qualité des discussions dépend fortement de la composition des groupes.

1.4. Cercle de lecture littéraire ou d'idée ?

La notion de *cercle de lecture* sert le plus souvent à désigner une discussion tournée autour d'un roman, donc à des cercles de lecture littéraire. Ceux-ci permettent aux élèves de

⁵⁰ Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, 2001., *Op cit.* p.63

prolonger la réflexion qu'ils ont eue lors de leur lecture et de mettre des mots sur les émotions qu'ils ont ressenties. C'est sur cet aspect que nous centrerons la suite de notre recherche.

Néanmoins, il est également possible de proposer aux élèves de travailler sur un texte de type fonctionnel ; c'est ce qu'on appellera *un cercle de lecture d'idées*. Les textes d'idées rassemblent tout ce qui concerne les textes documentaires, d'opinions ou de société⁵¹. Différents types d'activités peuvent être réalisés dans le cadre des cercles de lecture d'idées, et permettent de répondre à un des trois objectifs suivants : s'approprier et comprendre au mieux un texte, développer l'esprit critique face aux convictions ou aux préjugés véhiculés par le texte et construire des connaissances communes sous forme de discussion et/ou de jeux.

2. Déroulement typique d'un cercle de lecture

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la suite de ce mémoire, nous nous centrerons uniquement sur les cercles de lecture littéraire. Habituellement, leur déroulement comporte trois phases : la préparation, la réalisation et l'évaluation.

2.1. La préparation

Durant cette première phase, il est essentiel pour le professeur de rappeler aux élèves « les enjeux spécifiques qui seront poursuivis au cours de l'activité, ce qui permet d'introduire de nouvelles stratégies d'interprétation et de nouvelles règles d'interactions »⁵². Pour ce faire, les auteur-e-s de l'ouvrage *Les cercles de lecture* introduisent l'utilisation de tableaux de références qui permettent de structurer, pour les élèves, les réponses à deux questions essentielles : de quoi pouvons-nous parler lors d'un cercle de lecture ? et comment pouvons-nous en parler au sein du groupe ? Étant donné que, comme nous avons pu le constater durant nos recherches, les cercles de lecture sont particulièrement utilisés dans le cadre de l'école primaire, et que notre recherche porte, quant à elle, sur la place qu'ils ont au sein de l'enseignement secondaire supérieur, il nous semble que cette partie de « préparation » ne doit pas être négligée puisqu'elle peut s'avérer être un bon rappel pour l'élève. Néanmoins, celle-ci ne doit pas non plus se prolonger dans le temps, et ce pour diverses raisons. D'une part, le public visé par notre recherche se trouve dans le dernier cycle de l'enseignement obligatoire ; il nous semble donc possible de partir du principe qu'il a déjà acquis un ensemble de stratégies (capacité de parler des personnages, du titre, de l'histoire, des illustrations, de la couverture, etc.). D'autre part,

⁵¹ Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, 2001., *Op cit.* p.115

⁵² *Ibidem.* p. 53

puisque nous nous adressons à des adolescents âgés majoritairement de quinze à dix-huit ans, ils ont déjà, lors de leur parcours scolaire, acquis des codes en ce qui concerne les travaux de groupe (le fait de parler chacun à son tour et de laisser la parole à chacun, de respecter les idées de tous, de ne pas divaguer aux frontières du sujet initial, de justifier, de résumer à la fin de la séance). Durant cette première phase préparative, le professeur peut également attirer l'attention de ses élèves sur des éléments littéraires bien spécifiques qui seront très présents dans leur lecture.

2.2. La réalisation

L'étape de réalisation peut être divisée en cinq phases distinctes : la lecture, l'écriture, la constitution des groupes (que nous avons déjà abordée dans les pages précédentes), les discussions et les mises en commun. Très souvent, le texte n'est pas lu d'une seule traite, mais est au préalable divisé par le professeur. De cette façon, les phases de lecture, écriture et discussions se succèdent à diverses reprises.

Bien entendu, tout cercle de lecture doit passer par une phase de lecture du texte. Celle-ci peut s'effectuer aussi bien en classe qu'à domicile. Néanmoins, si le choix se porte vers une lecture en classe, il sera indispensable de prendre en compte le fait que la classe présente des élèves avec des niveaux de lecture différents. Pour ce faire, divers procédés peuvent être mis en place. Tout d'abord, le temps accordé à la lecture en classe doit impérativement être calculé en fonction du niveau de lecture des élèves les plus faibles. Il est par ailleurs possible de demander à un élève plus fort en lecture de venir en aide à un autre plus faible. Le plus important étant de ne jamais mettre de côté les élèves en difficulté, les discussions poussent généralement les jeunes à pointer du doigt leurs difficultés et à tenter d'y remédier dans un premier temps ensemble, puis dans un second temps avec l'aide du professeur.

La phase d'écriture peut aussi bien se dérouler simultanément à la phase de lecture qu'après cette dernière. Les élèves seront invités par leur professeur à tenir ce que Terwagne, Vanhulle et Lafontaine appellent *un carnet de semences* dans lequel se trouveront leurs impressions et leurs perceptions par rapport à ce qu'ils viennent de lire. Ces semences peuvent être libres ou bien liées à un thème imposé. Si elles sont libres, chaque élève pourra lui-même déceler les thèmes et les impressions qu'il a envie d'aborder avec le reste de son groupe. Bien entendu, s'il ne souhaite pas partager une émotion avec l'ensemble du groupe, il peut toujours tenir en parallèle de son carnet, un « journal personnel » qu'il pourra, s'il le souhaite, partager avec le professeur. Par ailleurs, bien qu'il soit recommandé aux élèves d'utiliser un carnet de

lecture pour préparer le cercle, celui-ci ne doit pas être obligatoire et ne peut à aucun moment être évalué ou rédigé pour un travail scolaire. L'élève doit se sentir libre d'y mettre tout ce qu'il souhaite, que ce soit sous la forme d'un texte, de mots-clés, de ratures, de dessins, de croquis, etc. C'est un réel espace de création et d'appréciation littéraire. Si le professeur a attribué un rôle à chacun de ses élèves, ceux-ci peuvent se servir de ce carnet pour élaborer des interprétations en lien avec ce qui a attiré leur attention.

La constitution des groupes (que nous avons déjà abordée quand nous avons expliqué le rôle du professeur) peut aussi bien se dérouler durant cette phase de réalisation que lors de la préparation des cercles, avant la lecture du texte. Une fois les groupes composés et le texte lu, arrive enfin la phase principale des cercles de lecture, celle des discussions. Avant toute chose, il est toujours important de commencer et de terminer les séances par une sorte de rituel. Les cercles de lecture étant des travaux de groupes, rappeler des règles de bonne conduite semble essentiel pour débiter. En ce qui concerne la clôture, différentes possibilités sont à envisager : autoévaluation, débriefing sur ce qui a été fait ou dit de manière individuelle, en petits ou grands groupes, etc., les possibilités sont infinies. Ces phases de clôture sont essentielles pour préparer la dernière étape des cercles de lecture, celle de la mise en commun. Les discussions à proprement parler peuvent directement être réalisées par les petits groupes ou bien être précédées par des séances en grands groupes animées par le professeur. Si les élèves réalisent pour la première fois des cercles de lecture, il est possible d'imaginer que cette initiation soit observée par tous les autres ; dans ce cas, un groupe discute ; pendant que les autres l'observent. Chaque groupe passe alors à tour de rôle et les élèves servent tous de modèle à un moment donné. Les autres cercles seront, quant à eux, réalisés en parallèle, chacun de son côté dans un coin de la classe.

La mise en commun aura pour objectif de présenter au reste de la classe ce dont le groupe a parlé, ce qui a marqué ou touché ses membres, ce qu'ils ont appris, les questions qu'ils se sont posées. Un élève sera désigné comme porte-parole. Si le professeur a décidé d'attribuer des rôles à chacun de ses élèves, l'animateur de discussion peut également revêtir cette fonction, puisqu'il doit déjà prendre des notes lors de la conversation. Durant cette mise en commun, il sera possible de recenser et de confronter les différents points de vue et, dès lors, de réaliser des débats beaucoup plus complets et de pousser la réflexion jusqu'au bout.

2.3. L'évaluation

Le terme « évaluation » peut être compris de différentes manières. D'une part, et c'est ce à quoi nous pensons en premier lieu, il peut concerner l'évaluation finale, certificative, à savoir s'il est nécessaire d'attribuer une note finale aux élèves concernant leur cercle de lecture, et, dans l'affirmative, d'en exprimer la (ou les) raisons. Nous pensons qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise solution, qu'il est possible d'attribuer une note aux élèves⁵³, mais que ce n'est pas nécessaire si l'on a accordé une importance particulière aux moments des évaluations formatives réalisées tout au long des séances. Le plus important est d'évaluer ce que les cercles de lecture vont apprendre aux élèves en termes de stratégie de lecture, de compréhension... L'enseignant, durant les séances, doit avoir pour objectif d'observer et d'évaluer ce qui se dit afin de pouvoir évaluer sur cette base le niveau de lecture de chacun de ses élèves. Cette évaluation formative doit idéalement être effectuée à la fin de chaque cercle (par le professeur ou par une autoévaluation des élèves) afin de permettre aux élèves de corriger leurs erreurs, d'enrichir les discussions et d'utiliser les nouvelles stratégies mises en place.

3. Utilisation des rôles

Nous avons jusqu'à présent beaucoup parlé des cercles de lecture en tant que dispositif d'aide à la construction du sens d'un texte. Néanmoins, ils peuvent également avoir pour mission de permettre aux élèves de développer des stratégies de compréhension diversifiées⁵⁴. Pour ce faire, le professeur peut opter pour l'attribution d'un rôle spécifique à chacun des élèves. Ces rôles auront pour objectif de permettre aux élèves de lire le texte en accordant une attention particulière à des éléments différents, ce qui permettra aux échanges d'être plus riches puisque chacun pourra amener des éléments divers et variés. Il revient au professeur de sélectionner les rôles à distribuer à ses élèves. Les rôles sont nombreux et doivent être minutieusement choisis en fonction du roman. Lors de nos diverses observations et lectures, nous avons pu constater qu'un certain nombre de rôles revenaient régulièrement avec des étiquettes différentes. Parmi les plus récurrents⁵⁵, nous retrouvons :

⁵³ Dans la seconde partie de ce mémoire, nous verrons ce pour quoi les différents professeurs ont opté en ce qui concerne l'évaluation finale des cercles de lecture.

⁵⁴ Gouvernement québécois. S.d. *Complément au programme de formation de l'école québécoise : Le cercle de lecture*. Consulté sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/Cercledelecture.pdf (14 octobre 2021)

⁵⁵ Ibidem

- le linguiste ou maitre des mots : il va sélectionner et rechercher la définition des mots difficiles ou incompris. La stratégie de lecture développée est celle de la découverte, de l'explication aux autres et de la définition ;
- le maitre des passages ou commentateur ou indicateur : il va avoir pour objectif de repérer certains passages qu'il estime importants, clés ou signifiants. Ici, l'essentiel sera certes d'évoquer un passage, mais également de donner son avis, de justifier ses choix ;
- l'illustrateur : comme son nom l'indique, il devra illustrer un passage qu'il juge important et/ou signifiant. Pour ce faire, il pourra avoir recours au dessin, au collage, aux programmes d'illustration en ligne, etc. Il est important de laisser libre cours à son imagination pour qu'il puisse visualiser et ressentir à sa façon ;
- l'agent de voyage ou maitre du voyage ou cartographe : celui qui tient ce rôle sera tenu de réaliser une carte sur laquelle il résumera les déplacements des personnages principaux ;
- l'analyste ou maitre des liens : il aura l'occasion de comparer le texte lu avec des éléments extérieurs issus de sa vie privée, d'éléments culturels et/ou historiques, de lieux ou d'événements réels ;
- l'animateur : son rôle est central puisque c'est à lui qu'il incombe de préparer et de diriger la discussion. Pour ce faire, il sera tenu de rédiger diverses questions à poser à ses camarades. Celles-ci peuvent porter aussi bien sur le fond que sur la forme des textes lus. C'est également à lui de rédiger, lorsque c'est nécessaire, une synthèse de la discussion.

Tous ces rôles ne doivent pas toujours entrer en compte, et bien évidemment, il est possible d'en imaginer d'autres, comme ceux de l'inventeur (responsable d'imaginer la suite de l'histoire), de l'informateur (qui va réaliser la carte d'identité des personnages et des lieux s'il n'y a pas d'agent de voyage), du narrateur/ responsable de récapitulation (chargé de résumer le passage lu), etc.

4. Enjeux et limites du cercle de lecture littéraire

Après tout ce que nous avons évoqué jusqu'à présent, nous pouvons affirmer que l'enjeu des cercles de lecture est double. D'une part, il permet de développer des stratégies de lecture diverses en contraignant les élèves à lire chaque fragment du texte avec un rôle différent, et donc de prêter attention à des éléments distincts. D'autre part, il aide les élèves à développer

leurs compétences en lecture. Lorsque le professeur forme les groupes de manière hétérogène (en plaçant des élèves de niveaux de lecture différents dans un groupe), il les contraint d'une certaine façon à pratiquer ce qu'on appelle un tutorat par les pairs. Le tutorat est défini selon Jocelyne Giasson comme « une situation dans laquelle un élève plus habile aide un élève moins habile dans un travail coopératif organisé par l'enseignant »⁵⁶. Cette définition correspond donc bien à toutes les notions que nous avons exposées à propos des cercles de lecture. De plus, ceux-ci sont, à certains égards, plus ludiques pour les apprenants, ce qui les motive davantage à lire.

Nous pouvons également affirmer que la principale limite de l'activité réside dans le fait que la qualité des échanges dépend de la façon de travailler (lecture, qualité de la préparation) et de l'attitude positive (coopération, etc.) de chacun des élèves. S'ils n'éprouvent aucune motivation, le cercle de lecture pourrait ne pas être aussi intéressant que prévu.

5. Représentation des cercles de lecture dans la littérature

Cette première partie nous a permis de définir les cercles de lecture comme un dispositif d'aide à la lecture incitant les élèves à discuter de leurs lectures communes. Néanmoins, à première vue, lorsque l'on parle de « cercle de lecture », la vision que l'on s'en fait est souvent fort différente de ce qui est pratiqué dans les classes, et celle-ci est très souvent influencée par la représentation que nous donne la littérature et le cinéma... Ainsi, dans cette partie, nous allons analyser brièvement la manière dont cette pratique est évoquée à partir de deux œuvres littéraires : *Le cercle des poètes disparus* de N.H. Kleinbaum et *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates* de Annie Barrows et Mary Ann Shaffer.

5.1. *Le cercle des poètes disparus*

a. Résumé

Dans les années 1960, le collège privé de Welton se prépare pour une nouvelle rentrée scolaire. Chaque élève de l'établissement a un avenir bien tracé et dirigé par ses parents. Tous sont destinés à intégrer les plus brillantes universités et à devenir médecins, avocats ou encore banquiers. À l'école, les maîtres-mots sont *tradition, honneur, discipline et excellence*, jusqu'au jour où John Keating, lui-même autrefois élève de ce même collège, est engagé en tant que professeur de littérature.

⁵⁶ Giasson, J., 2013. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Dans outils pour enseigner. De Boeck : Bruxelles

Rapidement, les élèves vont apprendre à découvrir leur nouveau professeur et ses méthodes pédagogiques quelque peu orthodoxes. Keating, à travers l'amour qu'il porte à la poésie, pousse ses élèves à sortir des sentiers battus et à réfléchir au conformisme dont ils font preuve au sein de leur institution scolaire, mais également à la liberté qu'ils aimeraient prendre en poursuivant leurs rêves et en profitant pleinement du jour présent. Intrigués par les pratiques de leur professeur, les élèves vont se renseigner et découvrir en feuilletant un annuaire que Keating, lorsqu'il était élève, faisait partie d'un groupe appelé le *Cercle des poètes disparus*. Les membres de ce cercle se fixaient pour objectif de non seulement lire des extraits de poèmes inspirants, mais également de « sucer toute la moelle de la vie ».

Fasciné par ce cercle secret, le groupe d'amis décide de le reconstituer. De cette façon, ils vont apprendre à voir le monde différemment. Neil Perry, par exemple, va poursuivre son rêve en s'inscrivant à une audition de théâtre et va décrocher le rôle. Knox Overstreet va tenter une histoire d'amour avec la belle Chris, pourtant déjà en couple avec Chet Dansburry. Charlie Dalton, déjà en décalage avec l'école, se sentira de moins en moins coupable à enfreindre le règlement. Quant à Todd Anderson, fraîchement arrivé au collège, il va pouvoir s'ouvrir et se détacher de la figure de son frère qui lui colle pourtant à la peau depuis sa naissance.

b. Représentation du « cercle de lecture » dans le roman

Dans le roman, l'image du cercle de lecture présente des points communs et des différences avec celle que nous avons décrite jusqu'à présent dans ce mémoire. Lorsque les élèves demandent à leur professeur Keating de leur expliquer ce qu'est le *Cercle des Poètes Disparus*, nous pouvons lire ceci :

« Le Cercle des Poètes Disparus était une société dont les membres se fixaient pour objectif de **sucer toute la moelle de la vie**. C'est par cette expression de Thoreau que nous ouvrons la séance. Nous étions **une poignée** à nous réunir dans la vieille grotte indienne et chacun à notre tour, **nous lisions** Shelley, Thoreau, Whitman – ou nos propres vers - et, dans l'enchantement du moment, ces poètes exerçaient leur magie » (p.62)

Dans cet extrait, nous pouvons constater que le cercle est constitué d'un groupe d'élèves se rassemblant pour lire et discuter autour d'un ou plusieurs textes (ici, il s'agit toujours de poésie). Néanmoins, ces cercles ne sont pas réalisés dans un cadre scolaire puisque les membres se rassemblent dans une grotte ; aucun professeur n'est présent pour les encadrer et il n'y a aucune obligation de participation pour les élèves. D'ailleurs, lorsque Keating dit qu'ils étaient « une poignée », nous pouvons en déduire qu'il s'agissait réellement d'une minorité d'élèves.

Le contexte de réalisation du cercle est donc bien différent de celui qu'on peut réaliser dans le cadre du cours de français. Néanmoins, cette définition nous apprend également que l'objectif de ce cercle est de « sucer toute la moelle de la vie », ce qui sous-entend que les poètes disparus font de leur mieux pour profiter pleinement de chaque petit moment de la vie, qu'ils ne laissent rien passer afin de ne rien regretter par la suite. Un peu plus loin dans le récit, les élèves interrogent Keating sur le nom du cercle et sur ce qui est sous-entendu par « poètes disparus ». Leur professeur leur répond ceci :

*« Le nom était une allusion au fait que pour faire partie du Cercle, **il fallait mourir.** (...) Les vivants n'étaient que des novices. Le **statut de membre** à part entière ne pouvait s'acquérir **qu'après une vie d'apprentissage.** » (p.63)*

Intrigués par ces paroles, les élèves vont décider de reconstituer le cercle. De notre côté, nous pouvons également en déduire que le cercle n'a pas pour seul objectif de lire des textes de poésie jugés « beaux », mais aussi de permettre que les membres se rassemblent afin de réfléchir et de comprendre ensemble, à travers les textes qu'ils lisent, ce qui est réellement important pour eux dans la vie. D'une certaine façon, cette pratique se rapproche des cercles de lecture pratiqués en classe de français puisque, dans les deux cas, les membres réfléchissent et tentent de comprendre quelque chose ensemble (pour rappel, en classe, il s'agit du roman sur lequel ils travaillent ; dans le cercle des poètes disparus il s'agit plutôt de la vie de manière générale).

Nous devons par ailleurs revenir sur le fait que l'histoire se déroule dans les années soixante dans « un austère collège de Vermont »⁵⁷ dans lequel règne une conception traditionnelle de l'enseignement⁵⁸. Dans celle-ci, l'enseignant occupe une position uniquement verticale en se limitant, du haut de son estrade, à transmettre les savoirs à l'élève qui, lui, ne fait office que de réceptacle. Par conséquent, le rôle de ce dernier est minoré et il n'exerce qu'un rôle passif. Cette représentation se trouve à divers moments, lorsque l'ouvrage décrit les cours qui sont donnés à Welton :

*« Il se mit à arpenter la salle d'un pas pesant tout en **prononçant distinctement les mots latins** que les garçons s'efforçaient de **répéter** après lui. Après quarante minutes de cet exercice, Mr. McAllister s'arrêta enfin et toisa la classe du haut de **son estrade** » (p.33)*
*« Pendant près d'une heure, le professeur Hager les **assomma de questions** et de définitions mathématiques. Des mains se dressaient, les élèves **se levaient** et*

⁵⁷ Quatrième de couverture de l'ouvrage de Kleinbaum, N.H., 1990. *Cercle des poètes disparus*. Le livre de poche : Paris

⁵⁸ Halté, J-F., 1992. *La didactique du français, (Que sais-je ?)*. Presses Universitaires de France : Paris

ânonnaient la réponse comme des machines, essayant de sévères remontrances en cas d'erreur. » (p.34)

Dans ce contexte, le professeur Keating se présente comme une figure d'opposition à cet ancien système puisqu'assez rapidement, il va demander à chacun des élèves de déchirer l'introduction de leur manuel de poésie intitulé « Comprendre la poésie » et va tenir le discours suivant en les incitant à se rebeller :

*« Nous sommes engagés dans une **bataille**, messieurs ! Que dis-je, une bataille ? C'est la guerre ! Jeunes âmes parvenues à un stade crucial de leur développement, **ou bien vous serez broyées**, laminées par le rouleau **compresseur de l'académisme**, et le fruit périra avant même d'avoir éclos, ou vous **triompherez et pourrez alors épanouir votre individualité**. N'ayez aucune crainte, vous apprendrez ce que cette école exige que vous sachiez ; mais si j'accomplis ma tâche, vous apprendrez bien plus encore. » (p.55)*

Rencontrer une figure d'enseignant anticonformiste dans le contexte des années 1960 n'est pas quelque chose d'anodin, puisqu'il s'agit des années durant lesquelles l'enseignement se transforme peu à peu et où l'on se base de plus en plus sur les représentations initiales des élèves. Keating rompt sciemment avec la figure traditionnelle du professeur et veut en apprendre bien plus à ses élèves, que ce soit à travers ses cours ou bien à travers le cercle des poètes disparus dont il suscite la renaissance. Ainsi, le *cercle de lecture* est présenté comme un outil utilisé par les nouvelles pédagogies, et qui n'avait traditionnellement pas sa place dans l'enseignement. En effet, dans ce dispositif, les élèves sont placés au premier plan de l'apprentissage, ils réfléchissent ensemble et le professeur est tenu à l'écart, jouant le rôle de guide plutôt que celui du transmetteur de savoir.

5.2. Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates

a. Résumé

L'histoire commence dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, à Londres, en janvier 1946. Juliet Ashton, jeune écrivaine, qui a passé six ans à tenter de faire sourire les lecteurs du *Spectator* avec des articles humoristiques, est en pleine recherche d'inspiration pour son prochain roman. C'est alors qu'elle reçoit une lettre en provenance de l'île de Guernesey. Dawsey Adams, passionné de Charles Lamb, lui demande des conseils bibliographiques au sujet de cet auteur. À ce moment-là, elle ne sait pas encore qu'il s'agira de la source d'inspiration tant espérée pour son prochain roman.

À travers une relation épistolaire avec Dawsey et d'autres membres de l'île, Juliet va découvrir un nouvel univers, celui du *Cercle littéraire des amateurs de tourtes et d'épluchures*

de patates créé par Élisabeth McKenna pour justifier une violation du couvre-feu allemand. Au fur et à mesure de leurs échanges, Juliet va se lier d'amitié avec chacun des membres du cercle qui vont aussi bien lui parler de leurs différences que de leur vie pendant l'Occupation allemande. Prise de passion et pleinement inspirée par les dires de ses nouveaux amis, Juliet décide de faire ses valises et d'aller rejoindre Guernesey. Cette expérience va complètement bouleverser sa vie, puisqu'elle décidera finalement de rester sur l'île.

Bien que l'Occupation puisse être présentée comme le thème principal du roman, l'amour et l'intérêt de la lecture sont bel et bien les sujets principaux de l'histoire⁵⁹.

b. Représentation du « cercle de lecture » dans le roman

Dès la première lettre adressée à Juliet, Dawsey fait mention du cercle littéraire. Néanmoins, puisqu'il s'agit d'un roman épistolaire, il faut attendre plusieurs lettres afin d'obtenir une explication complète de ce qu'il représente. Juliet est en effet très vite intriguée par la mention de ce cercle ; elle pose donc de nombreuses questions à Dawsey qui invite alors d'autres membres du groupe à correspondre avec elle à ce sujet. Dawsey explique quant à lui que, s'il fait mention du cercle, c'est pour expliquer d'une certaine façon son admiration pour Charles Lamb.

« Charles Lamb m'a fait rire pendant l'Occupation, surtout son passage sur le cochon rôti. Le Cercle des amateurs de littérature et de tourte aux épluchures de patates de Guernesey est né à cause d'un cochon rôti que nous avons dû cacher aux soldats allemands – raison pour laquelle je me sens une affinité particulière avec Mr. Lamb. » (p.20)

C'est alors que Juliet se demande « pourquoi un cochon rôti » ? Il faut attendre plusieurs lettres avant d'obtenir une réponse. Durant l'Occupation, l'île manquait sérieusement de nourriture, que ce soit pour les Allemands ou pour les habitants. Un jour, Madame Maugery invita ses amis à venir partager un cochon ; et la soirée fut tellement agréable qu'ils en ont tous oublié le couvre-feu. Alors qu'ils tentaient de rentrer chez eux à travers les champs, ils sont tombés sur six officiers leur demandant ce qu'ils faisaient là ; Elizabeth s'est alors avancée et a prononcé ceci :

« Nous assistions à une réunion du cercle littéraire de Guernesey et la discussion du soir sur Elizabeth et son jardin allemand était si captivante que nous en avons tous perdu la notion du temps. Un livre merveilleux. » (p.48)

⁵⁹ Rivais, J., s.d. *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patate*. Consulté sur <http://lacritiqueparisienne.fr/63/patates.pdf> p.4 (16 janvier 2022)

C'est ainsi que nous pouvons affirmer que le cercle de lecture a été *créé* « pendant – et à cause de – l'Occupation allemande » (p.61) et qu'il doit son nom uniquement à un encas préparé par un membre du groupe.

Une fois prise au piège dans son mensonge, Elizabeth a dû tout mettre en place pour que ces réunions aient l'air réelles. Elle a donné la liste des membres au commandant, disposé des livres sur l'étagère du manoir et a demandé à chaque personne présente la veille de revenir le soir même pour choisir un livre, livre qui était bien évidemment à lire. En ce qui concerne l'organisation des autres séances, elles se dérouleraient tous les quinze jours, et puisque personne n'avait d'expérience en matière littéraire, certains n'ayant plus ouvert d'ouvrage depuis l'école primaire, ils ont dû inventer leurs propres règles :

*« Chacun à notre tour, nous parlions aux autres d'un livre que nous avions lu. **Au début, nous tentions de garder notre calme** et de demeurer objectifs, mais cela n'a guère duré ; rapidement les orateurs n'ont plus eu pour ambition que de **persuader leur auditoire de lire l'ouvrage en question** » (p.80)*

Nous pouvons constater que, dans ce roman, l'organisation du cercle de lecture est donc bien différente de ce que nous avons défini comme *cercle de lecture* dans la première partie de ce mémoire. La première différence majeure se situe au niveau du contexte. Nous ne sommes en rien dans un contexte scolaire, il ne s'agit pas d'adolescents qui se réunissent, mais bel et bien d'adultes, qui ont tenté de « sauver leur peau ». Ensuite, une lecture commune n'est pas imposée à tous ; au contraire, chacun est libre de lire l'œuvre qu'il souhaite, puisqu'il est ensuite amené à présenter sa lecture. Comme Amélia l'indique dans sa lettre, « *souvent l'orateur tente de persuader l'auditoire de lire l'ouvrage qu'il présente* ». L'objectif du Cercle est donc de convaincre les autres membres que l'ouvrage vaut la peine d'être lu, il ne s'agit en rien de chercher à donner un sens au texte ni de s'attacher à le comprendre ensemble.

Néanmoins, il arrivait que « *deux membres avaient lu le même livre, ils en débattaient devant le reste de l'assemblée, pour le plus grand plaisir de chacun (p.80)* ». Dans cette phase de débat, on retrouve l'idée selon laquelle les membres du cercle discutent et débattent ensemble autour d'un même livre. Cet aspect est donc un point commun avec la représentation que nous nous sommes faite des cercles de lecture, même si elle n'est pas systématiquement présente dans le *Cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates*.

Les réunions ont donc continué, et ce même après l'Occupation, comme le dit Amélia : « *Nous avons commencé à nous réunir à cause du commandant, c'est vrai, mais nous avons*

continué pour le plaisir » (p.80). Il n'y a donc pas, contrairement au cercle de lecture organisé dans le cadre scolaire, d'obligation pour les participants de se présenter aux différentes séances. Ces propos sont appuyés par d'autres membres du cercle qui affirment qu'ils n'avaient au départ aucune envie d'y participer :

*« Je n'avais **aucun goût pour ce genre d'activité**, à l'époque. Je ne me serais jamais résolu à ouvrir mon premier livre, si je n'avais eu à l'esprit l'image du commandant et de la prison » Eben Ramsey, p.99*

*« Au début, je n'avais **aucune envie d'assister à des réunions** littéraires (...) je n'avais pas de temps à gaspiller à lire des choses que des personnes qui n'ont jamais existé n'ont jamais faites. » Clovis Fossey, p.114*

L'utilisation des termes « à l'époque » et « au début » confirme que leur vision des choses a changé, et qu'ils participent maintenant à ces séances par plaisir.

Bien entendu, la lecture et ses enjeux constituent également un sujet essentiel tout au long du roman puisqu'il souligne que « *c'est ce qui leur a bien remonté le moral quand ils étaient occupés* » (p.84). Elle leur est donc d'une grande utilité, elle leur permettait de « *trouver une sorte de consolation* » (p.161), « *elle rendait l'occupation plus agréable* » (p.147).

Pour conclure, dans le cas du *Cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates*, le cercle de lecture se présente comme un moment permettant à chacun de penser à autre chose pendant une situation politique compliquée durant laquelle les conditions de vie, que ce soit au niveau de la nourriture ou des sanitaires, étaient plus que déplorables. Il s'agissait de moments « off » au cours desquels chacun pouvait s'évader et penser à autre chose qu'à la guerre qu'ils étaient en train de vivre.

5.3. Conclusion

Ces deux romans nous ont offert deux visions distinctes de ce que peut signifier la notion de *cercle de lecture*, chacune présentant des points communs et des différences avec les éléments que nous avons mis en avant dans la première partie de ce chapitre. Dans tous les cas, une chose est irréfutable : lorsqu'on parle de *cercle de lecture*, peu importe la présentation qui en est donnée, il s'agit toujours d'un groupe de personnes se réunissant dans un même lieu et prenant la décision de parler de leurs lectures, qu'elles soient communes ou non.

Dans tous les cas, que ce soit d'un point de vue scolaire ou littéraire, les cercles de lecture ont un rôle important à jouer et ils permettent de poursuivre différents objectifs : penser à autre

chose dans une situation difficile, évoluer en profitant de chaque instant de la vie, mettre en place des stratégies de lecture, mieux comprendre un texte en débattant avec des pairs.

Après ce regard théorique et littéraire sur le dispositif qui nous intéresse, nous allons, dans la suite de ce mémoire, nous tourner d'une part vers les représentations que les professeurs de français du cycle supérieur se font lorsqu'on leur parle de cercles de lecture, et d'autre part sur la manière dont trois de ceux-ci les pratiquent dans leur classe.

Partie 2 : Les cercles de lecture, analyse de la pratique sur terrain

Dans la première partie théorique, nous avons eu l'occasion d'une part de décrire les notions théoriques émises à propos des cercles de lecture et, d'autre part, d'analyser deux ouvrages littéraires abordant d'une certaine façon la notion de *cercle littéraire*. Nous allons désormais nous intéresser à la manière dont les cercles de lecture sont abordés en classe de français. Cette partie sera divisée en quatre chapitres distincts.

Premièrement, nous analyserons les résultats d'un questionnaire que nous avons diffusé sur les réseaux sociaux afin d'avoir une vision plus globale de la représentation que se font les professeurs de français lorsqu'on leur parle de *littérature partagée* et de *cercle de lecture*. Les réponses à ce questionnaire nous permettront de vérifier notre hypothèse selon laquelle il s'agit d'une pratique peu développée dans les classes. Dans ce même chapitre, nous développerons la méthodologie que nous avons utilisée pour observer et analyser les différentes pratiques de deux écoles. Comme nous le verrons, au vu des conditions sanitaires, les techniques d'observation ont été légèrement variées d'une école à l'autre.

Les deuxième et troisième chapitres présenteront chacun une des deux écoles observées, soit, *l'Institut Notre-Dame de Loverval* pour le deuxième chapitre et *l'Institut Provincial d'Enseignement Agronomique de La Reid* pour le troisième. Le choix de ces écoles nous a permis d'examiner des classes issues de trois filières différentes : générale de transition, technique de transition et professionnelle. Dans ces deux parties, nous nous attacherons non seulement à présenter l'établissement et les professeurs, mais nous aborderons également le déroulement des séances, la manière dont les élèves sont évalués, le (ou les) objectif(s) poursuivi(s) par l'utilisation du cercle de lecture, etc. Finalement, nous nous intéresserons à la manière dont les professeurs et les élèves ont perçu les différentes séances, ainsi que les points négatifs qu'ils ont pu relever.

Dans le quatrième chapitre, nous aurons enfin l'occasion de comparer les différentes pratiques mises en place en fonction des professeurs (que ce soit entre les deux professeurs de *l'Institut Notre-Dame de Loverval* ou entre ceux des deux écoles). Bien entendu, puisque nous avons observé trois classes de filières différentes, nous accorderons une attention toute particulière à cet élément lors de notre comparaison.

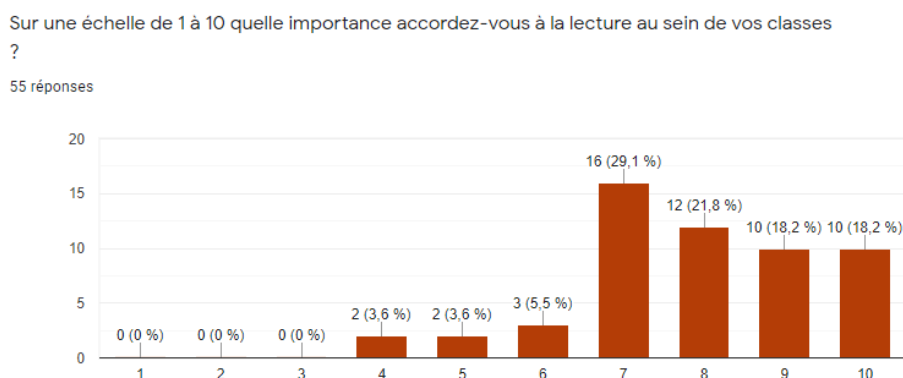
Chapitre 1 : Données générales et méthodologie

Afin d'analyser la place des cercles de lecture dans les classes de secondaire, un formulaire⁶⁰ a été soumis à de nombreux professeurs de français de Belgique francophone, dont 55 ont répondu. En fonction d'une réponse affirmative ou négative des professeurs quant à la question concernant la pratique effective des cercles de lecture, le questionnaire a pris deux directions distinctes.

1. Analyse du profil des répondants

Les professeurs ayant répondu à ce questionnaire sont plus que majoritairement de sexe féminin (51 contre 4 de sexe masculin). Ils enseignent dans toutes les filières, mais plus spécifiquement en section générale (34 sur 55) et en technique de qualification (33 sur 55). Une minorité d'entre eux enseigne en section professionnelle (23 sur 55) ou en technique de transition (13 sur 55). Notons également que plusieurs répondants enseignent dans différentes sections au sein d'un même établissement. En ce qui concerne les niveaux scolaires concernés, nous pouvons dire que les professeurs enseignent aussi bien en quatrième (33 sur 55), en cinquième (38 sur 55) ou en rhéto (36 sur 55), toutes filières confondues. Parmi eux, 8 professeurs enseignent en septième professionnelle.

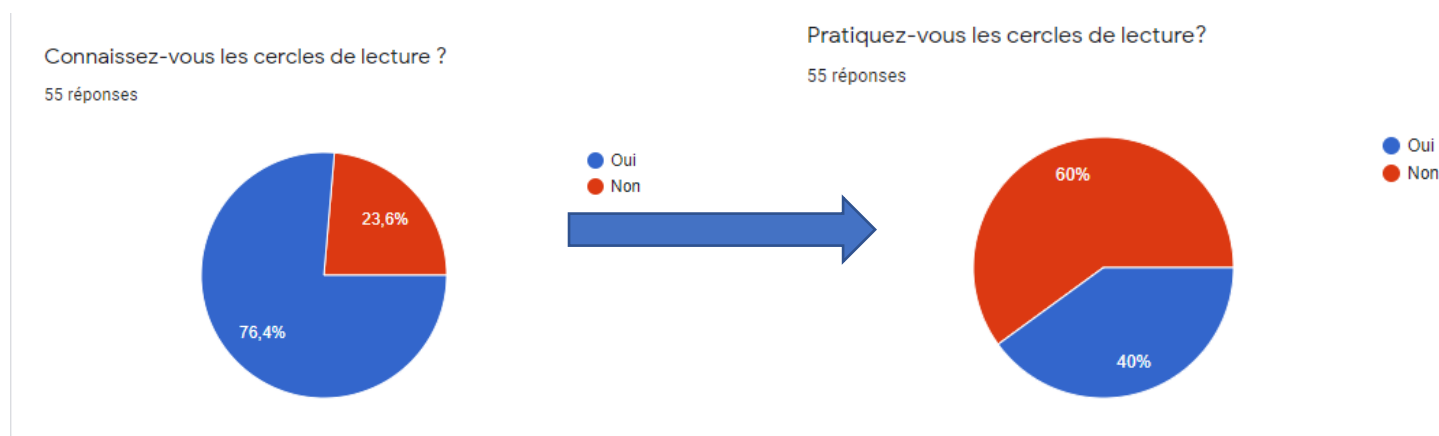
Une fois le profil des répondants établi, nous leur avons demandé de situer sur une échelle de 1 à 10 l'importance qu'ils accordaient à la lecture de manière générale. Comme nous pouvons le constater sur le schéma ci-dessous, les répondants accordent à la lecture une importance assez élevée, qu'ils évaluent entre 7 et 10.



⁶⁰ Annexe 1

Les sept personnes ayant répondu en dessous de 7/10 sont tous des professeurs qui enseignent dans les sections techniques et professionnelles. Les justifications données pour leur note sont les suivantes : « *les élèves n'aiment pas lire donc c'est de plus en plus difficile* », « *ils manquent d'intérêt* », « *ils sont réfractaires* ».

Le dernier point qui nous semble important afin d'établir le profil des répondants est de savoir si oui ou non ils connaissent et effectuent des cercles de lecture. Sur les 55 professeurs, 42 ont répondu connaître les cercles de lecture tandis que seulement 22 ont affirmé les pratiquer en classe.



Précisons à ce propos que, dans notre questionnaire, nous n'avons à aucun moment donné notre propre définition du sujet. Ces schémas ne sont donc peut-être pas tout à fait pertinents puisqu'on peut supposer que certaines personnes pensent pratiquer des cercles de lecture qui ne répondraient pas à la définition que nous en avons donné. Par exemple, certaines personnes ayant répondu positivement à la question « Connaissez-vous les cercles de lecture ? » l'ont défini de cette façon :

« *Endroit où l'on partage des lectures que l'on a appréciées* ».

« *Partage de lecture comme les booksta sur Instagram* »

« *Moment où chacun présente un bouquin et lecture de passages / résumés* »

« *Chacun lit et parle du livre qu'il a lu, ce sont des livres différents pour proposer un compte rendu au groupe. Tous les participants découvrent ainsi différentes œuvres qui peuvent tourner au sein du groupe.* »

Par ailleurs, la plupart des professeurs définissent le cercle de lecture de manière assez vague comme étant un « *espace de lecteurs où les élèves échangent en petit groupe autour d'un livre avec des questions* ». Nombreux sont également ceux qui ne précisent pas si, dans un

cercle de lecture, les élèves lisent le même livre ou bien un différent. Finalement, un seul professeur nous a fourni une définition complète de ce qu'est un cercle de lecture : « *Les élèves se réunissent après avoir lu une même partie d'un même livre et en discutent. On peut attribuer des rôles aux lecteurs (un qui pose des questions aux autres, un qui parle de son ressenti par rapport à tel ou tel personnage, un qui évoque ce qui l'a surpris dans le livre, etc.)* ».

L'ensemble de ces éléments nous permet donc d'affirmer que, de manière générale pour les professeurs, les cercles de lecture constituent une notion majoritairement floue et très peu utilisée dans les classes. Après cette analyse générale du profil des répondants, notre questionnaire a pris deux directions différentes en fonction de leur pratique ou non des cercles de lecture dans leurs classes.

2. La place des cercles de lecture dans les classes de français

2.1. Regards des enseignants pratiquant les cercles de lecture

Comme nous l'avons déjà mentionné, seuls 22 professeurs ont répondu qu'ils pratiquaient les cercles de lecture avec leurs élèves. D'un point de vue organisationnel, sur ces 22 enseignants, 14 organisent des cercles dans plusieurs années, voire dans toutes leurs classes, tandis que les huit autres les réalisent dans une seule année (4 en quatrième et 5 en cinquième). L'année dans laquelle les cercles de lecture sont le plus souvent effectués est la cinquième (17 réponses sur 22), suivie de près par la classe de rhéto (12 sur 22). Viennent ensuite les 4^e et 7^e années avec respectivement 4 et 2 personnes sur 22. Par ailleurs, la plupart des enseignants (10 sur 22) consacrent plus de quatre heures de cours aux cercles de lectures, tandis que huit d'entre eux accordent entre deux et quatre heures, et quatre n'y dédient qu'une à deux heures. En ce qui concerne l'évaluation de cette activité, les répondants sont partagés puisque, 11 affirment en avoir réalisé une tandis que 11 n'en effectuent pas. Néanmoins, lorsqu'il y a une évaluation, elle ne porte jamais sur les discussions des cercles en tant que telles, mais constitue plutôt un travail a posteriori rentrant dans le cadre de l'UAA 6 ou 4 :

« *Présentation orale du groupe pour présenter le livre lu aux autres* ».

« *Évaluation classique sur le déroulement de l'histoire, des personnages* ».

« *Faire part individuellement par écrit de leur avis sur la lecture* » ; « *grille d'évaluation sur l'argumentation : thèse, arguments, exemples* ».

« *Explication de ce qu'ils ont retenu de cette expérience* ».

En ce qui concerne les pratiques didactiques des professeurs, ceux qui n'utilisent pas le terme « cercle de lecture » au sens que nous l'entendions, mais plutôt influencés par la représentation que l'on peut retrouver dans les films ou la littérature (comme dans *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates*), expliquent qu'ils réalisent une sorte de « bookclub » ou de « café littéraire » en dehors des heures de cours (temps de midi par exemple) ; les élèves et les professeurs qui le souhaitent peuvent se réunir dans un endroit confortable, manger un bout, boire et discuter autour du livre, voire le comparer avec un film. Ils sont deux à évoquer cette situation-là. On retrouve également deux enseignants qui suivent à la lettre la séquence proposée par le manuel *Connexion 5^e*⁶¹. Cependant, cette séquence présente selon nous de trop nombreux éléments artificiels (ex. : les vidéos qui sont proposées pour l'analyse des élèves dans la première partie), et elle n'attribue pas de manière claire et précise un rôle aux jeunes. Pour les autres enseignants, l'objectif premier des cercles de lecture est de pousser les élèves à discuter, à donner leur avis et à vérifier leur bonne compréhension du texte. Comme c'était le cas pour l'évaluation, ils font rentrer les cercles de lecture dans le cadre des UAA 4 et 6 :

« Lors du 1er, je leur demande de se situer en tant que lecteur/lectrice en général. Après je mets un cadre/je lance un thème/je leur demande un aspect positif/négatif de la lecture, je leur demande de réaliser des rapprochements, etc. »

« Je découpe le livre en parties qui donnent chacune lieu à une discussion sur base de points d'attention particuliers, autoévaluation de la lecture et de la discussion du groupe. »

« Les élèves discutent de leur lecture entre eux et vérifient leur compréhension et analyse à l'aide de questions. »

Nous avons ensuite interrogé les professeurs sur les avantages et les inconvénients qu'ils associaient à ces pratiques. Selon eux, de manière générale, l'intérêt majeur des cercles de lecture est qu'ils permettent aux élèves de mieux comprendre le roman : *« Le débat sociocognitif enrichit la pratique des élèves. Les interactions rassurent, stimulent, questionnent, cela leur permet de mieux comprendre et d'asseoir les stratégies de lecture »*. 90,9 % des professeurs soulignent que les cercles de lecture ont été particulièrement bénéfiques pour les élèves éprouvant plus de difficultés en lecture : *« Les élèves les plus forts viennent en aide aux élèves les plus faibles »* et *« Il y a plus dans deux têtes que dans une seule »*. Le deuxième point positif mis en avant touche au fait de *« valoriser le côté social et ludique de l'activité »*. Cela permet aux élèves de travailler d'une part en autonomie (*« les compétences*

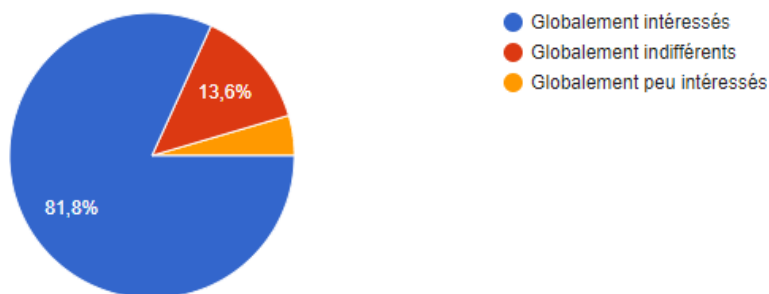
⁶¹ Collectif sous la direction de Marion, C., 2020. *Connexion français 5^{ème}*. Van In : Mont-Saint-Guibert

individuelles sont valorisées au service du groupe (rôles différents) »), et d'autre part de travailler en groupe (« apprendre à s'exprimer, s'écouter et partager »). En ce qui concerne les inconvénients, nous retiendrons que les professeurs trouvent cette pratique particulièrement chronophage et difficile à mettre en place : « l'apprentissage se fait par la pratique, il y a des problèmes avec les élèves qui ne lisent pas le livre à domicile, l'organisation didactique doit être bien réfléchie et encadrée, c'est difficile à réaliser avec un gros groupe ». Enfin, puisque la qualité des discussions dans les cercles de lecture dépend pleinement de la présence des élèves et de leur travail fourni, le taux d'absentéisme peut également être un frein et une difficulté.

Finalement, lorsque nous avons demandé aux professeurs d'expliquer la réaction de leurs élèves face à cette activité, 18 sur les 22 nous ont dit que ceux-ci avaient été globalement intéressés. Sur les quatre professeurs restants, trois estiment que leurs élèves ont été globalement indifférents, et le dernier qu'il y a eu peu d'implication de la part de ses élèves et que ceux-ci se sont montrés globalement peu intéressés.

Quelle a été la réaction générale de vos élèves lors des séances ?

22 réponses



Les répondants ont néanmoins précisé que l'implication dans cette activité dépendait beaucoup du groupe, du livre à analyser et du guidage effectué par le professeur. L'un d'eux souligne par exemple que « pour des élèves éprouvant plus de difficultés et qui n'ont pas l'habitude de travailler en groupe, il faut un guidage très très précis ». Le professeur jugeant le peu d'intérêt de ses élèves explique que cela est dû au fait que ceux-ci n'accordent que très peu d'importance à la lecture de manière générale.

2.2. Regards des enseignants ne pratiquant pas les cercles de lecture

Sur les 55 répondants, 33 ont affirmé ne pas pratiquer de cercles de lecture dans leurs classes. Nous leur avons donc demandé ce qui les poussait à ne pas recourir à ce dispositif.

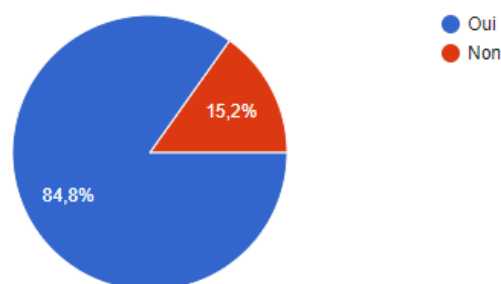
Nous pouvons à cet égard distinguer deux groupes. D'une part, ceux qui ne connaissent pas du tout les cercles de lecture, soit 10 enseignants sur les 33, et d'autre part, ceux qui connaissent bel et bien le principe des cercles de lecture, mais qui ne les pratiquent pas pour diverses raisons, soit 23 sur les 33. Soulignons toutefois que les définitions données par les enseignants qui disent ne pas pratiquer les cercles de lecture, mais uniquement les connaître, sont particulièrement vagues et ne nous permettent pas d'affirmer avec certitude que ces personnes entendent bel et bien le terme « cercle de lecture » au sens que nous lui donnons dans ce mémoire. « *Lecture partagée* », « *espace de lecteurs* », « *lire un livre et donner son avis* », « *travailler sur un livre en groupe* », « *échanges en tout genre autour d'un livre* », « *j'ai déjà entendu parler* » sont des évocations que l'on peut retrouver dans les différents questionnaires.

La raison principale pour laquelle les professeurs déclarent ne pas pratiquer de cercle de lecture est le fait qu'ils estiment manquer de temps et ne savent pas comment s'y prendre : cela concerne plus de la moitié des répondants, soit 15 personnes. 12 affirment également que leurs classes sont trop peuplées et que cela demanderait donc une trop grande organisation. À côté de ces raisons, certaines personnes invoquent des raisons isolées : « *les élèves sont peu amateurs de lecture, il est donc difficile de faire lire un livre en entier* », ou bien « *je suis trop jeune prof et ce n'est pas au programme* », « *je les fais parler autour des livres d'une autre façon* ». Toutefois, ces raisons ne peuvent pas être considérées comme significatives puisqu'elles ont été avancées uniquement par une personne à chaque fois. On peut néanmoins en déduire que certains jeunes professeurs craignent de ne pas respecter le nouveau programme avec les cercles de lecture : il sera donc intéressant dans la troisième partie de ce travail de leur fournir une séquence didactique répondant au programme scolaire actuel.

Par ailleurs, la question qui suivait demandait aux répondants s'ils étaient prêts à se renseigner sur de telles pratiques. À cette question, les réponses furent majoritairement positives. 84,8 % des professeurs, soit 28 personnes ont affirmé pouvoir prendre du temps pour acquérir des connaissances avec ce nouvel outil didactique et ainsi tenter de réconcilier d'une autre façon leurs élèves avec la lecture, en considérant, comme ils le disent eux-mêmes, que « *tout nouvel apprentissage peut être intéressant* ».

Seriez-vous prêt à vous renseigner sur de telles pratiques ?

33 réponses



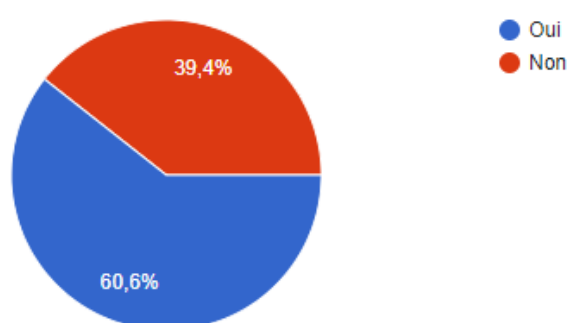
Les cinq personnes ne souhaitant pas en apprendre davantage justifient ce choix par le fait qu'ils manquent cruellement de temps : « *Il faut beaucoup de temps pour ça et je ne l'ai pas* », « *je n'ai pas le temps* », « *j'ai déjà tellement de choses à gérer avec mes élèves* ».

Ce sondage nous a donc permis de nous rendre compte que, s'il y a bien un élément qui empêche les professeurs de se renseigner sur les cercles de lecture et de les pratiquer, c'est le sentiment de manquer de temps. À travers ce mémoire, nous souhaitons aider ces enseignants à prendre conscience que, même si c'est une activité qui prend du temps, le cercle de lecture peut pleinement être intégré dans le cadre de certaines UAA et d'activités prescrites par le nouveau programme, et qu'il peut également être bénéfique pour aider les élèves dans la construction de leur processus de lecture.

Manifestement, les professeurs qui ne pratiquent pas les cercles n'ont pas toujours conscience de ses avantages et une bonne partie d'entre eux pensent même que leurs élèves pourraient ne pas être intéressés par de telles pratiques. Or, lorsque nous avons posé la question de l'intérêt aux professeurs ayant pratiqué cette activité, ils ont répondu presque à l'unanimité que leurs élèves avaient apprécié l'exercice. À l'inverse, lorsque l'on pose la même question à des professeurs ne pratiquant pas les cercles de lecture, ils se montrent beaucoup plus partagés face à cette question :

Pensez-vous que vos élèves pourraient être intéressés par la pratique des cercles de lecture ?

33 réponses



Si 20 enseignants, soit 60,6% des 33 répondants, se disent convaincus que le projet pourrait intéresser leurs élèves par son côté « *nouveau* » qui permet à chacun « *de s'exprimer et de donner son avis* », près de 40% des professeurs se montrent sceptiques. Ces derniers soulignent que leurs élèves « *n'aiment pas lire* », qu'« *ils n'ont que très peu d'intérêt pour la lecture* », qu'« *il est difficile de les motiver à la lecture* », qu'« *ils sont réfractaires* », etc. Il apparaît donc que la plupart des professeurs ne pratiquant pas les cercles de lecture et ne

connaissant pas ces pratiques sont intimement convaincus que les cercles de lecture ne peuvent fonctionner que si les élèves apprécient la lecture, voire s'ils lisent déjà régulièrement. Nous verrons si cela se confirme lorsque nous analyserons la pratique et la réception de cette activité dans les classes composées d'élèves peu assidus à la lecture.

3. Méthodologie

Initialement, le questionnaire que nous venons de dépouiller avait une double utilité. Non seulement, il nous permettait d'obtenir l'avis d'au moins une cinquantaine de professeurs sur le sujet, mais il pouvait également nous mettre en contact avec des professeurs pratiquant les cercles de lecture qui accepteraient d'une part, de répondre à nos questions supplémentaires et d'autre part, de nous accueillir au sein de leur(s) classe(s). Ayant déjà des contacts avec des professeurs enseignant en général et technique de transition et pratiquant les cercles de lecture, nous avons pu rapidement effectuer les démarches pour des observations et des entretiens qui se sont déroulés dès la rentrée scolaire en septembre 2021 et qui se sont terminés à la mi-octobre 2021. Néanmoins, pour effectuer une comparaison entre la pratique et la réception des élèves, il était nécessaire de pouvoir observer une deuxième école, si possible en filière technique de qualification ou professionnelle. À force de fréquenter pendant de nombreux mois des groupes de professeurs sur les réseaux sociaux, nous avons finalement eu contact avec une professeure enseignant en professionnel dans la région de Theux. Elle a gentiment accepté de nous accueillir dans ses classes dans le courant des mois de novembre et de décembre 2021.

Cependant, en raison de l'évolution de la crise sanitaire et de l'interdiction de faire intervenir des personnes extérieures à l'école au sein des classes (nous n'avions pas un statut défini de stagiaire), nous n'avons pu nous rendre qu'une seule fois à l'école. Nous avons néanmoins travaillé en étroite collaboration avec la professeure, ce qui nous a permis de recueillir le plus d'informations possible. Notre méthodologie d'observation est donc légèrement différente pour les deux écoles, mais nous avons tenté de faire au mieux pour obtenir les mêmes informations à propos des points suivants : ce dont les élèves parlaient pendant leur cercle, la place que prenait le professeur pendant les cercles, le retour des élèves sur l'expérience à la suite de la réalisation des cercles et une interview des professeurs présentant leur parcours, leur ressenti, leur avis, etc. Nous allons à présent détailler la manière dont nous avons procédé dans chacune des deux écoles.

3.1. L'Institut Notre-Dame de Loverval

L'Institut Notre-Dame de Loverval est la première école qui nous a accueillies. Nous y avons observé deux professeurs enseignant en général et en technique de transition. Étant donné que nous avons rapidement eu des contacts avec l'école, nous avons pu nous rendre sur place pour chacune des séances : depuis les consignes jusqu'à la rencontre avec l'autrice du roman⁶². Nous n'avons pas su participer à leur première séance d'introduction puisqu'elle a eu lieu lors de leur premier cours de français de l'année. Les professeurs nous ont néanmoins transmis leurs séquences⁶³ et nous ont précisément raconté comment ils avaient procédé.

Pendant l'ensemble de nos observations, nous avons pris quelques notes à la volée dans un carnet. Celles-ci mettent en avant des réflexions personnelles ou bien des éléments que nous avons entendus (réflexions des élèves, questions du professeur, etc.). Nous avons proposé aux élèves d'enregistrer leurs discussions et de nous les transmettre par la suite. Néanmoins, même s'ils semblaient presque tous s'enregistrer pendant les séances, seul un groupe en technique de transition nous a envoyé les enregistrements⁶⁴. Nous avons rappelé les autres à diverses reprises, mais sans succès. Nous n'avons pas voulu forcer les élèves qui se sentaient déjà quelque peu anxieux par notre présence en classe. Il nous fallait néanmoins trouver un moyen de savoir précisément quelles questions ils abordaient et de quoi ils parlaient durant leurs cercles. Pour ce faire, nous avons utilisé les travaux qu'ils devaient rendre à la fin du parcours. En effet, chaque élève était tenu de rendre un dossier dans lequel se trouvaient leurs travaux réalisés pour chaque cercle et leur récit d'expérience. Nous avons consulté ces dossiers et avons scanné les éléments qui nous semblaient les plus pertinents et intéressants (liste de questions – synthèse de discussion – recherches supplémentaires et récit d'expérience) pour la rédaction et l'analyse de la pratique⁶⁵.

Nous avons enfin fait passer un questionnaire⁶⁶ aux élèves juste après leur dernier cercle, et ils y ont répondu de manière anonyme. Afin de recueillir également les perceptions et l'avis des deux professeurs, nous avons réalisé un entretien individuel semi-directif avec chacun d'eux. Nous les avons enregistrés et retranscrits. Ils figurent également en annexe⁶⁷.

⁶² Dans le cadre de leur séquence sur les cercles de lecture, les élèves ont eu l'occasion de rencontrer l'autrice du roman qu'ils ont lu. Nous aborderons ceci plus précisément dans l'exposition du déroulement de leurs séances.

⁶³ Annexe 2 et 3

⁶⁴ Annexe 6

⁶⁵ Une série d'exemple se trouve en annexe 4, 5, 7 et 8

⁶⁶ Annexe 9

⁶⁷ Annexe 10 et 11

3.2. L'Institut Provincial d'Enseignement Agronomique de La Reid

Comme nous l'avons déjà mentionné, les conditions sanitaires ne nous ont pas permis de nous rendre sur place durant les diverses séances. Dès le premier contact avec la professeure, celle-ci nous a présenté sa méthodologie ainsi que l'objectif qu'elle poursuivait avec les cercles de lecture et nous a transmis sa séquence complète⁶⁸. Nous nous sommes ensuite rendue sur place une première fois, lors du premier cercle d'une des deux classes : nous avons pu prendre quelques notes à la volée, et nous rendre compte personnellement de l'ambiance de travail dans laquelle la professeure disposait les élèves.

Pour les autres séances, la professeure a été très attentive à ce que chaque groupe enregistre ses discussions. Chaque semaine, elle réceptionnait donc les enregistrements et nous les transmettait par courriel ; elle y ajoutait parfois des vidéos nous permettant de voir par nous-mêmes l'ambiance qui régnait. Ces dernières étaient toujours accompagnées de commentaires présentant d'une part les problèmes auxquels la professeure a pu faire face, et d'autre part ce qu'elle a pu constater et ce qu'elle trouvait important de mettre en évidence. Par la suite, nous avons pris le temps d'écouter et de retranscrire chacune des discussions⁶⁹. Puisque les élèves n'avaient pas de dossier comprenant l'ensemble de leurs travaux à rendre – comme c'était le cas pour ceux de l'Institut Notre-Dame de Loverval –, ce sont ces transcriptions qui ont servi de base à notre analyse.

Comme pour les élèves de l'Institut Notre-Dame de Loverval, nous avons transmis aux élèves un questionnaire (comprenant les mêmes questions). Néanmoins, étant donné notre absence en classe, nous avons préféré opter pour un questionnaire Google Forms plutôt que pour un document papier. Nous avons également réalisé un entretien semi-directif avec la professeure. Celui-ci comprenait non seulement les questions posées aux professeurs de l'INDL, mais également des questions plus particulières touchant à l'organisation des séances, aux réactions et à la préparation des élèves avant les cercles, aux questions qu'ils auraient pu se poser, à la place que la professeure a prise durant ces séances... En somme, il s'agit d'éléments que nous n'avons pas pu observer par nous-mêmes, mais qu'il nous semblait également important de considérer afin d'avoir une vision complète de la pratique dans ces deux classes de sixième professionnelle.

⁶⁸ Annexe 12

⁶⁹ Annexe 13

Chapitre 2 : Une première expérience à L’Institut Notre-Dame de Loverval

1. Présentation de l’établissement

Fondé au début de la Seconde Guerre mondiale, l’institut Notre-Dame de Loverval est installé au cœur du village de Loverval, dans un cadre verdoyant au milieu des bois à 5km à peine du centre-ville de Charleroi. Il s’agit d’une école issue du réseau libre confessionnel catholique. Son pouvoir organisateur est l’ASBL *Institut Notre-Dame de Loverval*. Selon les chiffres de 2019, l’indice socio-économique de l’école⁷⁰ s’élève à 18/20. En interne, l’école s’organise autour de diverses instances telles que la direction composée d’une directrice, d’un sous-directeur, mais également du secrétariat de direction en charge des tâches administratives. On peut également y retrouver un économiste et une logopède. En ce qui concerne l’équipe éducative, elle se compose de neuf éducateurs et de 85 professeurs⁷¹.

Au niveau de l’offre scolaire⁷², outre le fondamental, l’institut Notre-Dame de Loverval propose un enseignement allant de la première à la sixième secondaire en transition générale et depuis peu (rentrée 2021) en transition technique. Le premier degré est commun à toutes les formes d’enseignement (avec un choix entre le latin et les sciences économiques en deuxième année). À partir du deuxième degré, les élèves peuvent choisir entre la filière générale de transition (latin, science générale, grec, sciences économiques, langue moderne 2) et la filière technique de transition (éducation physique 8h). Les choix sont quelque peu identiques au troisième degré avec la possibilité de prendre une troisième langue moderne, d’ajouter la gestion à son programme de sciences économiques ou bien d’augmenter le nombre d’heures de cours en histoire ou en math. Dans le troisième degré, il est également possible d’ajouter un complément de deux heures en français.

Pour ce mémoire, nous avons eu l’occasion d’observer trois classes du troisième degré du secondaire (5^e année). Deux de celles-ci étaient issues de la filière générale de transition (par

⁷⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46854_001.pdf. 2019. p221

⁷¹ <http://www.indloveral.be/indl/qui-est-qui/> consulté le 15 février 2022

⁷² <http://www.indloveral.be/cursus/grilles-horaires/> consulté le 15 février 2022

ailleurs, l'une d'elles avait également le complément de deux heures en français dans sa grille de cours) et une classe de technique de transition option éducation physique.

2. Profil des enseignants et des élèves

2.1. Profil des enseignants

Dans cette première école, nous avons suivi deux professeurs au profil différent. La première enseigne depuis 23 ans ; elle a passé ces 23 années presque exclusivement au sein de l'INDL⁷³ et a enseigné aussi bien le français que la religion en 3^e, 4^e, 5^e et rhéto. Depuis quelques années, elle n'enseigne plus que du français en 5^e et 6^e, et s'occupe également des classes d'activités complémentaires en français dans le troisième degré de l'enseignement. Durant ces années, elle a uniquement enseigné en générale de transition.

En ce qui concerne les cercles de lecture, elle a pris connaissance de ce dispositif il y a une dizaine d'années lorsque l'une de ses collègues est revenue d'une formation avec de la documentation canadienne et l'idée de le pratiquer également avec les élèves. Même si elle ne savait pas exactement de quoi il s'agissait et qu'elle n'y croyait pas trop au départ (« *ça me semblait un peu enfantin* »), cela fait un peu plus de dix ans qu'elle organise des cercles de lecture presque chaque année. Au fil des années, elle a donc eu l'occasion d'affiner ses demandes, de préciser ses consignes, de tester et d'ajuster sa pratique en fonction de ses différentes expériences.

Dans ma tête, un cercle de lecture, c'était discuter ensemble d'un roman qu'on avait lu, mais pas tous le même, en fait c'était une discussion de lecture. Ce qui m'a intrigué c'est qu'on lit tous le même livre et qu'on avance ensemble, on découvre des choses ensemble. Au début je n'y croyais pas trop, je me suis dit « on verra », mais assez vite on se rend compte que c'est un outil intéressant parce qu'en fait ça aide les élèves à avancer dans la lecture et à se rendre compte qu'il n'a pas vu la même chose qu'un autre, qu'il a été intrigué par autre chose et donc la lecture est plus riche du fait de lire à plusieurs comme ça.

Notre second témoin est un jeune professeur qui dispose seulement d'une année d'expérience dans l'enseignement. Après un bachelier à l'UNamur, un master à finalité approfondie et une agrégation à l'UCLouvain, l'enseignant observé a commencé son parcours professionnel l'année dernière entre l'INDL, où il enseignait déjà aux cinquièmes techniques de transition (classe que nous avons observée cette année dans le cadre de ce mémoire), et une

⁷³ Sigle de l'Institut Notre-Dame de Loverval, nous l'utiliserons à diverses reprises dans la suite de ce mémoire

autre école de la région de Charleroi. Cette année, il enseigne exclusivement au sein de l'INDL en quatrième et cinquième années. C'est la première fois qu'il enseigne également en cinquième année générale de transition.

Lorsque nous lui avons demandé comment il avait entendu parler des cercles de lecture, l'enseignant nous a répondu « *qu'il n'en avait jamais entendu parler, qu'il n'en avait jamais fait en secondaire, et qu'il n'avait jamais vu ça pendant ses études, même pas pendant l'agrégation* ». Il s'est donc assez vite senti perdu en juin dernier lorsque ses collègues ont parlé de réaliser des cercles de lecture autour du roman *Zebraska*. Afin de préparer sa séquence, il est donc allé en bibliothèque pour chercher des ouvrages et savoir comment organiser son parcours. Il a beaucoup lu et a visité de nombreux sites afin de mieux comprendre le fonctionnement de ces cercles qu'ils voyaient au préalable comme « *une discussion en impro autour d'un livre* ». Tout comme la première professeure, avant d'en percevoir l'utilité, il n'était initialement pas convaincu par cet outil :

« Cela se faisait beaucoup avec des enfants en primaire ou au début du secondaire, donc je me suis dit que c'était bizarre de faire ça en fin de secondaire. Je me suis demandé si ça allait vraiment correspondre, mais après, en me renseignant davantage, j'ai trouvé ça super intéressant et je me suis vraiment rendu compte de l'utilité en me disant : oh, mais c'est chouette, car les élèves vont former une sorte d'équipe et ils vont d'office avoir plus envie de lire pour au moins ne pas laisser tomber les autres. Et puis niveau compréhension de l'œuvre je me suis dit que je ne vais pas devoir faire des analyses, etc. Ils vont pouvoir s'entraider, peut-être mieux comprendre entre eux, je me suis dit qu'entre eux ils allaient pouvoir travailler sur le sens ».

Puisque le professeur n'y « *connaissait pas grand-chose avant cette année* », nous avons donc observé sa première expérience de cercle de lecture. Contrairement à la première professeure, il n'a donc jamais eu l'occasion de rectifier sa manière de faire.

Il nous a semblé intéressant de travailler avec les deux profils de professeurs puisque, même s'ils font partie de la même institution, ils n'ont pas la même expérience, ils n'enseignent pas aux classes de mêmes profils (général de transition et technique de transition) et ils ont effectué des choix quelque peu différents en ce qui concerne la construction de la séquence.

2.2. Profil des élèves

Nous avons donc observé deux classes de cinquième générale de transition. La première est composée de 26 élèves (8 garçons et 18 filles) et les options suivies par cette classe sont tournées vers l'étude des sciences humaines (langue moderne 3, activités complémentaires

français, histoire...). Ils sont donc pour la plupart familiarisés avec la lecture. Sur 23 répondants, seuls cinq affirment ne jamais lire. Les autres se qualifient de « lecteurs occasionnels » (15/23) ou bien disent avoir toujours un livre sur eux (5/23). Ils affirment presque à l'unanimité avoir aimé travailler en cercle de lecture 20/23.

La seconde est une plus petite classe de vingt élèves (15 filles et 5 garçons) partagés entre l'option latin et science économique. Même si les élèves de cette classe semblent un peu moins habitués à lire que ceux de la première (seuls deux élèves affirment lire presque tous les jours), ils restent pour la plupart familiarisés avec la lecture (11/20). Sept élèves affirment également ne jamais lire. En ce qui concerne les cercles de lecture, ils disent à l'unanimité avoir aimé travailler avec ce dispositif.

À côté de ces classes en filière générale de transition, nous avons également observé une classe de technique de transition comptant seize élèves en option éducation physique (8h de sport par semaine). La classe est composée en grande majorité de garçons (11 pour 16). La plupart disent n'être en rien familiarisés avec la lecture. Sur quinze répondants au questionnaire, onze affirment ne jamais lire, trois se qualifient de lecteurs occasionnels et un seul élève nous précise qu'il lit un peu tous les soirs. Comme pour les deux autres classes, les élèves ont majoritairement apprécié travailler en cercle de lecture. Seuls deux d'entre eux ont indiqué ne pas avoir aimé l'expérience.

3. Présentation du roman lu par les élèves

Même si les professeurs changent de roman à chaque fois qu'ils utilisent les cercles de lecture comme dispositif, ils n'ont jamais réellement envisagé l'usage d'un classique de la littérature. Lorsque nous leur avons demandé les raisons de ce choix, ils ont mis en avant le fait que, même si cela ne semble pas inenvisageable avec des classiques, il est important pour un cercle de lecture que les élèves puissent chercher des rapports avec leur propre vie. Il semble donc plus évident de le faire avec un roman du 20^e ou du 21^e siècle plutôt qu'avec un classique du 19^e par exemple. Par conséquent, même si les cercles de lecture pourraient éventuellement permettre la compréhension de certains classiques, les inconvénients de ce choix semblent trop nombreux pour pousser les deux professeurs à aller dans ce sens. Il faudrait notamment s'assurer que le roman ne soit pas trop long pour ne pas tirer les cercles de lecture davantage en longueur. Les professeurs estiment que pour aborder les classiques, d'autres dispositifs, tels que les abrégés ou les films, semblent plus pertinents.

Le roman sélectionné cette année est donc *Zebraska*⁷⁴, publié en 2014 aux éditions *Luce Wilquin* et réédité, en 2020, aux éditions *J'ai lu*. Noël 2050, Martin Leroy, quinze ans, reçoit un cadeau de la part de sa grand-mère qui l'intrigue quelque peu : un livre écrit par elle-même. Il croit d'abord que c'est une blague. En effet, qui peut encore lire des romans en 2050 ? Personne tout naturellement. Entre lunettes holographiques, couvre-feu et aérotrains, le monde de 2050 a bien changé par rapport à celui que nous connaissions. Martin se lance alors dans la lecture de ce livre, le premier de toute sa vie. Celui-ci raconte la vie d'un enfant haut potentiel et de sa mère dans les années 2010. Très vite, Martin comprend que cet enfant est en réalité son père et qu'ils ont tous deux plus de points communs que ce qu'ils ne pensaient, puisque lui-même est également HP. Comment son père s'en est finalement sorti alors que contrairement à lui, la société dans laquelle il vivait ne mettait rien en place pour les enfants dits différents ? Pourquoi ne sait-il rien sur le passé de sa famille ? Qu'est-ce que la Grande Bascule ? Partagé entre deux univers, le sien et celui de *Zebraska*, et accompagné de ses fidèles amis Louna et Scott, Martin va évoluer, faire des choix et en apprendre davantage sur l'héritage que lui laisse son père.

4. Déroulement des séances, objectifs et évaluation

Bien que chaque professeur ait opéré des choix qui lui étaient propres quant à la séquence, la présentation des cercles de lecture et la formation des groupes, ils présentent tous deux quelques points communs quant au déroulement des séances et aux objectifs poursuivis par l'utilisation des cercles de lecture. Tout d'abord, bien que les professeurs précisent que selon eux, il n'y a pas de « bonne » année pour réaliser un cercle de lecture, ceux-ci pouvant être pratiqués à tout âge (même avec des enfants du primaire), pour des raisons organisationnelles, au sein de l'INDL, les cercles de lecture se déroulent presque automatiquement au cours de la cinquième année, que ce soit en filière générale ou en technique de transition :

On a choisi la cinquième parce qu'en rhéto on a d'autres choses à faire, le programme est hyper chargé et les cercles de lecture ça prend du temps. Il faut se rendre compte que ça mange quasiment un mois, enfin mange, non car c'est super intéressant, mais ça prend du temps. Donc les cinquièmes, car ils sont peut-être plus jeunes qu'en rhéto où il y a déjà beaucoup de choses à faire, et en quatrième, ils font déjà un journal de lecture. Donc journal de lecture, plus cercle de lecture, ça devient un peu beaucoup. Je pense donc que la cinquième est une année de transition pour laquelle ça peut très bien fonctionner.

⁷⁴ Barry, I., 2020. *Zebraska*. J'ai lu : Paris

Le choix du roman est également commun et constitue une étape essentielle pour l'organisation des cercles de lecture. Systématiquement, dans le cas des cercles de lecture que nous avons observés, les professeurs ont fait le choix de travailler avec leurs élèves sur un roman contemporain. Comme déjà mentionné, le roman choisi est *Zebraska* d'Isabelle Bary publié en 2014.

Ensuite, bien que la partie introductive fût quelque peu différente en fonction du professeur qui la donnait, chacun des deux s'est attaché à introduire le roman durant au minimum deux heures. Pour les deux classes, l'objectif poursuivi par la séquence dans laquelle s'intègrent les cercles de lecture est de « *rendre compte de sa rencontre avec un roman* », en travaillant l'UAA6, « *relater et partager des expériences culturelles* ». Les séances de cours se sont déroulées entre la rentrée scolaire 2021 et le congé de Toussaint. Durant cette période, chacun des deux professeurs a organisé entre 8 et 9 séances en lien avec le parcours. Bien entendu, puisqu'il y avait un délai d'une semaine avant le début de chaque cercle (afin de permettre la lecture du roman et la réalisation du petit travail de préparation à domicile) et étant donné les conditions sanitaires qui sont venues bouleverser le calendrier originel, chacun des deux professeurs a dispensé une autre séquence en parallèle de celle-ci. Parmi les différentes séances, on compte deux ou trois séances introductives (cela dépend des classes), quatre de cercles de lecture et une de rencontre avec l'autrice du roman *Zebraska*.

Dans ce sens, l'utilisation des cercles de lecture par les deux professeurs a pour objectif de permettre aux élèves de travailler le roman autrement que par une analyse traditionnelle et de les aider à rendre compte de leur rencontre avec celui-ci. Ainsi, ils ont été davantage évalués sur la rédaction d'un récit d'expérience (UAA6) relatant leur rencontre avec l'œuvre, les cercles de lecture et l'autrice, plutôt que sur les cercles de lecture en tant que tels. Même si le contenu de leurs recherches et discussions n'a été à aucun moment évalué, une note sur 10 pour la réalisation des travaux a malgré tout été attribuée afin d'inciter chacun à effectuer son travail de manière sérieuse et complète.

4.1. Général de transition

Afin d'introduire le roman, la professeure a commencé par demander à ses élèves de réfléchir au sens d'une expression africaine : « *L'ombre du zèbre n'a pas de rayures* ». Cette expression leur a ensuite permis de discuter autour du mot « zèbre » et sur la signification d'un « zèbre » en psychologie. Toutes ces réflexions lui ont permis d'aborder le thème principal du roman *Zebraska*, à savoir la question des personnes à haut potentiel. Après ce bref préambule,

la professeure a pris quelques minutes pour inviter chacun à se remémorer ses habitudes de lecture. Avant de se lancer dans l'analyse du paratexte, de la première et de la quatrième couverture du roman, et de recueillir les premières impressions de ses élèves, la professeure a tenu à réaliser un point sur la biographie de l'autrice, Isabelle Barry, à l'aide d'un texte à lire. La séance introductive qui a été réalisée était donc uniquement axée sur la découverte et l'introduction du roman. Cette démarche qui pourrait être réalisée pour introduire n'importe quel roman n'a donc été en aucun cas centrée sur la découverte des cercles de lecture en tant que tels.

À partir de là, la professeure a directement enchaîné sur une deuxième séance ayant pour objectif de présenter aux élèves ce qu'ils allaient devoir réaliser pour préparer les discussions en cercle de lecture. Après une rapide définition quelque peu laconique du cercle de lecture, elle s'est attachée à expliquer les différents rôles de fond en comble.

« Un cercle de lecture est un travail de groupe. Vous allez former des groupes de 4 élèves. La lecture sera scindée en 4 parties et chaque partie fera l'objet d'un cercle de lecture. Lors de ce cercle, chacun va tenir un rôle. »

L'explication des différents rôles a duré entre 1h et 1h30 de cours, car une des classes s'est montrée quelque peu anxieuse face aux consignes et posait donc de nombreuses questions à leur professeure. Pour chaque rôle sélectionné (agent de voyage, linguiste, analyste et animateur de discussion), l'enseignante a expliqué ce que chacun devait faire et a également donné un exemple concret de ce qui pouvait et ne pouvait pas être fait. À diverses reprises, elle a répété ce qu'elle venait de dire à l'aide de synonymes ; elle a anticipé au mieux les différentes questions et elle s'est assurée que chacun avait bel et bien compris chacun des rôles qu'il aurait à incarner durant les séances. Une fois les rôles expliqués, la professeure a permis à ses élèves de former des groupes de quatre élèves. Contrairement à la théorie qui préconise la formation des groupes par le professeur, l'enseignante a préféré opter pour le libre choix des élèves en générale de transition.

Nous l'avons interrogée à ce sujet :

Pourquoi avoir procédé de cette façon ? C'est parce qu'on était en début d'année et que moi de toute façon, je ne les connais pas. Donc si j'avais dû faire les groupes ça aurait été le hasard. Finalement, ça s'est bien passé, je n'ai pas eu de soucis avec les groupes, mis à part un groupe en 5C2 qui a un peu moins bien fonctionné. Alors est-ce que je ferais autrement ? Si je fais autrement, ça veut dire que je ne commence pas par ça, que je fais ça plus tard dans l'année et que j'ai repéré quels sont les élèves qui peuvent travailler entre eux. Mais je pense que c'est un travail qui demande pas mal de collaboration entre eux, donc ce n'est pas plus mal qu'ils

choisissent eux-mêmes avec qui ils veulent travailler. Je crois que je ne changerai pas, je leur permettrai de choisir leurs collaborateurs, parce qu'il n'y a rien de pire que de devoir travailler avec quelqu'un que l'on n'a pas choisi et qui ne travaille pas.

Selon la professeure, laisser les élèves choisir eux-mêmes leur groupe est donc essentiel pour éviter de « *créer des tensions dès le départ, des tensions dues au fait qu'ils n'ont pas choisi d'emblée avec qui ils se retrouveraient* ». Néanmoins, malgré cette liberté accordée aux élèves, la professeure reste très présente au sein de la classe ; elle passait en outre régulièrement dans les bancs pour répondre aux questions des élèves plus introvertis n'ayant pas osé poser leurs questions devant toute la classe. Elle aidait également les quelques groupes qui n'arrivaient pas à s'organiser efficacement sur la manière de distribuer les rôles (elle leur a notamment suggéré d'organiser une tournante à partir du rôle de la première semaine et non pas de choisir chaque semaine le rôle que l'on veut exercer), tâche qu'ils ont ensuite pu gérer en pleine autonomie.

En ce qui concerne les quatre séances de cercle de lecture, elles ont été, comme nous l'avons déjà précisé, quelque peu chamboulées par rapport au calendrier initial, et les troisième et quatrième cercles de lecture ont dû être réalisés la même journée afin que les élèves aient pu lire l'ensemble du roman avant la rencontre avec l'autrice. De manière assez systématique, la professeure a commencé les séances en rappelant les consignes générales d'un travail de groupe (ne pas parler trop fort, enregistrer ou prendre note de la discussion, on peut prendre son ordinateur pour prendre note, et bien évidemment il faut discuter du livre). La classe n'a pas subi de disposition particulière, les élèves se sont placés à leur guise en petit groupe. L'agencement n'était donc pas toujours idéal puisque certains groupes se sont parfois retrouvés très proches les uns des autres (une partie de la classe étant parfois inoccupée).

Les élèves ont ensuite été invités à travailler en quasi-autonomie. « Quasi » puisque, quand elle le jugeait nécessaire, l'enseignante s'est permis de reprendre des extraits du roman et de demander aux différents groupes d'y réfléchir afin d'orienter quelque peu les discussions sur certains éléments importants du roman. Elle a également profité de cette discussion en grand groupe pour donner quelques pistes en ce qui concerne la suite des cercles de lecture, pour s'assurer qu'il ne restait pas de questions et pour permettre à chacun de mettre en avant ses impressions après deux cercles de lecture. Néanmoins, à part cette courte intervention d'une dizaine de minutes à la fin du deuxième cercle, l'enseignante a tenu à s'effacer le plus possible des différentes discussions. Elle passait dans les bancs, s'assurait que chacun avait réalisé sa part du travail et écoutait d'une oreille attentive des bribes de conversation.

En ce qui concerne la gestion des tours de parole, de manière naturelle et spontanée, l'animateur de discussion l'a systématiquement régulée en donnant dans un premier temps la parole à chacun des membres du groupe afin qu'ils puissent tous présenter le fruit de leur travail et l'expliquer aux autres membres du groupe (présentation des cartes et dessins, « jeu de devinette » sur les mots de vocabulaire, présentation et explication des différents articles). Dans un second temps, l'animateur de discussion posait ses différentes questions et prenait note des réponses afin de réaliser une synthèse complète de la discussion à placer dans son dossier final. De cette façon, chacun avait l'occasion de s'exprimer et de donner son avis.

Finalement, nous pouvons affirmer qu'en filière générale de transition, chaque cercle de lecture a duré entre 30 et 45 minutes. Durant cette période, les élèves discutaient et débattaient presque exclusivement de leur lecture. Le climat dans lequel travaillaient les élèves pouvait donc être qualifié de studieux et était majoritairement calme.

4.2. Technique de transition

Contrairement à sa collègue, le jeune enseignant en technique de transition a opté pour une tout autre introduction qu'il a réalisée en trois temps : la découverte de l'œuvre et de l'autrice, la critique littéraire et les cercles de lecture.

Dans un premier temps, il a présenté, comme l'autre enseignante, une introduction rapide sur l'œuvre et l'autrice. Pour ce faire, il est parti des représentations que chacun se faisait sur le titre de l'œuvre, la première et la quatrième de couverture, et il a fourni quelques informations à propos d'Isabelle Barry en invitant les élèves à prendre des notes. Jusque-là, bien que la manière de faire fût légèrement différente sur la forme, la démarche poursuivie dans les différentes classes était similaire.

Dans un second temps, nous avons pu constater une variante : le professeur a présenté à ses élèves les cercles de lecture en tant que dispositif à part entière. Pour ce faire, il leur a proposé de lire une nouvelle⁷⁵ et ensuite, sur la base de trois arguments différents, d'exprimer leur avis à propos de l'œuvre. Ils ont ensuite été amenés, par groupes de cinq, à discuter de leur lecture en donnant leur avis, en réexpliquant certains aspects. Sans le savoir, les élèves étaient ainsi déjà en train de produire un « mini cercle de lecture ». Puisqu'ils ont déjà travaillé l'année dernière sur la critique d'un poème, le professeur a saisi cette occasion pour réactiver leurs savoirs et pour comparer la façon de réaliser la critique d'une nouvelle et celle d'un poème. Ce

⁷⁵ Ancion, N., 2011. *Tant de chiens*. Consulté sur <https://c4magazine.org> le 17 février 2022

point sur la critique littéraire s'est terminé par l'analyse d'une critique afin de déceler les aspects discutables dans un roman ou une œuvre littéraire. De cette façon, certaines pistes de discussion ont été proposées aux élèves pour la suite de leurs cercles de lecture.

Enfin, la dernière partie a eu lieu lors d'une autre séance et avait pour objectif de présenter les cercles de lecture ainsi que les consignes générales du travail. Au lieu de donner une définition rapide du dispositif et d'enchaîner directement sur les consignes du travail final, sur la composition des groupes et sur la présentation des rôles, l'enseignant a encore une fois démarré en demandant aux élèves à quoi leur faisait penser l'expression « cercle de lecture », à quoi une telle activité pourrait éventuellement servir, etc. Il lui a ensuite été possible d'élaborer une définition précise du cercle de lecture et d'annoncer aux élèves qu'ils avaient déjà réalisé un « petit » cercle lors de l'exercice sur la nouvelle de Nicolas Ancion. Travailler dans ce sens nous a semblé pertinent afin de déconstruire les représentations de chacun et d'être certain que chacun définisse bel et bien le dispositif de la même façon. Ensuite, l'enseignant a donné des conseils sur la bonne façon de préparer les cercles de lecture et a abordé la possibilité d'élaborer un « carnet de lecture » en précisant ce que cela représente, ce que l'on peut y écrire, mais également ce que cela ne représente pas. Il a insisté sur le caractère non obligatoire de ce carnet, et sur l'importance de le concevoir comme un outil pour faciliter les discussions. En somme, le professeur s'est appuyé sur ses lectures didactiques pour transmettre les éléments clés du cercle de lecture : autonomie et responsabilité des lecteurs, rôle du professeur comme « facilitateur », préparation à l'aide du carnet de lecture et rôle spécifique et différent à chaque session.

En ce qui concerne les rôles, ceux qui ont été sélectionnés dans cette classe sont légèrement différents de ceux qui ont été proposés dans les classes de général de transition. On retrouve parmi ceux-ci l'animateur, le spécialiste de l'essentiel, le spécialiste des liens, le spécialiste des passages et l'illustrateur. Au sujet de ce choix, le professeur nous a expliqué qu'il a sélectionné les rôles en fonction de deux critères : l'aspect purement pratique et utilitaire (le spécialiste de l'essentiel chargé de résumer l'histoire) et l'importance de rendre l'élève actif dans sa lecture (les rôles qui vont les aider à prendre de la distance, à se poser des questions, à opérer des liens avec le réel). On ne retrouve donc pas le linguiste et l'agent de voyage comme c'était le cas dans les autres classes. Lors de cette explication, n'ayant lui-même pas encore d'expérience des cercles de lecture, le professeur, contrairement à sa collègue, n'a pas été en mesure de fournir des exemples concrets pour chaque rôle. Il s'est, d'une certaine façon, contenté de transmettre la théorie qu'il avait lue dans les livres à l'aide d'une définition parfois

peu signifiante pour les élèves, sans réellement donner d'exemple. Lors de notre entretien, lorsque nous lui avons demandé ce qu'il changerait s'il devait retenter l'expérience l'année prochaine, il nous a avoué la chose suivante, ce qui prouve bien l'importance d'exemplifier les différents rôles aux élèves :

« L'année prochaine, tout ce que j'ai appris va se retrouver dans mon cours. Donc, je vais mieux expliquer les spécialistes et bien être précis, surtout être précis sur ce que j'attends pour chaque rôle (...) maintenant j'ai un exemple concret, donc j'illustrerais avec ce qu'il faut faire et ne faut pas faire au moyen de cette première expérience avec Zebraska. »

La création des groupes constitue une autre différence remarquable puisque l'enseignant a fait le choix de les constituer lui-même. Néanmoins, ne connaissant pas les élèves, il a laissé le hasard décider des groupes en attribuant un chiffre entre un et quatre à chacun des élèves, tous les numéros « un » allant ensemble et ainsi de suite. En procédant de cette façon, il avait pour objectif de « *varier les groupes habituels de bancs* ». De plus, il craignait de devoir gérer trop de chahuts si les groupes étaient formés uniquement sur la base des amitiés. Comme la professeure de général de transition, si c'était à refaire, l'enseignant ne changerait pas sa manière de faire car, selon lui, « *cela a permis à des gens qui ne discutent jamais entre eux de discuter, donc même pour l'aspect social cela est intéressant* ».

Au cours des séances en cercle de lecture, chaque animateur devait systématiquement venir montrer les questions qu'il avait préparées au professeur en début de séance⁷⁶. En ce qui concerne l'organisation spatiale, il n'y avait pas de règle précise. Les élèves se plaçaient à leur guise au sein de la classe (souvent quatre bancs et quatre chaises) ; tout comme dans les classes de GT, la disposition n'était pas toujours adéquate.

Les élèves mènent ensuite leurs cercles en pleine autonomie, sans intervention du professeur qui passait simplement dans les bancs. Contrairement à la régularité que l'on a pu observer dans les classes de filière générale, les élèves de technique se sont montrés de moins en moins investis au fur et à mesure des séances, ce qui a quelque peu compromis l'efficacité de la démarche. En effet, alors que, pour le premier cercle, chacun avait parfaitement préparé son rôle, et avait donc de quoi discuter pendant plus ou moins 40-45minutes, les autres cercles se sont montrés beaucoup plus rapides, et certains groupes avaient parfois terminé après seulement 10 minutes de discussion. Face à cela, le professeur s'est vite trouvé démuni et n'a

⁷⁶ Cette étape devait initialement être effectuée la veille de chaque cercle, mais le professeur n'a jamais obtenu de questions à l'avance, il a donc préféré le faire au début de chaque séance. Cette étape était également effectuée en GT, mais la professeure a systématiquement eu l'occasion de le faire la veille.

pas su exactement comment gérer la situation. Au lieu de proposer lui-même quelques pistes de réflexion, il a préféré se tenir à l'écart pour ne pas « briser la bulle du cercle de lecture ». Néanmoins, il nous a précisé que, à l'avenir, il préparerait lui-même une liste de questions invitant les élèves à réfléchir à autre chose qu'à la trame de l'histoire. De notre côté, nous pensons que, puisque la qualité d'un cercle de lecture dépend pleinement de l'investissement de chacun, dans une classe moins familiarisée avec la lecture comme celle que nous avons observée en technique de transition, il est essentiel de guider les élèves et d'organiser des moments de discussion en grand groupe avec l'ensemble de la classe. Le professeur nous explique ainsi qu'après « *s'être fait avoir pour le troisième cercle* », il a proposé, aux différents groupes de réfléchir au fait que les personnages partagent également leur lecture. Cependant, malgré son intérêt, la question n'a pas mené à grand-chose : « *ils discutent une minute chacun et puis voilà* ». Si cette question avait fait l'objet d'abord d'une réflexion avec l'ensemble de la classe et le professeur, les élèves auraient probablement pu en tirer davantage.

La distribution de la parole n'a pas non plus été organisée de manière spontanée avec un cadre plus ou moins fixe et naturel comme c'était le cas dans les classes du général de transition. Ici, tous les rôles se mélangeaient, l'animateur posait une question, les autres y répondaient, le spécialiste des liens intervenait rapidement, l'animateur reposait une question, le spécialiste de l'essentiel n'intervenait pas toujours en première position, etc. Nous n'affirmons pas qu'il doive y avoir un cadre précis et que la manière de procéder plus académique mise en place dans les deux autres classes soit nécessairement meilleure, mais nous constatons que les élèves de technique de transition ne savent généralement pas comment s'organiser et de quoi parler, et qu'ils ont besoin d'un cadre plus strict pour pouvoir tirer pleinement profit de leurs discussions. En ce qui concerne le climat général, même si les cercles étaient très courts (entre 5 et 15 minutes), durant cette période, les élèves ont malgré tout discuté de leur lecture.

5. Discussion des élèves durant les cercles

Dans ce point, nous allons nous intéresser aux opérations et processus de lecture et à l'investissement des élèves au cours de leur lecture. Pour ce faire, sur la base des sujets de discussion des élèves et de leurs réponses, nous allons déterminer s'ils abordent plus facilement ce qui leur semble évident ou bien s'ils s'intéressent à l'interprétation des sens cachés, et nous examinerons également leurs critères d'appréciation du texte. Ces processus nous permettront de définir si les élèves se sont investis de manière participative (lecture psychoaffective,

référentielle, « ordinaire »⁷⁷) ou distanciée (lecture analytique, interprétative, « savante »)⁷⁸ et si, dès lors, ils ont adapté une posture affective ou rationnelle vis-à-vis du texte.

5.1. Dans la classe de général de transition

En général de transition, les élèves ont généralement adopté une posture équilibrée entre lecture participative et distanciée, affective et rationnelle. Comme c'est souvent le cas, ils ont émis des questions sur leur appréciation et compréhension directes du roman. Dans ce sens, ils vont adopter une posture de lecture participative et affective en s'interrogeant sur un élément incompris, sur les descriptions et les relations amoureuses des personnages, sur leur préférence pour l'un ou l'autre protagoniste. Ils se sont également intéressés à leur capacité à s'identifier aux personnages, car ce critère est important pour leur appréciation générale de l'œuvre, même s'il n'est pas le seul. En effet, le ton général de l'œuvre, la facilité ou non à lire et comprendre l'histoire, et la manière dont le roman est clôturé sont également des éléments qui s'avèrent essentiels pour les élèves. Concernant la fin, beaucoup se sont dits « frustrés ». Néanmoins, la frustration qu'ils ont ressentie face à l'issue de l'histoire ne les a pas poussés à tenter de l'interpréter et de comprendre pourquoi l'autrice a opéré un tel choix. Au contraire, ils sont restés focalisés sur le fait que la fin les avait déçus.

Parallèlement, lors de leurs cercles, les élèves ont adopté une attitude surtout distanciée et rationnelle face à leur lecture. En effet, ensemble, ils se sont interrogés sur des aspects plus précis du roman, tels que la définition du monde en 2055, et ont tenté de l'interpréter en se demandant s'il était possible, pour nous, de nous retrouver dans la situation évoquée dans le roman dans à peine 33 ans. Ils ont dès lors débattu sur l'importance de garder des traces du passé, sur le fait de n'avoir droit qu'à un seul voyage par an, de vivre avec un couvre-feu, etc. Certains ont même effectué des liens avec la vie qu'ils ont menée lors du premier confinement. D'autres questions comme « *Quel est le rapport aux mots de Martin ?* », « *Comment interprétez-vous les réactions de Martin ?* », « *Comment interprétez-vous le fait qu'il souffre de xénophobie inversée ?* », « *Comment imaginer Martin dans notre société actuelle ?* », etc. sont des exemples de sujets autour desquels les élèves ont eu l'occasion d'échanger. En outre, très souvent, l'animateur de discussion sélectionnait un passage qu'il lisait et tentait d'interpréter pour lui donner un sens.

⁷⁷ Dufays, J-L. 2016. *Comment et pourquoi développer la compétence en lecture littéraire ?* Cnesco : Lyon. p.2

⁷⁸ *Ibidem*.

Quant aux élèves qui jouaient le rôle d'analyste, ils ont effectué des recherches que l'on peut qualifier de « distancées ». Outre les approfondissements évidents que chaque groupe a effectués au moins une fois sur le thème principal du roman (à savoir les personnes à haut potentiel), on peut distinguer deux types de recherches. D'une part, toutes les personnalités évoquées dans le roman (Frida Kahlo, Picasso, Oscar Wilde, Stéphane Eicher, Serge Gainsbourg, Luciano Pavarotti...) faisaient l'office d'une étude plus approfondie par l'analyste qui jugeait nécessaire que tout le monde puisse savoir que ces personnages avaient réellement existé. De plus, très souvent, les élèves avaient déjà entendu parler de ces personnages, mais souhaitaient en apprendre davantage à leur sujet. D'autre part, chaque élément qui les a intrigués – parce qu'ils ne savaient pas exactement ce que cela représentait ou bien comment se le représenter – a également été source d'exploration supplémentaire (lunettes holographiques, prothèse, l'hypersensibilité, les chimères, les ladyboy, l'histoire du prince Siddharta...). De notre côté, nous avons été intriguée par le fait que les différents cercles, que ce soit dans la première ou dans la seconde classe, réalisaient généralement le même type de recherches et de liens avec le monde extérieur.

Durant l'ensemble des cercles, les discussions des élèves étaient donc riches et variées, composées à la fois d'éléments plus affectifs et personnels, et d'autres, plus savants et réfléchis, mobilisant une interprétation plus personnelle des événements.

5.2. Dans la classe de technique de transition

Contrairement à ce que nous avons pu observer en général de transition, les élèves de technique ont présenté des discours creux et identiques dans chaque cercle. Cela nous semble principalement dû au fait qu'ils se sont principalement positionnés comme des lecteurs participatifs et affectifs, contrairement aux élèves de général de transition qui ont adopté une posture de lecture plus équilibrée. En effet, même si, dans le premier cercle, ils ont rapidement abordé des questions liées à l'interprétation du roman, à l'intention de l'auteur et au style d'écriture (« *Pensez-vous qu'Isabelle Barry a voulu raconter son enfance ?* », « *Suite à la description du monde de 2055 dans le roman, comment voyez-vous notre monde en 2055 ?* », « *Que pensez-vous du fait de lire un livre dans un livre ? Quel est l'intérêt ?* », « *Pensez-vous que le livre a un impact positif sur la vie de Thomas* »), presque toutes les discussions étaient déjà concentrées sur l'histoire et son évolution (« *Qu'est-ce qu'il va se passer après* », « *À votre avis son père sait-il qu'il y a un livre sur son enfance* » , « *Comment se comportait Mamiléa en*

tant que mère par rapport à Thomas », etc.). La plupart des réponses pouvaient directement être puisées dans le roman, car cela se limitait à restituer quelques événements concrets.

Plus les élèves progressaient dans leurs cercles de lecture, moins leurs préparations étaient effectuées sérieusement, et donc moins leurs questions étaient pertinentes. Finalement, lors du troisième cercle, les questions portaient presque uniquement sur leur avis à propos de la partie lue, sur les espérances qu'ils avaient pour la dernière partie et sur la confirmation ou pas de leurs hypothèses de lecture. Bien qu'il soit intéressant de discuter autour de ces sujets afin de favoriser l'activité des élèves dans la lecture, nous avons pu constater que cela ne suffisait pas pour créer des discussions riches. Bien entendu, les élèves ont également eu l'occasion dans leurs cercles de revenir ensemble sur certains éléments restés incompris (comme le couvre-feu ou la grande bascule⁷⁹). D'après ce que nous avons constaté, ils se sont penchés sur ces éléments de compréhension particulièrement lors du deuxième cercle de lecture.

Les recherches effectuées par les spécialistes des liens tout au long des observations nous ont paru relever de la même posture de lecture. En effet, la plupart des élèves qui jouaient ce rôle sont restés dans une démarche affective centrée sur le « moi », sur « leur expérience personnelle ». Alors qu'il avait été précisé que l'objectif du rôle était de « *créer des liens entre le texte et son vécu personnel, le monde extérieur, l'actualité, d'autres œuvres* » et aussi de « *demander aux autres s'ils ont déjà vécu des expériences similaires* », tous les « spécialistes des liens » sont restés centrés sur le vécu personnel sans réellement chercher à aller plus loin. Généralement, l'élève qui tenait ce rôle prenait une situation vécue par le héros principal (manger un barbecue, être invité à un repas chez des amis qui nous servent quelque chose que l'on n'apprécie pas manger...) et la transposait dans sa vie personnelle (« *ah bah moi ça, ça m'est déjà arrivé et à vous ?* »), puis s'arrêtait. Il n'y avait aucune recherche extérieure. Nous nous sommes alors demandé si les élèves avaient réellement compris l'objectif de ce rôle, et avons posé la question au professeur de la classe, qui lui-même a jugé qu'effectivement les élèves ne semblaient pas avoir perçu l'intérêt de ce spécialiste :

Je ne pense pas qu'ils ont compris. Ils étaient juste centrés sur le « moi je » et sur eux-mêmes. « Moi je me reconnais parce que machin fait ça et moi aussi je fais ça ». J'avais pourtant expliqué que le spécialiste des liens c'est vraiment chercher à faire des liens avec l'actualité/ avec l'histoire. C'était le fait de chercher comment ça peut parler aujourd'hui et faire des liens avec le monde extérieur et ça, ils n'ont pas trop compris.

⁷⁹ « La grande Bascule » est un événement historique présent dans le roman *Zebraska*. Tout au long de l'histoire, Martin tente de découvrir ce qu'il s'est réellement passé lors de la Grande Bascule.

Pour résumer, il apparaît que les processus de lecture utilisés par les élèves de technique de transition sont restés majoritairement centrés sur l'histoire, sa compréhension et son évolution. Les élèves sont très peu entrés dans l'interprétation des éléments et n'ont pas évoqué les choix stylistiques réalisés par l'autrice. Lorsqu'ils ont abordé la question du jugement de goût, bien qu'ils aient été introduits à ce qui peut être critiqué ou non dans une critique d'œuvre littéraire, la plupart se sont contentés de dire qu'ils n'aimaient pas le roman sans réellement justifier leur choix, et quand ils le faisaient, ils se limitaient généralement à remettre en cause le rythme de l'œuvre, jugé « trop lent », et le fait qu'ils ne parvenaient pas à s'identifier aux personnages. La possibilité d'une identification reste un critère d'appréciation majeur pour les élèves de cette classe. Ces éléments, liés à leur manque d'investissement, font donc en sorte que les discussions ont très vite tourné en rond dans les différents groupes de cette classe.

6. Évaluation de l'expérience

Dans ce dernier point, nous dégagerons un bilan général en mettant en avant les points forts et les points faibles des expériences de cercles de lecture que nous avons pu observer. Cette « évaluation » se fera en deux parties. En premier lieu, nous mettrons en avant l'avis des élèves. Pour ce faire, nous nous baserons d'une part sur le questionnaire que nous leur avons donné à la fin de leurs cercles de lecture et d'autre part sur l'avis qu'ils ont donné en rédigeant leur récit d'expérience. En second lieu, nous convoquerons l'opinion des professeurs en nous basant sur l'interview individuelle que nous avons obtenue avec chacun d'eux.

6.1. Évaluation par les élèves

Si nous pouvons poser un constat quasi unanime, c'est que les élèves, qu'ils aient ou pas l'habitude de lire, ont majoritairement apprécié le fait de travailler en cercle de lecture. Sur 55 élèves interrogés, seuls cinq déclarent ne pas avoir aimé l'expérience, pour des raisons quelque peu différentes selon leur filière d'étude. Parmi eux, les quelques élèves de général affirment qu'ils n'apprécient pas de devoir interrompre leur lecture pour réaliser un travail sur le côté. Un très bon lecteur, qui affirme avoir presque toujours un livre sur lui, affirme qu'il n'aime pas voir trainer le livre en longueur : *« J'ai l'habitude de lire un livre jusqu'au bout puis d'en commencer un nouveau. Ici j'ai été obligé de lire plusieurs livres en même temps pour respecter les échéances et je n'ai pas trop apprécié cela. »* En technique, l'unique raison donnée par les élèves n'ayant pas apprécié le dispositif est liée à l'appréciation générale de l'œuvre : *« Je n'ai pas aimé le livre donc je me suis ennuyée en cercle de lecture, car, ça ne m'intéressait pas »*. En ce qui concerne les divers avis positifs, en technique de transition, une seule raison est

revenue : les discussions et débats ont permis de mieux comprendre l'œuvre. En général de transition, bien que la meilleure compréhension du livre s'avère également importante, nombreux sont les élèves qui ont en outre mis en avant le fait que les cercles de lecture leur ont permis de découvrir des stratégies de lecture différentes : « *À chaque rôle, on lisait le livre de manière différente* », « *Cela m'a permis d'aborder l'œuvre d'une autre façon, de penser à des aspects auxquels je n'aurais pas pensé* ». L'aspect ludique de l'activité a aussi été mis en évidence : « *C'était marrant et chouette de travailler en petit groupe* ». Enfin, certains ont également affirmé que les cercles de lecture les motivaient à lire, car « *pour pouvoir discuter avec ses camarades, et réaliser correctement les divers travaux, il fallait avoir lu* ».

Comme nous le voyons, nombreux sont ceux qui ont affirmé qu'ils n'auraient pas lu l'ensemble du livre s'ils n'avaient pas été contraints par des cercles de lecture. En technique de transition, sur les dix élèves qui ont lu le livre (soit les deux tiers de la classe), seuls deux affirment que même sans cercle de lecture, ils auraient quand même lu le livre, et ce par peur d'une interrogation. En général de transition, 31 élèves sur 50 disent avoir lu le livre dans son entièreté, et parmi ceux-ci, un peu plus de la moitié affirment qu'ils ne l'auraient pas fait sans cercle de lecture. Donc, bien qu'elles ne correspondent pas à un des enjeux que nous avons retenu dans la partie théorique, ces données indiquent que, même si ce n'est pas leur objectif principal, les cercles de lecture incitent les élèves à lire leur livre pour pouvoir se sentir utiles durant les discussions.

Quant au choix du livre, une nouvelle différence apparaît entre les élèves de filière générale et technique. En effet, alors que les élèves de technique estiment à l'unanimité que *Zebraska* n'était pas un roman adapté aux cercles de lecture et qu'il aurait mieux valu choisir un livre présentant plus d'action, comme un roman d'aventures ou un policier, les élèves de général se montrent plus enthousiastes face au choix du livre puisque sur les 40 répondants au questionnaire, huit seulement ont indiqué que le livre ne leur semblait pas convenir pour un cercle de lecture. Ceux-là ont évoqué la même raison que les élèves de technique : le roman ne présentait pas assez d'action. Les autres ont affirmé que le roman traitait d'un sujet intéressant, dont ils ne connaissaient initialement pas grand-chose et pour lequel ils ont trouvé intéressant d'en apprendre davantage en discutant tous ensemble. De plus, le fait que les personnages se posent de nombreuses questions existentielles telles que « *qu'est-ce qu'une mère idéale et parfaite* » leur a paru intéressant pour pouvoir en débattre pendant les cercles. Le choix du texte est d'ailleurs l'élément principal que changeraient les élèves de technique s'ils devaient refaire des cercles de lecture dans le futur. Ils affirment que « *si le roman leur avait plu, ils se seraient*

plus investis dans les préparations et auraient donc mieux discuté pendant les cercles ». Cet élément ne s'est pas retrouvé dans les questionnaires des élèves du général qui ont surtout souligné l'importance de prévoir des moments de discussion avec l'ensemble de la classe afin de confronter les différents cercles et de pouvoir dégager une vision plus globale plutôt que de se limiter à celle des trois autres membres de leur groupe. Ils auraient également apprécié d'entendre l'avis de leur professeur sur certaines questions qui sont parfois restées sans réponse.

En résumé, la lecture des travaux des élèves et leurs réponses au questionnaire ont permis de mettre en avant les avantages et les inconvénients de cette pratique. Tout d'abord, grâce à ce dispositif, les élèves se sentent davantage obligés de lire le livre. Ensuite, les rôles permettent de mettre en avant des stratégies de lecture différentes, et les discussions permettent de confronter les avis et de mieux comprendre le roman. Enfin, la pratique présente néanmoins quelques inconvénients dans la mesure où, pour certains lecteurs, il est frustrant de devoir interrompre leur lecture pour en discuter : *« Je préfère lire d'une traite, comme ça je n'en entends plus parler, là c'était trop tiré en longueur »*.

6.2. Évaluation par les professeur.es

Tant la professeure expérimentée que le jeune enseignant estiment avoir fait de leur mieux pour organiser ce dispositif et ils se disent satisfaits de leurs séances, car ils ont trouvé leurs élèves globalement intéressés : *« Ils travaillaient, ils parlaient de la lecture. J'ai déjà eu parfois des groupes où ça ne travaille pas, mais pas cette année »*. La professeure plus expérimentée pense également que cela aide les élèves au niveau de l'analyse du roman (*« ils vont plus profondément dans l'analyse que si je l'avais donné moi-même de manière académique »*) et que l'aspect ludique du dispositif aide les lecteurs moins expérimentés, car ils apprennent ainsi à apprécier une activité relative à la lecture :

Je pense que ceux qui sont moins bons lecteurs prennent aussi du plaisir autour d'une activité de lecture, alors que pour eux d'habitude c'est assez lourd. Ici, ils se disent qu'ils ont cherché tel mot, car il est comique, ou bien qu'ils aient amené cet article, car il est intéressant. Tout le monde a participé, donc on a la participation active de tous et ce n'est pas négligeable.

Un autre élément qui participe à la satisfaction des professeurs est qu'ils voient à nouveau les élèves parler et débattre autour d'un livre, comme c'était le cas lors des sorties des livres *Harry Potter* dont tout le monde parlait dans la cour de récréation, par exemple.

« C'est plaisant de les voir parler d'un livre, c'est quelque chose de pas impossible, mais d'assez rare. On ne parle plus vraiment de livre qu'on a lu avec ses copains, à moins vraiment qu'il y ait encore un gros best-seller qui sorte ».

Néanmoins, cette expérience a également permis aux enseignants de se rendre compte de différents inconvénients, dont certains, pensent-ils, pourraient être améliorés lors de prochaines expérimentations. Tout d'abord, à l'instar de certains élèves, ils considèrent que les cercles de lecture ont parfois été tirés en longueur et que quatre cercles mobilisent finalement un temps trop long.

Je suis globalement satisfaite, mais je pense que la quatrième séance était redondante. Trois séances, ça aurait été bien. Je pense que l'année prochaine, si je le refais, je ferai seulement trois cercles. Je pense que c'est assez et qu'il ne faut pas prolonger sur une quatrième semaine. (...) Bien entendu cela dépend également du roman et du nombre de pages de celui-ci.

L'enseignant qui travaille dans les deux filières estime quant à lui qu'il n'est pas possible de travailler exactement de la même manière dans les deux filières puisque :

Dans ma classe de général, je suis pleinement satisfait, je le suis beaucoup moins en technique où il y a eu un réel manque d'investissement et de préparation (...) je vais devoir changer ma manière de faire dans cette classe, car ils parlaient toujours de l'histoire, je devrai plus préparer et donner des gros axes. Même si en somme je l'ai déjà fait, je sais que je vais devoir encore plus insister là-dessus par la suite ».

Il affirme par ailleurs que, même si ses élèves de technique de transition ressentent pleinement l'intérêt des cercles, les élèves de général ont quant à eux adopté une attitude beaucoup plus distanciée, alors que les élèves de technique étaient beaucoup plus centrés sur le « moi ». Quoi qu'il en soit, la profondeur du travail des cercles dépend pleinement de la préparation des élèves (« il faut miser sur leur bonne volonté »), et le professeur peut donc très vite se trouver démuni lorsque les élèves ont tous terminé leur cercle en même temps. De plus, il n'est pas possible pour le professeur d'être partout en même temps, donc il lui est parfois difficile de relancer les discussions s'il n'arrive pas au bon endroit au bon moment.

Enfin, l'activité peut se trouver bouleversée s'il manque l'un ou l'autre élève dans le cercle : « S'il y a un élève absent, c'est un peu embêtant pour ce genre d'exercice où chaque élève tient un rôle différent ». En effet, si un élève est absent, une façon d'aborder l'œuvre fera défaut. Le problème est encore plus important lorsque l'animateur de discussion est absent puisque c'est à lui que revient le rôle de poser les différentes questions.

7. Conclusion

Cette première observation au sein de l'INDL nous a permis d'analyser deux manières quelque peu distinctes de pratiquer des cercles de lecture. Ces différences sont notamment dues à deux éléments principaux. Premièrement, nous avons observé deux professeurs disposant d'expériences différentes puisque, comme nous l'avons mentionné, l'un des deux professeurs était uniquement à sa deuxième année d'enseignement. Comme l'a dit l'enseignante plus expérimentée, « *les jeunes professeurs ont souvent besoin de repères théoriques avant de se lancer, mais le conseil que je peux leur donner est d'essayer, d'expérimenter et d'ajuster leurs démarches d'année en année* ». Nos observations ont pu confirmer cette affirmation puisque le jeune professeur a beaucoup lu, s'est rendu à la bibliothèque, etc. Néanmoins, il s'est rendu compte que la théorie ne suffisait pas toujours pour préparer au mieux ce genre de dispositif puisque chaque classe est différente (« *ça a bien fonctionné avec une classe, beaucoup moins avec l'autre* ») et que tout dépendait de l'investissement des élèves. La théorie peut donc parfois s'avérer quelque peu insuffisante.

Deuxièmement, les élèves n'ont pas tous le même rapport à la lecture et à la scolarité, et ils n'adoptent pas tous la même posture en tant que lecteurs. Dans les classes que nous avons observées, les élèves de technique de transition privilégient surtout une posture affective et participative, tandis que les élèves de général vont se montrer davantage distancés et rationnels, ce qui a permis des échanges beaucoup plus riches et variés. Il est donc nécessaire d'adapter sa manière de faire en fonction du public qu'on a devant soi, et de considérer que des élèves moins sensibles à la lecture ont besoin d'un accompagnement plus fort que les autres. Ils nécessitent d'être aiguillés dans leurs discussions afin de ne pas uniquement tourner autour d'éléments évidents qui figurent tels quels dans le livre.

Nous avons également pu observer que, même si les séances en grand groupe faisaient partie en principe des étapes nécessaires au bon déroulement des cercles de lecture, aucun des deux professeurs n'y a recouru. Lorsque nous les avons interrogés à ce sujet, ils ont avancé qu'ils voulaient laisser les élèves travailler de manière autonome. Or, dans leurs réponses aux questionnaires proposés aux élèves, beaucoup d'élèves ont regretté l'absence de cette étape, ce qui démontre bien l'importance qu'elle revêt à leurs yeux. Enfin, nous souhaitons également souligner l'importance du travail réflexif à la fin des séances (UAA6 – récit d'expérience par exemple). Celui-ci permet à chacun de réfléchir à ce que cela lui a apporté personnellement et à ce qu'il pourrait améliorer si l'expérience était à retenter.

Chapitre 3 : Une deuxième expérience à l'Institut Provincial d'Enseignement Agronomique de La Reid

1. Présentation de l'établissement

En plein cœur de la campagne et entouré de forêts dans la région de Theux, l'Institut Provincial d'Enseignement Agronomique de La Reid accueille les élèves de la première année commune à la septième professionnelle. Comme son nom l'indique, l'école est issue du réseau officiel provincial et invite ses élèves à s'orienter vers des domaines touchant aux « Sciences et Natures » tout en proposant une démarche soucieuse de protéger l'environnement en inscrivant ses actions dans l'optique du développement durable⁸⁰. De cette façon, elle est certifiée par l'ISO 14 001⁸¹. Selon l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française⁸², son indice socio-économique est de 12 sur 20. À l'heure actuelle, l'école est équipée d'un hall sportif, de jardins, de serres, d'une ferme didactique, des laboratoires, de divers ateliers, d'un arboretum et de différents terrains d'expérimentation. De manière générale, l'Institut propose à ses élèves des bases théoriques afin de les aider à poursuivre leurs études au sein de la catégorie agronomique de la Haute École de la Province de Liège, également présente sur le même site. Pour les élèves n'habitant pas à proximité de l'école et/ou ne pouvant pas se déplacer en transport un commun, l'Internat du Centre Provincial d'Enseignement Agronomique de la Reid se situe à proximité.

Au niveau de l'offre scolaire⁸³, l'école propose aux élèves de choisir dès la première année commune de l'enseignement des activités complémentaires touchant à des domaines divers (les arts, la littérature et le théâtre, les maths, les sciences, le sport et l'agronomie) pour un total de quatre heures par semaine. Ce choix peut être modifié ou poursuivi lors de la deuxième année où l'agronomie s'invite cette fois-ci dans trois grilles horaires sur six. Une fois le premier degré terminé, les élèves sont amenés à opérer un choix entre l'enseignement technique de transition (biotechnique, sciences agronomiques, sport-études-équitation), de

⁸⁰ Projet d'établissement consulté sur

https://www.provincedeliege.be/sites/default/files/media/2020/IPEA_La_Reid_Projet_etablissement_2019.pdf
(10 mars 2022)

⁸¹ L'ISO 14 001 est un outil de management qui permet de maîtriser l'impact de ses activités sur l'environnement, dans un souci d'amélioration continue de ses performances. C'est une norme internationale, reconnue comme une référence en matière de système de management environnemental.
(<https://www.provincedeliege.be/fr/node/2039> consulté le 10 mars 2022)

⁸² https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/48085_000.pdf

⁸³ <https://www.provincedeliege.be/fr/node/15977>

qualification (agriculture et horticulture) ou professionnel (horticulture et maintenance du matériel, équitation, agriculture et maintenance du matériel ou agent agricole polyvalent). Lors du troisième degré, les élèves de technique de transition poursuivent le choix effectué lors du deuxième degré tandis que les élèves de qualification et de professionnel ont la possibilité de préciser leur option et de se spécialiser davantage dans un domaine particulier : soigneur animalier, fleuriste, horticulture, sylviculture, agent qualifié dans les métiers du cheval ou agent agricole polyvalent pour les élèves de professionnel ; ou bien technicien en horticulture ou en agriculture ou agent technique de la nature et des forêts pour ceux de technique. Les élèves de professionnel souhaitant par la suite obtenir leur CESS ont la possibilité de poursuivre une septième année. Cela consistera en une spécialisation encore plus pointue dans leur métier et à leur CESS, ce qui leur ouvre également l'accès aux études supérieures. En somme, l'ensemble des options et spécialisations proposées touchent à des métiers des sciences de la nature.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons eu l'occasion d'observer une professeure et ses deux classes issues de sixième professionnelle. Dans le point suivant, nous nous attarderons à décrire plus précisément les différents profils.

2. Profil de l'enseignante et des élèves

2.1. Profil de l'enseignante

L'enseignante observée a dix-sept ans d'ancienneté, dont quinze au sein de cet établissement. Durant ces années, elle a eu l'occasion de donner cours aussi bien de français que de morale. Alors qu'elle a eu l'occasion d'enseigner la morale en générale de transition, elle a seulement donné le cours de français en technique de qualification et en professionnelle. Elle accorde une grande importance à la lecture puisque, selon elle, il s'agit de notre matière première : « *Il me semble que la lecture c'est la base de tout, même si on ne fait pas que lire des romans* ». Passionnée par son métier et par la pédagogie de manière générale, la professeure lit beaucoup à ce sujet et c'est en lisant qu'elle en est venue à pratiquer des cercles de lecture, un peu par hasard en somme.

Je suis vraiment passionnée par mon métier donc je passe ma vie à lire des trucs sur la pédagogie et parfois ça allume des choses dans ma tête et je fais des choses. Donc c'est vraiment comme ça que je fonctionne à la base, je ne me suis pas dit que je cherchais comment faire lire mes élèves ou quoi.

Lorsqu'elle rencontre un élément qui lui semble intéressant, elle continue ses recherches et se forme par elle-même avant de suivre éventuellement une formation pour approfondir ses connaissances (ce qui n'a pas été le cas pour les cercles de lecture).

Si son intérêt s'est porté sur les cercles de lecture, c'est parce qu'ils représentent selon elle « *la base de la différenciation en lecture* » et qu'elle s'intéresse justement à cette question depuis plusieurs années.

Quand on a des difficultés de lecture, on peut essayer de lire sans fin. Moi j'ai des élèves qui sont volontaires, qui essayent, mais ça ne rentre pas. Ça ne marche pas du tout et ici en leur proposant des stratégies différentes, des manières différentes d'aborder l'objet livre en le dématérialisant et en le faisant passer en audio ou numérique, ça permet d'aborder les choses de manière différente. Le cercle, pour moi, c'est une manière de différencier et de rendre la lecture abordable à des élèves pour qui elle semblait impossible.

Depuis, cela fait quatre ans qu'elle travaille avec ce dispositif. Elle a donc déjà eu l'occasion de réajuster sa manière de procéder et l'a même adaptée afin de réaliser les cercles à distance à l'aide de différents canaux sur Teams. Pour l'anecdote, elle nous précise que « *cela n'a jamais aussi bien fonctionné que cette année-là* » et que le distanciel n'a donc pas été un frein à ce genre de travail.

2.2. Profil des élèves

La première classe que nous avons eu la chance de rencontrer est composée de vingt-quatre garçons, dont quatre sont en option horticulture et les autres suivent une spécialisation en sylviculture. En raison des conditions sanitaires, nous n'avons pas pu nous rendre directement dans la seconde classe, mais elle est constituée de vingt-et-un élèves, et plus précisément dix-neuf filles et deux garçons. Ils suivent une formation en tant que soigneurs animaliers. Alors que la classe de filles est décrite par la professeure comme « *studieuse et scolaire* », les garçons quant à eux sont présentés comme des élèves « *déconnectés de toute leur scolarité, et pas uniquement du cours de français* ».

Malgré cette manière différente d'appréhender leur scolarité, ils ont un profil de lecteur similaire puisque la moitié d'entre eux affirment ne lire que lorsque c'est obligatoire pour les cours. Quant à l'autre moitié, un quart affirme ne lire absolument jamais, tandis que le quart restant est partagé entre lecteurs occasionnels (un ou deux livres par an) et lecteurs un tout petit peu plus réguliers (un ou deux livres tous les deux/trois mois). Ce qui est certain, c'est qu'aucun ne déclare lire de manière régulière, ni n'avoir un livre presque toujours sur lui ou sa table de

nuits. L'appréciation de ces élèves sur les cercles de lecture est parfaitement partagée puisque la moitié affirme avoir aimé travailler avec ce dispositif, tandis que l'autre moitié n'a pas spécialement aimé l'expérience. Nous verrons plus loin ce qui les a poussés ou non à apprécier ce dispositif.

3. Présentation des romans lus par les élèves

Pour la réalisation des cercles de lecture, la professeure a actuellement uniquement opté pour des petits romans historiques de la collection « *Ceux qui ont dit non* »⁸⁴. Il s'agit de romans qui « *présentent des personnages historiques qui ont lutté pour une cause* ». Si la professeure se tourne vers ces récits, c'est non seulement parce qu'ils sont courts, faciles à lire, et accompagnés d'un petit dossier actualisant systématiquement les sujets, mais également parce qu'ils fournissent aux élèves des modèles intéressants de personnes qui ont lutté pour leurs idées.

Je trouve toujours intéressant de leur montrer qu'il y a des gens qui luttent pour leurs idéologies, car j'ai parfois devant moi des ados un peu dépassés qui ne voient pas comment changer le cours de leur vie ou du monde. Comment concrètement changer le monde et avoir des exemples des grandes figures de personnes qui ont changé les choses ? Il me semble que ça peut leur permettre d'allumer certaines consciences.

De plus, les romans sont accessibles en ligne, ce qui permet de les manipuler pour qu'ils soient abordables et compréhensibles pour les élèves souffrant de troubles « dys ».

Je les ai achetés facilement au format Kindle, au format numérique et ça me permet de manipuler le texte pour le rendre accessible aux élèves « dys ». Je change l'interligne (je le modifie), la police et ce genre de chose. C'est beaucoup plus difficile à faire avec un livre papier.

La collection est très vaste et permet donc de varier les sujets et les personnalités. Par classe, les groupes ont un roman différent à lire. Cette année, les romans sélectionnés sont les suivants : « *Frida Kahlo, non à la fatalité* », « *Pablo Neruda, non à l'humanité naufragée* », « *Joan Baez, non à l'injustice* » et « *Rachel Carson, non à la destruction de la nature* ».

⁸⁴ La collection *Ceux qui ont dit non* est publiée aux éditions Actes Sud junior

3.1. *Frida Kahlo, non à la fatalité*⁸⁵

Magdalena Frida Carmen Kahlo est née le 6 juillet 1907 au Mexique. Très vite, à l'âge de sept ans, elle a contracté la poliomyélite. Par conséquent, sa jambe droite s'est atrophiée et son pied n'a plus grandi. En 1922, elle est admise à l'école nationale *La Preparatoria* où elle veut poursuivre des études pour devenir médecin. Trois ans plus tard, elle se trouve au cœur d'un accident de bus au cours duquel elle est grièvement blessée. Après cet événement, Frida décide de consacrer sa vie à la peinture ; elle peint alors son autoportrait en 1926, le premier d'une longue série. Dès 1928, en rejoignant les jeunesses communistes, elle commence à s'intéresser à la question de l'émancipation qui tiendra une place importante dans ses opinions politiques. Tout au long de sa vie, Frida a souffert physiquement, elle a dû apprendre à avancer avec un corps mal en point qui l'obligeait souvent à rester allongée, ce qui l'empêchait parfois de vivre comme elle le sentait. Mais malgré tout, elle a continué à se battre et a dit non à la fatalité.

3.2. *Pablo Neruda, non à l'humanité naufragée*⁸⁶

Ricardo Eliécer Neftali Reyes-Basalto est né le 12 juillet 1904 à Parral au Chili. Dès l'âge de 13 ans, il publie ses premiers poèmes. En 1920, il choisit le pseudonyme de Pablo Neruda en référence à un poète tchèque, Jan Neruda. Sept ans plus tard, il commence une carrière politique en tant que consul à Rangoun. Le récit commence en 1939, lorsque le président du Chili lui donne la responsabilité du sauvetage de milliers de réfugiés espagnols. Pour ce faire, il a eu l'idée de « réveiller » le bateau Winnipeg dont il s'est servi pour sauver les immigrés. C'est de cet événement que traite principalement le roman.

3.3. *Joan Baez, non à l'injustice*⁸⁷

Le 9 janvier 1941, Joan Baez naît à Staten Island aux USA. En 1956, elle reçoit sa première guitare et entend pour la première fois les discours de Martin Luther King. Ils résonneront longuement en elle, puisqu'elle va, tout au long de sa vie, utiliser sa voix pour chanter contre les injustices et contre toutes les souffrances qu'elles engendrent. Fervente militante, elle ira jusqu'à séjourner à deux reprises en prison pour incitation à la désobéissance. Elle s'est engagée pour diverses causes dont la situation lui semblait injuste et dont la défense

⁸⁵ Solal, E., 2020. *Frida Kahlo : « Non à la fatalité »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris

⁸⁶ Doucey, B., 2020. *Pablo Neruda : « Non à l'humanité naufragée »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris

⁸⁷ Szac, M., 2019. *Joan Baez : « Non à l'injustice »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris

lui tenait à cœur : le mouvement des droits civiques, la ségrégation sociale, les droits de l'homme et la guerre du Viêt Nam, contre laquelle elle a milité en participant à plusieurs manifestations.

3.4. Rachel Carson, non à la destruction de la nature⁸⁸

Née le 27 mai 1907 à Springdale, Rachel Carson a développé très jeune un réel talent pour l'écriture, tout en s'intéressant à la science. Bien qu'à l'époque, il fût difficile pour les femmes d'entreprendre des études scientifiques, elle décide en 1927 de se consacrer à la biologie. Cinq ans plus tard, elle obtient sa maîtrise en zoologie et commence un doctorat tout en travaillant en même temps. À la mort de son père, elle décide d'arrêter ses études pour aider sa mère et commence à étudier au Bureau des pêches en 1936. Sa paie ne suffisant pas, elle rédige également quelques articles sur la vie sous-marine. En 1944, elle est promue en tant que biologiste marine et devient spécialiste en information au bureau de la pêche et de la faune. Elle finira par abandonner ce travail pour se consacrer uniquement à l'écriture. Elle souffrit également d'un cancer du sein en 1950 et subit une opération qui ne suffit pas à la guérir puisqu'elle rechuta dix ans plus tard et mourut finalement d'une crise cardiaque en 1964. Ses ouvrages connurent une grande renommée, ce qui lui permit de recevoir la médaille présidentielle de la liberté à titre posthume. Tout au long de sa vie, par son intérêt pour la nature, la zoologie et la biologie, Rachel s'est attachée à protéger au mieux la nature et la biodiversité.

4. Déroulement des séances, objectifs et évaluation

Le premier élément à préciser concernant le déroulement des séances est le fait que systématiquement, la professeure les organise dans ses classes de sixième professionnelle. Quand nous l'avons interrogée sur la raison de ce choix, elle nous a répondu qu'il s'agissait d'un cheminement parfaitement réfléchi :

Alors il faut savoir que c'est un vrai cheminement chez moi. En cinquième je travaille sur l'album jeunesse, donc pas le livre pour enfants, mais le livre pour jeunes adultes ou adolescents, car je trouve que c'est une bonne manière de rentrer dans la lecture sans forcer avec ceux qui n'aiment pas trop ou qui sont en difficulté. Le passage par le roman, ben c'est une autre manière de voir le récit de fiction avec un objet livre enfin j'essaye de choisir un objet livre qui n'est pas trop rebutant à la base. Et les cercles de lecture c'est l'outil par lequel je les amène à lire un roman de fiction.

⁸⁸ Collombat, I., 2021. Rachel Carson : « Non à la destruction de la nature », coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris

Idéalement, les cercles de lectures se déroulent sur trois ou quatre semaines (en fonction de la division du roman en trois ou quatre parties), à quoi s'ajoute la tâche finale, qui requiert quelques semaines supplémentaires. Néanmoins, cette année, en raison des nombreuses absences liées à la Covid-19, l'organisation a été bien plus compliquée et tirée en longueur puisque la première séance introductive s'est déroulée fin octobre 2021. De plus, à la date du 5 mars 2022, tous les élèves n'étaient pas encore passés pour la présentation orale de leur évaluation finale. La professeure souligne ainsi qu'il s'agit d'une activité chronophage difficile à organiser plusieurs fois sur l'année.

J'avais beaucoup d'élèves absents qui rattrapaient leur lecture en retard et tout ça, c'était un peu le brol cette année. C'était beaucoup plus compliqué que prévu. (...) J'ai commencé fin octobre et dans certaines classes je n'ai pas encore fini puisque tous les élèves n'ont pas encore présenté leurs exposés. C'est un peu l'enfer d'ailleurs, car les élèves commencent à en avoir marre de travailler sur les romans et moi aussi. J'ai vraiment très envie de passer à autre chose, mais je ne peux pas éviter de faire passer quelques élèves à l'oral alors que je l'ai imposé comme tâche finale. Donc je suis un peu bloquée et dépitée, car ça prend vraiment beaucoup de temps, et c'est impossible pour moi de travailler en cercle de manière récurrente dans une année.

L'introduction est divisée en deux parties de cinquante minutes. Durant la première heure, la professeure annonce tout d'abord aux élèves qu'ils vont être amenés à lire deux romans de fiction. N'étant pas de très bons lecteurs, ils ont dès lors très vite réagi par des protestations et des yeux écarquillés : « Mais madame, c'est pas possible », « Mais madame c'est trop compliqué », « J'aime pas lire », ... Face à ces réactions, la professeure a fait preuve de beaucoup de bienveillance en précisant qu'elle était consciente de leurs difficultés. Elle a quand même demandé si certains appréciaient la lecture, et surtout, elle a profité de cet échange pour repérer les élèves qui semblaient ne pas se faire d'images mentales en lisant, car c'est un élément essentiel selon elle : « Souvent j'ai beaucoup d'élèves pour qui passer par le canal visuel n'est pas suffisant pour se faire des images, et ne pas se faire un film quand on lit ça n'a aucun intérêt. Je comprends donc que ces élèves-là soient bloqués par la lecture et il faut les aider à trouver d'autres chemins pour arriver à parvenir à l'objet culturel livre ». Ensuite, de manière ex cathedra, la professeure présente aux élèves les différentes stratégies de lecture possibles et leur demande de préciser lesquelles ils pratiquent déjà. Par stratégie de lecture, nous entendons toutes les pratiques qui permettent aux personnes de lire et de se créer une image mentale. La professeure en compte six : établir des connexions avec ce que l'on connaît déjà ; visualiser en se créant des images dans la tête ; inférer en utilisant des éléments tirés du texte pour donner du sens à la lecture ; résumer les idées importantes d'un texte ; se questionner

sur ce qui se passe dans le texte ; prédire en imaginant la suite du récit. Durant cette première heure, elle a également insisté sur le fait que la lecture n'est pas spécialement une activité qui s'effectue seule, qu'il est possible par exemple de lire à plusieurs (une personne lit pour les autres) ou d'utiliser un livre audio.

Lors de la deuxième heure, la professeure présente aux élèves le dispositif qui va les aider à pratiquer les différentes stratégies de lecture : *les cercles de lecture*. Sans donner une réelle définition de cette démarche, elle explique aux élèves qu'ils vont former des groupes de cinq ou six élèves, puis devoir lire un livre qui sera divisé en trois parties et que, pour chaque partie, ils seront amenés à réaliser un petit travail selon un rôle qui leur sera attribué. Ensuite, en groupe et sur la base de leur travail, ils devront partager et discuter au sujet de leurs représentations de l'histoire. De cette façon, ils seront confrontés à un ensemble de stratégies qu'ils devraient être davantage capables d'appliquer durant une seconde lecture, de manière individuelle cette fois-ci. Cet exercice entre dans le cadre des UAA 2 (l'exposé oral synthétique avec support de communication), 0 (puisque les élèves doivent analyser leurs stratégies de lecture, les exposer et expliquer de quelle manière ils ont procédé) et 6 (puisque'ils doivent rendre compte de leur rencontre avec un roman). L'exposé fait l'office d'une évaluation puisque le cercle de lecture est vu par la professeure comme « *un outil par lequel on parvient à lire, ce qui n'est donc pas un objectif en soi* ».

Concernant la création des groupes, la professeure a pour habitude de laisser faire le hasard. Néanmoins, cette fois-ci, elle a préféré permettre aux élèves de choisir leur propre groupe. Pour la première classe, qu'elle ne connaissait pas très bien, c'était une manière pour elle de « *prendre la température, et de voir qui pouvait ou ne pouvait pas travailler ensemble* ». En ce qui concerne la seconde classe, puisqu'elle connaissait les élèves depuis plus longtemps et qu'elle savait qu'ils pouvaient tous travailler ensemble, c'était « *une manière de les récompenser du sérieux qu'ils mettent de manière générale dans leur travail* ».

Une fois les consignes données et les groupes constitués, elle distribue les textes et une feuille de route par groupe. C'est à ce moment-là qu'elle introduit les différents rôles et les rattache systématiquement à la stratégie de lecture à laquelle ils se rapportent. Sept rôles sont proposés aux élèves (illustrateur, inventeur, informateur, commentateur, enquêteur, narrateur et animateur). Au fil des séances, ils seront tenus de réaliser au moins trois rôles différents. Pour s'assurer qu'un élève ne prenne pas deux fois le même rôle et que tous soient exploités au moins une fois, elle invite les élèves à noter la fonction qu'ils vont revêtir sur leur feuille de

route. Pendant qu'ils choisissent ainsi les rôles qu'ils veulent endosser, la professeure, sur base de la discussion de la première heure de cours, essaye de les aiguiller vers des stratégies qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer.

Si un élève n'a pas l'habitude de résumer, je lui dis que ça peut être bien d'essayer pour un des cercles, car en classe on est dans l'exercice et si on se plante c'est pas grave. Je préfère un élève qui essaye et pose un constat sur le fait qu'il n'y arrive pas, puis on essaye d'y remédier. Ensuite, j'ai aussi des élèves qui vont me dire qu'ils n'avaient jamais fait ça auparavant, mais que finalement ça les aidait bien pour le suivi de lecture.

Une fois ces deux heures effectuées, les élèves commencent la lecture. Pour ce faire, la professeure profite des blocs de deux heures qu'ils ont dans leur horaire. Pendant cette lecture, l'ambiance était plutôt calme, et chacun était parfaitement concentré sur son texte. Certains ont relu le texte chez eux, mais de manière générale, tout était réalisé en classe. Afin de placer ses élèves dans les meilleures conditions possibles, elle propose un ensemble d'outils ou de dispositifs pour faciliter la lecture :

J'ai des outils pour les élèves qui ont besoin de calme je vais chercher des casques antibruit. Pour les élèves qui ont besoin de lire à voix haute, je les isole dans une autre classe ou je leur propose un toobaloo⁸⁹.

Lorsque tout le monde a lu sa partie du livre, les élèves réalisent leur petit travail et les cercles de lecture à leur propre rythme. Il n'y a donc pas de travail à domicile et tout se combine généralement bien en deux heures. Le travail devait initialement être effectué et répété à trois reprises. Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné, les nombreuses absences ont sérieusement ralenti le rythme initial de travail. Pour chaque séance, la professeure installe sa classe afin qu'elle soit la plus confortable possible pour les travaux de groupes. Les bancs sont disposés dans la salle de manière à profiter un maximum de l'espace. Au centre de chaque banc, la professeure installe un *tétra'aide*⁹⁰ comprenant trois couleurs. En fonction de la couleur placée vers le haut⁹¹, elle peut savoir comment se déroule la discussion sans pour autant devoir interagir verbalement et déranger les discussions. Au tableau, une échelle de calcul de décibels est projetée pour permettre aux élèves de gérer par eux-mêmes le niveau sonore dans la classe.

⁸⁹ Un *Toobaloo* est un « combiné de téléphone qui permet à la personne qui l'utilise d'entendre distinctement sa voix, sans bruit parasite, alors qu'il ne fait que chuchoter faiblement ». (Définition trouvée sur <https://ecoledesjuliettes.com/les-toobaloo/> le 15 mars 2022)

⁹⁰ Un *Tétra'aide* est « un outil fédérateur et incitatif pour une dynamique de travail collaboratif. Il permet aux élèves de réfléchir sur leurs besoins ». → « Communication visuelle et l'enseignant peut intervenir là où il y en a le plus besoin ». (Définition trouvée sur <http://maths-sciences-lp.ac-amiens.fr/559-entraide-et-tetra-aide.html> le 15 mars 2022)

⁹¹ Vert : Tout se passe bien ; Rouge ça ne va pas ; Jaune on a une question

En ce qui concerne la distribution de la parole, de manière générale, les élèves ne procèdent pas de manière structurée, chacun prenant un peu la parole quand bon lui semble. Il nous semble néanmoins important de préciser que dans la classe de filles, pour certains groupes, la distribution se fait de manière plus structurée, chaque rôle prenant la parole à son tour. Nous détaillerons tout cela dans le point suivant. Par ailleurs, grâce aux enregistrements reçus, nous pouvons affirmer que les temps de discussions durant les cercles des élèves de sixième professionnelle étaient très courts et duraient de manière générale entre 2minutes30 et 5 minutes (exception faite du premier cercle qui était légèrement plus long, entre 5 et 10minutes).

Durant les cercles, la professeure, quant à elle, se tient en périphérie des discussions. Elle circule et observe beaucoup ce qui se passe afin d'avoir « *un recul sur l'organisation de la classe et pouvoir améliorer les choses durant les futurs travaux de groupe, puisqu'ils sont très souvent amenés à travailler en groupe* ». Les élèves sont donc laissés en pleine autonomie pour gérer leurs discussions comme bon leur semble. Néanmoins, les cinq dernières minutes sont consacrées à un débriefing général en grand groupe. Durant celui-ci, la professeure s'attache particulièrement à entendre les perceptions de chacun, à voir ce qui se déroule bien ou ce qui pose problème. Elle profite également de ce moment pour préciser quelques pistes de réflexion pour la suite du travail et pour donner des exemples sur ce qu'il est possible de réaliser. Ces moments de discussions ne servent néanmoins pas à discuter de la compréhension en tant que telle du roman puisque, de toute façon, chaque groupe lit un roman différent. La professeure ne réalise pas de seconde séquence en parallèle de celle des cercles de lecture, mais lors d'autres séances de cours, elle aide les élèves en leur fournissant des outils et des conseils pour la création de leur diaporama, ainsi que pour la présentation orale de leur second livre, qu'ils peuvent sélectionner en fonction de ce qui les intéresse au sein de la bibliothèque de la professeure. Les élèves se tournent généralement vers les romans les plus courts, ce qui est parfois un piège, puisque la brièveté n'est pas nécessairement synonyme de facilité.

5. Discussion des élèves durant les cercles

Comme c'était le cas pour l'INDL, sur la base des discussions et de ce qu'elles ont révélé à propos des intérêts des élèves, nous tenterons de définir si les élèves se positionnent davantage comme des lecteurs participatifs ou distanciés, affectifs ou rationnels. Le premier élément que nous pouvons mettre en avant est qu'il nous a été difficile de définir avec certitude la posture dans laquelle les élèves ont envisagé et analysé leur roman. En effet, étant donné qu'aucun élève n'a pris en charge le rôle d'animateur de discussion, il n'y avait aucune question préparée,

ce qui n'a pas réellement permis d'ouvrir le débat entre les élèves. De plus, les élèves étant souvent absents, les rôles l'étaient également. Quatre fonctions reviennent de manière plus ou moins systématique : l'illustrateur, l'inventeur, l'informateur (qui fait la carte des personnages) et le responsable de récapitulation (qui a la charge de résumer la partie lue).

En ce qui concerne la qualité des discussions, une distinction est à effectuer entre la classe d'horticulteurs/sylviculteurs et celles de soigneurs animaliers. Cette différence tient notamment à la manière dont ils appréhendent leur scolarité, ce que nous avons déjà évoqué lors de la présentation des profils de classe. En effet, dans la classe de garçons, les élèves prennent le travail à la rigolade et ne se gênent pas, malgré la présence de l'enregistrement, pour faire des blagues quelque peu déplacées ou pour tenir des discussions parasites qui n'avaient aucun rapport avec le cercle ou leur lecture (ex : achat d'une voiture future, achat d'une nouvelle Apple Watch, sortie de la veille, devoir à faire pour le cours d'après...).

Dans la seconde classe, l'ambiance est différente, puisque les élèves restent très scolaires dans leurs discussions en présentant leur travail à tour de rôle. Ledit travail est par ailleurs souvent réalisé de manière approximative par les élèves de la première classe, qui le font sans forcément avoir lu la partie complète : « *Mais j'ai pas lu moi madame, j'ai regardé les grandes lignes et puis voilà quoi* ». Finalement, les discussions se font souvent sans que les élèves aient réellement eu le temps de réfléchir aux rôles qu'ils avaient à tenir puisqu'en fonction des absences, la partie suivante était à rattraper pour comprendre la suite ; toute l'organisation s'en trouve chamboulée puisque les élèves ne réalisent aucun travail à domicile.

Lorsque les élèves discutent du roman, ils ne débattent à aucun moment de leurs interprétations. Chaque élève parle et présente son rôle et ainsi de suite. Les autres acquiescent ou répètent ce qui vient d'être dit, mais ils n'apportent pas leur propre vision des choses ou des éléments de réponses supplémentaires (« *oui ça me va* », « *oui c'est complet* »), et ce même s'ils ne sont pas entièrement convaincus par le travail qui vient d'être effectué. Dans ce cas-là, ils se contentent de dire par exemple « *c'est bien, mais pas assez précis* », sans donner davantage de détails.

Dans le même sens, lorsqu'un élève pose malgré tout une question de contenu sur le roman, les autres passent à côté. Quand ils ne comprennent pas quelque chose, les élèves de la classe de garçons ne tentent pas de chercher une solution entre eux. Ils se tournent plutôt automatiquement vers leur professeure qui les guidera dans leurs réflexions et insistera sur le fait qu'ils doivent se poser ces questions entre eux, réfléchir ensemble, et non pas seulement

réaliser un résumé de ce qu'ils ont lu. Nous retrouvons notamment cette situation lorsque les élèves s'interrogent sur la signification du chardon pour Rachel Carson. Cette discussion est le seul moment des enregistrements où nous avons pu constater une certaine posture distanciée fondée sur un début de réflexion analytique et interprétative. La classe de soigneurs animaliers, quant à elle, ne se pose pas vraiment de questions sur le contenu. Quand les élèves débattent, cela porte uniquement sur la complétude ou pas de ce qui vient d'être présenté. Par exemple, lorsqu'un élève présente ses hypothèses quant à la suite de l'histoire, les autres lui répondent uniquement que ce qu'il pense n'a aucun sens et que ce n'est pas assez complet ; ils discutent et débattent autour de cela sans réellement toucher au contenu.

Les seuls moments durant lesquels nous avons pu déceler une idée sur l'avis que se font les élèves du roman sont lorsqu'un commentateur était présent dans le groupe. En effet, celui-ci devait exposer ses annotations sur la partie qu'il venait de lire en donnant son avis personnel. Néanmoins, encore une fois, les appréciations données par les élèves sont concises et peu développées, et elles ne s'appuient pas nécessairement sur des éléments concrets du roman, mais plutôt sur la manière dont ils ont perçu leur lecture :

J'ai aimé parce que c'était très très très bien détaillé. Cependant, les mots étaient super compliqués pour moi parce que j'ai dû relire tout le temps les phrases et aussi les noms de villes étaient très compliqués donc on ne s'y retrouvait pas dans l'histoire et ça j'ai pas aimé.

J'ai pensé que cette partie de l'histoire était compliquée à comprendre, mais quand même plaisante à lire.

Et lorsqu'ils s'appuient sur l'histoire de chacun des ouvrages, les élèves mettent surtout en avant le fait que celles-ci traitent de sujets qui sont encore bien ancrés dans l'actualité, ce qui les place dans une position de lecteur affectif soucieux d'une certaine manière de s'identifier aux différents faits : « *J'ai bien aimé l'histoire, je la trouve sympa et ça parle de réfugiés et tout ça. Ça se passait à l'époque, et ça se passe toujours maintenant donc c'est intéressant* ».

Si nous devions résumer la situation, nous dirions que, de manière générale, les élèves de sixième professionnelle avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler se présentent majoritairement comme des lecteurs participatifs et affectifs et n'entrent que très rarement dans l'interprétation et le débat. De plus, il nous semble important de préciser que, de notre point de vue, le manque d'un animateur de discussion s'est particulièrement fait ressentir dans les discussions. Les élèves ne savaient pas nécessairement quoi faire durant leurs cercles, à part présenter leur résumé, leur fiche de personnages, leurs images ou leur appréciation, mais ils le faisaient sans réellement débattre autour de ce qu'ils avaient fait ou lu. En analysant la manière

dont ils ont mené leurs discussions, nous comprenons davantage pourquoi les enregistrements que nous avons reçus se limitaient seulement à deux ou trois minutes. Et lorsque l'enregistrement a une durée supérieure à cinq minutes, il comprend de nombreuses discussions « parasites » qui n'ont aucun lien avec la lecture effectuée.

6. Évaluation de l'expérience

6.1. Évaluation par les élèves

Puisque les élèves n'ont pas été amenés à rédiger un récit d'expérience sur l'avis qu'ils se sont fait des cercles de lecture, pour réaliser cette évaluation uniquement, nous nous basons sur le questionnaire Google Forms⁹² auquel ils ont répondu.

Le premier élément que nous aimerions mettre en avant est que les élèves se montrent très partagés quant à leur appréciation ou non des cercles, puisque 50% affirment avoir apprécié tandis que les 50 autres ne s'estiment pas convaincus par ce dispositif.

Les élèves qui ont apprécié l'activité considèrent tous qu'elle était « chouette » à réaliser puisqu'ils étaient en groupe : « *On est avec les copains et il y a une bonne ambiance pour lire* », « *On peut partager nos réponses et tout ça* », « *Plus je fais des travaux de groupe, plus j'ai facile à prendre la parole avec les autres* ». Il s'agit là du seul argument que les élèves nous donnent en faveur des cercles.

Les réponses négatives sont quant à elles partagées entre deux justifications. Certains n'apprécient pas travailler en groupe et préfèrent lire et avancer seuls : « *J'aime bien travailler seul et ne pas parler devant les autres* » ; d'autres n'aiment pas la lecture ou n'ont pas aimé le livre et n'ont donc pas trouvé un intérêt au fait de devoir partager et parler autour de leur lecture : « *Je n'aime pas le fait d'être obligé de débattre alors qu'on n'a pas forcément aimé la lecture* ». Certains estiment également que le travail était trop difficile et long à faire. Ainsi, nous pensons que les élèves qui n'ont pas apprécié travailler en cercle de lecture n'ont pas réellement perçu l'intérêt de l'utilisation de ce dispositif. Il semblerait dès lors intéressant, quand on introduit une séquence sur les cercles, de préciser clairement les objectifs poursuivis par ces dispositifs. Par ailleurs, alors que certains élèves confirment que cela les a aidés à comprendre l'histoire, la plupart n'en ont de nouveau pas trouvé d'avantages particulier en avançant des motifs divers : « *C'est compliqué de lire pour moi* », « *Il y avait trop d'absents* ».

⁹² Annexe 14

Il est néanmoins intéressant de constater que, même si les élèves n'ont pas toujours perçu l'objectif des cercles de lecture, ceux-ci les ont pourtant aidés à venir au bout de leur lecture puisque 68,8 % des élèves certifient avoir lu le livre intégralement, tandis que 62,5 % déclarent qu'ils ne l'auraient pas lu sans le cercle. En d'autres termes, presque tous les élèves qui ont lu l'ouvrage ne l'auraient pas fait sans cercle de lecture. Quant au choix du livre, ils estiment à 80% que le livre était approprié pour réaliser des cercles de lecture. De manière générale, ils ne savent pas justifier ce choix, mais ils confirment avoir confiance en leur professeur. Les 20% restants pensent qu'un roman policier, d'aventure ou d'horreur serait beaucoup plus adéquat pour réaliser des cercles de lecture. Ils ne justifient néanmoins pas davantage leurs choix.

Enfin, les élèves ne sont pas pleinement convaincus par les séances qu'ils ont réalisées ; la plupart disent espérer, lors d'une expérience future, plus de sérieux de la part de leurs camarades. Ceci confirme que la qualité d'un cercle dépend notamment de l'investissement que mettent les élèves dans leur travail. Ils disent également avoir manqué de temps pour les discussions, et plusieurs d'entre eux auraient préféré pouvoir réaliser la lecture et le petit travail à domicile avant de pratiquer le cercle en classe. Une grande partie des élèves se sont abstenus de répondre à cette question en expliquant qu'ils ne savaient pas quoi dire, ou bien qu'ils supposaient que tout était bien fait puisque leur professeure leur avait demandé de le faire, ou bien qu'« *au moins ils lisaient, au mieux ils se portaient* ».

Finalement, le dépouillement des questionnaires nous permet de souligner que, même pour le bilan réflexif personnel sur leur expérience, les élèves ne s'investissent pas beaucoup dans leur manière de répondre. Ils ne se posent que très peu de questions et estiment que, si on leur a demandé de réaliser une activité d'une certaine manière, c'est que c'est la bonne et unique façon de le pratiquer.

6.2. Évaluation par la professeure

Pour l'évaluation de l'expérience par la professeure, nous nous basons, comme c'était déjà le cas dans le chapitre précédent, sur l'interview individuelle que nous avons réalisée⁹³. Lorsque nous avons demandé à l'enseignante si elle était satisfaite de ses séances, elle nous a annoncé être quelque peu déçue de la qualité de la discussion dans les cercles :

⁹³ Annexe 15

Tu as les enregistrements c'est pas folichon folichon, c'était beaucoup trop court et la qualité n'était pas au rendez-vous. Pourtant, pour la lecture, ils ont vraiment lu et essayé de comprendre, la lecture n'était pas si mauvaise.

Nous lui avons demandé ce qu'il conviendrait de faire pour éventuellement aider les élèves et, par conséquent, ce qu'elle souhaitait mettre en place pour éviter une situation pareille à l'avenir ; voici sa réponse :

Ce que je ferai l'année prochaine c'est euh leur fournir une liste de questions pour chaque partie afin de les forcer à aborder certains sujets. Enfin je leur demanderai de présenter leur travail et de répondre ensemble aux questions, ce qui me permettra d'évaluer aussi leur compréhension de la lecture en groupe et j'éviterai une pareille situation. (...) Le questionnaire permettra de rendre le cercle plus construit et constructif pour les élèves n'en percevant pas nécessairement l'intérêt.

Elle insiste ensuite sur le fait que c'est la première fois en quatre ans que les cercles de lecture ne fonctionnent pas de façon adéquate dans une de ses classes : « *Je n'ai pas eu ce problème-là les autres années. J'avais des élèves plus réguliers qui avaient mieux compris l'intérêt du cercle de lecture, je ne devais rien forcer et ça se faisait assez naturellement je dirais* ». De cette façon, elle pointe du doigt un des inconvénients des cercles de lecture qu'elle a constaté au fil de ses séances : « *Les discussions dépendent pleinement de l'investissement des élèves* » ; elle ajoute également que « *ça demande un taux de présentiel beaucoup plus important que pour une autre activité* », car les discussions dépendent à 100 % des élèves. S'il manque l'un ou l'autre participant ou si le travail n'a pas été effectué correctement, le cercle perdra en qualité. De plus, c'est une activité qui prend beaucoup de temps et qui demande une certaine implication du professeur, qui doit bien préparer les différentes séquences et apprendre à lâcher prise sur la manière dont lisent les élèves.

J'ai des collègues qui disent que si un élève lit pour les autres ben les autres ne lisent pas vraiment, donc c'est pas vraiment de la lecture. Moi j'ai envie de dire que l'importance c'est d'avoir accès à l'objet livre et donc pour moi peu importe que ce soit de la lecture au sens strict où on pose ses yeux sur des mots et on les laisse entrer de cette manière-là. Pour moi il faut avoir accès au livre et peu importe le chemin pour y arriver, il faut vraiment pouvoir lâcher prise par rapport à ça.

Dans ce sens, les cercles de lecture sont justement une manière de donner l'accès à l'objet livre aux élèves qui n'y accèdent pas spontanément, puisqu'ils permettent d'offrir des outils nouveaux pour lire autrement et varier sa position de lecteur. Certains élèves ont notamment avoué à la professeure n'avoir jamais lu un livre complet avant le cercle de lecture et là, ils étaient contents et fiers d'en avoir terminé deux. Il s'agit là de l'avantage principal mis en avant

par la professeure qui, bien qu'elle ne soit pas pleinement satisfaite de ses séances, se dit toujours très impressionnée de constater la progression de certains élèves et la qualité très pédagogique d'autres :

J'ai souvent trois ou quatre élèves qui se mettent bien en action pour aider et qui sont parfois très pédagogues. Ils posent des questions aux autres pour vérifier qu'ils ont bien compris, ils expliquent comment faire et moi je n'ai pas besoin d'intervenir et je trouve ça très chouette de les observer. Certains élèves ont vraiment des facilités de lecture et je suis contente qu'ils puissent exploiter leur faculté de lecteurs pour se mettre au service des autres et pour se mettre au service d'eux-mêmes pour leurs travaux.

À l'heure actuelle, la professeure reste donc intimement convaincue que les cercles de lecture présentent un réel intérêt pour les élèves. Elle ne compte donc pas arrêter d'utiliser ce dispositif au sein de ses classes dans les années à venir. Néanmoins, même si elle ne dit pas qu'elle « *procèdera de la même façon durant toute sa carrière* », pour le moment, elle trouve que cela fonctionne plutôt bien et que « *sa pratique s'affirme d'année en année* ». Elle ne voit pas ce qu'elle pourrait faire pour améliorer les choses, si ce n'est peut-être préparer la liste de questions que nous avons déjà abordée et qui serait non seulement une manière de pousser les élèves à discuter de différents thèmes, mais également de s'assurer qu'ils ont bien compris le texte qu'ils ont lu. Cela serait une manière d'aider les élèves plus réticents à s'investir.

Pour le moment, je trouve que ça fonctionne plutôt bien. Je dois juste encore apprendre à aborder les élèves plus réticents, sans doute avec le questionnaire dont je t'ai parlé, mais je ne suis pas encore certaine.

7. Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons eu l'occasion d'observer la manière dont une enseignante de filière professionnelle pratique et utilise les cercles de lecture avec ses classes. Le processus utilisé est quelque peu différent de celui que nous avons déjà pu constater à l'INDL, que ce soit pour la préparation, la réalisation ou l'évaluation. Dans le chapitre suivant, nous nous attacherons à comparer les pratiques des différents professeurs en accordant une certaine importance à la manière dont les élèves se sont investis dans la tâche. Bien entendu, nous souhaitons préciser qu'il ne s'agira en rien d'une généralisation puisque seules cinq classes ont été observées.

Chapitre 4 : Comparaison des deux pratiques

Comme annoncé, dans ce chapitre, nous allons mettre en avant les points communs et différences entre les pratiques que nous avons observées. Pour ce faire, nous allons diviser notre analyse en trois points correspondant aux trois étapes des cercles de lecture que nous avons distinguées. Pour rappel, il s'agit de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation. Même si ce chapitre présente de nombreux éléments que nous avons déjà abordés dans les deux chapitres précédents, nous nous attacherons également à nous positionner sur ce qui a semblé plus ou moins bien fonctionner.

1. La préparation

Avant toute chose, les trois professeurs ont systématiquement présenté aux élèves le livre sur lequel ils allaient travailler. Aussi bien les professeurs de l'INDL que la professeure de l'école de Theux choisissent des romans de type contemporain. Néanmoins, là où les élèves de Loverval, filières générale et technique de transition confondues, lisent tous le même roman, pour les élèves de Theux, les livres diffèrent en fonction du groupe dans lequel ils se trouvent. Bien que les deux démarches soient défendables, il est plus difficile d'effectuer des moments de partage collectif si les élèves lisent un roman différent, puisque tous ne sauront pas de quoi parlent les autres ouvrages.

Une des étapes essentielles de la préparation à un cercle de lecture est celle du rappel des enjeux spécifiques et des objectifs de l'activité. Bien que ces derniers soient quelque peu différents en fonction des deux écoles (travailler un roman d'une autre manière pour l'INDL, développer les stratégies de lecture et aider à la lecture d'un roman complet pour les élèves de Theux), cette étape n'est pas oubliée par les professeurs observés qui prennent tout le temps nécessaire afin d'expliquer aux élèves les consignes et les objectifs poursuivis par les cercles de lecture. La théorie préconise également l'utilisation de tableaux de référence afin de définir ce qui peut être abordé dans un cercle de lecture et la manière dont cela peut être réalisé. Aucun des professeurs observés n'utilise les termes exacts de « tableau de référence », deux d'entre eux (ceux de technique de transition et de professionnelle) offrent néanmoins quelques pistes de discussions possibles. La professeure de professionnelle propose également « une charte pour le bon déroulement des cercles de lecture ». Nous avons, dans la première partie de ce mémoire, posé l'hypothèse selon laquelle, étant dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire, les élèves auraient acquis un certain nombre de codes ne nécessitant pas de passer

du temps sur les « tableaux de référence ». Néanmoins, nos observations nous ont permis de nous rendre compte qu'il ne s'agissait pas toujours d'éléments évidents pour eux, surtout lorsqu'ils sont moins familiarisés avec la lecture. Revenir sur ces détails nous semble donc être une étape essentielle pour le bon déroulement d'un cercle de lecture.

Sur la façon de mener l'introduction, nous avons également observé différentes façons d'opérer, certains professeurs effectuant une introduction sur le dispositif « cercle de lecture ». La première et la quatrième de couverture du roman sont systématiquement lues et analysées. L'initiation aux cercles de lecture nous a semblé être un élément important pour permettre aux élèves de s'approprier le fonctionnement du dispositif, d'autant plus pour les élèves qui éprouvent plus de difficultés en lecture. Nous pensons, pour notre part, qu'une introduction plus précise, une définition complète et une première expérimentation de la démarche auraient peut-être permis aux élèves de la classe d'horticulture de Theux de pleinement comprendre le sens de leur travail.

Concernant la constitution des groupes, nous avons également pu constater que, même si la théorie invite le professeur à former les groupes lui-même afin de placer des élèves de niveaux et de caractères différents dans un même groupe, aucun des enseignants n'a procédé de cette manière puisque pour rappel, deux ont décidé de laisser les élèves choisir et le dernier a préféré opter pour le hasard. Par ailleurs, nous avons également précisé que les groupes pouvaient être créés pendant la phase de préparation ou de réalisation. Les professeurs que nous avons observés ont tous effectué cette étape lors de la préparation, après la présentation des enjeux et objectifs des cercles de lecture. Quant aux choix des rôles, nous avons également décelé une différence entre les enseignants de l'INDL, et la professeure de l'école de Theux. Si les premiers sélectionnent quatre rôles, pour quatre élèves par groupe et quatre séances, puis effectuent un roulement à chaque cercle, la seconde ne prévoit pas un même nombre de rôles que d'élèves, et laisse chaque semaine choisir les élèves, la seule consigne étant de ne pas endosser deux fois le même rôle. Selon nous, l'inconvénient de cette deuxième méthode est qu'il n'y a pas systématiquement d'animateur de discussion (dans les cercles observés, il n'y en a jamais eu). Ce manque s'est notamment fait ressentir lors des discussions, puisqu'aucune question n'avait été préparée au préalable. Pour le bon déroulement d'un cercle, nous pensons donc qu'il est essentiel de maintenir et d'imposer ce rôle.

Enfin, nous avons mis en évidence une différence à propos de la disposition de la classe, qui était organisée par la professeure de Theux et laissée au libre choix des élèves pour l'INDL.

Même si la gestion du bruit s'est effectuée sans trop de difficulté, il nous semble plus efficace de disposer les bancs avant que les élèves n'arrivent en classe, afin d'être certains d'exploiter l'espace de manière adéquate.

2. La réalisation

Pour rappel, la réalisation est divisée en cinq étapes : la lecture, l'écriture, la constitution des groupes (qui, dans le cadre de nos observations, a déjà été effectuée dans la phase de préparation), les discussions et la mise en commun.

La première étape fait déjà l'objet d'une différence entre les enseignants des deux écoles puisque l'une demande aux élèves de lire en classe, les autres à domicile. La théorie envisage également ces deux manières d'opérer. Nous sommes d'avis qu'il n'y a pas une méthode qui prime sur l'autre, puisque les deux nous ont semblé parfaitement fonctionner. Il nous semble néanmoins très important de s'adapter au public que nous avons face à nous. En effet, si la professeure de général de transition invitait ses élèves à lire en classe, cela fonctionnerait beaucoup moins bien, puisque la plupart ont déjà développé des habitudes de lecture déjà bien définies (lire dans leur lit, dans un salon, dans les transports en commun, dans le calme, avec de la musique). Par ailleurs, nous leur avons également posé la question dans le questionnaire d'évaluation, et ils ont tous sans exception répondu qu'ils ne souhaitaient jamais lire de roman complet en classe. Au contraire, avec les élèves de professionnel, qui ne sont pas du tout des lecteurs réguliers et éprouvent de nombreuses difficultés, il semble plus intéressant de les faire lire en classe afin de les épauler dans leur lecture. En effet, lorsque le temps de lecture a lieu en classe, il est possible de permettre aux élèves les plus « forts » de venir en aide aux plus « faibles », ce qui s'est produit à l'école de Theux puisqu'un élève y avait la possibilité de lire à voix haute pour les autres.

Juste après la lecture vient la phase d'écriture qui, pour rappel, peut avoir lieu avant ou après la lecture et, par conséquent, en classe ou à domicile. Spontanément, les élèves lisant à domicile effectuent le travail lié à leur rôle à domicile et les élèves lisant en classe le font en classe. Outre le travail, la théorie parle également d'un « carnet de semences » dans lequel l'élève pourrait noter ce qu'il souhaite aborder avec les autres membres de son groupe. Cette activité a été quelque peu marginalisée dans les pratiques observées puisque seul le professeur de technique de transition a présenté ce carnet à ses élèves, qui ne l'ont d'ailleurs pas utilisé. Peut-être n'ont-ils pas perçu le sens d'une telle étape ? Pourtant le professeur leur avait bel et bien expliqué en quoi ce carnet consistait, ce qui pouvait s'y retrouver ou non. Cela démontre

bien l'importance de l'investissement des élèves dans ce genre d'activité. Malgré tout, si nous devions pointer du doigt un inconvénient du travail d'écriture en classe, lorsqu'il a lieu dans la foulée de la lecture, ce serait que les élèves n'ont pas réellement la possibilité de réfléchir, même de manière inconsciente, à leur lecture, d'autant plus qu'ils réalisent également le temps de discussion simultanément. Ils ne prennent donc jamais de recul sur ce qu'ils lisent.

En ce qui concerne les discussions, bien que le rôle du professeur soit très important, nous avons constaté que, de manière générale, les trois professeurs se sont tenus à l'écart des discussions dans les cercles. Nous pensons qu'il s'agit là du point négatif principal des séances que nous avons observées. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, même si tout s'est bien passé avec les élèves de général de transition, la situation était beaucoup plus complexe avec les autres élèves qui auraient certainement eu besoin d'être davantage stimulés dans leurs discussions. Par ailleurs, même si les professeurs n'ont pas pleinement endossé ce rôle de guide auprès des élèves, ils reconnaissent eux-mêmes ce manque et affirment vouloir agir autrement dans le futur. Cela confirme l'importance du rôle du professeur dans la qualité des discussions, surtout face aux élèves éprouvant des difficultés en lecture. En effet, même si nous n'avons eu l'occasion d'observer qu'un nombre assez restreint de classes (cinq au total), nous avons pu constater que plus les élèves sont déconnectés ou en difficulté avec leur scolarité, plus la gestion des tours de parole, la mise en place d'un leadership et des sujets de discussion à aborder sont également difficiles à instaurer. Par conséquent, les cercles ont également une durée de plus en plus courte (30 à 45 minutes pour les élèves de général de transition contre 2 à 5 minutes pour ceux de professionnel). Tout cela nous permet de supposer d'une part que la manière dont les élèves envisagent leur scolarité influence la qualité des discussions, et d'autre part que moins la classe est familiarisée avec la lecture, plus le professeur devra s'investir dans les discussions, quitte à briser quelque peu la « bulle » du cercle.

Terwagne, Vanhulle, Lafontaine prescrivent enfin la mise en place d'un rituel en début (règles de bonne conduite) et fin de chaque séance de cercle (autoévaluation, débriefing seul, en petit ou grand groupe). De manière générale, les professeurs rappelaient tous, en début de cercle, les règles générales d'un travail de groupe (chuchoter, s'écouter, parler du livre...). En revanche, les moments d'autoévaluation ou de débriefing, bien qu'importants, n'étaient pas systématiques, et se réalisaient souvent de manière improvisée. Quant à l'autoévaluation, le professeur de technique de transition est le seul à avoir prévu cette étape dans sa préparation

théorique⁹⁴. Néanmoins, dans la pratique, les élèves ne l'ont pas réellement mise en œuvre. Il aurait peut-être été préférable de créer un moment fixe de cinq minutes après chaque cercle pour le compléter. À Theux, la professeure a quelquefois réalisé un débriefing en grand groupe ; il ne s'agissait néanmoins pas d'un rituel puisqu'il n'était pas systématique. Nous comprenons que, dans les classes où les cercles de lecture s'étendent sur l'ensemble de l'heure de cours, il peut paraître difficile de réaliser ces moments de débriefing ou d'autoévaluation. Mais selon nous, cela fait également partie du rôle de professeur d'imposer un « timing » aux élèves afin que l'ensemble de l'activité puisse être effectué.

Enfin, lors de nos observations, force est de constater que la dernière étape des cercles de lecture, celle de la mise en commun, était systématiquement mise de côté, puisqu'aucun professeur n'a instauré de moments durant lesquels les groupes avaient l'occasion de s'exprimer sur les thèmes qu'ils ont abordés ou sur les doutes éventuels qu'ils émettraient encore. En d'autres termes, ils n'ont pas eu l'occasion de confronter leurs points de vue ni de connaître celui de leur professeur. C'est un manque qui a été exprimé par plusieurs élèves dans le questionnaire d'évaluation de l'expérience. Comme c'était le cas pour l'autoévaluation, et le débriefing, la question du timing semble ici en cause, mais, encore une fois, étant donné la demande des élèves, il semble important de prendre le temps d'organiser cette confrontation de points de vue, et ce même si les différents groupes lisent un roman différent. En outre, quand les élèves n'ont pas lu le même roman, il semble important de contextualiser chaque œuvre et d'en donner un bref résumé pour permettre à chacun de s'y retrouver.

3. L'évaluation

La grande question qui se pose à propos de l'évaluation est : « Est-il nécessaire d'attribuer une note aux élèves en lien avec leurs cercles de lecture ? » Selon les professeurs que nous avons observés, la réponse est négative. Aucun n'a attribué une note sur la discussion des cercles ou sur le contenu des travaux en tant que tel. En effet, puisqu'il s'agit de travaux personnels, il semble difficile de les évaluer, si ce n'est en validant uniquement le fait d'avoir effectué l'exercice (comme c'est le cas à l'INDL).

Le cœur de l'évaluation consiste dès lors dans un travail *a posteriori* qui peut prendre différentes formes : récit d'expérience – UAA6, exposé oral synthétique – UAA2, analyse des

⁹⁴ Cf. Annexe 3, où l'on peut constater que le professeur, dans son dossier élève a prévu une grille d'autoévaluation (p.11), et différents endroits où il est possible de noter les forces et faiblesse (p.12) ce qui n'a pas fonctionné et les problèmes rencontrés.

stratégies de lecture découvertes et utilisées grâce aux cercles de lecture – UAA0, ..., le plus important étant de permettre à chacun de s'exprimer sur ce que ça lui a apporté, voire de pouvoir mettre en application ses nouveaux savoirs. Les deux expériences du dispositif que nous avons eu l'occasion de suivre n'ont pas été évaluées de la même façon. Les élèves de filières générale et technique de transition ont dû rendre un dossier comprenant leurs différents travaux et un récit d'expérience écrit ; les élèves de professionnel ont, quant à eux, réalisé un exposé oral présentant non seulement le nouveau roman qu'ils ont lu, mais également les stratégies de lecture qu'ils ont utilisées pour mener à bien la lecture complète de leur livre. Bien que les deux façons de procéder soient quelque peu différentes, elles entrent toutes deux dans le cadre de l'UAA6 et permettent, de façon indirecte pour les élèves de l'INDL, et directe pour les élèves de Theux, d'évaluer leurs apprentissages en termes de stratégie de lecture et de compréhension à la lecture.

Outre ce focus sur la « notation », nous souhaitons également, dans cette partie, comparer brièvement la manière dont les élèves ont perçu les cercles qu'ils ont réalisés. À l'INDL (toutes filières confondues), les élèves ont en grande partie apprécié leur travail, et même s'ils n'ont pas toujours perçu l'utilité de certains rôles (et donc de certaines stratégies) ou qu'ils n'ont pas forcément apprécié le fait d'être interrompus dans leur lecture, ils disent retirer une grande satisfaction du travail effectué. Au contraire, à Theux, comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves sont beaucoup plus partagés, et en majorité, n'aiment pas lire. Concernant les enseignants, si la professeure de générale de transition se dit pleinement satisfaite de ses séances et n'envisage par conséquent pas de modifier sa méthodologie, les autres songent à effectuer quelques changements afin d'aiguiller les élèves dans leurs discussions. La professeure de Theux met en avant un élément important qu'il nous semble intéressant de préciser : alors qu'elle n'a fondamentalement pas changé sa manière de procéder, c'est la première fois en quatre ans que les cercles de lecture ne fonctionnent pas du tout dans une de ses classes. Cela signifie donc qu'avec les cercles de lecture, il faut toujours rester sur ses gardes, rien n'est jamais réellement acquis. Nous ne le répéterons jamais assez, mais il est nécessaire, pour l'enseignant, de s'adapter sans cesse à son public.

4. Conclusion

Ainsi, au-delà des quelques prescriptions théoriques, nous avons eu l'occasion d'observer différentes méthodes pour organiser un cercle de lecture. Il en résulte que, bien que certains codes et parties soient incontournables à réaliser, il existe autant démarches que de professeurs,

puisque divers éléments peuvent être mis en place selon les préférences de l'enseignant (organiser la classe spatialement, préparer ou non une introduction au roman et aux cercles de lecture, réaliser une évaluation écrite ou orale...).

Soulignons, en outre, qu'il est important de ne jamais considérer comme pleinement acquise une manière de procéder, puisque nous avons pu constater que les élèves et leur investissement jouent un rôle central dans la réussite ou l'échec d'un cercle de lecture. En effet, les discussions dépendent non seulement de leur lecture, mais également de la réalisation avec sérieux du travail en lien avec les rôles qu'ils doivent tenir. Si la lecture et / ou le travail ne sont pas effectués, les conversations ne sauraient pas être intéressantes. Par ailleurs, comme c'est le cas pour les autres cours, tâches ou activités, cet investissement est intimement lié à la manière dont les élèves perçoivent leur scolarité. S'ils sont détachés, ils s'investiront moins, et les avantages du cercle de lecture seront amoindris.

Bien entendu, si nous avons observé des élèves de filière générale de transition disposant de grandes facilités, et des élèves de filières technique et professionnelle beaucoup plus en difficulté, nous ne pouvons pas affirmer que la corrélation entre la filière et le niveau d'implication dans les tâches sera systématique. Il nous semble surtout essentiel que le professeur connaisse un tant soit peu ses élèves afin de pouvoir s'adapter au mieux à leurs besoins.

Partie 3 : Propositions didactiques pour la classe de français

Nos parties précédentes nous ont permis de faire le point sur l'enseignement de la lecture et sur le dispositif des cercles de lecture, puis de mettre en avant les résultats des observations que nous avons recueillies, que ce soit à travers des réponses aux questionnaires papier, ou encore à notre enquête via le formulaire Google Forms ou encore grâce à notre étude de terrain. Dans cette troisième et dernière partie, nous formulerons des propositions didactiques en vue d'aider les professeurs à utiliser au mieux le dispositif du cercle de lecture.

Dans cette optique, nous allons tenter de réaliser un court Vadémécum qui pourra servir de guide aux professeurs. Bien entendu, il ne s'agit que d'une seule proposition parmi tant d'autres, susceptible de servir de base à l'enseignant qui ignorerait la façon d'appréhender les cercles de lecture. Afin de mener à bien cet objectif, nous avons tenu compte d'une part de tout ce que nous avons pu observer et qui nous a semblé bien fonctionner dans les classes⁹⁵, et d'autre part, nous avons tenté de mettre l'accent sur les quelques éléments qui ont fait défaut lors des séances que nous avons observées. Ce Vadémécum comportera également un dossier destiné à élève type avec le correctif⁹⁶, ainsi qu'une grille d'évaluation pour la tâche finale.

⁹⁵ Nous entendons par là non seulement les observations que nous avons réalisées dans les classes, mais également les différentes préparations des professeurs.

⁹⁶ La version élève sans corrigé se trouvera en annexe (Annexe 16)

Vadémécum pour la réalisation d'une séquence autour des cercles de lecture

1. Recommandations générales

Le professeur de français trouvera dans les pages qui suivent un certain nombre d'informations qui pourront s'avérer utiles pour le bon déroulement d'un cercle de lecture dans le cycle secondaire supérieur. Néanmoins, il nous semble important de préciser qu'il s'agit uniquement de conseils et recommandations qui n'ont rien de normatif. En effet, chaque classe est différente. Il est donc nécessaire de toujours s'adapter aux besoins des élèves concernés. Les observations que nous avons réalisées dans trois classes de filières différentes nous ont grandement aidée dans la rédaction de ce Vadémécum.

Bien que les cercles de lecture puissent être réalisés à n'importe quel moment de la scolarité, le sondage que nous avons réalisé auprès de 55 professeurs a révélé que la cinquième année de l'enseignement supérieur était souvent préférée pour un tel exercice. Nous pensons également que cette cinquième année est appropriée (même s'il pourrait également être utilisé à n'importe quel autre moment), et si le professeur trouve le temps, il peut également retenter l'expérience avec les mêmes élèves l'année suivante, pour peu que les classes demeurent relativement identiques. Nos recommandations seront donc orientées vers des élèves issus de ces classes, mais peuvent très bien être adaptées dans l'année inférieure ou supérieure.

Enfin, afin de fournir des situations concrètes, nous illustrerons nos propos par l'analyse d'un roman que nous avons nous-mêmes eu l'occasion de lire par le biais d'un cercle de lecture, en l'occurrence *L'Eldorado* de Laurent Gaudé. Ce roman, à travers le récit de différents personnages, traite de l'immigration clandestine vers l'île de Lampedusa en Italie.

2. Enjeux et objectifs

L'évaluation finale réalisée par les élèves s'inscrit dans le cadre de l'UAA6 – *Relater et partager des expériences culturelles*, puisque ceux-ci seront amenés à écrire un récit d'expérience relatant non seulement leur « rencontre avec le roman », mais également avec les cercles de lecture. Néanmoins, tout au long de leurs séances, en endossant différents rôles, ils seront aussi amenés à travailler l'UAA 1 – *Rechercher, collecter l'information et en garder des traces* en jouant le rôle d'analyste, ainsi que l'UAA 2 – *Réduire, résumer, comparer et synthétiser* en exerçant le rôle de responsable de la récapitulation. Enfin, lors des différents

temps de discussion, chacun devra défendre sa position, son point de vue et dans ce sens, les élèves travailleront également l’UAA4 – *Défendre une opinion à l’oral*.

Le principal enjeu réside dans la découverte des différentes stratégies de lecture aux élèves. De cette façon, les cercles de lecture vont les aider à développer des compétences en lecture qui leur seront utiles tout au long de leur vie, scolaire ou non. Par ailleurs, puisque la qualité du travail dépend pleinement des élèves et de leur travail en groupe, ils développeront leur capacité à mener un travail de façon autonome, sans encadrement strict de la part de leur professeur. Cette compétence est non seulement indispensable pour eux-mêmes, mais également pour le respect de l’ensemble des membres de leur groupe. En ce qui concerne les groupes, nous pouvons mettre en avant un troisième enjeu, celui d’aider les élèves à acquérir les codes d’un travail de groupe, puisque, dans leur vie future, ils seront très souvent amenés à collaborer avec des collègues. Dès lors, il est important que chacun sache qu’il est nécessaire de participer dans le calme, de s’écouter les uns les autres, de vérifier que tout le monde a bien compris, de respecter les difficultés de chacun, d’essayer de tisser des liens entre tout ce qu’ils soulèvent, etc. L’enjeu est donc triple : développer des compétences en lecture, apprendre à travailler de manière autonome et acquérir les bons codes pour travailler efficacement en groupe.

3. Découpage temporel des séances

Avant de détailler chacune des activités, nous proposons une répartition de chaque séance sous la forme d’un tableau divisé en trois temps : la préparation (deux séances), la réalisation (trois séances) et l’évaluation (une séance ou un travail à domicile). Notons que par « séance », nous entendons des périodes de 50 minutes de cours.

Nous n’avons pas mis la phase de lecture dans le tableau, puisque nous avons supposé que la lecture était réalisée à domicile. Si le professeur décide qu’elle se déroule en classe, il est important qu’il propose un temps de lecture suffisant, tenant compte des élèves les plus lents.

Chaque séparation en jaune dans le tableau indique une séance de 50 minutes.

	Démarches et contenus	Minutage
Préparation	Les stratégies de lecture - Représentation et définition ; - Les stratégies que les élèves connaissent ; - Résumé des différentes stratégies.	5min 10min 15min
	Les cercles de lecture - Représentations ; - Visionnage de la vidéo ; - Réponses aux questions ;	10min 3min 7min
	- Lecture du texte et réponses aux questions ; - Notre définition du cercle de lecture ; - Présentation du carnet de lecture ; - Présentation des différents rôles + création des groupes.	7min 5min 3min 35min
	Le roman - Travail en sous-groupes pour répondre aux questions ; - Correction.	20min 15min
	Consignes - Lecture des consignes ; - Réalisation de la feuille de route.	5min 10min
	Cercle 1 = 50 minutes	
Réalisation	- Discussion en petits groupes ; - Autoévaluation et feedback en grand groupe.	35/40min 10/15min
	Cercle 2 = 50 minutes	
	- Discussion en petits groupes ; - Autoévaluation et feedback en grand groupe.	35/40min 10/15min
	Cercle 3 = 50 minutes	

	- Discussion en petits groupes ; - Autoévaluation et feedback en grand groupe.	35/40min 10/15min
	<i>Cercle 4 = 50 minutes</i>	
	- Discussion en petits groupes ; - Autoévaluation et feedback en grand groupe.	35/40min 10/15min
Évaluation	<i>Le récit d'expérience</i> - Qu'est-ce que c'est ? - Consignes ; - Questions des élèves.	25min 5min 10/15min
	<i>Travail à domicile</i> - Rassembler les travaux ; - Réaliser une page de garde ; - Écrire un récit d'expérience.	À domicile

4. Déroulement des séances

4.1. Préparation

Après avoir expliqué aux élèves les objectifs, la production finale et les UAA sollicitées dans la séquence que nous allons entamer ensemble, le professeur s'assure que ses élèves sont préparés au mieux aux différentes tâches qu'ils devront accomplir. Assez rapidement, il leur précise qu'ils seront certes amenés à travailler à diverses reprises en autonomie, mais que ces deux ou trois séances introductives leur apporteront toutes les clés nécessaires pour mener à bien leur travail.

Puisqu'il s'agit là de l'objectif principal des cercles de lecture, le premier point à aborder par le professeur tourne autour des différentes stratégies de lecture (moyens mis en œuvre pour permettre aux élèves de lire, de se créer des images mentales). Pour ce faire, il demande d'abord aux élèves s'ils savent de quoi il s'agit. Ensemble, ils tentent de construire une définition claire et concise. Une fois que la base théorique est posée, le professeur laisse quelques minutes aux élèves pour réfléchir à ce qu'ils mettent personnellement en place pour essayer de comprendre un texte. S'ils ne parviennent pas à répondre à la question, le professeur peut leur demander ce qu'ils effectuent pour se créer des images mentales, par exemple. Il organise ensuite un temps

de discussion durant lequel il veille à ce que chacun puisse prendre la parole. L'objectif réside dans le fait de mettre la main sur les élèves qui ne parviennent pas à faire preuve d'imagination en se créant des images mentales, et qui ne parviennent donc pas à comprendre ce qu'ils lisent. Pour terminer cette partie sur les stratégies de lecture, le professeur explique qu'une enseignante québécoise, Jocelyne Giasson⁹⁷, s'est justement intéressée à la question des stratégies de lecture et qu'elle distingue diverses stratégies. Il précise également qu'il s'agit d'une liste non exhaustive, et il en présente six sur lesquelles les élèves pourront s'appuyer s'ils éprouvent des difficultés.

Une fois la question des stratégies de lecture abordée, le professeur explique à ses élèves qu'il connaît un dispositif qui pourra les aider à les mettre en place ; c'est ainsi qu'il introduit les *cercles de lecture*. Tout comme c'était le cas pour les stratégies de lecture, le professeur part d'abord des représentations des élèves : quand on leur parle de *cercle de lecture*, à quoi pensent-ils ? Sans donner plus d'explications, le professeur diffuse la bande-annonce du film *Le cercle des poètes disparus* ; il demande simplement aux élèves de la regarder attentivement et de réfléchir non seulement à ce qu'elle présente, mais également aux liens et différences qu'ils pensent pouvoir établir avec leurs représentations. Ils lisent ensuite l'extrait littéraire du *Cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patates*, et réfléchissent aux mêmes questions. Pour terminer, le professeur explique que les représentations du cercle de lecture sont forcément influencées par le cinéma et la littérature, mais que, dans cette classe, on va utiliser ce dispositif dans un autre sens. Il donne donc la définition du cercle de lecture qui servira de base à la suite de la séquence.

Arrive alors la mise en place des cercles de lecture avec les élèves. Durant celle-ci, l'enseignant présente le carnet de lecture et les différents rôles. Il explique précisément ce que représente le carnet de lecture (un outil crucial pour préparer à la discussion pour noter ses idées, ses réactions, ses hypothèses) et ce qu'il ne représente pas (un travail obligatoire, évalué et repris par le professeur). Même s'il ne s'agit pas d'un travail obligatoire, le professeur doit insister sur l'importance de ce dispositif pour le bon déroulement des séances de discussion. C'est également l'occasion pour lui de rappeler que les élèves doivent être autonomes pour parvenir à la réalisation du travail. Le deuxième élément qui leur permet de mener à bien leurs discussions est la mise en place de rôles. Le professeur les présente en précisant bien la stratégie à laquelle se rapporte chaque fonction (animateur de discussion – questionner ; responsable de récapitulation – résumer ; analyste – faire des connexions ; inventeur – prédire ; agent de

⁹⁷ Giasson, J., 2008. *La compréhension en lecture*. De Boeck : Bruxelles

voyage – visualiser ; commentateur – inférer). Pour chaque rôle, afin de s’assurer que les élèves ont bien compris son intérêt, il donne un exemple de ce à quoi il s’attend. Si possible, il donne également un contre-exemple (il n’est pas nécessaire que les exemples soient en lien avec le roman qu’ils vont lire dans le cadre de cette séquence). Bien entendu, le professeur peut également envisager d’autres rôles que ceux que nous avons sélectionnés.

De ce fait, l’enseignant profite pour donner des exemples de ce qui peut être abordé. Il fournit quelques questions que l’animateur peut se poser. Il explique que l’on peut bien évidemment parler des personnages et de leurs actes, mais que l’on peut aussi interpréter divers passages, essayer de chercher et comprendre le pourquoi du comment, etc. Dans ce sens, il précise que le commentateur doit choisir un extrait qui demande un peu d’interprétation de leur part, un extrait qui leur fait se poser diverses questions ou qui peut ne pas sembler clair. Il peut également montrer quelques exemples de carte réalisée par des agents de voyage⁹⁸. Néanmoins, il informe les élèves que ce ne sont que des exemples et que le plus important est de laisser parler son imagination. Concernant l’analyste, il insiste sur le fait qu’il ne s’agit pas uniquement de parler de sa propre vie (par ex : le personnage il fait telle activité, moi aussi je la fais, et vous ?), mais qu’il est tout aussi (voir plus) important de réaliser des recherches supplémentaires sur des événements, ou des personnages réels qui ont peut-être été vaguement évoqués dans le roman (un chanteur, un acteur, un auteur un événement historique, etc.). Ainsi, il tente déjà de former des profils de lecteurs qui combinent les différentes postures : participative et distanciée, rationnelle et affective.

Les élèves savent désormais comment se préparer au mieux aux cercles de lecture, mais ils doivent encore prendre connaissance des camarades avec lesquels ils vont travailler. Le professeur procède donc à la mise en groupe. Il est vivement recommandé qu’il crée lui-même les groupes afin de mélanger au mieux les différents profils. En fonction du nombre d’élèves dans la classe, il forme des groupes de quatre à cinq participants. Il présente alors le titre et l’auteur du roman sur lequel les élèves vont travailler, et il leur demande de répondre aux questions présentes dans le dossier élève en regardant les éléments visuels de l’ouvrage : le titre, la première et la quatrième de couverture (dans ce cas-ci, il s’agit du roman *Eldorado* de Laurent Gaudé). De cette façon, s’ils ne se connaissent pas, les élèves auront l’occasion à la fois de discuter une première fois ensemble, et d’apprendre à se découvrir les uns les autres. Après leur avoir laissé le temps nécessaire, le professeur organise un temps de discussion en grand groupe pour découvrir et ajuster les représentations de chacun. Puisque les élèves vont

⁹⁸ Annexe 14

encore devoir discuter en petits groupes lors des consignes, il peut être préférable de les laisser en grand groupe pour ne pas réaliser de déplacements inutiles.

La dernière étape de cette phase de préparation consiste à donner les consignes générales des *cercles de lecture*. À cet effet, le professeur donne à chaque élève une feuille de consignes et une feuille de route. Il explique que la lecture sera scindée en quatre parties et que chacune fera l'objet d'un *cercle de lecture*. Concernant les rôles, puisque les élèves sont quatre ou cinq par groupe et qu'il y a six rôles, le professeur les invite à discuter ensemble et à sélectionner les rôles qu'ils vont garder. En laissant les élèves choisir, il permet à chacun de mettre en place les stratégies de lecture qui leur semblent les plus utiles. Il met néanmoins l'accent sur deux consignes : le fait que chacun doive endosser le rôle d'animateur de discussion une fois, et qu'ils ne peuvent pas tenir deux fois le même rôle. Le professeur insiste sur le sérieux attendu dans la réalisation des différents travaux ; il invite également les élèves à compléter les dates et leur rôle pour chaque cercle. Pour l'animateur de discussion, il est essentiel que le professeur jette un œil à la préparation au moins deux jours avant la réalisation du cercle. De cette façon, le professeur s'assure que les questions sont pertinentes et ne tournent pas uniquement autour des personnages et de l'histoire au premier degré. Finalement, avant que les élèves ne complètent leur feuille de route, le professeur présente rapidement la tâche finale en précisant qu'il s'agira de l'écriture d'un récit d'expérience – UAA6.

Tout au long de la préparation, le professeur veille à répondre au mieux aux différentes questions des élèves. En effet, pour qu'ils soient au maximum autonomes, ils doivent savoir exactement ce qu'ils doivent faire, comment ils doivent le réaliser et quand/ pour quand ils doivent le terminer.

4.2. Réalisation

Il est tout d'abord important que les élèves puissent lire le roman dans de bonnes conditions. En tant que professeur, il est nécessaire de trancher entre lecture à domicile ou en classe, tout en gardant en tête les intérêts des élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit connaître sa classe et le niveau de ses élèves. Néanmoins, s'il opte pour une lecture en classe, il doit faire en sorte de ne pas réaliser le cercle le même jour, afin de non seulement accorder un temps de réflexion aux élèves, mais également de leur permettre d'effectuer des recherches, de réfléchir aux questions à poser, etc. De plus, il doit insister pour que les élèves se préparent au mieux en complétant les feuilles de leur dossier qui font office de carnet de lecture. Il rappelle une

nouvelle fois l'importance du travail en autonomie pour permettre le bon déroulement des discussions.

Concernant les temps de discussions, le professeur prévoit quatre séances de 50 minutes. Avant que les élèves n'arrivent (si cela est possible), il prépare la classe et place les bancs afin de profiter au maximum de l'espace (pour ne pas laisser une partie de la classe inoccupée). Si cela n'est pas possible, il s'assure que les groupes se dispersent bien dans la classe. Une fois installés, ils commencent leur cercle. Le professeur, quant à lui, passe dans les bancs afin de vérifier que chacun a bien effectué son travail de préparation (en lien avec le rôle qu'il devait tenir). Ensuite, il continue à circuler et écoute les différentes discussions. Si les élèves présentent leurs différents travaux, débattent et essaient de s'accorder sur le sens du roman, alors le professeur n'intervient pas et les laisse en autonomie. Au contraire, si les discussions semblent bloquées, alors il se doit d'intervenir pour les réaiguiller et éventuellement leur fournir une liste de questions ou bien de thèmes sur lesquels réfléchir. Ladite liste doit bien évidemment être préparée à l'avance.

Dix à quinze minutes avant la fin de la séance (en fonction de l'intérêt que les élèves portent aux discussions en petits groupes), le professeur met fin à l'activité pour que, d'une part, chaque cercle fasse l'objet d'une autoévaluation par ses membres, et pour que, d'autre part, l'ensemble des élèves aient l'occasion de se réunir avec leur professeur et de poser les questions qui resteraient éventuellement en suspens. C'est également l'occasion pour l'enseignant de rebondir sur des éléments qu'ils auraient perçus lors des discussions en petits groupes ou de faire le point si certaines parties se sont mal passées (non réalisation du travail, non participation aux discussions du cercle, etc.).

Le schéma présenté est à répéter pour chaque cercle. En revanche, le professeur, tout au long des séances, doit faire preuve d'une certaine capacité d'adaptation, notamment s'il y a des absents dans la classe. C'est d'ailleurs aussi pour cette raison qu'il demande aux animateurs de discussions de lui envoyer leurs questions à l'avance.

4.3. Évaluation

La majeure partie de l'évaluation a lieu à domicile, puisque les élèves sont évalués sur un travail individuel à rendre à leur professeur. Dans celui-ci, l'élève devra placer les différents travaux qu'il aura réalisés dans le cadre des cercles de lecture, une page de garde qu'il aura réalisée avec soin et qui sera en lien avec le roman lu (cela lui permettra de faire jouer son imagination pour visualiser autrement le roman), et le récit d'expérience rendant compte de sa

rencontre avec le roman et les cercles de lecture. Le professeur n'évalue donc à aucun moment les discussions en tant que telles, mais il veille à prendre en compte la bonne réalisation des travaux dans sa grille de correction.

Bien que les élèves travaillent majoritairement à domicile, il met en place une séance durant laquelle il les prépare au récit d'expérience. Durant celle-ci, il explique précisément ce qu'est un récit d'expérience, ce à quoi il sert et comment le rédiger. Il précise que le texte doit être divisé en trois parties (introduction, développement, conclusion), et il indique ce qui doit se retrouver dans chacune d'elles. Il propose aussi quelques pistes de réflexion possibles afin d'aiguiller les élèves au mieux.

Il laisse ensuite cinq minutes aux élèves pour leur permettre de lire la grille d'évaluation et de saisir les critères sur lesquels ils vont être évalués. Pour terminer, il organise un moment de questions-réponses. Cette période est importante pour que tout le monde puisse s'exprimer sur la tâche finale. Cela permet aussi au professeur de s'assurer que chacun a bien compris la tâche à réaliser. Afin d'optimiser ce temps de partage, l'enseignant précise que toutes les questions doivent être posées maintenant et qu'il ne reviendra plus sur les consignes après ce moment de démarrage.

5. Dossier destiné aux élèves avec le corrigé

Les cercles de lecture

Rencontre avec un roman de fiction

Eldorado de Laurent Gaudé

Objectif : Cette séquence vous aidera à développer différentes stratégies de lecture. Ces dernières vous serviront à comprendre et à lire un roman dans son entièreté. Pour ce faire, vous serez notamment amenés à endosser différents rôles et à travailler en groupe.

Production finale : Réalisation d'un récit d'expérience (UAA6) relatant non seulement votre rencontre avec le roman, mais également avec les cercles de lecture.

UAA sollicitées : UAA6 liée à la production finale ; UAA0 puisque vous serez amenés à expliquer la manière dont vous avez procédé ; UAA1 et UAA2 lorsque vous effectuerez et synthétiserez votre recherche, et lorsque vous effectuerez un résumé de votre lecture ; UAA4 lorsque vous défendrez vos diverses opinions.



1. Les stratégies de lecture

Qu'est-ce que c'est ?

C'est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte ou un mot⁹⁹.

Et vous ? Qu'est-ce que vous mettez en place pour vous aider ?

L'élève est libre de répondre et d'écrire ce qu'il souhaite. Un temps de discussion est ensuite organisé ; le professeur prend note au tableau des différentes stratégies.

Pour résumer :

Faire des connexions	Visualiser	Inférer
<i>Connexions avec ce que vous savez déjà.</i> <u>Pour ce faire :</u> - Liens avec le texte - Liens avec le monde - Liens avec sa vie personnelle À quoi ce que je viens de lire me fait penser ?	<i>Se créer des images mentales</i> <u>Pour ce faire :</u> - Se demander ce que l'on voit dans sa tête - Se demander ce que l'on ressent - Se demander comment on perçoit les choses	<i>Utiliser les preuves du texte pour donner du sens</i> <u>Pour ce faire :</u> - Se demander quelles sont les preuves qui sont données dans le texte - Il faut utiliser ce que l'auteur dit et ce que l'on sait déjà
Résumer	Questionner	Prédire
<i>Déterminer les éléments importants pour la suite de l'histoire</i> <u>Pour ce faire :</u> - Personnages ? - Objectifs ? - Problèmes ? - Résolutions ? - Solution(s) ?	<i>Se poser différentes questions sur l'histoire</i> <u>Pour ce faire :</u> - Pourquoi ? - Comment ? - Qui ? - Où ? - Quoi ? - Quand ?	<i>Utiliser ce que l'on voit dans le texte, et se demander ce qu'il pourrait se passer</i> <u>Pour ce faire :</u> - Illustrations - Texte - Couverture - Titre, etc.

⁹⁹ Giasson, J., 2008. *La compréhension en lecture*. De Boeck : Bruxelles

2. Les cercles de lecture

Qu'est-ce qui te vient à l'esprit quand on te parle de « cercle de lecture » ?

Aucun élément de réponse précis

Regarde la vidéo suivante, de quoi parle-t-elle ? Quels sont les points communs et différences avec tes représentations ?



C'est une bande-annonce d'un film intitulé *Le cercle des poètes disparus*. On y voit une école qui utilise des méthodes pédagogiques traditionnelles (répétitions des déclinaisons par exemple). Lorsqu'un nouveau professeur de littérature arrive à l'école, il change complètement la conception de l'enseignement que se font les élèves avec de nouvelles techniques éducatives. Les élèves reconstituent alors le « cercle des poètes disparus », ils se rassemblent dans une grotte pour « sucer toute la moelle de la vie », ils lisent des poèmes et grâce à ce cercle, ils découvrent ce qui les fait vibrer, ils apprennent à profiter pleinement de la vie grâce au crédo *Carpe diem*.

➔ Points communs et différences en fonction de leurs représentations

Lis l'extrait suivant, et comme pour l'extrait vidéo, quels sont les points communs et différences avec tes représentations ?

« Chacun à notre tour, nous parlions aux autres d'un livre que nous avions lu. Au début, nous tentions de garder notre calme et de demeurer objectifs, mais cela n'a guère duré ; rapidement les orateurs n'ont plus eu pour ambition que de persuader leur auditoire de lire l'ouvrage en question (...) souvent l'orateur tente de persuader l'auditoire de lire l'ouvrage qu'il présente (...) Lorsque deux membres avaient lu le même livre, ils en débattaient devant le reste de l'assemblée, pour le plus grand plaisir de chacun ».

Il faut appuyer sur le fait que les personnes se rassemblaient pour parler d'un livre, et qu'ils tentaient de persuader leur auditoire pour qu'ils lisent le livre en question. Il y avait aussi des débats si deux personnes avaient lu le même livre.

➔ Points communs et différences en fonction de leurs représentations

Notre définition :

Un cercle de lecture, c'est un dispositif qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes, d'apprendre à interpréter et à construire des connaissances à partir du texte. Au sein du groupe, les élèves lisent donc le même livre. Le cercle de lecture vise donc l'autonomie de ses participants. Les sujets de discussion viennent des élèves, le professeur ne sera qu'un « facilitateur » (pour les aspects pratiques, et l'aiguillage si jamais des problèmes se posent) et un « observateur » (durant les séances de discussions).

Vous allez donc être mis en groupe, vous devrez lire le même livre. Le livre sera divisé en plusieurs parties et après chaque partie, vous vous rassemblerez pour en discuter. Pour vous aider dans les discussions, vous serez amenés à endosser un rôle, différent chaque fois. Celui-ci vous permettra d'utiliser les différentes stratégies de lecture.

2.1. Mise en place

Comment préparer sa participation au cercle de lecture ?

a. Le carnet de lecture

C'est quoi ?

LE CARNET DE LECTURE,	
c'est...	ce n'est pas...
• un espace ouvert dont l'utilisation est un plaisir pour l'élève • un aide-mémoire • un carnet « d'essais » : prise de notes, ratures, reprises, dessins, croquis, découpages, avis divers... • un espace de création et d'appréciation littéraire : réflexions, hypothèses, questions, remarques, jeux d'écriture...	• un travail obligé après chaque lecture • un recueil de fiches de synthèse, de résumés ou de comptes rendus • un travail scolaire rédigé ou évalué • un relevé de réponses à un questionnaire de compréhension • un outil d'évaluation sommative

b. Les rôles

Durant les différents cercles, vous serez à chaque fois amenés à endosser un rôle différent. Voici les différents rôles possibles :

ANIMATEUR DE DISCUSSION

- Prépare la discussion en réalisant une liste de questions ouvertes
- Gère le timing
- Distribue la parole
- Réalise un compte rendu de la discussion

RESPONSABLE DE RÉCAPITULATION

- Résume de manière concise et complète la partie lue.
- Décrit les différents événements.
- Présente les personnages
- Montre l'évolution des personnages

ANALYSTE

- Créer des liens avec le texte et son vécu personnel, le monde extérieur, l'actualité, d'autres oeuvres
- Il doit collecter des informations dans les journaux, sur internet
- Il doit aussi citer ses sources

INVENTEUR

- Il imagine la suite du récit
- Il réfléchit à ce qu'il va se passer ensuite

AGENT DE VOYAGE

- Repère les lieux
- Situe les lieux sur une carte géographique (fictive ou réelle)
- Indique les mouvements des personnages

COMMENTATEUR

- Sélectionne un passage et le lit à voix haute
- Commente le passage lu en écrivant son ressenti (aimer, détester, déçu, rigoler, se demander quelque chose...)
- Utilise ce qu'il voit dans le texte pour donner du sens

c. Concrètement, de quoi parle-t-on dans un cercle de lecture ?

Prends note des différents exemples, contre-exemples et conseils que ton professeur va te présenter. Ils te seront utiles pour mener à bien ton travail.

- *Animateur de discussion*

.....

.....

.....

- *Responsable de récapitulation*

.....

.....

.....

- *Analyste*

.....

.....

.....

- *Inventeur*

.....

.....

.....

- *Agent de voyage*

.....

.....

.....

- *Commentateur*

.....

.....

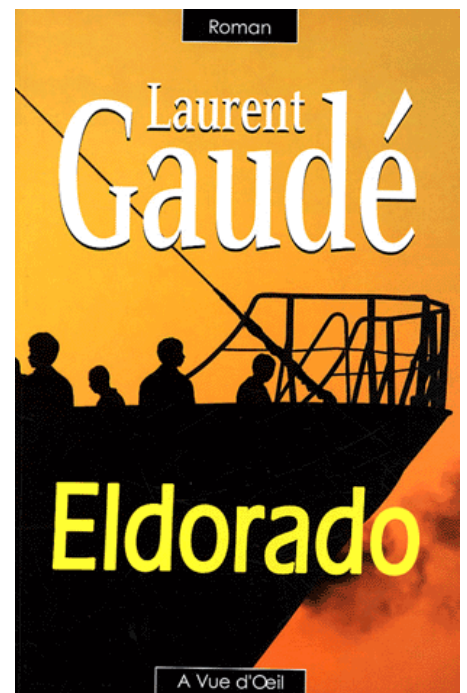
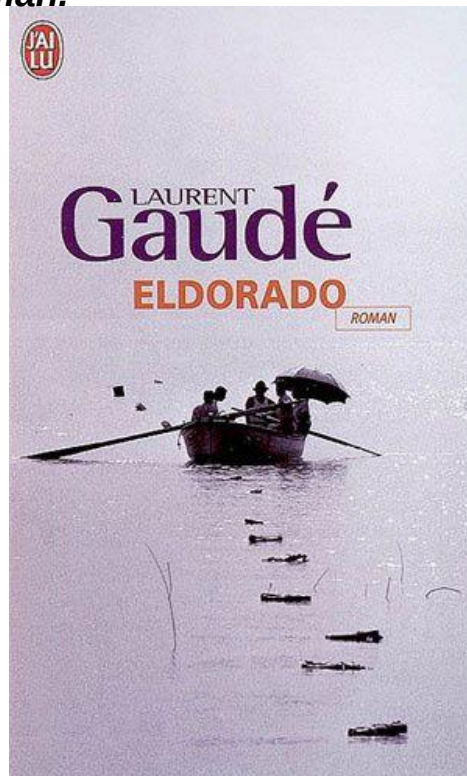
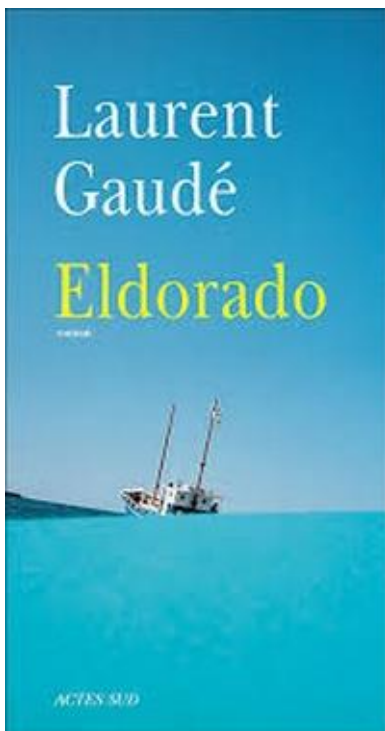
.....

3. Le roman

Le roman sur lequel tu vas travailler s'intitule Eldorado. À quoi te fait-il penser ? Qu'est-ce qu'un « Eldorado » ?

Eldorado, c'est un terme utilisé pour désigner une contrée fantasmée dans laquelle ses habitants vivent et s'épanouissent dans l'abondance. En d'autres termes, c'est un lieu jugé idyllique par les personnes qui veulent l'atteindre. → Lieu utopique

Observe ci-dessous les diverses versions de la première de couverture du roman.



a. Que représentent-elles ? (Points communs, différences)

Sur chacune, on y voit un bateau. Les deux premières montrent un bateau sur l'eau. Alors qu'on ne voit personne sur le premier, les deux suivantes mettent l'accent sur des silhouettes, certaines penchent la tête, d'autres regardent vers l'horizon.

b. Qu'est-ce que cela t'indique sur le contenu du récit ?

La mer, le bateau et ses passagers associés au titre de l'histoire sous-entendent que des personnes partent de chez elles à la recherche d'un endroit meilleur.

Voici la quatrième de couverture. Lis-la attentivement, puis réponds aux questions.

« Aucune frontière ne vous laisse passer sereinement. Elles blessent toutes. » Pour fuir leur misère et rejoindre l'«Eldorado», les émigrants risquent leur vie sur des bateaux de fortune... avant d'être impitoyablement repoussés par les gardes-côtes, quand ils ne sont pas victimes de passeurs sans scrupules. Le commandant Piracci fait partie de ceux qui sillonnent les mers à la recherche de clandestins, les sauvant parfois de la noyade. Mais la mort est-elle pire que le rêve brisé ? En recueillant une jeune survivante, Salvatore laisse la compassion et l'humanité l'emporter sur ses certitudes.

a. Résume les informations dont tu disposes à l'heure actuelle.

Il est question d'émigrants qui fuient leur pays pour des régions qu'ils pensent meilleures. On apprend aussi le nom d'un personnage, Salvatore, qui est garde-côte et à la recherche des clandestins. Sa vision du métier va être bouleversée quand il va recueillir une jeune survivante.

b. À ton avis, dans quel genre d'histoire sommes-nous ? (fiction, biographie,...)

Roman de fiction, mais s'inspirant du phénomène d'immigration clandestine.

c. Es-tu attiré par cette histoire ? Pourquoi ?

Aucun élément de réponse précis.

4. Consignes

La lecture sera scindée en quatre parties et chaque partie fera l'objet d'un cercle de lecture. Les cercles de lecture auront lieu toutes les semaines, vous devrez donc être assidus et lire régulièrement.

Chaque semaine, vous devrez endosser un rôle différent, et donc réaliser un petit travail, en lien avec une stratégie de lecture bien précise. Jusqu'à présent, nous avons vu six rôles différents. Puisqu'il n'y aura que quatre séances, il ne vous sera pas possible de prendre en charge chacun des rôles. Par groupe, vous devez donc discuter afin de sélectionner les rôles que vous allez garder.



Vous ne pouvez pas tenir deux fois le même rôle. L'animateur de discussion est essentiel et doit se retrouver durant chaque cercle.

Pour rappel, les rôles sont :

- Animateur de discussion ;
- Responsable de récapitulation ;
- Analyste ;
- Inventeur ;
- Agent de voyage ;
- Commentateur.

Veillez à bien préparer vos cercles. La préparation sera systématiquement vérifiée et la non-réalisation de l'une d'elles entraînera une perte de points sur votre travail final.

Cercle 1

Prénom de l'élève	Rôle

Cercle 2

Prénom de l'élève	Rôle

Cercle 3

Prénom de l'élève	Rôle

Cercle 4

Prénom de l'élève	Rôle

5. Réalisation des cercles

5.1. Cercle 1

a. Avant les cercles de lecture

Pages à lire : à.....

Date :

Mon rôle :

Mon ressenti / Points de l'œuvre que je veux aborder :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Après les cercles de lecture

Questions que j'aimerais poser à mon professeur/ au reste de la classe :

.....

.....

.....

Problèmes que nous avons rencontrés :

.....

.....

.....

Autoévaluation (mes forces et mes faiblesses) :

.....

.....

.....

5.2. Cercle 2

a. Avant les cercles de lecture

Pages à lire : à.....

Date :

Mon rôle :

Mon ressenti / Points de l'œuvre que je veux aborder :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Après les cercles de lecture

Questions que j'aimerais poser à mon professeur/ au reste de la classe :

.....

.....

.....

.....

Problèmes que nous avons rencontrés :

.....

.....

.....

Autoévaluation (mes forces et mes faiblesses) :

.....

.....

.....

.....

5.3. Cercle 3

a. Avant les cercles de lecture

Pages à lire : à.....

Date :

Mon rôle :

Mon ressenti / Points de l'œuvre que je veux aborder :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Après les cercles de lecture

Questions que j'aimerais poser à mon professeur/ au reste de la classe :

.....

.....

.....

.....

Problèmes que nous avons rencontrés :

.....

.....

.....

Autoévaluation (mes forces et mes faiblesses) :

.....

.....

.....

.....

5.4. Cercle 4

a. Avant les cercles de lecture

Pages à lire : à.....

Date :

Mon rôle :

Mon ressenti / Points de l'œuvre que je veux aborder :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Après les cercles de lecture

Questions que j'aimerais poser à mon professeur/ au reste de la classe :

.....

.....

.....

.....

Problèmes que nous avons rencontrés :

.....

.....

.....

Autoévaluation (mes forces et mes faiblesses) :

.....

.....

.....

.....

6. Le récit d'expérience

Un *récit d'expérience*, c'est un texte continu dans lequel vous rendez compte de votre rencontre avec une œuvre, un roman, une activité culturelle. Dans celui-ci, vous exposerez votre ressenti et vous tenterez de l'interpréter. Le récit doit être construit en trois parties : introduction ; développement ; conclusion.

6.1. Introduction

Vous présentez le roman et l'activité à laquelle vous avez participé, ce que vous avez fait et la manière dont vous avez procédé.

Vous donnez également une impression globale : avez-vous aimé ou non le roman ? Les cercles de lecture ?

Attention, vous devez résumer et exprimer votre avis en un nombre assez restreint de mots. Il n'est pas nécessaire de tout dire.

6.2. Développement

C'est dans le développement que vous vous demandez ce que vous ressentez et ce que cela signifie. Ces deux éléments doivent être distingués dans deux paragraphes.

Néanmoins, vous pouvez réaliser autant de paragraphes que vous le souhaitez, du moment que vous ne répétez pas plusieurs fois le même argument.

Voici quelques **exemples** de questions que vous pouvez vous poser :

- Qu'est-ce qui vous a plu dans le roman ou les cercles de lecture ?
- Qu'avez-vous retenu de votre lecture d'*Eldorado* ?
- Quels étaient les avantages ou inconvénients du travail par cercle de lecture ?
- Qu'est-ce que les cercles de lecture vous ont apporté personnellement ?

- En quoi les cercles de lecture vous ont-ils aidé (ou pas) dans la compréhension de votre lecture ?
- Qu'avez-vous appris au niveau des stratégies de lecture ?

6.3. Conclusion

La conclusion sert de synthèse à votre rédaction. Vous reprenez brièvement différents éléments :

- L'œuvre et le dispositif utilisé (ici le cercle de lecture) : cela fait une sorte d'écho à l'introduction ;
- Votre ressenti : vous reprenez brièvement ce que vous avez pensé en rappelant ce que vous avez développé dans les paragraphes précédents.

6.4. Remarques générales

Le cœur de votre argumentation se retrouve donc dans la deuxième partie de votre texte, mais les trois parties doivent s'y retrouver. Vous devez bien entendu rédiger un texte continu, varier vos arguments et faire attention aux différents aspects formels (orthographe, grammaire, syntaxe).

6.5. Consignes

Rédigez un récit d'expérience (UAA6) de deux pages maximum rendant compte de votre rencontre avec le roman de Laurent Gaudé et les cercles de lecture (à la fin de votre récit, vous noterez également dans la marge le nombre de mots). Vous rendrez ce récit dans une farde à devis accompagné de vos différentes préparations aux cercles. Sur chaque préparation, vous indiquerez la date et la partie du livre qui s'y rapporte. Le travail remis sera individuel, et accompagné d'une page de garde originale en lien avec le roman.

6.6. Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Pondération
Pertinence /52	<u>Réalisation des travaux</u> - Préparations pour les cercles de lecture - Participation aux cercles	/10 /8 /2
	<u>Respect des consignes</u> - Longueur du texte (2 pages max) - Texte suivi (pas d'écriture schématique)	/2 /1 /1
	<u>Adéquation à l'œuvre</u> - Absence d'erreur de compréhension - Introduction adéquate (présence d'un jugement de gout clair et d'une présentation de l'œuvre : <i>résumé</i> et du dispositif mis en place : <i>cercle</i>)	/5 /5
	<u>Adéquation du texte à son intention</u> - Argumentation venant soutenir le jugement de gout (non contradictoire) sur l'œuvre - Argumentation venant soutenir le jugement de gout (non contradictoire sur le dispositif cercle de lecture) - Conclusion adéquate qui porte un regard critique sur ce qu'ont apporté les cercles de lecture à la lecture du roman	/10 /10 /10
Intelligibilité /15	<u>Densité des informations</u> - Pour quelqu'un qui n'a pas lu et n'a pas participé aux cercles	/3

	<u>Cohérence textuelle</u> - Aucune ou très peu d'incohérence - Quelques incohérences - Beaucoup trop ou totalement incohérent	/4 4-3 2-1 0
	<u>Organisation textuelle</u> - Division textuelle (paragraphe, alinéas) - Utilisation des connecteurs logiques (pour additionner, pour expliquer, pour énumérer...)	/8 /2 /6
Recevabilité /13	<u>Lexique</u> - Usage adéquat - Quelques erreurs - Usage inadéquat	/2 2 1 0
	<u>Syntaxe</u> - Aucune erreur - Une erreur - Deux erreurs - Trois erreurs - Plus de trois erreurs	/4 4 3 2 1 0
	<u>Orthographe et ponctuation</u> - 99% de formes correctes - 98% de formes correctes - 97% de formes correctes - 96% de formes correctes - Moins de 96% de formes correctes	/5 4 3 2 1 0
	<u>Clarté et lisibilité (soin)</u>	/2

Sous- total : /80

Total : /20

Conclusion générale

Dans ce mémoire, après avoir accordé une intention particulière à la lecture et aux différentes façons de l'aborder en classe, nous nous sommes intéressée à un dispositif pouvant être mis en place pour aider les élèves à développer des compétences en lecture : les cercles de lecture. Après avoir considéré les cercles d'un point de vue théorique, nous avons tenu à réaliser deux observations sur terrain afin de les confronter. Cela nous a également permis d'effectuer une comparaison entre la théorie et ce qu'il se passe concrètement sur le terrain. Comme nous l'avions déjà mentionné dans l'introduction, les cercles de lecture ne sont que très peu souvent utilisés en classe et lorsqu'ils le sont, les professeurs ne procèdent pas toujours de la bonne façon. C'est pour cette raison que nous avons également tenu à proposer une piste didactique.

L'ensemble de ce travail nous a permis de mettre en avant différents constats. Tout d'abord, beaucoup pensent connaître les cercles, alors qu'en réalité leurs représentations sont biaisées par ce que l'on peut retrouver dans les films et la littérature. En l'occurrence, nous songeons à des discussions non obligatoires dans le cadre des cours et durant lesquelles chacun présente un roman qu'il a lu et apprécié afin de convaincre le public de le découvrir également. Ensuite, les personnes pratiquant les cercles ne procèdent pas toujours de la même façon ; il existe donc un fossé entre la théorie et ce qu'il se passe sur le terrain. Par ailleurs, comme nous avons pu le constater avec une classe de l'école de Theux, ce qui fonctionne une année peut ne pas fonctionner l'année suivante. Cependant, un résultat décevant reste un résultat. Celui-ci nous a permis de souligner les conditions de réussite et d'échec du dispositif.

Même si les cercles de lecture sont présentés comme une activité dans laquelle les élèves travaillent de manière autonome, l'accompagnement venant du professeur est capital. Préparer la lecture constitue une étape essentielle, le professeur doit pouvoir la stimuler et relancer si nécessaire les discussions en proposant un cadre quelque peu plus contraignant. Pour ce faire, il peut fournir des documents qui ont pour objectifs de nourrir la discussion et d'éclairer l'ouvrage : des images, une interview de l'auteur, différentes couvertures, etc. De plus, le professeur doit également aider les élèves à comprendre le sens de l'activité et l'utilité des stratégies de lecture afin de créer la motivation chez chacun. Les discussions restent majoritairement entre les mains des élèves, s'ils ne sont pas motivés ou s'ils sont totalement déconnectés de leur scolarité, la qualité de l'exercice se verra amoindrie.

L'adaptation au public doit également s'effectuer en fonction du niveau de lecture des élèves. Dans notre cas, il existait une corrélation entre la filière dans laquelle se trouvaient les élèves et leur niveau de lecture ; néanmoins, nous ne disposons pas d'un corpus assez large pour en tirer des généralités. Néanmoins, si les élèves ne sont pas des lecteurs réguliers et n'adoptent donc pas de manière spontanée les diverses stratégies de lecture, ils demandent alors un investissement plus fort de la part du professeur que pour les élèves, le professeur mettant naturellement des éléments leur permettant de mieux comprendre le sens du roman.

En outre, nous avons constaté qu'il s'agissait également d'une activité particulièrement chronophage. Le professeur doit donc être pourvu d'une excellente capacité organisatrice afin de gérer au mieux le bon déroulement des cercles et du programme scolaire. En revanche, lors de notre proposition didactique, nous avons appuyé le fait que cercles de lecture et programme scolaire n'étaient pas incompatibles et que ceux-ci permettaient de travailler presque toutes les UAA.

Toutes ces conditions permettent donc de démystifier le côté parfois présenté comme « magique » du cercle de lecture. Pour cause, chaque expérience est différente. En revanche, nos différents sondages nous ont également permis de mettre en avant le fait que très souvent le jeu en vaut la chandelle puisque les avantages sont également nombreux. Dans la majeure partie des cas que nous avons observés, les cercles permettent aux élèves de venir au bout de leur lecture, et ce même s'ils n'apprécient pas le roman lu. L'investissement à fournir pour mener à bien le travail de groupe pousse les élèves à lire attentivement le roman. De plus, alors que les différents rôles qu'ils doivent endosser les aident à développer différentes stratégies de lecture, les discussions qu'ils mènent avec leurs camarades leur permettent également de mieux percevoir le sens de leur roman. L'aspect ludique du dispositif n'est pas non plus négligeable, puisqu'il permet de jouer sur la motivation des élèves.

Arrivée au terme de ce mémoire, nous espérons avoir réussi à non seulement dégager les enjeux et limites des cercles de lecture, mais également les « conditions de réussite » de ce dispositif. Nous espérons avoir fourni des pistes réflexives et pratiques à tous les (futurs) jeunes et moins jeunes professeurs, passionnés de lecture qui souhaitent changer leur façon de travailler la lecture en classe, en procédant autrement que par questionnaire de lecture, mais qui ne savent pas comment se lancer dans cette expérience pourtant si enrichissante lorsqu'elle est effectuée adéquatement.

Bibliographie

Bibliographie primaire

- Barry, I., 2020. *Zebraska*. J'ai lu : Paris
- Collombat, I., 2021. *Rachel Carson : « Non à la destruction de la nature »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris
- Doucey, B., 2020. *Pablo Neruda : « Non à l'humanité naufragée »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris
- Kleinbaum, N.H., 1990. *Cercle des poètes disparus*. Le livre de poche : Paris
- Schaffer, M A., Barrows, A., 2009. *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patate*. Éditions Nil : Paris
- Solal, E., 2020. *Frida Kalho : « Non à la fatalité »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris
- Szac, M., 2019. *Joan Baez : « Non à l'injustice »*. coll « Ceux qui ont dit non ». Acte Sud Junior : Paris

Bibliographie secondaire

- Angenot, M., 1974. *Qu'est-ce que la paralittérature ? Études littéraires* 7 (1) : 9. p.10
- Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C., 1999. *Et pourtant ils lisent...*, Seuil (« L'épreuve des faits ») : Paris,
- Bertin, M., 2015. *La lecture en 5^{ème} année de l'enseignement technique de qualification : analyse de pratiques enseignantes et enquête auprès d'élèves*. Université catholique de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve. Mémoire de fin d'étude
- Blanchot, M., 1955. *L'Espace littéraire*. Gallimard : Paris
- Brown, Campione. 1995. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. Op cit. p.12
- Burdet, C., Guillemin, S., 2013. *Le cercle de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*
- Cameron, Pierce. 1994. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. Op cit.p.11

Dufays, J.-L., 2019. *La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature*. Dans *La lecture littéraire dans tous ses états*, p. 179. [en ligne] <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:220831> (Consulté le 14 juin 2021)

Dufays, J.-L. 2016. *Comment et pourquoi développer la compétence en lecture littéraire ?* Cnesco : Lyon. p.2

Dufays, J.-L., 2020. *Didactique du français langue première et pratique de l'oralité*. Université catholique de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve. Notes de cours

Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C., Simard, C. 2013. *Didactique du français langue première*. De Boeck : Bruxelles

Eeckhout, S., 2016. *Lectures adolescentes : l'implication du personnage dans les stratégies d'identification*. Université catholique de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve. Mémoire de fin d'étude

Gambrell, L.-B., 1996. Cité dans Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Op cit.* p. 10

Gervais, B., 1993. *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur : Montréal

Giasson, J., 2001. *La compréhension en lecture*. De Boeck : Bruxelles

Giasson, J., 2013. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Dans *outils pour enseigner*. De Boeck : Bruxelles

Halté, J.-F., 1992. *La didactique du français, (Que sais-je ?)*. Presses Universitaires de France : Paris

Hébert, M., 2002. *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Université de Montréal : Montréal. Thèse

Hébert, M., 2009. *Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté*. *Revue du Nouvel Ontario*, (34), 83-117

Iser, W., 1985. *L'acte de lecture*. Mardaga : Bruxelles

Jouve, V., 1992. *L'effet-personnage dans le roman*. PUF : Paris.

- Le Bouffant, M., 1998. *Lecture et Lecteurs à l'école*. Bertrand-Lacoste : Paris
- Legros, G., 2019. *Lecture "ordinaire" ou lecture "lettrée" : quelle littérature, quel sens enseigner ?* » Dans *La littérature : Réserve de sens, ouverture de possibles*, édité par Marie-France Renard et Jean Florence, 109-21. Collection générale. Presses de l'Université Saint-Louis : Bruxelles.
- Leith, E., 2011. *Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive*. Québec français, (160), 50-51
- Marghescou, M., 2009. *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Kimé : Paris. (1ère éd. : 1974).
- Petitjean, A., 2014. « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». Dans *Pratiques*. N°161-162, p. 3.
- Perreault, S., Giasson, J., 1996. *Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture*. Cahiers de la recherche en éducation, 3(2), 163-184
- Picard, M., 1986. *La lecture comme jeu*. Minuit : Paris
- Renard, F., 2011. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Presses universitaires de Rennes : Rennes
- Rivais, J., s.d. *Le cercle littéraire des amateurs d'épluchures de patate*. Consulté sur <http://lacritiqueparisienne.fr/63/patates.pdf> p.4 (16 janvier 2022)
- Rouxel, A., 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes : Rennes
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A., 2001. *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Coll. Savoirs en pratique. De Boeck : Bruxelles.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debarysche, N. D., Valdez Menchaca, M. C. and Caulfield, M. 1988. *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental psychology*, 24, 552-55

Sitographie

Académie de Poitiers. S.d. *Les cercles de lecture.* sur <http://ww2.ac-poitiers.fr/lettres/spip.php?article494>. (Consulté le 16 juin 2021)

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire., 2019. Consulté sur https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46854_001.pdf.

CNRTL. S.d. *Définition du mot pragmatique.* Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/Pragmatique> (Consulté le 18 juin 2021)

Edu. Academy, *Plateforme pédagogique* sur <https://edu.academy/savez-vous-les-avantages-de-la-lecture-partagee-dans-la-classe/> (Consulté le 15 juin 2021)

Gouvernement québécois. S.d. *Complément au programme de formation de l'école québécoise : Le cercle de lecture.* Consulté sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/Cercledelecture.pdf (Consulté le 14 octobre 2021)

Institut Notre-Dame de Loverval Section secondaire., s.d. *site officiel de l'école* consulté sur <http://www.indloveral.be/> (Consulté le 15 février 2022)

Institut provincial d'enseignement agronomique de la Reid., 2019. *Projet d'établissement* consulté sur https://www.provincedeliege.be/sites/default/files/media/2020/IPEA_La_Reid_Projet_etablissement_2019.pdf (Consulté le 10 mars 2022)

Province de Liège., s.d. *Découvrez l'IPEA La Reid.* Consulté sur <https://www.provincedeliege.be/fr/node/15977> (Consulté le 10 mars 2022)

TA@l'école., 2015. *Qu'est-ce qu'un cercle de lecture ?* Consulté sur <https://www.taalecole.ca/cercle-de-lecture/>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial