forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur

Claude Burdet et Sonia Guillemin

Résumé

Cette contribution a pour but de relater une recherche collaborative sur l'enseignement de la compréhension en lecture en s'appuyant sur le dispositif des cercles de lecture. Elle a eu lieu dans le canton de Vaud entre 2007 et 2009 dans des classes de 5ème et 6ème Harmos. Dans la perspective de la psychologie cognitive, cette recherche explicite comment l'élève s'y prend pour construire sa compréhension à l'aide de stratégies de lectures. Cet écrit vise un double objectif : mettre en avant la construction d'une compréhension personnelle à l'aide d'outils issus d'un enseignement explicite et le rôle déterminant des échanges à l'intérieur d'un cercle de lecture. L'apprentissage continué de la lecture sous cette forme conduit à de multiples bénéfices comme une meilleure compréhension globale du texte, une autonomie renforcée de la part du compreneur, un engagement personnel plus important ainsi que le développement des capacités transversales prises en compte par le PER telles que la collaboration, la communication et les stratégies d'apprentissage.

Mots-clés

Compréhension en lecture, cercles de lecture, stratégies de compréhension, interprétation en lecture, apprentissage continué de la lecture, compreneur autonome

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur(e)s

Claude Burdet, HEP-Vaud, claude.burdet@hepl.ch
Sonia Guillemin, HEP-Vaud, sonia.guillemin@hepl.ch

Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur

Claude Burdet et Sonia Guillemin

Partie 1. Cadrage de la recherche

1.1. Introduction

Dans cet écrit, nous proposons de rendre compte d'une recherche collaborative sur les cercles de lectures menée entre 2007 à 2009 dans 6 classes du cycle 2 (5ème et 6ème HarmoS). Dans un premier temps, nous exposons la problématique et le cadre théorique. Dans la deuxième partie, nous définissons ce qu'est pour nous un cercle de lecture. Nous décrivons ensuite ce dispositif en mettant en évidence l'apport des stratégies de compréhension / interprétations retenues, le carnet de lecture utilisé par les élèves et le déroulement d'un cercle de lecture. Le choix des textes, ainsi que quatre activités *décrochées* mises en œuvre avec les élèves pour développer leur maîtrise des différents processus de compréhension en lecture sont également présentés. Dans la troisième partie, le dispositif de recherche et la méthodologie retenue pour les analyses sont exposés. La quatrième partie est consacrée aux résultats de recherche sur la diversité des stratégies de compréhension / interprétation utilisées par les élèves, sur le ressenti des élèves et des enseignants face au carnet de lecture et sur un questionnaire de compréhension en lecture écrit et standardisé. Nous terminons cet article par une conclusion et quelques recommandations au niveau de la pratique des cercles de lecture, ainsi que sur les facteurs favorisant la mise en place de ce dispositif.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes aussi intéressés au développement des compétences professionnelles des enseignants et avons rédigé un article « Comment élargir les compétences professionnelles des enseignants dans le cadre d'une démarche de recherche-développement ? [1]». Ce pan ne sera pas présenté dans cet écrit.

1.2. Problématique

La compréhension en lecture est souvent liée à la réussite scolaire, c'est une activité interdisciplinaire qui est largement présente dans le parcours de l'écolier. Cependant, aussi bien à la fin du primaire, qu'à la fin du secondaire, les élèves romands éprouvent des difficultés à répondre à une question qui demande une interprétation ou une réflexion, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur (Soussi, Broi et Wirthner, 2007). Suite à ce constat, nous sommes amenés à nous interroger sur l'enseignement de la compréhension en lecture dans les classes. Force est de constater qu'elle est peu ou pas enseignée. Un questionnaire est trop souvent proposé à l'élève et ce dernier se compose principalement de questions de type littéral – la réponse se rapporte à un mot ou à une phrase du texte. L'enseignant ne peut pas vérifier comment l'élève s'est approprié le texte, comment il a tissé les fils de la compréhension. La plupart du temps, aucune stratégie ne lui est suggérée pour l'aider à créer un véritable cheminement intellectuel, « un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté » (Fayol, 1992 : 73). Concevoir des modèles mentaux qui visent à construire une représentation du texte fait partie du défi que nous tentons de relever en proposant le dispositif des cercles de lecture.

Pour poursuivre cette idée, nous notons que le plan d'études (PER) romand accorde une place non négligeable à la compréhension en lecture. L'axe thématique « Compréhension de l'écrit » se décline comme suit : « *Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture…* » Cet objectif d'apprentissage L1 21 est associé à l' attente fondamentale : « L'élève lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement ». Elle doit être atteinte au cours, mais au plus tard à la fin du cycle 2. Précisons encore que les capacités transversales du PER et plus particulièrement les stratégies d'apprentissage pointent des descripteurs tels que : « développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées » ou encore « émettre des hypothèses » et « générer inventorier et choisir des pistes de solu-

[1] Bélair, L., Lebel, Ch., Sorin, N., Roy, A., Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement*. Vers

tions ». Tous ces éléments sont largement exploités dans le dispositif. Un autre aspect à prendre en compte est celui de l'enjeu sociétal. En effet, dans notre société actuelle, savoir argumenter, émettre des hypothèses et défendre ses opinions sont des actions reconnues comme étant fondamentales. Ces conduites sont également prises en considération dans la pratique des cercles de lecture.

1.3. Cadre théorique

La compréhension a été longtemps définie comme un processus automatisé qui advient dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre. De ce raisonnement, il en découle que pour apprendre à comprendre il faut savoir identifier correctement les mots. Selon nous, il s'agit d'une condition nécessaire, mais pas suffisante. D'autre part, la fluence (lire d'une manière fluide) est aussi souvent considérée comme une condition de réussite pour accéder à la compréhension. Là encore, même si nous pensons que la fluence en lecture constitue une aide, la prise en compte d'autres habiletés comme détecter les reprises anaphoriques, formuler des hypothèses ou identifier les idées principales etc… est nécessaire.

Un postulat fait actuellement consensus chez les chercheurs, la lecture résulte d'un apprentissage, d'un transfert et de la mise en débat par le lecteur du sens du texte lu. Du point de vue psycholinguistique, les fonctions cognitives de la lecture s'appuient sur des composantes relatives au code et à la compréhension. Ce processus interactif fait maintenant l'unanimité auprès de la communauté scientifique.

Comprendre une œuvre littéraire, c'est au sens étymologique du terme "prendre avec soi " les divers fils qui se nouent et se dénouent au cours d'une œuvre, les suivre pour arriver à créer un objet mental qui soit le résultat de notre lecture de tel ou tel livre. Comprendre, c'est construire (Thérien 92 : 99-100). C'est ce processus de construction de la compréhension que nous tentons de mettre en évidence dans ce chapitre. Dans une situation de lecture, cette construction progressive s'effectue par l'interaction entre trois variables, soit le lecteur, le texte et le contexte.

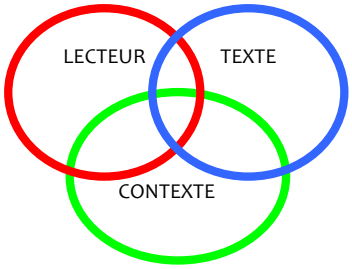


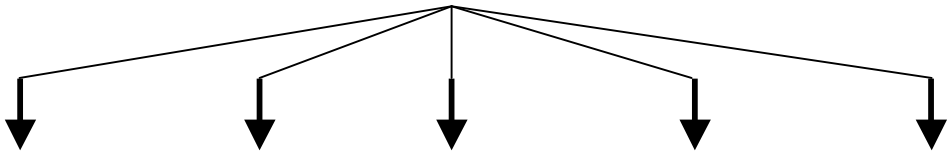
Figure 1. Modèle interactif de compréhension en lecture. (Giasson, 2005 : 18)

La variable « lecteur » inclut les structures cognitives et affectives du sujet ainsi que les processus que celui-ci utilise avant, pendant et après la lecture. Les structures correspondent à ce que le lecteur est, les processus à ce qu'il fait durant la lecture. (Giasson, 2005 : 18).

La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) et sur le monde (schémas acquis tout au long de la vie) *(ibid.)* La structure affective englobant l'attitude générale du lecteur et ses centres d'intérêt est également un facteur à considérer puisqu'elle sera porteuse de sens ou pas, pour le lecteur.

Les processus correspondent aux habiletés mises en œuvre par le lecteur durant la lecture.

Processus



A	B	C	D	E
Les microprocessus	Les processus d'intégration	Les macroproces-sus	Les processus d'élaboration	Les processus métacognitifs
• Reconnaissance des mots • Lecture par groupes de mots • Microsélection	• Utilisation des référents • Utilisation des connecteurs • Inférences fondées sur les schémas	• Identification des idées principales • Résumé • Utilisation de la structure du texte	• Prédictions • Imagerie mentale • Réponse affecti-ve • Lien avec les connaissances • Raisonnement	• Identification de la perte de com-préhension • Réparation de la perte de compréhension

Figure 2.- ***Structures du lecteur*** **(Giasson, 2007 : 16)**

Ces cinq processus interviennent d'une manière *simultanée* dans l'acte de lecture et nous les définissons ci-dessous.

- Les microprocessus concernent la reconnaissance de mots, le regroupement de mots en unités signifiantes, la sélection des éléments de la phrase importants à retenir (microsélection)
- Les processus d'intégration permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Les deux principaux types d'indices de cohésion à identifier pour le lecteur sont les anaphores et les connecteurs. Mais l'aspect principal des processus d'intégration concerne les inférences : dans une inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte.
- Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Il s'agit pour le lecteur d'identifier les idées principales d'un texte, ainsi que la structure de ce dernier, la façon dont les idées sont organisées : les acquis peuvent être vérifiés notamment par l'exercice du résumé oral ou écrit.
- Les processus d'élaboration conduisent les élèves à faire des prédictions, des hypothèses sur ce qui arrivera dans la suite du texte. C'est aussi, se former une image mentale, réagir émotivement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.
- Enfin les processus métacognitifs concernent les connaissances que le lecteur possède sur son processus de lecture, sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ce sont des processus de régulation dans l'acte de la compréhension.

La compréhension en lecture, après avoir réglé les problèmes de décodage, fait appel à deux types de traitement de l'information – les traitements internes (interrelations entre les mots et les phrases, connaissances linguistiques), les traitements externes (représentation intellectuelle de l'ensemble du texte) (inspiré de Cèbe et Goigoux, 2007). A ces deux traitements, nous ajouterions ceux issus des perceptions et des sentiments du lecteur (liens esthétiques).

Partie 2. Présentation des cercles de lecture et mise en œuvre dans la classe

2.1. Le dispositif des cercles de lecture

En nous inspirant de Terwagne et al. (2003), nous définissons le cercle de lecture comme un dispositif didactique structuré permettant aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes de discuter d'un chapitre, d'un article ou d'un texte choisi par l'enseignant ou un élève. Un artefact important du dispositif est Le carnet de lecture. Nous le présentons au point 2.3.

Dans le dispositif des cercles de lecture, l'élève est d'abord acteur de sa propre compréhension. Il lit individuellement un chapitre, met en œuvre les stratégies de compréhension/interprétation enseignées en se questionnant par oral. Il est donc un acteur-compreneur-questionneur autonome. Il complète son carnet de lecture en résumant le chapitre et en choisissant la stratégie qu'il veut présenter. Ce passage par l'écrit, dans la perspective d'une verbalisation, pousse l'élève à un développement de la stratégie choisie. Dans un second temps, il devient co-acteur de la compréhension collective en amenant au cercle de lecture son point de vue, un point de vue parmi d'autres. C'est cette pluralité de regards qui est intéressante comme nous le verrons dans les résultats au point 4.1.

Le cercle de lecture favorise le double mouvement de la lecture qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Celui-ci est alors emmené dans une série de « transactions » affectives et intellectuelles différentes. De telles interactions entre lecteurs privilégient la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations de textes.

2.2. Les stratégies

Dans ce dispositif de recherche, nous avons formé les participants au projet de recherche à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. Ces dernières sont en lien avec les processus de compréhension développés par (Giasson 2007 : 16). Les stratégies sont la base de l'enseignement de la compréhension et des commentaires écrits individuellement dans le carnet de lecture. En nous inspirant des travaux d'Hébert (2004), nous avons retenu douze stratégies de compréhension : Prédire, Se questionner, Faire des liens, Activer ses connaissances, Juger-Critiquer-Evaluer, Confirmer, Découvrir, Interpréter, Visualiser- Evoquer, Ressentir, Revoir son opinion et Observer-Remarquer-Analyser les savoirs littéraires. Un pictogramme est associé à chaque stratégie, c'est une aide à la mémorisation. Une question y est également corrélée. Le choix que nous avons fait de "traduire" le nom de la stratégie par une question a été effectué pour deux raisons : l'âge des élèves (8 ans) et pour engendrer une réponse. Par exemple, la stratégie « Prédire » est traduite par la question « Que va-t-il se passer ? ». Tout au long des lectures et de l'utilisation de cette stratégie, nous avons collecté différentes situations: « Je peux imaginer la suite des évènements, l'avenir d'un personnage, la réaction de celui-ci, un nouveau lieu, la prochaine illustration… ».

Cette entrée par les stratégies de compréhension/interprétation donne des clés pour ouvrir les portes de la compréhension. Elle facilite aussi l'écriture d'un commentaire et la discussion en cercle de lecture. Ce dispositif semble favoriser l'acquisition et l'intégration d'une démarche leur permettant d'appréhender petit à petit une lecture vue comme « une construction de significations qui est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. … L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit au sens large, à l'élaboration d'un jugement » (Goigoux 2004). Le lecteur trouvera ci-dessous un extrait du document des stratégies de compréhension/interprétation (tableau 1) que nous avons élaboré.

UER didactique du français
C. Burdet / S. Guillemin

hep

Le stratégies de compréhension / interprétation en lecture

Pictogramme représentant la stratégie	Les stratégies de compréhension en lecture	La question correspondante	Utilisation de la stratégie
prédire	**Prédire**	**Que va-t-il se passer ?**	**• Je peux imaginer :** - la suite des événements - l'avenir d'un personnage - un nouveau lieu - une réaction d'un personnage - une nouvelle idée - la prochaine illustration - l'arrivée d'un nouveau personnage
se questionner	**Se questionner**	**Quelles questions est-ce que je me pose sur … ?**	**• Je me pose des questions sur :** - un personnage - une illustration - un événement - la signification d'un mot, d'une expression, d'une phrase, d'un passage - le titre du livre - la couverture du livre - le choix de l'écrivain

1
Inspiré de Manon Hébert, adapté par C. Burdet et S. Guillemin – HEP Vaud – recherche sur les cercles de lecture – 30.09.2010

Tableau 1. extrait du document : Stratégies de compréhension/interprétation (pictogrammes + questions + utilisation de la stratégie)

Mise en œuvre des stratégies de compréhension dans la classe

L'enseignement des différentes stratégies de compréhension/interprétation en lecture a été conduit en appliquant la démarche de l'enseignement explicite. Selon Giasson (1990), l'enseignant répond à quatre questions:

- - Quoi ? Il s'agit de définir la stratégie dans un langage approprié pour les élèves, de donner un exemple.
- - Pourquoi ? C'est le moment de préciser à quoi sert cette stratégie, en quoi elle m'aide à devenir un meilleur lecteur-compreneur.
- - Comment ? Dans une première phase, l'enseignant se présente comme un modèle. Il formule les étapes de sa démarche, les questions qu'il se pose et surtout comment il y répond. Il explicite verbalement ce qui se passe dans sa tête de lecteur expert durant le processus de compréhension. Dans un deuxième temps, l'enseignant soutient l'élève par une « pratique guidée », il l'aide à mettre en pratique la stratégie. Il diminue ensuite progressivement son aide. Il invite l'élève à utiliser la stratégie avec un-e camarade. Cette « pratique coopérative » entre pairs favorise le passage à l'ultime étape qui est celle de la « pratique autonome » de l'utilisation de la stratégie.
- - Quand ? Il convient de préciser à quel moment intervient cette stratégie, ainsi que les situations dans lesquelles elle peut être utilisée.

La lecture guidée

Pour mettre en œuvre cet enseignement explicite des stratégies de compréhension

interprétation, nous avons utilisé le dispositif de la « lecture guidée ». A partir d'un livre, « Un amour de crocodile » de L. Dearsley (1989) dans notre exemple, l'enseignant projette les images, parfois un extrait de texte et il explicite à haute voix ce qu'il fait et pense pour comprendre le texte.

Le pédagogue annonce à ses élèves les intentions qu'il poursuit à travers la lecture de ce livre : lire et comprendre cette histoire, expliciter les stratégies d'un « compreneur-expert ». Il leur fait part de ses manières de faire et de penser pour comprendre un texte. Il récolte aussi leurs façons d'agir et de penser en les notant au tableau ou sur une feuille. Il accorde une grande importance à mettre des mots compris de tous, sur ces différentes actions.

Projetant la première image du livre, il conseille à ses élèves de prendre le temps de l'observer. Il leur demande ensuite de prédire ce qu'ils vont lire. Il collecte par écrit les informations découvertes et les propositions de prédictions en leur demandant de se justifier en faisant référence à l'image.

« Le personnage est une grand-mère car elle a des cheveux blancs. Elle a une perruche. Elle rêve car ses yeux regardent vers le haut. Mais à quoi rêve-t-elle? Je peux alors émettre un certain nombre d'hypothèses basées sur les informations de l'image comme : - Elle pense à ses petits-enfants car c'est une grand-mère, il y a des imagiers d'animaux pour enfants. Elle rêve aux voyages qu'elle a faits et aux animaux rencontrés ».

Image 1. Illustration issue du livre « Un amour de Crocodile »

Il est indispensable de légitimer ses prédictions en s'appuyant sur les informations du texte pour éviter des propositions sans rapport avec l'histoire. L'enseignant note les prédictions sur une feuille. Il s'agira de confirmer ou d'infirmer ces dernières par la lecture de la suite du texte.

L'enseignant lit ensuite à haute voix le texte en rapport avec l'image.

« *Madame Pravout voulait un compagnon. Pourtant, Madame Pravout n'était pas seule. Elle avait déjà une perruche. Mais la perruche ne l'amusait plus du tout. Madame Pravout avait envie d'un animal un peu extraordinaire* ».

L'enseignant s'arrête et fait part de sa conduite de lecteur expert. « Quand je lis ce passage, j'ai envie de m'arrêter et de me poser la question – de quel animal extraordinaire aurais-je envie? Et pourquoi ? » Il répond à ses questions et invite ses élèves à y répondre aussi. C'est le moment de nommer la stratégie convoquée : faire des liens avec sa vie, ses expériences. C'est aussi l'occasion de prendre conscience que nous n'avons pas tous les mêmes envies, les mêmes raisons de trouver un animal extraordinaire. Chacun a le droit d'avoir son opinion, pour autant qu'elle soit fondée, chacun a le devoir de respecter le choix des autres. Deux capacités transversales sont convoquées ici par l'intermédiaire de descripteurs : Démarche réflexive – élaboration d'une opinion personnelle; Collaboration – prise en compte de l'autre, connaissance de soi.

Continuant la lecture, nous apprenons que Madame Pravout choisit un mignon petit crocodile. L'enseignant partagera sa conduite d'expert lorsqu'il apprend cette information. Arrêt, prise de position étayée, jugement du choix de la personne. C'est la stratégie « Juger – critiquer - évaluer » qui est mise en œuvre. C'est aussi le moment de confirmer ou d'infirmer notre prédiction. Il est incontournable que les élèves comprennent l'importance d'énoncer des prédictions en les fondant sur le texte, et surtout de prendre l'infirmation d'une prédiction, non pas comme une erreur de leur part, mais un choix *autre* de l'écrivain.

Il s'agit donc pour l'enseignant de choisir des moments stratégiques du texte, de partager avec ses élèves ce qui se passe dans sa tête, dans leur tête, et de mettre des mots sur ces différentes actions ou pensées. La création d'un panneau mural, d'un document personnel ou commun pour les élèves, nommant la stratégie, l'explicitant par une question, contenant des exemples ainsi que des situations d'utilisation, favorise son intégration et l'autonomie du lecteur.

Pictogramme représentant la stratégie	Les stratégies de compréhension en lecture	La question correspondante	Utilisation de la stratégie
juger évaluer	**Juger Critiquer Evaluer**	**Qu'est-ce que je pense de … ?**	**• Je peux donner mon avis sur:** - un personnage - la réaction d'un personnage - une action, l'évolution de l'histoire - la fin de l'histoire - une illustration - la vraisemblance des événements - l'écriture, le choix des mots - …

Tableau 2. Exemple d'institutionnalisation d'une stratégie, juger – critiquer - évaluer

Nous avons reconduit ce dispositif de lecture guidée à deux autres reprises avec les livres "En route pour hier " de Martine Dorra (1995), "Le mot interdit" de Nicolas de Hirsching (1990). Les élèves ont chaque fois été très preneurs, les échanges ont été extrêmement nourris, de grande qualité. Cette explicitation et l'échange autour des stratégies utilisées et des conduites mises en œuvre ont permis de rendre visibles les stratégies de compréhension, de les définir et de les préciser. Chacun a été acteur de la compréhension collective d'un livre, sans ôter pour autant la part d'interprétation personnelle, facette importante de la lecture.

Le texte découpé

Le second dispositif suggéré pour que les élèves s'approprient encore mieux les différentes stratégies de compréhension/interprétation en lecture est celui du texte découpé. Du point de vue de l'enseignement explicite, nous sommes dans la phase de la « pratique guidée » par l'enseignant. Ce dernier choisit un texte et le découpe en différentes parties à des endroits qui permettent, aident voire encouragent fortement l'élève à choisir telle ou telle stratégie. La consigne pour les élèves est de lire et comprendre le fragment du texte, de choisir une stratégie et de répondre par écrit à la question correspondante. Les élèves s'aident du document construit lors de la lecture guidée. L'extrait est lu par un élève ou par l'enseignant, puis chacun est invité à partager sa stratégie tout en justifiant ses choix, en s'appuyant sur le texte. Le maître prend note des différentes propositions, fait ressortir les similitudes et surtout les différences au niveau des interprétations. C'est l'occasion de rappeler que chacun n'éprouve pas les mêmes sentiments face à une situation, qu'il peut y avoir plusieurs prédictions possibles. Apprendre à écouter les autres, à poser des questions pour demander un complément d'information quand les paroles du camarade ne sont pas claires, à ne pas juger la personne qui s'exprime, font partie des attitudes qui aideront au bon déroulement du futur cercle de lecture.

L'enseignant intervient s'il juge qu'une stratégie importante pour ce passage n'a pas été évoquée. Il propose alors la stratégie, questionne les élèves pour les amener à la mettre en œuvre. Il précise en quoi il est important de la convoquer à ce moment-là. Le deuxième fragment du texte est alors lu et travaillé de la même manière.

Ce dispositif du texte découpé permet aux élèves de s'approprier les différentes stratégies vues lors de la lecture guidée, de les présenter et d'en entendre parler à maintes reprises. Ces répétitions aident les élèves à intégrer la mise en œuvre des différentes stratégies de compréhension/interprétation en lecture.

Le dispositif du texte découpé rend possible l'étape suivante de l'enseignement explicite, celle de la « pratique coopérative ». L'enseignant a découpé le texte en différentes parties selon un choix savamment réfléchi. Les élèves reçoivent le texte complet sous la forme d'un document agrafé, ils travaillent par groupe de 3-4 selon une démarche bien établie: lecture individuelle de la première partie du texte, choix personnel d'une stratégie, réponse à la question. Lorsque tous les élèves du groupe ont terminé, un échange s'en suit. C'est l'occasion d'expliciter les règles d'or (écouter l'autre, attendre son tour pour parler, ne pas couper la parole à l'autre…) pour que les échanges soient possibles, profitables et utiles à tous. Dès que tous les

participants ont pu apporter leur pierre à l'édifice de la compréhension, réagir aux propositions des autres, ils passent à la seconde partie du texte. L'enseignant adopte une position d'observateur en passant d'un groupe à l'autre. Il intervient pour préciser la démarche, une stratégie, demander la justification d'un propos, etc.

2.3. Le carnet de lecture

Le carnet de lecture, artefact prioritaire du dispositif, accompagne l'élève durant tout le processus. Il s'agit d'un petit calepin semi-rigide de forme rectangulaire, de 17cm sur 11cm dont les pages sont quadrillées. Garder une trace de ses propres réactions aux textes lus et en disposer comme support à la mémoire durant le cercle de lecture sont deux des principaux rôles assignés à cet objet.

Le canevas du cercle de lecture

Sur la première page de son carnet de lecture, l'élève note les différentes actions à réaliser avant de participer au cercle de lecture : lire le texte, résumer en 2 ou 3 phrases, choisir une stratégie, poser la question se rapportant à la stratégie, répondre à la question et participer au cercle de lecture.

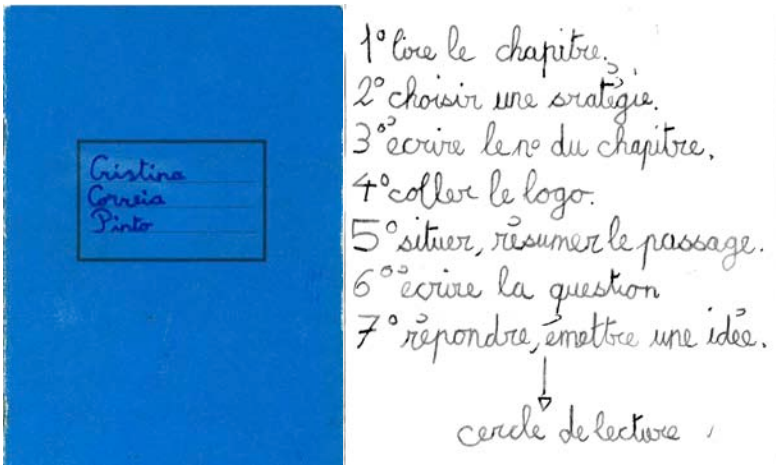


Image 2 : carnet de lecture et canevas de la démarche d'un cercle de lecture noté à la première page

Pour l'élève, le canevas est une aide précieuse et sécurisante. Il peut s'y référer à n'importe quel moment. Pour l'enseignant, il est le témoin d'une démarche précise sur laquelle il peut s'appuyer et n'a pas besoin de la réactualiser lors de chaque cercle de lecture. Cet écrit favorise l'autonomie de l'élève.

Mise en œuvre dans la classe

Le carnet de lecture est présenté aux élèves lors du premier cercle de lecture. L'enseignant lui attribue un vrai statut en le valorisant. Le discours qu'il pourrait tenir est le suivant : « Vous recevez ce petit carnet de lecture qui vous accompagnera au cours de vos différentes lectures. Il sera un support à votre mémoire et vous aidera à discuter des textes lus. Vous y mettrez les stratégies choisies, les questions que vous vous poserez sur le texte. Votre guide de travail sera le canevas inscrit sur la première page. Relevons encore que ce carnet vous appartient, vous pouvez mettre votre nom sur la page de couverture. L'orthographe ne sera pas corrigée, mais vous la soignerez. » Il précise que la page de gauche appartient aux élèves et que la page de droite peut servir à l'enseignant pour relancer une idée ou questionner l'élève. C'est donc un carnet *partagé*.

Nous avons effectué ce choix pour permettre à l'enseignant de réguler et différencier son enseignement des stratégies et celui de la compréhension en lecture.

2.4. Le choix des livres

Les premiers cercles de lecture ont eu lieu dès le mois de janvier de la première année de recherche. Notre choix s'est porté sur trois romans policiers de la collection Mini Syros : « les doigts rouges » de Marc Villard,

« Aubagne la galère » d'Hector Hugo et « Armand et le commissaire Magret » d'Olivier Mau. Ces textes sont riches d'implicites et plaisent en général aux élèves. Ces petits polars se prêtent particulièrement bien à l'exercice des cercles de lecture, puisque l'enseignant peut découper le livre en 2 ou 3 parties. Chaque classe a reçu une collection d'un titre et tous les élèves ont lu le même livre au même moment.

Après cette période, nous avons proposé des livres plus volumineux, comme par exemple : « On a volé mon vélo » d'Eric Simard aux éditions Mini Syros qui compte 48 pages ou encore « Tricher n'est pas jouer d'Eric Simard aux éditions Magnard » qui compte lui aussi 48 pages. Chaque classe a reçu quatre exemplaires de cinq titres, ce qui a engendré un choix de la part des élèves. Ces derniers ont dû découvrir, feuilleter, lire la première et la quatrième de couverture et finalement décider du livre à lire en premier. Cette façon de faire a déterminé la composition des groupes des cercles de lecture.

Tous les livres sélectionnés ont été empruntés à Bibliomedia, une fondation de droit public, active dans le développement des bibliothèques et la promotion de la lecture[2].

2.5. La mise en œuvre d'un cercle de lecture

Avant de mettre en œuvre un cercle de lecture dans sa classe, il est important de se remémorer les objectifs du dispositif, à savoir développer les compétences interprétatives des élèves en matière d'œuvre littéraire, dépasser le simple niveau littéral de compréhension et amener les apprenants à saisir les intentions de l'auteur, ainsi que les messages implicites des textes (Terwagne et ali., 2003 : 143). Pour ce faire, nous proposons d'intégrer cinq facteurs de motivation en lecture comme : « un enseignant qui serve de modèle explicite au lecteur, un environnement de classe riche en livres, l'occasion de choisir, des occasions d'interagir socialement avec les autres, des occasions de se familiariser avec un tas de livres. » (Terwagne et ali., 2003 : 11). Le dispositif des cercles de lecture permet de trouver ou renforcer la motivation du jeune lecteur en lui donnant la possibilité de devenir curieux et actif (*Ibid* : 10).

Le déroulement d'un cercle

L'élève lit d'abord individuellement un chapitre du livre en mettant en œuvre les différentes stratégies de compréhension/interprétation. Puis, il observe le canevas qui se situe à la première page de son carnet de lecture et suit le cheminement prévu. Il résume le passage. Il choisit une stratégie – parfois en cours de lecture – et pose une question s'y rapportant. Il y répond ensuite par écrit et participe à la discussion en cercles de lecture lorsque tous les élèves du cercle sont prêts. Cet échange commence par une répartition des rôles (gardien du temps, gardien de la parole). Ensuite, un élève résume le passage et une discussion s'en suit pour valider ou compléter ses propos. Puis, il présente sa stratégie, sa question, sa réponse et une causerie a lieu. Chaque élève, à tour de rôle est invité à réagir, à donner son avis, à compléter, à enchaîner sur une nouvelle idée. L'élève suivant présente sa stratégie et répond à la question correspondante. Les autres membres du groupe sont alors invités à réagir en respectant son tour de parole, et ainsi de suite. C'est durant cet intervalle que certains enfants « se raccrochent » à la compréhension du texte. En effet, la perte de compréhension est localisée par l'élève ou par ses pairs, puis il y a réparation de la perte de compréhension (Giasson, 2005).

La lecture d'un livre engendre plusieurs cercles liés aux nombres de chapitres du livre.

L'expérience montre que deux cercles par semaine est une cadence qui convient aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. Notons encore que la lecture du chapitre se fait le plus souvent en classe. Cependant, à partir de la 7ème Harmos (élèves de 10 - 11 ans), les tranches de lecture peuvent être effectuées à la maison.

L'enseignant est un partenaire du dispositif, il lit tous les livres proposés avant de les suggérer aux élèves. Au cours des échanges en cercles de lecture, il a principalement un rôle d'observateur, mais il peut toutefois relancer une discussion qui se terminerait abruptement.

[2] http://www.bibliomedia.ch/fr/

Image 3 : lecture individuelle

Image 4 : choix de la stratégie

Image 5 : écriture dans le carnet

Image 6 : cercle de lecture

2.6. Les activités décrochées

En parallèle à l'enseignement explicite des stratégies à travers les dispositifs de lecture guidée et du texte découpé, il nous a paru judicieux d'effectuer un travail spécifique sur quelques processus de compréhension définis par Giasson (2005). Nous avons focalisé notre attention sur les processus d'intégration et plus particulièrement sur les composantes : l'utilisation des anaphores (reprises ou référents) et les inférences ; sur les macroprocessus avec un zoom sur l'activité résumante ; ainsi que sur les processus métacognitifs par rapport à la perte de compréhension due au sens d'un mot incompris.

L'activité résumante

Le résumé d'un texte, compétence de haut niveau selon nous, est une attente fondamentale découlant de l'objectif d'apprentissage du PER pour les élèves du cycle 2 HarmoS :

« *L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture… - lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement* ». Il convient donc d'outiller et d'entraîner les élèves dès le début du cycle 2 pour atteindre ce but.

Nous parlons ici d'activité résumante, car dans le cadre des cercles de lecture, l'élève est amené à résumer le passage lu en écrivant des mots clés dans son carnet de lecture, puis en s'aidant de ceux-ci, à oraliser son résumé durant le cercle. Les participants donnent un retour qualitatif sur le résumé pour permettre à l'élève de s'améliorer.

Quelques principes ont guidé notre réflexion pour construire les activités résumantes. D'abord, il s'agit de clarifier la notion de résumé avec les élèves – c'est un texte plus court que le texte de base, il ne contient que les idées principales. Puis, nous avons explicité la démarche: travailler par « fragments de texte » (1-2 paragraphes selon la longueur), bien comprendre ce qui vient d'être lu, prendre des notes, bien identifier l'idée principale, écrire des mots dans son carnet, reformuler oralement le passage lu avec ses propres mots en s'aidant des mots clés. Le copier-coller de phrases entières est à éviter absolument, mais toutes les actions précédentes sont plus faciles à écrire qu'à réaliser ! Quelques principes du résumé sont à voir avec les élèves comme le fait de ne pas répéter deux fois la même indication, de généraliser des informations (les poules, les lapins, les vaches et les cochons deviennent les animaux de la ferme), de perdre inévitablement des précisions. Il est important que les représentations des élèves par rapport au résumé soient les plus proches possibles de celles de l'enseignant.

La première activité est de demander aux élèves de lire et comprendre un extrait, puis de dessiner une image le représentant. Ce passage par le dessin est une introduction à l'image mentale, ce que nous visons à promouvoir le plus rapidement possible. Les élèves doivent ensuite titrer leur dessin. Pour raconter oralement ce texte, ils s'aident des images et des titres, puis uniquement des titres.

Une deuxième étape consiste à se passer du dessin et à se créer une image mentale, un titre est donné à chaque paragraphe. Dans la troisième activité, les élèves repèrent dans le texte les mots qui indiquent le temps et les lieux pour faciliter le rappel chronologique de l'histoire. Ils nomment également les personnages principaux en leur associant l'action correspondante, ce qui les aide ensuite à choisir les mots clés et l'idée principale.

L'enseignement de l'activité résumante reste une tâche difficile, voire problématique, car chaque texte d'un même genre reste unique. C'est en résumant souvent à l'aide d'outils et de diverses techniques, en ayant un retour qualitatif, que l'on maîtrisera petit à petit cet art complexe qu'est le résumé.

Les anaphores

La compréhension des reprises anaphoriques fait partie du PER pour les élèves du cycle 2 HarmoS. Sous l'objectif d'apprentissage « L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture… », dans la partie « LES REGROUPEMENTS DE GENRE, le texte qui raconte », on trouve un élément de la progression des apprentissages s'y rapportant : Repérage des différents termes désignant un même personnage, (*un homme, ce gaillard, le cambrioleur, il, …*). De plus, sous l'objectif d'apprentissage « L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes… », nous pouvons lire dans la partie « DE LA PHRASE AU TEXTE » la progression des apprentissages suivante : Compréhension des reprises anaphoriques *(la buse : cet oiseau, ce rapace diurne, cet animal, elle, la tête, sa tête, les ailes, ses ailes,…)*

Repérer les personnages principaux de l'histoire, pouvoir les suivre tout au long du récit lorsqu'ils sont repris par un pronom, un synonyme ou un terme générique est indispensable pour assurer une bonne compréhension. Ce travail de tissage des reprises anaphoriques doit être enseigné. Nous nous sommes inspirés de l'exercice ci-dessous (figure 1) pour outiller les élèves et pour faire apparaître les liens entre les référents et les reprises dans les textes lus :

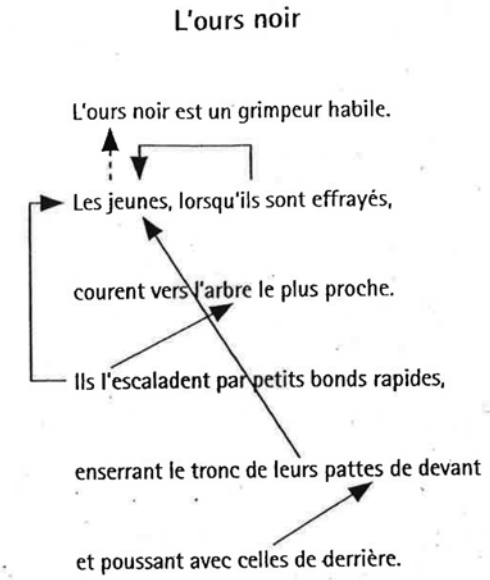


Figure 1 : le tissage des reprises anaphoriques, Giasson (2005 : 239)

Un travail important sur les anaphores a été conduit à partir de l'album " L'intrus " (1995) de Claude Boujon. La difficulté de ce texte réside dans le nombre considérable de reprises anaphoriques désignant les personnages principaux comme, l'éléphant (l'intrus, cette montagne de chair, la grosse bête, le pachyderme obstiné, l'écraseur, le gros empoté, l'énorme animal), les ratinos (les arrosés, ces drôles de petites bestioles, les promeneurs affolés, les espionnés, les moustachus), ou un ratinos particulier (le plus audacieux, un membre de la tribu, l'acrobate involontaire).

Le sens des mots

L'activité "explication de mots" prend une place trop importante dans les moments de lecture-compréhension dans les classes. Suite à la lecture d'un texte, la première question est souvent « Quels sont les mots que vous n'avez pas compris? » Lorsqu'un élève dit ne pas comprendre un mot, l'enseignant demande, en général, aux autres élèves d'expliquer celui-ci. Si personne ne peut l'expliquer, c'est le maître qui se charge de le définir ou d'amener à sa compréhension. Cela ne conduit en aucun cas à l'autonomie du lecteur. L'image donnée à l'élève en « panne de compréhension » est : « Tu as besoin des autres pour comprendre ». Une autre conduite fortement répandue reste le recours au dictionnaire. Considérée comme meilleure au niveau de l'autonomie du lecteur, elle n'est toutefois pas en rapport avec une conduite d'expert-lecteur. Reconnaissons de surcroît, que les définitions des dictionnaires ne sont pas forcément faciles à comprendre pour les élèves. Que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas un mot ? Réfléchissez-y un petit moment. Demandez-vous à quelqu'un ? Consultez-vous vraiment tout de suite le dictionnaire ? Ne relisez-vous pas le passage ? Ne cherchez-vous pas des indices, avant ou après le mot problématique ? N'essayez-vous pas de remplacer le mot incompris par un autre ? Ne tendez-vous pas plus vers une compréhension globale du mot, plutôt qu'une compréhension fine et précise ? Ces quatre dernières questions ressemblent plus à de vraies conduites d'expert-lecteur-compreneur. Voilà ce que nous avons voulu enseigner explicitement aux élèves. Dans un premier temps, le pédagogue formule à haute et intelligible voix ce qu'il élabore lorsque le sens d'un mot est problématique. La démarche est modélisée et institutionnalisée. Puis, il passe à la phase guidée en se servant d'extraits de textes comportant un mot dont le sens devrait poser problème aux élèves. Voici un exemple :

" Stéphane dit à sa maman qu'il ne sent pas bien. Une fois de retour à la maison, Rebecca prend la température de son fils : 38,9°. Elle lui donne un antipyrétique et le met au lit. Ça doit être certainement la grippe".

Le mot problématique est vite repéré, d'abord par la difficulté de lecture du mot vu sa longueur et ensuite parce qu'il ne fait pas partie du réservoir de mots connus de l'élève. Une recherche d'indices est lancée pour bien comprendre la situation et être capable de la reformuler.

" Stéphane dit à sa maman qu'il ne sent pas bien. Une fois de retour à la maison, Rebecca prend la température de son fils : 38,9°. Elle lui donne un ***antipyrétique*** *et le met au lit. Ça doit être certainement la grippe".*

Il s'agit alors de trouver un mot de remplacement – un médicament – et d'en vérifier le bon choix en relisant le passage et en jugeant de l'adéquation ou de l'inadéqua

tion du mot retenu.

Des extraits de textes similaires ont été proposés aux élèves pour entraîner cette démarche. Nous leur avons aussi suggéré d'écrire de petites situations contenant un mot inconnu par eux. Ils devaient d'abord lire et comprendre la définition du dictionnaire, puis écrire un texte court mettant en contexte ce mot, introduire des informations permettant de trouver un synonyme. Ces textes ont été échangés entre les classes CL pour renforcer cet apprentissage, pour l'entraîner de manière récurrente sur un axe temporel assez long et ainsi permettre aux élèves d'intégrer cette démarche et de devenir plus autonome.

Un travail sur les préfixes et suffixes a aussi été entrepris pour aider les élèves à comprendre des mots. Nous avons utilisé la démarche proposée par Gaudin (2011) développée dans son livre *Ces petits mots qui font les grands*. Elle permet de découvrir la signification d'un préfixe grâce à 4 dessins de mots, et ainsi de mieux comprendre le sens des différents mots. La suite du travail consiste à collecter par analogie, comparaison et déduction d'autres mots qui commencent par le même préfixe et d'en déduire le sens global.

Image 7 : extrait du livre « Ces petits mots qui font les grands » (Gaudin, 2011 : 9)

Les inférences

Faire une inférence, c'est aller plus loin que ce qui est dit par le texte, c'est lire entre les lignes, combler les blancs du texte, assembler deux informations distantes pour comprendre, faire des liens entre des indices du texte et ses propres connaissances, bref c'est créer du sens, de nouvelles informations. Seuls les élèves acteurs de leur compréhension y parviennent. Enseigner les inférences est capital pour la compréhension. L'enseignement explicite peut répondre à ce challenge. Nous nous sommes basés sur le cadre théorique de Giasson (2005) qui différencie les inférences logiques et les inférences optionnelles ou pragmatiques :

- - les inférences logiques se fondent sur le texte, il faut mettre en relation les informations données pour en déduire une nouvelle. Plus les informations à mettre en lien sont très éloignées les unes des autres, plus le degré de difficulté est grand.
- - les inférences optionnelles ou pragmatiques sont issues des connaissances du lecteur, de sa culture et de son expérience.

Après l'explicitation de la démarche par l'enseignant, son institutionnalisation, nous avons proposé aux élèves de petits textes pour exercer les six catégories d'inférence optionnelles décrites ci-dessous. L'important dans cette tâche consiste à mettre en exergue les indices du texte qui conduisent à l'inférence. Ces traces rendent compte du raisonnement appliqué par l'élève.

Principales catégories d'inférences optionnelles

Objet de l'inférence	Exemples	Question menant à l'inférence
Lieu	Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre.	Où sommes-nous ?
Agent	Le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise.	Qui est Christian ?
Temps	Lorsque la lumière du portique s'éteignit, la noirceur fut complète.	À quel moment se passe la scène ?
Action	Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable	Que fit Bernard ?
Instrument	D'une main sûre, le Dr Grenon mit l'instrument bruyant dans ma bouche.	Quel instrument le Dr Grenon utilisa-t-il ?
Objet	Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute.	Quel est ce géant rutilant ?

Tableau 3 : extrait des principales catégories d'inférences optionnelles (Giasson, 2005 : 267)

Nous avons aussi demandé aux élèves de rédiger de petits textes mettant en jeu ces différentes catégories d'inférences. Ce passage par l'écrit nous permet de vérifier si l'élève a compris le problème. Les exercices produits ont été mis à disposition de toutes les classes CL pour continuer l'entraînement et donner un but à l'écriture de ces situations.

Partie 3. Le dispositif de recherche

3.1. Population

Cette recherche s'est déroulée dans 6 classes du cycle 2 (5ème 6ème HarmoS) qui pratiquaient le dispositif des cercles de lecture et dans 5 classes de référence du même établissement que les classes cercles de lecture (CL). Ces classes se situaient à six endroits du canton de Vaud afin d'atténuer l'influence socio-culturelle. Les classes de référence bénéficiaient d'un « enseignement traditionnel » de la compréhension en lecture. Nous entendons par « enseignement traditionnel » : une lecture collective ou individuelle suivie de questions orales ou écrites posées par l'enseignant.

Les enseignants des classes « cercles de lecture », qui avaient tous participé à un cours de formation continue sur les cercles de lecture, se sont inscrits à cette recherche suite à un appel des chercheurs.

3.2. Objectifs et questions de recherche

La question de recherche qui oriente notre travail est la suivante : la participation à des cercles de lecture et à un enseignement explicite de la compréhension en lecture améliorent-ils la compréhension globale du texte ?

3.3. Méthode de recherche

Au début de l'année scolaire 2007, nous avons fait passer des tests standardisés de compréhension en lecture, issus du programme français[3] aux élèves de 5ème HarmoS, pour situer leur niveau de compréhension. Ils nous ont permis de déterminer trois niveaux de compréhension en lecture en fonction du nombre de bonnes réponses (51 au maximum). Les bons compreneurs (BC ont obtenu entre 51 et 43 points), les moyens compreneurs (MC ont réalisé un résultat entre 42 et 35 points), les faibles compreneurs (FC ont acquis 34 points et moins).

En juin 2009, des post-tests identiques à ceux de 2007 ont permis de mesurer l'évolution de la compréhension en lecture, c'est l'aspect quantitatif de la recherche.

A la fin de chaque année de recherche, nous avons interviewé les enseignants et les élèves ayant travaillé en cercles de lecture. Nous avons pris connaissance des effets de ce dispositif sur ces derniers, c'est la partie qualitative de la recherche.

3.3.1. Les stratégies : analyse quantitative

Partager et confronter sa compréhension avec les autres lecteurs permet à l'élève d'entrevoir d'autres possibles. Cette façon de faire lui donne la possibilité de prendre connaissance des stratégies des autres et ainsi d'acquérir d'autres manières de comprendre. En période P2 (première année de recherche, 2ème moitié de l'année) et en période P3 (deuxième année de recherche, première partie de l'année), nous avons observé 52 cercles de lecture composés de quatre élèves. Une analyse quantitative vous sera communiquée ci-dessous dans le but de prendre conscience des stratégies les plus souvent mobilisées par les élèves.

3.3.2. Le carnet : analyse qualitative

Pour pouvoir nous rendre compte de l'utilité du carnet de lecture et de ses divers apports à l'élève et à l'enseignant, nous avons réalisé une interview à la fin de la première année de recherche. Les réponses des divers protagonistes vous seront également livrées dans la partie suivante.

3.3.3. La compréhension : analyse quantitative

La mesure de l'évolution de la compréhension en lecture par élève a été effectuée en comparant les résultats entre le pré-test et le post-test. Une analyse apparaîtra aussi dans la prochaine section.

Partie 4. Résultats

4.1. Les stratégies

En analysant les interventions des élèves dans plusieurs cercles, nous nous apercevons que c'est une garantie de discussions riches et diversifiées. Nous observons une pluralité de regards sur un même texte. Ces regards pluriels permettent d'atteindre plusieurs objectifs suivant le degré de compréhension des élèves. Pour certains, cette multiplicité de points de vue leur donne la possibilité de développer la diversité des portes d'entrée de la compréhension. Pour d'autres, elle les amène à confirmer l'état de leur compréhension du texte, il s'agit d'une consolidation de la compréhension, pour d'autres encore, elle les enjoint à infirmer leur compréhension et à se questionner à nouveau, il s'agit d'une reconstruction de la compréhension.

> « Quand on discute tous ensemble, j'aime bien, parce que si on n'a pas tout compris on peut revenir sur les passages. »

Voici le résultat de l'analyse quantitative des diverses stratégies utilisées par les élèves dans 52 cercles de lecture (figure 3).

[3] Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005). Evaluation à l'entrée au CE2

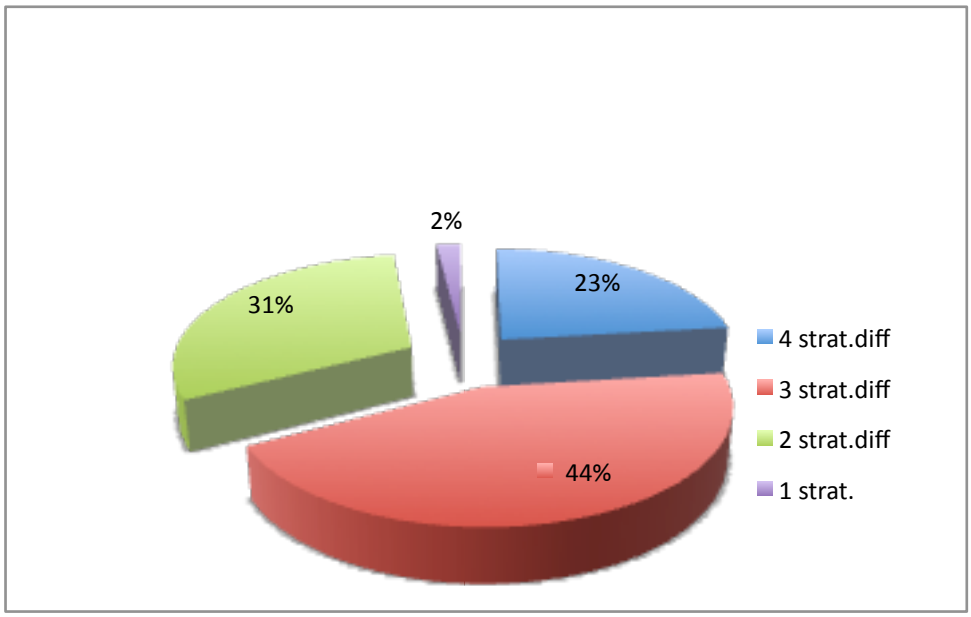


Figure 3.- Résultats pour les 52 cercles de lecture composés de quatre élèves en P2 et P3.

Les élèves participent au cercle de lecture avec 4 stratégies différentes dans 23 % des cas, ce qui veut dire que les quatre élèves choisissent une stratégie différente. Dans 44 % des cas, les élèves choisissent 3 stratégies – deux élèves du groupe ont donc opté pour une même stratégie. Dans 31 % des cas, il n'y a que deux stratégies différentes proposées dans le groupe et c'est seulement dans 1% des cas, que tous les élèves du groupe ont choisi par hasard la même stratégie. De prime abord, on croit que la discussion s'annonce moins intéressante avec seulement deux stratégies différentes dans le groupe. Il pourrait en effet y avoir une répétition de propos, voire une frustration pour celui qui vient en deuxième, car tout a déjà été discuté, mais ce n'est vraiment pas le cas. Ces résultats nous ont conduits à affiner notre analyse et à observer non seulement le nom de la stratégie choisie, mais son contenu. Dans le même cercle, par exemple, deux élèves réagissent suite à la lecture d'une histoire de dopage qui concerne un jeune footballeur. Les deux lecteurs ont choisi la stratégie « se questionner ». En comparant leur question, nous nous sommes rendu compte qu'elles étaient différentes. « M. » pose la question : « Que contient ce flacon ? », alors que « K. » s'interroge sur « l'homme aux lunettes noires ». Donc, il y a bien une même entrée, mais les contenus diffèrent. Au niveau du conflit sociocognitif, cela nous semble tout aussi intéressant, voire plus, car les élèves prennent conscience qu'à travers une même stratégie, le type de questions et d'intérêts varient fortement, deux élèves pouvant par exemple émettre 2 questions différentes.

Pour renforcer cette idée, nous ajoutons que sur les 18 cercles de lecture (44%) dans lesquels une même stratégie apparaît deux fois, le contenu est différent à 17 reprises. Cette même entrée ne conduit donc pas à une répétition.

Pour conclure cette partie, nous vous livrons un classement des stratégies selon leur fréquence d'apparition. Le quintette gagnant est le suivant : prédire, se questionner, juger – critiquer – évaluer, ressentir et découvrir (Tableau 4).

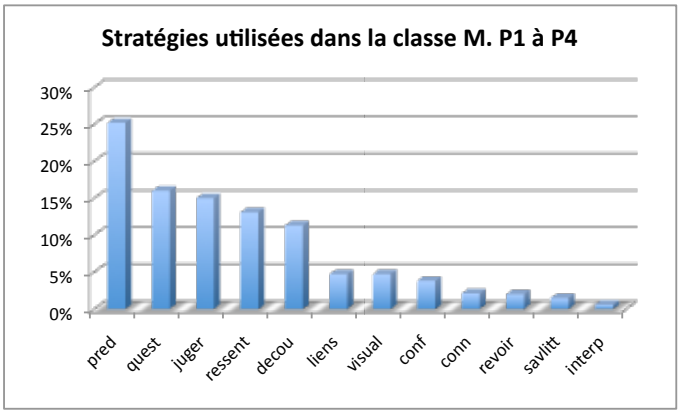


Tableau 4 : classement des stratégies selon la fréquence d'utilisation par les élèves

Ces résultats ne nous surprennent guère puisque ces cinq stratégies ont été fortement mobilisées lors des lectures guidées et des textes découpés.

4.2. Le carnet

Bien que le carnet de lecture est un support qui peut sembler se rapprocher des cahiers des élèves et donc évoquer certains aspects douloureux de la vie d'un écolier, il n'en est rien. Le carnet de lecture est un outil extrêmement apprécié par les élèves et par les enseignants.

L'utilité du carnet pour l'élève

La grande majorité des élèves reconnait l'utilité du carnet de lecture. Ils ont l'impression d'avoir en mains un outil qui marque l'évolution de leurs apprentissages. Il est non seulement un support à la mémoire, mais aux dires des élèves, il est également une aide à l'expression orale et écrite et un canevas à la réflexion. « Oui. Parce qu'après j'écris dedans et puis après dans les cercles de lecture j'utilise ce que j'ai écrit. », « Oui, c'est bien. Parce que ça aide à pas seulement s'exprimer à l'oral mais aussi à l'écrit. », « Oui parce que ça me fait réfléchir parce qu'il faut prendre une stratégie pis ensuite résumer le passage dont y faut parler donc y faut un petit peu prévoir à l'avance c'qu'on va écrire parce que si tu prends une stratégie pis tu fais tout autre chose ça va pas tellement. »

Les commentaires de l'enseignant vus par l'enseignant

Les enseignants ont la possibilité de réagir aux propos écrits des élèves en notant une question de relance, un commentaire positif ou en faisant part de leurs interrogations à propos de ce qui est noté dans le carnet. Bien que les enseignants trouvent que la rédaction des relances est astreignante, parce qu'elle prend beaucoup de temps, ces derniers relèvent un bon nombre de points positifs. Certains ont le sentiment d'entretenir « une relation privilégiée » avec leurs élèves, d'autres ont l'impression « de les découvrir » par le biais du carnet de lecture. Enfin, certains professionnels de l'enseignement disent « avoir l'impression d'entrer dans l'intimité des enfants ». Pour toutes ces raisons, l'écriture des commentaires dans le carnet de lecture est maintenue, mais d'une manière irrégulière – c'est-à-dire qu'ils ne réagissent pas systématiquement à la fin de chaque cercle de lecture.

Les commentaires de l'enseignant vus par l'élève

Le carnet vise un double objectif, il permet non seulement de percevoir l'amélioration de la compréhension du texte, mais aussi la maîtrise des stratégies. De plus, si l'enseignant-e réagit aux commentaires de l'élève, ce dernier peut bénéficier d'un regard critique encourageant et stimulant pour lui. « Oui. Parce qu'on sait un petit peu si on a eu raison sur la stratégie parce que au début c'est un petit peu difficile de choisir la stratégie pis aussi parce que ben on a aussi l'avis de la maîtresse. », « Parce qu'après tu sais ce qu'il faut améliorer. », « Oui. Parce qu'après je peux faire mieux. »

« Oui j'aime bien. Surtout quand y a des questions parce qu'on peut répondre pis des fois y faut réfléchir et pis ça nous aide à comprendre. »

4.3. La compréhension

Les élèves qui ont pratiqué les cercles de lecture durant deux ans et qui n'ont jamais complété un questionnaire préparé par l'enseignant, ont-ils amélioré leur compréhension globale du texte d'une manière plus marquée que les élèves des classes de « Référence » ? C'est ce que nous allons développer dans cette partie. Le pré-test (figure 3 ci-dessous) fait apparaître une proportion presque équivalente entre les moyens compreneurs (MC) et les faibles compreneurs (FC) des classes « Cercle de lecture », alors que dans les classes de « Référence », le pourcentage le plus important est celui des moyens compreneurs (MC), 52 %. Le pourcentage de bons compreneurs est plus élevé dans les classes de « Référence » que dans les classes « Cercle de lecture ». Relevons encore que 38% des élèves des classes « Cercle de lecture » se situent dans la catégorie des faibles compreneurs (FC), alors que pour les classes de « Référence » seuls 17% des élèves en font partie.

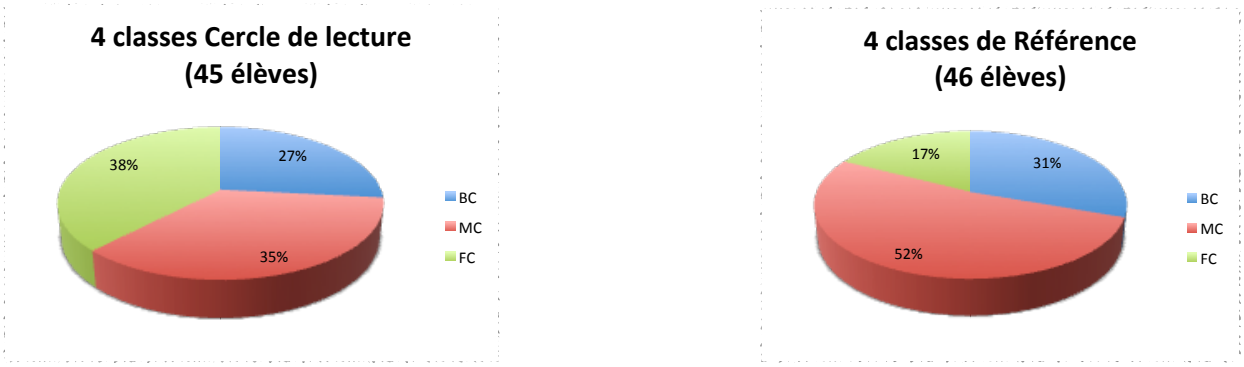


Figure 3.- Résultats au pré-test

Si l'on s'intéresse maintenant à la marge de progression possible, (tableau 5 ci-dessous), nous constatons que les élèves des classes « Cercle de lecture » (CL) avaient une marge de progression de 608 bonnes réponses et ceux des « Classes de référence » (R) de 549 bonnes réponses.

Le rapport entre la progression possible est la progression réelle est de 71.55 % pour les CL et 68,49 % pour les R.

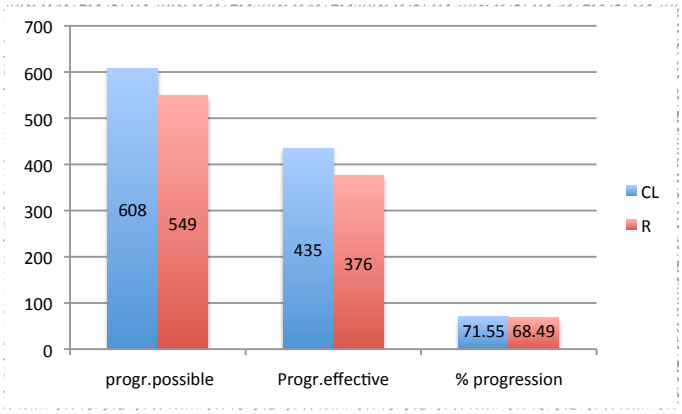


Tableau 5.- Marge de progression

Les résultats des post-tests démontrent que tous les élèves progressent et que la catégorie des FC a complètement disparu (figure 4 ci-dessous).

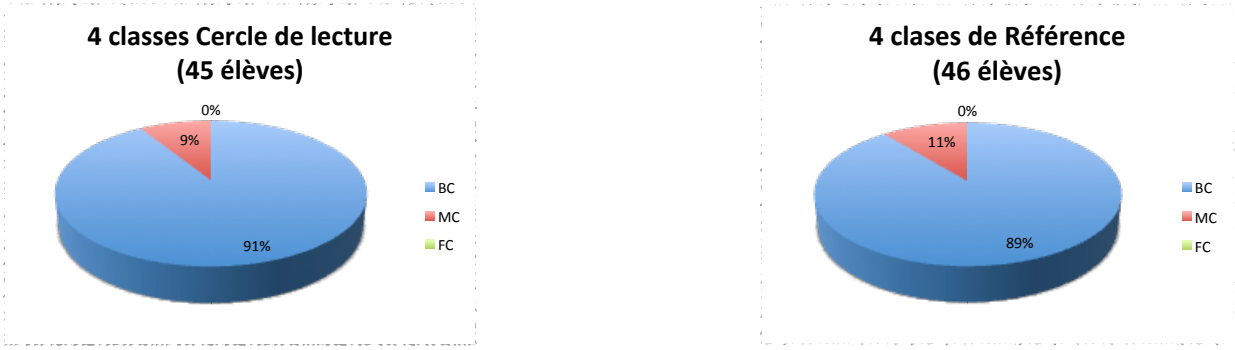


Figure 4.- Résultats du post-test

Nous percevons en outre un léger avantage pour les CL (3,06%), rappelons encore que lors des pré-tests, les FC étaient plus nombreux dans les classes CL. Nous pouvons donc affirmer que le dispositif des cercles de lecture amène les élèves à progresser au niveau de la compréhension globale du texte.

Partie 5. Conclusion

Les résultats des classes CL au niveau de la vérification de la compréhension à l'aide d'un questionnaire ne sont que légèrement supérieurs à ceux des classes R. Cependant les élèves des classes CL ont également développé des aspects non quantifiables tels que l'autonomie de compréhension et les capacités transversales du PER en lien avec la collaboration, la démarche réflexive et la pensée créatrice. Nous mettons en évidence dans ce chapitre les bénéfices des cercles de lecture pour les élèves et pour les enseignants. Pour l'élève FC, le cercle de lecture lui permet de prendre conscience de sa compréhension erronée et de la réparer, mais aussi d'intégrer petit à petit des stratégies qui ne lui sont pas familières grâce aux autres camarades. Pour le MC, il peut avoir besoin de la confirmation de sa compréhension et là encore, le groupe lui apportera la réponse. Quant au BC, le groupe lui confirmera sa « bonne compréhension » du texte. Un autre avantage inhérent au dispositif est celui du carnet de lecture qui devient pour l'élève un véritable « livre de souvenirs » de ses lectures. Feuilleter, refeuilleter ultérieurement ce carnet lui donne la possibilité de se remémorer, de reparler de SES lectures, de sa démarche de compréhension. Reparle-t-il souvent de ses questionnaires ?

Du point de vue de l'enseignant, le dispositif tel que présenté, lui permet d'observer ses élèves et de différencier son accompagnement des lecteurs. Cette façon de travailler la compréhension en lecture lui offre la possibilité de « dévoluer[4] » le savoir aux élèves, autrement dit de « lâcher prise ». Une enseignante nous confie « les discussions vont beaucoup plus loin que lorsque je les questionnais, elles sont portées par les élèves ».

Un autre avantage des cercles de lecture est lié à l'intégration d'un bon nombre d' objectifs du plan d'études romand. Le dispositif prend également en compte les *capacités transversales* et plus particulièrement la pensée créatrice (développement de la pensée divergente), la collaboration (prise en compte de l'autre, échanger des points de vue), la communication et la démarche réflexive (élaboration d'une opinion personnelle, remise en question et décentration de soi).

Le carnet de lecture est au cœur du dispositif et il représente le point de convergence entre l'élève, l'enseignant et le livre. Cet atout supplémentaire mérite d'être relevé.

Relevons encore que les facteurs qui favorisent la mise en place et la pérennité des cercles de lecture dans une classe sont la formation continue à ce dispositif, l'accompagnement des enseignants et les rencontres pour partager les expériences.

[4] La dévolution, ou le processus de dévolution, désigne l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens. (Brousseau, 1998 : 303)

Pour terminer, nous pensons que la richesse de ce dispositif réside dans le fait que l'élève adopte une position de *lecteur authentique*, capable de choisir ses livres de s'impliquer et d'échanger à propos des textes. La lecture n'est plus uniquement considérée comme une compétence scolaire, mais une compétence sociale. De plus, les cercles de lecture accompagnés d'un enseignement explicite de la compréhension amènent l'élève à devenir un véritable « Compreneur Acteur autonome », capable de prendre en charge, d'expliciter, de réguler et de mettre en évidence la perte et la réparation de sa compréhension.

Bibliographie

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, 35,* 185-208.

FAYOL, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. *In* M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture,* 73-105. Paris: Presses universitaires de France.

GAUDIN, V. (2011). *Ces petits mots qui font les grands*. Paris : Belin.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.

GIASSON, J. (2001). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.

GIASSON, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : de Boeck.

GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.

GOIGOUX R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1,* 37-56.

HÉBERT, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*/3, 605-630.

PLAN D'ETUDES ROMAND. (2011). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

SOUSSI, A., BROI, A.-M., WIRTHNER, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères 35*, 31-51

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : de Boeck.

THÉRIEN, G. (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence, 36,* 96-104.

Auteur(e)s

Claude Burdet, professeur formateur HEP-Vaud. Domaine de recherche : compréhension en lecture, cycle 2 Harmos. Responsable pédagogique du réseau edunet.ch.

Sonia Guillemin, professeure formatrice HEP-Vaud. Domaine de recherche : compréhension en lecture, cycle 2 Harmos et cycle 3.

Lesezirkel: ein Modell zur Förderung des Leseverständnisses und der Autonomie der Lesenden

Claude Burdet und Sonia Guillemin

Abstract

Der Beitrag erläutert die Ergebnisse einer Untersuchung zur Förderung des Leseverstehens mit dem Modell des Lesezirkels, die im Kanton Waadt zwischen 2007 und 2009 in 5. und 6. Harmos-Klassen durchgeführt wurde. Aus der Perspektive der kognitiven Psychologie verdeutlicht die Untersuchung den Leseverstehens-Prozess von Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Lesestrategien. Der Artikel zeigt, wie individuelles Text-Verständnis mit Hilfe von Instrumenten erarbeitet wird, die im Rahmen expliziter Strategievermittlung erworben wurden, und er macht die wichtige Rolle des Austauschs im Rahmen von Lesezirkeln klar. Diese Art der Leseförderung führt zu einem besseren globalen Verständnis des Textes, zu einer grösseren Autonomie der Lesenden, zu einem stärkeren persönlichen Engagement und zur Entwicklung von transversalen Fähigkeiten wie Zusammenarbeit, Kommunikation und Lernstrategien, die auch im PER (plan d'études romand), dem neuen Lehrplan der französischsprachigen Schweiz als Lernziele vorgegeben werden.

Schlüsselwörter

Leseverständnis, Lesezirkel, Verstehensstrategien, Interpretationsstrategien, weiterführendes Lesen, autonome Lesende

Dieser Artikel wurde in der Nummer 1/2013 von leseforum.ch publiziert.