

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**LES CERCLES DE LECTURE CHEZ LES 8-12 ANS**

Annette LAFONTAINE, Serge TERWAGNE, Sabine VANHULLE  
**SPE**  
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

**Ministère de la Communauté française**

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique*

La lecture, en tant qu'acte de langage, remplit toujours une fonction dans une situation discursive particulière : on lit pour éprouver les émotions d'une fiction, pour rechercher des informations, pour se faire une opinion, etc. Apprendre à lire, c'est donc, nécessairement, apprendre à affronter la diversité des situations de lecture, c'est apprendre à adapter ses stratégies, son itinéraire mental en fonction du projet qu'on poursuit.

Il serait cependant téméraire de croire qu'il suffit de lancer les élèves dans de tels projets pour qu'ils parviennent d'eux-mêmes à découvrir les chemins qui les conduiront à destination. Livrés à eux-mêmes, beaucoup se retrouvent rapidement dans toute une série d'impasses qui risquent d'avoir rapidement raison de leurs motivations de départ. Il s'avère que pour permettre aux élèves de lire avec intérêt des livres de littérature, fussent-ils de jeunesse, de lire des textes documentaires ou d'opinion, fussent-ils d'un niveau adapté, il faut leur **enseigner** des stratégies de compréhension, d'interprétation, tant il est vrai que tout texte contient sa part plus ou moins voulue d'implicite et nécessite d'être abordé de manière critique.

Mais comment lancer les élèves dans la complexité de projets de lecture et assurer tout à la fois un enseignement de stratégies de compréhension et d'interprétation ? Cela n'est guère possible que si cet enseignement prend la forme d'un **enseignement par étayage** (Bruner, 1983). Le concept d'étayage est, on le sait, largement inspiré de la pensée de Vygotski (1985), pour qui tout apprentissage d'une compétence intellectuelle est sociale, se déroule sur le plan interpsychique avant de devenir intrapsychique. Le grand principe vygotkien est le suivant : " Ce que l'enfant sait déjà faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire de façon autonome demain " (1985 : 273). Il va de soi que cette aide apportée à l'apprenant ne peut évidemment pas consister à faire toutes les choses à sa place, mais à lui apprendre progressivement comment les faire, jusqu'à ce que les compétences soient intériorisées et que l'étayage (l'échafaudage) ne soit plus nécessaire et puisse être enlevé.

Notre problème didactique et pédagogique revient donc, en l'occurrence, à imaginer un dispositif qui, dans le cadre de la réalisation de projets de lecture, permette de réaliser cet apprentissage par étayage. Ce dispositif, nous l'avons dénommé du titre générique de **cercles de lecture**.

L'organisation de cercles de lecture n'a vraiment de sens que dans le cadre de projets de classe où chaque élève est convié à fournir une contribution personnelle dans la compréhension et l'interprétation de textes de littérature, d'opinion ou d'information. Les *cercles* sont précisément ces lieux et moments où les apports de chacun peuvent être confrontés, évalués, réélaborés.

De manière plus précise, on peut considérer que toute séquence didactique inscrite dans un projet de lecture comporte trois phases essentielles : la **préparation** du projet, sa **réalisation** et son **évaluation**.

### **Phase de préparation**

Elle consiste essentiellement à clarifier avec les élèves les *enjeux* du projet : *quels sont les objectifs que nous allons poursuivre lors de notre lecture ?* Si, par exemple, les élèves sont conviés à lire une oeuvre littéraire, l'enjeu principal pour chacun consistera à relever ses impressions de lecture pour pouvoir en discuter avec les membres de son groupe. Dans le cas d'une lecture documentaire, il s'agira pour les élèves de se mettre en quête d'informations en vue d'un examen collectif, voire même de devenir *expert* d'une partie du sujet à traiter.

La phase de préparation suppose également que l'on examine la manière dont on pourra atteindre les objectifs fixés : *comment allons-nous nous y prendre ?*

## Phase de réalisation

Elle comprend le plus souvent les trois étapes suivantes :

- **la lecture des textes** (après leur éventuelle recherche) avec **prises de notes** personnelles ;
- **les discussions en petits groupes**. Celles-ci sont vraiment au centre du programme. Elles doivent clairement être comprises comme un moment, un lieu où l'on s'exprime sur ses interprétations, où l'on apprend ensemble à mieux comprendre des textes.

Un tel apprentissage est indissociable de cet autre : il faut savoir s'écouter activement pour pouvoir dialoguer et construire ensemble de nouvelles interprétations et connaissances. Aussi est-il nécessaire de prévoir, juste avant et après les discussions en petits groupes, des moments d'**ouverture** et de **clôture** spécifiques, au cours desquels les membres feront le point sur le respect des consignes sociales qui auront été élaborées ensemble.

- **Les mises en commun** ont pour objet le partage du fruit des discussions menées en petits groupes. Lorsque tous les élèves ont eu l'occasion de discuter du ou des mêmes textes, la mise en commun offre l'occasion de revenir sur les questions qui ont préoccupé l'un ou l'autre groupe, d'offrir de nouveaux éclairages, d'approfondir encore les interprétations. Quand les différents groupes ont eu à traiter de thèmes différents, généralement complémentaires, à partir de textes divers, la mise en commun consiste en la communication aux autres membres de la classe du travail mené dans chacun des cercles. Il s'agit alors, en quelque sorte, d'une activité d'enseignement mutuel.

## Phase d'évaluation

Cette phase donne l'occasion de faire le point sur les acquis nouveaux ou sur le fonctionnement des groupes, elle constitue un réel moment de prise de distance métacognitive où l'on réfléchit sur les différentes façons d'améliorer sa lecture grâce à de nouvelles stratégies, et de se comporter individuellement pour favoriser les échanges, deux conditions *sine qua non* d'apprentissage.

## Résultats

Dans le cadre de nos recherches, la mise au point de ce schéma didactique s'est faite en étroite collaboration avec un groupe d'enseignants du cycle 8-12 de la Communauté française. Vous pourrez mieux voir comment il a été mis en œuvre grâce aux deux documents vidéographiques que nous avons réalisés pour l'Agers (Lafontaine & Terwagne, 1999). Nous n'avons pas encore eu l'occasion de mener une évaluation quantitative des effets d'un tel enseignement par étayage de la compréhension en lecture. Mais nos analyses des interactions dans les groupes de discussions montrent que l'apprentissage des stratégies d'interprétation y est une chose effective (Terwagne, Lafontaine & Vanhulle, 1999).

## Bibliographie

- Bruner J. S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Savoir faire, savoir dire*, 261-280. Paris : PUF.
- Lafontaine A. & Terwagne S. (1999). *Les Cercles de lecture chez les 8-12 ans*. [Vidéos et brochures]. Bruxelles : AGERS.
- Terwagne S., Lafontaine A. & Vanhulle S. (1999). Lecture interactive d'Amos et Boris. *Enjeux*, 46.
- Vygotski L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.