

## **Les cercles de lecture**

Sonia GUILLEMIN & Aline ROUECHE  
*Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français*

DEVELOPPER LES COMPETENCES EN LECTURE constitue un enjeu prioritaire de l'école obligatoire. Dans le canton de Vaud, les résultats des enquêtes PISA 2000 et 2003 ont révélé un nombre important d'élèves terminant leur parcours scolaire sans disposer de compétences suffisantes en lecture. Les autorités ont décidé de remédier à ce problème. En peu de temps, elles ont organisé des forums de la lecture (2003-2005) et des Assises (26 mai 2004) conviant les enseignants et les formateurs de tous les cycles et degrés scolaires confondus. Une semaine de la lecture est aussi, depuis lors, organisée chaque année dans le courant du mois de novembre. Un document « Lecture : Enjeux et défis » édité en 2003 propose des activités travaillant à élever les compétences en lecture tout au long de la scolarité. Ces tentatives d'amélioration ont permis l'émergence de diverses démarches d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous en proposons une dans cet article : les cercles de lecture. Ce choix repose sur un postulat émanant de plusieurs recherches :

« La lecture est un double mouvement, qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Elle emmène le lecteur dans une série de « transactions » affectives et intellectuelles. Pour vivre leurs transactions avec les textes, les élèves, sous la houlette d'enseignants enthousiastes, se rencontrent dans des projets de lecture qui stimulent. »  
(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003)

En premier lieu, nous tenterons de définir l'acte de lire en nous appuyant sur les écrits de Giasson (2000), Goigoux (1998), Baccino et Colé (1995). En second lieu, nous décrirons les composantes du concept de cercle de lecture décrit par Terwagne, Vanhulle, Lafontaine (2003) et Daniels (2005). Nous expliciterons les apprentissages concernant les stratégies de compréhension conduisant peu à peu les élèves, seul-e-s ou en groupe, à une lecture autonome. Nous mettrons aussi en évidence le rôle important joué par l'enseignant-e dans la classe, microcosme social qui devient une « communauté d'apprenants » motivés par l'engagement dans des projets

de lecture leur permettant de partager des connaissances, interpréter des textes, en extraire des significations affectives, sociales, intellectuelles.

## 1. L'ACTE DE LIRE

Du point de vue psycholinguistique, les fondations cognitives de l'apprentissage de la lecture s'appuient sur des composantes relatives au code et à la compréhension. Ce processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs. Plus particulièrement, la lecture est conçue comme « le produit de l'intégration de deux étapes considérées également comme des composantes que sont la reconnaissance des mots écrits et la compréhension » (Hoover et Gough, 1990). Pour lire, chacune de ces composantes est nécessaire sans être suffisante prise individuellement. Elles vont plutôt se "tricotant" mutuellement dans un ordre non spécifique. C'est du moins, actuellement, l'hypothèse la plus admise renvoyant à une classe de modèles de la lecture et de son apprentissage dits « modèles interactifs, à l'intérieur desquels les produits de la reconnaissance et de la compréhension peuvent être combinés pour la meilleure interprétation du stimulus » (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Il importe cependant de définir comment le lecteur s'y prend pour lire. Reconnaît-il rapidement et automatiquement les mots écrits pour ensuite construire sa compréhension comme s'attachent à le montrer les travaux de Ehri (1983) entre autres ? La reconnaissance des mots par le lecteur serait-elle principalement pilotée par la compréhension de ce qui est lu précédemment ? La capacité à générer des hypothèses sur les mots à lire et à diriger son attention sur le traitement de ce qui est attendu pour comprendre lui serait alors indispensable. Selon les recherches de Stanovich et West :

« Le contexte est utilisé pour reconnaître les mots lorsque les procédures de reconnaissance ne sont pas suffisamment automatisées. Ainsi, les mauvais lecteurs utilisent le contexte pour assister une reconnaissance des mots écrits défaillante ou malhabile. En revanche, les bons lecteurs, qui ont développé une reconnaissance automatisée, peuvent alors orienter une partie importante des traitements pour la compréhension de ce qui est lu. » (Stanovich et West, 1979)

Lire efficacement nécessite donc la mise en activité d'un système percevant de l'information linguistique aux niveaux sublexical, lexical, phrastique et textuel. L'interdépendance entre ces niveaux implique de plus une incessante interaction entre eux. Après l'étape "traitement perceptif", le processus de lecture nécessite non seulement une composante "décodage" mais également une composante

"compréhension". Cependant, ces deux composantes ne sont pas indépendantes : elles interagissent l'une avec l'autre. Lire, c'est à la fois identifier des mots et comprendre :

$$R = D \times C$$

The simple view of reading (Hoover & Gough, 1990)

R = Reading

D = Decoding

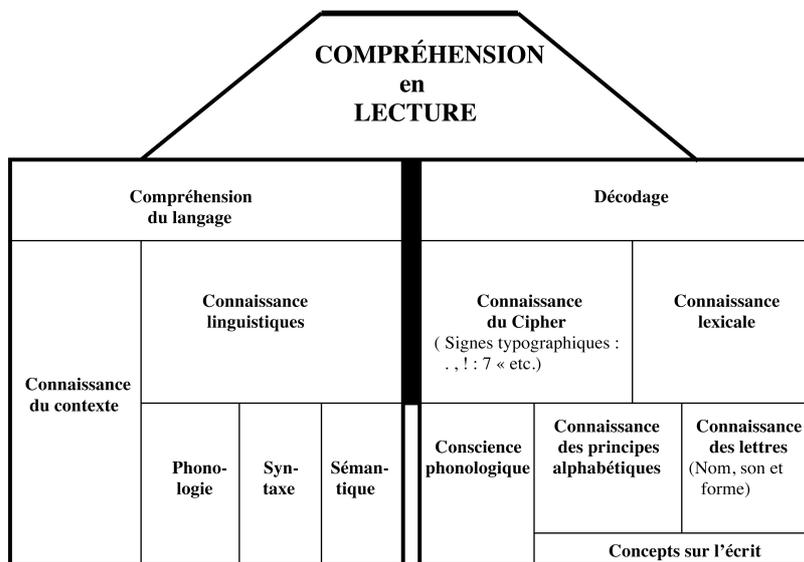
C = Listening Comprehension

Hoover et Gough (1990) utilisent une formule mathématique pour rendre compte de la complexité du processus de lecture : lire n'est pas simplement l'addition de deux comportements mais le produit factoriel de leurs composantes respectives.

Quels sont les facteurs essentiels de la compréhension ? Les fondations cognitives de l'apprentissage de la lecture, autrement dit la compréhension en lecture, reposent sur des facteurs de deux types : les composantes régissant la compréhension du langage et les composantes permettant le décodage (fig.1). La compréhension du langage se base sur la connaissance du contexte et la connaissance linguistique qui comprend la phonologie, la syntaxe et la sémantique. Le décodage se base sur la connaissance du "Cipher"<sup>1</sup> et la connaissance lexicale qui sollicitent la conscience phonologique, la connaissance des principes alphabétiques et la connaissance des lettres. Ces deux dernières composantes font elles-mêmes appel aux concepts de l'écrit du français : sens de l'écrit de gauche à droite par exemple.

---

<sup>1</sup> Cipher : signes typographiques ; . , ! ; 7 ; signes diacritiques ; ...



(<http://www.sedl.org/reading/framework>)

## 2.1. LA COMPREHENSION EN LECTURE

On a longtemps présumé que la compréhension soit un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre, d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots (Tauveron, 2004, 13). Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage. Or, la simple lecture d'albums ou de contes, si elle permet le développement d'une culture littéraire et l'accroissement du lexique, ne dépasse pas l'imprégnation par l'écoute ou une lecture superficielle. Contrairement à ces croyances, un postulat fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs : la compréhension résulte d'un apprentissage, d'un entraînement et d'un transfert de la reformulation et de la mise en débat du sens du texte lu par exemple. Elle s'appuie sur les mots et leur organisation pour construire la signification du texte.

## 2.1. UN SCHÉMA DE LA COMPRÉHENSION

Nous pouvons ainsi affirmer que la lecture est un processus interactif. Il existe également un consensus à propos des composantes essentielles du modèle contemporain de compréhension en lecture : le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 2000 ; Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989). L'intersection des trois ensembles situe la compréhension en lecture.

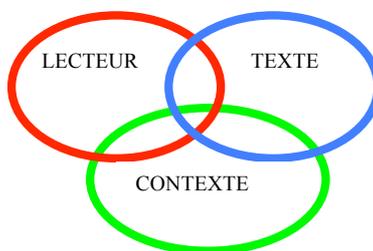


Figure 2. *Modèle contemporain de compréhension en lecture*

La variable LECTEUR de ce modèle comprend les structures du sujet, ses connaissances et ses attitudes, les processus qu'il met en œuvre indiquant comment il s'y prend pour lire. La variable TEXTE concerne le matériel à lire qui prend en compte les intentions de l'auteur, la structure et le contenu du texte. La variable CONTEXTE prend en compte des aspects des domaines psychologiques (intention de lecture, intérêt pour le texte), sociaux (interventions de l'enseignant-e, des pairs) et physiques (temps disponible, bruit).

## 2.2. LA VARIABLE LECTEUR

Le modèle général de Jocelyne Giasson ayant été présenté, nous faisons ici un zoom sur la variable 'lecteur' qui est, sans aucun doute, la plus complexe du modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 2000, 7) (fig. 3).

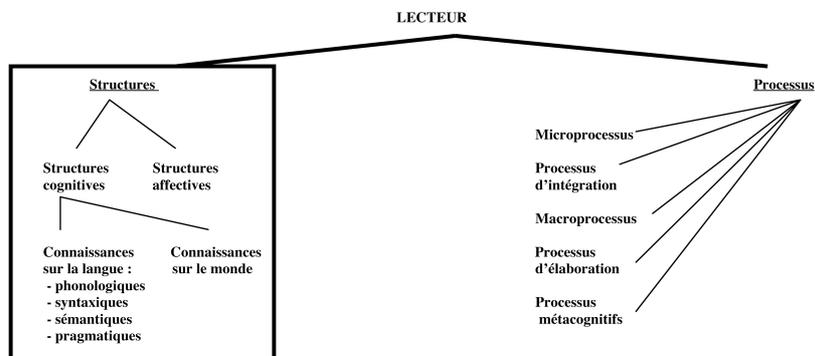


Figure 3. *Structures et processus du lecteur* (Giasson, 2000, p.10)

Giasson explicite son modèle en insistant sur le fait que « les structures sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture [...] les processus font référence au déroulement des activités cognitives durant la lecture » (Giasson, 2000, 10-15). Les structures cognitives apparaissent dans le schéma en arbre (fig. 3) sous la forme dichotomique de *structures cognitives* et *structures affectives*.

a) *Les structures cognitives*

Les structures cognitives réfèrent aux connaissances du lecteur concernant la langue et le monde.

- Les connaissances sur la langue orale précèdent l'apprentissage de la lecture :
  - phonologiques, elles servent à distinguer les phonèmes propres à sa langue ;
  - syntaxiques, elles permettent de respecter implicitement l'ordre des mots dans la phrase et de reconnaître des phrases de même sens ;
  - sémantiques, elles impliquent le sens des mots et leurs relations ;
  - pragmatiques, elles permettent un usage séant de la langue.

L'ensemble de ces connaissances donne au lecteur débutant la possibilité de s'exprimer sur sa langue suite à ses observations sur les relations entre l'oral et l'écrit, et sur le sens des textes.

- Les connaissances sur le monde constituent un élément crucial dans la compréhension des textes. « Pour comprendre, le lecteur doit établir des

ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » (Giasson, 2000, 11) rangées dans sa mémoire à long terme.

### b) *Les structures affectives*

« Dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire » (Giasson, 2000, 14). L'attention et la concentration sont reliées à ses attitudes, ses intérêts, sa capacité de prendre des risques, son image de soi, sa peur de l'échec, ses représentations de la lecture et de soi-lecteur... c'est-à-dire à toutes ses structures affectives.

## 2. 3. LES PROCESSUS DU LECTEUR

« Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte et au déroulement des activités cognitives durant la lecture. [...] Ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés » (Giasson, 2000, 15-16). Certains processus sont orientés :

- vers la compréhension des éléments syntaxiques ;
- vers la recherche de cohérence interphrastique ;
- vers la construction d'un modèle mental du texte, permettant d'en saisir les idées essentielles pour émettre des hypothèses ;
- vers l'intégration du texte à ses connaissances antérieures ;
- vers la gestion de la compréhension ;

Irwin (1986, cité par Giasson, 2000, 15) propose une classification de ces processus (fig. 4).

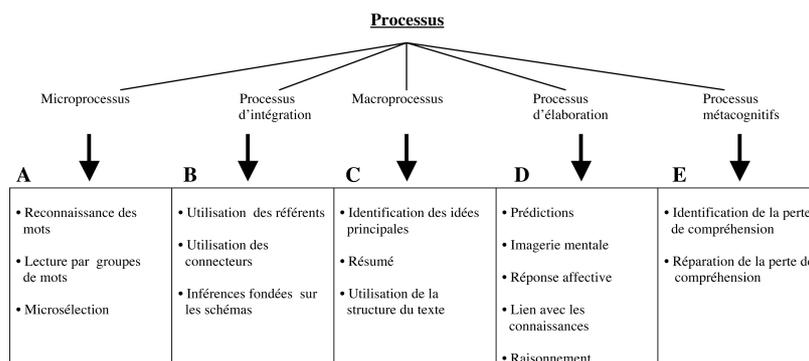


Figure 4.- *Structures du lecteur* (Giasson, 2000, 16)

Apprendre à lire, enjeu majeur pour l'enfant qui grandit, n'est pas une sinécure. Cela exige du temps et des efforts. Cet apprentissage fait appel à la fois à des capacités d'attention, de concentration et de mémorisation. Il requiert des savoirs linguistiques et culturels et des savoir-faire psychomoteurs et intellectuels.

### 3. DES MODELES DIDACTIQUES DE COMPREHENSION EN LECTURE

« Il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre et on ne peut apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation [...] une véritable démarche de résolution de problèmes ouverts » (Tauveron, 2002, 9). Les processus cognitifs de la lecture font appel aux habiletés que le lecteur met en œuvre pour aborder un texte. Ces processus, réalisés à différents niveaux, ne sont pas séquentiels mais simultanés.

Nous illustrons nos propos par le schéma suivant, adapté d'Ouzoulias (1998) et Giasson (2000) :

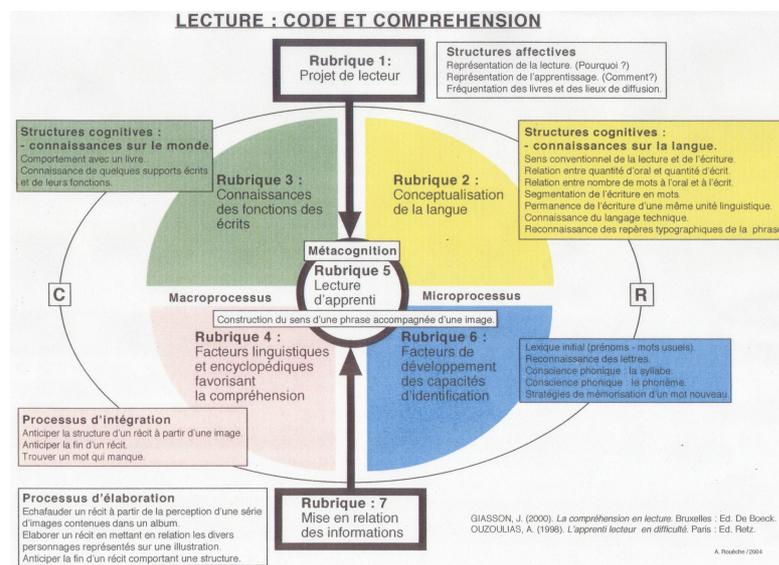


Figure 5. Code et compréhension.

### 3.1. LES COMPOSANTES DE LA COMPRÉHENSION

Le français est un ensemble cohérent de signes organisés en système : le système linguistique du français. La linguistique est la science qui décrit le fonctionnement de ce système. Dès lors, quels liens établir avec l'enseignement/apprentissage de la lecture ? Nous référons à Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé pour qui, savoir lire implique des processus langagiers décrits généralement comme :

« Des opérations mentales effectuées par le système cognitif sur des structures linguistiques de taille différente qui vont d'unités qui n'ont pas de sens, les lettres en relation avec les sons, à des unités signifiantes tels que les mots, les phrases ou les textes. Ces processus sont déclenchés par la perception du stimulus visuel que constituent ces unités. Sans toutefois nier l'importance et la nécessité des traitements inférentiels non linguistiques pour la compréhension des phrases ou de textes, on peut penser, [...], que les traitements linguistiques mis en œuvre par le lecteur peuvent être considérés comme les traitements fondamentaux de la lecture. »  
Sprenger-Charolles et Colé (2003, 3-4)

Ces auteurs distinguent trois étapes principales dans ce processus :

- une étape de « *traitement perceptif* » durant laquelle l'information visuelle des mots à lire est extraite et analysée ;
- une étape de « *reconnaissance des mots écrits* » ;
- une étape de « *compréhension* » comportant le calcul des relations syntaxiques entre les mots, la combinaison de leur sens, et, s'il s'agit d'un texte, le sens du texte défini à partir du sens des phrases.

Tous les chercheurs sont actuellement d'accord pour affirmer que toutes ces composantes sont à travailler conjointement. Comme le souligne Jean Emile Gombert :

« Le lecteur dont le système cognitif aurait exclusivement développé les liens orthographiques et sémantiques ou, au contraire entre orthographe et phonologie, ressemblerait, pour le premier cas à un dyslexique phonologique incapable de lire un mot dès sa première rencontre, pour le second, à un dyslexique de surface condamné au décryptage. Il faut favoriser le renforcement des uns et des autres. » Gombert (2002)

Le modèle de Roland Goigoux (1998) apporte une idée supplémentaire qu'« aucune étude comparative des *méthodes* de lecture n'a jamais donné de résultats permettant d'affirmer la supériorité nette de tel dispositif méthodologique sur tel autre. Non pas que toutes les pratiques se valent, bien au contraire, mais parce que la seule variable "méthode", trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente » (Goigoux, 1998, 84). Partant d'une analyse des pratiques effectives des maîtres, Goigoux constate que « les modalités d'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique ne constituent qu'une petite partie des caractéristiques permettant d'opposer entre elles diverses approches méthodologiques » (ibid.). Il fonde dès lors son modèle sur quatre composantes issues des principaux contrastes mis en évidence par l'observation des pratiques des enseignants :

- la dynamique d'acculturation à la langue écrite ;
- l'acquisition des différentes procédures d'identification des mots ;
- la compréhension des textes longs ;
- la production de textes.

Les quatre pôles du modèle illustrés dans le schéma ci-dessous fonctionnent en synergie. Cela demande à l'enseignant d'élaborer des séquences d'apprentissage équilibrées et complémentaires concernant les mots, les textes et les œuvres tant au niveau de la lecture que de la production textuelle.

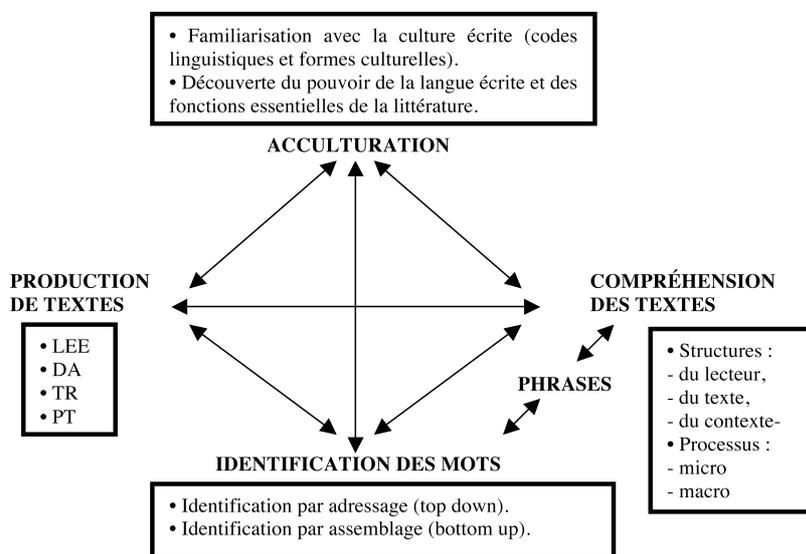


Figure 6. *Modèle de Goigoux (1998)*

Des similitudes apparaissent ainsi avec les modèles précédents de Giasson et Ouzoulias : on retrouve les dimensions code et compréhension ; les structures du lecteur chez Giasson et le projet de lecture chez Ouzoulias étant représenté par l'acculturation qui offre un plus dans le sens où Goigoux ouvre explicitement la porte à la littérature et ce dès l'école maternelle rejoignant ainsi les recommandations du GREF :

« Enseigner la littérature à l'école obligatoire, c'est faire des élèves des usagers de la littérature, des consommateurs critiques exigeants, c'est stimuler les capacités de production et d'écriture et c'est également donner accès à l'esthétique. Un tel enseignement peut et doit débiter dès les premiers degrés de la scolarité en adaptant les activités et les textes à l'âge des élèves. » (GREF, 2003, 5)

### 3.2. LA MOTIVATION

À l'école, les élèves sont supposés s'engager dans les activités proposées, les mener à terme sans se laisser décourager par les difficultés rencontrées. Toutefois, la réalité n'est pas si simple : certains élèves ne se montrent pas très concernés par la tâche, n'ont pas envie d'apprendre, trouvent tous les moyens pour repousser le moment où ils devront réellement affronter l'activité proposée. Pourquoi certains élèves sont-ils motivés et d'autres pas ?

Le courant behavioriste postule que des renforcements positifs permettent de motiver l'individu à réaliser une tâche. Gommelettes, bons points et autres petites récompenses sont des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans ce courant. Cette motivation extrinsèque, qui introduit des éléments extérieurs à la tâche, a des effets positifs mais produit une instrumentalisation de celle-ci : la tâche n'est plus réalisée pour elle-même, parce qu'elle est intéressante, mais parce qu'elle est devenue un moyen d'obtenir une récompense. Renforcer positivement le travail demandé est un moyen de stimuler la motivation de l'élève à le réaliser ... à condition de ne jamais arrêter !

L'approche cognitive de la motivation s'intéresse aux représentations que l'individu a de lui-même et de l'activité à réaliser. Roland Viau (1994), cité par Marcel Crahay (1999, 283) définit la motivation scolaire comme :

« Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Crahay, 1999, 283)

L'être humain a tendance à chercher une explication à ce qui lui arrive. Il va donc invoquer une cause pour expliquer son vécu. Crahay (1999, 7) relève que « les causes invoquées par les individus peuvent être analysées en fonction de trois paramètres : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité. »

Le tableau 1 (Crahay, 1999, 284) présente ces trois paramètres illustrés par des exemples :

| Interne                    |                           |             |                 | Externe             |  |                             |                        |
|----------------------------|---------------------------|-------------|-----------------|---------------------|--|-----------------------------|------------------------|
| Stable                     |                           | Instable    |                 | Stable              |  | Instable                    |                        |
| Contrôlable                | Non contrôlable           | Contrôlable | Non contrôlable | Contrôlable         | Non contrôlable                                    | Contrôlable                 | Non contrôlable        |
| Stratégies d'apprentissage | Aptitudes intellectuelles | Effort      | Maladie         | Cours de rattrapage | Niveau de difficulté de l'épreuve ou de l'activité | Perceptions de l'enseignant | Humeur de l'enseignant |

Tableau 1. *Les trois paramètres d'explication du vécu*

Le fait que la cause invoquée soit perçue par l'élève comme étant sous son pouvoir est une dimension fondamentale. Par contre, si l'élève impute ses problèmes à un manque d'intelligence, il perdra l'espoir de réussir et se démotivera. Marcel Crahay mentionne les concepts de *sentiment d'incapacité acquis ou résignation apprise* :

« Ces concepts sont liés au nom et aux expériences de Seligman. [...] Les études menées avec des sujets humains indiquent qu'il y a un sentiment [...] de résignation apprise lorsque les individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables. [...] C'est le cas lorsqu'ils imputent leurs médiocres performances à leurs incapacités intellectuelles dont ils font une caractéristique innée, inchangeable. » (Crahay 1999, 285)

Durand (2004) ajoute que la motivation intrinsèque est basée sur la construction de deux fondements :

- a) le sentiment d'auto-détermination, soit le sentiment plus ou moins marqué d'être libre ou contraint lorsqu'on réalise une tâche ;
- b) le sentiment de compétence, soit la perception d'être plus ou moins compétent lors de l'effectuation d'une tâche.

Ainsi, plus on se sentira compétent et auto-déterminé, plus on aura du plaisir à réaliser le travail demandé. Recevoir une récompense peut avoir un effet positif sur le sentiment de compétence : « Je suis récompensé, donc je suis compétent. ». Par contre, elle aura un effet négatif sur l'auto-détermination, le sujet se sentant alors *poussé* à réaliser la tâche.

Par conséquent, nous relevons l'importance de donner aux élèves des tâches ni trop faciles, ni trop difficiles ! De plus, tendre à proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles chaque enfant puisse entrer avec son savoir et un sentiment d'auto-détermination est un véritable défi pour l'enseignant. C'est ce qu'on appelle une situation complexe qui fait intervenir un ensemble d'opérations : repérer, distinguer et choisir les connaissances, les procédures, les savoir-faire et les attitudes qui conviennent, puis les mettre en relation, les valider, les réajuster, et ainsi de suite comme par exemple : rédiger un texte, résumer un livre, réciter un poème, jouer de la guitare, dresser le plan de la classe, résoudre un problème mathématique, skier, chanter une chanson, préparer un gâteau, gravir une montagne, raconter ses vacances, etc. Selon Hadji (1997, 83-86), une situation complexe possède quatre caractéristiques : la pluralité des « habiletés » requises ; l'autonomie de réponse laissée à l'élève ; la mobilisation de connaissances antérieures ; la variabilité et la différenciation.

### 3.3. LES SIX FACTEURS DE MOTIVATION EN LECTURE

En lien plus spécifiquement avec la lecture, Gambrell (1996) met en évidence six facteurs de motivation en lecture :

1. un-e enseignant-e servant de modèle explicite ;
2. un environnement de classe riche en livres ;
3. l'occasion de choisir → Comment choisir des textes littéraires (cf. Tauveron, 2002, 36) ;
4. des occasions d'interagir socialement avec les autres → L'interaction sociale : zones de proche développement, compétences et activités sociales d'apprentissage ;
5. des occasions de se familiariser avec beaucoup de livres divers ;
6. des incitants appropriés liés à la lecture.

### 3. 4. SYNTHÈSE

On sait que lire nécessite des opérations mentales volontaires sur des structures linguistiques pour élaborer la compréhension d'un message écrit. Cela mobilise attention et concentration sur des stimuli visuels qui, peu à peu déposés en mémoire longue, construisent le répertoire des savoirs des sujets-lecteurs. Ces savoirs disponibles sont rappelés par des stratégies de récupération lorsque la situation le nécessite.

Pour motiver intrinsèquement concentration, attention et effort de récupération, le sujet doit se trouver très tôt face à des situations complexes ni trop faciles, ni trop difficiles faisant appel à un large champ de savoirs. Plus il mettra en place de liens au niveau de son réseau cérébral, plus il se sentira capable d'affronter les difficultés et plus – *on ne prête qu'aux riches* – il sera motivé pour affronter de nouveaux défis. Avec Giasson (2000, 119), nous disons donc que la compréhension en lecture est « l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. » Charge à l'enseignant de susciter l'émergence de situations inductrices de connaissances sous la forme d'un authentique espace de parole [...] ouvert, où chacun puisse apporter son point de vue sans jugement prématuré, où le travail sert au plus proche la réalité de la lecture de chacun » (Tauveron, 2004, 9).

Comment les cercles de lecture intègrent-ils ces variables ?

### 4. LES CERCLES DE LECTURE

C'est un dispositif didactique structuré qui permet aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'échanger et d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées (adapté de Terwagne et al., 2003).

Selon Daniels 2005, depuis 14 ans, les cercles de lecture ont repris du galon aux Etats-Unis. En 1990, on y comptait environ 50 000 cercles de lecture. Au tournant du siècle ce nombre avait tout simplement doublé. Pour beaucoup d'enseignants qui comme Harvey Daniels et son équipe ont tenté d'instaurer les cercles de lecture dans leurs écoles, ces cercles de lecture ont servi de modèle, de prototype. [...] En classe, il ne suffit plus de faire lire les enfants à voix haute et de leur poser des questions factuelles faisant appel à leur mémoire. Les enseignants exigent maintenant des élèves qu'ils réfléchissent davantage aux textes : il leur faut établir des inférences, échafauder des hypothèses porter des jugements et étayer leurs interprétations en faisant référence

au texte. Ce processus implique l'usage de réels textes de littérature dont l'essor au cours des vingt dernières années en est la preuve. Selon Lancelot (1999), le dispositif des cercles de lecture place les élèves dans un contexte favorable. Il tient également compte des cinq pôles qu'implique toute situation didactique :

- l'objet d'enseignement,
- l'apprenant,
- l'enseignant et ses méthodes d'enseignement,
- les tâches et les activités d'enseignement/apprentissage,
- les autres apprenants de la classe.

Il permet en même temps 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. De telles interactions entre lecteurs, conduites par les enseignants, favorisent la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations de textes.

Sur le plan théorique, cette didactique trouve son cadre de référence dans l'interactionnisme social présenté par Vygotski. La maîtrise de l'écrit y est envisagée comme un médiateur du développement mental et la capacité interprétative comme une capacité hautement socialisée (Vanhulle 1999, 652).

#### 4.1. LES STRATEGIES DE COMPREHENSION

Nous pensons que les cercles de lecture doivent être accompagnés d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Pour comprendre un texte il ne suffit pas de répondre à un questionnaire. Selon André-Jacques Deschênes (1991), il faut donner aux lecteurs :

« des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. Lire est une activité d'acquisition de connaissances où les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche. »

L'enseignement stratégique soutient les lecteurs peu autonomes, il permet de donner aux élèves des pistes de travail pour développer leur manque de connaissances « externes » qu'ils ont souvent sur le texte. Il a pour but de faire prendre conscience à l'élève des stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise lors des activités

d'apprentissage. Cette pratique pédagogique s'inscrit dans un courant constructiviste de l'apprentissage puisque l'élève participe au façonnage de ses savoirs et de ses savoir-faire. Elle fait également appel aux connaissances antérieures de l'élève et aux transferts de ses nouvelles connaissances. Cette démarche didactique s'élabore selon trois phases : la modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome.

*a) L'enseignement explicite ou modelage*

L'enseignement explicite ou modelage vise à expliquer à l'élève la méthode et les objectifs pour effectuer la tâche. Il s'agit de mettre en lumière le processus de réflexion. L'enseignant exécute devant les élèves les tâches à réaliser. Il énonce à haute voix les opérations mentales qu'il effectue et donne des exemples, des contre-exemples des « clés pour penser ». Durant la modélisation, l'élève s'approprie la compréhension de l'objectif d'apprentissage.

*b) La pratique guidée*

Pendant la phase de pratique guidée, l'enseignant ajuste et consolide la compréhension dans l'action. Il propose des tâches semblables et questionne les élèves afin d'établir une contre-réaction. Il donne au besoin des explications additionnelles. La pratique guidée aide les élèves à vérifier, ajuster, consolider en arrimant les nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire (Gauthier 2006).

*c) La pratique autonome*

Et enfin, la pratique autonome fournit de multiples occasions à l'élève pour automatiser les connaissances de base. Lorsque ce dernier a atteint un niveau de maîtrise élevé de la connaissance, l'enseignant aborde la pratique autonome. C'est dans l'action que l'élève pourra parfaire la maîtrise de ses nouveaux apprentissages et les automatiser, facilitant ainsi leur mémorisation et leur rappel éventuel. Il doit devenir capable de faire seul, avec fluidité et sans erreur (Gauthier 2006).

D'autre part, pour qu'un enseignement soit efficace, il faut réactualiser fréquemment les données apprises de façon à renseigner ce qui n'a pas été maîtrisé. Le transfert peut se pratiquer si les connaissances ont été acquises, c'est-à-dire comprises, mais aussi retenues. Nous entendons par là qu'elles ont été suffisamment exercées pour être mobilisées au besoin.

Au Québec, les enseignants considérés comme les plus efficaces accordent en moyenne 23 minutes sur 50 au modelage des connaissances et à la pratique guidée avant de passer à la pratique autonome. Les moins efficaces accordent seulement 11 minutes au modelage.

Enoncer ses buts de manière claire, rappeler les connaissances antérieures, avoir un habitus régulier de la pratique guidée sont les clés fondamentales d'une pédagogie efficace ; autant de moyens d'action qui font souvent défaut dans les classes traditionnelles.

*d) Les principales stratégies de compréhension*

Nous nous référons aux travaux de Manon Hébert (2002) pour proposer les sept stratégies suivantes :

- activer ses connaissances, (qu'est-ce que je connais sur.... ?)
- Prédire, (que va-t-il se passer ?)
- Se questionner, (quelles questions est-ce que je me pose sur.... ?)
- Ressentir, (qu'est-ce que je ressens en lisant ce passage ?)
- Visualiser, (quel image ai-je dans ma tête en lisant ce passage ?)
- Faire des liens, (quelles ressemblances, quelles différences entre ce que je lis et mes autres lectures ?)
- Revoir son opinion (ai-je toujours la même opinion .... ?)

Pour que ces stratégies soient mobilisables par les élèves, il faut qu'elles fassent l'objet d'un enseignement didactique. Elles impliquent donc fortement l'enseignant-e.

#### 4.2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT-E

« Souvenez-vous qu'une classe ne sera jamais davantage motivée à lire que ne l'est son enseignant » (Giasson, 1997). Depuis plus de vingt ans, de nombreuses études convergent qui soulignent l'importance considérable du maître en ce qui concerne les apprentissages réalisés, notamment concernant celui de la lecture. Selon Paquay et Wagner (1996), un professionnel de l'enseignement est un « enseignant pluriel » qui est :

- un maître instruit qui possède des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que des savoirs didactiques et épistémologiques et bien sûr des savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques.
- Un praticien artisan qui réalise les tâches assignées à l'enseignant, qui utilise des routines, des schémas d'action contextualisés, qui sait maîtriser et exploiter divers outils d'enseignement.
- Un praticien réflexif qui réfléchit sur ses pratiques et qui analyse leurs effets toujours à la recherche de démarches innovantes.

- Une personne ayant le souci d'évoluer personnellement et professionnellement. C'est un être de relation et de communication. Il est le « chef d'orchestre » de la classe.
- Un acteur social. Il analyse les enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes.
- Un technicien. Il met en œuvre judicieusement les diverses techniques actuelles de l'information et de la communication.

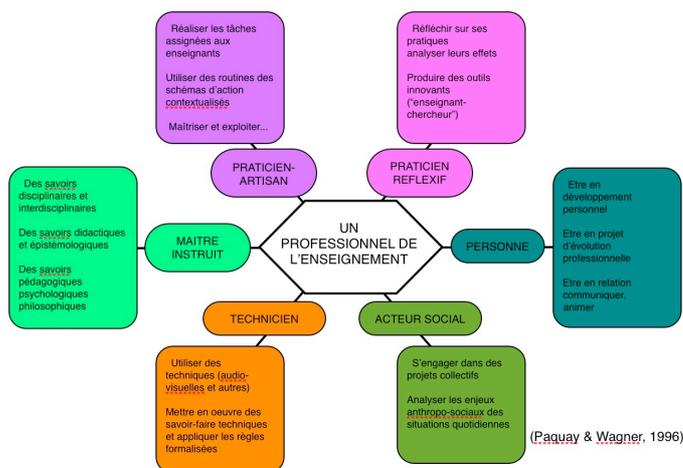


Figure 7. Un-e enseignant-e professionnel-le

Toutes ces compétences professionnelles semblent contribuer à donner aux élèves le goût et l'envie de lire.

## CONCLUSION

Il n'y a pas de réponse universelle à la question de l'enseignement de la lecture. Chacun des *ingrédients* concernant le code et la compréhension entre dans la *composition* de cet apprentissage, C'est à l'enseignant de doser le mélange de manière *équilibré*. Pour Jocelyne Giasson :

« Dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de

structuration. Pour gérer une approche équilibrée, l'enseignant doit pouvoir compter sur sa compétence professionnelle, qui lui permet de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves eu égard aux connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture. » (Giasson, 2004, 30)

L'enseignant doit donc être un praticien artisan instruit et réflexif. Gambrell (1996) cité par Terwagne (2003, 11) stipule que les maîtres qui parviennent à installer durablement le goût de lire chez les élèves organisent le plus souvent les apprentissages à travers des *interactions* où la parole, le *pari positif* sur les compétences intuitives de lecture des élèves et les *discussions entre pairs* interviennent largement. Ils *explicitent les objectifs* poursuivis et incitent les élèves à *objectiver* les connaissances acquises et les *stratégies* indispensables à la compréhension. Ces maîtres, enfin, n'hésitent pas à proposer à leurs élèves des *défis*, des *tâches complexes*, des *projets* qui nécessitent la *réflexion* et des *échanges multiples* au sein de la classe.

Constatant que ces divers facteurs font partie intégrante du concept des cercles de lecture, nous pensons que cette démarche permet un enseignement/apprentissage efficace et motivant de la compréhension en lecture.

Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré qui permet aux élèves d'apprendre en petits groupes à construire des connaissances à partir de textes de littérature. Pour que ce dispositif soit efficace, il faut qu'il soit accompagné d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Ces dernières apportent aux élèves peu autonomes, une démarche précise (situer le passage, résumer le passage, choisir la stratégie) enrichie d'une série de questions afin d'approfondir leur connaissance du texte. Les stratégies de compréhension leur permettent de réfléchir aux aspects cognitifs et métacognitifs qu'ils utilisent lors des activités d'apprentissage.

En respectant les trois étapes de l'apprentissage : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, l'enseignant permet aux élèves de mobiliser au mieux ces différentes stratégies afin de pouvoir les utiliser à bon escient.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACCINO, T. & COLÉ, P. (1995). *La lecture experte*. Paris : PUF.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- DANIELS, H. (2005). *Les cercles de lecture*, Montréal : Chenelière Education.
- DANSEREAU, D. (1987). « Transfer from Cooperative to Individual Studying ». *Journal of Reading*, vol. 30, n° 7, p. 614-620.
- DESCHENES, A.-J. (1991). « Les stratégies de lecture ». *Les entretiens Nathan sur la lecture. Acte 1*, p. 29-45.
- DURAND, M. (2004). *L'apprentissage chez l'adulte*. Cours no 7223D. Université de Genève : FPSE.
- EHRI, L. & WILCE, L. S. (1983). « Movement into reading : Is the first stage of printed word learning visual or phonetic ? ». *Reading Research Quarterly*, 20. p. 163-179.
- GAUTHIER, C. (2006). « Appy.ecole.free.fr/articles/20061100d.htm. Qu'est-ce qu'un bon prof ? ». *Revue des sciences humaines*. p. 50-54.
- GAMBRELL, L. B. (1996). « Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation ». *The Reading Teacher*, 50. p. 14-25.
- GIASSON, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2000). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GOIGOUX, R. (1998). « Où il est question de pratiques et de méthodes de lecture ». *Voies libres N°22*.
- GOMBERT, J. É. (2002). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques. Préface in Ecalle, J. & Magnan, A. *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- HEBERT, 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*. Thèse de doctorat.
- HOOVER, W.A. & GOUGH, P. B. (1990). « The simple view of reading ». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 2, p. 127-160.
- LANCELOT, C. (1999). « Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain ». *Vie Pédagogique*, 110, p. 8-11.
- OUZOULIAS, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- PAQUAY, L. & WAGNER, M.-C. (1996). *Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck Université.

- SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLÉ, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris :. Dunod.
- STANOVICH, K. E. & WEST, R. F. (1979). « The effect of orthographic structure on the word search performance of good and poor readers ». *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, p. 258-267.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE, S. & al. (2003). *Les cercles de lecture*, Bruxelles : Ed. De Boeck.
- VANHULLE, S. (1999). « Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXV, no3, p. 651-674.

