HAL
open science

Le cercle de lecture pour améliorer la compréhension du récit littéraire - L'exemple du récit policier

Faustine Arcangeli

▶ To cite this version:

Faustine Arcangeli. Le cercle de lecture pour améliorer la compréhension du récit littéraire - L'exemple du récit policier. Education. 2018. dumas-02149144

HAL Id: dumas-02149144
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149144v1

Submitted on 6 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès	espe École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	**Parcours**
Premier degré	**Professeur des écoles**

MEMOIRE

Le cercle de lecture pour améliorer la compréhension du récit littéraire - L'exemple du récit policier

Faustine ARCANGELI

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur-trice de mémoire** (en précisant le statut)
Véronique LARRIVÉ (PRAG)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- - - -	
Soutenu le 22/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION»	
Mention	**Parcours**
Premier degré	M2 MEEF
Domaine de recherche Culture humaniste	Centre Tarbes

MEMOIRE

Le cercle de lecture pour améliorer la compréhension du récit littéraire
L'exemple du récit policier

ARCANGELI Faustine

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	**Co-directeur de mémoire** (en précisant le statut)
LARRIVÉ Véronique	

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)

- LARRIVE Véronique
- GOMEZ-CASSAGNE Remedios
-
-

Soutenu le (jj/mm/aaaa)
22/06/2018

Année universitaire 2017-2018

ARCANGELI Faustine
M2A MEEF 1er degré site de Tarbes

Le cercle de lecture pour améliorer la compréhension du récit littéraire – L'exemple du récit policier

Sommaire

Introduction 1

1. Le cadre théorique – Définitions des termes du sujet 4

1.1. La compréhension en lecture – définition 4
1.2. L'enseignement de la compréhension en lecture 9
1.3. Le texte littéraire 14
1.4. Le roman policier 17
1.5. Conclusion de la première partie 19

2. Dispositif pédagogique retenu 20

2.1. La nécessité d'innover dans les pratiques pédagogiques 20
2.2. Le cercle de lecture 23

3. Cadre expérimental – Récolte et analyse des données 31

3.1. Présentation du contexte 31
3.2. La démarche de collecte de données 35
3.3. L'analyse des données collectées 37
3.4. Conclusion du cadre expérimental 44

Conclusion du travail de recherche 45

Table des annexes 48

Bibliographie 77

Table des matières 82

Introduction

« Les enfants ont plus besoin de guides pour lire que pour marcher ». Cette citation de Plutarque date du Ier siècle, montrant ainsi que la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas un phénomène récent. Lire est, en effet, un acte complexe qui mobilise de nombreuses compétences chez les jeunes apprenants. Lire, cela semble être d'abord déchiffrer, décoder pour identifier les mots. Mais c'est surtout accéder au sens, comprendre le message que l'auteur veut délivrer. Enfin, lire c'est aussi interpréter, associer ses pensées à ce qu'on lit, créer un lien entre son univers proche et celui du texte.

Ayant un cursus universitaire en lettres modernes et étant cette année professeure des écoles stagiaire, j'ai décidé de m'intéresser à la compréhension en lecture et il m'a rapidement paru essentiel de donner aux élèves des outils afin qu'ils puissent devenir des lecteurs autonomes. Pour ce faire, j'ai dû faire des choix pour proposer un dispositif innovant visant à développer plus efficacement des compétences de lecteur chez les élèves.

En tenant compte d'un de mes genres littéraires favoris, je me suis tournée vers la littérature policière pour la jeunesse. En effet, le roman policier est un genre à part entière avec des caractéristiques propres susceptibles de surprendre et intéresser les élèves, selon moi.

Mon intérêt est bien de les intéresser afin qu'ils entrent dans les activités proposées avec envie. Je voudrais qu'ils perfectionnent leurs compétences en compréhension de récit littéraire car ces compétences me paraissent fondamentales pour l'acquisition d'une culture partagée et pour une insertion réussie dans leur société. Cependant, les études montrent que les élèves français ont encore beaucoup de difficultés à comprendre les textes, que ceux-ci soient narratifs ou informatifs. Dans l'actualité, les résultats de l'enquête PIRLS[1], sortis en 2016 sont sans appel. Les résultats des élèves français sont bien en-dessous de ceux de leurs camarades européens. L'enquête PIRLS distingue quatre compétences : prélever, inférer, interpréter, apprécier. Les élèves français ont de meilleurs résultats en ce qui concerne les deux premières mais leurs résultats concernant l'interprétation sont bien moindres. Ainsi mes premières questions de recherche sont les suivantes : qu'est-ce que comprendre et comment faire pour mieux comprendre ? J'ai voulu me pencher sur cette

[1] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit.

activité et expliquer les processus en jeu quand on demande à un élève de comprendre.
De quelles stratégies a-t-il besoin pour comprendre un texte ? En essayant de répondre à cette question je me demandais également ce qui n'allait pas dans notre enseignement actuel de la compréhension. Pourquoi, en France, l'enseignement de la compréhension en lecture ne donne-t-il pas de résultats satisfaisants ? Je posais l'hypothèse que nous n'enseignions pas toutes les compétences et stratégies nécessaires à une bonne compréhension. Ainsi, je me demande également si les didacticiens français ont trouvé un modèle d'enseignement plus convaincant et capable de transmettre toutes les stratégies de compréhension aux élèves.
L'enquête PIRLS révèle également que les élèves français réussissent mieux les tests portant sur les textes informatifs que sur les textes narratifs. Un texte informatif est un texte documentaire et il est plus compréhensible dans la mesure où son auteur a pour objectif d'être le moins polysémique possible. Il parle d'un thème et le développe de manière linéaire. Alors, je me suis également demandé quelles étaient les caractéristiques du récit littéraire. De cette question est venue une autre : quels textes littéraires choisir pour que les élèves acquièrent des compétences en compréhension ?
Pour résumer, je voulais éclaircir ma propre définition de la compréhension en lecture, je voulais comprendre ce qui était en jeu quand je demande à un élève de comprendre, je voulais savoir s'il existait des dispositifs permettant de mieux enseigner la compréhension et sur quels supports le faire. Mes recherches sur les supports à utiliser ont été de deux ordres : d'abord des recherches générales qui m'ont permis de cerner quelles caractéristiques d'un texte littéraire sont importantes pour l'enseignement de la compréhension, puis j'ai ensuite resserré mon étude vers le récit policier puisque c'était le genre que je voulais aborder avec mes élèves. Ainsi, me suis-je posé quelques questions : « quelles sont les caractéristiques du roman policier ? Est-ce que l'on retrouve ces caractéristiques dans le roman policier pour la jeunesse ? Quels sont les liens possibles entre le roman policier pour la jeunesse et l'enseignement de la compréhension ? ».
J'ai dû ensuite choisir un dispositif permettant de surprendre quelque peu les élèves. Je voulais que celui-ci soit basé sur les échanges entre pairs. J'ai donc étudié plusieurs dispositifs et j'ai décidé de sélectionner « le cercle de lecture ». Celui-ci permet aux élèves d'échanger sur leur compréhension, sur leur interprétation dans le but d'atteindre une compréhension partagée du roman.
L'ensemble de ces questions de recherche m'a permis de définir les termes de mon sujet et de cerner ma problématique qui est la suivante : en quoi les échanges collectifs induits par

le cercle de lecture influencent-ils la démarche individuelle de compréhension d'un récit littéraire ?

La première partie de ce mémoire présente le cadre théorique de mon travail de recherche. Grâce à mes lectures, j'ai accédé aux informations que je souhaitais obtenir et j'ai pu éclaircir plusieurs points : la définition de la compréhension en lecture, les modèles d'enseignement de la compréhension et surtout les éléments à prendre en compte pour enseigner différemment la compréhension, les caractéristiques essentielles pour guider le choix des textes littéraires à présenter aux élèves, caractéristiques que j'ai pu mettre en lien avec le roman policier.

Ma deuxième partie présente le cadre expérimental de mon travail. J'y développe le dispositif choisi : le cercle de lecture. Je le définis, j'explique ses composantes et son adéquation avec les recommandations officielles.

Ma troisième partie présente mon expérience : l'analyse de l'œuvre choisie, le public soumis à mon expérience, le matériel prévu, le corpus choisi ainsi que les résultats de ma recherche.

1. Le cadre théorique – Définitions des termes du sujet

Définir ce que sont la compréhension en lecture et les processus en jeu lors de cette activité est primordial pour trouver des solutions afin de l'améliorer. Au niveau européen, les résultats des élèves français ne sont pas dans la moyenne. Mais pourquoi ? Qu'est-ce que la compréhension en lecture ? Quels éléments essentiels la composent et comment peut-on agir dessus en tant qu'enseignant ? Pour répondre à ces questions, j'ai lu beaucoup d'ouvrages de recherche et j'ai dégagé quatre éléments de réponse qui constitueront les quatre parties de ce cadre théorique. D'abord, je vais définir ce qu'est la compréhension en lecture, puis dessiner les contours de l'enseignement de la compréhension afin de comprendre ce qui doit être perfectionné. Ensuite, je me pencherai sur les supports à étudier en classe, de manière générale. Enfin, j'exposerai les caractéristiques du roman policier pour justifier le choix de ce genre littéraire pour cette expérience de recherche qui est la mienne.

1.1. La compréhension en lecture – définition

Pour définir la compréhension en lecture, quatre axes sont à prendre en compte. D'abord le fait que l'apprentissage de la compréhension est une conception qui a évolué et évolue encore aujourd'hui. Ensuite, je me servirai des travaux de didacticiens pour la définir. Ces mêmes auteurs me permettront d'expliquer les processus mis en place pour réaliser cette activité. Enfin, je me pencherai sur les difficultés des élèves en compréhension pour tenter de mieux comprendre ce qui pose problème dans cette activité.

1.1.1. La compréhension en lecture – Une conception évolutive

Jocelyne Giasson, professeur en sciences de l'éducation et chercheuse dans le domaine de la lecture, explique dans La compréhension en lecture (2008) que la conception de l'activité de lecture a changé. Avant, un élève qui maitrisait un ensemble de sous habiletés isolées comme « identifier des mots », « comprendre une phrase » ou encore « résumer un texte » était catégorisé comme un élève qui savait lire. Le phénomène soulevé par les chercheurs en lecture est que le lecteur expert utilise ces habiletés de

manière simultanée quand il lit et c'est l'ensemble de ces habiletés qui crée la compréhension du texte. À l'école, les élèves acquièrent ces habiletés mais séparément les unes des autres, ce qui ne les fait pas devenir des lecteurs experts. Il faut envisager la compréhension de façon plus globale pour véritablement aider les élèves à devenir des lecteurs.

Jocelyne Giasson met également en lumière un autre élément constitutif de cette conception évolutive. Avant, l'activité de lecture était conçue comme une transposition passive du sens du texte vers le lecteur, dans laquelle ledit lecteur se contente de retrouver le sens du texte imposé par l'auteur. Aujourd'hui, cette conception change puisque l'ensemble des chercheurs est d'accord pour dire que le lecteur agit sur le texte qu'il lit, ce qui constitue sa lecture subjective. En effet, il y ajoute sa culture, ses connaissances, son interprétation. Chaque lecteur reçoit aussi le texte de manière différente et cela a un vrai impact sur la conception de la lecture puisqu'elle est maintenant considérée comme une interaction.

1.1.2. Éléments de définition de la compréhension en lecture littéraire

La compréhension en lecture est un thème qui a nourri de nombreuses recherches, ce qui va me permettre de confronter les propos de plusieurs experts qui ont réfléchi à cette question : qu'est-ce que comprendre ? Selon la définition du dictionnaire donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL), lire c'est « la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit ». Dans son ouvrage Apprendre à lire à l'école (2006), Roland Goigoux, professeur et chercheur spécialiste de l'enseignement de la lecture, précise que la lecture est une activité qui requiert plusieurs habiletés. Ces habiletés relèvent de la culture écrite, de la compréhension de phrases et de textes, de la lecture de mots et de la production de textes. Michel Fayol, professeur de psychologie et chercheur en langue écrite, explique également que lire, c'est reconnaître des mots et comprendre des phrases écrites (2003). Marie Gaussel, membre de L'Institut Français de l'Éducation, reformule les propos de Michel Fayol et explique que quand le lecteur lit, il traite doublement l'information. Il traite d'abord les mots écrits puis il en comprend le contenu. Le lecteur construit sa représentation en interprétant le texte en

fonction de ses expériences et de ses connaissances. Marie Gaussel amorce donc l'idée que le lecteur est une entité qui agit sur le texte pour lui donner du sens. Cette idée est reprise par Jocelyne Giasson dans La compréhension en lecture (2008). Pour elle, il existe trois variables dans le modèle de compréhension en lecture qu'elle défend. D'abord, le texte. Les textes peuvent se classer selon trois axes : l'intention de l'auteur, la structure et le contenu. Ensuite, le lecteur qui influe sur le texte grâce à ce qu'il est et ce qu'il fait. En effet, le lecteur a des connaissances sur la langue et sur le monde. Quand il lit, il « fait des ponts » entre ce qu'il lit et ce qu'il sait. Jocelyne Giasson parle également des structures affectives qui entrent en jeu lors de la lecture, les thèmes soulevés par le texte par exemple. Si ceux-ci sont en lien avec ce qu'aime le lecteur dans la vie courante, alors son intérêt va s'accroitre lors de la lecture et sa motivation ne sera pas la même. Elle développe également les cinq catégories de processus mises en route lorsqu'un lecteur expert comprend un texte mais celles-ci seront développées ultérieurement. La troisième variable qui intervient est le contexte, psychologique (intérêt, motivation du lecteur) et social (interactions, lecture à haute voix ou silencieuse). La compréhension se joue donc dans l'interaction de ces trois variables, il faut que celles-ci soient en adéquation. Ainsi, si le texte est inadapté aux ressources du lecteur, il ne peut y avoir compréhension. Selon Jocelyne Giasson, il faut donc veiller à ce que le lecteur soit dans de bonnes dispositions pour qu'il comprenne (texte adapté, contextes psychologique et social favorables).

Au-delà de la définition de la compréhension en lecture, je voudrais également définir ce qu'est la compréhension en lecture littéraire spécifiquement. Selon le théoricien de la littérature française Hans Robert Jauss, et sa théorie de la réception (dans Pour une esthétique de la réception en 1990), le lecteur est au centre de l'activité de compréhension. Celui-ci a « un horizon d'attente » et c'est cela qui réactive le texte dès qu'un nouveau lecteur s'y confronte. Le lecteur oriente et subit la lecture. Dans Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe (2005), Jean-Louis Dufays confronte trois définitions non conciliables de la lecture littéraire. Si l'on considère l'objet texte seulement, la lecture littéraire ne serait alors que la lecture d'un texte littéraire. Mais Jean-Louis Dufays va plus loin et met en lumière deux termes : distanciation et participation. La lecture littéraire serait d'abord une activité de distanciation, dans laquelle le texte serait un objet de transmission qu'il faudrait analyser sous toutes ses facettes et lire permettrait de décoder les symboles, de s'approprier une culture commune. Jean-Louis Dufays parle également de la lecture littéraire comme une activité de participation, qui implique davantage le lecteur mais en lui demandant moins d'analyses. C'est une lecture plus

ordinaire, dans laquelle le lecteur peut se plonger en s'identifiant aux personnages, en mettant en relief ses émotions et sa subjectivité de lecteur. Finalement, Jean-Louis Dufays soulève le fait que la compréhension en lecture est plurielle et ce qu'il développe dans ses travaux permet de comprendre que c'est la réception du texte qui permet de le définir comme littéraire. Dans Les chemins de la littérature au cycle 3, est reprise par les auteurs la théorie de Michel Riffaterre, linguiste français, qui parle lui aussi de la lecture littéraire comme d'un mélange entre participation et distanciation. Il appelle « lecture heuristique », la lecture ordinaire dans laquelle le lecteur se plonge en s'identifiant aux référents du texte. Cette lecture est encouragée à l'école mais, selon Michel Riffaterre, elle ne permet pas d'acquérir des compétences en compréhension. Pour ce faire, il faut également enseigner la « lecture herméneutique » qui permet d'aller en profondeur dans le texte, d'en comprendre tous les tenants et aboutissants. C'est une lecture qui demande de la rigueur pour aller au-delà de ses premières représentations. C'est une lecture seconde qui permet d'acquérir de réelles compétences en compréhension. Il s'agit de mettre à distance ses émotions pour être plus attentifs aux effets de sens, à l'esthétique du texte afin de dégager des interprétations multiples. Jean-Louis Dufays encourage les enseignants à trouver des activités pédagogiques qui permettent le va-et-vient entre lecture distanciée et lecture impliquée afin de permettre aux élèves d'apprécier la lecture et d'acquérir de réelles compétences en compréhension. Les élèves doivent comprendre que lire, c'est s'abandonner au plaisir de la lecture mais que c'est également acquérir des compétences pour devenir des lecteurs experts.

1.1.3. Les différents processus en jeu lors de la compréhension en lecture

Comprendre en lecture est donc un acte qui nécessite une adhésion du lecteur. Il me paraît maintenant important de définir les processus mis en place lors de la compréhension en lecture. Je m'appuierai pour cela des travaux de Jocelyne Giasson dans La compréhension en lecture (2008). Elle-même a repris les travaux de classification de Judith Irwin (Teaching Reading Comprehension Processes, 1986). Ainsi, Jocelyne Giasson dégage cinq catégories de processus que le lecteur met en place pour comprendre un texte littéraire. D'abord, les microprocessus qui permettent une compréhension de la phrase. Les processus d'intégration créent du lien entre les phrases. C'est l'ensemble des stratégies qui permettent de repérer les connecteurs et les référents pour comprendre le schéma narratif.

Les macroprocessus, quant à eux, aident à appréhender le texte comme une entité cohérente. Il existe également des processus permettant de dépasser le texte et de faire des inférences, ce sont les processus d'élaboration. Enfin, les processus métacognitifs aident à contrôler sa compréhension. Ces travaux m'ont permis de constater qu'à l'école il faudrait enseigner l'ensemble de ces processus.

1.1.4. Les difficultés des élèves à comprendre lorsqu'ils lisent

Dans Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités (2003), Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet reviennent sur les difficultés en compréhension rencontrées par les élèves, car comprendre ces difficultés est essentiel pour agir sur elles et essayer d'y apporter des solutions. Ils distinguent trois catégories de difficultés. D'abord, celles liées au décodage des mots. Un élève qui prend beaucoup de temps et d'énergie pour identifier les mots ne prendra aucun plaisir à lire. Sa motivation va s'estomper et ses ressources cognitives ne seront mobilisées qu'à des fins de décodage et non pas de compréhension. Certaines difficultés sont, quant à elles, liées aux « traitements locaux et globaux ». En effet, quand on lit, il faut d'abord comprendre les mots puis la phrase puis l'enchainement des phrases qui forment le texte. Les élèves doivent, pour ce faire, mobiliser des stratégies qui sont loin d'être toutes acquises. Ainsi, maitriser la syntaxe, repérer les informations importantes, comprendre les enchainements et l'organisation du texte sont quelques-unes de ces stratégies et il est compliqué pour un élève de les maitriser dans leur totalité. Enfin, la troisième catégorie de difficultés se trouve être dans le contrôle de la compréhension. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet soulèvent le fait que beaucoup de faibles lecteurs ne comprennent pas l'intérêt de se poser des questions et de remettre en cause leurs représentations initiales. Ils sont habitués à un modèle du type « lecture – questionnaire de lecture » et pensent que comprendre, c'est répondre à des questions dont les réponses sont dans le texte. Il est nécessaire de confronter ces élèves à d'autres dispositifs pour qu'ils comprennent l'intérêt de la lecture et de la compréhension.

1.2. L'enseignement de la compréhension en lecture

Après avoir défini l'activité de compréhension en lecture, il m'a paru essentiel de comprendre où en était son enseignement aujourd'hui à l'école. Ainsi, il est apparu que c'est un enseignement nécessaire et évolutif, ce que je développerai dans mes deux premières sous-parties. À partir des travaux de chercheurs tels que Roland Goigoux, Catherine Tauveron et Jocelyne Giasson principalement, je présenterai également quelques principes de la didactique en lecture. Ensuite, j'ai voulu resserrer mon analyse sur un point majeur de l'enseignement de la compréhension qui sont les inférences. Je poserai les questions suivantes : qu'est-ce que c'est ? À quoi servent-elles ? Comment transmettre aux élèves les bonnes stratégies pour faire des inférences ? Enfin, j'ai également voulu me pencher sur la question de la différence entre compréhension et interprétation ce qui me paraît être d'une grande importance.

1.2.1. Un enseignement nécessaire

L'enseignement de la compréhension en lecture est nécessaire parce que comprendre est une activité cognitive qui s'apprend. De plus, lire des textes littéraires et les comprendre aide les élèves à comprendre le monde, à comprendre la société dans laquelle ils vivent. Roland Goigoux, dans Apprendre à lire à l'école (2006), dégage quatre objectifs de cet enseignement. Ainsi, pour l'élève, apprendre à comprendre un texte lui permet de développer des compétences linguistiques, textuelles, encyclopédiques et stratégiques. Ces compétences lui seront utiles dans l'ensemble de son parcours scolaire. Il est capital de doter tous les élèves de ce capital de compétences. Dans le même ouvrage, Roland Goigoux définit également le rôle de l'enseignant dans cet enseignement de la compréhension en lecture. D'abord, il est essentiel que l'enseignant aide les élèves à prendre conscience que comprendre, c'est pouvoir traduire les idées portées par le texte. L'auteur met en garde les enseignants. Il ne faut surtout pas croire que comprendre va de soi, que si l'on identifie les mots, on a compris le texte. Dans son article « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant » (1999), Catherine Tauveron, didacticienne de la littérature et spécialiste de l'école primaire, soutient la même idée que Roland Goigoux puisqu'elle affirme que comprendre n'est pas un acte naturel chez l'individu. Il faut absolument que les enseignants comprennent que leur rôle est

d'apprendre à comprendre. Pour l'instant, elle déplore le fait que l'on cherche juste à vérifier que les élèves aient compris « de quoi ça parle ». Elle insiste également sur un autre paramètre : la segmentation de cet enseignement. Pour elle, les maitres segmentent compréhension littérale et compréhension inférentielle, ce qui est une erreur. Ainsi, faudrait-il apprendre aux élèves du cycle 2 à comprendre uniquement ce qui est dit dans le texte, puis aux élèves du cycle 3 à comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte, puis aux élèves de cycle 4 à interpréter. Catherine Tauveron soutient l'idée que cette segmentation est néfaste et qu'il faut apprendre aux élèves, dès le plus jeune âge, à comprendre ce qui n'est pas dit, à faire des inférences et à interpréter.

1.2.2. Un enseignement évolutif

Selon Jocelyne Giasson, l'enseignement de la compréhension a lui aussi évolué, en même temps que la conception de la compréhension. En effet, avant les enseignants pensaient que comprendre un texte, c'était répondre correctement aux questions que l'on posait dessus. Or, aujourd'hui la conception a évolué et l'on sait que si l'apprenant n'est pas actif, il n'y a pas de réel apprentissage. Ainsi, la pratique du questionnaire sur le texte lu n'est pas forcément efficace. L'élève doit donner du sens à ses actions. C'est grâce aux interactions entre pairs qu'il acquiert des habiletés nécessaires à la compréhension. C'est aussi à l'enseignant de repenser son rôle. Il doit avant tout montrer comment lui-même fait, en tant que lecteur expert, pour comprendre. Pour ce faire, il explicite ses compétences et ses stratégies. Il serait donc préférable de repenser cet enseignement et ne pas se contenter de vérifier la compréhension grâce à des questions. Jocelyne Giasson parle « d'enseignement explicite » pour définir le modèle d'enseignement que l'on devrait pouvoir observer dans les classes actuellement. Il permet de donner aux élèves des situations de lecture signifiantes et entières. Les étapes de cet enseignement sont les suivantes : l'enseignant définit en premier lieu un processus ou une stratégie à utiliser pour réaliser une tâche donnée. Il doit expliquer pourquoi il faut utiliser cette stratégie, son utilité. Il rend ensuite transparente l'utilisation de cette stratégie en énonçant clairement comment il la met en place, en tant que lecteur expert. Ensuite, il doit interagir avec les élèves pour les guider vers une bonne utilisation de cette stratégie. Petit à petit, ils deviendront autonomes, ce qui est le principal objectif de l'enseignement explicite.

1.2.3. Principes didactiques de la compréhension en lecture

Afin de récapituler les idées des deux premières parties de ce cadre théorique et pour poser les jalons d'une didactique de la compréhension en lecture, je m'appuierai d'abord sur les travaux de Roland Goigoux dans Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Il préconise un équilibre entre les activités de questionnement et les activités de reformulation ainsi qu'entre les questionnements littéraux et inférentiels. Il insiste sur le fait qu'il ne faut surtout pas accentuer l'écart entre identification des mots et compréhension ; il faut enseigner les deux activités simultanément. Il insiste, tout comme Jocelyne Giasson, sur les bienfaits d'un enseignement explicite qui vise à faire prendre conscience aux élèves des stratégies à mobiliser pour mieux comprendre mais également pour contrôler sa compréhension. Ces quelques principes didactiques sont partagés par de nombreux chercheurs, parmi lesquels Catherine Snow (Reading for Understanding, 2002). Cette dernière encourage également la pratique de l'enseignement explicite pour que les élèves mettent du sens derrière les stratégies de compréhension enseignées. Elle souligne aussi les atouts de l'utilisation d'un nombre conséquent de pratiques variées pour apprendre à comprendre.

1.2.4. Enseigner les inférences pour soulever l'implicite

Une des composantes de la compréhension en lecture littéraire est l'implicite. Micheline Dispy, inspectrice de l'Enseignement et collaboratrice en didactique de la littérature à l'Université de Liège, en Belgique, distingue dans son article « De la compréhension de l'implicite dans le récit fictionnel » l'implicite qui est une caractéristique de l'oeuvre et l'inférence qui est une opération cognitive du lecteur. Elle s'attache à distinguer trois catégories de questions que l'on peut poser sur un texte. Les questions littérales dont la réponse se trouve dans le texte. Elles peuvent être de trois ordres. Les questions dont la réponse se trouve à un endroit du texte (du type où ? Quand ? Qui ?), les questions dont la réponse se trouve à plusieurs endroits du texte pour qu'elle soit complète (par exemple : quelles sont les caractéristiques de tel personnage ?) et les questions qui nécessitent de faire du lien entre plusieurs phrases du texte pour y répondre. Elle différencie ces questions littérales et les questions inférentielles. Là encore, elle fait la différence entre les inférences obligatoires pour comprendre le texte et les inférences liées

à l'interprétation, facultatives pour comprendre mais qui aident à aller plus loin. Enfin, elle parle de questions personnelles relatives aux goûts, aux émotions et aux réactions du lecteur. Dans son ouvrage Teaching Main Idea Comprehension (1986), James Cunningham distingue, lui aussi, différents types d'inférences. Celles qui s'appuient sur le texte, celles qui s'appuient sur les connaissances du lecteur et celles qui s'appuient sur les deux. Pour lui, la compréhension inférentielle se compose « d'inférences logiques » fondées sur le texte et qui sont toujours vraies et « d'inférences pragmatiques » fondées sur les connaissances du lecteur et qui sont possiblement vraies. Dans son article « Effective Teaching of Inference Skills for Reading » (2008), Anne Kaspal reprend cette distinction en parlant d'inférences a posteriori réalisées grâce au texte et d'inférences a priori réalisées grâce aux connaissances en mémoire du lecteur. D'autres chercheurs ont voulu catégoriser les inférences selon un nouvel axe, « la direction de lecture ». En effet, Maryse Bianco, Maryse Coda et Dominique Gourgue dans Compréhension de la langue (2002) déterminent trois catégories d'inférences. Les inférences rétrogrades qui permettent de connecter les évènements du texte pour en assurer la cohérence globale ; les inférences antérogrades qui permettent d'anticiper en liant les évènements passés à ceux qui vont se produire ; les inférences orthogonales qui sont des inférences facultatives pour la compréhension. Concernant l'enseignement de ces inférences, Micheline Dispy insiste sur le fait qu'il ne faut pas qu'il se fasse sur des textes décontextualisés. En effet, pour elle, il est nécessaire d'enseigner les inférences quand celles-ci naissent d'un réel besoin de compréhension et non pas dans des énoncés brefs conçus pour ça. Le plus important, selon elle, est que l'élève sache reconnaître une situation implicite, qu'il choisisse la bonne stratégie pour l'éclairer mais surtout qu'il sache expliquer pourquoi il a choisi telle stratégie. Jocelyne Giasson, dans La compréhension en lecture, définit trois phases à respecter dans l'enseignement de l'implicite : relever les indices, produire l'inférence, justifier l'inférence. Pour elle aussi, il est important de comprendre quelle inférence a été faite, comment elle a été faite et de pouvoir l'expliquer.

1.2.5. Compréhension et interprétation

« Comprendre un texte littéraire, c'est construire une représentation situationnelle qui associe des éléments du texte et des éléments de la mémoire du lecteur » (Yves Bestgen, professeur chercheur, « Représentation de l'espace et du temps dans le modèle

situationnel construit par un lecteur », 2007). Le lecteur joue un rôle essentiel dans la compréhension d'un texte, il y intègre tout ce qu'il est et tout ce qu'il a en mémoire. On distingue alors la compréhension littérale, la compréhension inférentielle mais également l'interprétation du lecteur. Ainsi, de nombreux chercheurs ont soulevé cette question de l'interprétation et de sa place dans les processus de compréhension d'un texte. Catherine Tauveron, dans Lire la littérature à l'école, explique que la conception de l'apprentissage de la compréhension change car un nouvel élément entre en jeu : l'interprétation. Celle-ci ne doit plus être vue comme un acte qui suit l'acte de compréhension et qui lui est supérieur. Au contraire, elle affirme qu'interpréter est un acte qui doit être fait simultanément à la compréhension. Pour elle, la lecture littéraire est à la jonction entre compréhension et interprétation ; ce sont les deux étapes d'un même processus. Enseigner la compréhension se traduirait alors par la stabilisation d'une interprétation partagée. Dans son article « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » (2003), Érick Falardeau revient sur la même idée : pour lui, la compréhension nécessite de ne pas s'intéresser aux microstructures seulement mais de dégager un sens en réorganisant les informations et l'interprétation nécessite « d'ausculter le texte attentivement ». Les deux actes se font simultanément. Hans-Georg Gadamer, philosophe, a affirmé « comprendre c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension » (Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. 1976). Il paraît donc nécessaire d'enseigner les deux à l'école, dès le plus jeune âge. Apprendre à comprendre, c'est aussi apprendre à interpréter.

Enseigner l'interprétation, c'est également prendre en compte les émotions du lecteur, ce qui est important à l'école. L'élève entre dans le texte et a le droit d'émettre des justifications possibles dans les blancs de celui-ci. Il a le droit d'utiliser des éléments de sa culture pour réagir au texte. Évidemment, il devrait respecter « les droits du texte » (Umberto Eco) et ne devrait pas s'autoriser à faire des interprétations qui n'ont pas lieu d'être. Mais il est important de laisser les élèves participer à l'élaboration active de la compréhension en l'interprétant.

1.3. Le texte littéraire

Après avoir éclairci ce qu'est la compréhension en lecture et après avoir dégagé des pistes d'enseignement de la compréhension, j'aimerais m'attacher à présent aux textes supports de compréhension. En effet, j'ai choisi de m'appuyer sur des récits littéraires mais il semble important de définir ce terme et de comprendre les paramètres qui peuvent guider le choix des textes à proposer aux élèves. De plus, il faut revenir sur le rôle du lecteur dans la compréhension pour parvenir à mieux affiner les caractéristiques des récits littéraires.

1.3.1. Définition

Dans un document d'accompagnement trouvé sur le site Eduscol, il est précisé que le récit littéraire est un texte rarement monosémique. Ainsi, chaque lecteur le réactualise, chaque lecture sera différente selon le lecteur, ses connaissances, ses expériences, ses souvenirs ... La lecture d'un texte littéraire implique l'acceptation qu'il n'y ait pas de réponse univoque aux questions posées par le texte. Chaque interprétation, dans la limite des « droits du texte » (Umberto Eco), est recevable et évolutive. Dans l'introduction de Les chemins de la littérature au cycle 3, quatre caractéristiques du texte littéraire sont mises en lumière. La première reprend ce qui est soutenu dans les documents d'accompagnement du site Eduscol : le texte littéraire est polysémique et ouvert à plusieurs interprétations. Selon Michel Picard, critique littéraire et théoricien de la lecture, dans La lecture comme jeu (1986), « le texte littéraire n'existe que s'il y a lecteur ». Celui-ci doit s'investir, s'interroger. C'est grâce à cela qu'un texte devient littéraire, car il amène à réfléchir et à interpréter. Cette interprétation fonde le texte littéraire. C'est d'ailleurs la troisième caractéristique du texte littéraire : il est lacunaire et demande au lecteur d'employer des stratégies interprétatives pour combler ces lacunes. Enfin, le texte littéraire est polyphonique. C'est un dialogue entre l'auteur, le texte lui-même et le lecteur, entre le texte et les autres textes qui y résonnent (réseau de lecture) et entre le lecteur et les autres lecteurs (au sein d'une classe, par exemple).

1.3.2. Choix des textes littéraires à l'école

Concernant le choix des textes littéraires à faire étudier à l'école pour un travail explicite de la compréhension, je m'appuierai sur les travaux de Catherine Tauveron dans son article « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». L'auteur distingue deux types de textes, les textes « réticents » qui posent délibérément des problèmes de compréhension et les textes « proliférants » qui posent des problèmes d'interprétation. Cet ensemble est appelé textes « résistants ». Les textes réticents ont été conçus par des auteurs qui ont délibérément mis en place des moyens pour que le sens ne puisse pas être compris immédiatement. Ces textes exigent un effort du lecteur pour accéder au sens. Catherine Tauveron distingue alors les textes qui conduisent à une compréhension erronée (cette fausse compréhension est obligatoire pour ensuite atteindre une juste compréhension) des textes qui empêchent sciemment de comprendre tout de suite. Elle affirme que travailler avec les élèves sur les procédés qui ont permis de cacher le sens ou qui ont induit un "faux sens" procure beaucoup de motivation et d'envie de lire. C'est un des objectifs premiers de l'école en ce qui concerne l'apprentissage de la compréhension donc il paraît nécessaire de choisir des textes réticents comme préconisés par l'auteur. Les textes proliférants posent, eux, des problèmes d'interprétation. Ce sont des textes qui entrainent plusieurs interprétations. Selon celle que l'on choisit, on ne perçoit pas le texte de la même manière, la compréhension en est modifiée. Catherine Tauveron encourage les enseignants à ne pas commettre certaines erreurs, comme penser que comprendre et interpréter reviennent à chercher uniquement ce qu'a voulu dire l'auteur ou encore laisser dire aux élèves ce qu'ils veulent sans faire attention à la plausibilité de leurs énoncés. Il faut toujours se servir du texte et des informations qu'il donne, des indices qu'il dissémine parfois pour déterminer la vraisemblance d'une interprétation. Ces textes sont très riches pour un travail en classe car ils amènent les élèves à débattre et à comprendre toute la complexité d'un texte littéraire.

1.3.3. Le rôle du lecteur

Il me semble que le lecteur est un paramètre clé pour définir le texte littéraire. En effet, comme le dit Pierre Bayard, professeur de littérature française, le récit littéraire n'est achevé que grâce au lecteur qui y apporte toute sa subjectivité. Le récit littéraire est une «

aire de jeu » et le lecteur devient un partenaire de jeu. Il doit respecter des règles pour construire activement le sens. Catherine Tauveron insiste sur le rôle de l'école qui doit pouvoir changer la posture des élèves-lecteurs. De lecteurs naïfs ne s'interrogeant quasiment jamais sur les textes lus, ils doivent devenir des lecteurs critiques, capables de repérer les pièges et de comprendre pourquoi ils sont tombés dedans. La lecture devient un jeu d'élucidation entre le texte et le lecteur qui est un partenaire investi. Le lecteur, en s'investissant ainsi, mobilise ses connaissances. Ainsi, il faut être attentif à la culture des élèves quand on doit choisir une œuvre à lire en classe. Plus le texte créera du lien entre son contenu et les connaissances des élèves, plus le travail d'élaboration de la compréhension sera intéressant et motivant. Michel Picard, dans La lecture comme jeu, parle du lecteur réel. Il décrit le lecteur comme un ensemble de trois instances qui interagissent sans cesse lors de la lecture : le « liseur » qui est la personne physique, le « lu » qui est l'inconscient du lecteur qui réagit, ressent des émotions et « le lectant » qui est à distance pour réfléchir et interpréter. Sa théorie permet de définir l'activité du lecteur littéraire comme étant une interaction entre trois pôles : le texte, l'auteur et le lecteur actif qui contribue à la production du texte grâce à sa réception de celui-ci. Gérard Langlade, dans son article La lecture subjective (2007), parle de sujet lecteur et le définit comme « le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît. »

1.3.4. Le récit littéraire implique une lecture subjective

Dans son article «La lecture subjective» (2007), Gérard Langlade introduit également le terme de lecture subjective. Qu'est-ce que la lecture subjective ? La subjectivité a-t-elle sa place dans l'enseignement de la compréhension ? Voilà les questions que je me suis posées. Langlade définit la subjectivité comme le fait que le lecteur accorde plus d'importance à ce qu'il ressent quand il lit un texte qu'à l'analyse de ce même texte. C'est un processus interactif dans lequel le lecteur investit ce qu'il est pour réagir à une œuvre. Le lecteur comble les vides, produit d'autres images que celles que l'auteur voulait mettre en place, il juge les personnages. Finalement, il recrée l'oeuvre à sa manière. Langlade insiste donc sur le choix des œuvres littéraires étudiées à l'école. Pour lui, elles

doivent avoir une réelle portée émotionnelle pour les élèves. De plus, elles doivent favoriser la multitude d'interprétations pour augmenter les interactions en classe. Il précise qu'à l'école, il vaut mieux s'intéresser aux valeurs humaines défendues dans un texte plutôt qu'à l'analyse purement littéraire du texte. Il est donc capital que les enseignants préparent en amont leur lecture personnelle de l'oeuvre pour anticiper les lectures plurielles des élèves. Donner envie de lire aux élèves est essentiel et pour ce faire il faut accueillir leurs lectures subjectives. C'est difficile mais c'est un véritable enjeu.

Pour conclure cette partie, je reviendrai sur le fait que le choix des textes littéraires à l'école est primordial. Il faut choisir des textes porteurs de valeurs dans lesquels les élèves peuvent s'investir émotionnellement en interprétant et en s'investissant en tant que lecteur critique. Les textes choisis doivent comporter des « blancs » que les élèves pourront combler ainsi que des pistes d'interprétation multiples pour favoriser les interactions.

1.4. Le roman policier

J'ai choisi l'exemple du roman policier pour améliorer la compréhension en lecture du récit. Il me paraît donc important de définir ce qu'est le roman policier et plus spécifiquement le roman policier pour la jeunesse. Pour ce faire, je m'appuierai sur la première partie de l'ouvrage de Christian Poslaniec, écrivain et chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique en lecture et écriture, et Christine Houyel, présidente de Promolej – Promotion de la lecture et de l'écriture des jeunes, intitulé Activités de lecture à partir de la littérature policière (2001).

1.4.1. Éléments de définition du roman policier

Il existe de nombreuses approches définitionnelles du roman policier. Une première approche consiste à mettre en relief les thématiques abordées. En effet, des thèmes apparaissent comme récurrents dans le genre policier mais cela ne suffit pas à le définir. Le problème étant qu'il existerait des types de romans policiers. Yves Reuter (Le roman policier, 1997) distingue le roman à énigme, le roman « noir » et le roman à suspense. Pour lui, le roman à énigme est « le point de référence symbolique du genre ». Poslaniec et Houyel tentent de donner une définition du genre policier : « le policier est un genre

narratif centré sur le crime, au sens juridique du terme, structuré en fonction de six éléments principaux (le crime, la victime, l'enquête, le coupable, le mobile, le mode opératoire) de telle sorte que la focalisation narrative se fasse sur l'un au moins des six éléments ». Ils ajoutent que c'est un genre narratif, c'est-à-dire qu'il raconte une histoire. Celle-ci a pour thème la loi. La loi est le motif en commun de tous les romans policiers. C'est pour cela que les romans policiers renvoient beaucoup plus le lecteur au réel que d'autres textes littéraires. Les auteurs insistent sur le fait que les six éléments exposés ci-dessus s'insèrent dans une société donnée, au premier ou à l'arrière plan. C'est la focalisation narrative qui met en lumière un élément plus qu'un autre et qui crée différents types de romans policiers. Je m'attacherai à définir plus en profondeur le roman à énigme. Celui-ci prend en compte les six éléments et la société est laissée à l'arrière-plan. Un crime est commis, il y a une victime et une enquête. L'identification du coupable est la finalité de l'enquête mais également du récit. Ce qui est intéressant est que dans le roman à énigme, « le lecteur réel est en concurrence permanente avec le détective fictionnel ». En effet, le lecteur veut deviner avant la fin qui a commis le crime et il se sert des indices du texte pour le faire, tout l'enjeu étant de ne pas tomber dans les pièges de l'auteur. Il faut à présent définir plus précisément ce qu'est le roman policier pour la jeunesse et son intérêt pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

1.4.2. Le roman policier pour la jeunesse

La grande différence entre le roman policier et celui pour la jeunesse est que le héros est, dans la plupart des cas, un enfant. Poslaniec et Houyel (2001) soulèvent d'autres traits caractéristiques du roman policier pour la jeunesse : il est ancré dans la réalité, il y a du suspense, un délit est commis, un enfant est l'enquêteur. Le plus souvent, il y a
également une morale sous-jacente : il faut vaincre le mal et faire le bien autour de soi. Concernant le délit, c'est souvent une illusion. Finalement, il n'y a pas forcément transgression de la loi, au contraire. L'enfant-détective pense que le délit est véritable mais il se trouve que ce n'est pas le cas à la fin de l'histoire. Le narrateur est souvent leurré. Cette tentative définitionnelle me servira à analyser l'œuvre choisie dans le cadre expérimental, dans la troisième partie de ce mémoire.

1.5. Conclusion de la première partie

Pour conclure ce cadre théorique, je reviendrai sur les idées principales. La compréhension en lecture littéraire est une activité complexe dans laquelle sont engagés beaucoup de processus cognitifs et diverses stratégies. Comprendre ce n'est pas identifier des mots mais c'est également faire des liens entre les informations importantes et intégrer ce que l'on est et ce que l'on sait dans notre lecture. L'enseignement de la compréhension est donc en mutation. Il faut apprendre aux élèves à comprendre en leur donnant les clés stratégiques pour le faire. Le choix des supports n'est pas anodin ; le jeune lecteur doit être intéressé, se trouver confronté à une certaine difficulté issue des lacunes du texte qu'il va « remplir », prendre conscience que pour comprendre il faut être capable de mettre en lien ce qu'on lit et ce qu'on sait déjà. Dans les textes proposés, l'interprétation vient aider la compréhension, dans lesquels les élèves peuvent fournir plusieurs interprétations dans le but de les confronter. La part émotionnelle de la lecture ne doit pas être sous-estimée. Lire c'est, en un sens, reconfigurer le texte et les jeunes élèves doivent le comprendre, ce qui accroitra leur motivation et leurs compétences.

2. Dispositif pédagogique retenu

Après avoir répondu à des questions d'ordre définitionnel, il me reste à éclaircir le dernier terme présent dans mon sujet, le cercle de lecture. C'est un dispositif innovant dans le sens où il propose d'aborder différemment l'enseignement de la compréhension en lecture. Cette deuxième partie se découpera en deux phases. Le premier axe me permettra de faire le point sur un dispositif bien connu dans les classes, le questionnaire de lecture. Après en avoir cerné les limites, je ferai le point sur les instructions officielles actuelles et mettrai en lumière leur adéquation avec la recherche en lecture. Dans le deuxième axe, je présenterai en détails le dispositif retenu qui est le cercle de lecture.

2.1. La nécessité d'innover dans les pratiques pédagogiques

Cette partie vise à présenter le dispositif du questionnaire de lecture. Les chercheurs en didactique de la lecture ont montré ses avantages et ses limites et je reviendrai sur ce qu'ils proposent en terme de nouveaux dispositifs pour enseigner la compréhension. Je me pencherai nécessairement sur l'adéquation, ou non, de ces dispositifs avec les instructions officielles.

2.1.1. La pratique du questionnaire en lecture remise en cause

Il n'est pas rare de voir dans les manuels de lecture des questionnaires liés au texte lu par l'élève. En effet, c'est un exercice assez répandu, qui consiste à donner un texte à lire aux élèves puis une série de questions portant sur ce texte. Dans Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités (2013), Roland Goigoux revient sur ce dispositif didactique et livre quelques constats. Selon lui, le questionnaire vise à évaluer les élèves sur la compréhension et non pas à leur enseigner des stratégies de compréhension. En effet, il s'agit seulement pour les élèves de lire des questions, d'en repérer les mots clés et d'essayer de les retrouver dans le texte afin de donner une réponse juste. Roland Goigoux affirme qu'en aucun cas les élèves apprennent à comprendre car ils sont dans une attitude passive face au texte dont le repérage du thème principal peut parfois suffire à répondre aux questions, ce qui ne les implique pas du tout

dans une démarche de recherche. Pour l'auteur, cette pratique trouve son origine au cycle 2, lorsque certains enseignants ne voulant pas mettre les élèves en difficulté, préfèrent leur poser des questions littérales dont la réponse est directement donnée par le texte et qu'il suffit de la copier, pour leur éviter de doubler les tâches (rédiger une réponse et assurer le geste graphomoteur). Avec de telles méthodes, il est normal, selon Goigoux, que les élèves n'apprennent pas, ou peu, à faire des inférences, dès le plus jeune âge. Pour Roland Goigoux, il ne s'agit pas cependant de ne plus utiliser du tout de questionnaires. Au contraire, selon lui, ce peut être une pratique très riche. Cependant, il faut absolument apprendre aux élèves à les traiter avec de bonnes stratégies. Pour cela, il faut qu'ils prennent conscience que le questionnaire les aide à mieux comprendre le texte, et ainsi qu'ils développent leur intérêt vis-à-vis de cet outil. Enfin, il faut doter les élèves des stratégies adéquates pour réussir cet exercice. Mais ce n'est pas tout. Il faudrait également que les enseignants enseignent la compréhension en variant les dispositifs didactiques et en s'appuyant sur la recherche pour ce faire.

2.1.2. Les instructions officielles en accord avec la recherche

À la lecture des nouveaux programmes pour l'école élémentaire de 2015, il apparaît nettement que les travaux de chercheurs concernant la didactique de la compréhension en lecture ont influencé les orientations scientifiques de ce document d'accompagnement. Je m'appuierai sur six points pour étayer cette affirmation. D'abord, les nouveaux programmes expliquent à plusieurs reprises qu'un enseignement explicite des stratégies de compréhension est essentiel. Jocelyne Giasson encourage également les enseignants à expliciter chaque étape de l'apprentissage de la compréhension : comprendre les objectifs de lecture, repérer les zones opaques du texte et trouver les stratégies pour arriver à les comprendre. Selon les nouveaux programmes, il est fortement souhaitable que les enseignants guident explicitement les élèves vers ces stratégies de compréhension grâce à des activités régulières. De plus, les programmes insistent sur le fait que compréhension et interprétation sont deux activités intimement liées, qu'on ne peut dissocier lors des apprentissages. L'élève doit pouvoir s'approprier l'oeuvre de manière subjective, il doit avoir des occasions de verbaliser son « expérience de lecture » et il doit petit à petit apprendre à distinguer les interprétations que le texte autorise de celles que lui-même formule. L'élève doit donc comprendre que les interprétations peuvent parfois être

multiples. Il faut qu'il soit capable de se décentrer afin de prendre en compte les interprétations des autres et faire évoluer les siennes. Cette préconisation se retrouve complètement dans les travaux des chercheurs cités dans la première partie de ce mémoire. En effet, Catherine Tauveron explique que l'apprentissage de la compréhension va de pair avec celui de l'interprétation, et ce dès le plus jeune âge. Chaque élève doit pouvoir acquérir des compétences de compréhension en lecture mais aussi s'exprimer sur les émotions qu'il ressent à la lecture d'un texte. La part émotionnelle de la lecture ne doit pas être ignorée dans les classes.

Concernant le choix des œuvres à présenter aux élèves, les programmes soutiennent ce qui a pu être dit ces dernières années par les chercheurs en didactique de la lecture. En effet, ils encouragent la lecture d'oeuvres complètes et résistantes. Le terme employé par Catherine Tauveron n'est pas repris tel quel mais pourtant, c'est bien cette idée qui est au centre du programme de lecture. Au fur et à mesure des cycles (et des années au sein des cycles), il faut que les élèves lisent des textes de plus en plus complexes, contenant notamment de plus en plus d'implicite. De nombreux chercheurs cités précédemment sont d'accord pour dire qu'il ne faut pas se contenter de poser des questions littérales sur les textes. Les élèves doivent apprendre à faire des inférences, des déductions, en reliant les informations importantes. Ils remplissent les "blancs" du texte et en lèvent tous les implicites. C'est grâce à de telles activités que les élèves peuvent acquérir de solides compétences en compréhension et de l'autonomie en tant que jeunes lecteurs.

Les nouveaux programmes posent également la nécessité de pratiquer des débats interprétatifs à l'école. En effet, dans les domaines « Langage oral », « Lecture et compréhension de l'écrit » et « Écriture », il est question du bienfait des débats ou plus largement des échanges entre pairs. Ceux-ci permettent aux élèves de structurer leurs pensées, d'organiser leur propos et d'acquérir des nouveaux savoirs grâce au collectif. Concernant la compréhension en lecture, les élèves ont besoin de mettre au jour leurs compétences, ce qu'ils savent ou non faire, et leurs connaissances, ce qu'ils savent ou non faire. L'échange avec les pairs est un excellent moyen pour se rendre compte des limites de notre compréhension et pour donner envie de comprendre davantage ensemble. Le débat interprétatif permet d'innover en pédagogie et représente pour les élèves une tâche nouvelle et surprenante qui peut leur donner envie de se surpasser tout en respectant les autres.

Nous voyons donc que les nouveaux programmes de 2016 donnent à l'enseignement de la compréhension en lecture une nouvelle orientation. Celle-ci nait des travaux de recherche qui insistent sur le fait qu'il faut donner toute sa place au sujet lecteur afin qu'il s'implique

dans son parcours de lecture. Des projets innovants sont fort utiles pour donner aux élèves envie et motivation. C'est dans l'ouvrage de Maryse Brumont, Renouveler et diversifier les leçons de lecture au cycle III, que j'ai trouvé un dispositif répondant à mes critères de recherche. Il s'agit du « cercle de lecture » que je vais maintenant décrire et analyser.

2.2. Le cercle de lecture

Aujourd'hui, plusieurs dispositifs innovants issus de la recherche sont à la portée des enseignants. Parmi mes lectures, les travaux sur les cercles de lecture ont attiré mon attention. Cette partie de mon mémoire a pour but de définir le dispositif du « cercle de lecture », d'en décrire les composantes et de mettre en lumière son adéquation avec les nouveaux programmes scolaires. Selon Maryse Brumont, professeur de lettres modernes, ex formatrice à l'IUFM et auteur d'ouvrages pédagogiques et didactiques à destination des enseignants, les cercles de lecture trouvent leur origine dans les travaux d'Harvey Daniels.

2.2.1. Définition

Je me servirai essentiellement des ouvrages Renouveler et diversifier les leçons de lecture au cycle III, de Maryse Brumont, ainsi que Les cercles de lecture de Serge Terwagne, pour décrire les cercles de lecture, dispositif retenu pour ce mémoire. Selon Serge Terwagne, « le cercle de lecture » est un dispositif didactique qui se réalise en petits groupes et qui permet aux élèves de construire des significations et d'apprendre à interpréter. Ce sont les interactions entre pairs qui favorisent l'acquisition de stratégies fines pour comprendre le texte. Dans son ouvrage, Serge Terwagne présente les quatre grands axes du dispositif. Ainsi, la première étape des cercles de lecture est une lecture individuelle du texte qui se centre sur ce que chacun ressent, pour s'élargir ensuite vers les échanges entre pairs. Ces échanges auront comme base les notes de lecture de chaque élève et auront pour but de construire une démarche d'interprétation grâce au décodage de l'implicite. Le dernier axe est la systématisation des apprentissages ; Serge Terwagne souligne l'importance de cette systématisation afin que les élèves puissent acquérir les stratégies de compréhension de manière efficace et durable. Faire un cercle de lecture, c'est s'entraider à mieux comprendre un texte, arriver à obtenir une compréhension partagée du texte. En ce sens, c'est une « négociation de sens » dans laquelle chaque membre de la

classe est impliqué. Serge Terwagne termine l'approche définitionnelle de ce dispositif en expliquant qu'il se base sur des textes de littérature qui permettent aux élèves de comprendre les autres ou de se comprendre eux-mêmes et de ressentir des émotions nouvelles. Il affirme que l'aspect le plus important du dispositif est qu'il met en relief la subjectivité du lecteur tout en lui permettant de construire des connaissances sur le texte littéraire lui-même.

Selon Serge Terwagne, il peut y avoir différents cercles de lecture mais ils sont tous composés de trois grandes étapes : la préparation, la réalisation et la mise en commun. La préparation est l'étape qui permet d'expliciter les objectifs aux élèves ainsi que les stratégies à mettre en place. La réalisation est l'étape permettant l'échange entre pairs, échanges régulés par l'enseignant qui est à la fois un guide et un observateur. Les élèves doivent relever les informations qui leur semblent pertinentes et expliquer ensuite leurs choix au reste du groupe. C'est une étape importante car elle donne à l'élève l'envie d'aller plus loin pour mieux comprendre.

Enfin, c'est au moment de la mise en commun que la classe entière se réunit pour construire une compréhension partagée et pour discuter des interprétations de chacun. Ainsi, chaque élève peut trouver sa place et comprend que sa lecture, bien que personnelle et parfois différente de celle d'un autre, est légitime.

2.2.2. Les enjeux du cercle de lecture

Il me paraît important de revenir sur les enjeux du cercle de lecture. Pour cela, il faut également faire le point sur les pratiques de classe qui ont engendré la nécessité de présenter ce nouveau dispositif didactique. Serge Terwagne et Maryse Brumont sont d'accord pour dire que les élèves ne sont plus motivés par la lecture d'un texte littéraire. Ils expliquent, dans leur ouvrage respectif, que c'est bien normal puisque la lecture à l'école est souvent associée à des tâches peu motivantes telles que les questionnaires de lecture, souvent basés sur des textes trop difficiles pour eux. De plus, cela ne permet pas aux élèves d'acquérir des compétences solides en compréhension puisqu'ils ne répondent qu'à des questions littérales sur le texte. Les jeunes lecteurs ne peuvent pas s'impliquer dans leur lecture et n'éprouvent donc aucun plaisir. Pour Maryse Brumont, il est essentiel de construire avec eux le plaisir de lire. Il faut d'abord faire prendre conscience aux élèves que lire, c'est s'impliquer dans le texte, comme dans un jeu. Le plaisir de lire vient du fait que

l'on franchit des obstacles, et le cercle de lecture est un moyen d'y arriver. Serge Terwagne souligne également l'objectif primordial, selon lui, des cercles de lecture : faire comprendre aux élèves qu'ils ont le droit de s'exprimer face à un texte. Chacun lit à sa manière, apporte dans sa lecture ce qu'il est et ce qu'il sait. Ces interactions entre le lecteur et le texte doivent absolument être prises en compte quand on enseigne la lecture à l'école. C'est grâce à ce changement que les élèves s'impliqueront en tant que lecteurs actifs. Pour résumer, selon Serge Terwagne et Maryse Brumont, l'implication des élèves nait d'un sentiment de plaisir de lire qui, quant à lui, nait des franchissements d'obstacles. Le cercle de lecture, mais surtout les interactions qu'il propose, permet de doter les élèves de stratégies efficaces pour franchir ces obstacles. Mais ce sentiment de plaisir nait également du fait que les élèves peuvent exprimer leurs émotions. En effet, discuter autour d'un texte qui a provoqué des émotions est une source de plaisir pour les apprenants. Il faut donc laisser libre cours à cette parole, de cela naitra l'engagement des élèves à lire. Serge Terwagne parle ainsi des « positions du lecteur ». Pour lui, le lecteur expert adopte deux positions distinctes. Il peut lire pour éprouver du plaisir mais il peut aussi lire dans un but précis, pour accomplir ensuite une tâche. Le but de l'école est de donner aux élèves des clés pour acquérir ces deux positions. Le cercle de lecture a alors cet objectif : socialiser l'acte de lire en se servant tout de même de la subjectivité de chaque élève-lecteur. Il permet de mettre en lumière les réponses personnelles des élèves à la lecture tout en cherchant à construire la compréhension.

J'aimerais à présent revenir sur le principal aspect du cercle de lecture qui est l'échange entre pairs. C'est effectivement sur ces échanges que se base le dispositif et Serge Terwagne en explique les bienfaits. Pour ce faire, il reprend le postulat de Vygotski, pédagogue et psychologue du siècle dernier. Vygotski a introduit le concept de « zone proximale de développement ». Il met en lumière le fait qu'il faut proposer aux élèves des situations assez complexes pour qu'ils ne puissent les résoudre qu'à l'aide de leurs pairs. De la collaboration naitra la résolution de la tâche. C'est parce que l'élève, dans sa confrontation aux autres, se décentre en écoutant d'autres idées que les siennes, qu'il arrive à trouver la solution. Dans les cercles de lecture, ce concept est repris. En effet, l'élève doit d'abord dégager sa compréhension et son interprétation avant de les confronter au reste du groupe et de se rendre compte qu'il peut y avoir d'autres compréhensions, d'autres interprétations. Ce constat lui permet de se décentrer et d'acquérir de nouvelles connaissances. Ainsi, les autres membres de la classe deviennent des ressources pour lui et c'est ensemble qu'ils arrivent à trouver la solution au problème.

Engager les élèves dans un projet de lecture motivant, alliant acquisition de compétences et découverte du plaisir de lire en exprimant ses émotions, me paraît être une solution pour améliorer la compréhension en lecture littéraire. C'est donc pour toutes ces raisons que j'ai choisi de mener une séquence sur les cercles de lecture dans ma classe.
Comme dit précédemment, il existe plusieurs propositions de cercle de lecture et j'ai, quant à moi, retenu celle de Maryse Brumont dans Renouveler et diversifier les leçons de lecture au cycle III.

2.2.3. Les composantes du cercle de lecture proposées par Maryse Brumont

L'ouvrage de Maryse Brumont est en accord avec les préconisations soutenues dans les nouveaux programmes. Ces derniers demandent aux enseignants d'enseigner la compréhension et l'interprétation de manière simultanée en faisant verbaliser aux élèves leur expérience subjective de lecture et leurs émotions en lien avec leur interprétation. Maryse Brumont place son dispositif directement dans la lignée de ces demandes ministérielles. Le cercle de lecture proposé répond donc directement aux nouveaux programmes. D'ailleurs, il est possible de trouver dans les programmes de 2015 du cycle 3, une allusion directe aux cercles de lecture : « Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture » (MEN, 2015). Les propositions didactiques de Maryse Brumont ont pour principal objectif de rendre les jeunes lecteurs autonomes. Elle insiste sur le fait que l'enseignement des stratégies pour comprendre doit être explicite mais également sur le fait que c'est en croisant les « capacités » de lecture et en utilisant des stratégies différentes que les élèves acquièrent de solides compétences en compréhension et en interprétation. Ainsi, sa proposition de cercle de lecture se base sur cinq rôles différents mais complémentaires, mettant en jeu différentes capacités travaillées. Chacun de ces rôles est exploré par chacun des élèves lors des séances de cercle de lecture. Lors de chaque séance, les élèves travaillent sur un extrait d'une œuvre. Ils sont par groupe de cinq. Chacun a un rôle défini à préparer puis à tenir lors des discussions.
- Le maitre des illustrations est chargé de dessiner le passage lu ou un extrait du passage lu qu'il trouve particulièrement intéressant. Ensuite, il doit, lors de la discussion, faire deviner aux autres membres du groupe quel moment de l'histoire est représenté par son

dessin puis expliquer son choix. - Le maitre des mots doit, quant à lui, relever cinq mots dans le passage lu. Son choix peut être fait selon plusieurs critères : ces mots lui plaisent, ces mots lui sont inconnus, ces mots lui provoquent des émotions, etc. Il doit donc relever cinq mots, les lire à ses camarades et expliquer son choix. - Le maitre des passages a le même rôle que le maitre des mots mais il s'agit pour lui de relever deux ou trois passages du texte lu. Cela peut-être une ou deux phrases. Ces passages doivent représenter quelque chose pour lui ; ils l'ont amusé, ils lui ont fait peur, ils l'ont aidé à comprendre le texte... Le maitre des passages doit également préparer la lecture des passages choisis et justifier son choix. Il doit demander à ses camarades s'ils sont d'accord avec lui et quels passages ils auraient choisi, eux, à sa place.

- Le maitre des liens a un rôle plus difficile. Il agit directement sur l'interprétation car il doit créer des liens entre le texte lu et ses expériences et connaissances personnelles. En effet, il doit par exemple établir des relations entre ce qu'il lit et ce qu'il sait, sur d'autres livres, d'autres films ou encore il se sert de ses propres expériences pour essayer de mieux comprendre les personnages. Il soumet ensuite ces liens aux autres membres du groupe.

- Enfin, le maitre de la discussion a un rôle essentiel. D'abord, il est l'animateur de la discussion : il donne la parole aux autres, vérifie que chacun a pu exprimer la totalité de sa préparation, régule les échanges. Mais il doit également préparer cinq questions sur le passage étudié, questions littérales mais aussi inférentielles. Il doit choisir les moments propices lors de la discussion pour poser ces questions aux autres.

C'est ensemble que les cinq élèves essaient de mieux comprendre le texte et l'interpréter. Cette discussion est d'abord préparée puis s'en suit une mise en commun de tous les groupes de cinq élèves. Dans la proposition de Maryse Brumont, nous retrouvons les grandes étapes présentées par Serge Terwagne. D'abord, les élèves préparent la discussion grâce à deux documents, le passage étudié et la fiche récapitulative de leur rôle. Celle-ci reprend les objectifs du rôle, ce que l'élève doit faire avant et pendant la discussion. Ensuite, les discussions se déroulent simultanément dans tous les groupes de cinq élèves. Pour finir, il y a une mise en commun qui a pour objectif de rassembler toutes les découvertes qui ont émergé dans chaque groupe, les points d'opposition et les noeuds de résistance du texte. Ensemble, et grâce à la contribution de tous les groupes, la classe construit la compréhension de l'extrait et note les différentes interprétations possibles. Le rôle de l'enseignant est capital. Il est le lecteur expert vers lequel les élèves peuvent se tourner mais il est surtout un guide capable de se mettre en retrait pour laisser les élèves échanger entre eux. Il accompagne les élèves dans leur recherche de sens tout en

privilégiant l'expression de leurs émotions et de leurs interprétations. Il est également un modèle. Son premier rôle est d'expliciter autant que possible chaque phase de l'activité. D'abord, il explicite les objectifs du cercle de lecture puis chaque rôle que les élèves devront tenir. Mais surtout il se doit d'expliciter les stratégies que les élèves devront mettre en place. Il montre clairement, grâce au texte, comment lui-même ferait face à la consigne demandée. Son rôle est de dynamiser les séances de lecture et de montrer aux élèves à quel point lire peut être une source de plaisir. Selon Serge Terwagne, cette attitude est à l'origine de la motivation et de l'engagement des élèves. J'aimerais me pencher à présent sur un des éléments clés des cercles de lecture : le débat. En effet, les élèves sont amenés à débattre lors des cercles mais également lors de la mise en commun qui confronte les différentes interprétations de chaque groupe. Le débat interprétatif est donc un aspect fondamental du dispositif. Selon le site Internet Eduscol, le débat interprétatif apparaît dans les programmes de 2002 mais il est encore très présent aujourd'hui, ce qui permet d'inscrire le cercle de lecture dans les recommandations officielles. Le site Eduscol en donne une définition : « le débat interprétatif est à envisager comme une situation de travail répondant à un enjeu cognitif précis : apprendre à développer, enrichir et organiser sa pensée et par conséquent sa lecture en interagissant avec ses pairs et avec l'enseignant. ». Son adéquation avec les nouveaux programmes scolaires est sans appel. En effet, dans chaque domaine des programmes de français, le débat est sollicité car il permet de travailler conjointement plusieurs compétences. D'abord, des compétences langagières puisque l'on demande aux élèves d'oser prendre la parole dans un groupe, d'organiser leurs propos pour être compris, d'utiliser des arguments pour justifier ces propos, de prendre en charge un rôle spécifique dans un débat. Les programmes insistent beaucoup sur le fait que les élèves, petit à petit, doivent être capables d'exprimer un point de vue, un sentiment, une connaissance. Ils doivent tenir compte de la parole des autres pour trouver leur place dans l'échange. Le débat fait partie des dispositifs préconisés par les programmes pour travailler ces compétences. Mais le débat a toute sa place dans le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit » puisqu'il sert d'outil pour échanger sur les impressions de lecture, sur les problèmes de compréhension, sur les interprétations. Il permet aux élèves d'acquérir des compétences de compréhension puisque c'est grâce aux débats interprétatifs qu'ils doivent réfléchir à ce qu'ils ont compris, qu'ils reviennent sur leur compréhension initiale pour la faire évoluer, qu'ils partagent différentes stratégies ou encore qu'ils doivent fournir un effort de justification pour que leurs propos soient acceptés. Le débat est également présent dans le domaine « Écriture » puisque les élèves doivent préparer ce

débat grâce à des écrits de travail. Ceux-ci ont une place prépondérante dans les programmes, j'y reviendrai. Ce qu'il est important de retenir, c'est que le débat interprétatif aide les élèves à mieux comprendre l'implicite d'un texte. La parole de chacun aide à la construction d'une compréhension partagée. Mais c'est également une activité dans laquelle les élèves peuvent exprimer leurs réactions face au texte, ce qu'ils pensent de celui-ci et de l'histoire. C'est un partage d'interprétations très riche qui aide les élèves à saisir tout le plaisir de la lecture et qui leur fait acquérir de réelles compétences argumentatives.

Je reviens maintenant sur le rôle de l'écrit dans ce dispositif. En effet, les élèves réalisent des écrits de travail afin de préparer les débats : ils organisent leur propos, trouvent des arguments pour les justifier, décrivent leurs impressions de lecture. Ces différentes tâches sont conseillées par les nouveaux programmes. Les élèves doivent être capables d'utiliser « l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ». Ainsi, j'utiliserai en plus du cercle de lecture, un autre outil qui peut se lier au précédent et qui se nomme « cahier de lecteur ». Il s'agira pour les élèves de noter à l'intérieur leurs réactions face à la lecture, ce qu'ils pensent du livre, ce qu'ils ressentent face à la lecture de chaque chapitre. Le carnet de lecture aura une seconde fonction. Les élèves devront, avant chaque cercle de lecture, répondre sur ce carnet à des questions inférentielles. Suite au cercle de lecture et à la mise en commun, ils devront à nouveau répondre à ces mêmes questions, être capables de revenir sur leurs réponses initiales pour les faire évoluer, grâce à la participation de tous dans les échanges. Cela permet de rendre compte d'une première réception du texte puis d'une réponse plus distanciée grâce aux échanges qui auront eu lieu entre temps. J'expliquerai en détails mon travail dans la troisième partie du mémoire, le cadre expérimental. Je voudrais seulement préciser ici les avantages du recours à l'écrit dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Je m'appuie sur les propos d'Anne Vibert (2013) retranscrits dans le rapport Lire pour apprendre, lire pour comprendre de l'IFÉ. Anne Vibert est Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale en charge des Lettres. Elle précise les atouts de la mise en place d'un carnet de lecteur au collège mais les conclusions de ses travaux peuvent servir aux enseignants de l'école. D'abord, il permet de consigner réactions et émotions au fur et à mesure de la lecture, ce qui permet d'en observer les évolutions. De plus, il favorise une lecture à la fois distanciée et participative des élèves, comme préconisé par Jean-Louis Dufays. Il permet d'expérimenter les deux « positions du lecteur » dont parle Serge Terwagne. En effet, dans le carnet de lecteur, l'élève peut noter des choses d'ordre personnel (par exemple, les émotions ressenties à la lecture du texte) mais il peut également y exécuter des tâches plus scolaires comme répondre à des questions, faire un

résumé, etc. Ainsi, cet outil lui permet de s'impliquer émotionnellement dans la lecture tout en travaillant des compétences en compréhension.
Après avoir présenté les différentes facettes du dispositif, ses objectifs, ses composantes, ses étapes et son adéquation avec les instructions officielles, je voudrais présenter en quelques lignes les résultats de l'expérimentation de Maryse Brumont qu'elle présente dans Renouveler et diversifier les leçons de lecture au cycle III. Elle présente les expérimentations de ce dispositif dans les classes.

2.2.4. Les résultats de la recherche

Les résultats de son expérimentation laissent entrevoir les réels bénéfices que tirent les élèves et l'enseignant de ce dispositif. En effet, elle affirme que les élèves acquièrent plus d'autonomie dans la découverte des textes littéraires mais également plus de motivation dans les séances de lecture. Elle souligne aussi le fait que le croisement des différents rôles et les capacités qu'ils permettent de travailler met efficacement en lumière les sources d'incompréhension du texte. De plus, il apparaît que le travail à l'écrit, avant et après le cercle de lecture, amène les élèves à étudier les pistes d'interprétation du texte ce qui les implique davantage dans leur position de lecteur. Pour finir, Maryse Brumont tire de ses expériences en classe que ce dispositif permet aux élèves de changer d'attitude face aux textes qu'ils lisent. Ils deviennent de véritables chercheurs, ce sont eux qui posent des questions sur le texte et non plus l'inverse. Ils prennent confiance, jouent avec le texte et avec l'auteur. Ma troisième partie, le cadre expérimental, aura pour but de vérifier ces affirmations. En mettant en place les cercles de lecture et le cahier de lecteur dans ma classe, je veux montrer que le rôle des échanges collectifs a une réelle influence sur la démarche individuelle de compréhension d'un texte littéraire.

3. Cadre expérimental – Récolte et analyse des données

Dans cette troisième et dernière partie, je présenterai mon cadre expérimental. J'ai pu tester, dans ma classe de stage, une séquence didactique autour des cercles de lecture afin de pouvoir observer si ceux-ci présentent des avantages dans l'amélioration de la compréhension d'un récit. Ainsi, présenterai-je d'abord le contexte dans lequel se situe cette observation. Puis, je décrirai la démarche de collecte de données utilisée. Enfin, j'analyserai les données collectées au regard des précédentes parties de ce travail de recherche.

3.1. Présentation du contexte

J'ai pu, dans le cadre de mon stage, mener une séquence didactique ayant pour but d'observer les éventuelles évolutions des compétences des élèves en matière de compréhension d'un roman policier grâce aux cercles de lecture. Afin de restituer ce travail, il me paraît important de présenter trois éléments : la classe dans laquelle s'est déroulée la séquence, l'oeuvre choisie et les objectifs que je m'étais fixés.

3.1.1. Présentation de la classe, du niveau et de la progression

C'est dans une classe de 24 CE2 – CM1 que j'ai mis en place mon travail d'observation et de récolte de données. Cette classe fait partie de l'école d'Encausse les Thermes, petit village de campagne. C'est en cours d'année scolaire, au mois de janvier, que j'ai commencé ma séquence d'apprentissage visant à récolter les données. Pendant la première partie de l'année, j'ai mené des séquences en compréhension de l'écrit visant à doter les élèves d'outils pour mieux comprendre des textes. Ainsi, ont-ils appris à se construire une représentation mentale de ce qu'ils lisent, à repérer les connecteurs temporels dans un texte, à sélectionner les informations importantes ou encore à anticiper la suite d'un récit. Lors de ces séquences d'apprentissage, j'ai pu constater que certains de mes élèves n'avaient pas acquis certaines de ces compétences et que leur culture littéraire était hétérogène. En effet, certains d'entre eux ne lisent pas, à l'école ou à la maison, ce qui creuse des différences dans leur posture de lecteur. La séquence menée pour la récolte de

données, s'appuyant sur les cercles de lecture, est une parenthèse dans mon année, elle ne s'intègre pas dans la progression prévue. Malgré un manque de linéarité apparent, ce travail permet aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences en lecture et compréhension. Concernant les élèves qui sont en difficulté en compréhension, un dispositif comme le cercle de lecture permettait d'aborder la lecture différemment, sous un jour nouveau.

3.1.2. Présentation et analyse de l'oeuvre

Je vais à présent présenter et analyser l'oeuvre choisie pour cette séquence d'apprentissage en compréhension de l'écrit. Avec de l'ail et du beurre est un roman de 43 pages écrit par Claire Cantais. Il a été publié en 2012 chez Syros, dans la collection Mini Syros, Polar. Ce roman policier a toutes les caractéristiques d'un roman policier pour la jeunesse que j'ai mentionnées dans ma première partie. En effet, c'est une roman à suspense, il est ancré dans la réalité, un méfait est commis et l'enquêteur est un enfant. Voici le résumé de l'intrigue tel qu'il est présenté en quatrième de couverture : « Menés par un grand de CM2, deux frères se laissent entraîner à faire des bêtises. Leur mission : embêter le vieux monsieur Schmidt, tout gris et pas bien aimable. Mais attention, le petit Marius risque de finir mangé avec de l'ail et du beurre, comme un escargot. ». Ce résumé donne à voir certains enjeux littéraires du livre. Tout d'abord, le héros est un enfant ce qui permet une identification forte des jeunes lecteurs. Dans Les cercles de lecture, Serge Terwagne explique que l'identification d'un jeune lecteur au personnage principal participe à une meilleure réception de l'oeuvre. Les lecteurs se sentent concernés par ce qui arrive au héros, ils reconnaissent des situations vécues, ils se mettent dans sa peau plus facilement et partagent donc avec lui ses sentiments. En s'identifiant, les jeunes lecteurs partagent des émotions avec le jeune héros et trouvent des réponses aux questions qu'ils se posent. Dans le livre étudié, il est question d'un jeune garçon qui veut « plaire » à un garçon plus grand que lui. Il se laisse influencer et fait des bêtises dans le seul but de se sentir grand et apprécié par lui. Ce genre de situation peut être connu des jeunes lecteurs. De ce fait, la compréhension se fait plus aisément et cela les implique davantage dans leur lecture. En voulant savoir ce qu'il va se passer pour le jeune héros, ils répondent peut être à leurs propres interrogations et se questionnent sur leurs manières d'agir avec les autres. Serge Terwagne insiste sur le fait que le choix de l'oeuvre est primordial. Il faut que celle-ci provoque des émotions, des interpellations et une identification. Ce roman soulève des

problèmes que peuvent rencontrer les jeunes élèves lecteurs. Comme dit précédemment, le héros se retrouve confronté à des problèmes car il a voulu plaire à un garçon plus grand que lui. Mais d'autres situations problématiques sont abordées : une relation conflictuelle entre le héros et son frère, l'usage du mensonge face à sa mère ou encore un mauvais jugement du voisin qui entraine un manque de respect envers lui. Comprendre les agissements du héros et à travers eux ses propres agissements, permet aux élèves de s'interroger sur les valeurs morales de notre société et sur le sens de leurs actions. L'enjeu littéraire est double puisqu'il s'agit de donner des réponses aux élèves concernant ce qu'ils ressentent mais également de les faire débattre sur de réels problèmes éthiques. Ce roman comporte de nombreux obstacles interprétatifs qu'il est très intéressant de travailler avec les élèves. Par exemple, le jeune héros rejette son frère et ment à sa mère mais l'auteur n'est pas explicite quant aux raisons qui le poussent à agir de la sorte. Les élèves doivent se questionner et de ne pas se contenter d'une lecture littérale s'ils veulent comprendre l'histoire. Le rôle de l'interprétation dans la compréhension est ici essentiel car chaque élève, grâce à sa culture propre, à ses connaissances, peut apporter des réponses différentes. L'ensemble de ces réponses forme un tout qui permet une meilleure compréhension du personnage et de ses états mentaux donc une meilleure compréhension de l'histoire également.

Ce roman présente un autre enjeu littéraire important qui se base davantage sur l'aspect textuel de l'oeuvre. En effet, lors de ma première lecture du roman, j'ai pu constater que l'auteur utilise un motif littéraire souvent connu des auteurs de romans policiers : le leurre. Lors de mes recherches concernant la didactique de la compréhension en lecture, j'ai pu enrichir mes connaissances au sujet de ce motif littéraire dans l'ouvrage Les chemins de la littérature, dirigé par Marie-Luce Gion.

Les auteurs de l'ouvrage définissent le leurre complet comme étant la disculpation d'un innocent présumé coupable. Dans le roman que j'ai choisi d'étudier avec les élèves, ce motif est présent dans la mesure où le personnage principal pense vivre une aventure dramatique dans laquelle son petit frère est kidnappé et mangé par le méchant voisin, alors que la chute révèle qu'il n'y a ni méfait ni crime. Les auteurs précisent qu'un leurre complet permet aux lecteurs, quand ils le découvrent, d'être mieux séduits. Pour ce faire, Claire Cantais, l'auteur de ce roman, utilise beaucoup l'écriture implicite. Elle y parvient car elle décrit tout ce qu'il se passe à travers le filtre du jeune héros. Le lecteur ne sait que ce que le héros sait et comprend. Ainsi, l'implicite est partout dans ce roman. En plus du leurre que les élèves doivent apprendre à repérer et à apprécier, Claire Cantais utilise aussi le motif de

la fausse piste, lui aussi défini dans Les chemins de la littérature. C'est un motif épisodique dans lequel le narrateur explique comment il conduit l'enquête. Il associe pleinement les lecteurs à son parcours, il partage avec eux ses émotions, ses doutes, ses espoirs. Un ensemble de fausses pistes créent un leurre complet à la fin du roman. Un travail explicite concernant ces fausses pistes amène les élèves à être plus attentifs et à repérer les pièges tendus par l'auteur. Ce roman me paraît donc être un ouvrage très riche pour mener un travail sur la compréhension. Serge Terwagne, dans Les cercles de lecture, dresse une liste de trois critères pour le choix d'une œuvre littéraire propice à une lecture participative et distanciée. D'abord, le texte étudié doit être suffisamment implicite pour permettre aux élèves de construire des stratégies efficaces d'inférence. De plus, le texte doit être ouvert et proposer des interrogations afin de laisser place aux transactions affectives et critiques. Enfin, le texte doit étonner, créer des frustrations et laisser la place à diverses interprétations. L'analyse de l'oeuvre choisie permet de mettre en lumière que celle-ci est en adéquation avec les propos de Serge Terwagne et donc qu'elle est propice à ce travail de recherche visant à améliorer la compréhension d'un récit littéraire.

3.1.3. Présentation des objectifs visés

Cette séquence sur la compréhension de l'oeuvre intégrale Avec de l'ail et du beurre visait différents objectifs. D'abord, j'attendais des élèves qu'ils s'impliquent dans la lecture de ce roman. Les débats interprétatifs me permettaient d'observer et d'évaluer cette implication personnelle. En effet, les interactions entre les élèves sont des indicateurs de leur capacité à interpréter. De plus, j'attendais des élèves qu'ils acquièrent, au fur et à mesure de la séquence, un regard critique sur le récit et sur les procédés littéraires mis en place dans celui-ci. Grâce à un enseignement explicite des stratégies de lecture, mon objectif était que les élèves se rendent compte du jeu qui s'instaure entre eux, le texte et l'auteur du livre. Je voulais également qu'ils prennent conscience que comprendre un texte se fait grâce à un ensemble de stratégies et de compétences. J'ai fait un choix concernant les stratégies les plus développées et travaillées. Repérer la présence d'une information implicite et faire des inférences pour la combler est la stratégie mise en avant dans cette séquence ; mon objectif étant d'améliorer la capacité des élèves à comprendre un texte qui ne dit pas tout à son lecteur. Enfin, je reviens sur les enjeux littéraires du roman choisi pour décrire mon dernier objectif. Je voulais que les élèves soient moins naïfs dans leur posture

de lecteur, qu'ils prennent plus de distance par rapport au texte lu. Puisque dans ce récit, Claire Cantais use de stéréotypes et de motifs connus tel que le leurre ou la fausse piste, il me paraissait intéressant de former les élèves à être plus attentifs au texte, à la manière dont il est écrit.
Ainsi, seraient-ils capables, par la suite, de reconnaître de tels motifs dans leurs futures lectures. En somme, ce roman a été un moyen pour moi de développer chez les élèves des compétences en lecture participative, à travers les échanges prévus, mais également des compétences en lecture distanciée, afin que les élèves soient moins naïfs et adoptent un point de vue critique sur ce qu'ils lisent.

3.2. La démarche de collecte de données

Pour ce mémoire de recherche, j'ai mis en place une séquence d'apprentissage sur les cercles de lecture et j'ai dû réfléchir à une démarche de collecte de données. Celle-ci sera qualitative et dans les sous-parties suivantes, j'aimerais expliquer pourquoi j'ai choisi une telle démarche et comment je l'ai mise en place.

3.2.1. Une démarche qualitative – pourquoi ?

Une démarche de collecte de données peut se faire quantitativement ou qualitativement. Je n'ai eu ni le temps ni un nombre suffisant de contacts pour pouvoir faire une recherche quantitative. Ainsi, ai-je préféré mettre en place une démarche qualitative observable et évaluable au sein de ma classe de stage. Mon but est d'expérimenter un dispositif, le cercle de lecture, et d'observer ses effets quant à la compréhension de l'écrit chez les élèves. Mon échantillonnage est réduit (24 élèves) donc je ne tirerai aucune généralisation de mon travail de recherche. Je tiens donc à souligner le caractère exploratoire de celui-ci. J'ai choisi de n'expérimenter que ce dispositif là. En effet, je n'ai pas voulu comparer plusieurs dispositifs, comme le questionnaire de lecture et les cercles de lecture, par exemple. Je pense que chaque dispositif mis en place lors de séquences d'apprentissage en lecture possède ses avantages et ses limites. Ma démarche n'est donc pas une démarche de comparaison. Mon travail ne se porte que sur les cercles de lecture et surtout sur ce qu'ils apportent aux élèves dans leur démarche de compréhension d'un texte littéraire. Ma collecte de données tend à apporter des réponses à mes interrogations

concernant ce dispositif. Je veux pouvoir observer si celui-ci permet aux élèves d'acquérir des outils pour mieux comprendre : de la réflexion, de la distance ou encore un regard critique. Cela me permet également de mettre en lumière, ou non, les avantages de la discussion entre pairs et de la confrontation de points de vue dans l'élaboration de l'interprétation de chacun.

3.2.2. Une démarche qualitative – comment ?

Je vais à présent décrire la mise en place de ma démarche de collecte. J'ai tout d'abord pensé, élaboré, préparé une séquence d'apprentissage autour du roman Avec de l'ail et du beurre dont la fiche de préparation est en annexe (annexe 1). Cette séquence est un ensemble de six séances identiques. Chaque séance se déroule en trois temps. D'abord, les élèves lisent collectivement et à voix haute le texte de la semaine, c'est-à-dire un ou deux chapitres du roman à chaque fois et dans l'ordre chronologique de l'oeuvre. Ensuite, ils répondent, sur leur cahier de lecteur, à une ou deux questions de compréhension. Ces questions peuvent porter sur un aspect littéral du texte mais surtout elles tendent à résoudre des problèmes d'implicite et des nœuds d'interprétation. L'ensemble de ces questions est donné en annexe (annexe 2). Après cette première phase, j'explique ou réexplique les rôles des cinq membres du cercle de lecture – maitre des illustrations, maitre des mots, maitre des passages, maitre des liens ou maitre de la discussion – en enseignant explicitement comment tenir chacun des rôles (ce que je dois faire, ce que je dois écrire, ce que je dois dire). L'organisation d'une séance utilisant le dispositif des cercles de lecture est donnée en annexe (annexe 3). Suite aux cercles de lecture, et aux débats qui y ont eu lieu, les élèves doivent répondre aux mêmes questions que celles posées avant le cercle de lecture. Ils reprennent donc leur cahier de lecteur et répondent aux mêmes questions que lors de la première phase. De ce fait, l'élève doit d'abord réfléchir seul aux questions, il doit se questionner et trouver en lui et dans le texte les réponses. Ensuite, il doit interagir avec ses pairs, émettre des avis, des hypothèses, dire s'il est d'accord ou non avec les autres. Il remet alors en cause, parfois, ses croyances initiales et a le droit de modifier sa première réponse. Il peut ré-ouvrir son cahier de lecteur, relire ce qu'il a répondu la première fois et compléter, modifier ou transformer sa réponse première. J'ai donc pu constater, ou non, les changements qui pouvaient se produire dans la compréhension des élèves après qu'ils ont assisté aux cercles de lecture. Les documents relevés sur lesquels se basera mon analyse de

données seront donc les cahiers de lecteur de mes élèves ainsi que les retranscriptions écrites des échanges qui ont eu lieu lors des cercles de lecture de chaque séance.

3.3. L'analyse des données collectées

Après avoir spécifié ma démarche de collecte de données, je voudrais maintenant exposer l'analyse de ces données. J'aimerais, dans un premier temps, décrire les indicateurs que j'ai retenus pour analyser les données collectées. Dans un second temps, je présenterai mon analyse au regard de ces indicateurs.

3.3.1. Présentation des indicateurs retenus pour analyser les données collectées

Lors de mes recherches, j'ai lu un article de Manon Hébert, professeure à l'Université de Montréal, intitulé « Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires : quelles différences avec le secondaire ? ». Dans cet article, elle compare la réception d'une œuvre littéraire lue dans son intégralité par des élèves de primaire et de secondaire. Elle met en place, avec l'aide d'enseignants, les cercles de lecture dans les classes et aimerait comparer les compétences et capacités des élèves, selon leur âge. Ainsi, dégage-t-elle des indicateurs qui l'aident à observer et à évaluer ces compétences. La séquence d'apprentissage en lecture, expérimentée dans ma classe, se constitue des mêmes composantes que le travail que Manon Hébert mène dans les classes. En effet, elle confronte les élèves à l'écrit individuel dans leur cahier de lecteur, puis à l'échange entre pairs pour mettre en lumière les différents points de vue puis à nouveau à l'écrit. Elle veut cerner les avantages d'un enseignement transactionnel mêlant oral, lecture et écriture. Pour ce faire, elle dresse une liste d'indicateurs afin d'observer principalement deux aspects : le mode de lecture littéraire utilisé par les élèves quand ils répondent à des questions à l'écrit et le mode de collaboration utilisé par les élèves quand ils discutent entre eux à l'oral. Manon Hébert distingue quatre modes de lecture littéraire qui mettent en jeu différentes compétences de lecture. Si un élève commente les faits présentés par le texte, il utilise un mode littéral. S'il commente de manière affective ou éthique un texte, il utilise un mode personnel. S'il commente le texte en observant les procédés littéraires et ses caractéristiques, il utilise un mode textuel. Enfin, si l'élève commente de façon critique le

texte, en le comparant avec d'autres œuvres et de manière plus globale, s'il le rapproche de ce qu'il connait, de ses expériences plus anciennes de lecture, il utilise un mode critique. Il reconnaît pour mieux lire. Ces quatre modes me serviront à analyser les écrits de mes élèves dans la partie suivante. Il s'agit pour moi de découvrir quels modes de lecture sont utilisés par les élèves quand ils répondent aux questions de lecture sur le texte lu et surtout s'il y a un changement de mode entre leurs premières réponses et celles qui suivent le cercle de lecture.

Suite à ces constatations, je me demanderai également quels modes de collaboration sont utilisés par les élèves quand ceux-ci discutent lors des cercles de lecture. J'essaierai alors de mettre en relief le lien qui peut, éventuellement, exister entre les modes de lecture et les modes de collaboration à l'oral.

Manon Hébert distingue quatre modes de collaboration lors des discussions entre pairs. Les élèves peuvent, lors d'un cercle de lecture, faire différentes actions. Ils peuvent d'abord rétroagir aux propos d'un pair, c'est-à-dire émettre leur avis, leur opinion sur ce que les autres disent. C'est une attitude réflexive qui permet de prouver qu'ils comprennent ce qui se joue dans un cercle de lecture. Ils sont dans une posture de lecteur actif. Ils peuvent aussi gérer la tâche, c'est-à-dire aider un pair à formuler ce qu'il pense, gérer les tours de paroles ou encore imposer une discipline dans le dialogue. Ils sont acteurs dans le débat. Ils montrent des compétences à l'oral mais par forcément dans leur compréhension du texte. Les élèves peuvent également élaborer et/ou articuler les sujets de discussion. Ce mode là est, lui aussi, révélateur d'une attitude réflexive et active concernant la compréhension du texte et de ce qui se joue lors du cercle de lecture. Amener un nouveau propos dans le débat et poser une nouvelle interrogation aide les pairs à aller plus loin dans leurs réflexions et dans leur compréhension du texte étudié.

Comme dit précédemment, j'essaierai de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre le mode de lecture utilisé par les élèves et leur mode de collaboration à l'oral. Mais surtout, j'aimerais comprendre si les cercles de lecture, et donc les débats entre pairs, influencent les modes de lecture utilisés pour répondre à des questions de compréhension et d'interprétation. En effet, si l'élève utilise un mode de lecture autre qu'un mode littéral, il va plus loin dans sa compréhension et montre d'autres compétences. Le sujet de ce travail de recherche est basé sur les cercles de lecture comme levier pour améliorer la compréhension du récit. Montrer qu'un élève utilise un autre mode de lecture qu'un mode littéral, après avoir participé à un cercle de lecture, revient à montrer que ce dispositif peut aider les élèves à acquérir de nouvelles compétences et donc à améliorer leur capacité à

comprendre un récit.

3.3.2. Analyse des données collectées au regard de ces critères

Pour analyser l'ensemble de mon dispositif, les écrits et les retranscriptions des cercles de lecture, je procéderai en deux temps. D'abord, j'analyserai les modes de lecture dans les écrits de neuf de mes élèves puis j'analyserai les modes de collaboration à l'oral de six de ces neuf élèves. J'établirai ensuite les liens possibles qui peuvent exister entre les modes de lecture à l'écrit et les modes de collaboration à l'oral. J'ai donc choisi de me pencher sur les travaux écrits de neuf élèves seulement. J'ai fait ce choix pour deux raisons. D'abord, je me suis rendu compte que certains écrits étaient inexploitables dans la mesure où certains élèves n'ont pas répondu aux questions posées ou seulement en quelques mots. De plus, j'ai préalablement étudié l'ensemble des écrits des élèves et j'en ai sélectionné neuf, tout en sachant qu'ils représentaient l'ensemble de la classe en matière de cas de figure possibles. Chaque semaine, les élèves devaient répondre aux questions la veille du cercle de lecture puis l'après-midi suivant le cercle de lecture. Beaucoup d'élèves furent absents lors de la séquence. Il a été difficile de trouver des travaux complets, c'est-à-dire les réponses aux questions du lundi et les réponses aux mêmes questions le mardi. C'est pour cette raison que je n'ai analysé les travaux de ces neuf élèves qu'une seule fois. Je suis consciente que ce ne sont pas des conditions optimales pour une analyse profonde des effets des cercles de lecture sur la compréhension mais j'ai tout de même pu en tirer de nombreuses conclusions. En annexe 4, j'ai réalisé un tableau dans lequel sont répertoriés les neuf élèves, leur mode de lecture dans le premier écrit, leur rôle dans le cercle de lecture, leur mode de collaboration dans celui-ci et leur mode de lecture dans le second écrit. J'ai utilisé un code avec des couleurs. Les cases bleues désignent un mode de lecture littéral, les cases vertes désignent un mode lecture personnel, les cases orange désignent un mode de lecture textuel et les cases jaunes un mode de lecture critique. Cela donne un premier aperçu des modes de lecture les plus utilisés par les élèves. En annexe (annexes 5, 6 et 7) se trouvent également les retranscriptions des trois cercles de lecture que j'ai pu enregistrer en classe. En effet, par manque de moyens, je n'ai pas pu enregistrer chaque cercle de lecture ce qui explique pourquoi je ne pourrais analyser que six cas de figures : ceux des élèves ayant participé aux cercles et ayant répondu aux questions avant le cercle et après le cercle.

3.3.2.1. L'analyse des écrits

L'analyse des travaux de ces neuf élèves – donnés en annexe (annexes 8 à 16) – me permet de dégager trois types de profils. Exceptés les élèves en grande difficulté de lecture dans ma classe, pour lesquels les cercles de lecture n'ont pas été un outil efficace pour améliorer leurs compétences en compréhension, c'est l'ensemble de mes élèves qui peut se classer dans ces trois profils.

- Certains d'entre eux ne changent pas de mode de lecture entre le premier écrit et le second. En effet, Loanne (écrits en annexe 11) utilise uniquement le mode de lecture littérale. Elle répond aux questions grâce aux faits énoncés dans le texte. Cependant, sa compréhension évolue une fois qu'elle a participé aux cercles de lecture. Parfois elle ne modifie pas du tout ses réponses. Par contre, dans certains cas, elle ne change que quelques détails dans ses réponses mais ces détails sont essentiels à la bonne compréhension de ce qu'elle lit.

Concernant Fany (écrits en annexe 12), elle n'utilise que le mode de lecture personnel dans ses réponses. Elle s'investit dans sa lecture et s'identifie facilement au personnage principal en se mettant à sa place. Elle fait preuve d'une bonne compréhension du texte lu mais n'utilise jamais d'autres modes de lecture.

- Certains élèves changent de mode de lecture après qu'ils ont assisté aux cercles de lecture. C'est le cas de Maël, Raphaël, Maxime et Lilian (écrits en annexes 14, 9, 13 et 10). Les trois premiers utilisent un mode de lecture littéral dans leur première réponse et un mode de lecture personnel dans leur seconde réponse. La discussion entre pairs leur permet de s'identifier davantage au personnage et de comprendre peut être son état mental. Ils vont plus loin dans leur compréhension de la situation et créent des liens entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils lisent. Quant à Lilian, il ne répond pas à la question lors du premier écrit. Il est bloqué et ne sait pas répondre. Suite au cercle de lecture, il répond à la question en y apportant beaucoup de détails qui peuvent prouver qu'il a amélioré sa compréhension du récit lu.

- Un troisième profil, bien que minoritaire par rapport aux deux précédents, se dégage de cette analyse. Il s'agit des élèves qui varient les modes de lecture régulièrement mais c'est également les élèves qui utilisent le mode de lecture critique. En effet, Maé, Lou et Chloé (écrits en annexe 16, 8 et 15) utilisent trois des quatre modes de lecture identifiés par Manon Hébert. Les cercles de lecture leur permettent de dépasser un mode de lecture littéral ou personnel pour fournir des réponses utilisant un mode de lecture critique. Ce

sont des élèves qui n'ont aucune difficulté à s'identifier au personnage et à expliquer ce qu'elles feraient à sa place. Mais elles vont plus loin en élaborant des réponses se basant sur des faits de société ou sur des remarques éthiques. Ainsi, puis-je penser que les cercles de lecture et la discussion entre pairs leur permettent d'aller plus loin dans leurs réflexions sur le texte et d'acquérir de nouvelles compétences en matière de compréhension. J'aimerais à présent dresser un bilan de l'analyse de ces neuf travaux d'élèves. Je constate d'abord que les élèves, dans leur quasi totalité, n'utilisent que les modes de lecture littéral et personnel. Seulement trois élèves ont utilisé le mode de lecture critique et aucun d'entre eux n'a usé du mode de lecture textuel. Il apparaît que, dans son article, Manon Hébert constate les mêmes résultats. En effet elle explique que « les modes de lecture littéral et personnel ont été comme il fallait s'y attendre les deux principaux modes de lecture utilisés par les élèves ». Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont encore peu de connaissances sur le monde, sur la littérature ou encore qu'ils ont peu d'expériences dans la société. Ceci les empêche peut être d'utiliser un mode de lecture critique. De plus, le mode de lecture textuel est, lui aussi, difficile d'accès pour les élèves car il s'agit de repérer des procédés littéraires et des caractéristiques textuelles dans un récit. Ce repérage demande des compétences de lecture qui ne sont pas encore acquises par des élèves de ce niveau de classe.

Le mode de lecture littéral est souvent utilisé puisqu'il s'agit de paraphraser ce qui est dit dans le texte. Le mode de lecture personnel est souvent employé par les élèves qui arrivent complètement à s'identifier aux personnages et à leurs émotions. Faisant écho à leurs propres expériences, il est plus facile pour eux de répondre à des questions sur le texte puisqu'ils se mettent à la place du personnage. Le cercle de lecture n'est peut être pas un dispositif adapté pour aider les élèves à acquérir une posture distanciée. Ce n'est pas le dispositif qui est remis en cause, simplement le fait que les élèves n'arrivent pas encore à se servir de leurs savoirs littéraires pour mieux interpréter une œuvre. Cependant, je remarque que dans leur second écrit, aucun élève exceptée Loanne n'utilise le mode de lecture littéral. Ceci prouve que le cercle de lecture aide les élèves à sortir d'une posture de lecteur naïf pour s'investir et s'identifier davantage aux personnages. Cela prouve également que le cercle de lecture amène les élèves vers une lecture plus subjective, basée sur leurs émotions, ce qui est encouragé par les instructions officielles et par les chercheurs.

J'ai également pu constater que la compréhension du récit par les élèves peut s'améliorer d'un écrit à l'autre sans que l'élève utilise forcément deux modes de lecture différents. En reprenant le cas de Loanne, je me suis rendu compte que celle-ci ne modifie que très peu

ses réponses mais elle va plus loin dans sa compréhension et dans son interprétation. Elle rajoute souvent un détail qui lui permet de lever l'implicite du texte et donc de mieux le comprendre. Pourtant elle utilise à chaque fois le mode de lecture littéral. Il paraitrait donc que la discussion entre pairs l'aide à mieux comprendre, partager les interprétations des autres semble être un dispositif avantageux pour elle.

3.3.2.2. Analyse des retranscriptions des cercles de lecture

J'ai retranscrit trois cercles de lecture, présents en annexe (annexes 5, 6 et 7). Je vais à présent les analyser au regard des modes de collaboration indiqués par Manon Hébert : gérer la tâche, rétroagir aux propos d'un pair, élaborer et articuler les sujets de discussion.

Dans le tableau présenté en annexe (annexe 4) se trouve aussi une colonne présentant les rôles tenus par chaque élève durant le cercle de lecture enregistré. Pour rappel, les élèves peuvent être maitre de la discussion, maitre des illustrations, maitre des mots, maitre des passages ou maitre des liens. L'analyse des comportements des élèves à l'oral ne se porte que sur six d'entre eux. En effet, parmi les neuf élèves dont j'ai étudié les écrits, seuls six ont participé à des cercles de lecture enregistrés.

En observant le tableau, je constate que l'ensemble des élèves arrive à rétroagir aux propos des autres. Cependant, ils le font tous de manière différente. En effet, rétroagir aux propos d'un pair peut d'abord signifier que l'élève approuve ou désapprouve ce que vient de dire son camarade. C'est ce que font Chloé, Fany, Loanne, Maé et Maël. Quant à lui, Maxime n'exprime pas son avis. Par contre, il complète la réponse de sa camarade, ce qui indique qu'il participe activement à l'échange en voulant enrichir ce qui est proposé par les autres.

Je constate également que les élèves ayant pour rôle d'être maitre de la discussion arrive parfaitement à gérer la tâche, c'est-à-dire à gérer les tours de paroles, discipliner le débat ou aider un pair à formuler son propos. C'est le cas de Maé, Fany et Chloé, qui prennent leur rôle au sérieux en interrogeant tous les membres du cercle, en leur rappelant la règle de lever le doigt pour intervenir ou encore en demandant aux autres de commenter les propos de celui qui vient de s'exprimer. Loanne, qui est maitre des illustrations, est également dans un mode de collaboration visant à réguler la tâche quand elle aide Maxime à formuler sa phrase. Concernant maintenant l'élaboration et l'articulation des sujets de discussion, les maitres de la discussion, à savoir Chloé, Fany et Maé, arrivent à le faire sans problème en

relançant le débat avec les questions qu'elles avaient préalablement préparées. Dans son article, Manon Hébert souligne les difficultés des élèves à collaborer à l'oral. Lors de ses observations, elle a pu mettre en lumière ces difficultés. Ainsi, affirme-t-elle que les élèves du primaire ont du mal à savoir quand reformuler un propos, quand poser une question ou encore quand intervenir pour réagir à ce qui vient d'être dit. Les enregistrements des cercles de lecture menés dans ma classe montrent plutôt le contraire. Les élèves enregistrés font preuve de compétences concernant l'oral et la pratique du débat. Bien sûr, le faible échantillon observé ne peut me permettre de faire de constatations plus globales mais il semblerait que le cercle de lecture soit un dispositif avec lequel les élèves se sont rapidement familiarisés.

3.3.2.3. Les liens entre les modes de lecture à l'écrit et les modes de collaboration à l'oral

Pour essayer de mettre en lien les modes de lecture et les modes de collaboration à l'oral, je pense qu'il aurait fallu un plus grand échantillon de travaux. Or, je n'ai pu analyser que six élèves dont je possédais les travaux écrits et les échanges lors des cercles de lecture. Hormis Fany qui n'utilise que le mode de lecture personnel pour répondre aux questions de compréhension, les cinq autres changent de mode de lecture une fois qu'ils ont participé au cercle de lecture avec leurs camarades. Comme il est possible de le voir dans le tableau mis en annexe, Maxime et Maël, qui utilisaient un mode de lecture littéral dans leur première réponse, emploient le mode de lecture personnel après avoir discuté avec les autres. Chloé argumente davantage sa seconde réponse et use même du mode de lecture critique. Comme dit précédemment, Loanne va plus loin dans sa compréhension du récit en ajoutant des détails à ses réponses. Le cercle de lecture leur permet, à toutes les deux, d'approfondir leur raisonnement et leur compréhension. Les propos de leurs pairs semblent les aider à enrichir leurs interprétations personnelles. Quant à Maé, elle utilise dans ses réponses différents modes de lecture – littéral, personnel, critique – de manière irrégulière. Cela ne me permet pas d'en tirer des conclusions. C'est une élève lectrice qui a déjà de nombreuses compétences. Elle se projette très facilement dans le récit qu'elle lit. Le cercle de lecture ne semble pas être un dispositif qui la pousse à acquérir de nouvelles compétences. Lors du cercle de lecture, elle aide ses pairs, gère parfaitement la tâche mais elle ne modifie pas ses réponses à l'écrit pour autant. Comme les élèves étudiés ont plus ou moins utilisé tous les

modes de collaboration à l'oral présentés par Manon Hébert, il m'est difficile d'établir des liens entre ces derniers et les modes de lecture. D'un point de vue général, il semblerait que le cercles de lecture soit un dispositif efficace pour doter les élèves de nouvelles compétences, c'est-à-dire pour les amener à utiliser d'autres modes de lecture. Cependant, je ne peux faire de parallèle entre l'attitude des élèves à l'oral et leurs réponses à l'écrit.

3.4. Conclusion du cadre expérimental

La séquence d'apprentissage mise en place dans ma classe a permis d'utiliser le dispositif des cercles de lecture et donc de vérifier les affirmations de Maryse Brumont soulignées à la fin de ma deuxième partie. En effet, je voulais vérifier si les échanges collectifs influençaient la démarche individuelle de compréhension d'un texte littéraire. Pour cela, j'ai choisi une œuvre permettant l'implication subjective des élèves lecteurs afin d'observer si ces derniers parvenaient à s'impliquer personnellement et ainsi à mieux comprendre. J'ai explicité les stratégies à mettre en œuvre pour chacun des rôles présents lors des cercles de lecture. Les résultats de cette recherche mettent en lumière le fait que les élèves améliorent leur compréhension du récit une fois qu'ils ont échangé avec leurs pairs puisque, dans la grande majorité des cas, ils parviennent à utiliser un mode de lecture personnel quand ils répondent à des questions sur le texte une fois les cercles de lecture effectués.

Conclusion du travail de recherche

Améliorer la compréhension du récit littéraire est un réel enjeu de l'enseignement aujourd'hui. Pour cela, l'attention doit être portée sur trois points essentiels. D'abord, il faut prendre en compte le fait que l'élève est un sujet lecteur à part entière, que sa compréhension se fait dans l'interaction entre le texte, l'auteur et lui-même. Mais c'est également les interactions entre différents lecteurs qui sont importantes pour la construction de la compréhension. Il faut également prendre conscience que c'est à travers un enseignement explicite des stratégies que l'élève semble parvenir à acquérir un ensemble d'habiletés qui doivent agir simultanément pour construire la compréhension. Enfin, la lecture subjective doit avoir une place importante dans le milieu scolaire. L'élève oscille entre une lecture participative et une lecture distanciée ce qui lui permet de s'impliquer en tant que sujet lecteur mais également d'approfondir ses connaissances sur le texte. Le texte littéraire permet cette oscillation dans la mesure où il peut être perçu de multiples manières. Il possède une multitude d'interprétations qui laisse l'élève libre d'interpréter et de partager cette interprétation en classe. Les instructions officielles de 2015 soulignent l'importance de laisser de la place à l'expression des élèves concernant leurs émotions, leurs interprétations. La lecture doit laisser place à une phase de verbalisation puis à une phase d'échanges entre pairs. Les élèves doivent se sentir libre face au texte, tout en respectant les choix de l'auteur. Il a le droit d'exprimer ce qu'il ressent, d'exprimer aussi des jugements sur les personnages, sur les valeurs qu'ils mettent en lumière. Leur interprétation devient alors la forme explicite de leur compréhension. Mon intuition première était que les élèves, en échangeant entre eux, arriveraient à améliorer leur compréhension d'un récit policier. Mes recherches m'ont montré qu'un dispositif semblait correspondre à cette intuition : les cercles de lecture. J'ai d'abord constaté qu'ils permettaient de travailler l'ensemble des processus mis en jeu lors de la compréhension, processus définis par Jocelyne Giasson et expliqués dans le cadre théorique de mon travail de recherche. Les cercles permettent aux élèves d'interagir, d'acquérir des stratégies efficaces de compréhension, à condition que celles-ci soient enseignées explicitement, et d'interpréter le texte tout en confrontant leur interprétation à celle des autres. Ainsi, pensais-je que ce dispositif était tout à fait en adéquation avec les instructions officielles mais également avec les travaux des chercheurs que j'ai pu lire. En effet, l'élève devient un sujet lecteur, autorisé à lire le texte et à le comprendre grâce à ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il comprend. L'élève peut avoir une lecture subjective de l'oeuvre intégrale et compare

sa lecture avec celles de ses pairs. Il s'implique dans une véritable négociation de sens dans laquelle toutes les lectures personnelles peuvent être acceptées si elles sont justifiées. C'est avec les autres que l'élève surpasse les obstacles de compréhension et c'est ainsi qu'il éprouve le plaisir de lire.

Je voulais montrer que les échanges collectifs induits par le cercle de lecture influençaient la démarche individuelle de compréhension d'un récit littéraire. Dans un premier temps, j'ai pu confirmer cette intuition grâce aux expérimentations de Maryse Brumont. Elle a mis en place les cercles de lecture dans des classes et en a dégagé de nombreux avantages, qu'elle expose dans Renouveler et diversifier les leçons de lecture (2010). J'ai donc voulu à mon tour faire cette expérimentation et vérifier ce que je pensais : le cercle de lecture est un dispositif efficace pour améliorer la compréhension d'un récit littéraire.

Les résultats de mon analyse m'ont en effet permis de confirmer que le cercle de lecture a permis aux élèves d'améliorer leur compréhension. En effet, beaucoup d'entre eux modifient leur réponse première, une fois qu'ils ont assisté au cercle de lecture. Ils acquièrent une meilleure compréhension de la situation décrite ainsi qu'une meilleure compréhension des personnages et de leurs relations. Le cercle de lecture permet également d'impliquer les élèves dans leur lecture puisqu'ils doivent tous préparer leur intervention à l'oral. Il encourage donc la lecture subjective de chacun puisque chaque élève a un rôle différent et peut s'exprimer sur un autre point que celui du camarade. J'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves utilisent un mode de lecture personnel après qu'ils ont participé au cercle de lecture. Ce dernier leur permet donc d'assumer leur point de vue personnel, de le confronter à celui des autres, d'enrichir leurs idées avec celles des pairs. Leur seconde réponse est toujours plus enrichie que la première, dans l'ensemble des cas observés. Cette expérimentation sur les cercles de lecture m'a également permis de comprendre qu'un enseignement explicite est nécessaire lors de séquences en compréhension de l'écrit. De plus, les cercles de lecture permettent de travailler de réelles compétences à l'oral si on explicite les stratégies à utiliser. Les cercles de lecture montrent aux élèves que chaque interprétation est acceptable dans la mesure où elle est plausible avec ce que dit le texte. Il m'a donc semblé que les élèves ont également eu un nouveau rapport à la lecture et qu'ils ont tous eu du plaisir à lire cette œuvre. D'un point de vue métacognitif, j'ai questionné les élèves sur ce qu'ils avaient retenu de cette expérience de lecture. Le plaisir de lire ainsi que la surprise de constater ce que peuvent penser les autres sont les deux points qui ressortent majoritairement de leurs remarques. Concernant mon analyse, je pense que la compréhension du texte par les élèves s'est améliorée grâce aux

cercles de lecture. Ils ont utilisé des modes de lecture différents lors de leur seconde réponse, utilisant souvent le mode de lecture personnel, montrant ainsi qu'ils s'identifient aux personnages et qu'ils comprennent leurs relations. Pour conclure de manière plus personnelle, je suis contente d'avoir pu vérifier que mon intuition était raisonnable et qu'elle peut se confirmer. Les élèves ont pu améliorer leur compréhension de l'oeuvre choisie et leur implication face à celle-ci. Cependant, j'ai nourri quelques doutes pendant mon expérimentation et pendant mon analyse. Je me suis questionnée au sujet des questions posées aux élèves. N'induisent-elles pas un mode de lecture précis ? Permettent-elles, dans leur intégralité, de faire des inférences ? Ces doutes seront le prochain levier que je travaillerai lorsque je réutiliserai les cercles de lecture, dans mes prochaines années d'enseignement. Concernant mon travail de recherche dans sa globalité, je tenais à souligner qu'il m'a apporté de nombreuses connaissances concernant ma pratique professionnelle. D'abord, j'ai compris la nécessité d'innover dans les pratiques d'enseignement de la compréhension. Étudier les travaux des didacticiens me permet de poursuivre ma formation et celle-ci n'est jamais réellement achevée. J'ai pu acquérir de nouvelles connaissances en didactique du français, notamment comment mener un enseignement explicite des stratégies de compréhension et les bienfaits d'un tel enseignement. De plus, j'ai pu constater grâce à ce travail que des dispositifs innovants, permettent, dans tous les cas, d'apporter une grande motivation aux élèves de l'école primaire donc un dynamisme indéniable dans la classe lors des séances de lecture. Pour finir, je suis maintenant certaine que les échanges entre pairs restent un moyen sûr d'aller plus loin dans nos réflexions personnelles, peu importe l'âge que l'on a.

Table des annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence 50

Annexe 2 : Liste des questions posées aux élèves 53

Annexe 3 : Fiche de préparation d'une séance type 54

Annexe 4 : Tableau d'analyses des travaux d'élèves 57

Annexe 5 : Retranscription du cercle de lecture 60

Annexe 6 : Retranscription du cercle de lecture 62

Annexe 7 : Retranscription du cercle de lecture 64

Annexe 8 : Écrits de Lou 66

Annexe 9 : Écrits de Raphaël 68

Annexe 10 : Écrits de Lilian 68

Annexe 11 : Écrits de Loanne 70

Annexe 12 : Écrits de Fany 71

Annexe 13 : Écrits de Maxime 72

Annexe 14 : Écrits de Maël 73

Annexe 15 : Écrits de Chloé 74

Annexe 16 : Écrits de Maé 76

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence

<table>
<tr><td colspan="2">FICHE SÉQUENCE – LECTURE D'UN ROMAN POLICIER – AVEC DE L'AIL ET DU BEURRE</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences des programmes :
→ « Comprendre et interpréter un texte littéraire » en mettant en œuvre une démarche de compréhension
→ Répondre à des questions en mettant en relation des informations implicites et en justifiant grâce au texte
→ Partager ses impressions, ses interprétations, grâce au débat interprétatif du cercle de lecture
→ Être capable de revenir sur sa première compréhension pour la faire évoluer grâce aux échanges avec les autres</td></tr>
<tr><td>Séances</td><td>Déroulement</td></tr>
<tr><td>Séance 1 – Chapitre 1</td><td>- Présentation du roman et du projet :
- Distribuer le chapitre 1 (photocopies) à tout le monde.
- Un groupe de 5 élèves préparent le premier cercle de lecture pendant que les autres lisent le texte avec moi, reformulent, se questionnent : qui ? Quand ? Où ? Quoi ?
- Quand les 5 élèves ont terminé, faire venir les autres qui s'installent assis par terre autour du groupe de tables. Donner à chaque élève du groupe des observateurs.
- Analyse : les observateurs racontent ce qu'ils ont vu. On décrit les 5 membres du groupe, les uns après les autres, pour bien comprendre chaque rôle. Donner la parole à celui qui avait ce rôle, il peut mieux expliquer, moi je régule leurs propos pour que ce soit le plus clair possible.
- Conclusion : "Voilà ce que nous allons faire à chaque fois qu'on lira un passage. Par groupe de 5, que je choisirai, vous aurez un rôle différent à chaque fois. Ensuite chaque groupe donnera ses conclusions et on verra si on a tous compris la même chose."</td></tr>
<tr><td>Séance 2 – Chapitre 2</td><td>Séance du lundi : lecture du chapitre 2 et répondre aux questions.

Séance du mardi matin :
- Faire rappeler aux élèves ce qui s'est passé la dernière fois
→ rappel du projet et des objectifs
→ le cercle de lecture et les rôles qu'il y a (les écrire au tableau)
→ le chapitre 1
- Constitution des groupes et aménagement des tables.
- Distribuer les fiches rôles photocopiées
- Distribuer ensuite et lire ensemble le chapitre 2 (photocopies à distribuer) et lancer les cercles de lecture en silence, chacun prépare son rôle pendant</td></tr>
</table>

	- Rappeler les règles lors des échanges (les écrire sur une affiche sous la dictée des élèves). - Commencer les discussions - Mise en commun → Caractéristiques des personnages → Reformulation → Anticipation MONTRER AUX ÉLÈVES COMMENT JE FAIS, MOI, POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS, POUR ANTICIPER, ETC !!!! → Stratégie n°1 : relever à chaque fois que l'on parle d'un personnage pour pouvoir le décrire (informations explicites) et relever à chaque fois qu'un personnage agit sur un autre (paroles, gestes) et me demander ce que ça montre de lui → Stratégie n°2 : nommer les grandes étapes du chapitre pour récapituler les informations principales, avec mes propres mots Séance du mardi après-midi : - même question que la veille
Séance 3 – Chapitres 3 et 4	Séance du lundi : lecture des chapitres 3 et 4 et répondre aux questions. Séance du mardi matin : - Faire rappeler aux élèves les séances précédentes : les cercles de lecture + l'intrigue des deux premiers chapitres. - Même déroulement qu'en séance 2 - Mise en commun Séance du mardi après-midi : - Demander aux élèves de répondre à nouveau aux questions de la veille.
Séance 4 – Chapitres 5 et 6	Séance du lundi : lecture des chapitres 5 et 6 et répondre aux questions. Séance du mardi matin : - Faire rappeler aux élèves les séances précédentes : les cercles de lecture + l'intrigue des chapitres. - Même déroulement qu'en séance 2 - Mise en commun

	Séance du mardi après-midi : - Demander aux élèves de répondre à nouveau aux questions de la veille.
Séance 5 – Chapitres 7 et 8	Séance du lundi : lecture des chapitres 7 et 8 et répondre aux questions. Séance du mardi matin : - Faire rappeler aux élèves les séances précédentes : les cercles de lecture + l'intrigue des chapitres. - Même déroulement qu'en séance 2 - Mise en commun Séance du mardi après-midi : - Demander aux élèves de répondre à nouveau aux questions de la veille.
Séance 6 – Chapitres 9 et 10	Séance du lundi : lecture offerte des chapitres 9 et 10 et répondre aux questions. Séance du mardi matin : - Faire rappeler aux élèves les séances précédentes : les cercles de lecture + l'intrigue des chapitres. - Même déroulement qu'en séance 2 Séance du mardi après-midi : - Demander aux élèves de répondre à nouveau aux questions de la veille. + Faire un résumé collectif au tableau – chaque élève doit proposer quelque chose, ordre chronologique de l'histoire – recopier le résumé. - J'ai aimé ou je n'ai pas aimé, pourquoi ? Je recommande ce livre à un ami, oui ou non ? Pourquoi ?

Annexe 2 : Liste des questions posées aux élèves

Avec de l'ail et du beurre, Claire Cantais

Questions posées aux élèves lors de la séquence :

Les élèves ont dû répondre à ces questions avant de procéder aux cercles de lecture et après ces derniers.

SÉANCES	QUESTIONS POSÉES
Séance 2 – Lecture du chapitre 2	Que penses-tu de Paul ? Aide toi du texte pour le décrire et de ce que tu imagines pour répondre à la question.
Séance 3 – Lecture des chapitres 3 et 4	– Que penses-tu de la relation entre Paul et les deux frères ? Explique ta réponse. – Décris le comportement d'Antoine. Que pense-t-il dans sa tête ?
Séance 4 – Lecture des chapitres 5 et 6	– Pourquoi Antoine se sent-il bête ? Explique ta réponse. – Pourquoi Antoine change-t-il d'attitude face à Marius ? Explique ta réponse.
Séance 5 – Lecture des chapitres 7 et 8	– Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ? – Décris l'attitude d'Antoine et explique-la. Que ferais-tu à la place d'Antoine ?
Séance 6 – Lecture des chapitres 9 et 10	– As-tu déjà ressenti la même peur qu'Antoine ? Quand et pourquoi ? – Qu'est-il arrivé à Marius selon toi ? – Que penses-tu de monsieur Schmidt ? De Paul ?
En plus de ces questions, les élèves ont dû écrire, lors des séances 1, 2 et 6, leurs réactions de lecture : que penses-tu du livre ? Du début ? Des personnages ? De la chute ? Ils ont également répondu à des questions d'ordre affectif sur le livre : as-tu aimé ce livre et pourquoi ? Le recommanderais-tu à un ami ?	

Annexe 3 : Fiche de préparation d'une séance type

LECTURE ET COMPRÉHENSION – Séance type – Les cercles de lecture – Avec de l'ail et du beurre
Compétences des programmes : « Comprendre et interpréter un texte littéraire » en mettant en œuvre une démarche de compréhension → Répondre à des questions en mettant en relation des informations implicites et en justifiant grâce au texte → Partager ses impressions, ses interprétations, grâce au débat interprétatif du cercle de lecture → Être capable de revenir sur sa première compréhension pour la faire évoluer grâce aux échanges avec les autres Objectifs de la séance : → Assumer un rôle prédéfini ; chaque rôle implique des capacités de lecture différentes → Échanger avec les autres en respectant les règles : écouter, ne pas se moquer, attendre son tour → Comprendre que chacun peut aider l'autre à mieux comprendre
Présentation du dispositif utilisé : Chaque séance de lecture se déroule de la même manière (voir les différentes phases sur la fiche de séquence) mais il me paraît important de décrire le déroulement du cercle de lecture. Il y a 5 rôles, assumés par 5 élèves, les rôles changent à chaque séance mais pas les groupes de 5. Il y a le maitre des illustrations qui doit dessiner le moment qu'il juge le plus important dans le chapitre et le présenter à ses camarades en expliquant son choix. Le maitre des mots doit sélectionner 5 mots dans le chapitre et expliquer sa sélection (en quoi cela l'a aidé à mieux comprendre le texte). Le maitre des passages doit choisir deux ou trois passages du chapitre et expliquer, lui aussi, les raisons de ses choix. Le maitre des liens a un rôle un peu plus compliqué puisqu'il doit établir des liens entre ce qu'il lit et ce qu'il sait (environnement familial, scolaire, références culturelles). Enfin, le maitre de la discussion doit donner la parole aux autres mais il doit également poser 5 questions qu'il aura préparées préalablement. L'objectif des cercles de lecture est de donner aux élèves, grâce à l'échange entre pairs, des clés de compréhension et d'interprétation du ou des chapitre(s) lu(s). Avant les cercles de lecture et suite aux cercles de lecture, je pose des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent par écrit. Au départ, ils y répondent en ayant juste entendu, en lecture offerte, le chapitre. Ensuite, ils y répondent après avoir effectué les cercles de lecture et la mise en commun de ceux-ci. Cela me permet de vérifier si les objectifs du cercle de lecture ont été atteints et si il y a eu une évolution dans les réponses données par les élèves.

Temps	Activité de l'enseignant	Activité des élèves	Outils et supports
10 '	PHASE 1 - Demander aux élèves de rappeler ce qu'on sait sur le début de l'histoire. - Leur demander ensuite de se souvenir des chapitres lus la veille. - Rappeler les objectifs : « Nous allons faire les cercles de lecture. Cela va vous aider à mieux comprendre les chapitres et à peut être faire évoluer vos réponses d'hier ».	Les élèves reformulent le début de l'intrigue Les élèves reformulent les chapitres lus la veille (3 et 4)	- 24 photocopies des chapitres 3 et 4
45 '	PHASE 2 - Les élèves disposent les tables en îlots de 5, ils connaissent leur groupe et leur place dans la classe. - Faire rappeler aux élèves les différents rôles dans les cercles et leur demander de choisir un rôle qu'ils n'ont jamais fait. Distribution des fiches explicatives pour chaque rôle. - Je passe dans les groupes et je regarde le travail des élèves. Du coup, je peux relever les nœuds d'incompréhension, les difficultés dans la tâche, les sources de désaccord entre différents membres de groupe qui ont le même rôle, etc. Je note tout sur une feuille. Je m'en servirai pour la mise en commun. Je veille également à la tâche essentielle de ce travail : apprendre à justifier ses choix et ses interprétations. - Les cercles de lecture sont ouverts pendant 15 minutes environ. Ils se déroulent en même temps. Mon rôle est d'intervenir pour expliciter les consignes et ce qui est attendu d'eux. En action, les élèves comprennent mieux.	- Les élèves doivent aller de plus en plus vite dans l'installation des tables (je chronomètre à chaque fois) - Ils s'investissent et se mettent d'accord pour choisir un des rôles - Chaque élève, dans son groupe, se met au travail individuellement, sans communiquer avec les autres. Il s'aide de sa fiche explicative et des chapitres 3 et 4. Il doit apprendre à justifier ses choix par des phrases construites qui doivent être comprises des autres. - Ils parlent tour à tour et expliquent leur travail. Ils doivent se respecter, ne pas se moquer et argumenter.	- 5 dossiers contenant chacun 1 fiche explicative pour chaque rôle du cercle (ce que je dois faire pour me préparer + ce que je dois faire pendant la discussion) - Ma fiche sur laquelle je note quel élève a fait tel rôle, tel jour - Une feuille pour prendre des notes - Mon livre annoté

15 '	PHASE 3 - Mise en commun collective. Je m'aide de mes prises de notes pour orienter la mise en commun. Je m'aide également des notes prises dans le livre, dans lequel j'ai relevé les éléments implicites, les sources possibles d'incompréhension ou encore les états mentaux des personnages à décrypter. - J'interroge les élèves, je demande à chaque fois si quelqu'un pense différemment pour amener le débat entre eux. Je ne perds pas de vue mes questions de compréhension posées la veille et qui seront posées à nouveau l'après-midi. - Je n'hésite pas à interroger les plus faibles lecteurs qui peuvent être aidés de leurs camarades pour compléter leurs réponses.	- Les élèves répondent à mes questions : ils doivent expliquer leur réponse, leur avis. - En fin de séance, ils doivent également anticiper la suite de l'histoire : cette activité me sert de clôture de séance.	

Annexe 4 : Tableau d'analyses des travaux d'élèves

Nom de l'élève	Mode de lecture dans le premier écrit et exemples	Mode de lecture dans le second écrit et exemples		
Lou Annexe 8	Mode de lecture littéral « Parce qu'il est obligé de mentir à sa mère » mode de lecture personnel « moi en tout cas je me le dirai dans ma tête » « moi je mens jamais jamais »	Mode de lecture personnel « si j'étais à la place d'Antoine je dirais la vérité à ma mère » mode de lecture critique « à l'école comme je suis timide, au "quoi de neuf" si je baisse la tête (…) ça fait mal, très mal »		
Raphaël Annexe 9	Mode de lecture littéral « Antoine se sent bête parce qu'il a volé un nain à Monsieur Schmidt »	Mode de lecture personnel « Moi je ressentirais de la joie mais j'aurais aussi des nœuds dans le ventre et peur parfois », « j'irais chercher ma sœur sans faire de bruit »		
Lilian Annexe 10	Aucune réponse donnée.	Mode de lecture personnel « Paul est méchant parce qu'il veut mettre des escargots et ça se fait pas trop même si Monsieur Schmidt est méchant, ça attire les problèmes »		
			Rôle dans le cercle de lecture enregistré	Mode de collaboration à l'oral et exemples
Loanne Annexe 11	Mode de lecture littéral « Qu'il aime embêter les gens (…) et il est aussi gentil »	Mode de lecture littéral « Qu'il aime embêter les gens (…) et il est aussi méchant avec le	Maitre des illustrations	- Rétroagir sur les propos d'un pair « Mais je suis pas vraiment d'accord parce que je pense que Paul ne l'a pas

		frère du narrateur »		vraiment invité » tour de parole n°18 - Gérer la tâche Loanne aide Maxime à formuler sa pensée – « Oui, on l'imagine pas pareil » tour de parole n°33
Fany Annexe 12	Mode de lecture personnel « Je me sentirais triste et mal. Je resterais devant chez lui (…) devant chez lui »	Mode de lecture personnel « Je me sentirais triste et mal. Je donnerais un coup (…) et je courrais vite. »	Maitre de la discussion	- Rétroagir sur les propos d'un pair « Oui, c'est vrai je suis d'accord. » tour de parole n°19 - Gérer la tâche Fany organise le débat et distribue la parole à tous – « D'accord. Quelqu'un a une autre réponse ? Théo ? » tour de parole n°3
Maxime Annexe 13	Mode de lecture littéral « Parce qu'il est pas invité par Paul »	Mode de lecture personnel « Je trouve que Paul est très méchant », « il a menti à sa mère et c'est pas bien pour elle »	Maitre des mots	- Rétroagir sur les propos d'un pair en complétant la réponse de Loanne – « Oui et c'est pas sympa de faire mentir son frère aussi » tour de parole n°23
Maël Annexe 14	Mode de lecture littéral « Paul est un peu méchant et qu'il aime faire des blagues »	Mode de lecture personnel « Je trouve que Paul (…) et qu'il ne donne pas des bons exemples »	Maitre des passages	- Rétroagir sur les propos d'un pair « Moi je suis d'accord avec Donovan » tour de parole n°17
Chloé Annexe 15	Mode de lecture personnel « Je lui aurais dit que je devais faire mes devoirs et que les miens étaient très longs à faire. »	Mode de lecture personnel « Je me sentirais mal parce que Paul me ferait faire des bêtises et qu'il me ferait perdre mon petit frère » mode de lecture critique « normalement, c'est le plus grand qui surveille le petit »	Maitre de la discussion	- Rétroagir sur les propos d'un pair « Oui t'as raison c'est vraiment pas sympa » tour de parole n°30 - Gérer la tâche « tout le monde est d'accord avec sa réponse ? » tour de parole n°3 « Anthony, lève le doigt. Anthony ? » tour de parole n°20 « Kélia, toi aussi tu dois répondre à des questions » tour de parole n°22

				- Articuler les sujets de discussion
Maé Annexe 16	Mode de lecture littéral « il va faire encore des bêtises à cause de Paul » mode de lecture personnel « Je me sentirais pas bien, j'aurais mal au ventre, à la tête, j'aurais peur et je serai triste »	Mode de lecture personnel Maé complète sa réponse de la veille et elle raconte sa propre histoire imaginée : « Moi je ferais, à la place d'Antoine, je prendrais mon souffle (…) et voilà, sans qu'il me voit bien sûr et je rentre »	Maitre de la discussion	- Rétroagir sur les propos d'un pair « Ok. Je suis d'accord avec toi » tour de parole n°7 - Gérer la tâche « Faut lever le doigt Maël » tour de parole n°37 - Créer du lien entre les sujets de discussion « Alors, après, qui a décidé de mettre les escargots dans la boite aux lettres ? » tour de parole n°41

- J'ai numéroté les tours de parole dans ce document. Sur les trois retranscriptions des oraux, j'ai mis en gras ces tours de paroles.
- En annexe se trouvent les travaux d'élèves analysés.

Annexe 5 : Retranscription du cercle de lecture

Retranscription n°1 – le 16/01 –

Maé (Ma) est maitre de la discussion ;
Baptiste (B) est maitre des illustrations ;
Donovan (D) est maitre des liens ;
Maël (M) est maitre des passages.

Ma : Baptiste, quel est ton métier ?
B : Mon métier est... euh... maitre des illustrations.
Ma : Ok. Et … montre nous ton dessin.
B : J'ai représenté la maison... quand Paul et ses copains, ils posent des escargots.
Ma : Ok. Pourquoi t'as fait ce dessin ?
B : Pour moi c'est le passage le plus important de l'histoire car c'est la première bêtise que Paul fait faire aux deux frères et donc c'est un peu le début des problèmes dans le livre.
Ma : Ok. Je suis d'accord avec toi. Donc j'ai une question : pourquoi Marius ne met pas son escargot dans sa poche ? Baptiste ?
B : Parce qu'il a peur de casser sa coquille et de lui faire mal aux antennes.
Ma : Très bien. Bon, maintenant, Donovan. Quel est ton métier ?
D : Euh … de... maitre des liens.
Ma : Et t'as fait quoi ?
D : Ben j'ai marqué ce qui était marrant et ce à quoi j'ai pensé pendant que je lisais.
Ma : Est-ce que tu pourrais nous les lire s'il te plait ?
D : D'abord boulangerie parce que j'ai lu un livre qui se passait avec une vendeuse de boulangerie et elle était pareille que celle de ce livre là. Ensuite bizarre parce que c'est vrai que le vieux il est bizarre comme le voisin de Lilian. Je pense qu'il est comme lui, aussi moche et vieux et qu'il fait peur.
Ma : Ok. C'est vrai qu'il fait peur monsieur Schmidt. Les autres vous en pensez quoi ?
B : Moi il me fait rire un peu car il a l'air d'avoir une tête de clown.
M : Moi je suis d'accord avec Donovan, il doit faire peur et être très grand et il parle pas beaucoup.
Ma : Bon, d'accord. Maintenant, une autre question. Pourquoi ils sont partis en courant au lieu de marcher ? Donovan ?
D : Ben parce que... ils avaient cru qu'il avait vu. Monsieur Schmidt, qu'il avait vu les enfants.
Ma : Mais comment, puisqu'il y a les volets fermés. Il se levait ou il est sorti de chez lui ?
D : Il s'est levé et a ouvert un peu les rideaux.
Ma : Ok, oui, c'est ça. Maël, quel est ton métier ?
M : Le maitre des phrases.
Ma : Lis nous tes phrases. Et dis nous pourquoi tu les as prises.
M : Il a pris une grande feuille de marronnier, a installé son escargot dessus – pour s'il avait faim – a déposé le tout délicatement dans la boite.
Ma : Pourquoi t'as fait cette phrase ?
M : Parce que je l'aimais bien et j'aime bien les escargots. Et en plus ça montre que Marius il est doux et qu'il aime les animaux, comme moi.
Ma : Après, la deuxième ?
M : Et là, qu'est-ce qu'on a rigolé !
Ma : Pourquoi est-ce que tu as fait cette phrase ?

M : Parce que je trouve qu'elle est un peu rigolote. J'aime bien rire aussi.
Ma : Ok. Après ?
M : Même la boulangère, qu'est si gentille, avec son sourire et ses gros lolos.
Ma : Ca te fait rire ?
M : Ben oui. Et en plus ça montre qu'elle est gentille mais elle aime pas monsieur Schmidt comme les autres. Donc il doit vraiment faire peur. Et après j'en ai pas d'autres.
Ma : Ok merci. Donc moi, Maé, mon métier c'était de donner la parole et de donner des questions. Et là j'ai deux autres questions. Euh … non trois. Pourquoi ils rigolaient quand Marius avait un point de côté ?
M : Ben parce que ….
Ma : Faut lever le doigt Maël.
M : Ben parce que... ils avaient vu les escargots dans la boite aux lettres. Et que c'était une blague méchante.
Ma : Laquelle blague ?
M : Celle des escargots. De mettre des escargots gluants dans la boite aux lettres.
Ma : D'accord... euh... oui c'est bon. Alors, après, qui a eu l'idée de mettre les escargots dans la boite à lettres de Monsieur Schmidt. Baptiste ?
B : Euh, c'est Paul. Parce qu'il voulait.... euh... .
D : embêter ?
B : Oui, merci. Il voulait embêter monsieur Schmidt.
Ma : Oui. Après, la dernière question. Quel temps il faisait quand ils cherchaient, quand ils ramassaient les escargots ? Du coup Donovan ?
D : Il pleuvait.
Ma : Il pleuvait ? Et donc ?
D : Il y en avait partout des escargots.
Ma : Oui. Bon, voilà donc on a fini, voilà.

Annexe 6 : Retranscription du cercle de lecture

Retranscription n°2 – le 23/01

Fany (F) est maitre de la discussion ;
Maxime (M) est maitre des mots ;
Théo (T) est maitre des passages ;
Loanne (L) est maitre des illustrations ;
Il y a un absent ce jour là donc il n'y a que quatre rôles distribués.

F : Euh.... Maxime ! Pourquoi Paul prend le narrateur à part à l'école ?
M : Parce-que il croit que son petit frère va l'embêter.
F : D'accord. Quelqu'un a une autre réponse ? Théo ?
T : Ben parce que lui c'est un CM2 et son copain c'est un CE2 et du coup il veut pas avoir la honte devant les CM2.
F : Oui, c'est pour ça. Euh... Théo, Paul a-t-il une bonne influence sur le narrateur ?
T : Non... Parce qu'il fait des bêtises quand même.
F : Oui mais qu'est-ce qu'il fait comme bêtises depuis qu'il est copain avec Paul ? Loanne ?
L : Il fait faire des bêtises au narrateur. Depuis que Paul devient son ami, il fait tout ce que Paul dit à son frère et voilà.
F : D'accord, ok. Euh, Loanne … pourquoi le narrateur change d'avis au cours du chapitre ?
L : Parce-que Paul lui fait faire des bêtises et le narrateur il s'en rend compte et donc il a plus envie d'y aller.
T : Oui et aussi c'est parce-que peut -être il a plus envie de laisser son frère tout seul et il a envie de manger des crêpes.
F : Oui, c'est bien. Maxime, tu es maitre des mots. Dis nous les mots que tu as choisi.
M : Alors. Copain, invité, drôle, neige, nain.
F : Alors pourquoi ces mots ?
M : Copain, parce que j'aime bien mes copains. Et ça explique quelle relation il a avec Paul. Mais en fait c'est pas vraiment son copain donc le mot il est peut être mal choisi. Invité parce que j'aime bien les invitations. Drôle parce que j'aime bien rigoler, comme eux. Même si c'est pas drôle de faire des bêtises. Neige parce que j'aime bien la neige et faire des batailles de boules de neige. Et nain parce que (inaudible).
F : Ok, merci Maxime. Les autres ?
T : Oui je suis d'accord avec Maxime sur tout ce qu'il a dit.
L : Oui moi aussi. Mais je suis pas vraiment d'accord parce que je pense que Paul ne l'a pas vraiment invité. Le narrateur aimerait bien mais c'est pas vrai, Paul ne l'a pas invité et c'est pas vraiment son copain, non ?
F : Oui c'est vrai je suis d'accord. Loanne c'est quoi ton métier ?
L : De faire les dessins. J'ai dessiné le passage où Antoine il écrase le pied de son petit frère Marius et que Marius il dit aïe Maman (rires).
F : Pourquoi ?
L : Parce que ça m'a fait rire mais surtout c'est là que le narrateur il ment à sa mère et il lui cache des choses.
M : Oui et c'est pas sympa de faire mentir son frère aussi.
F : Oui je suis d'accord. Théo c'était quoi ton rôle ?
T : C'était maitre des passages. J'ai trouvé une phrase qui me faisait rire c'est " Pitié rendez-moi mes nains !".
F : Ok. Pourquoi ?

T : Ça m'a fait rire parce que je connais Blanche-Neige et qu'elle parle comme ça dans le dessin-animé. Mais elle ne dit pas ça, ça c'est Paul qui l'invente et c'est drôle.
L : Oui mais ils sont en train de faire une autre bêtise quand même alors c'est pas vraiment drôle.
F : D'accord. Ben je vais poser mes dernières questions. Loanne : pourquoi Paul fait la voix de Blanche-Neige ?
L : Parce qu'ils jouent à Blanche-Neige et les sept nains. Il imite Blanche-Neige mais moi je l'aurais pas imité comme ça, elle parle pas comme ça Blanche-Neige.
T : Si, moi je pense que si.
M : Vous … c'est parce que vous …
L : Oui, on l'imagine pas pareil.
F : Oui. Théo : Pourquoi Paul ne veut pas que Marius vienne avec eux ?
T : Ben parce qu'il va tout cafter à sa mère. Et le narrateur Antoine il va se faire gronder.
F : Ok.

Annexe 7 : Retranscription du cercle de lecture

Retranscription n°3 – le 29/01 –

Chloé (C) est maitre de la discussion ;
Anthony (A) est maitre des illustrations ;
Thomas (T) est maitre des liens ;
Théo (Th) est maitre des mots ;
Kélia (K) est maitre des passages.

C : Je commence avec une question. Pourquoi Antoine met le nain dans le garage ? Théo ?
Th : Pour pas que les parents le voient.
C : Tout le monde est d'accord avec sa réponse ?
Élèves : Oui !
C : Pourquoi Marius veut faire des bêtises avec eux la prochaine fois ? Anthony ?
A : Ben, parce qu'il a envie d'être avec les grands.
C : Tout le monde est d'accord ?
Élèves : Oui !
A : Les deux frères ils veulent être copains avec Paul mais le grand il rejette son petit frère, c'est pas sympa.
T : Oui c'est clair.
C : Oui c'est vrai. Mais bon on peut le comprendre quand même un peu. Qu'est-ce que vous pensez de Paul ? Thomas ?
T : Il n'est pas malin d'avoir fait ça parce qu'il peut se faire gronder par ses parents, par monsieur Schmidt aussi.
C : Quelqu'un a une autre réponse ?
Élèves : Non...
Th : Je crois que Thomas il confond Antoine et Paul.
T : Ah oui c'est vrai ! Paul je le trouve juste méchant en fait.
C : Oui moi aussi, et vous les autres ?
A : Il est cool quand même. Moi il me fait penser à Grégoire des CM2 de l'école. Il a de la classe quand même mais il est pas gentil c'est vrai.
T : Oui t'as raison.
C : Que pensez-vous de Marius ? Anthony, lève le doigt. Anthony ?
A : Il veut jouer avec les plus grands, par exemple avec son frère et Paul.
C : Kélia, toi aussi tu dois répondre à des questions. Que pensez-vous de Antoine ? Kélia ?
K : Je sais pas.
C : Bon. Anthony ?
A : Lui il fait des bêtises parce qu'un plus grand lui dit de le faire et en plus Paul il prend pas le nain donc c'est le narrateur qui va se faire gronder si on trouve le nain. En fait il se fait avoir sur toute la ligne.
C : Avez-vous d'autres réponses ? Oui, Thomas ?
T : Ben … Peut-être que lui aussi il n'est pas trop malin de ne pas avoir amené son frère, il aurait pu l'amener.
C : Et pourquoi il aurait pu l'amener ?
T : Ça aurait été gentil de l'amener mais il a préféré écouter Paul parce que c'est un grand. C'est pas gentil. Il se fait influencer et il oublie le plus important, c'est la famille. Moi jamais mon frère il m'a laissé tomber pour un copain plus grand.
C : Oui t'as raison, c'est vraiment pas sympa. Il est bête Antoine de se faire avoir.

Bon, Kélia, tu es maitre de quoi ?
K : Maitre des passages !
C : Et tu as choisi quoi comme passages ?
K : Plein de mots …
C : Lesquels ?
K : Premier passage : « Paul attendait sous le panier de basket ». J'aime bien le basket alors j'ai choisi cette phrase. Deuxième passage : « J'ai pensé aux soldats qui sautent d'un parachute en flamme, à la roulette du dentiste, au plongeoir de trois mètres ».
C : Pourquoi tu as choisi cette phrase ?
K : Parce que je trouve que ça fait rire et il compare avec ce qui lui fait peur.
C : Merci Kelia. Ça nous aide à comprendre oui. Thomas tu étais ?
T : Je suis le maitre des liens.
C : Et tu as choisi quoi ?
T : J'ai choisi enjambé parce que chez moi j'enjambe des choses. Ensuite, s'ennuyer parce que moi je m'ennuie souvent comme le narrateur. Alors des fois je fais des bêtises.
A: Oui donc le mot ennuyer ça nous aide à comprendre peut être pourquoi il commence à faire des choses pas bien, des bêtises quoi. C'est parce qu'il s'ennuie.
T: Oui. Et ensuite, discrètement car je suis discret chez moi pour pas que mon père voit ce que je fais. Et dans beaucoup d'autres films on voit les héros discrets quand ils font des missions.
C : Tu as d'autres liens ?
T : Non.
C : D'accord, merci. Anthony, montre nous ton dessin ? Et ça représente quel moment pour vous ? Kelia ?
K : C'est des nains.
C : Oui mais quel moment du chapitre ? Théo ?
Th : C'est quand il vole le nain.
T : Il vole le nain et là il y a Paul qui rattrape le nain.
A : Oui, c'est quand Antoine vole le nain Théo. Il n'y a pas Paul dans ce passage. Thomas tu confonds les deux.
T : Oh, mais oui !
C : D'accord, merci. Pourquoi ce dessin ?
A : Parce que c'est le moment le plus important ! Ça montre que les bêtises continuent encore et que Paul il fait ce qu'il veut d'Antoine.
C : Oui c'est clair ! Théo tu étais ?
Th : Le maitre des mots.
C : Et tu as pris quoi comme mots ?
Th : Pavillon, parce que ça m'a fait penser à une veille maison dans laquelle je suis déjà allé. Je l'imagine vieille et moisie (rires). Parachute, parce que mon père il en a fait. Et c'est vrai que ça fait peur apparemment. Hortensias c'est des fleurs qu'on a la maison. Louche parce que je connais quelqu'un de louche. Et pourri parce que des fois dans ma tête je dis que l'école c'est pourri. Comme le moment du chapitre là. C'est vrai que Antoine est dans une situation pourrie, à cause de Paul.
C : Oui. Tu as d'autres mots ?
Th : Frère. J'ai un frère et c'est celui que je préfère. Je le laisserai jamais tomber et lui non plus, pas comme dans le livre.
C : Merci. Le cercle est fini.

Annexe 8 : Écrits de Lou

Premier écrit : Décris le comportement d'Antoine. Que pense-t-il dans sa tête ?

Parce que il est obligé de mentir à sa mère et puis aussi parce que ce
qui faut c'est mal très mal de voler et je sais qu'il comprend
très bien très bien. Et et il doit se dire "ce n'est pas moi ça" il ~~se~~ se le
dire dans sa tête, moi en tout cas je ~~me~~ me le dirai dans ma tête.
Et aussi parce que ~~p~~ Paul c'est un vrai ami et aussi mentir à
ses amis ça aussi c'est mal. Et puis c'est mal de mentir tout court.
Moi je mens jamais jamais de chez jamais. Le narrateur ou
antoine si vous préfère enfin la je sais pas sérieuse.

Il ne doit pas mentir !!!!!

Deuxième écrit : Décris le comportement d'Antoine. Que pense-t-il dans sa tête ?

on va dire ça comme ça. Si j'étais à la place de Antoine je dirais
la vérité à ma mère, moi je m'en fous d'être grondée par
ma mère elle me tue je m'en fichais !! Être puni, tue
tuerais
et... j'aurais quand même la vérité et puis à l'école
dit
comme je suis timide au "quoi de neuf ?" si je besse la tête
baisse
c'est parce que ~~y~~ si je regarde les élèves je me m'est à
mot
rigoler et aussi parce que pour ne pas rigoler je sers les
lèvres. Et je peux vous le dire ça fait mal très mal. Je parle
pas fort parce que je suis aussi timide sinon ~~y~~ si je suis à la
maison je parle fort et je chante bon revenons à Paul Eh...
il rocke Paul il méchant très très méchant moi ~~y~~ si j'étais
à la place de paul je serais gentille. Parce que en mon ancien
école presque toute ma classe mon année avant... Après là
je parle de ma vie.

Annexe 9 : Écrits de Raphaël

Premier écrit : Pourquoi Antoine se sent-il bête ? Explique ta réponse.

Mardi 30 janvier

Lecture

Chapitre 5 et 6

1) à la fin du chapitre 5, pourquoi Antoine se sent-il bête ? Antoine se sent bête parce qu'il a volé un nain de jardin à monsieur Schmidt,

Deuxième écrit : Pourquoi Antoine se sent-il bête ? Explique ta réponse.

Répon Moi je ressentirais de la gêne mais j'aurais aussi des noeud dans le ventre et peur parfois. Il n'a pas raison parce qu'il sait que les bêtises de Paul sont de plus en plus graves et bêtes.

2) Je ressentirais beaucoup de tristesse de peur et je penserais que je suis bête de l'avoir laissé aller dans la maison de monsieur Schmidt. ~~je irais~~ ~~je~~ j'irais dans la maison

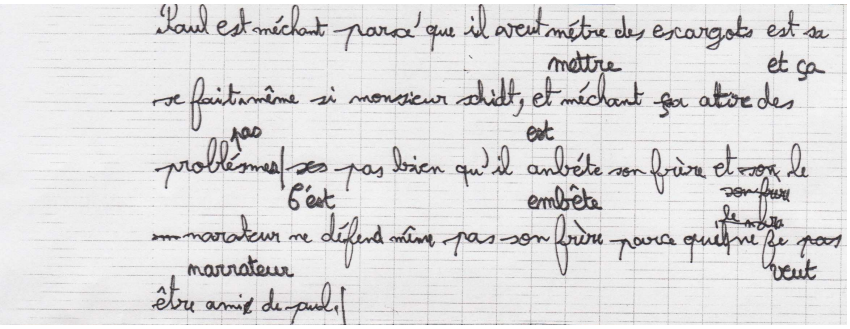
de monsieur Schmidt et ~~aller~~ j'irais chercher ma soeur sans faire ~~d'erreur~~ de bruit.

Annexe 10 : Écrits de Lilian

Premier écrit : Que penses-tu de la relation entre Paul et les deux frères ? Explique ta réponse.

Aucune réponse donnée.

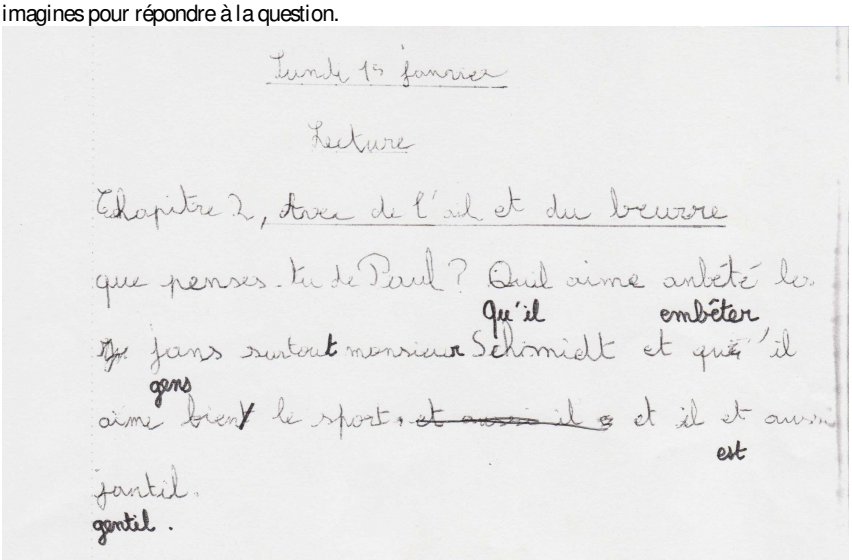
Deuxième écrit : Que penses-tu de la relation entre Paul et les deux frères ? Explique ta réponse.



Paul est méchant parce que il veut mettre des escargots est sa
mettre et ça
se fait même si monsieur dit, et méchant ça atire des
pas est
problèmes, ses pas bien qu'il anbête son frère et son de
C'est embête son frère le notre
mannateur ne défend même pas son frère parce que il ne fe pas
mannateur veut
être amit de paul.

Annexe 11 : Écrits de Loanne

Premier écrit : Que penses-tu de Paul ? Aide toi du texte pour le décrire et de ce que tu imagines pour répondre à la question.



Lundi 15 janvier

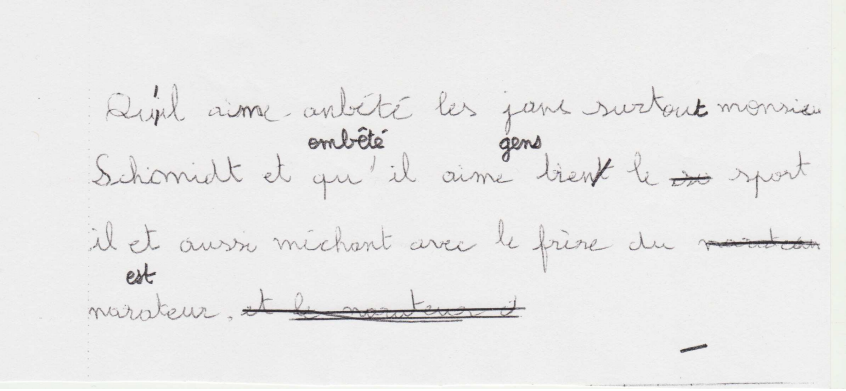
Lecture

Chapitre 2, Avec de l'ail et du beurre

que penses-tu de Paul ? Quil aime anbêté les jans surtout monsieur Schimidt et qu'il aime bien le sport, ~~et aussi il~~ et il et aussi jantil.

Que'il embêter gens est gentil.

Deuxième écrit : Que penses-tu de Paul ? Aide toi du texte pour le décrire et de ce que tu imagines pour répondre à la question.



Quipl aime anbêté les jans surtout monsieu Schimidt et qu'il aime bien le ~~sa~~ sport il et aussi méchant avec le frère du ~~narrateur~~ narrateur. ~~et le narrateur il~~

embêté gens est

Annexe 12 : Écrits de Fany

Premier et deuxième écrits : Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ? Décris l'attitude d'Antoine et explique-la. Que ferais-tu à la place d'Antoine ?

1) Je me sentis triste et mal.
sentirais

2) Je resterais devant chez lui pendant 20 min et s'il est pas sorti j'es aiqy (espionnerais devant chez lui.

1) Antoine n'a pas raison de se sentir grand et importan parce qu'il a laissé rentrer son frère dans la maison de mesieur Th Tchidt.
monsieur

Mardi 6 février

Lecture

4) Je me sentirais comme dabitude.
d'habitude.

Il n'a pas raison de se sentir grand et important par qu'il la laissé entrer Marius dans la maison de mesieur Lehmt.
monsieur

Tchmdt.

Je me sentirais triste et mal.

2) Je donner un coup dans la porte et je prendrais le bras de mr Marius
donnerais

et je courrais vite.
courrais

Bien.

Annexe 13 : Écrits de Maxime

Premier écrit : Que penses-tu de la relation entre Paul et les deux frères ? Explique ta réponse.

Moi je trouve qui ésaille faire des bétises au narateur.
qu'il essaye

Parce que il est pas invité pas paul il est même pas invité.

Deuxième écrit : Que penses-tu de la relation entre Paul et les deux frères ? Explique ta réponse.

Je trouve que Paul est très méchant, il fait faire des bétises au nérateur c'est à dire étantoine il ment à sa mère. Depuis qu'il est pas invité par paul il a menti à sa mère. et c'est pas gentil et c'est pour elle. comme que Paul est même pas amis avec étantoine ses pirate qu'il veut faire des bétises avec lui. c'est étantoine a cause qu'il était vraiment occupé mais il était vraiment vraiment occupé pas occupé.

TB.

Annexe 14 : Écrits de Maël

Premier et deuxième écrits : Que penses-tu de Paul ? Aide toi du texte pour le décrire et de ce que tu imagines pour répondre à la question.

Chapitre 22, Avec de l'ail et un bouvre

que penses-tu de Paul ? Aide toi du texte

et de ce que tu imagines dans ta tête pour

le décrire.

Paul est un ~~peu~~ méchant et qui blesse qu'il aime

frère des ~~p~~ blagues.

Le Mardi 16 janvier

lecture

Je trouve que Paul est méchant, il est est

blagueur, et il ~~est~~ beaucoup d'insultes ~~p~~

et qu'il ne donne pas des bons exemples.

Annexe 15 : Écrits de Chloé

Premier écrit : Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ?

a) Je lui aurais dit que je devais faire mes devoirs et que les miens étaient très longs à faire. Et je serais partie en courant. Oui parce que sinon il va tomber malade. Et il va se faire du souci.

Deuxième écrit : Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ?

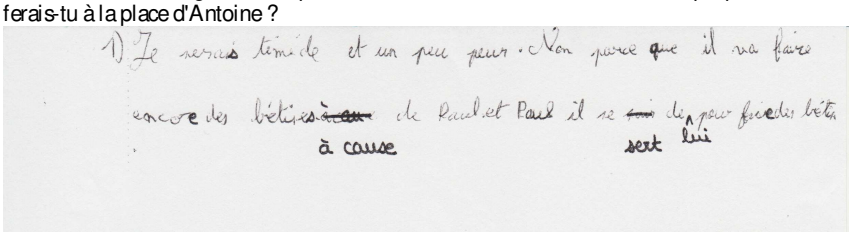
Je me sentirais mal parce que Paul me ~~fait~~ ferait faire des bêtises et ~~qui~~ ferait perdre mon petit frère alors je me sentirais vraiment mal.

Je rait mis le nain dans son jardin et j'aurais j'aurais taquéx pour dire : C'est bizarre qu'il y a le nain de m ~~ce~~ Schmitt ...

Mal parce que le plus grand me ferait faire des bêtises normalement ~~ce~~ c'est le plus grand qui surveille petit. ~~Je rait~~ ~~pris le nain~~ Je rait pris des ~~escargots~~ escargots, je lui ~~aurais~~ j'aurais dit de fermer les yeux et d'ouvrir la bouche pour lui mètre le escargot dans la bouche.
mettre

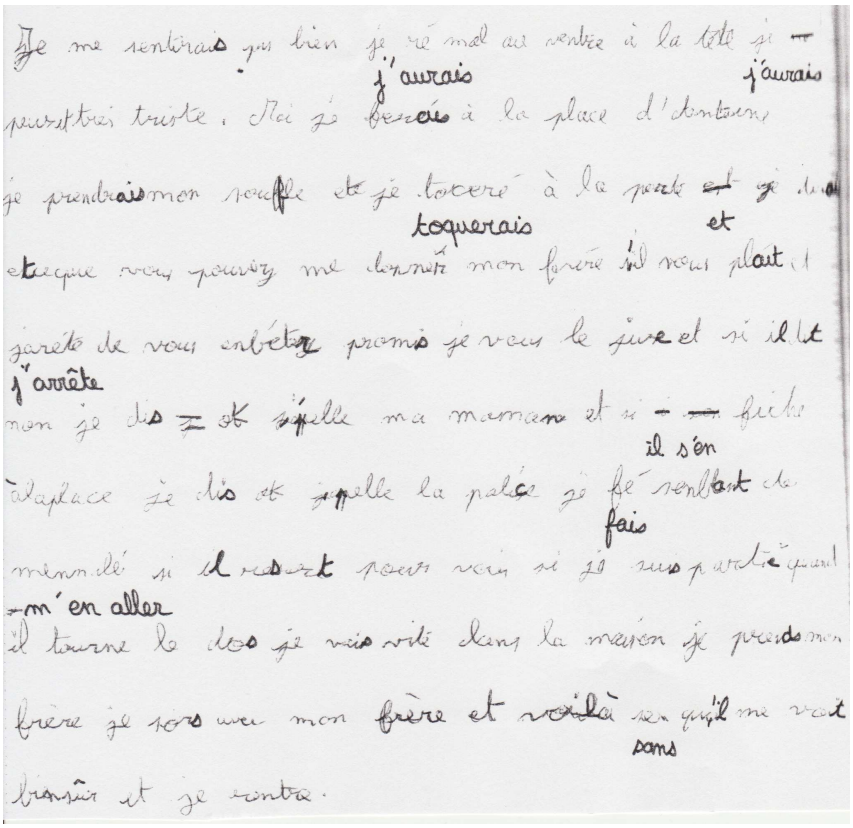
Annexe 16 : Écrits de Maé

Premier écrit : Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ? Décris l'attitude d'Antoine et explique-la. Que ferais-tu à la place d'Antoine ?



1) Je serais timide et un peu peur. Non parce que il va faire encore des bêtises ~~à cau~~ à cause de Paul et Paul il se ~~sui~~ sert de lui pour faire des bêtes

Deuxième écrit : Que ressentirais-tu si un plus grand que toi voulait te parler ? Antoine a-t-il raison de se sentir « grand et important » ? Décris l'attitude d'Antoine et explique-la. Que ferais-tu à la place d'Antoine ?



Je me sentirais pas bien je ré mal au ventre à la tête je ~~-~~ j'aurais pourtrais j'aurais triste. Moi je berais à la place d'Antoine je prendrais mon souffle et je tocerai à la porte ~~et~~ et je dis toquerais et etque vous pouvez me donnér mon frère il vous plait il jarête de vous enbêter promis je vous le jure et si il lt j'arrête mon je dis ~~z~~ et ~~i~~pelle ma maman et si ~~-~~ ~~-~~ il s'en fait la place je dis et ~~i~~pelle la palce je fé semblant de mème si il ~~r~~ ~~r~~ ~~t~~ pour voir si je suis partie quand ~~-~~ m'en aller il tourne le dos je vais vite dans la maison je prends mon frère je sors avec mon frère et ~~voilà~~ sans qu'il me voit bien sûr et je rentre.

Bibliographie

BAYARD, Pierre. Qui a tué Roger Ackroyd ?. 1998. in TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. 1999, n°19, p. 9-38.

BESTGEN, Yves. Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur. Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique, n° 1. 2007. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

BIANCO, Maryse. CODA, Maryse. GOURGUE, Dominique. Compréhension de la langue. 2002. Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

BRUMONT, Maryse. Renouveler et diversifier les leçons de lecture au cycle III [en ligne]. 2010 [consulté le 26.11.2017]. Disponible sur le Web : https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-9563-11434.pdf

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit [en ligne]. [consulté le 14.11.2017]. Disponible sur le Web : http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html

DISPY, Micheline. De la compréhension de l'implicite dans le récit fictionnel. Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université. Presses universitaires de Namur, 2011.

DUFAYS, Jean-Louis. Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe. 2005. In Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

ECO, Umberto. Les limites de l'interprétation. Paris : Grasset. 1992. in TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. 1999, n°19, p. 9-38.

FALARDEAU Érick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 3, p. 673. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

FAYOL, Michel. La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Conférence de consensus. 2003. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web :
http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. 1976. in GION, Marie-Luce (dir.). Les chemins de la littérature au cycle 3. Canopé – CRDP de Créteil. 2003.

GAUSSEL, Marie. Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web :
http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. De Boeck Université, 2008.

GION, Marie-Luce (dir.). Les chemins de la littérature au cycle 3. Canopé – CRDP de Créteil. 2003.

GOIGOUX, Roland. Apprendre à la lire à l'école. Paris : Retz, 2006.

GOIGOUX, Roland. CÈBE, Sylvie. THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités [en ligne]. 2003. [consulté le 20.12.2017]. Disponible sur le Web : http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie___Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

HÉBERT, Manon. (2011). Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires : quelles différences avec le secondaire ? Vivre le primaire Volume 24. Numéro 1. Hiver 2011. 36-39.

IRWIN Judith. Teaching Reading Comprehension Processes. 1986. in GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. De Boeck Université, 2008.

JAUSS, Hans Robert. Pour une esthétique de la réception.1990. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

KASPAL, Anne. « Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031 ». 2008. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

LAFONTAINE, Annette. TERWAGNE, Serge. VANHULLE, Sabine. Les cercles de lecture. De Boeck Education, 2013.

LANGLADE, Gérard. La lecture subjective. Québec français. 2007, n°145, p.71-73.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le débat interprétatif [en ligne]. Mars 2016. [consulté le 27.12.17]. Disponible sur le Web : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le débat littéraire interprétatif [en ligne]. Mars 2016. [consulté le 27.12.17]. Disponible sur le Web : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Carnet de lecteur et débat interprétatif [en ligne]. Mars 2016. [consulté le 27.12.17]. Disponible sur le Web : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Culture_litteraire_/21/5/RA_C3_Francais_Culture_litteraire_AHR_debat_598215.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Arrêté du 9-11-2015, Journal Officiel du 24-11-2015, Annexe 1.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes du cycle de consolidation (cycle 3). Arrêté du 9-11-2015, Journal Officiel du 24-11-2015, Annexe 2.

PICARD Michel. La lecture comme jeu. 1986. in GION, Marie-Luce (dir.). Les chemins de la littérature au cycle 3. Canopé – CRDP de Créteil. 2003.

POSLANIEC, Christian. HOUYEL, Christine. Activités de lecture à partir de la littérature policière. Hachette Education, 2008.

REUTER, Yves. Le roman policier. Paris : Armand Colin. 2009. in POSLANIEC, Christian. HOUYEL, Christine. Activités de lecture à partir de la littérature policière. Hachette Education, 2008.

RIFFATERRE, Michel. La production du texte. Paris : Seuil. « Poétique ». 1979. in GION, Marie-Luce (dir.). Les chemins de la littérature au cycle 3. Canopé – CRDP de Créteil. 2003.

SNOW, Catherine. Reading for Understanding. 2002. in Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. 1999, n°19, p. 9-38.

TAUVERON, Catherine. Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Paris : Hatier, 2003.

VIBERT, Anne. « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? ». Paris : ministère de l'Education nationale. In Lire pour apprendre, lire pour comprendre [en ligne]. 2015 [consulté le 26.12.17]. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf

VYGOTSKI, Lev. Pensée et langage. Paris : La dispute. 1985. in LAFONTAINE, Annette. TERWAGNE, Serge. VANHULLE, Sabine. Les cercles de lecture. De Boeck Education, 2013.

Table des matières

Introduction 1

1. Le cadre théorique – Définitions des termes du sujet 4
1.1. La compréhension en lecture – définition 4
1.1.1. La compréhension en lecture – Une conception évolutive 4
1.1.2. Éléments de définition de la compréhension en lecture littéraire 5
1.1.3. Les différents processus en jeu lors de la compréhension en lecture 7
1.1.4. Les difficultés des élèves à comprendre lorsqu'ils lisent 8
1.2. L'enseignement de la compréhension en lecture 9
1.2.1. Un enseignement nécessaire 9
1.2.2. Un enseignement évolutif 10
1.2.3. Principes didactiques de la compréhension en lecture 11
1.2.4. Enseigner les inférences pour soulever l'implicite 11
1.2.5. Compréhension et interprétation 12
1.3. Le texte littéraire 14
1.3.1. Définition 14
1.3.2. Choix des textes littéraires à l'école 15
1.3.3. Le rôle du lecteur 15
1.3.4. Le récit littéraire implique une lecture subjective 16
1.4. Le roman policier 17
1.4.1. Éléments de définition du roman policier 17
1.4.2. Le roman policier pour la jeunesse 18
1.5. Conclusion de la première partie 19

2. Dispositif pédagogique retenu 20
2.1. La nécessité d'innover dans les pratiques pédagogiques 20
2.1.1. La pratique du questionnaire en lecture remise en cause 20
2.1.2. Les instructions officielles en accord avec la recherche 21
2.2. Le cercle de lecture 23
2.2.1. Définition 23
2.2.2. Les enjeux du cercle de lecture 24
2.2.3. Les composantes du cercle de lecture proposées par Maryse Brumont 26
2.2.4. Les résultats de la recherche 30

3. Cadre expérimental – Récolte et analyse des données 31
3.1. Présentation du contexte 31
3.1.1. Présentation de la classe, du niveau et de la progression 31
3.1.2. Présentation et analyse de l'oeuvre 32
3.1.3. Présentation des objectifs visés 34
3.2. La démarche de collecte de données 35
3.2.1. Une démarche qualitative – pourquoi ? 35
3.2.2. Une démarche qualitative – comment ? 36
3.3. L'analyse des données collectées 37
3.3.1. Présentation des indicateurs retenus pour analyser les données collectées 37
3.3.2. Analyse des données collectées au regard de ces critères 39
3.4. Conclusion du cadre expérimental 44

Conclusion du travail de recherche 45

Table des annexes 48

Bibliographie 77

Table des matières 82