



HAL
open science

La lecture en partage : cercles et actions collectives pour promouvoir et soutenir la lecture en collège

Anne-Sophie Henley Petit

► To cite this version:

Anne-Sophie Henley Petit. La lecture en partage : cercles et actions collectives pour promouvoir et soutenir la lecture en collège. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04311988

HAL Id: dumas-04311988

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04311988>

Submitted on 28 Nov 2023

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.

La lecture en partage :

**cercles et actions collectives
pour promouvoir et soutenir
la lecture en collège**

**Anne-Sophie
HENLEY
PETIT**

Sous la direction de Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Laboratoire Litt&Arts

UFR LLASIC
Section Lettres

Mémoire de master 2 Arts Lettres Civilisations - 120 crédits
Parcours Littérature Critique et Création

Année universitaire 2022-2023

La lecture en partage :

**cercles et actions collectives
pour promouvoir et soutenir
la lecture en collège**

**Anne-Sophie
HENLEY
PETIT**

Sous la direction de Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Laboratoire Litt&Arts

UFR LLASIC
Section Lettres

Mémoire de master 2 Arts Lettres Civilisations - 120 crédits
Parcours Littérature Critique et Création
Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Merci...

À ma directrice de mémoire Bénédicte Shawky-Milcent pour sa grande bienveillance et son accompagnement précieux. Elle a su éclairer et guider ma réflexion malgré les nombreux doutes et écueils...

À Véronique Salvetat, IA-IPR de Lettres de m'avoir invitée au voyage. Grâce à sa confiance et sa passion communicative, j'ai pris mon envol avec T2L et les nouveaux horizons découverts sont une vraie richesse et un vrai élan.

Aux « Drôles de Dames » qui ont partagé et soutenu cette aventure universitaire un peu folle mais tellement nourrissante, humainement et intellectuellement.

À toute la communauté éducative du collège Liers et Lemps (adultes et élèves) qui vivent avec moi ce quotidien professionnel et le rendent si captivant. Et merci, tout particulièrement, à Hervé et Pascale, passeurs engagés, de cheminer à mes côtés sur la voie de la lecture partagée, avec tant de dynamisme et de générosité.

À ma famille sans qui rien de tout cela ne serait advenu : mari, père et sœur pour leur soutien indéfectible. Et merci surtout à Ella, Joachim et Félice d'avoir encouragé leur maman étudiante et accepté de la partager autant et aussi longtemps.

Enfin, merci à celle qui m'a donné la vie et qui m'a, très tôt, donné la lecture en héritage...

... Je lui dédie cette quête de partage de lecture, qui ne fait sûrement que commencer.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRÉNOM : Anne-Sophie

NOM : HENLEY PETIT

DATE : Août 2023

SOMMAIRE

INTRODUCTION	12
PREMIÈRE PARTIE : à l'échelle de l'établissement, du collège à la dynamique collective au service de la lecture	17
Chapitre 1 : Un collège unique ? Analyse des spécificités du collège Liers et Lemps	18
1. L'histoire d'un collège unique prise dans l'histoire du collège unique.....	18
1.1. Un long processus vers le collège unique.....	19
1.1.1. Des réformes progressives vers une démocratisation de l'enseignement secondaire.....	19
1.1.2. La loi Haby du 11 juillet 1975 et l'instauration du collège unique.....	20
1.1.3. Le collège unique mis à mal.....	20
1.1.4. Le défi de l'école inclusive.....	22
1.2. Le Collège Liers et Lemps : bref état des lieux d'un héritier du collège unique.....	23
1.2.1. Un public plutôt hétérogène.....	23
1.2.2. Des taux de réussite satisfaisants mais contrastés.....	23
1.2.3. Un nombre conséquent d'élèves à besoins particuliers.....	24
2. Spécificités du collège Liers et Lemps : un terreau favorable à l'expérimentation.....	25
2.1. Une équipe stable et expérimentée.....	25
2.2. Un climat scolaire serein.....	25
2.3. Une équipe engagée au service de la réussite de ses élèves dans leur diversité.....	26
2.4. Une équipe pluridisciplinaire engagée en faveur de la lecture.....	27
2.4.1. Lire : une compétence transversale.....	27
2.4.2. La Fluence au collège Liers et Lemps : du dispositif de remédiation à la coopération professionnelle autour de la lecture.....	28
2.4.3. Résultats obtenus : réussites et limites.....	31
2.5. Le rôle central du professeur documentaliste pour l'incitation à la lecture.....	33
2.5.1. Les missions officielles du professeur documentaliste.....	33
2.5.2. Les gestes professionnels d'un professeur documentaliste impliqué pour la lecture au sein du collège.....	34
2.5.3. ... et créateur de partenariats autour de la lecture avec l'extérieur.....	39
Chapitre 2 : L'aventure Tous Lecteurs Lectrices : du collège Liers et Lemps à l'établissement pilote T2L	40
1. Le rôle de catalyseur de l'Institution scolaire.....	40
1.1. Le rôle du rendez-vous de carrière institutionnel.....	40
1.1.1. Le rendez-vous de carrière : une étape du parcours professionnel.....	40
1.1.2. Une séance comme point de départ aux expérimentations en faveur de la lecture pour tous.....	41
1.2. La feuille de route de l'aventure collective.....	43
1.2.1. Les objectifs fixés.....	43

1.2.2. La place des cercles de lecteurs envisagés : entre continuité et complémentarité.....	44
2. Le rôle du temps, facilitateur de l'expérimentation.....	45
2.1. Un parcours durable de formation de passeurs engagés collectivement.....	45
2.1.1. La constitution d'une équipe pluridisciplinaire au service de la lecture.....	45
2.1.2. Des temps de formation éclairants, au source de la recherche en didactique.....	46
2.1.3. Des temps d'échanges fructueux.....	47
2.2. Une constellation d'activités complémentaires.....	47
2.2.1. Des séances d'A.P. de 6ème pour "muscler" la lecture.....	47
2.2.2. Des livres pour tous.....	49
2.2.3. Du temps de lecture pour tous.....	51
2.3. Un effet "boule de neige" à l'intérieur de l'établissement.....	53
2.4. Des "réseaux" tissés à l'extérieur de l'établissement.....	55
3. Le carnet de bord de l'aventure : le carnet culturel.....	56
3.1. Le carnet de lecteur comme matérialisation des lectures subjectives de l'élève.....	56
3.1.1. Un objet de recherches didactiques.....	56
3.1.2. Au collège : une place partielle dans les dernières I.O.....	57
3.2. La mise en œuvre du carnet culturel au sein de l'établissement.....	58
3.3. La matérialisation du parcours de l'élève lecteur au collège Liers et Lempy ?.....	60
3.3.1. Un investissement globalement satisfaisant des élèves.....	60
3.3.2. La difficile appréhension de la progression des élèves lecteurs.....	62
3.3.3. Les leviers à explorer pour faciliter cette progression.....	63
Chapitre 3 : Le bilan provisoire d'une aventure au long cours... en cours.....	65
1. À la recherche des indicateurs de réussite à l'échelle de l'établissement.....	65
1.1. Des indicateurs de réussite quantitatifs : des élèves lecteurs en nombre croissant ?....	65
1.2. Des indicateurs de réussite qualitatifs : la lecture comme élément de culture et de cohésion.....	67
1.3. Le schéma du leadership coopératif au service de la communauté de lecteurs.....	68
2. Les écueils à surmonter.....	70
2.1. Des conditions parfois difficiles.....	70
2.2. Les risques du "leadership coopératif".....	71
2.3. Un temps aussi rare que précieux.....	72
3. Les pistes à explorer.....	72
3.1. Renforcer les liens et les échanges.....	72
3.2. Au collège et au-delà.....	73
DEUXIÈME PARTIE : à l'échelle du groupe, des cercles de lecteurs et de lectrices aux cercles vertueux de lecture ?.....	75
Chapitre 1 : Mises en perspective historique, théorique et didactique des cercles de lecteurs et de lectrices.....	77
1. Des origines de la lecture aux cercles de lecteurs : brève analyse historique de la lecture partagée.....	77
1.1. De l'Antiquité au Moyen-Âge : La lecture partagée, aux origines de la lecture.....	77
1.1.1. Les cercles de lecture de l'Antiquité, entre sociabilité et coopération originelles.....	77

1.1.2. Le Moyen-Âge : un recul relatif de la liberté et de la variété.....	78
1.2. Les Temps modernes : un éclairage sur les conditions matérielles de la lecture partagée	79
1.3. Le cercle de lecture, un héritier des salons littéraires ?.....	80
1.4. Du XIXème au XXème siècle : vers un âge d'or des cercles de lecture ?.....	81
1.4.1. En Europe : cercles de lecture et militantisme ouvrier.....	81
1.4.2. Aux États-Unis : l'essor des cercles de lecture.....	81
1.4.3. L'entrée en scène des cercles à l'école aux États-Unis.....	83
2. De soi à l'autre : éclairages théoriques sur un dispositif didactique de lecture complexe....	85
2.1. De la lecture individuelle aux groupes de sujets lecteurs.....	85
2.1.1. Les apports de l'anthropologie : lire pour soi, lire pour être soi.....	85
2.1.2. Les apports de la sociologie : lire pour faire communauté.....	86
2.1.3. Des cercles de lecture aux cercles de (sujets) lecteurs et lectrices.....	88
2.2. L'adolescent et ses pairs.....	90
2.2.1. Le développement de l'adolescent : l'accès à la pensée formelle, de soi à autrui	90
2.2.2. La recherche du groupe chez l'adolescent.....	91
2.2.3. L'adolescent en difficultés.....	92
2.3. Quelques éléments de réflexions préalables sur la dynamique des cercles de lecteurs	93
2.3.1. Du cercle au groupe restreint.....	93
2.3.2. Les conditions nécessaires pour la bonne dynamique d'un cercle/groupe restreint	93
3. Les cercles de lecteurs et de lectrice à l'école : présentation d'un dispositif pluriel.....	94
3.1. Harvey Daniels et son équipe : des cercles pour le plaisir de lire.....	94
3.2. Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle : des cercles pour mieux lire	96
3.3. Marion Sauvare : des cercles comme étape d'un parcours de lecture littéraire.....	97

Chapitre 2 : Du cercle de lecture aux cercles de lecteurs et de lectrices : mises en oeuvre d'un dispositif modulable, au service de la diversité des élèves lecteurs au collège.....99

1. Présentation générale du dispositif didactique des cercles de lecteurs.....	100
1.1. Une place marginale dans les textes officielles.....	100
1.2. Les compétences ciblées par le dispositif didactique des cercles de lecteurs et de lectrices.....	101
1.3. Le professeur animateur de cercle de lecteurs et de lectrices.....	103
2. Les cercles menés en dehors de la classe pour répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité.....	107
2.1. L'expérimentation d'un cercle de lecteurs et de lectrices "fragiles" pour soutenir l'effort de lecture.....	108
2.1.1. La mise en place du cercle : créer les conditions d'un engagement individuel et collectif.....	108
2.1.2. La première séance : faire connaissance avec les élèves lecteurs.....	109
2.1.3. Des séances conçues pour soutenir les efforts de lecture.....	111
2.1.4. Un cercle de lecteurs pour participer à la genèse d'une oeuvre.....	112
2.2. L'expérimentation d'un cercle de lecteurs et de lectrices "passionnés" pour nourrir l'appétit de lecture.....	114

2.2.1. La mise en place du cercle : créer les conditions d'un échange entre pairs passionnés d'âges différents.....	114
2.2.2. La première séance : faire connaissance avec les élèves lecteurs passionnés....	115
2.2.3. Des séances conçues pour partager les "coups de coeur" au sein d'une communauté de lecteurs.....	116
2.2.4. Des passerelles créées pour ouvrir le cercle.....	116
2.3. La création de passerelles entre les cercles de lecteurs "fragiles" et "passionnés"	118
3. Les cercles menés en classe pour engager dans la lecture et faire vivre le plaisir de lire....	119
3.1. Des cercles en fin de lecture cursive.....	119
3.1.1. Des cercles d'explicitation en vue d'une "Ronde de nouvelles réalistes de Maupassant"	119
3.1.2. Des cercles fantastiques pour partager le plaisir de lire des histoires effrayantes	120
3.2. Des cercles comme étapes du projet de "Voyage-lecture".....	123
3.2.1. Des cercles informels de lecteurs adultes pour lancer la dynamique de lecture	123
3.2.2. Des cercles de lecteurs élèves pour soutenir les efforts de lecture.....	123
3.2.3. Un cercle classe pour le plaisir du partage : un échange de cartes de voeux littéraires.....	124
3.3. Une séquence de cercles "multimodaux" pour accompagner la lecture d'une oeuvre intégrale.....	125
3.3.1. Déroulement de la séquence de cercles.....	126
3.3.2. Mise en place d'une pédagogie différenciée.....	127
4. Des cercles éthiques pour sensibiliser et faire émerger des valeurs.....	128
4.1. Le cadre officiel des séances d'éducation à la sexualité.....	129
4.2 La lutte contre le cyberharcèlement.....	129
4.3. Le cercle de lecteurs et de lectrices comme outil de prévention et laboratoire de citoyenneté.....	130
Chapitre 3 : Bilan général des expérimentations menées à l'échelle du groupe : réussites, limites et perspectives d'évolution.....	132
1. Des cercles de lectures vertueux ?.....	133
1.1. Le difficile bilan des bénéfices de nos expérimentations à l'échelle du groupe.....	133
1.2. Des indicateurs de réussite quantitatifs limités.....	134
1.2.1. Analyse des taux de prêts.....	134
1.2.2. Étude comparative diachronique des résultats de l'évaluation de Fluence pour une classe de 6ème.....	136
1.2.3. Présence des élèves aux cercles de lecteurs "passionnés" et "fragiles".....	138
1.3. Des indicateurs de réussites qualitatifs.....	139
1.3.1. Une adhésion massive des élèves pour ce dispositif.....	139
1.3.2. Une bonne participation orale de tous les participants.....	141
1.3.3. Une amélioration des compétences de lecture ?.....	142
1.3.4. Un enrichissement des pratiques du professeur.....	144
2. Les limites de nos expérimentations.....	145
2.1. La difficile question du temps.....	145
2.2. L'échec à inverser les tendances de l'enquête du C.N.L. sur la lecture.....	146

2.3. La classe de 3ème : un niveau plus difficile à mettre en cercles ?.....	147
3. Perspectives d'amélioration et d'évolution.....	147
3.1. Des cercles de lecteurs sur le texte littéraire comme liaison collège/lycée.....	147
3.2. Des cercles de lecteurs et d'écrivains pour des apports réciproques entre lecture et écriture.....	148
3.2.1. En dehors de la classe : l'expérimentation d'un cercle d'écrivains "passionnés".....	148
3.2.2. En classe : l'expérimentation de cercles d'écrivains pour renforcer l'appropriation des élèves lecteurs et les compétences d'écriture.....	148
TROISIÈME PARTIE : à l'échelle individuelle, de la lecture partagée à l'expérience du partage.....	151
Chapitre 1 : Paroles d'élèves sujets "lecteurs-apprenants".....	152
1. Présentation et analyse des diverses données collectées auprès des élèves-lecteurs.....	153
1.1. Des enregistrements audios d'impressions de lecture d'élèves appartenant au cercle de lecteurs "fragiles".....	153
1.1.1. Enregistrement du 11 avril 2022.....	153
1.1.2. Enregistrement du 23 mai 2022.....	157
1.1.3. Enregistrement du 30 mai 2022.....	159
1.1.4. Enregistrement du 13 juin 2022.....	160
1.2. Des enregistrements audios d'impressions d'élèves appartenant au cercle de lecteurs "passionnés".....	162
1.3. Des données écrites sur les lectures.....	163
1.3.1. De la lecture partagée au carnet culturel.....	163
1.3.2. Des cercles à l'évaluation sommative de lecture.....	165
1.4. Des données réflexives écrites sur les cercles et actions collectives.....	169
1.4.1. Questionnaire individuel en amont d'un cercle de lecteurs en 4ème.....	169
1.4.2. Questionnaire individuel en aval d'un cercle de lecteurs en 4ème.....	172
1.4.3. Questionnaire individuel en fin d'année de 6ème sur les actions de partage de lecture.....	174
1.4.4. Questionnaire individuel à destination des élèves du cercle de lecteurs "passionnés".....	179
1.4.5. Questionnaire individuel à destination des "anciens" du cercle de lecteurs "passionnés".....	181
1.5. Des entretiens enregistrés auprès d'un échantillon d'élèves ciblés.....	185
2. Synthèse des données collectées à l'échelle des élèves lecteurs : réussites, limites et perspectives de la lecture partagée.....	193
2.1. Les réussites d'une communauté de sujets "lecteurs-apprenants".....	193
2.2. Quand le partage de lecture ne fonctionne pas.....	196
2.3. Pistes d'amélioration.....	198
2.3.1. Pistes pour faire une place aux réfractaires de la lecture et au partage de lecture.....	198
2.3.2. Pistes pour améliorer la formulation des impressions de lecture des élèves.....	199
2.3.3. Pistes pour améliorer les temps d'échange entre pairs.....	200
Chapitre 2 : Paroles d'adultes engagés pour la lecture.....	201
1. Présentation et analyse des différentes données collectées.....	201

1.1. Paroles de personnels “concepteurs” et “pilotes” institutionnels.....	202
1.1.1. Paroles d’une Inspectrice engagée pour la lecture à l’échelle académique.....	202
1.1.2. Paroles d’une Principale engagée pour les dispositifs de lecture mis en place..	204
1.2. Paroles de professeurs pilotes, passeurs et accompagnateurs de lecture.....	205
1.2.1. Paroles d’une équipe pluridisciplinaire engagée pour la lecture.....	205
1.2.2. Paroles d’une équipe de lettres formée pour la lecture.....	208
1.3. Paroles d’accompagnants (A.E.D. et A.E.S.H.).....	211
1.4. Parole d’une lectrice C.P.E. engagée au service de la lecture et du bien-être scolaire	213
1.5. Entretien avec un professeur documentaliste passeur expert.....	215
2. Synthèse des données collectées à l’échelle d’adultes engagés pour la lecture : réussites, limites et perspectives de la lecture partagée.....	221
2.1. Les réussites des expérimentations menées à l’échelle des acteurs adultes.....	222
2.2. Les limites des expérimentations menées à l’échelle des acteurs adultes.....	224
2.3. Perspectives d’évolution et d’amélioration.....	225
CONCLUSION...	230
Bibliographie	234
Sitographie	239
Sigles et abréviations utilisés	242
Tables des annexes	244
Annexes	246
Résumé	275

S'il faut, selon un proverbe africain, tout un village pour élever un enfant,

peut-être faut-il tout un collège pour faire lire un élève ?

INTRODUCTION

Bien souvent, dans l'histoire de la vie humaine, la rencontre avec la lecture naît d'un espace-temps suspendu de partage humain. L'enfant, bercé par la voix offerte et blotti dans les bras du parent devenu passeur¹, embarque vers un monde imaginaire : "Gratuit. C'est bien ainsi qu'il l'entendait. Cadeau. Un moment hors des moments. En dépit de tout. L'histoire nocturne le délestait du poids du jour. On larguait ses amarres. Il allait avec le vent, immensément allégé, et le vent, c'était votre voix²". Ainsi, peu à peu, l'enfant découvre le pouvoir des mots écrits sur la page devant lui et le plaisir de l'émotion partagée. Les premiers lieux de socialisation fréquentés, la crèche puis l'école maternelle, parfois la médiathèque, permettent de faire naître (si la rencontre avec le livre n'a pas encore eu lieu), ou de prolonger et d'élargir, ce partage originel : les rires, les peurs, les surprises (et les déceptions) peuvent désormais se vivre ensemble avec des pairs, au fil des mots lus et des pages tournées. Et les premières impressions de lecture commencent à être échangées, souvent avec une grande spontanéité, presque toujours avec plaisir, pourvu qu'on ne soit pas trop réservé. En grandissant, grâce à l'école, l'enfant découvre que la lecture constitue aussi une pratique individuelle, de plus en plus silencieuse, faite d'efforts et, si tout se passe bien, d'aventures solitaires et secrètes³. Et on le retrouve blotti lisant dans son lit⁴, à la lueur de la lampe de chevet ou de la lampe de poche. Mais le partage n'est pas pour autant abandonné. Il se fait peut-être plus rare et surtout plus discret, à mesure que l'enfant grandit, à l'abri du regard des adultes : les livres s'échangent et passent de cartable à cartable, les émotions de lecture se partagent dans la cour de récréation ou dans le coin bibliothèque de la classe, avec les pairs devenus compagnons de route. La curiosité de l'un est souvent attisée par le livre que l'autre tient dans les mains : "qu'est-ce que tu lis ?" Et la passion de l'un tente de se transmettre à l'autre :

¹ La lecture à voix haute est une expérience fortement appréciée : que ce soit encore le cas ou non, la quasi-totalité des jeunes de 7 à 15 ans aiment ou aimait qu'on leur lise des histoires, et même plus d'un sur deux adore ou adorait selon l'enquête C.N.L. Ipsos de mars 2022 [en ligne :

<https://centrenationaldulivre.fr/actualites/resultats-de-l-etude-les-jeunes-francais-et-la-lecture>]

² Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Éditions Gallimard, 1992, p.38

³ Globalement, 81% des 7-25 ans lisent pour leurs loisirs par goût personnel, 77% hors élèves de primaires. Dans ce cadre, ils ont lu 5,4 livres au cours des 3 derniers mois, 4,4 livres hors élèves de primaire,

⁴ Le rituel de lecture au moment de se coucher est bien ancré chez les jeunes, puisque 78% des lectures loisirs des jeunes de 7 à 25 ans s'effectuent à ce moment-là, *op. cit.*

“Tiens, il est super, tu devrais le lire!”⁵ Pratique individuelle et collective, c’est ainsi que la lecture devient une passerelle empruntée pour aller vers l’autre, qu’il soit co-lecteur, auteur ou personnage.

Ce qui se vit à l’échelle des premières années de la vie humaine, ne fait peut-être que reproduire l’Histoire de la lecture à l’échelle de l’humanité, ou tout au moins du monde occidental. La lecture partagée des origines devient peu à peu silencieuse, au fur et à mesure que l’alphabétisation trace son chemin. Cependant, si les hommes ont pendant longtemps opposé les pratiques solitaires et collectives de la lecture, souvent à des fins idéologiques, les historiens de la lecture comme Roger Chartier montrent que ces pratiques ont toujours coexisté⁶. Même si elle représente désormais la conception principale de la lecture dans le monde occidentale, la pratique silencieuse n’a jamais évincé la pratique partagée, peut-être parce que celles-ci sont, tout simplement, devenues consubstantielles, les deux facettes d’une même activité humaine.

Parce que nous avons eu la chance de connaître très tôt les plaisirs de la lecture partagée, bien avant d’en connaître les trésors personnels cachés, et qu’un héritage, bien souvent, se transmet, nous avons, depuis nos débuts d’enseignante tenté de faire de nos cours un espace-temps de partage de lecture. Enthousiaste et un peu naïve parfois, portée par le désir d’éveiller ou de maintenir le plaisir de la lecture, nous avons ainsi offert à nos collégiens des lectures à voix haute, des temps de lecture silencieuse ; nous leur avons prêté nos livres et nous avons lu les œuvres qu’ils nous ont conseillées. Nous avons échangé avec eux sur et par-delà la lecture.

Consciente que notre approche de la littérature était trop guidée et trop distanciée, trop éloignée du plaisir que nous procurait personnellement la lecture depuis toujours, confortée et guidée par la lecture de l’article de l’Inspectrice Générale Anne Vibert, nous avons tenté de “faire place au sujet lecteur”⁷, en accueillant les émotions, les sensations, les images, les liens tissés, et les opinions de nos élèves, à partir du texte ou de l’œuvre littéraire. Ainsi, nous avons essayé de transformer la lecture analytique, jusque-là préconisée, en lecture littéraire, c’est-à-dire en une rencontre essentielle entre un texte et un lecteur. Confrontée à l’hétérogénéité du niveau de lecture de nos élèves, et soucieuse de faire également une place au sujet non-lecteur, nous avons essayé de trouver et parfois d’inventer les moyens d’accompagner les lecteurs les plus fragiles et de susciter l’intérêt des plus récalcitrants⁸. Dans ces efforts déployés au quotidien, pour faire de la lecture une expérience vivante et vitale, malgré le soutien du travail collaboratif avec les professeurs

⁵ 43% des jeunes sondés lisent sur les conseils de quelqu’un selon la même enquête, et avec le collègue, les amis devançant les parents, *op. cit.*

⁶ Roger Chartier (dir.) *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot et Rivages, coll. “Petite bibliothèque Payot”, 2003

⁷ Anne Vibert, “Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?”, Éduscol, 2013 [en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>]

⁸ 16% des 7-25 ans n’aiment pas lire ou détestent lire. *op. cit.*

documentalistes et les équipes de lettres rencontrés, malgré les petites victoires parsemées sur notre parcours d'enseignante en recherche perpétuelle, nous nous sommes sentie démunie, parfois, devant l'ampleur de la tâche à accomplir. Comment aider nos élèves, dans leur diversité, à maintenir, à trouver ou à retrouver le plaisir de lire⁹ ? Comment soutenir et promouvoir la lecture dans le cadre de nos cours de français au collège et, osons l'envisager, au-delà, pour leur vie entière ? Et comment ne pas exclure ceux qui ne voudraient pas répondre à nos invitations ou incitations pédagogiques ?

Depuis 2018, l'expérimentation académique T2L (Tous Lecteurs Lectrices)¹⁰, à laquelle nous avons été conviée par une Inspectrice de l'Éducation nationale nous a permis de changer de paradigme : et si les réponses à nos questions pouvaient résider, non seulement dans nos pratiques professionnelles de partage de lecture, mais aussi dans les actions collectives d'un collège devenu établissement pilote, au service de la lecture de tous ses élèves ? Et si nos pratiques de cercles de lecteurs, nos projets collaboratifs de "Voyage-Lecture"¹¹, de lectures à haute voix partagées pouvaient s'inscrire et trouver leur résonance dans une dynamique collective poursuivant les mêmes objectifs ? Nous émettons l'hypothèse que le partage de lecture dans la classe et en dehors, complétée par l'action collaborative d'une équipe éducative, peut contribuer à renforcer la motivation pour la lecture des élèves et leurs compétences de lecteurs en formation.

Notre réflexion s'appuie sur le vaste champ didactique bâti autour de la notion de sujet-lecteur, ayant émergé en 2004 au colloque de Rennes, organisé notamment par Annie Rouxel et Gérard Langlade¹² qui renouvelle tout à la fois la conception de l'élève et l'enseignement de la littérature. Dès lors, l'élève "est considéré comme un lecteur à part entière : quand il se plonge dans une œuvre littéraire, il réagit avec sa raison, mais aussi avec ses émotions, son imagination, sa mémoire, avec tout ce qui le constitue"¹³. Il s'agit pour l'enseignant de lettres d'accueillir cette expérience singulière en classe et de créer les conditions d'un échange entre élèves sujets lecteurs. À ce titre, le dispositif du cercle de lecture, expérimenté dans les classes depuis les années 80¹⁴

⁹ On note un décrochage de la "lecture loisir" à l'entrée du collège : pour les filles on passe de 93% chez les 7-12 ans à 81% chez les 13-15 ans ; le décrochage est encore plus net chez les garçons, de 89% à 68%, *op. cit.*

¹⁰ Mme S., Inspectrice de Lettres de l'Académie de Grenoble, a constitué depuis 2018 un groupe de réflexion d'enseignants pilotes fonctionnant en réseau, pour accompagner les professeurs, et soutenir les élèves dans l'acquisition des compétences en lecture. Avec le collège de l'Édit de Roussillon, notre collège a été pionnier dans cette expérimentation.

¹¹ Véronique-Marie Lombard, *Le Voyage-Lecture, bibliothèques et écoles associées ou comment vivre avec douze livres une histoire commune de lecture*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, coll. "Bibliothèques", 2003

¹² Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. "Didact français", 2004

¹³ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. "Partage du savoir", 2016, p. 3

¹⁴ Harvey Daniels, adaptation d'Élaine Turgeon, *Les Cercles de lecture*, Montréal, Chenelière Éducation, coll. "Chenelière/Didactique", 2005

aux États-Unis, devenu cercle de sujets lecteurs, nous paraît une piste privilégiée à emprunter. Afin de mieux appréhender les potentialités et les tensions de ce dispositif didactique complexe, espace-temps d'échanges intersubjectifs sur la lecture, de va-et-vient entre lecture personnelle et socialisée, notre réflexion théorique devra également suivre ce mouvement de balancier entre individu et collectif : entre le chemin de l'anthropologie¹⁵ et celui de la sociologie de la lecture¹⁶, entre celui de la psychologie de l'adolescent¹⁷ et celui des groupes¹⁸.

Prise dans une double dynamique professionnelle individuelle et collective, notre objectif est également double. Le premier consiste en un éclairage rétrospectif critique sur une expérimentation innovante de soutien et de promotion de la lecture en collège. Le second concerne l'analyse de nos propres expérimentations d'enseignante animatrice de cercles de lecteurs, et, d'une manière générale, de lecture partagée. Nous sommes consciente que l'analyse distanciée de cinq années d'expérimentation, à l'échelle à la fois personnelle et collective, ne sera pas une tâche aisée, d'autant plus que nous nous sommes fortement impliquée professionnellement, et affectivement. En effet, nous sommes attachée à nos élèves et à nos compagnons de route et amis que sont devenus nos collègues. Notre point de vue en a sûrement été altéré. Nous ne renonçons pas pour autant à relever le défi, car nous pensons que cette recherche pourra au moins dessiner des pistes de réflexion sur l'expérience du partage de lecture en établissement et, espérons-le, dégager des leviers de progression. Ainsi, ce travail pourra nourrir l'expérimentation T2L en cours, dans notre collège, et au sein du réseau d'établissements créé.

Ce travail, tout en alternant expériences et réflexions théoriques, suivra nos observations en variant pour ainsi dire les plans, du plan général au gros plan.

Pour notre première partie, à l'échelle de l'établissement, nous suivrons un plan général¹⁹, afin d'appréhender, de manière élargie, la dynamique d'ensemble de l'établissement au service de la lecture. Nous effectuerons tout d'abord un bref retour sur l'Histoire du collège unique, avant de tenter d'appréhender les spécificités de notre établissement, de manière à cerner les éléments facilitateurs de l'expérimentation T2L. Nous présenterons ensuite la mise en œuvre de ces actions

¹⁵ Michèle Petit, *L'Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Éditions Belin, coll. "Alpha", 2016

¹⁶ Claude Poissenot, *Sociologie de la lecture*, Malakoff, Armand Colin, coll. "Cursus", 2019

¹⁷ Pierre G. Coslin, *La Socialisation de l'adolescent*, Malakoff, Armand Colin, coll. "Cursus", 2007

¹⁸ Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses universitaires de France, coll. "Quadrige", 2015

¹⁹ "Le plan général consiste à filmer le sujet dans son environnement général. Le sujet est donc vu avec un certain recul puisqu'il est intégré à ce grand espace. C'est le plan idéal pour insister sur l'étendue de l'endroit filmé et sur la forte relation entre le sujet et le lieu où il se trouve.", "Les Valeurs des plans et les différentes pratiques", Canopé, [en ligne : https://atelier-canope-19.canoprof.fr/eleve/Formation%20initiale%20et%20continue/video/realiser_des_videos_avec_ses_eleves/activities/valeurs_plan.xhtml]

collectives destinées à servir de jalons sur le parcours de l'élève lecteur, matérialisé par son carnet culturel personnel. Enfin, nous tenterons d'en analyser les réussites et limites, puis d'en dégager les pistes d'amélioration.

Dans une deuxième partie, à l'échelle du groupe restreint des cercles de lecteurs, nous épouserons cette fois-ci un plan moyen²⁰ afin de resserrer le cadrage sur nos pratiques des cercles de lecteurs. Nous effectuerons tout d'abord des mises en perspective historique, théorique et didactique de ce dispositif prometteur. Nous présenterons ensuite les différentes variations expérimentées, en classe et au dehors, au service des élèves lecteurs dans leur diversité. Enfin, nous en dresserons un premier bilan, à l'échelle du groupe.

Dans une troisième et dernière partie, à l'échelle individuelle, pour nous assurer de l'efficacité des expérimentations sur la motivation et les apprentissages de nos élèves, et tenter d'en comprendre plus en profondeur les facilitateurs, nous effectuerons un gros plan²¹ sur le regard de nos élèves lecteurs et des adultes impliqués. Nous tenterons alors d'analyser les nombreuses données collectées, sous forme de questionnaires, d'enregistrements, et d'écrits réflexifs.

Nous espérons que ce mouvement progressif de rapprochement nous permettra de saisir plus précisément les potentialités du partage de lecture et de dégager les leviers de progression nécessaires pour la suite de l'aventure T2L.

²⁰ "Le plan moyen est un cadrage resserré sur le sujet principal. Il doit apparaître en entier sur la photo. Dans ce genre de plan, on s'intéresse beaucoup moins au décor." *Ibid.*

²¹ "Le gros plan consiste à cadrer une partie importante du sujet pour le mettre en valeur. Le décor est alors inexistant. Il faut rester vigilant sur les détails car le moindre défaut sera visible sur la photo. Cette valeur de plan met en valeur une partie du sujet, notamment le regard." *Ibid.*

PREMIÈRE PARTIE

À l'échelle de l'établissement,

**Du collège à la dynamique
collective**

au service de la lecture

Comment parvenir à faire lire les élèves au fil de leur scolarité au collège et au-delà ? Et plus, comment leur donner le goût durable des livres ? Bien souvent, le professeur de lettres se retrouve seul pour tenter de répondre à ces questions dans ses pratiques quotidiennes. Mais si les réponses ne résidaient pas exclusivement dans des réponses individuelles, aussi innovantes et efficaces fussent-elles à l'échelle d'une séquence et parfois d'une année ? Et si les solutions pour promouvoir et soutenir la lecture en collège pouvaient provenir d'une dynamique collective durable, dans laquelle chaque membre de la communauté éducative assumerait sa part ? On pourrait penser que, dans un collège unique ayant déjà bien du mal à répondre aux enjeux de l'hétérogénéité, une telle dynamique collective relèverait de l'utopie. Et pourtant, le projet académique T2L lancé par une Inspectrice de l'Éducation nationale a permis d'offrir un espace de formation et d'expérimentation inédit pour qu'une telle dynamique collective puisse voir le jour puis s'inscrire dans la durée. Ce mémoire nous offre l'opportunité d'analyser rétrospectivement les conditions qui ont été nécessaires à sa mise en place ainsi que ses effets. Et peut-être qu'au-delà, cette analyse nous permettra de réfléchir à de possibles transpositions à d'autres établissements.

Dans un premier temps, nous nous efforcerons de dégager les spécificités du collège Liers et Lemps pour comprendre dans quelles conditions le projet collectif en faveur de la lecture a pu se mettre en place. Ensuite, nous décrirons l'expérimentation en elle-même, menée pendant ces cinq dernières années à l'échelle de l'établissement, et, pour terminer, nous tenterons d'en dresser le bilan provisoire.

Chapitre 1 : Un collège unique ? Analyse des spécificités du collège Liers et Lemps²²

1. L'histoire d'un collège unique prise dans l'histoire du collège unique

Le collège Liers et Lemps abrite un public au niveau hétérogène. Or, pour mieux appréhender cette hétérogénéité et mieux répondre à ses enjeux, en particulier en ce qui concerne les compétences de lecture, il convient de réfléchir à ses causes et origines. Ainsi, nous sommes amenés à revisiter, tout naturellement, les grandes lignes de l'histoire du collège unique. De quelle lente évolution le collège Liers et Lemps est-il l'héritier ?

²² Ce collège d'environ 650 élèves se situe en Isère, sur la commune du Grand Lemps.

1.1. Un long processus vers le collège unique

1.1.1. Des réformes progressives vers une démocratisation de l'enseignement secondaire

En 1959, après l'école primaire, trois filières coexistent pour les élèves : l'enseignement primaire supérieur appelé aussi cours complémentaire (qui dure pendant quatre années après le certificat d'études, de la 6ème à la 3ème), un enseignement dispensé en lycée (de la 6ème à la terminale) et les centres d'apprentissage. Dans sa réforme du 6 janvier 1959, le ministre Berthoin augmente de deux ans la scolarité obligatoire en la faisant passer de 14 à 16 ans pour accroître le niveau de formation et de culture générale des élèves issus des milieux populaires et leur offrir des chances d'ascension sociale, tout en permettant à la France de gagner en compétitivité d'un point de vue économique. D'autre part, le gouvernement réforme l'organisation du système éducatif. Les cours de l'enseignement primaire supérieur deviennent des Collèges d'Enseignement Général (C.E.G.) annexés à des écoles primaires et les centres d'apprentissage deviennent des Collèges d'Enseignement Technique (C.E.T.). De nombreux dédoublements de classe sont prévus, permettant des travaux dirigés dans différentes matières. Un cycle d'observation de deux ans est mis en place pour les niveaux 6ème et 5ème. A l'issue de ce cycle, les élèves sont censés être orientés vers l'enseignement qui leur convient le mieux²³. De fait, "L'orientation, qui constituait l'objectif de la réforme, était inexistante, car les classes de cycle d'observation restant partie intégrante des établissements où elles étaient implantées, leurs élèves poursuivaient naturellement sur place : les élèves de 6ème et de 5ème des lycées poursuivaient en direction du baccalauréat, ceux des C.E.G. en direction du brevet²⁴".

En 1963, la réforme Fouchet-Capelle met en place les collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.), au côté des C.E.G. et des "petits lycées" de moins en moins nombreux. Au sein de ces C.E.S. sont instaurées trois filières : une filière générale longue aboutissant au lycée, une filière générale courte qui conduit au C.E.T. et enfin, un cycle de transition (6ème et 5ème) suivi d'un cycle terminal pratique²⁵. Ainsi, dès la classe de 4ème, de nombreux élèves quittent la filière générale pour commencer un enseignement professionnalisant. Dans l'esprit de Jean Capelle, il s'agit d'une solution transitoire, une étape vers le collège unique : "Il s'agissait, dans un premier temps, de faire travailler sous un même toit ceux qui, jusqu'ici avaient été séparés par les structures, les traditions et les préjugés. [...] Il fallait se contenter de juxtaposer, en attendant de

²³"Le débat sur le collège unique", *Vie publique*, [en ligne : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>]

²⁴ Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France XIX-XX siècles*, Paris, Belin, coll. "Histoire de l'éducation", 2007, p. 83

²⁵ "Le débat sur le collège unique", *Vie publique*, [en ligne : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>]

pouvoir intégrer ²⁶”. Intégrer, c’est justement ce que parviendra à réaliser René Haby (qui avait été l’adjoint de Capelle) quelques années plus tard.

1.1.2. La loi Haby du 11 juillet 1975 et l’instauration du collège unique

Souhaitée personnellement par le Président Valéry Giscard d’Estaing, la loi Haby, du nom du ministre de l’Éducation Nationale de l’époque, prévoit la mise en place d’un collège pour tous, dans la continuité de l’école primaire²⁷. Instaurant la gratuité des études au collège, elle constitue par conséquent une poursuite de la généralisation de l’enseignement initiée par les lois Jules Ferry de 1881 et de 1882. Un effort massif de construction s’impose alors : “près de 2500 collèges sont créés en 10 ans²⁸”. Le collège Liers et Lemps naît de cette réforme puisqu’il ouvre pour la première fois ses portes en 1980.

Concrètement, à son entrée en vigueur en 1977, la distinction entre C.E.S. et C.E.G. n’existe plus, il ne reste plus qu’un collège unique auquel tous les élèves de C.M.2 sont admis de droit. L’orientation s’effectue à l’issue de la 3ème vers l’enseignement général, technique ou professionnel, même si un palier reste présent à la fin de la 5ème pour une orientation en filière professionnelle courte en vue de la préparation d’un C.A.P (ce palier sera supprimé en 1991). L’objectif louable de ce collège unique est de démocratiser davantage l’enseignement secondaire et de permettre à tous les élèves d’obtenir un bagage scolaire identique. Dès l’application de cette réforme en 1977, l’hétérogénéité devient par conséquent la base sur laquelle se construit le groupe classe.

1.1.3. Le collège unique mis à mal

Objet de nombreuses critiques dès son instauration, le collège unique est confronté immédiatement à des difficultés variées :

“Hétérogénéité des élèves (niveau scolaire et origine sociale), difficultés de gestion et d’adaptation à ces nouveaux élèves, inégalité croissante entre les établissements, progression des incivilités dans les établissements, non préparation des enseignants, ambiguïté des objectifs du collège unique qui accueille tous les élèves jusqu’à 16 ans et en prépare certains à des études longues²⁹”.

Ces dernières décennies, de nombreux aménagements successifs, préconisés dès décembre 1982 par Louis Legrand (ancien directeur de l’Institut national de la recherche pédagogique) dans son rapport intitulé "Pour un collège démocratique", ont alors vu le jour pour lutter contre l’échec scolaire et les inégalités sociales : pédagogie différenciée afin de mieux s’adapter aux besoins des élèves dans leur diversité (avec, par exemple, les heures d’Accompagnement Personnalisé depuis

²⁶ Jean Capelle, *Éducation et Politique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. “Sup”, 1974, p. 40

²⁷ “La Loi Haby”, *Wikipédia*, [en ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_Haby]

²⁸ Antoine Prost, *op. cit.*, p.146

²⁹ “Le débat sur le collège unique”, *Vie publique*, [en ligne : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>]

2015), autonomie des établissements pour mieux tenir compte des spécificités locales, heures de soutien ou d'études dirigées pour aider les élèves en difficultés à gagner en autonomie (aujourd'hui appelé "Devoirs faits"), travail en équipe pédagogique autour de projets interdisciplinaires (Itinéraires De Découvertes puis Enseignement Pratiques Interdisciplinaires) qui se veulent innovants et motivants, et, depuis 2005, socle commun de connaissances et de compétences pour assurer un bagage indispensable aux élèves pour leur poursuite d'études, pour l'exercice de leur citoyenneté et pour leur future insertion professionnelle.

Cependant, malgré ces aménagements, le collège unique reste confronté à de nombreuses difficultés, notamment concernant les inégalités de niveaux corrélés aux inégalités socio-culturelles. Ainsi, la dernière enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) réalisée en 2018 et publiée en 2019 montre que la France peine à résorber les inégalités sociales en matière de compréhension de l'écrit : "Les résultats de la France sont parmi les plus fortement corrélés des pays de l'OCDE avec le niveau socio-économique et culturel des familles³⁰". Plus récemment, constatant qu'en début de 2^{de}, une partie des élèves n'a pas une maîtrise suffisante des compétences et des connaissances en mathématiques et en français, et que les importants écarts de niveaux sont fortement reliés à l'origine sociale des élèves, le nouveau Ministre de l'Education Nationale Pap Ndiaye n'a pas hésité à qualifier le collège "d'homme malade du système" ayant besoin d'être réformé, le vendredi 16 septembre 2022 dernier³¹. Une réflexion politique est en cours sur les "remèdes" à préconiser.

Force est de constater que depuis ces dernières décennies, un certain réalisme (ou pessimisme) s'exprime au sujet du collège unique :

"Il y a sans doute sur la question de la démocratisation de l'enseignement à la fois une hypocrisie à lever et un deuil à accomplir. Le deuil, c'est de se demander de quels moyens l'école dispose pour assurer l'égalité des chances. Les remédiations dont elle dispose seront toujours dérisoires par rapport à la puissance des facteurs d'inégalités qui viennent de l'extérieur. Elle doit sans doute conserver cet idéal, mais en sachant que sa mise en œuvre relève d'un projet global de la société et qu'elle ne contribuera à cet objectif que pour une part modeste³²".

Le collège Liers et Lemps ne fait pas figure d'exception dans ce constat général : cet établissement est confronté aux difficultés du collège unique, en raison notamment de l'accueil d'un public hétérogène, comme nous le verrons plus précisément dans la prochaine partie, et d'un

³⁰ Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, PISA 2018, [en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>]

³¹ "Le collège est l'homme malade du système : les syndicats répondent à Pap Ndiaye ministre de l'éducation nationale", *Midi Libre* du 18/09/2022, en ligne :

<https://www.midilibre.fr/2022/09/18/le-college-est-lhomme-malade-du-systeme-les-syndicats-repondent-a-pap-ndiaye-ministre-de-leducation-nationale-10550654.php>]

³² Jean-Louis Derouet (dir.), *Le Collège unique en questions*, Presses universitaires de France, coll. "Éducateur", 2013, p. 102

effectif par classe conséquent (26 élèves en moyenne par classe en 2021). Ainsi, il est de moins en moins rare que les classes se composent de 30 élèves.³³

Nous avons dès lors tout à fait conscience que notre expérimentation, si tant est qu'elle puisse prouver son efficacité, n'apporterait qu'une réponse plus que modeste à ces inégalités. Cependant, cette réponse nous paraît, en soi, un objectif digne d'être atteint ou du moins approché. Ce défi n'est d'ailleurs pas unique : notre expérimentation se doit également d'inclure les élèves en situation de handicap car le collège unique est bien, depuis ces dernières années, le collège pour tous.

1.1.4. Le défi de l'école inclusive

La démocratisation de l'enseignement secondaire s'accompagne depuis ces deux dernières décennies d'une volonté politique et sociétale d'inclure davantage les élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires et les classes.

La loi du 11 février 2005 intitulée "Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" instaure le droit à la scolarisation de ces élèves, au même titre que les autres : "la notion d'intégration est remplacée par la notion de scolarisation qui consacre le droit de ces publics à "être avec" et non "à côté", les mots "éducation spéciale" sont supprimés voulant ainsi marquer la continuité de l'acte éducatif en direction de tous les publics³⁴". Dans la continuité de cette loi, est instaurée l'école inclusive définie comme un parcours de formation individualisé pris dans une dynamique collective :

"L'école inclusive, définie par la loi d'orientation de 2013 et dont certaines modalités pratiques sont explicitées à la lecture de la circulaire de rentrée 2019, s'inscrit dans un contexte plus large que celui de l'établissement scolaire puisque nombre d'acteurs sont mobilisés pour participer à la construction d'un parcours de formation tenant compte des capacités et des besoins de chaque jeune³⁵".

L'un des enjeux de notre expérimentation sera, en plus de lutter contre les inégalités de compréhension de l'écrit et d'accès aux livres, d'inclure ces élèves en situation de handicap.

1.2. Le Collège Liers et Lemps : bref état des lieux d'un héritier du collège unique

Afin de comprendre dans quelles conditions l'expérimentation a été menée à l'échelle de l'établissement, un bref état des lieux était nécessaire. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le "Rapport d'auto-évaluation" rédigé en 2022, transmis par la Principale du collège. En effet, ce document offre une vue d'ensemble du collège au cours de ces dernières années. Il permet d'analyser plus précisément les conditions dans lesquelles a été menée l'expérimentation T2L.

³³ Rapport d'auto-évaluation du collège Liers et Lemps partie 1, 2022, p. 5

³⁴ Pascal Bataille, Julia Midelet, *L'École inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*, ESF Sciences humaines, coll. "Pédagogie, 2021, p.17

³⁵ *Ibid.* p.18

1.2.1. Un public plutôt hétérogène

Situé dans la commune du Grand Lempis, dans une zone semi-urbaine, depuis 1980, le collège accueille des élèves de 9 communes pour environ 648 élèves en moyenne ces dernières années (de 2017 à 2021), soit un effectif supérieur à l'effectif moyen sur le plan national (577). Ce collège se trouve en catégorie 3³⁶. D'après la note d'information du 20 Janvier 2020³⁷, cette catégorie correspond à un collège "plutôt mixte socialement" dans lequel l'écart type de l'indice de position sociale est le plus important. En 2020-2021, parmi les catégories socio-professionnelles des responsables légaux des élèves, on trouve ainsi 25,4% de cadres supérieurs et d'enseignants (27,8% pour le département et 23,4% pour la France) et 30,9% d'ouvriers et d'inactifs (29,6% pour le département et 33,8% pour la France). On note donc un certain équilibre entre les différentes catégories socio-professionnelles.

En terme d'orientation après la 3^{ème}, on note aussi une certaine hétérogénéité dans les choix opérés : "Ces cinq dernières années, le taux d'orientation en seconde générale et technologique a oscillé de 55 à 66% avant juin 2020 pour atteindre en 2021 61,71% des décisions. Ce taux demeure en-deçà des moyennes départementale (67,25 %) et académique (66,47%)³⁸". Au collège Liers et Lempis, la voie professionnelle occupe donc une place particulièrement notable.

1.2.2. Des taux de réussite satisfaisants mais contrastés

A l'entrée en 6^{ème}, les résultats obtenus aux évaluations nationales témoignent d'un niveau satisfaisant. Ainsi, en 2020, le score moyen obtenu à l'épreuve de français est de 272,7. Ce score est supérieur à la moyenne académique (263,8) et à la moyenne nationale (256,9)³⁹. Ces bonnes statistiques ne doivent cependant pas masquer les difficultés conséquentes de certains élèves et l'hétérogénéité au sein des classes. Ainsi, à l'entrée en 6^{ème}, 8,2 % des élèves ont un niveau fragile en français ces quatre dernières années (de 2017 à 2020), alors que le pourcentage d'élèves ayant un niveau très satisfaisant est de 12,55 %⁴⁰.

Les résultats obtenus au brevet des collèges montrent aussi un bon niveau d'ensemble : "Les résultats du collège au DNB sont en hausse depuis 2017. Les résultats des épreuves écrites sont supérieurs à la moyenne académique et nationale, Le taux d'accès au DNB est supérieur de 6 points au taux académique (en 2020)"⁴¹. En 2021, le taux de réussite est de 92,9%. Avoisinant

³⁶ Rapport d'auto-évaluation du collège Liers et Lempis, 2022 partie 1. p.2

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, "Six types de collèges différenciés par la population accueillie et la situation géographique", Note d'information de la D.E.P.P. (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du 20 janvier 2000 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/six-types-de-colleges-differencies-par-la-population-accueillie-et-la-situation-geographique-89294>]

³⁸ Rapport d'auto-évaluation du collège Liers et Lempis partie 1., 2022, p. 4

³⁹ *Ibid.* p. 9

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

75%, le taux de mentions autres que passable est également important. En 2023, le taux de réussite a atteint le pourcentage record de 94%⁴². Malgré tout, ces résultats signifient qu'environ un élève sur dix ne parvient pas à obtenir le socle commun de connaissances et de compétences nécessaires en fin de troisième. Les disparités entre les très bons élèves et les très faibles suivent bien les élèves tout au long de leur scolarité au collège.

1.2.3. Un nombre conséquent d'élèves à besoins particuliers

En 2020-2021, d'après les données transmises par la Principale du collège, 77 élèves, tous niveaux confondus, bénéficient d'aménagements pour répondre à leurs besoins particuliers pour 618 élèves, soit un pourcentage de 12,5%. Parmi eux, 49 élèves présentant des troubles "dys" durables bénéficient d'un P.A.P. (Plan d'Accompagnement Personnalisé), 18 élèves relevant du champ du handicap (notamment de Troubles du Spectre Autistique) sont pris en charge par 5 A.E.S.H dans le cadre d'un P.P.S. (Projet Personnalisé de Scolarisation) et 10 élèves, en attente de P.A.P., ont des aménagements au sein des cours où ils rencontrent des difficultés dans le cadre d'un P.P.R.E. (Programme Personnalisé de Réussite Educative). En 2022-2023, le nombre d'élèves à besoins particuliers est d'une soixantaine, soit 10% des effectifs. Ce pourcentage, en légère baisse, reste important et devrait augmenter dans les années à venir car à la rentrée 2023, une classe U.L.I.S. (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) sera ouverte au sein de l'établissement et accueillera des élèves à profils particuliers provenant d'autres établissements :

“Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes)⁴³”.

Or, parmi les différentes matières enseignées au collège, le français constitue une discipline pour laquelle se cristallisent les nombreuses difficultés de ces élèves, en lecture notamment, et l'apprentissage dans cette discipline représente bien souvent une situation de handicap. Ce nombre conséquent d'élèves à besoins particuliers engendre par conséquent un défi supplémentaire particulièrement ardu à relever pour l'enseignant de lettres, car il doit parvenir à aménager au mieux son enseignement pour ces élèves.

⁴² Nous ne retiendrons pas l'augmentation de ce taux comme un indicateur de réussite pour l'expérimentation T2L car la corrélation entre les deux semble difficile à établir pour l'instant.

⁴³ “Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire”, *Éduscol*, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>]

2. Spécificités du collège Liers et Lempis : un terreau favorable à l'expérimentation

Si le collège Liers et Lempis a pu être l'un des deux établissements pilotes d'un projet académique de grande ampleur tel que T2L "Tous Lecteurs Lectrices", c'est que ce projet a grandi à partir d'un terreau particulièrement propice. Quelles sont les spécificités qui ont favorisé la mise en place d'un tel projet ?

2.1. Une équipe stable et expérimentée

Que ce soit pour l'équipe enseignante ou l'équipe de vie scolaire, on peut noter une certaine stabilité des ressources humaines de l'établissement. Ainsi, l'âge moyen des enseignants est de 44,7 ans et on constate que depuis 2016, l'ancienneté moyenne des enseignants est en augmentation et atteint 8,3 années en 2020⁴⁴. L'équipe de vie scolaire est dirigée depuis septembre 2012 par la même C.P.E. Certains A.E.D. restent 6 années sur le même poste. L'équipe d'A.E.S.H. est également en poste dans l'établissement depuis plusieurs années, ce qui permet un suivi durable des élèves en situation de handicap.

L'équipe de direction est stable, à l'exception d'un départ à la retraite en juillet 2020. La Principale adjointe de l'établissement a été en poste durant ces 7 dernières années et l'adjoint gestionnaire occupe cette fonction depuis 2010. En ce qui concerne l'équipe de Lettres, on observe la même stabilité au cours de l'expérimentation depuis 2018 : à l'exception d'un départ en 2019 et des remplacements temporaires pour des congés maternité, l'équipe de titulaires est restée la même.

Pour une expérimentation à l'échelle de l'établissement, cette stabilité globale constitue un véritable atout. En effet, cette expérimentation n'a pas été confrontée au fréquent "turn-over" des équipes qui met parfois à mal la construction des projets⁴⁵. Au contraire, cette stabilité des personnels a permis, nous le verrons, d'inscrire cette expérimentation dans un temps long de parcours, à l'échelle de la scolarité au collège de l'élève, de la sixième à la troisième.

2.2. Un climat scolaire serein

Lors de l'auto-évaluation de l'établissement réalisée en 2021-2022, l'enquête menée auprès des personnels enseignants, le climat scolaire est perçu de manière positive, et ce malgré

⁴⁴ *Ibid.* p. 4

⁴⁵ Monica Gather Thurler, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF éditeur, coll. "Pédagogies/recherche", 2000, p. 160

l'hétérogénéité au sein des classes : “80 % des enseignants estiment que la motivation, le niveau des élèves et l'ambiance d'apprentissage en classe sont bons. Mais 83 % des enseignants estiment que les écarts de niveau scolaire entre élèves sont importants⁴⁶” et “tous les enseignants estiment que leurs relations avec les élèves sont bonnes et 82 % estiment que leur propre bien-être dans l'établissement est bon”. Ces résultats doivent cependant être considérés avec précaution dans la mesure où seuls 18 enseignants sur 46 soit 40% ont répondu à ce questionnaire anonyme (par manque de temps dû à la surcharge de travail et/ou par méfiance à l'égard de cette évaluation ?).

Ces bons résultats rejoignent toutefois ceux des personnels non enseignants (A.E.D., A.E.S.H., agents et agents administratifs, C.P.E. et personnel de direction (environ 60% de participation) : “Tous les personnels évaluent positivement leur bien-être dans l'établissement” et “tous les personnels sont satisfaits de l'ambiance générale de l'établissement⁴⁷”. Les questionnaires des élèves font écho à cette impression positive. Les élèves notent en effet une “ambiance générale positive sur tous les niveaux⁴⁸”, de la sixième à la troisième. Quant aux parents, ils sont également globalement satisfaits du collège⁴⁹.

Il nous semble plus pertinent et plus honnête d'analyser ces résultats positifs sur le climat scolaire de cette enquête réalisée en 2021-2022, après quatre années de T2L, comme des éléments facilitateurs de cette expérimentation plutôt que comme des indicateurs de réussite. Si nous sommes convaincue que les actions de partage de lecture contribuent au bien-être des élèves et par là même influent positivement sur le climat scolaire (nous tenterons de le prouver ultérieurement), nous devons reconnaître que le climat scolaire était déjà bon lors du début de l'aventure collective T2L et, comme la stabilité des équipes en place, il a servi de terreau favorable à l'innovation.

2.3. Une équipe engagée au service de la réussite de ses élèves dans leur diversité

Au collège Liers et Lemps, relever le défi de l'hétérogénéité inhérent au collège unique apparaît comme une priorité affichée, comme en témoignent les formations suivies par l'équipe enseignante : “De 2017 à 2019 tous les enseignants ont participé à une formation établissement sur la gestion de l'hétérogénéité dans la classe, avec comme préalable l'évaluation des compétences des élèves. Un groupe d'experts a été créé avec un représentant de chaque discipline afin d'établir les référentiels disciplinaires et un référentiel transversal⁵⁰”. Pour compléter cette formation, les enseignants de l'établissement ont suivi en 2021-2022 la formation

⁴⁶ *Rapport d'auto-évaluation du collège Liers et Lemps partie 1* p. 23, 2022

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.* p. 9

⁴⁹ *Ibid.* p. 21

⁵⁰ *Id.* partie 2, 2022, p. 3

"Apprenance" qui tente d'aider "les enseignants à changer leurs pratiques en prenant en compte la question du déterminisme scolaire"⁵¹.

De fait, la réussite des élèves en difficultés tient à cœur à la communauté éducative. À titre d'exemple, les élèves de 3^{ème} en difficultés qui le souhaitent, peuvent bénéficier d'un tutorat dans le cadre d'un projet intitulé "Parcours personnalisé" piloté depuis une dizaine d'années par une professeure de Sciences Physique Chimie. Ainsi en 2020-2021, 11 élèves ont été tutorés par 5 professeurs, 2 C.P.E. et 3 A.E.D. pour la rédaction de leur rapport de stage, la préparation de l'épreuve orale du Diplôme National du Brevet et pour la construction de leur projet d'orientation. Les résultats obtenus par ce dispositif sont probants : non seulement, il évite aux élèves de décrocher, mais il leur permet également d'obtenir une orientation positive en fin de 3^{ème}. Ainsi, au collège Liers et Lemps, "80 % des élèves de 3^{ème} obtiennent leur premier vœu, preuve du travail mené depuis plusieurs années"⁵².

L'inclusion des élèves à besoins particuliers constitue aussi une priorité de l'établissement. La stabilité de l'équipe enseignante et de l'équipe d'A.E.S.H. permet de mettre en place plus aisément les aménagements nécessaires pour ces élèves. Une professeure d'Histoire-Géographie, qui a été nommée en 2018 par l'équipe de direction « référente EBP / École inclusive » permet de faire le lien entre les différents partenaires et apporte son expertise dans la conduite de ces aménagements. Titulaire du C.A.P.P.E.I. (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive) et formatrice académique pour l'école inclusive, "c'est une personne ressource pour les parents, les enseignants, les services de santé"⁵³, très sollicitée.

La gestion de l'hétérogénéité est bien identifiée comme une priorité au collège Liers et Lemps et ce, en particulier pour le domaine de la lecture. Ainsi, de nombreux collègues participent activement depuis de nombreuses années au dispositif de remédiation Fluence pour aider les élèves en difficultés, montrant ainsi leur intérêt collectif pour cette compétence transversale.

2.4. Une équipe pluridisciplinaire engagée en faveur de la lecture

2.4.1. Lire : une compétence transversale

Depuis ces dernières décennies, cette implication collective en faveur de la lecture est incitée par les textes officiels de l'éducation nationale. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, mise en application en septembre 2007, instaure la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences. La lecture est désormais perçue comme une compétence transversale intégrée au domaine de "la maîtrise de la langue française".

⁵¹ Apprenance, [en ligne : <https://apprenance-grenoble.fr/entree-enseignants/>]

⁵² Rapport d'auto-évaluation du collège Liers et Lemps partie 1, 2002, p. 8

⁵³ Id. partie 2, 2022, p. 6

En 2013, avec la loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, entrée en application à la rentrée 2016, ce socle commun est rebaptisé "socle commun de connaissances, de compétences et de culture". La lecture est alors associée au domaine nommé "les langages pour penser et communiquer" et plus précisément à la composante de ce domaine intitulée "Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit". Dans le programme du cycle 3, la transversalité est explicitée en ces termes :

"Pris en charge à l'école par un même professeur polyvalent qui peut ainsi travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun, l'enseignement de ces savoirs constitués est assuré en 6e par plusieurs professeurs spécialistes de leur discipline qui contribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle⁵⁴".

En cycle 3, il s'agit de "stabiliser et d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2⁵⁵", dont la lecture et l'écriture. C'est bien une équipe pluridisciplinaire qui doit assurer l'acquisition de ces deux compétences transversales essentielles : "Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques⁵⁶."

Au collège Liers et Lemps, cette transversalité n'est pas une injonction ministérielle de plus. C'est bien une réalité et un projet commun, comme en témoigne le dispositif de remédiation en lecture mis en place depuis de nombreuses années.

2.4.2. La Fluence au collège Liers et Lemps : du dispositif de remédiation à la coopération professionnelle autour de la lecture

Présente officiellement dans les évaluations nationales d'entrée en 6ème de ces deux dernières années, la fluence est :

"la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation, et avec une prosodie appropriée. Elle suppose à la fois d'identifier les mots à un rythme rapide en les groupant en unités syntaxiques de sens, et de faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient⁵⁷".

⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, "Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020", p. 3 [en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf]

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.* p. 6

⁵⁷ Éduscol, "Français évaluation en début de 6ème, travailler la fluence", page 1 [en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>]

La fluence est la condition *sine qua non* mais non suffisante pour que l'élève puisse accéder au sens de ce qu'il lit :

“Fluence et compréhension sont alors intimement liées. En effet, la lecture ne peut être fluente que 1) si les mécanismes d'identification de mots sont totalement automatisés et 2) si la phrase ou le texte lu est minimalement compris afin que le lecteur puisse adopter un rythme adéquat. Par ailleurs, le texte ne peut être compris qu'à partir du moment où la lecture est fluente, sachant que la fluence est une condition nécessaire et non pas suffisante à la compréhension. En effet, les “lecteurs non fluents” ne peuvent pas comprendre facilement ce qu'ils ont tant de mal à décoder puisqu'une grande part des ressources attentionnelles sont alloués aux mécanismes dévolus à l'identification des mots⁵⁸”.

Ainsi, pour que les élèves puissent libérer leurs ressources cognitives pour la compréhension, ils doivent être en mesure de lire un nombre de mots par minute suffisant (estimé à 120 en fin de CM2). La fluence constitue donc une base essentielle pour la lecture littéraire des élèves en difficultés.

Grâce au groupe de recherche pluridisciplinaire Cognisciences, la fluence, en tant qu'activité cognitive, a fait l'objet de recherche dans l'académie de Grenoble depuis 2006 pour devenir un véritable dispositif pédagogique de remédiation : la Fluence. Selon le protocole envisagé, il s'agit de trois séances d'une demi-heure de lecture à haute voix hebdomadaire par groupe de deux élèves. Ce travail s'effectue sur un texte différent toutes les semaines, choisi pour son nombre de mots (environ 200) et son accessibilité (le texte ne doit pas poser de difficulté de compréhension). Pendant huit semaines, chacun des deux élèves est amené à lire trois fois le texte à haute voix et à suivre silencieusement les trois lectures de son/sa camarade par séance. Chacune de ses lectures est chronométrée. Le dispositif représente donc un entraînement particulièrement intensif en lecture, comparable à celui d'un sportif qui souhaiterait augmenter sa cadence de course en demi-fond.

La Fluence a fait son entrée au collège Liers et Lemps dès 2009⁵⁹. Au fil des années, les élèves en difficultés du collège ont pu bénéficier du dispositif Fluence tel qu'il a été pensé par le groupe de recherche Cognisciences. Voici sa mise en oeuvre, en un tableau de synthèse chronologique, pour plus de clarté :

⁵⁸ Marcel Crahay et Marion Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck Supérieur, 2015, p. 212

⁵⁹ La professeure pilote de cette action, Mme Lacroix, est une professeure de lettres classiques qui a été formée sur le dispositif Fluence en 2008.

	PERSONNEL IMPLIQUÉ	MISE EN OEUVRE
1ère étape	Professeures de français	évaluation des élèves en début de 6ème et identification des élèves à besoins
2ème étape	Professeures de français et professeure pilote	communication avec les familles, remise du coupon d'engagement sur l'assiduité et la ponctualité
3ème étape	Professeure pilote	réunion d'information auprès des élèves engagés
4ème étape	Équipe pluridisciplinaire volontaire selon le planning établi par la professeure pilote	3 séances de remédiation sur 8 semaines (+ 1 séance de consolidation à la maison)
5ème étape	Professeure pilote	réunion de clôture au C.D.I. avec les élèves engagés et leurs parents sous la forme d'un goûter avec un livre offert par élève
6ème étape	Professeure pilote et équipe pluridisciplinaire volontaire	Bilan des progrès réalisés

Mise en oeuvre du dispositif de remédiation Fluence au collège Liers et Lempis

Selon nous, la mise en place de ce dispositif semble avoir eu plusieurs effets sur la dynamique de l'établissement. Tout d'abord, elle a permis le développement de "l'empowerment", c'est-à dire une "gestion appropriative"⁶⁰: "Empowerment : il est difficile de trouver une expression de la langue française qui corresponde directement à ce concept anglo-saxon qui commence à être récurrent dans la littérature sur le changement. Il décrit le processus auquel une partie du pouvoir de décision et d'action est transférée aux acteurs directement concernés⁶¹". En effet, l'équipe de direction a su déléguer le leadership de la gestion de ce projet à la professeure pilote, tout en l'aidant sur le plan logistique à le mettre en oeuvre, notamment en allouant les moyens financiers nécessaires, sous la forme d'une cinquantaine d'H.S.E. (Heures Supplémentaires Effectives).

D'autre part, grâce à la Fluence, la coopération professionnelle est entrée de manière plus soutenue dans la culture de l'établissement. Suivant le même objectif commun, faire progresser les élèves les plus fragiles en lecture, des personnels variés, pas nécessairement professeurs de français, se sont investis durablement pour faire progresser les élèves en difficultés de lecture : la coopération "n'est rendue possible que par la volonté très explicite et opiniâtre d'orienter l'essentiel de la démarche vers la poursuite d'un objectif commun, visant l'élargissement des compétences individuelles et collectives pour assurer la réussite des élèves. Dans la mesure où il a été construit par tous, l'objectif commun a du sens pour chacun et justifie la coopération⁶²". Ainsi,

⁶⁰ Monica Gather Thurler, *op. cit.*, p. 61

⁶¹ *Ibid.* p. 169.

⁶² *Ibid.* p. 95.

au fil des années, des A.E.D. (Assistant d'Éducation), des A.E.S.H (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) des personnels de santé, des professeurs de toutes les matières confondues (Sciences Physique Chimie, Sciences de la Vie et de la Terre, E.P.S., Histoire-Géographie, Mathématiques...) se sont collectivement investis pour améliorer les compétences de lecture des élèves les plus en difficultés de l'établissement. Il y a deux ans, la professeure pilote a en outre fait appel aux enseignants des différentes disciplines pour renouveler les textes lus. Désormais, ces textes appartiennent aux champs des Sciences, des Mathématiques, de l'E.P.S., de l'Histoire Géographie et de l'Éducation musicale. Ainsi nos expérimentations, que nous présenterons ultérieurement, ont pu s'appuyer sur une coopération professionnelle autour de la lecture déjà existante.

Enfin, on note, par-delà cette remédiation, une volonté de créer une dynamique de lecture chez les élèves en difficultés. Ainsi, à chaque séance de clôture au C.D.I. (et le lieu n'est bien sûr pas choisi au hasard), les participants se voient offrir un court roman (sélectionné par le professeur documentaliste), offert par le F.S.E. (Foyer Socio-Éducatif). Cela constitue bien évidemment une récompense pour les efforts fournis mais aussi, peut-être, un tremplin vers d'autres horizons littéraires. C'est précisément sur cette volonté de créer un tremplin que prendra appui l'une de nos expérimentations, sur le chemin de la lecture littéraire, dans la continuité du dispositif Fluence. Mais ce dispositif tient-il vraiment ses promesses de remédiation auprès de nos élèves ?

2.4.3. Résultats obtenus : réussites et limites

Les résultats obtenus sont probants, même si on ne peut les présenter pour l'instant que de manière très empirique. Cinq indices nous permettent de mesurer la réussite de cette remédiation : l'engagement des familles, l'assiduité des élèves, la progression des performances de lecture, la participation en classe et la reconnaissance institutionnelle.

Tout d'abord, on peut observer que ce projet suscite l'adhésion des familles. Il est ainsi rare que les parents refusent le dispositif et quand elles le font, c'est pour de bonnes raisons : souvent, il s'agit d'élèves qui bénéficient déjà de prises en charge à l'extérieur (notamment de séances d'orthophonie) et dont la Fluence augmenterait la fatigabilité. Notons cependant que l'investissement des familles, matérialisé par la signature d'un coupon d'engagement, représente autant un facteur qu'un indicateur d'adhésion.

En outre, l'assiduité des élèves témoigne de l'engagement durable des élèves. Sur la vingtaine d'élèves concernés, il est rare qu'après s'être engagés, un participant et sa famille renoncent à cette remédiation. Ainsi, sur 22 élèves concernés en 2022-2023, un seul élève ne s'est pas montré assidu (il s'agit d'un élève absentéiste par ailleurs). L'effort demandé est pourtant conséquent : une heure vingt à une heure trente supplémentaire hebdomadaire de plus sur huit

semaines. Cette assiduité montre que les élèves apprécient cette aide individualisée, malgré le sacrifice d'une part notable de leur "temps libre".

Surtout, on note une amélioration des performances de lecture qui se traduit de différentes manières. La plupart des participants progressent dans leur vitesse de déchiffrage, et ce, de manière perceptible puisqu'à la fin de la session, les élèves sont à nouveau évalués de la même manière que lors du test de diagnostic. Ainsi, d'après le bilan chiffré réalisé par la professeure pilote en 2022-2023, alors qu'il s'agit d'élèves en grandes difficultés de lecture (dont la vitesse se situe souvent en-deçà de 100 mots par minute), on obtient :

- Une augmentation moyenne de 25 % de vitesse de lecture
- 7 élèves (33% des élèves concernés) ont augmenté de 30 % et plus leur vitesse (un élève a augmenté de 80 % et un autre de 110 %)
- 9 élèves (43%) ont augmenté entre 15 et 25 %.
- 5 élèves (24%) n'ont pas augmenté leur vitesse de lecture.

Ainsi, on peut observer que 76 % des élèves augmentent leur vitesse de lecture de manière significative.

Cependant, l'amélioration des performances de lecture ne se limite pas à la rapidité de lecture. En effet, d'après les questionnaires d'évaluation distribués aux membres de l'équipe impliquée en fin de session, des progrès sont notés dans la qualité de la lecture, même quand la vitesse de lecture reste basse. Ainsi, les accompagnants notent un meilleur respect des signes de ponctuation, une meilleure intonation ou un nombre d'erreurs sur les mots en diminution. En outre, le professeur pilote remarque qu'en fin de session, lors de l'évaluation finale, les élèves qui n'ont pas progressé dans leur rapidité de lecture corrigent de plus en plus leurs erreurs, ce qui tend à montrer qu'ils progressent malgré tout dans leur compréhension.

S'il est plus difficile de le démontrer, la majorité des élèves semble gagner en participation en classe grâce à une meilleure confiance. Ainsi, les enseignants témoignent fréquemment que des participants, alors très réservés lors des temps de lecture à haute voix, se portent désormais volontaires pour lire les textes des différentes matières enseignées.

Enfin, la mise en œuvre de la Fluence au collège Liers et Lemps est reconnue institutionnellement. Elle fait ainsi figure d'exemple comme en témoigne une formation en visio réalisée en octobre 2020, à l'initiative des Inspecteurs de Lettres. Dans le compte rendu réalisé par Amandine Chaumet et publié sur le site de la "Page des Lettres de l'Académie de Grenoble" sous la forme d'un diaporama⁶³, on peut se rendre compte que le collège se montre exemplaire dans l'organisation de cette remédiation. Dans les autres établissements, soit le nombre des élèves est

⁶³Page de lettres de l'académie de Grenoble, [en ligne : <https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/la-fluence-de-lecture-compte-rendu-de-formation-et-exemples-de-dispositifs-dentrainement>]

plus important (au sein du collège, il n'excède jamais trois élèves pour un accompagnant adulte), soit le nombre de séances total est réduit. Depuis que T2L a pris son envol sous l'impulsion d'une Inspectrice Académique, la professeure pilote est d'ailleurs intervenue en tant que formatrice auprès du collège des Collines de Chirens et du collège Jacques Prévert d'Heyrieux pour partager ses compétences organisationnelles.

Ces bons résultats ont cependant une limite de taille, revers de la médaille de "l'empowerment" que nous avons évoqué précédemment : le leadership de ce projet repose exclusivement sur les épaules de la professeure pilote, ce qui est source, pour elle, d'une surcharge de travail. La situation sanitaire a contribué en outre à alourdir sa tâche, car il a fallu composer avec les absences de professeurs, et trouver des remplacements dans un contexte où les professeurs arrivent eux-mêmes à saturation. Les temps de concertation permis par les formations T2L au sein du collège devraient nous permettre de réfléchir à des ajustements pour une meilleure répartition de la charge de travail.

Si la professeure pilote de la remédiation Fluence représente un vrai leader pour l'action collective en faveur du soutien de la lecture au sein du collège Liers et Lemps, elle n'est toutefois pas la seule. On peut en effet supposer que les gestes professionnels incitatifs du professeur documentaliste ont contribué à la réussite de l'expérimentation T2L pour la promotion de la lecture.

2.5. Le rôle central du professeur documentaliste pour l'incitation à la lecture

2.5.1. Les missions officielles du professeur documentaliste

Le champ d'action du professeur documentaliste est aussi central que vaste dans la scolarité de l'élève au collège. S'il est le chef de file de l'éducation aux médias et à l'information, "le professeur-documentaliste joue un rôle central dans la maîtrise de l'ensemble des compétences, soit directement parce qu'il intervient auprès des élèves pour travailler l'une ou l'autre des compétences du Socle, soit indirectement parce que son travail crée un terrain favorable à leur acquisition⁶⁴". En mettant à disposition toutes les ressources documentaires nécessaires aux élèves et à l'ensemble de la communauté éducative, il est aussi essentiel dans les différents parcours suivis : Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle, Parcours Avenir, Parcours Citoyen et Parcours Éducatif de Santé.

Au premier abord, la lecture n'apparaît pas de manière explicite dans les grands titres des missions telles que définies dans la circulaire du 28 Mars 2018⁶⁵ : "le professeur documentaliste,

⁶⁴ Bernard Heizmann, Élodie Royer, *Le Professeur-Documentaliste*, Réseau Canopé, coll. "Maîtriser", 2019, p.18

⁶⁵Bulletin Officiel n° 13 du 30 mars 2017, "Les Missions des professeurs documentalistes", [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>]

enseignant et maître d'oeuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias", "le professeur documentaliste maître d'oeuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à dispositions" et "le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel⁶⁶". C'est à l'intérieur de ce dernier chapitre que le rôle de promotion de la lecture est toutefois précisé :

"Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.⁶⁷"

La démarche de promotion de la lecture par le professeur documentaliste est double : il s'agit autant d'organiser et d'optimiser l'accès aux livres que de planifier des événements autour de la lecture. Cette double démarche permet de lutter contre les inégalités propres au collège unique évoquées précédemment.

De fait, le professeur documentaliste déploie un certain nombre de gestes professionnels afin de mettre pleinement en place cette politique de la lecture préconisée par l'Éducation Nationale.

2.5.2. Les gestes professionnels d'un professeur documentaliste impliqué pour la lecture au sein du collège...

Dans l'ouvrage intitulé *Le Professeur-Documentaliste*, Bernard Heizmann et Élodie Royer répertorient et décrivent les gestes professionnels spécifiques de cette profession. On trouve ainsi des gestes tels que : accueillir, acquérir, accompagner... Et bien sûr inciter : "le geste d'incitation a plusieurs domaines d'intervention et on pense forcément à la lecture"⁶⁸. Or ce geste professionnel représente un défi particulièrement ardu à relever :

"Faire lire est un défi pour tout documentaliste. Pour le relever, il lui revient de permettre le plus possible la rencontre des élèves avec le livre par le biais d'activités diversifiées et adaptées en créant les conditions de ses rencontres. Le C.D.I. représente un lieu d'accueil et d'écoute pour les élèves et son attractivité est d'autant plus importante que le fond sait répondre à leurs besoins⁶⁹".

Comment le professeur documentaliste de notre établissement s'y prend-il pour relever un tel défi ? Pour répondre à cette question, nous avons tenté d'observer et d'analyser ses gestes

⁶⁶ Bernard Heizmann, Élodie Royer, *op. cit.* p. 18.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁶⁹ Michèle Briziou (coord.), *Les Professeurs documentalistes*, CRDP du centre - académie d'Orléans-Tours, coll. "Livres bleus", 2011, p. 233

professionnels. Nous avons pu dégager quatre types d'activités incitatrices : la création d'une attractivité autour du livre, l'inscription dans une pédagogie de projet, l'organisation d'événements littéraires et enfin, l'éveil du désir de lire.

Tout d'abord, d'après nos observations, le professeur documentaliste, dès son entrée en fonction en 2014, a contribué à transformer le C.D.I. (spacieux et lumineux) en un espace d'accueil bienveillant. À titre d'exemple, le mobilier a ainsi été changé pour davantage de confort. Or, ce détail a son importance car le lecteur est, en premier lieu, un corps lisant, et le plaisir de la lecture peut difficilement jaillir de l'inconfort. En outre, le professeur documentaliste, depuis son entrée en fonction, a le souci de mener sa politique d'acquisition des documents au plus près des besoins des élèves et de la communauté éducative. Au cours de l'année, il fait ainsi l'acquisition de nombreuses nouveautés (dont le choix est parfois suggéré par les élèves) et il les met toujours en valeur sur des présentoirs⁷⁰. Nous supposons que le confort et l'attractivité du lieu ont un impact positif sur les pratiques de lecture des élèves.

D'autre part, le professeur documentaliste inscrit certaines de ses actions, comme le Voyage-Lecture, dans la pédagogie de projet. Le professeur documentaliste a adapté cette action, à partir du concept créé en 1992 par Véronique-Marie Lombard⁷¹, bibliothécaire jeunesse. Concrètement, les adultes accompagnants des classes concernées (professeurs documentalistes et professeurs de français) choisissent tout d'abord la sélection des œuvres retenues puis la présentent aux élèves en tentant d'en faire une véritable promotion (au collège, nous appelons cette étape le "lancement" du Voyage-Lecture). Vient ensuite le temps du cheminement de lecture par les élèves puis les voyageurs élèves votent pour leur livre préféré. Celui-ci est alors revisité de manière collective pour être transposé en spectacle théâtral. Or, cette action semble tout à fait relever de la démarche de projet selon Philippe Perrenoud⁷², comme en témoigne le tableau de synthèse suivant :

⁷⁰ Comme nous le verrons ultérieurement, sa participation aux actions de partage de lecture lui permettra d'affiner encore davantage cette politique d'acquisition.

⁷¹ Véronique-Marie Lombard, *op. cit.* Ce "voyage" comporte quatre étapes incontournables : le choix des titres, leur promotion, le cheminement de lecture et le temps de partage (sous forme de mises en scène ou d'expositions)

⁷² Philippe Perrenoud, "Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?", Université de Genève, 1999 [en ligne : "http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html"]

Démarche de projet selon Philippe Perrenoud	Mise en oeuvre du Voyage-Lecture
Entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout)	Un projet de classe : une classe de 4ème du collège Liers et Lempes (26 à 30 élèves selon les années) + deux autres classes de 4ème du collège de Péranche de Saint Georges d'Espéranche et de Rose Valland de Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs participent également
Orientation vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.)	Adaptation d'une oeuvre de littérature de jeunesse en pièce de théâtre
Ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts	<ul style="list-style-type: none"> -Lecture d'au moins trois livres au choix parmi une sélection d'oeuvres variées et adaptées -Vote pour le livre préféré de la classe -Réécriture collaborative du livre en pièce de théâtre -Répétition -Prestation finale devant les deux autres classes lors d'une journée de rencontre inter-classes
Apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;	<ul style="list-style-type: none"> -Vote démocratique -Répartition des rôles et des fonctions (comédiens, techniciens) -Organisation du spectacle (costumes, décors, accessoires, éclairage, bande son, maquillage)
Apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).	<p>COMPÉTENCES DE FRANÇAIS :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lire : contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome > lecture des livres -Écrire : exploiter les principales fonctions de l'écrit > écriture collaborative d'une pièce de théâtre (répliques, didascalies...) -Comprendre et s'exprimer à l'oral <p>Participer de façon constructive à des échanges oraux > pour tous les élèves, au fil du projet</p> <p>Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole > pour les élèves comédiens</p>

Le projet de Voyage-Lecture au collège Liers et Lempes

Dans le cadre du Voyage-Lecture, la pédagogie de projet du professeur documentaliste se met au service de la promotion de la lecture. En effet, ce projet représente, nous semble-t-il, une source de motivation pour lire davantage et élargir les horizons littéraires des élèves lecteurs. En outre, par l'intermédiaire de cette action collective de partage de lecture, les élèves vivent une expérience humaine enrichissante. Nous tenterons d'analyser plus précisément ultérieurement les bénéfices de ce projet, à l'échelle collective du groupe classe et à l'échelle individuelle des élèves. Toutefois, pour en avoir un petit aperçu, nous pouvons nous référer à la description du projet d'une élève dans son carnet culturel (voir annexe 1 p. 246). Concernant son parcours de lecture, elle témoigne : "Les thèmes des livres étaient très variés, mais j'ai découvert des univers très différents et c'était

très intéressant”. En outre, les mots choisis dans ses nuages de mots colorés sont essentiellement mélioratifs (à l’exception du mot “stress” associé au spectacle) et montrent qu’elle a bien saisi les enjeux du projet en matière de connaissances théâtrales (“théâtre”, “spectacle”, “perfection”, “écoute”, “rire”, “comédiens”, “scène”) ; mais également en matière d’expérience humaine (“expérience”, “engagement”, “collectif”, “ensemble”, “investissement”, “rigolade”), ce que confirme sa conclusion : “J’ai vraiment apprécié de vivre cette expérience avec la classe, je trouve que ça a renforcé les liens, on a vécu des moments de partage incroyables”.

Les gestes d’incitation à la lecture du professeur documentaliste reposent également sur l’organisation d’événements littéraires. Ainsi, chaque année depuis son arrivée, le professeur organise, au sein du collège, la venue d’un auteur de littérature de jeunesse couplé parfois avec celle d’un illustrateur. Ainsi, Alain Grousset, Xavier-Laurent Petit, Jo Witek, Rachel Corenblit, Marion Achard, Yann Dégruel, Muriel Zürcher, Stéphane Nicolet et Nathalie Somers sont venus à la rencontre des élèves. Or, chacune de ses venues prend l’allure d’un véritable événement festif autour de la lecture, préparé par le professeur documentaliste, en collaboration avec les membres de l’équipe de lettres, avec, de nouveau, l’inscription dans une pédagogie de projet.

Enfin et surtout, le professeur incite à la lecture en éveillant le désir de lire chez les élèves grâce à sa “posture du magicien” selon les termes de Dominique Bucheton : “cette posture a été nommée ainsi par de jeunes stagiaires, observant un de leurs collègues en maternelle tirant du chapeau un objet un objet mystérieux pour fasciner les élèves [...] l’enseignant capte l’attention des élèves. Cet art de susciter l’étonnement est un levier didactique pour provoquer le désir de comprendre⁷³”. Prenant appui sur la très bonne connaissance de son fond, à la demande de l’équipe de lettres du collège, il effectue souvent des sélections d’œuvres de lecture cursive (en amont ou en aval des séquences pédagogiques menées en classe) sur des thématiques du programme. Il les présente lors de séances au C.D.I. au cours desquelles les élèves sont confortablement installés en cercle sur des canapés et des fauteuils. Or, sa manière de présenter l’œuvre nous semble particulièrement efficace en termes de promotion et d’incitation à la lecture. En effet, tout en préservant bien sûr son intimité, il n’hésite pas alors à partager sa lecture subjective avec les élèves en exprimant les émotions qu’il a ressenties et/ou en lisant de manière particulièrement expressive un extrait judicieusement choisi pour appâter le jeune lecteur. Il se place derrière une petite étagère à roulettes et il en sort les livres (cachés au regard du public) au fur et à mesure, comme d’un chapeau de magicien, attisant la curiosité des élèves (voir annexe 2 p. 247). Cette mise en scène et cette gestuelle sont d’ailleurs doublées d’un discours qui ménage habilement ses effets, comme lors de cet enregistrement, réalisé au mois de mai 2023, au cours

⁷³ Dominique Bucheton, *Les Gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris, ESF Éditeur, coll. “Pédagogies”, p. 101.

duquel le professeur documentaliste présente des oeuvres à une classe de 4ème sur le thème “Je viens d’ailleurs” :

Professeur : Il y a un peuple dans le monde qui ne connaît pas de frontière, qui ne connaît pas de pays, qui s’en moque des frontières... Vous savez qui c’est ?

(réponse d’un élève inaudible)

Professeur : Non c’est des gens qui sont libres, c’est ce qu’on appelle des gitans.

Élève : Ah ouais !

Professeur : Et là on est vraiment dans... C’est des gens qui sont rejetés de partout mais qui continuent de vivre selon leurs traditions. Et ces quatre livres-là, voilà, ce sont des récits où on découvre ce peuple-là. *Caravane*⁷⁴ où c’est une jeune fille, on appelle ça aussi les gens du voyage, qui arrive dans une classe, et comment elle est accueillie ? [...]

Dans cet extrait, on peut noter que le professeur débute sa présentation par le présentatif “Il y a” qui introduit un nouveau sujet tout en le mettant en relief. Il capte ainsi d’emblée l’intérêt de son auditoire. En outre, il ne nomme pas tout de suite le peuple gitan, il diffère cette information et attise la curiosité du public, en recourant à une phrase interrogative “Vous savez qui c’est ?” et à des tournures emphatiques “**C’est des gens qui sont libres, c’est ce qu’on appelle des gitans**”. Nous notons également que le professeur recourt plusieurs fois au pronom indéfini “on”. Or, ce pronom semble remplacer le pronom “nous”, ce qui associe les élèves à la découverte : “Et ces quatre livres-là voilà ce sont des récits où **on découvre** ce peuple-là”. Enfin, le professeur, avant de passer à l’œuvre suivante, n’hésite pas à poser une question, afin de faire émerger des hypothèses de lecture : “comment elle est accueillie ?” Nous supposons que cette posture de magicien, en suscitant leur curiosité, contribue à éveiller un désir de lire chez les élèves. La suite de l’enregistrement semble nous donner raison : à la fin de chaque séance, les élèves se ruent sur les livres présentés. Bien sûr, certains élèves se contentent de choisir le livre le plus court de la sélection mais leur nombre demeure marginal.

On peut d’ailleurs se demander si le genre masculin du professeur documentaliste ne constitue pas un atout supplémentaire pour l’efficacité de ces gestes d’incitation auprès des élèves :

“la reproduction de la féminisation de la lecture de livre ne se limite pas au cadre familial. La formation, la promotion, la diffusion, la médiation et le conseil de lecture aux jeunes passent de façon très majoritaire par les femmes. [...] Dans les centres de documentation et d’information (CDI) des établissements scolaires, nous avons dénombré une proportion de 88% de femmes sur 1500 professeurs documentalistes⁷⁵”.

Nous pensons que les jeunes adolescents du collège trouvent peut-être en la personne du professeur documentaliste un modèle de lecteur adulte homme, qui leur fait souvent défaut, et auquel ils peuvent plus facilement s’identifier.

⁷⁴ Kochka, *La Caravane*, Paris, Édition Thierry Magnier, 2017

⁷⁵ Claude Poissenot, *op. cit.*, p. 87

Dans tous les cas, les gestes professionnels d'incitation à la lecture du professeur ne se limitent pas au collège et s'inscrivent également dans un partenariat avec l'extérieur.

2.5.3. ... et créateur de partenariats autour de la lecture avec l'extérieur

“Acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel⁷⁶” le professeur documentaliste a renforcé et inscrit dans la durée le partenariat avec la médiathèque La Fée Verte du Grand Lemps. Nous pensons que cette collaboration a servi la promotion de la lecture auprès des élèves, en diversifiant les accès aux livres et les événements organisés autour de la lecture. C'est ainsi que, à titre d'exemples, le professeur documentaliste organise chaque année, au premier semestre, pour toutes les classes de 6ème, une visite de la médiathèque, et que certaines bibliothécaires participent à la présentation des œuvres lors du lancement du projet de Voyage-Lecture. Dans le rapport externe rendu le 13 juin 2022, est d'ailleurs salué “un partenariat remarquable avec la médiathèque du Grand Lemps”⁷⁷. Au cours de l'aventure de l'expérimentation T2L, ce partenariat s'est encore étoffé, comme nous le verrons ultérieurement.

En outre, le professeur a contribué à créer une dynamique collective locale, au service de la de promotion de la lecture. Autour du projet de Voyage-Lecture et lors des réunions de bassin des professeurs documentalistes, une collaboration est née avec le collège Rose Valland de Saint-Etienne-de-Saint-Geoirs.

On peut supposer que toutes ces actions d'incitation à la lecture déjà existantes, qui nous semblent aller au-delà des préconisations officielles concernant les missions du professeur documentaliste, ont créé un appui particulièrement solide pour l'expérimentation T2L.

Pour conclure, l'état des lieux réalisé permet de dégager les solides atouts du collège Liers et Lemps pour gérer l'hétérogénéité, propre au collège unique, en matière de lecture. Climat scolaire serein, stabilité des équipes de personnels, intérêt de la communauté éducative pour la lecture, coopération professionnelle pour aider les élèves en difficultés à travers le dispositif de remédiation Fluence, implication du professeur documentaliste en matière d'incitation à la lecture : ces atouts constituent un véritable terreau favorable (ou un bagage indispensable) à l'expérimentation T2L.

Nous allons à présent vous présenter cette expérimentation, à l'échelle de l'établissement, tout en essayant d'en analyser les conditions et les résultats provisoires.

⁷⁶ Bernard Heizmann, Élodie Royer, *op. cit.*, p.18

⁷⁷ *Rapport d'évaluation externe du collège Lier et Lemps - Le Grand Lemps*, 2022, p. 7.

Chapitre 2 : L'aventure Tous Lecteurs Lectrices : du collège Liers et Lempis à l'établissement pilote T2L

1. Le rôle de catalyseur de l'Institution scolaire

C'est l'impulsion et l'accompagnement d'une Inspectrice de l'Éducation nationale, et un temps institutionnel, le rendez-vous de carrière, qui ont contribué à lancer cette expérimentation. Ainsi, tout se passe comme si, à la genèse de T2L, au lieu d'entrer en tension pour créer un "cercle vicieux", selon les termes de Monica Gather Thurler, "la logique bureaucratique", c'est-à-dire hiérarchique, de l'Éducation nationale a collaboré avec "la logique professionnelle" qui "émerge avec force lorsque les enseignants sont invités à développer et à défendre leurs propres conceptions en matière de priorités et de stratégies d'innovation scolaire"⁷⁸. Une nouvelle logique, celle du changement, a ainsi vu le jour, reposant sur un projet commun à tous, inspectrice comme acteurs de terrain : aider les élèves dans leur diversité à lire et à mieux lire. Or, cet engagement collectif de tous les acteurs est précisément un moteur essentiel de changement :

"Notre expérience montre plutôt que le changement se développe dans les différentes ressources existantes, dans un contexte qui reconnaît la diversité et la divergence de manières de penser et de faire. Ces combinaisons s'organisent à partir de l'intuition, de l'engagement, et des coups de cœur d'une partie ou, idéalement, de la totalité des acteurs du système scolaire"⁷⁹.

Nous allons tenter de démontrer en quoi l'Institution scolaire a pu jouer un rôle de catalyseur pour l'expérimentation T2L à l'échelle de l'établissement.

1.1. Le rôle du rendez-vous de carrière institutionnel

1.1.1. Le rendez-vous de carrière : une étape du parcours professionnel

En 2016, le ministère de l'Éducation Nationale a décidé de modifier l'évaluation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, dans le cadre d'un protocole intitulé P.P.C.R. (Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations). Ainsi, trois rendez-vous de carrière jalonnent et accompagnent désormais la carrière des personnels : "Il s'agit d'un temps d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle."⁸⁰. Ce temps d'échange avec l'inspecteur est doublé, pour l'enseignement secondaire, d'un temps d'échange avec le chef d'établissement. À l'issue de ces entretiens, un compte rendu, sous la forme d'une grille de compétences professionnelles, est rempli conjointement par l'inspecteur et le chef

⁷⁸ Monica Gather Thurler, *op. cit.*, p. 34

⁷⁹ *Ibid.*, p. 44

⁸⁰ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, "Rendez-vous de carrière : mode d'emploi", [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>]

d'établissement. Cette grille permet au recteur d'émettre un avis sur l'avancement du personnel afin qu'il puisse éventuellement accéder plus rapidement à la "hors classe", et par conséquent à une rémunération plus élevée.

Selon le ministère, l'objectif du rendez-vous de carrière est double : "favoriser le développement personnel et professionnel des agents et permettre à chacun de donner une orientation dynamique à sa carrière"⁸¹. Ainsi, comme par le passé, l'inspecteur vient assister à une séance de travail menée par l'enseignant et celle-ci est suivie d'un entretien. Mais le rendez-vous de carrière n'est plus une simple inspection évaluation : il s'agit désormais d'un temps d'échange et d'accompagnement personnalisé. Il est d'ailleurs préparé en tant que tel par le personnel concerné grâce à un "guide du rendez-vous de carrière" et un "document de référence de l'entretien" publiés sur internet⁸². Dans ce dernier, le personnel est invité à renseigner différentes rubriques, en lien avec les compétences professionnelles évaluées telles que le parcours professionnel et les compétences mises en œuvre dans le cadre de son parcours professionnel : compétences liées à la maîtrise des enseignements, compétences scientifiques, didactiques, pédagogiques, éducatives et techniques, analyse de la participation au suivi des élèves et à la vie de l'établissement.

1.1.2. Une séance comme point de départ aux expérimentations en faveur de la lecture pour tous

La séance observée par l'Inspectrice correspond à un travail de groupes dans une classe de 5ème sur les différents éléments du merveilleux dans le Tome 1 de la *Quête d'Ewilan* de Pierre Bottero⁸³. Cette séance arrive au terme d'une séquence menée sur le questionnement du programme "imaginer des univers nouveaux" à partir de l'étude de l'œuvre intégrale. La problématique retenue est la suivante : Comment ce roman "dessine"-t-il un univers merveilleux grâce aux pouvoirs de son héroïne et de son écrivain ? Ce roman de littérature de jeunesse de 320 pages, est judicieusement conseillé par le professeur documentaliste et recommandé par le ministère de l'éducation nationale dans sa liste de lectures de référence pour le cycle 4 de 2016. Il met en scène un personnage féminin fort dont les pouvoirs surnaturels particuliers en font un double de l'écrivain. Camille dans le monde réel (Ewilan dans le monde merveilleux de Gwendalavir) a en effet le pouvoir de l'Imagination : en tant que "dessinatrice", elle peut créer de toutes pièces ce qu'elle imagine dans sa tête. De fait, le monde merveilleux imaginé par Pierre Bottero est particulièrement foisonnant tout en étant très cohérent. Lors de la séance observée, les

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.*

⁸³ Pierre Bottero, *La Quête d'Ewilan, Tome 1, D'un monde à l'autre*, Rageot éditeur, 2016.

élèves sont invités à faire équipe pour collecter des informations sur les monstres, les paysages, la faune, les objets et les différentes populations. L'objectif ultérieur visé est de rassembler et de présenter les informations prélevées sur le monde merveilleux de Gwendalavir, sous la forme numérique d'un Padlet, outil permettant aisément aux élèves de publier textes et images de manière collaborative⁸⁴.

Au préalable, pour soutenir les efforts de lecture des élèves dans leur diversité, une expérimentation de différenciation a été menée : la matérialisation de plusieurs parcours de lecture, sous forme d'une sorte de jeu de l'oie, est affichée au tableau. Chaque chapitre correspond à une case du parcours et chaque élève est invité à faire progresser son pion à l'effigie des personnages principaux du roman au fil de sa lecture. Nous précisons que le prénom de l'élève n'est pas visible sur ce pion qui est simplement numéroté. Ainsi toute stigmatisation des élèves les plus lents est évitée. Les élèves dont la dyslexie est sévère se voient proposer le livre audio et peuvent avancer au même rythme que les autres. Les élèves dyslexiques moins impactés et les faibles lecteurs sont invités à lire les deux tomes de l'adaptation en bande dessinée, matérialisés par deux flèches de raccourcis sur le plateau du jeu de l'oie⁸⁵. Les élèves les plus rapides et les plus avides de lecture ont la possibilité de prolonger leur parcours par la lecture des tomes suivants⁸⁶ ou d'autres cycles romanesques du même auteur⁸⁷ : des cases ont pu ainsi être ajoutées au-delà de la ligne d'arrivée correspondant au dernier chapitre du tome 1. En outre, comme nous exerçons auprès de deux classes de 5ème cette année-là, un jeu littéraire interclasse a été élaboré pour motiver et responsabiliser les élèves : chaque élève est devenu spécialiste d'un à deux chapitres du roman et a rédigé trois questions à l'intention de l'autre classe. Les élèves des deux classes ont ainsi participé à un jeu d'équipe dont l'objectif était de progresser le long du parcours, case après case (chapitre après chapitre) jusqu'au bout et ce, avant la fin de la séance, matérialisée par le retentissement de la sonnerie.

Cette expérimentation de différenciation de parcours de lecture a porté ses fruits : les élèves ont manifesté, dans leur diversité, davantage de motivation pour lire, probablement en raison de l'émulation créée par le jeu collectif et coopératif⁸⁸. Lorsque l'Inspectrice assiste à la

⁸⁴ Padlet "Le Monde merveilleux de Gwendalavir", [en ligne :

https://padlet.com/anne_sophie_petit/le-monde-merveilleux-de-gwendalavir-wamzubyvpikx]

⁸⁵ Lylian, Laurence Baldetti, Loïc Chevalier, *La Quête d'Ewilan Tome 1 D'un monde à l'autre et Tome 2 Akiro*, Éditions Glénat, 2013 et 2014.

⁸⁶ Pierre Bottero, *La Quête d'Ewilan, Tome 2, Les Frontières de glace et Tome 3 L'Île du destin*, Rageot éditeur, 2016

⁸⁷ On pense notamment à la trilogie *Les Mondes d'Ewilan* du même auteur qui prolonge les aventures d'Ewilan et la trilogie *Le Pacte des Marchombres* qui raconte les aventures d'Ellana, personnage secondaire dans *La Quête d'Ewilan*.

⁸⁸ Pour plus de précision sur la pédagogie par le jeu et ses intérêts, on pourra se référer au site du réseau Canopé "Apprendre par le jeu", [en ligne :

<https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/decouvrir-des-jeux.html>]

séance, tous les élèves sans exception ont lu (ou écouté) soit le roman, soit les deux volumes de l'adaptation en bande dessinée. Ils ont une bonne connaissance de l'œuvre qu'ils ont par ailleurs appréciée pour la grande majorité. Lors de la séance de travail en équipes proposée, après un temps de "tissage"⁸⁹ (rappel de la liste d'éléments merveilleux présents dans le roman élaborée lors de la séance précédente) et d'"étayage"⁹⁰ (explicitation des objectifs de la séance et des consignes), ils se montrent bien investis et autonomes, ce que souligne l'Inspectrice lors de l'entretien qui suit. En outre, l'Inspectrice relate qu'ayant interrogé une élève dyslexique pendant la séance, cette dernière lui a confié avec fierté avoir réussi à lire les deux bandes dessinées, ce qui est, à son sens, une réussite. Constatant notre intérêt pour les expérimentations autour de la lecture, l'Inspectrice nous propose de participer, en tant que pilote (avec la Cité scolaire de l'Édit de Roussillon), à un projet académique expérimental autour des cercles et des partages de lecture.

Ainsi, le temps institutionnel du rendez-vous de carrière a servi pour ainsi dire de catalyseur, en déclenchant l'innovation pédagogique, comme une réaction chimique à partir de matières déjà existantes.

1.2. La feuille de route de l'aventure collective

1.2.1. Les objectifs fixés

Pour élaborer la feuille de route du projet, au plus près des besoins de l'établissement, le projet expérimental prend appui sur le projet d'établissement et le contrat d'objectifs. En 2019, au moment où débute l'expérimentation, les trois axes retenus dans le projet d'établissement sont les suivants : "prendre en compte la diversité des élèves, accompagner les élèves dans leurs parcours et faciliter la continuité inter-degrés, et enfin développer l'ouverture à la culture"⁹¹ En plus de la volonté de répondre aux enjeux de l'hétérogénéité du collège unique, le projet d'établissement témoigne d'un souhait de pallier l'éloignement des centres artistiques et culturels du public rural accueilli et de susciter chez les élèves le goût des arts. À ces objectifs s'ajoute celui partagé par toute la communauté éducative de rendre les élèves du collège davantage acteurs de leur scolarité, progressivement plus autonomes. L'expérimentation menée essaye de répondre, à l'échelle de l'établissement et de la scolarité de l'élève, à ces enjeux de gestion de l'hétérogénéité, de parcours de scolarité, d'ouverture culturelle et de gain d'autonomie.

À l'issue du temps d'échanges avec l'Inspectrice et la Principale, la problématique retenue est la suivante : au sein d'un établissement rural, au public hétérogène et parfois très éloigné du monde de la culture, comment créer un parcours de lecture de la sixième à la troisième, dans

⁸⁹ Dominique Bucheton, *op. cit.*

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Projet d'établissement du collège Liers et Lempis, 2017-2021.

lequel l'élève pourrait gagner en autonomie pour devenir un lecteur-acteur ? Une fois cette ligne directrice fixée, il restait à définir les actions stratégiques à mettre en œuvre pour nous permettre de progresser sur la voie choisie. Ce sont les cercles de lecteurs et de lectrices qui ont été privilégiés. Pour prendre en compte l'hétérogénéité du public accueilli et tenter de la réduire, plusieurs cercles ont été mis en place simultanément, avec l'idée que les élèves pourraient passer de l'un à l'autre selon leurs besoins.

1.2.2. La place des cercles de lecteurs envisagés : entre continuité et complémentarité

Dans cette première partie consacrée à la dimension collective du projet à l'échelle de l'établissement, nous ne ferons que présenter brièvement les cercles pour permettre de mieux saisir la cohérence générale du projet. La deuxième partie de notre travail permettra de présenter les cadres historique, théorique et didactique de ce dispositif déjà ancien et d'en analyser de manière plus précise et plus rigoureuse les mises en œuvres expérimentées⁹².

Le premier cercle de lecteurs imaginé a été "un cercle de lecteurs fragiles ou débutants", constitués d'élèves de 6èmes et de 5èmes. Dès sa conception, nous avons inscrit ce cercle dans la complémentarité et la continuité du dispositif Fluence évoqué précédemment. En effet, nous avons prévu de proposer ce cercle aux élèves de 6ème n'ayant pas pu bénéficier de la remédiation en Fluence ou aux élèves de 5ème ayant bénéficié de la Fluence en 6ème, pour continuer de soutenir leurs efforts de lecture. Dans la mesure où, nous l'avons vu, cette expérimentation n'arrivait pas au collège *ex nihilo*, il nous apparaissait en effet primordial, pour être plus efficaces, de construire l'expérimentation en cohérence avec les actions et ressources existantes, pour développer ensemble un projet en faveur de la lecture, comme une colonne vertébrale. C'est cette recherche de cohérence et de liens entre les différentes actions qui nous a d'ailleurs, en quelque sorte, servi de fil directeur au cours des années suivantes.

Un deuxième "cercle de lecteurs passionnés" a été conçu pour les élèves lecteurs ayant envie d'un apport supplémentaire ou souhaitant tout simplement partager leurs lectures. Ce cercle a été ouvert à tous les volontaires de la sixième à la troisième.

Enfin, un "cercle de lecteurs ouvert et autonome" à destination de tous les élèves de l'établissement a été expérimenté grâce à la mise en place d'une bibliothèque participative dans la grande salle de permanence de l'établissement. Nous y reviendrons également ultérieurement.

Ces actions envisagées initialement ont été pensées sur le temps long de la scolarité de l'élève au collège, soit un cheminement de quatre années, estompant la barrière qui sépare, depuis 2014, la classe de sixième en fin de cycle 3 des autres niveaux du cycle 4, de la cinquième à la troisième. Cependant, avant de se lancer dans cette aventure collective, avant de "larguer les

⁹² Les références sur les cercles de lecture seront présentées dans la deuxième partie de ce travail.

amarres” pour ce long voyage, il convenait d'accorder du temps de formation aux pilotes sur le terrain.

2. Le rôle du temps, facilitateur de l'expérimentation

La montée en compétences des élèves en lecture ne pouvait se faire sans une montée en compétences de la communauté éducative sur l'enseignement de la lecture. C'est ainsi qu'une F.I.T. (Formation d'Initiative Territoriale) a été créée, sur mesure, pour répondre à nos besoins locaux. Or, cette formation a permis de dégager, dans un quotidien professionnel très chargé, le temps nécessaire à l'innovation pédagogique et à la coopération professionnelle. Ainsi, on peut supposer que le temps a constitué un facilitateur essentiel de changement puisque, comme le souligne Monica Gather Thurler, “dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants n'ont pas beaucoup de temps pour se rencontrer, travailler ensemble ou bavarder. Or, il faut du temps *de conversation* pour que la coopération et l'interdépendance puissent se développer⁹³”.

2.1. Un parcours durable de formation de passeurs engagés collectivement

2.1.1. La constitution d'une équipe pluridisciplinaire au service de la lecture

Comme le souligne Monica Gather Thurler la diversité des acteurs constitue une richesse pour l'innovation collective : “Au lieu d'être perçue comme handicap, la diversité des parcours des acteurs -qu'ils s'agisse d'enseignants ou d'élèves- est gérée et exploitée comme ressource essentielle, leur permettant d'apprendre les uns des autres, de joindre leurs compétences et savoir-faire pour résoudre des problèmes et faire évoluer le système⁹⁴”.

Or, l'expérimentation T2L a pu précisément s'appuyer sur une équipe pluridisciplinaire déjà intéressée par la lecture (la plupart participait déjà à la remédiation Fluence) et désireuse de développer ses compétences sur ce sujet. Ainsi, en plus de l'équipe de lettres au complet et du professeur documentaliste, des professeurs d'histoire géographie et d'E.P.S. ont rejoint le groupe de pilotes. La Vie scolaire s'est également associée au projet collectif dès sa genèse, grâce à l'intérêt personnel et professionnel pour la lecture de la C.P.E. (Conseillère Principale d'Éducation).

En outre, la première formation a également rassemblé des A.E.S.H. volontaires. En effet, celles-ci souhaitaient être davantage formées sur la question de la lecture afin de mieux accompagner les élèves en situation de handicap qu'elles soutenaient dans leurs apprentissages scolaires au quotidien. Nous pensons que cette diversité de personnels engagés et formés a

⁹³ Monica Gather Thurler , *op. cit.* p. 94

⁹⁴ *Ibid.* p. 87

précisément contribué à une meilleure appréhension des élèves lecteurs dans leur diversité lors de l'expérimentation T2L.

Nous verrons que ce premier noyau de passeurs engagés s'est élargi au fil du temps pour intégrer tous les collègues volontaires, constituant tout à la fois un facteur et un indicateur de réussite de l'expérimentation.

2.1.2. Des temps de formation éclairants, au source de la recherche en didactique

La recherche en didactique a contribué à nous faire découvrir d'autres possibles pédagogiques au cours de notre cheminement collectif. Les deux premières journées de formation (en 2018-2019), animées par l'Inspectrice et une formatrice chargée de mission pour l'inspection, ont permis de créer des passerelles entre théorie et pratique, entre didactique et pédagogie. Si le thème des cercles de lecture a bien sûr été traité, le contenu des formations a puisé au-delà pour répondre aux besoins de l'équipe pluridisciplinaire sur la lecture et ses multiples facettes. Les pilotes ont ainsi été formés sur les mécanismes et les difficultés de lecture, sur l'explicitation des stratégies de compréhension, et en particulier sur la question des inférences. Ils ont été également initiés⁹⁵ à l'anthropologie⁹⁶ et à la sociologie de la lecture⁹⁷ et aux réflexions sur la lecture subjective et sur "le sujet lecteur"⁹⁸. Plus tard (en 2022), une journée de formation longuement reportée en raison de la situation sanitaire et ardemment souhaitée par l'équipe de lettres a été animée par l'Inspectrice sur la gestion de l'hétérogénéité lors de l'étude de l'œuvre intégrale. En outre, de précieux outils ont été présentés aux enseignants pour nourrir leurs pratiques auprès de leurs élèves tels que le carnet de lecteur et l'autobiographie de lecteur.

Grâce à la formation de Nicolas Rouvière intitulée "Littérature et Valeurs", suivie en 2019 avec une autre enseignante de lettres de l'établissement, nous avons été formées à la lecture enquête et au débat interprétatif. Plus récemment, nous avons eu la chance de participer à la journée de séminaire du centre Litextra le 22 octobre 2021 sur le "texte du lecteur" de l'enseignant de littérature. À l'issue de cette journée, nous avons présenté à l'équipe de lettres du collège la lecture dans les marges expérimentée par Laurence Bertonnier Rosaz dans ses travaux de thèse. Les journées de formation T2L ont alors permis de partager ces nouvelles pistes avec le reste de l'équipe de Lettres.

Ainsi, les actions de cercles et de partages de lecture ont été accompagnées et nourries, tout au long de l'expérimentation, par des partages de recherche en didactique.

⁹⁵ Les références théoriques qui suivent seront précisées dans notre deuxième partie.

⁹⁶ Michèle Petit, *op. cit.*

⁹⁷ Claude Poissenot, *op. cit.*

⁹⁸ Anne Vibert, *op. cit.*

2.1.3. Des temps d'échanges fructueux

En plus de ces apports théoriques et didactiques, l'équipe a bénéficié de temps d'échanges précieux. D'ailleurs, ces temps ne se sont pas toujours tenus en présence des formatrices extérieures. En effet, les journées de F.I.T. ont permis aussi de dégager un temps rare et précieux de mutualisation de connaissances et de pratiques ainsi que de discussion "entre nous". C'est, entre autres, grâce à ces espaces d'échanges que nous avons pu construire notre réflexion collective sur les séances d'A.P. (Accompagnement Personnalisé) consacrées à la lecture, les temps de lecture offerts et la mise en place du carnet culturel.

En outre, si le temps est un facteur clé de l'innovation et du changement, le projet en lui-même doit être pensé dans une temporalité suffisamment longue pour qu'on puisse en mesurer son efficacité et le faire progresser :

"Il est en outre absurde de prétendre que les innovations peuvent produire très rapidement des effets mesurables sur les apprentissages des élèves. En réalité, le changement prend du temps et ne s'accomplit que par étapes, au gré desquelles les praticiens nouent des liens entre savoirs d'expérience et les idées nouvelles, développent les compétences nécessaires, transforment leurs pratiques dans le sens de paradigmes proposés⁹⁹."

Ainsi, lorsque nous analyserons les réussites de cette expérimentation, il faudra bien garder en tête qu'il s'agit d'un long processus en cours.

De fait, le temps de formation et le temps de mutualisation laissé aux acteurs du projet pour mettre en place des actions ont permis de développer peu à peu le parcours de lecteur envisagé initialement, par l'intermédiaire d'activités de lecture, complémentaires et variées.

2.2. Une constellation d'activités complémentaires

2.2.1. Des séances d'A.P. de 6ème pour "muscler" la lecture

Grâce aux moyens octroyés par l'équipe de direction et nourrie par les formations suivies, l'équipe de lettres a décidé de mettre en place en 2019-2020 des séances d'A.P. en classe de 6ème sur la lecture. Ayant pour objectif d'accompagner tous les élèves, quel que soit leur niveau, dans la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁰⁰, il nous paraissait important que l'apprentissage de la lecture soit au cœur de ses séances de pédagogie différenciée réalisées soit en co-animation, soit en demi-classe et ce, au début du parcours de scolarité en collège. En raison de la situation sanitaire, nous n'avons pas pu cette année-là aller jusqu'au bout de nos objectifs mais nous avons tenté néanmoins, au premier semestre, de renforcer les

⁹⁹ Monica Gather Thurler , *op. cit.* page 210

¹⁰⁰ Éduscol "L'accompagnement personnalisé au collège", |en ligne : <https://eduscol.education.fr/269/l-accompagnement-personnalise-au-college/>

compétences de lecture à voix haute des élèves autour d'un projet de lecture polyphonique de *Fables* de La Fontaine (un recueil de Fables illustrées est offert aux élèves en fin de CM2 par l'Éducation nationale dans le cadre de l'opération "Un livre pour l'été"¹⁰¹). Au deuxième semestre, un travail sur les stratégies de lecture a été amorcé, avec l'aide précieuse de l'outil didactique *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*¹⁰².

En 2020-2021, l'équipe de direction, soucieuse de pallier les conséquences des mois de confinement des élèves en fin de CM2, a proposé à l'équipe de lettres de d'enseigner à des groupes d'une vingtaine d'élèves de sixième, comme en technologie, S.V.T. et Sciences Physiques. Cet allègement des effectifs, a bien sûr largement contribué à la mise en place d'une pédagogie différenciée et d'une pédagogie de projet. À titre d'exemple, une enseignante de lettres, a ainsi expérimenté la création d'un *escape game* littéraire sur l'*Odyssee* d'Ulysse. Pour notre part, nous avons profité de ces conditions favorables particulières pour mener un projet de lecture et d'écriture collaboratives autour d'un album de Yann Dégruel¹⁰³, auteur et illustrateur que les élèves ont pu rencontrer en fin d'année. À partir de la lecture de l'album (qui a, entre autres, l'intérêt de scander les différentes aventures du personnage féminin par des réactions subjectives d'enfants lecteurs/auditeurs), les élèves ont conçu une suite sous la forme d'un livre numérique. Le jour de la rencontre avec Yann Dégruel, ils ont mis en voix leur histoire et participé à un atelier de dessins. Ainsi, le livre numérique a pu accueillir ultérieurement leurs illustrations¹⁰⁴.

En 2021-2022, l'équipe de lettres n'a pas pu bénéficier de conditions particulières pour faciliter la mise en œuvre de ces séances d'A.P. au sein des cours de français de 6ème. Toutefois, le partenariat avec la médiathèque nous a permis de monter un projet intergénérationnel de lecture à haute voix dans notre classe de 6ème intitulé "Histoires rusées". Grâce aux compétences des bénévoles des Amis de la Fée Verte dirigés par une retraitée de l'Éducation nationale, ancienne formatrice en lecture à voix haute, les élèves ont pu bénéficier de lectures à haute voix offertes et d'un atelier ludique "corps et voix". Dans un esprit de partage, ce travail a donné lieu à deux restitutions : l'une lors de la journée portes ouvertes de l'établissement devant les parents des futurs élèves de sixième, et l'autre à l'auditorium de la médiathèque de la Fée Verte devant les classes de CE2, CM1 et CM2 de l'école du Grand Lemps et les Amis de Fée verte. Ces restitutions ont permis de mesurer et de valoriser les progrès réalisés par l'ensemble des 29 élèves de la classe.

¹⁰¹ Éduscol, "Opération un livre pour les vacances", [en ligne : <https://eduscol.education.fr/1341/un-livre-pour-les-vacances>]

¹⁰² Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, 2019

¹⁰³ Yann Dégruel, *Yennega, La femme lion*, Delcourt, 2017

¹⁰⁴ Book Creator [en ligne : <https://read.bookcreator.com/zewisi6JF2TJUUGbIJWNnBBYxAI2/PsvzH6blRzmjFOhZeTsWZw>]

En 2022-2023, l'équipe de lettres a de nouveau obtenu une heure hebdomadaire en classe dédoublée ou en co-animation. Ces séances nous ont permis, au premier semestre, de remettre au goût du jour le travail spécifique sur les stratégies de lecture. À titre d'exemple, une séance de débat interprétatif¹⁰⁵ (comme nous avons appris à le faire lors de notre formation 'Littérature et Valeurs' animée par Nicolas Rouvière¹⁰⁶) a été menée sur un extrait de *La Cicatrice* de Bruce Lowery¹⁰⁷. Il s'agit du premier jour du narrateur dans sa nouvelle école au cours duquel il se trouve immédiatement l'objet de moqueries de la part de ses camarades. Après une première lecture de l'extrait et l'éclaircissement du sens du texte, nous avons posé aux élèves la question suivante : "Selon vous, qui est responsable de cette situation d'exclusion ?" Après avoir noté au tableau les hypothèses trouvées par les élèves, à savoir les camarades de classe, la maîtresse, les parents et la Nature, les élèves se sont répartis en groupes pour établir "les chefs d'accusation des accusés". En effet, chaque groupe devait rédiger un petit texte commençant par "J'accuse"..., énoncer le/les arguments en faveur de la culpabilité de "l'accusé" et trouver la preuve textuelle, sous forme de citation, pour valider chaque argument. Bien sûr, la séance s'est terminée par la lecture à haute voix des chefs d'accusation ainsi créés, prise en charge par les porte-paroles des différents groupes. À titre d'exemple, trois élèves (dont deux élèves relevant du dispositif de remédiation Fluence), ont rédigé le chef d'accusation suivant :

J'accuse les élèves car ils se moquent de sa lèvre : "un tollé de rire pareil à une épidémie de répandit dans la classe". Les élèves sont mal polis, ils n'écoutent pas la maîtresse : "les rires diminuèrent plus par lassitude que par obéissance". Ils sont cruels : "même la cruauté se lasse".

Cet exemple montre que les élèves sont bien parvenus à développer la justification de leur interprétation à l'aide de trois arguments et en s'appuyant sur une sélection précise et pertinente de citations. Lors de cette activité, tous les groupes sans exception sont d'ailleurs parvenus à justifier leur interprétation en s'appuyant au moins sur un argument et une citation pertinente.

Cette année, au deuxième semestre, ces séances d'A.P. permettent à l'équipe de lettres d'étendre, à l'ensemble des classes de 6ème, le projet de lecture à haute voix avec les Amis de la Fée Verte. Enfin, nous le verrons ultérieurement, ces conditions particulièrement propices nous ont permis personnellement d'expérimenter des séances de cercles de lecteurs multimodaux.

2.2.2. Des livres pour tous

Dès le début de l'expérimentation, nous étions conscients des différences existant chez nos élèves concernant l'accès aux livres. Nous ne bénéficions malheureusement pas de données précises sur le nombre de livres au sein des familles, les résultats de l'enquête réalisée en début

¹⁰⁵ Anne Vibert, *op. cit.*, p.25-27

¹⁰⁶ Nicolas Rouvière (éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang, 2018

¹⁰⁷ Bruce Lowery, *La Cicatrice*, Magnard, 2001

d'année lors des évaluations nationales d'entrée en sixième ne nous ont en effet pas été transmis par l'Éducation nationale. Cependant, lors de la visite à la médiathèque de la Fée Verte en début d'année pour tous les élèves de sixième, nous avons pris conscience qu'une bonne partie de nos élèves ne possédaient pas de carte de prêts pour le réseau de bibliothèques du secteur géographique. D'autre part, les capacités d'accueil du C.D.I., pourtant spacieux, ne permettent pas d'accueillir, toutes les heures, tous les élèves qui le souhaiteraient. En effet, le professeur documentaliste, animant par ailleurs régulièrement des séances avec des classes, ne peut pas ouvrir le C.D.I. pour tous les créneaux de permanence.

Depuis le début de l'expérimentation, en 2018-2019, la C.P.E. de l'établissement, souhaitait créer, au sein de la salle de permanence, une bibliothèque collaborative. C'est ainsi que des kiosques à livres ont été mis à disposition et remplis par des bandes dessinées choisies par les élèves, des exemplaires de magazines pour adolescents *Okapi*¹⁰⁸ et *Sciences et Vie Junior*¹⁰⁹ dont les abonnements sont pris en charge par le F.S.E, et des contributions volontaires d'élèves et de personnels (filtrées par le professeur documentaliste). Ces kiosques (voir annexe 3 p. 248) ont été décorés par les élèves (membres du C.V.C. et productions d'élèves en Arts Plastiques), sous l'impulsion d'une Assistante d'éducation. Les élèves peuvent ainsi puiser librement dans ces kiosques lorsqu'ils sont en permanence. Au printemps 2021 (avec l'allègement du protocole sanitaire), pour mieux répondre aux besoins des élèves, un coin lecture, un peu isolé, a été aménagé dans la deuxième salle de permanence, avec une décoration murale spécifique et des fauteuils, pour plus de confort (voir annexe 4 p. 248). Pour que ce "cercle ouvert de lecteurs autonomes" puisse être complètement opérationnel, il reste à imaginer un moyen de partager les coups de cœur des lecteurs, peut-être sous la forme d'un panneau d'affichage ou de post-it. La journée de formation et de mutualisation à venir devrait nous permettre d'avancer sur cette question.

L'accès aux livres a été facilité également par les bibliothèques de classe qui ont fleuri dans l'établissement, dès que les travaux de restructuration de l'établissement ont été suffisamment avancés pour le permettre. Les bibliothèques de classe sont préconisées par le site de l'éducation nationale pour l'école qui y voit un moyen de "favoriser l'accès aux livres" : "Pour pratiquer la lecture quotidiennement et développer intérêt et goût pour elle, les élèves doivent avoir accès aisément aux livres, dans des espaces culturels familiers, accueillants et fonctionnels.¹¹⁰". Au collège Liers et Lemps, il nous est paru important de poursuivre ses efforts. Il est à noter que, si toutes les salles accueillant des cours de français se sont vues équiper de petites

¹⁰⁸ *Okapi, magazine pour les adolescents, Bayard Presse*

¹⁰⁹ *Sciences et Vie Junior, Reworld Media*

¹¹⁰ Éduscol, "Favoriser l'accès au livre", [en ligne : <https://eduscol.education.fr/578/favoriser-l-acces-au-livre>]

bibliothèques (parfois aménagées par les agents techniques), des collègues de mathématiques, d'anglais, d'italien, d'histoire-géographie de S.V.T. (Sciences de la Vie et de la Terre) en ont fait de même, souvent avec les moyens du bord (c'est-à-dire avec leurs propres ressources). La présence de ces bibliothèques a grandement facilité la mise en place du quart d'heure de lecture (voir annexe 5 p. 249).

2.2.3. Du temps de lecture pour tous

Après leurs premières journées de formation, l'équipe de lettres a rendu plus systématiques les temps de lecture offerts en classe, sous la forme de temps de lectures silencieuses pour les élèves ou de temps de lecture à haute voix des enseignantes. Ainsi, les enseignants ont rempli le rôle essentiel de "passeur", en particulier pour les élèves éloignés de la lecture :

“Quand n'on a pas eu la chance d'avoir de livres chez soi, de voir des parents lire, de les entendre raconter des histoires, c'est par une rencontre que les choses peuvent changer. C'est elle qui suggère qu'un autre rapport au livre est possible. Quelqu'un qui aime les livres, à un moment donné, joue le rôle de passeur¹¹¹”.

Ces temps de lecture à voix haute n'ont d'ailleurs pas été l'apanage des professeures de lettres. En effet, une professeure d'Histoire-Géographie s'est régulièrement prêtée au jeu, notamment pour ses classes de la sixième à la troisième, en lisant intégralement ou en extraits certains romans historiques, comme *Le Chemin des âmes*¹¹² qui raconte la guerre des tranchées, à travers le parcours romanesque de deux amérindiens canadiens, Xavier et d'Elijah. Ce désir de partager la lecture a même "contaminé" le pôle scientifique de l'établissement. Une professeure de Mathématiques, a ainsi proposé à ses élèves de 6ème ayant participé au dispositif de remédiation Fluence, de lire à haute voix avec elle un album sur le concept de l'infini, tel qu'il est décrit par les mathématiciens Georg Cantor et David Hilbert : *Le Chat au pays des nombres*¹¹³. D'autre part, la C.P.E. a régulièrement fait office d' "invitée surprise". À la manière d'impromptu, elle est venue à la rencontre de nos élèves pour lire à haute voix des poèmes, des paroles de chanson, des extraits de romans en lien avec les œuvres étudiées au sein de nos cours de français (voir annexe 6 p. 250). En 2022-2023, elle est venue lire des extraits du *Petit Prince* d'Antoine de Saint Exupéry, nourrissant notre séquence sur *Pax et Le Petit Soldat* de Sara Pennypacker¹¹⁴, qui relate les aventures d'un jeune garçon et du renard qu'il a apprivoisé.

Cette multiplication de "passeurs" de littérature nous semble particulièrement importante dans la mesure où cela montre aux élèves que le plaisir des mots n'est pas réservé aux professeurs de lettres et au professeur documentaliste :

¹¹¹ Michèle Petit, *op. cit.* p. 173

¹¹² Joseph Boyden, *Le Chemin des âmes*, Livre de poche, 2008

¹¹³ Ivar Ekeland, John O'Brien, *Le Chat au pays des nombres*, Editions Le Pommier, 2006

¹¹⁴ Sara Pennypacker, *Pax et le petit soldat*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. "Folio junior", 2020

“La médiation de la lecture la plus efficace passe sans doute par les témoins qui sont les moins impliqués objectivement dans la promotion de la lecture. Parents, professeurs de français, professionnels du livre peuvent toujours être soupçonnés d’instrumentaliser leur promotion de la lecture pour défendre leur vision du monde. À l’inverse, si le goût de la lecture émane de personnes “libres” de ce goût, il peut davantage toucher les jeunes à convaincre car la gratuité du propos est confirmée objectivement¹¹⁵.”

Cette diversité permet, à notre sens, d’élargir les représentations que certains élèves peuvent avoir du lecteur, sachant que, pour certains élèves, ils n’ont aucun modèle à la maison. Et bien sûr, ces lectures à voix haute¹¹⁶ représentent autant d’entraînements à la compréhension orale, ce qui ne peut qu’être bénéfique pour les élèves.

En outre, sous l’impulsion d’un C.P.E. stagiaire le quart d’heure lecture¹¹⁷ a vu le jour au collège lors de l’année scolaire 2019-2020. Préconisé également par le ministère de l’éducation nationale, c’est un moyen d’“encourager la lecture personnelle” par “une pratique régulière de la lecture” : “Afin de donner à chacun le temps de lire pour lui-même, les écoles élémentaires, les collèges et les lycées sont encouragés à organiser des temps banalisés de lecture du type « quart d’heure lecture ». Il s’agit de prévoir un temps quotidien, partagé collectivement, de lecture personnelle : 15 minutes environ sont consacrées à une pause lecture afin que chacun devore le livre de son choix.”¹¹⁸. Pour une première expérimentation au collège, nous avons décidé de suivre ces préconisations, tout en maintenant de la souplesse dans la mise en place du dispositif. Ainsi, le quart d’heure de lecture a été proposé sous la forme “Jeudi, je lis !” sur la base du volontariat, c’est-à-dire que seules les classes avec un enseignant volontaire y ont participé de 14h à 14h15, tous les jeudis, jusqu’au premier confinement. Abandonnée en 2020-2021 en raison de protocoles sanitaires trop stricts, l’expérience a été renouvelée et améliorée en 2021-2022. Après concertation, nous avons en effet décidé de conserver la souplesse initiale du dispositif (c’est-à-dire conserver l’idée du volontariat des personnels souhaitant participer à ce dispositif) mais, à l’échelle d’une année, de varier les jours pour ne pas que ce soit toujours les mêmes cours qui soient impactés : pour les collègues qui voyaient peu les élèves dans la semaine, le caractère fixe du quart d’heure de lecture pouvait en effet constituer un obstacle. Nous avons donc commencé entre les vacances de la Toussaint et celles de Noël par “Jeudi, je lis” de 14h à 14h15 puis nous avons changé le jour de la semaine concerné entre chaque vacances (vendredi puis lundi et enfin mardi). Une professeure d’E.P.S. a cette fois-ci fait office de pilote et cette action a

¹¹⁵ Claude Poissenot, *op. cit.* p. 69

¹¹⁶ Nous aurons l’occasion de revenir sur les origines historiques et les bénéfices de cette pratique de lecture dans notre deuxième partie.

¹¹⁷ Le quart d’heure lecture a été initié en 2016 par l’association “Silence on lit !” qui s’est elle-même appuyée sur des expérimentations menées dans un lycée d’Ankara en 2001

[en ligne :

<https://www.silenceonlit.com/accompagnement-a-la-mise-en-place-le-quart-d-heure-de-lecture-silence-on-lit>]

¹¹⁸ Éduscol, “Le quart d’heure lecture”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/3757/le-quart-d-heure-lecture>]

concerné plus de classes puisqu'un nombre plus important de personnels (de l'équipe de vie scolaire et de l'équipe enseignante) s'est portée volontaire.

En instaurant le quart d'heure de lecture et en mettant en place des bibliothèques de classe, le collège Liers et Lemps a donc suivi les préconisations de l'éducation nationale en les adaptant aux réalités du terrain, ce qui constitue selon Monica Gather Thurler un gage d'efficacité pédagogique :

“Les écoles qui produisent des effets notables sur les apprentissages des élèves s'appuient sur les changements qu'introduit le système éducatif à grande échelle plutôt que de les combattre. c'est ce que montrent les travaux sur les écoles “efficaces” et diverses expériences récentes¹¹⁹”.

2.3. Un effet “boule de neige” à l'intérieur de l'établissement

Grâce au soutien logistique et financier de l'équipe de direction, à l'empowerment et à la coopération de plus en plus soutenue de l'équipe des personnels du collège, on constate qu'au fil des années d'expérimentation, malgré quelques discontinuités, le parcours de l'élève lecteur initialement envisagé s'est peu à peu étoffé de nouvelles actions, toujours dans un souci de cohérence globale, et en faveur de la lecture pour tous. Cette évolution nous paraît d'autant plus remarquable que la crise sanitaire, avec ses confinements et ses protocoles successifs, a lourdement pesé sur la vie de l'établissement, alors en plein travaux de restructuration.

Bien entendu, l'objectif poursuivi n'a pas été de multiplier les actions mais de créer un parcours de lecteur cohérent, au plus près des besoins de nos élèves en matière d'accès aux livres et d'engagement dans la lecture. Ainsi, nous pouvons noter que, si certaines actions concernent l'ensemble des collégiens de notre établissement (carnet culturel, kiosques à livres, bibliothèques de classe, temps de lecture offerts, rencontre d'auteurs et d'illustrateurs), les niveaux sixième et quatrième ont été privilégiés. En sixième, nous nous efforçons d'éviter aux élèves les plus fragiles de “décrocher” (Fluence, “A.P. spécial lecture” et “Cercles de lecteurs fragiles”) et nous essayons d'enclencher une dynamique collective en faveur de la lecture (Projet de Lecture à voix haute). En quatrième, niveau au cours duquel la motivation pour la lecture est bien souvent en baisse, nous nous efforçons de maintenir l'intérêt des élèves en renforçant le lien entre la lecture et les préoccupations adolescentes des élèves (cercles de lecteurs pour des séances d'éducation à la vie affective et sexuelle) et en célébrant la lecture et son partage (projet de Voyage-Lecture).

¹¹⁹ Monica Gather Thurler , *op. cit.*, p. 125

2017-2018 (avant T2L)	2018-2019 T2L Année 1	2019-2020 T2L Année 2	2020-2021 T2L Année 3 (labellisation reportée)	2021-2022 T2L Année 4 (labellisation)	2022-2023 T2L Année 5 (au-delà de la labellisation)
<p>Fluence 6ème Voyage Lecture pour une classe de 4ème Rencontre d'auteur</p>	<p>Fluence 6ème Voyage Lecture pour une classe de 4ème Rencontre d'auteur Cercles de "lecteurs passionnés" Cercles de "lecteurs fragiles" "Kiosques à livres" en salle de permanence Lectures et temps de lecture offerts Expérimentation du carnet de lecteurs dans quelques classes</p>	<p>Cercles de "lecteurs passionnés" Cercles de "lecteurs fragiles" "Kiosques à livres" en salle de permanence Lectures et temps de lecture offerts Expérimentation du carnet de lecteurs dans quelques classes Séances d'A.P. spéciales lecture pour toutes les classes de 6ème Bibliothèques de classes Jeudi Je lis Cercles de lecteurs pour l'éducation à la vie affective et sexuelle pour deux classes de 4ème</p>	<p>Fluence 6ème et 5ème Voyage Lecture pour une classe de 4ème Rencontre d'auteur et d'illustrateur Cercles de "lecteurs passionnés" Cercles de "lecteurs fragiles" "Kiosques à livres" en salle de permanence Lecture et temps de lecture offerts Carnet culturel pour tous les élèves Cercles de lecteurs pour l'éducation à la vie affective et sexuelle pour deux classes de 4ème</p>	<p>Fluence 6ème Voyage Lecture pour une classe de 4ème Rencontre d'auteur et d'illustrateur Cercles de "lecteurs passionnés" Cercles de "lecteurs fragiles" "Kiosques à livres" en salle de permanence Aménagement d'un coin lecture Lecture et temps de lecture offerts Carnet culturel pour tous les élèves Jeudi Je lis étendu Bibliothèques de classes Cercles de lecteurs pour l'éducation à la vie affective et sexuelle pour deux classes de 4ème Projet de lecture à haute voix pour une classe de 6ème</p>	<p>Fluence 6ème Voyage Lecture pour une classe de 4ème Rencontre d'auteur Cercles de "lecteurs passionnés et fragiles mélangés" "Kiosques à livres" en salle de permanence et coin lecture Lecture et temps de lecture offerts Carnet culturel pour tous les élèves Séances d'A.P. spéciales lecture pour toutes les classes de 6ème Bibliothèques de classes Cercles de lecteurs pour l'éducation affective et sexuelle pour toutes les classes de 4ème Projet de lecture à haute voix pour toutes les classes de 6ème Participation à la journée de la poésie organisée par la Municipalité du Grand Lemps (lecture à haute voix) Participation au projet de la médiathèque de "Cabanes littéraires"</p>

L'évolution des actions de l'expérimentation au fil de l'expérimentation T2L

2.4. Des “réseaux” tissés à l’extérieur de l’établissement

Au sein du collège, les actions constitutives de l'expérimentation T2L ont été nourries d'un partenariat renforcé avec la médiathèque de La Fée Verte. En plus de la visite annuelle des 6èmes de l'établissement, de l'accompagnement du projet de Voyage Lecture, la médiathèque a associé le collège à de nouveaux projets. Ainsi, si la situation sanitaire l'avait permis, plusieurs classes de 6èmes du collège auraient participé en 2021 à un “Parc d’attraction littéraire” prévu sur l’ensemble du territoire Bièvres-Est. Son but était de créer des jeux littéraires (par exemple, un “escape game” sur les monstres mythologiques) et d’inviter le public à y jouer. Cette année, une classe de sixième et une classe de cinquième participent au projet de “Cabanes littéraires” : il s’agit de concrétiser la lecture d’un roman sous la forme de cabanes décorées par les élèves et d’y insérer leurs enregistrements sonores de lectures à voix haute des passages les plus marquants. Ces cabanes seront exposées à la Médiathèque au printemps prochain.

La médiathèque collabore également avec le collège pour toutes les rencontres d’auteurs et d'illustrateurs. Or, ces rencontres sont autant d'occasions pour l'équipe de lettres de monter des projets annuels autour de la lecture avec les classes, tous niveaux confondus : mises en scène, création de mobile littéraire, de livres numériques... C’est en outre grâce à une de ces rencontres d’auteurs, celle de Marion Achard, que les élèves du cercle de lecteurs “fragiles” ont pu vivre, en 2021-2022, une aventure littéraire particulièrement intéressante : devenir les premiers lecteurs d’une œuvre en cours d’écriture (nous reviendrons sur cette expérience dans notre deuxième partie). Le temps d’un projet, Marion Achard est devenue, à distance, une partenaire privilégiée.

Enfin, les formations que nous avons menées en co-animation avec le professeur documentaliste et d’autres professeurs de Lettres aux collèges Les Prairies de Chirens, Jacques Prévert d’Heyrieux, Péranche de Saint-Georges d’Espéranche et Condorcet de Tullins dans le cadre de journées de F.I.T. T2L, ont permis de créer des réseaux avec d’autres équipes en mouvement qui nous ont permis d’avancer dans notre réflexion :

“Les réseaux sont des outils intéressants d’apprentissage organisationnel, dans la mesure où ils engagent les acteurs dans une démarche partenariale, collective et basée sur la résolution de problèmes authentiques et communs. Cela leur permet de voir et penser plus loin que la dynamique de leur école, de prendre conscience que d’autres collègues, travaillant dans d’autres écoles, rencontrent des problèmes semblables, mais les perçoivent et les résolvent parfois différemment, ce qui peut donner des idées...¹²⁰”.

Cette mutualisation a en effet permis de partager nos avancées et nos difficultés, notamment sur la question des élèves fragiles en lecture. Elle a nourri nos expérimentations de terrain. C’est ainsi que la réflexion collective menée au sujet du carnet de lecteurs au collège de Chirens a aidé la

¹²⁰ Monica Gather Thurler, *op. cit.*, p. 49

mise en œuvre du carnet culturel au sein de notre établissement. Or, ce carnet culturel, matérialisation du parcours de lecteur de nos élèves durant leurs quatre années de scolarité au collège, a un rôle important à jouer dans l'expérimentation T2L.

3. Le carnet de bord de l'aventure : le carnet culturel

Présenté en formation lors des premières journées de la F.I.T. T2L, les potentialités du carnet de lecteur ont tout de suite séduit l'équipe pluridisciplinaire qui a souhaité étendre le champ d'action de cet objet à celui de la culture dans son ensemble, pour mieux répondre à l'objectif d'ouverture culturelle du projet d'établissement.

3.1. Le carnet de lecteur comme matérialisation des lectures subjectives de l'élève

3.1.1. Un objet de recherches didactiques

Avec les concepts de "sujet lecteur"¹²¹ et celui de "texte du lecteur"¹²², le carnet de lecture offre un espace où peut s'exprimer la lecture personnelle de l'élève, un outil pour recueillir cette expérience de lecteurs en formation, pour donner une forme, selon le terme de Pierre Bayard à la "bibliothèque intérieure" :

"On pourrait nommer bibliothèque intérieure cet ensemble de livres - sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous - sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres"¹²³.

Les recherches sur cet outil¹²⁴ témoignent de ses ambivalences, entre sphère privée et sphère scolaire, entre liberté et contraintes, qui rendent parfois difficiles sa mise en œuvre en classe. Cependant, les expérimentations menées tendent à montrer que son utilisation peut aussi se révéler féconde puisqu'elle pourrait exercer une influence positive sur les compétences de lecture et d'écriture des élèves, pour peu que l'enseignant sorte de sa zone de confort pour se prêter au jeu d'une lecture intersubjective :

"Pour aider les enseignants à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent lors de la mise en œuvre de cet outil didactique, l'un des enjeux de formation serait de leur montrer qu'il y a beaucoup à découvrir dans les écrits des élèves et qu'il faut apprendre à le faire, que le maître doit lui-même se prêter au jeu d'une lecture intersubjective"¹²⁵.

¹²¹ A. Rouxel et Gérard Langlade (dir.) *op. cit.*

¹²² C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Lausanne, Peter Lang A.G., coll. "ThéoCrit", 2013

¹²³ P. Bayard, Comment parler des livres que l'on n'a jamais lu, Paris, Minuit, coll. "Paradoxes", 2007

¹²⁴ S. Dardaillon "Repenser le carnet de lecteur en cycle 3", G. Plissonneau "Des lecteurs lycéens en leur carnet, une expérience d'écriture hybride à la croisée de plusieurs postures", in J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions, coll. "Didaskein", 2007

¹²⁵ S. Dardaillon, *Ibid.* p. 131

3.1.2. Au collège : une place partielle dans les dernières I.O.

Dès 2002, les Instructions Officielles invitent les professeurs des écoles à faire pratiquer par leurs élèves le carnet de lecture en cycle 3 (alors CE2, CM1, CM2) : “On peut aussi encourager les élèves à se doter d’un “carnet de lecture” qu’ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d’une relation plus intime”¹²⁶. Il s’agit donc de fixer dans la mémoire des élèves les œuvres lues et de créer un espace de liberté et d’intimité à l’élève.

L’apparition du carnet de lecture au collège est plus récente : on le trouve mentionné dans les B.O.E.N. du 26 novembre 2015, du 26 juillet 2018 et du 30 juillet 2020 (les instructions de 2020 reprennent en la matière celles de 2018 et de 2015). Avec la mise en place du socle commun de compétences, celui-ci est perçu comme un outil privilégié pour faire le lien entre lecture, écriture et oral. Ainsi, au cycle 3 (c’est-à-dire du CM1 à la 6ème), on préconise, pour consolider la compétence “Comprendre un texte littéraire et se l’approprier” , “en lien avec l’écriture”, d’avoir recours à des “cahiers et des carnets de lecture” afin de “préparer les activités de partage des lectures et d’interprétation”¹²⁷. En plus d’être perçu comme une passerelle entre les compétences, les carnets de lecture constituent aussi un moyen de soulager la mémoire de lecture “permettant de garder la mémoire des textes lus et des œuvres fréquentées”¹²⁸. La place du carnet de lecture semble d’ailleurs accrue par rapport à 2015 puisqu’en 2018 et en 2020, pour “recourir à l’écriture pour réfléchir et pour apprendre”, les enseignants doivent inciter leurs élèves à rédiger des “écrits de travail” de manière à “formuler des impressions de lecture” et “émettre des hypothèses”¹²⁹. Or, c’est, entre autres, le carnet de lecture qui semble une nouvelle fois considéré comme un outil privilégié pour parvenir à travailler ces compétences : “carnets d’écrivain, carnets de pensée, cahiers d’expérimentation, journaux de lecture, etc”¹³⁰.

La présence du carnet de lecture en tant que tel se fait beaucoup plus discrète dans les Instructions Officielles récentes consacrées au cycle 4. On ne retrouve plus l’outil mentionné explicitement, mais certaines activités, renvoient bien néanmoins à sa pratique liée de nouveau avec la lecture : “formulation d’hypothèses de lecture”¹³¹ et “compte rendu de lectures sous des formes variées” et “écrits créatifs”¹³². En outre, les attendus en fin de cycle 4 pour l’écriture sont, entre autres, de “communiquer par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) un

¹²⁶ B.O. du 14 Février 2002, [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>], p. 73

¹²⁷ Programme du cycle 3, d’après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, [en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313_375.pdf], p. 16

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.* p. 19

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.* p. 16

¹³² *Ibid.* p. 17

sentiment, un point de vue, un jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite” et de “formuler par écrit sa réception d’une œuvre littéraire ou artistique¹³³”. Ces deux attendus nous semblent particulièrement intéressants à travailler dans le cadre d’un carnet de lecture et même un carnet culturel pour ouvrir sur d’autres champs artistiques.

Cette ouverture culturelle semble d’ailleurs mise en exergue puisqu’elle constitue l’une des trois entrées principales de l’enseignement du français :

“la constitution d’une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les œuvres contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, avec les autres créations artistiques, notamment les images, fixes et mobiles¹³⁴.”

3.2. La mise en œuvre du carnet culturel au sein de l’établissement

Après des expérimentations individuelles l’année précédente, c’est l’équipe de Lettres qui a lancé le carnet culturel en 2020-2021, en le faisant entrer dans la liste du matériel à se procurer par les élèves pour l’année suivante. Après une réflexion collective, nous avons opté pour un format unique afin de ne pas charger davantage le poids du cartable : le cahier petit format (avec une couverture suffisamment solide pour permettre à cet objet de durer dans le temps). Nous avons cependant invité les élèves à personnaliser leur carnet, soit en décorant la couverture, soit la page de garde. C’est cette solution, plus facile à réaliser matériellement, qui a été plébiscitée. Il a été décidé qu’une page pliée sous forme de flèche matérialiserait chaque changement de classe. Bien sûr, les élèves, notamment dysgraphiques, ont pu réaliser leur carnet avec une aide numérique, en imprimant et collant les pages réalisées à l’ordinateur sur leur carnet. Les consignes données ont été que cette décoration soit en lien avec la culture et ses différents domaines, ce qui a permis de faire réfléchir les élèves à cette notion complexe.

Un petit texte explicatif, rédigé par une professeure de Lettres de l’équipe, a été également distribué à tous les élèves et collé au début des carnets pour en expliciter les modalités et les finalités (voir annexe 7 p. 251). Nous avons aussi décidé de transmettre une feuille intitulée “boîte à idées” dans laquelle les élèves puissent recueillir des idées pour mettre en forme leurs souvenirs et leurs impressions. Nous avons proposé deux feuilles de “boîtes à idées” distinctes pour le cycle 3 et pour le cycle 4, de manière à formaliser la progression attendue en termes d’argumentation. Ainsi, a été ajouté à la liste d’idées pour le cycle 4 “Je peux donner mes impressions de lecture sous forme de paragraphe argumenté” (voir annexe 8 p. 252). Il nous a paru également important,

¹³³ *Ibid.* p.18

¹³⁴ *Ibid.* p.12

tout en fournissant des pistes aux élèves, de leur laisser également un espace de liberté, en ajoutant toujours “Et je peux trouver d’autres idées encore”. C’est d’ailleurs cet espace de liberté offert qui a permis à des élèves d’utiliser des acrostiches pour définir les caractéristiques des personnages principaux à partir de leur nom (ou de l’œuvre à partir de son titre). Et c’est ainsi que l’acrostiche est entré dans la “boîte à idées” de l’année suivante. Le caractère évolutif des listes proposées nous semble en effet important pour rester au plus près des sources de motivation des élèves, dans leur diversité. Enfin, une réflexion est en cours avec une autre professeure de lettres, pour créer un document numérique (sous forme de diaporama ou de carte mentale numérique) permettant aux élèves de visualiser des exemples à partir de réalisations d’élèves des années précédentes.

Suite à une réunion de bilan au mois de juillet 2021 (voir compte rendu en annexe 9 p. 253), après une année de mise en œuvre, une grille d’évaluation commune de compétences transversales a été élaborée pour valoriser l’investissement des élèves. Les compétences retenues ont été : faire et organiser son travail, s’investir, exercer sa créativité (compétence facultative évaluée comme un bonus) et enfin rendre un travail soigné. Cette grille a été expérimentée l’année suivante, en 2021-2022 (voir grille en annexe 10 p. 254). Cette évaluation collective a permis un meilleur investissement des élèves qui se sont sentis peut-être davantage reconnus dans leurs efforts. Toutefois, nous avons dû élaborer une nouvelle grille pour l’année 2022-2023 car, suite à l’évaluation interne de l’établissement et en 2022, la liste de compétences transversales a été simplifiée : les compétences “exercer sa créativité” “faire et organiser son travail”, “rendre un travail soigné” ont ainsi disparu, au profit de la compétence plus générale “s’investir” (voir grille en annexe 11 p. 255). Tout en valorisant le travail des élèves et en permettant de mesurer l’éventuelle progression de leur investissement, ces évaluations ont peut-être contribué à rendre un peu trop scolaire le carnet.

Malgré la volonté de l’équipe de lettres de rendre cet outil commun à l’ensemble de l’équipe pédagogique, de fait, les collègues des autres disciplines se saisissant du carnet dans leurs pratiques professionnelles sont pour l’instant très rares, peut-être faute d’une communication et d’une promotion de ses potentialités suffisantes. Pourtant, les sorties culturelles sont fréquentes dans l’établissement, les collègues étant tous bien investis pour favoriser l’ouverture culturelle de leurs élèves. Faire de ce carnet culturel un outil collectif reste encore un objectif à atteindre. Les journées de réflexion permises par la F.I.T. T2L devraient permettre de trouver, les leviers de progression nécessaires pour généraliser l’investissement de l’équipe pédagogique. Cela nous apparaît d’autant plus important, à ce stade de l’expérimentation, que l’investissement des élèves est quant à lui bien réel et ce, au fil de leur scolarité au collège.

3.3. La matérialisation du parcours de l'élève lecteur au collège Liers et Lemps ?

Pour bien rester dans notre champ de la lecture, la brève analyse qui suit ne reposera que sur les contributions d'élèves concernant leur réception des œuvres littéraires rencontrées au fil de leur scolarité, de l'année 2020-2021 à 2022-2023.

3.3.1. Un investissement globalement satisfaisant des élèves

Si certaines de ces traces s'effectuent en classe, le plus souvent, il s'agit d'un travail réalisé à la maison, ce qui tend à montrer un investissement des élèves hors des murs de l'établissement, investissement qui semble favorisé par l'évaluation positive par compétences transversales. Les textes de lecteurs sont nombreux : d'au minimum trois par an à une bonne douzaine, en fonction des demandes des enseignants de lettres mais aussi des contributions volontaires. En effet, certains élèves très bons lecteurs se saisissent de cet outil pour garder une trace de certaines de leurs lectures réalisées à titre personnel. Les A.E.S.H. aident parfois les élèves en situation de handicap à le réaliser lorsque l'élève ne peut y parvenir sans aide humaine. Finalement, seuls un ou deux élèves par classe en moyenne perdent leur carnet culturel par année, ce qui tend à témoigner de l'attachement des élèves pour cet objet.

Les élèves, même en difficultés, s'investissent dans leur carnet. Très rares sont ceux qui doivent malheureusement vivre ce carnet comme une corvée scolaire de plus. Chez les élèves en situation de décrochage, il n'y a quasiment pas de "posture de refus"¹³⁵ selon les termes de Dominique Bucheton puisque tous réalisent des traces de lecture, même extrêmement sommaires. Il arrive que ces textes de lecteurs soient l'occasion, pour certains élèves en difficulté, de s'investir plus facilement et plus intensément. C'est le cas d'un élève de quatrième, H.P.I. avec une dysgraphie et des T.D.A.H. importants. En classe, c'est une bataille quotidienne pour lui faire réaliser les différentes activités. Depuis le début de l'année, il réalise ses évaluations sur un ordinateur, mais il décide d'effectuer son texte de lecteur sur le roman graphique *La Street en mode bolide*¹³⁶ à l'écrit, malgré les efforts coûteux que cela lui demande. Il choisit de réaliser un acrostiche à partir du prénom du personnage principal et donne son avis : "J'aime bien ce livre car il montre que même si on a un handicap on peut faire comme les autres par d'autres moyens mais comme les autres". Ces impressions montrent qu'il est parvenu à une interprétation pertinente de l'œuvre puisque celle-ci montre de manière positive le handicap. On peut aussi se demander s'il ne s'est pas reconnu dans le personnage de Carl. Ce qui est sûr, c'est qu'il s'est approprié l'œuvre et l'outil du carnet, comme en témoigne le souci de recherche esthétique avec l'utilisation des

¹³⁵ Dominique Bucheton, *op. cit.* p. 111

¹³⁶ Cécile Alix et Dimitri Zegboro, *La Street en mode bolide Tome 1*, Paris, Magnard, 2020

couleurs noire et orange, et surtout la typographie du titre (voir annexe 12 p. 256). Elle semble évoquer les graffitis, comme la première de couverture de l'œuvre, en écho avec l'univers urbain et contemporain du roman. Dans ce cas précis, le fait que nous ayons consacré un temps de notre cours de Français à la rédaction de ce texte de lecteur semble avoir favorisé l'investissement de l'élève.

Lorsque l'on regarde globalement les traces de lecture laissées par les élèves, on peut remarquer que le résumé est plébiscité par les élèves, notamment par ceux qui éprouvent des difficultés de lecture, comme s'ils avaient davantage besoin de fixer leur mémoire de lecture, peut-être pour la soulager avant que celle-ci ne leur échappe. Il est à noter que ces résumés sont presque toujours personnels, les élèves se contentant de recopier un résumé pris sur internet étant extrêmement rares, ce qui tend à montrer leur investissement. Les nuages de mots sont aussi très souvent utilisés et il est toujours intéressant pour le professeur devenu observateur de noter les choix personnels opérés : ce sont bien souvent les thèmes principaux de l'œuvre, ce qui permet également de mieux éclairer et mémoriser ses éléments essentiels. En outre, les formulations d'impressions de lecture sont nombreuses et l'on peut constater que les élèves n'hésitent pas à émettre un avis personnel, positif comme négatif et parfois même mitigé.

Même si on remarque que la créativité est dans l'ensemble moins présente dans les carnets des élèves de troisième (peut-être parce que leur esprit est davantage accaparé par les enjeux de l'examen final et de leur orientation), elle est souvent observable, sous la forme d'illustrations en dessin colorés, en croquis, en pop up (voir la galerie de traces créatives en annexe 13 p. 257)... Mais aussi, plus rarement, certains osent écrire, à titre d'exemples, une lettre au personnage principal ou une nouvelle fin à l'œuvre lue. Ainsi, une élève imagine une nouvelle fin au roman *Mauv@ise Connexion*¹³⁷, qui met en scène une jeune fille victime d'un cyber pédocriminel. Elle opère alors une ellipse d'une année, et offre ainsi l'opportunité au personnage de témoigner au procès. Ce texte, qui constitue le discours du personnage devant la cour, lui permet de revisiter les principaux éléments de l'histoire, mais aussi de libérer, en quelque sorte, son personnage du poids de son passé (et peut-être de se libérer elle-même de cette lecture bouleversante), comme en témoigne les dernières lignes de son texte :

“Aujourd'hui je viens me libérer, je viens me débarrasser du poids qui est en moi. J'espère que vous ferez le bon choix, que vous prendrez en compte tous les malheurs qu'il a causés. Merci de m'avoir écoutée.”

À partir de maintenant, la connexion est rétablie.

Sa dernière phrase témoigne en outre d'une compréhension fine du titre du roman puisque cette héroïne, complètement manipulée, se retrouvait alors déconnectée de sa famille et d'elle-même.

¹³⁷ Jo Witek, *Mauv@ise Connexion*, Vincennes, Talents Hauts Éditions, 2012

Certains élèves se saisissent de l’outil pour verbaliser leurs difficultés et leurs déceptions de lecture. Ainsi, une élève en 4ème note sur sa lecture du roman fantastique *Comment tu m’as fait mourir ?*¹³⁸ : “Je n’ai pas aimé ce livre car il est trop long. Je n’imaginai pas l’histoire comme ça, je pensais que l’action allait arriver plus tôt. Et je n’ai pas réellement compris l’histoire car j’ai confondu tous les prénoms des personnages.”. Ce genre de trace nous paraît très intéressant pour tenter de faire progresser l’élève dans sa compréhension. Ainsi, nous avons pu suggérer et montrer à cette élève comment prendre des notes à l’intérieur de son carnet sur les personnages, au fur et à mesure de sa lecture, pour éviter de se perdre dans les nombreux personnages secondaires de l’œuvre.

3.3.2. La difficile appréhension de la progression des élèves lecteurs

Malgré notre recul de trois années consécutives d’expérimentation de ce carnet et malgré le souhait de l’équipe de lettres d’aménager une progression de la fin du cycle 3 à la fin du cycle 4 (en haussant nos exigences en matière de justification des impressions de lecture notamment), il nous paraît difficile, pour ne pas dire impossible d’appréhender les progrès des élèves “sujet lecteurs” d’année en année. En effet, d’une part le nombre de carnets concernés (environ 600) est conséquent ce qui rend difficile une analyse globale ; d’autre part, dès la sixième, certains élèves s’investissent pleinement dans cet outil et parviennent à justifier de manière très pertinente leurs impressions de lecture. Ainsi, une élève compare spontanément la lecture de deux albums de Yann Dégruel avant la rencontre avec cet auteur, en émettant un jugement esthétique : “J’ai préféré Yennega La Femme lion car l’histoire est très romantique et parle des sentiments d’une guerrière. De plus, les images sont vraiment bien faites, on voit que l’illustrateur s’est beaucoup amélioré et les couleurs sont très bien choisies, j’aime bien les couleurs chaudes” . En revanche, au bout de plusieurs années de pratique de traces de lecture, certains élèves peinent encore à approfondir leurs impressions de lecture comme cet élève de quatrième, à propos de la nouvelle “Coco” de Maupassant : “J’ai bien aimé ce roman car il était compréhensible et pas trop long”.

Parmi tous les carnets de nos élèves de cette année (116 en tout), un carnet retient toutefois notre attention pour nous permettre d’appréhender très modestement une éventuelle progression : celui d’une élève qui participe au projet de Voyage-Lecture en 4ème. En effet, les hasards de la sélection du Voyage-lecture font que le manga “Je veux manger ton pancréas”¹³⁹ fait partie de la liste des œuvres retenues cette année. Or, cette élève a déjà effectué une trace de lecture sur cette œuvre lors de son année de 5ème, ce qui nous permet de comparer les deux textes de lectrice réalisés. En 5ème, l’élève se livre à une présentation assez classique qui rappelle les éléments

¹³⁸ Gilles Abier, *Comment tu m’as fait mourir ?*, Paris, Slalom, 2020

¹³⁹ Yoru Sumino et Idumi Kirihara, *Je veux manger ton pancréas Tome 1*, Vanves (France), Pika, 2019

d'une fiche de lecture : lieu, narrateur, personnages principaux, court résumé et avis personnel : il semblerait que l'élève réponde alors aux consignes données par son professeur. Les impressions de lecture sont alors très succinctes, sans justification : "Je trouve que c'était facile à lire et j'ai aimé ce livre". En quatrième, alors que notre consigne est que l'élève réalise librement deux traces différentes de son choix sur sa lecture parmi les idées suggérées dans la fiche intitulée "boîte à idées", l'élève s'écarte davantage de la présentation type "fiche de lecture". Elle étoffe un peu son résumé et justifie davantage ses impressions positives sur l'œuvre : "J'ai bien aimé ce livre car c'est une amitié solide et heureuse même si elle est malade". En outre, elle ajoute un florilège de citations de son choix : "Je veux manger ton pancréas", "C'est sans doute parce que nous sommes aux antipodes" et "Si je te disais... qu'en vérité je suis terrorisée à l'idée de mourir". Ces citations illustrent la thématique de l'amitié et de la maladie (le pancréas de la jeune adolescente est défaillant et celle-ci est condamnée). On peut également constater que c'est l'opposition de caractères entre les deux personnages principaux qui retient l'attention de l'élève. On note aussi l'utilisation de couleurs qui semble montrer une plus grande implication dans la présentation et l'organisation de ce texte de lecteur : les éléments importants du résumé sont surlignés en vert, l'avis personnel en jaune et les citations en bleu. Cette plus grande appropriation de l'outil, qui semble être le fruit de consignes différentes de la part des deux enseignants (l'espace de liberté plus important accordé en 4ème permet peut-être une appropriation plus forte), nous permet de penser que l'accompagnement du professeur joue un rôle important pour que s'opère, à l'échelle individuelle, une progression du sujet lecteur chez nos élèves.

3.3.3. Les leviers à explorer pour faciliter cette progression

A ce stade de notre réflexion collective d'équipe disciplinaire, il apparaît important que le carnet corresponde à un espace de dialogue entre le professeur et l'élève lecteur. De fait, si notre manière de mettre en œuvre le carnet diffère quelque peu, comme en témoigne l'exemple précédent notamment, nous notons une certaine cohésion au sein de l'équipe de lettres quant à la manière d'interagir avec les élèves. En effet, que ce soit sous la forme de post-its de couleurs collés dans les carnets ou d'annotations au crayon, les enseignantes n'hésitent pas à recourir aux questions pour instaurer un dialogue avec l'élève. La volonté que s'opère une sorte de maïeutique du sujet lecteur est bien présente : par le biais de ce questionnement, il s'agit d'aider les élèves à revisiter leurs émotions de lecteurs, à approfondir leurs impressions et leurs réflexions personnelles. À titre d'exemple, nous relevons cette question accolée à une impression de lecture incomplète : "C'est intéressant, pourquoi écris-tu cela ?" Cependant, cette interaction qui nous paraît prometteuse est pour l'instant limitée, car les questions posées par les enseignantes restent malheureusement le plus souvent sans réponse de la part des élèves, faute d'un temps de retour sur

le carnet prévu. De notre point de vue, il serait nécessaire, à ce stade de l'expérimentation, d'accorder un temps de réponse à l'élève, si possible en classe, afin de lui permettre peu à peu de mieux expliciter ses impressions et peut-être de l'aider à mieux s'approprier en tant que lecteur.

Un autre levier de progression à explorer semble être la mutualisation des carnets, lors des temps de cercles de lecteurs notamment. Nous y reviendrons ultérieurement. Si le carnet de lecteur semble en effet un outil privilégié pour précéder et lancer les échanges collectifs, il est également nettement enrichi lorsqu'il leur succède : la réflexion collective nourrit la réflexion individuelle. Il s'agirait donc, pour créer les conditions de cette progression du sujet lecteur de créer, pendant le parcours de l'élève des espaces de va-et-vient entre lecture individuelle et lecture collective. C'est en tout cas une des conclusions de Sylvie Dardaillon à l'issue de son expérimentation :

“Il me semble, en effet, qu'un va-et-vient entre écriture de carnet et débat littéraire collectif, ainsi qu'un investissement corporel et créatif de l'élève dans sa lecture sont susceptibles de l'inviter à s'approprier la littérature *via* le carnet.¹⁴⁰”

À ce titre, les cercles de lecteurs et de lectrices nous apparaissent comme une piste à explorer, pleine de promesses.

Finalement, pour créer une progression du sujet lecteur, il s'agirait, non pas d'agir dans la globalité en élaborant une progression commune de la 6ème et la 3ème, ce qui serait un peu trop scolaire à notre goût pour un outil qui doit être appréhendé comme un espace de liberté personnel. Il faudrait plutôt envisager des leviers individuels et collectifs à l'échelle, plus modeste, de la classe.

La labellisation au mois de mars 2022, en présence de l'Inspectrice générale Anne Vibert et de l'Inspectrice de l'Éducation Nationale Mme Salvetat à l'initiative du projet, a constitué une belle reconnaissance officielle pour l'engagement collectif et durable de l'équipe des personnels du collège Liers et Lempis au service de la lecture. Elle a en outre permis à nos expérimentations collectives de gagner en visibilité auprès des familles lors de la “Journée Portes Ouvertes” notamment. Toutefois, cette labellisation n'a pas été vécue comme un aboutissement, mais plutôt comme une étape dans l'élaboration de notre projet sur le long terme.

Même si l'aventure T2L n'est pas encore arrivée à son terme, il apparaît important, à ce stade de notre réflexion, de tenter d'en dégager le bilan provisoire. L'élaboration de ce mémoire de recherche nous offre une occasion d'effectuer ce pas de côté nécessaire pour le faire.

¹⁴⁰ S. Dardaillon *op. cit.*, p. 130.

Chapitre 3 : Le bilan provisoire d'une aventure au long cours... en cours

Cette dynamique au service de la lecture que nous nous sommes efforcés de créer ensemble au cours de ces dernières années a-t-elle réellement existé ? Si tel est le cas, quels en ont été les effets ? D'autre part, si cette expérience collective venait à être transposée dans un autre établissement, quels seraient les écueils à éviter ou à surmonter ?

1. À la recherche des indicateurs de réussite à l'échelle de l'établissement

Il n'a pas été aisé de trouver des indicateurs de réussite pour un projet d'une telle ampleur qui concerne en outre de jeunes lecteurs en devenir. Pour répondre à la demande de la CARDIE concernant T2L, au printemps 2021, l'inspection nous a demandé de tester un livret de certification destiné à servir à la fois de mémoire de travail pour chaque établissement impliqué et à dégager quelques indicateurs de réussite. Cette contribution a servi de point d'appui à cette réflexion que nous sommes efforcés d'actualiser et d'approfondir.

1.1. Des indicateurs de réussite quantitatifs : des élèves lecteurs en nombre croissant ?

Concernant la mise en place de la bibliothèque participative en salle de permanence, un premier bilan a pu être réalisé en 2019¹⁴¹ :

"1311 documents ont été empruntés depuis la création de la bibliothèque. Ce sont les élèves de 6ème qui empruntent le plus (542) suivis des 5ème (335) et 4ème (327). Les élèves de 3ème sont ceux qui "lisent" le moins en étude avec seulement 107 emprunts de documents. Les élèves garçons arrivent en tête. 867 fois, ce sont les garçons qui ont emprunté un livre contre 428 fois les filles. Mais cette constatation ne permet pas d'affirmer que les garçons sont les lecteurs les plus assidus, elle veut peut-être simplement dire que les filles s'appliquent davantage à réaliser leur travail scolaire lors des temps d'étude. Les bandes dessinées sont, de loin, le genre littéraire le plus apprécié puisque nous notons 900 emprunts. Les documentaires, les romans, les magazines sont à égalité puisque nous comptabilisons une centaine de consultations pour chacun d'entre eux."

Rapporté au nombre d'élèves de l'établissement en 2019 (673), cela donne une moyenne annuelle de près de 2 prêts par élève en salle de permanence. Nous ne pouvons malheureusement pas analyser l'évolution de cette action au fil des années car la crise sanitaire a interrompu ces calculs.

¹⁴¹ Ce bilan a été réalisé par la Vie Scolaire et transmis par la C.P.E. de l'établissement.

Les personnels de Vie Scolaire, avec les nombreuses absences d'élèves et de professeurs, ont eu en effet d'autres priorités que de tenir à jour le carnet de prêts.

En ce qui concerne les prêts réalisés au C.D.I. voici les données que nous avons pu recueillir sur les années d'expérimentation T2L :

Année	Nombre de prêts	Nombre d'élèves	Nombre de prêts par élève
2017 (avant expérimentation)	4243	664	6,4
2018	5386	690	7,8
2019	6101	673	9
2020 (année incomplète)	4994	618	8
2021	6994	598	11,7
2022	6779	608	11,15

Tableau : Évolution du nombre de prêts au C.D.I.

Le nombre d'ouvrages empruntés a donc augmenté (presque doublé entre 2017 et 2021) et semble plafonner à présent entre 11 et 12 livres de moyenne par élève. D'après le professeur documentaliste, parmi les ouvrages empruntés, le pourcentage de prêts concernant des œuvres de fiction est très important (plus de 9 prêts sur 10). Même s'il faut prendre de grandes précautions car un livre ou un magazine emprunté n'est pas forcément lu, on peut néanmoins raisonnablement penser que le nombre d'ouvrages lus a sensiblement augmenté ces dernières années et que la communauté de lecteurs s'est probablement élargie. Cependant, si les élèves du collège semblent davantage fréquenter les livres, il reste difficile d'affirmer qu'ils lisent mieux. Les évaluations nationales de quatrième, à la rentrée 2023, devrait nous permettre d'appuyer notre analyse puisque nous allons pouvoir comparer la compréhension de l'écrit de nos élèves en sixième avec celle obtenue deux ans après¹⁴².

Enfin, une évolution semble montrer une plus forte adhésion de nos élèves à la lecture. Au cours des années d'expérimentation T2L, on note une augmentation du nombre d'élèves de 3ème qui présentent à l'oral du français, un objet d'étude littéraire. En 2018, première année de l'expérimentation, seuls deux élèves sur 165 (1,4%) avaient présenté à l'oral du brevet leur Parcours d'éducation artistique et culturelle sur leur expérience de "Voyage-Lecture" en 4ème et

¹⁴²Éducol, "Les évaluations nationales de quatrième", [en ligne : <https://eduscol.education.fr/3836/les-evaluations-nationales-de-quatrieme>]

aucun élève n'avait choisi d'œuvre littéraire pour l'Histoire des Arts. En 2021, sur 165 élèves, 2 élèves ont présenté leur parcours de lecture (avec, entre autre, leur participation au cercle de lecteurs "passionnés") dans le cadre de leur P.E.A.C., et au moins 15 élèves présentent une œuvre littéraire pour leur oral d'H.D.A. Ainsi, le pourcentage total choisissant un objet d'étude littéraire a été de 10,3% en 2021. En 2022, sur 134 élèves de 3ème, deux élèves ont choisi d'évoquer leur parcours personnel de lecture dans le cadre de leur P.E.A.C. : un élève a choisi de présenter le thème de la neige dans la poésie russe et une élève a abordé l'influence de la saga littéraire Harry Potter. 15 élèves ont choisi un objet d'étude littéraire pour leur oral d'H.D.A. : les oeuvres étudiées au collège comme *Roméo et Juliette* de William Shakespeare (pour 5 élèves) et *Petit Pays* de Gaël Faye (pour 2 élèves) ont côtoyé des choix plus personnels de littérature de jeunesse avec des lectures réalisées en dehors du cours de Français proprement dit (*Alice au Pays des Merveilles* de Lewis Carroll, *Sacrifice à la Lune* de Marcus Sedgwick, *Five Feet Apart* de Rachael Lippincott, Mikki Daughtry et Tobias Laconis, *Phobos* de Victor Dixen) et trois mangas (*Jojo's bizarre adventure* de Hirohiko Araki, *Naruto* de Masashi Kishimoto et *l'Attaque des Titans* de Hajime Isayama). Ainsi, au total, 12,7% ont choisi un objet d'étude littéraire. Or, parmi les élèves concernés, on peut noter que tous ne s'orientent pas vers la voie générale, ce qui constitue, nous semble-t-il, une toute petite "victoire" sur le déterminisme social évoqué précédemment. En 2023, le pourcentage d'élèves présentant un objet d'étude littéraire a encore augmenté de manière très significative : 23 élèves de 3ème sur 122, soit 28%.

Ces chiffres laissent à penser que la lecture entre davantage dans l'esprit des élèves et la culture de l'établissement, ce que semblent confirmer également les indicateurs de réussites qualitatifs que nous avons dégagés.

1.2. Des indicateurs de réussite qualitatifs : la lecture comme élément de culture et de cohésion

La place de la lecture dans l'établissement semble gagner en visibilité, au point peut-être de constituer une part de son identité. En effet, depuis que l'établissement est devenu pilote pour le projet académique T2L, le carnet de liaison comporte une illustration en lien avec la lecture. Or cette illustration provient d'un concours organisé par le C.V.C. et la Vie scolaire : on demande aux élèves volontaires de créer une illustration pour le nouveau carnet et les élèves et les personnels votent pour celle qui leur paraît la meilleure. Avant l'expérimentation, l'illustration consistait en une photographie prise en plongée d'élèves formant avec leur corps les mots "Liers et Lemps". Les deux illustrations suivantes réalisées sur la période T2L (voir images en annexe 14 p. 258) montrent des livres en plein envol, ce qui semble logique : l'image 1 a été réalisée par la même

élève qui a, quelques mois plus tard, dessiné le logo de T2L et l'image 2 a été créée par une élève ayant participé pendant plusieurs années au cercle de lecteurs "passionnés". Cette année, ce concours a été de nouveau organisé. Nous avons été frappée de constater qu'une part importante des dessins réalisés avait vraisemblablement un lien direct avec la lecture et peut-être avec le carnet culturel, ainsi que, pour l'un d'entre eux, avec les cercles, comme le suggère la disposition des corps des élèves sur l'image (voir images en annexe 15 p. 259). Ce sont d'ailleurs ces dessins qui ont obtenu le plus de voix, comme si la communauté d'élèves lecteurs s'y retrouvait reflétée.

Du côté des personnels, la participation durable et croissante des collègues aux différentes actions de promotion de la lecture constitue peut-être un indicateur de réussite en lui-même. Toutes les équipes disciplinaires et la Vie scolaire sont impliquées, d'une manière ou d'une autre, sur des projets en lien avec la lecture, dans le cadre de la Fluence, des cercles de lecteurs, des lectures et temps de lecture offerts, de la présentation des œuvres du Voyage-Lecture, des bibliothèques de classe. Cette participation paraît manifester une véritable adhésion de l'équipe éducative dans sa diversité.

Enfin, il nous semble que ces projets autour de la lecture ont représenté également un facteur de cohésion pour l'ensemble des personnels et de l'équipe Lettres en particulier. Avant l'expérimentation, les membres de l'équipe étaient déjà impliqués et soucieux de faire vivre l'expérience de la lecture à tous leurs élèves, sans qu'il y ait toutefois la mise en place d'un travail coopératif pour y parvenir. Le projet T2L a permis un temps de concertation et de construction nécessaire. Finalement, nous avons l'impression que c'est autant l'équipe qui a engendré le projet que l'inverse. La lecture, au collège du Grand Lemps, fait partie de la culture de l'établissement mais elle en est peut-être aussi le ciment, voire la colonne vertébrale.

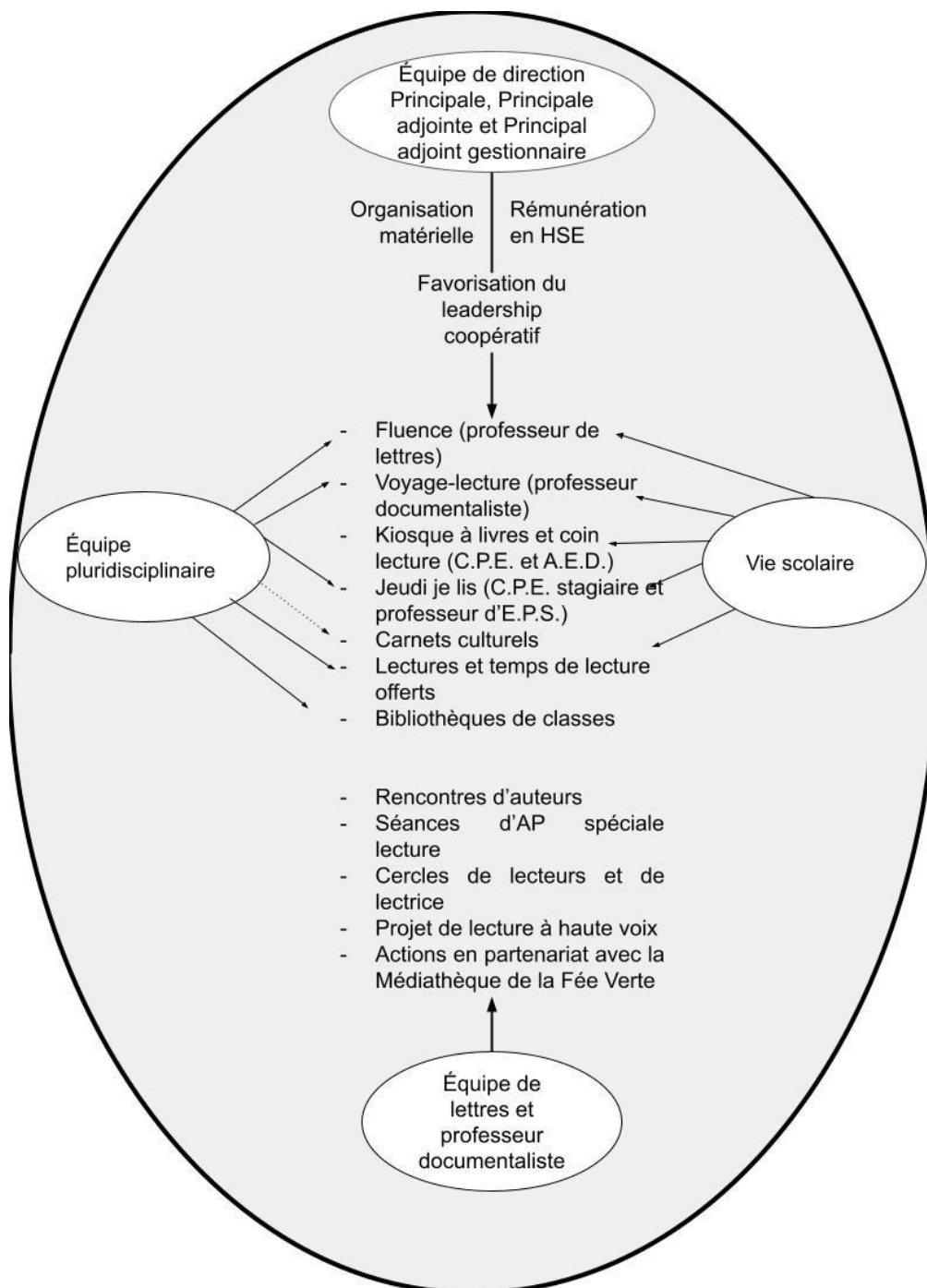
1.3. Le schéma du leadership coopératif au service de la communauté de lecteurs

Dans le schéma ci-dessous, nous avons tenté de représenter la dynamique globale de l'expérimentation, avec, en son cœur, l'exercice du leadership coopératif grâce auquel "chacun se perçoit comme une unité importante du système et participe activement à son développement"¹⁴³. La fonction des pilotes est mentionnée entre parenthèses. Certaines actions n'ont pas de pilote attribué car elles sont nées de décisions collectives et sont ensuite menées sur la base du volontariat. L'espace grisé correspond à la communauté des élèves lecteurs bénéficiant des différentes actions menées.

Grâce à ce schéma, nous pouvons observer que le leadership est effectivement bien partagé par les différents types de personnels de la communauté éducative du collège. La lecture des

¹⁴³ Monica Gather Thurler, *op. cit.*, p. 95

élèves se retrouve ainsi au cœur des partages professionnels. En outre, les nombreuses flèches témoignent du fait que chaque équipe s'investit dans des actions variées. Ainsi, à titre d'exemple, l'équipe de Vie scolaire et la C.P.E. participent aux lectures et temps de lecture offerts, à "Jeudi, je lis", au "kiosque à livres", à la Fluence et au projet de Voyage-Lecture. La vitalité et la variété de l'expérimentation sont ainsi bien perceptibles.



Le schéma du leadership coopératif au service de la communauté de lecteurs

2. Les écueils à surmonter

Au fil des années, maintenir le cap n'a pas toujours été chose aisée, surtout en temps de pandémie et de restructuration de l'établissement. Au-delà de ces circonstances très particulières, un projet de cette ampleur et de cette durée ne peut pas être un long fleuve tranquille. Il n'a pas toujours été facile de maintenir le cap, sans essoufflement des différents acteurs.

2.1. Des conditions parfois difficiles

La situation sanitaire et la restructuration de l'établissement ont troublé la mise en œuvre de certains projets. Certaines actions ont été reportées. À titre d'exemple, les bibliothèques de classe n'ont pu fleurir dans nos salles qu'une fois celles-ci enfin retrouvées. Pendant longtemps, l'équipe pédagogique a en effet été contrainte d'utiliser des salles dans des préfabriqués au quatre coins de l'établissement, chaque classe étant affectée à une salle, ce qui a transformé nos journées en une course quotidienne, d'une salle à l'autre. D'autres actions ont dû être annulées comme la participation de nombreuses classes au projet de Parc d'attraction littéraire, initié par la médiathèque de la Fée Verte, pour promouvoir la lecture sur le territoire Bièvre-Est. Cependant, si certaines actions ont été ainsi mises en péril, le projet global a su résister, ce qui constitue une réussite en soi.

Au-delà de ces conditions particulières, nous souhaitons évoquer, à ce stade de notre bilan provisoire, le manque de moyens financiers pour mener à bien notre projet. Pour éviter tout malentendu, nous précisons que ce manque de moyen ne provient pas d'un manque de reconnaissance financière au sein même de notre établissement mais d'un manque de moyens alloués par l'Éducation nationale aux crédits d'enseignement. De 2018 à 2021, les crédits de lettres ont été de 275 euros en moyenne par an soit une moyenne de 0,43 centimes par élève. Pour nous permettre l'achat de mini séries permettant la circulation de plusieurs œuvres au sein d'une classe d'une trentaine d'élèves, nous avons dû demander plusieurs fois aux collègues d'histoire géographie de nous céder une part importante, voire la totalité de leur crédit. À titre d'exemple, pour permettre l'achat des œuvres abordant le thème de la diffusion d'images intimes pour la mise en place des cercles de lecteurs et de lectrices dans le cadre de l'éducation à la vie sexuelle et affective, nous avons dû, en 2019, dépenser un total de 619 euros. Or, avec l'augmentation du prix des livres, nous craignons que ce manque de moyen se fasse de plus en plus cruellement sentir, au détriment de la promotion de la lecture pour tous au sein de notre établissement.

Ce constat mérite toutefois d'être un peu nuancé en ce qui concerne le budget du C.D.I. Depuis 2020-2021 et notre implication dans le dispositif Tous Lecteurs-Lectrices, le professeur

documentaliste a pu obtenir chaque année une somme stable de 2500€ (1500€ en crédits d'enseignements et 1000€ octroyés par le FSE). Sur cette somme, un peu plus de 1000€ sont consacrés aux abonnements et aux fournitures. Il reste donc un peu moins de 1500€ pour l'achat d'ouvrages (dont 75% de fictions). Avant 2020, le C.D.I. bénéficiait d'un budget d'environ 2000€, approvisionné pour un tiers par une subvention interrompue en 2019. L'expérimentation T2L a permis de justifier l'augmentation de la part des crédits d'enseignement dans le budget afin d'atteindre les 2500 €, budget globalement conforme à la moyenne pour un CDI de collègue, selon le professeur documentaliste.

Pour que cette dynamique originale en faveur de la lecture perdure, nous espérons que les crédits d'enseignement de l'équipe de lettres et du C.D.I. seront à la hauteur de notre engagement collectif. En effet, comment donner le goût de la lecture à des élèves sans le renouvellement de livres qui s'abîment à force d'être lus ou qui ont besoin d'être actualisés, au plus près des besoins et des envies de nos élèves lecteurs ?

2.2. Les risques du “leadership coopératif”

Comme nous l'avons démontré précédemment, l'empowerment et la coopération ont permis la mise en œuvre de l'expérimentation grâce à un “leadership coopératif”. Or, cette répartition du pouvoir en fonction des identités et des compétences de chacun ne coule pas toujours de source. En effet, lorsqu'un des membres assurant le leadership d'une action est dans l'incapacité de la mener, il n'est pas toujours aisé de trouver quelqu'un pour le remplacer. Le projet du quart d'heure lecture sous la forme de “Jeudi, je lis” a été initié par le C.P.E. stagiaire en 2019. Cette action a été reprise en 2021 par une professeure d'E.P.S. Cette année, cette action n'a pas été mise en œuvre car ni l'enseignante, ni un autre membre de l'équipe pédagogique n'a été en mesure de le faire, en raison d'une charge de travail déjà bien conséquente. Avec des charges de travail plus lourdes, le risque d'essoufflement est bien réel. Alors, à notre sens, il vaut mieux, pour voyager loin, ménager la fatigabilité des collègues (et y compris la nôtre) au risque de laisser momentanément certaines actions de côté.

D'autre part, ce partage du leadership, en permettant à chacun d'apporter sa pierre à l'édifice, ne doit pas s'écarter de la cohérence d'ensemble. Autrement dit, le plan de l'édifice doit être gardé en tête. Si les idées nouvelles des collègues sont les bienvenues, il ne s'agit toutefois pas de multiplier les actions en faveur de la lecture mais de les “tisser” pour établir des liens entre elles, afin que s'opère un parcours de lecture cohérent et au plus près des besoins de nos élèves. Les temps de concertation dégagés par la F.I.T. devraient nous permettre d'éviter cet écueil.

2.3. Un temps aussi rare que précieux

Malgré les journées de formation T2L, le temps nous manque pour avancer collectivement. Nous sommes parfois pris au quotidien par des urgences qui nous obligent parfois à différer ces instants de réflexion collective. Ainsi, en fin d'année dernière, l'équipe de lettres souhaitait se réunir pour effectuer un bilan des actions de lecture et esquisser des pistes d'amélioration, mais l'ordre du jour a dû être modifié pour répondre aux besoins immédiats de l'établissement en matière d'amélioration du référentiel de compétences transversales, suite à l'évaluation interne de l'établissement.

Cette année, dans le cadre de la F.I.T. T2L, nous souhaitons réunir toute l'équipe des forces vives du collège (Vie scolaire, A.E.S.H., enseignants) engagées pour la promotion de la lecture afin d'effectuer bilan et projection. Cependant, paradoxalement, la rédaction de ce mémoire et le temps hebdomadaire que nous devons lui consacrer entre en tension avec le temps nécessaire à l'organisation de cet échange, pourtant nécessaire à ce stade de l'aventure collective. En effet, nous souhaitons amorcer de manière urgente une réflexion pour assurer la pérennité du dispositif Fluence (en cas de mutation de la professeure pilote) et pour en répartir davantage les tâches. En outre, il nous faudrait parvenir à médiatiser davantage le carnet culturel auprès de l'ensemble de la communauté éducative afin d'en étendre son champ de pratique. On peut penser que ce temps de réflexion à venir nous permettra également de dégager ensemble de nouvelles pistes à explorer, peut-être autres que celles que nous allons à présent esquisser.

3. Les pistes à explorer

Il nous semble que notre expérimentation gagnerait à renforcer encore son "tissage" d'actions.

3.1. Renforcer les liens et les échanges

Dans notre deuxième partie, nous expliquerons comment nous nous sommes efforcés de "tisser" des liens entre les cercles de lecteurs "passionnés" et "fragiles" et entre ces cercles de lecteurs et l'ensemble des élèves. Cette volonté de créer des passerelles afin de gagner en cohérence est une volonté commune. À titre d'exemple de ce "tissage", voici les pistes imaginées par la C.P.E. de l'établissement dans son bilan de 2019 concernant les kiosques à livres de la salle de permanence. Selon elle, pour stimuler la lecture sur les temps d'étude et toucher davantage un public qui ne fréquente pas le C.D.I, les élèves des cercles de lecteurs pourraient sélectionner des livres du C.D.I. Ils seraient mis à disposition des élèves pendant un mois dans une corbeille avec

des commentaires sous forme de post-its ou de marque-pages. Un mur d'expression (ou un livre d'or) pourrait également être créé. Sur ce mur d'expression, seraient notés soit des citations du livre (avec ses références), soit un titre et son auteur, soit un dessin qui représenterait un personnage ou une atmosphère du livre, soit une expression libre sur l'œuvre lue. Ce mur serait consultable librement par les élèves fréquentant la salle d'étude. Cette piste nous semble très intéressante et fera partie également de notre prochain ordre du jour pour notre formation d'établissement.

3.2. Au collège et au-delà

Le projet de lecture à haute voix restitué devant des élèves de l'école du Grand Lemps et une réunion de liaison écoles/collège sur la Fluence ont esquissé des passerelles entre école et collège sur la lecture. Cependant, celles-ci demeurent fragiles et mériteraient d'être renforcées pour que le parcours créé au collège s'inscrive davantage dans une continuité avec les expériences de lecteurs vécues à l'école primaire. Le grand nombre d'écoles de notre secteur, éloignées les unes des autres géographiquement, ne nous facilite pas la tâche.

Et comment faire en sorte que cet élan pour la lecture (quand il a bel et bien eu lieu entre nos murs) ne s'arrête pas lors du passage au lycée ? La grande variété des vœux d'orientation de nos élèves ne facilite pas la mise en place d'une éventuelle liaison collège/lycées sur la lecture. Cependant, il serait peut-être envisageable, à présent que la tempête de la réforme du lycée est passée, d'amorcer cette liaison avec les trois lycées de secteur les plus fréquentés par nos anciens élèves, pour les voies générales, technologiques ou professionnelles : les lycées Édouard Herriot et Ferdinand Buisson à Voiron et le lycée Hector Berlioz de la Côte Saint André.

À bien des égards, le voyage de l'expérimentation T2L ne fait que commencer...

En conclusion de cette étape de notre réflexion à l'échelle de l'établissement, les conditions très favorables, pour ne pas dire exceptionnelles, dans lesquelles cette expérimentation a pu voir le jour ont été déterminantes pour sa bonne mise en œuvre. Les indicateurs de réussite quantitatifs et qualitatifs dégagés représentent autant d'encouragements à poursuivre cette aventure collective bien engagée.

Nous sommes consciente que sa transposition à d'autres établissements ne bénéficiant pas au départ de tels atouts n'est pas aisée et mérite de nombreuses adaptations. Cependant, les formations T2L que nous avons commencées à animer au côté du professeur documentaliste nous permettent déjà d'aider d'autres établissements volontaires à créer une dynamique collective cohérente en faveur de la lecture. Dans les établissements où nous avons déjà eu la chance

d'intervenir en tant que formateurs, nous avons toujours trouvé des forces vives pour promouvoir et soutenir la lecture, au-delà bien souvent des équipes de lettres et des professeurs documentalistes. Comme cela a été le cas au collège Liers et Lemps, nous avons l'impression qu'alors, autour de ces projets collectifs créés pour répondre aux besoins des élèves, la lecture sort de son champ de compétence visée et travaillée pour devenir une véritable valeur partagée par une communauté éducative. Nous prendrons le temps de vérifier ultérieurement le bien fondé de cette impression car, d'après Monica Gather Thurler, cette adéquation entre valeur et action est importante, puisqu'elle constitue un gage d'efficacité pédagogique :

“Nous avons déjà évoqué, à plusieurs reprises, l'importance décisive de la cohérence interne entre valeurs et actions, qui se reflète jusque dans le choix des dispositifs et modalités d'enseignement-apprentissage. Lorsque c'est le cas, les élèves peuvent ressentir leur parcours de formation comme un ensemble cohérent ; ils peuvent relier les différents objectifs entre eux, ils sont capables d'intégrer les divers savoirs et compétences dans un contexte d'apprentissage plus large¹⁴⁴”.

Nous tenterons également de prouver cette efficacité pédagogique sur le public concerné à l'échelle du groupe puis de l'individu.

Transformer un établissement en communauté de lecteurs est un objectif qui ne peut être atteint sans un leadership coopératif. Dans ce projet collectif que nous venons d'analyser, nous n'avons été qu'un pilote parmi d'autres, particulièrement soucieux de sa pertinence et de sa cohérence globale. À présent, il est temps de présenter le dispositif sur lequel nous nous sommes personnellement appuyée pour promouvoir et soutenir la lecture auprès de nos élèves dans leur grande diversité : le cercle de lecteurs et de lectrices.

¹⁴⁴ Monica Gather Thurler, *op. cit.*, p. 137

DEUXIÈME PARTIE

À l'échelle du groupe :

des cercles de lecteurs et de lectrices

aux cercles vertueux de lecture ?

Pour commencer à appréhender le dispositif didactique du cercle de lecture, il est intéressant de partir de la définition du mot cercle, terme polysémique, aux sens multiples et variés. D'après l'article du dictionnaire Robert en ligne¹⁴⁵, au sens propre, il est avant tout un terme de géométrie : "c'est une courbe plane fermée dont tous les points sont à égale distance d'un point (le centre)". Dans le cas des cercles de lecteurs, on peut penser que la place du centre sera métaphoriquement occupée par le livre ou la lecture, c'est-à-dire le cœur des échanges entre les différents membres. Il s'agit aussi d'une "disposition en rond", comme dans "Former un cercle autour de quelqu'un" mais également "d'un local dont disposent les membres d'une association pour se réunir. > club. Cercle militaire". Ces deux sens nous renvoient à la disposition des corps dans l'espace et à l'espace lui-même : un cercle de lecteurs, ce sont des corps de lecteurs qui se placent en cercle, dans un espace dédié. Un cercle est aussi un "groupe de personnes qui ont l'habitude de se réunir. *Un cercle d'amis*" ce qui renvoie aux habitudes sociales et au besoin de sociabilité. Ainsi, au sens propre, le mot cercle renvoie tout autant à l'espace qu'aux relations humaines.

Au sens figuré, le terme semble avoir des connotations davantage péjoratives qui nous apportent un éclairage sur des risques potentiels : "un cercle est un espace, milieu limité" tandis qu'un "cercle vicieux est un raisonnement faux où l'on donne pour preuve la supposition d'où l'on est parti ; situation dans laquelle on est enfermé". Dans ces deux sens, d'une manière ou d'une autre, c'est l'idée d'enfermement spatial, logique ou psychologique qui est évoquée. Comment mettre en œuvre un dispositif qui ne soit pas enfermant, mais ouvert sur les autres et le monde en général ? En outre, certains de nos élèves faibles lecteurs se retrouvent piégés dans un cercle vicieux d'échecs scolaires successifs et de baisse de l'estime de soi : comment les en faire sortir ? Comment créer un cercle vertueux de lecture qui leur permettrait de développer leur estime d'eux-mêmes, en même temps que leurs compétences de lecteurs ? D'une manière générale, le cercle de lecture peut-il promouvoir et soutenir la lecture chez nos collégiens, en pleine adolescence, et à l'ère du numérique ?

Afin d'éclairer les spécificités et les potentialités de ce dispositif très prisé ces dernières décennies, il convient tout d'abord de le mettre en perspective avec l'Histoire de la lecture, ainsi que les théories sur la lecture et sur sa didactique. Ensuite, nous pourrions présenter et analyser ces différentes mises en œuvre au sein de notre établissement et de nos classes et en dresser le bilan.

¹⁴⁵ Article "Cercle", *Le Robert*, [en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cercle>]

Chapitre 1 : Mises en perspective historique, théorique et didactique des cercles de lecteurs et de lectrices

Si les cercles de lecteurs et de lectrices sont devenus un dispositif didactique prisé à l'école, ce n'est toutefois pas là que ceux-ci ont été créés :

“Les cercles de lecture n'ont pas été inventés dans les années 1980 par des enseignants américains. Pour faire entrer les cercles de lecture en classe, on a dû simplement adapter pour les jeunes des cercles de lecture ayant cours chez les adultes¹⁴⁶”.

Or, l'Histoire de la lecture nous montre que les cercles de lecture entre adultes ne sont pas nés à la fin du vingtième siècle. Ils sont le fruit de pratiques de lecture partagées bien plus anciennes que cela, comme nous allons pouvoir le montrer à présent, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, tant ce champ de recherches historiques est vaste à explorer.

1. Des origines de la lecture aux cercles de lecteurs : brève analyse historique de la lecture partagée

Afin d'appréhender les cercles de lecteurs et de lectrices, en saisir les intérêts, les conditions, les enjeux et les limites, avant de se pencher plus précisément sur ce dispositif didactique prometteur, il peut être intéressant d'effectuer un bref retour en arrière sur l'Histoire de la lecture. En effet, au commencement, était, déjà, le partage...

1.1. De l'Antiquité au Moyen-Âge : La lecture partagée, aux origines de la lecture

1.1.1. Les cercles de lecture de l'Antiquité, entre sociabilité et coopération originelles

Si notre culture occidentale promeut aujourd'hui la lecture silencieuse comme la lecture par excellence, l'aboutissement d'un lent apprentissage pour une lecture personnelle et autonome, il n'en a pas toujours été ainsi. Pendant longtemps, dans l'histoire de l'humanité, la lecture n'a pas été une pratique individuelle mais collective : la lecture s'effectuait en groupes et, même si les preuves manquent, on peut raisonnablement penser que ces lectures collectives à haute voix aboutissaient à des échanges sur les textes lus ensemble. Ainsi, dès l'Antiquité, sur les iconographies ornant les vases antiques du Vème siècle avant J.-C, on trouve des scènes de lecture proprement dite, où des lecteurs sont d'abord des hommes, et très vite ensuite des femmes. Ces lecteurs ne sont pas solitaires, ils apparaissent en général dans des scènes de réception ou de conversation, signe que la lecture était surtout entendue comme pratique de la vie en société (ou

¹⁴⁶ Harvey Daniels, *op. cit.*

dans le cadre d'une association). Bien que connue, la lecture solitaire était peu fréquente, si l'on en croit les très rares témoignages iconographiques et littéraires qui nous sont parvenus¹⁴⁷. À Rome, les bibliothèques privées, devenues "espace à vivre", parfois ouvertes sur un jardin, accueillait les livres autant que les conversations "d'une petite société cultivée"¹⁴⁸. Bien sûr, lorsque le taux d'analphabètes était très élevé, la lecture à haute voix permettait de "communiquer l'écrit à ceux et celles qui ne pouvaient pas le déchiffrer". Cependant, cette lecture publique avait une autre fonction, proprement sociale : "cimenter des formes de sociabilités emboîtées qui sont autant de figures du privé - l'intimité familiale, la convivialité mondaine, la connivence lettrée"¹⁴⁹.

Ces connaissances historiques nous paraissent doublement intéressantes et éclairantes pour appréhender les cercles de lecteurs en tant que dispositif didactique. D'une part, ces connaissances montrent que la lecture répond d'emblée à un enjeu sociologique puisque la lecture est alors au cœur de relations humaines. D'autre part, ces premiers cercles de lecteurs créés trouvent leurs origines dans des compétences de lecture hétérogènes : c'est parce que tous les participants de ces cercles n'ont pas la possibilité de lire l'œuvre "dans le texte" que l'échange se crée. Or, cette coopération originelle intéresse tout particulièrement les enseignants confrontés quotidiennement au défi de l'hétérogénéité des classes.

1.1.2. Le Moyen-Âge : un recul relatif de la liberté et de la variété

Nous pouvons constater qu'il existe une corrélation entre la pratique de la lecture partagée des œuvres et la liberté de choix et la variété des supports. Autrement dit, quand la liberté de choisir des lectures parmi une grande variété est mise à mal, les pratiques de lecture partagée reculent. Ainsi, pendant le Moyen-Âge, "Byzance connaissait toujours les cercles de lecture et les bibliothèques privées"¹⁵⁰ mais le Moyen-Âge occidental a rompu avec ces pratiques collectives pour les circonscrire dans des pratiques religieuses : "l'Occident du haut Moyen-Âge ne connaît plus la lecture que dans le secret des églises, des cellules, des réfectoires, des cloîtres, des écoles religieuses ou, parfois, à la cour du prince"¹⁵¹. Ce recul de la lecture partagée semble aller de pair avec un recul de la diversité des œuvres lues : "Cette lecture se limite le plus souvent aux Écritures et à des textes d'édification spirituelle"¹⁵².

Cependant, la lecture à haute voix partagée ne disparaît pas totalement pendant le Moyen-Âge. D'une part, elle devient un exercice monastique et scolastique. D'autre part, la lecture comme pratique mondaine subsiste, comme en témoigne le fleurissement des bibliothèques

¹⁴⁷ Guglielmo Cavallo et Roger Chartier (dir.) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, coll. "Points Histoire", 2001, p.14

¹⁴⁸ *Ibid.* p.21

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 11

¹⁵⁰ *Ibid.* p. 25

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*

de la haute aristocratie européenne constituées de livres en langue vulgaire et, “outre les textes religieux, les grands se faisaient lire des chroniques, des chansons de geste, des romans, des poésies des troubadours et des trouvères. La plupart de ces œuvres étaient en vers et destinées à être lues à haute voix¹⁵³”. Quoi qu’il en soit, la variété des œuvres et la liberté de s’exprimer sur elles apparaissent essentielles à la dynamique du cercle de lecture.

1.2. Les Temps modernes : un éclairage sur les conditions matérielles de la lecture partagée

À la Renaissance, l’aménagement intérieur des bibliothèques (y compris des bibliothèques religieuses comme celle du Vatican) est modifié afin de laisser place à l’échange entre les lecteurs : “Aux salles sombres et aux livres enchaînés de l’ancien modèle succédaient des grandes salles bien éclairées, flanquées de précieuses petites pièces, propres à faciliter l’étude et la conversation¹⁵⁴”. Le partage de lecture et les cercles de lecteurs appellent ainsi à une réflexion sur l’aménagement de l’espace, et bien sûr, dans le cadre d’un cours, de la classe ou du C.D.I., comme nous le verrons ultérieurement.

Les lecteurs humanistes se livrent également abondamment à la pratique de l’annotation afin de “constituer tout un corpus de références pour les membres d’un cercle intellectuel¹⁵⁵”. Souvent, les lecteurs de la Renaissance ont recours à des “cahiers de lieux communs” : “Apprenti ou experts, le lecteur copie dans des cahiers organisés par thèmes et rubriques des fragments des textes qu’il a lus, distingués pour leur intérêt grammatical, leur contenu factuel ou leur exemplarité démonstrative¹⁵⁶”. Cette appropriation du livre, préalable à la discussion collective, n’est pas sans évoquer la pratique du carnet de lecteur associé au dispositif didactique du cercle de lecture. En effet, pour pouvoir échanger avec d’autres lecteurs sur un livre, cela nécessite, bien évidemment, d’avoir gardé des traces de cette lecture et parfois de dégager des échos d’une œuvre à l’autre. Ainsi, les cercles de lecture invitent également à une réflexion sur la mémoire de lecture.

Enfin, on peut noter que la multiplication des cercles de lecture, à partir du XVIIIème siècle, répond à une nécessité économique. En effet, à cette époque, l’achat d’un livre représentait une somme trop importante pour la grande majorité de la population, y compris lettrée. Alors, de nombreuses institutions “autorisent la lecture sans achat” : “librairies de prêts d’un côté”, appelées selon les pays “circulating libraries, cabinets littéraires, Leihbibliotheken”, “sociétés de lecture d’un autre” telles que des “books clubs, subscription libraries, chambres de lecture,

¹⁵³ *Ibid.* p. 173

¹⁵⁴ *Ibid.* p. 228

¹⁵⁵ *Ibid.* p.260

¹⁵⁶ *Ibid.* 41

Lesegesellschaften¹⁵⁷”. Les livres étaient alors regroupés dans des salles qui accueillait également des conversations littéraires : “la salle où les livres étaient entreposés devint bientôt un lieu de réunion où l’on pouvait discuter de ce que l’on avait lu et se forger une opinion¹⁵⁸”. Cette libre circulation des livres et des conversations, d’un lecteur à l’autre, semble aussi une condition matérielle essentielle aux cercles de lecture en établissement. Bien évidemment, le C.D.I. assure cette fonction auprès des collégiens, d’autant plus cruciale en temps d’inflation : alors que l’achat des livres est rendu plus difficile pour un nombre croissant de familles, les livres du C.D.I. permettent un accès gratuit et immédiat à la lecture.

1.3. Le cercle de lecture, un héritier des salons littéraires ?

Lorsqu’on réfléchit aux origines des cercles de lecture, on peut, de premier abord, penser qu’ils constituent les héritiers des salons littéraires, nés au XVIème siècle, et qui ont connu leur apogée au début du XVIIème siècle jusqu’au milieu du XIXème siècle. Cependant, les historiens démentent à présent cette première impression. En effet, Marguerite de Navarre, puis la marquise de Rambouillet, Madame Geoffrin, Mademoiselle de Lespinasse, et Mademoiselle de Scudéry reçoivent régulièrement leurs invités dans un espace privé (qui n’est d’ailleurs pas toujours un salon) ; cependant, les salons littéraires n’ont été nommés ainsi qu’à partir du XIXème siècle par les historiens de la littérature. En outre, contrairement à ce que cette appellation pourrait laisser supposer, ces salons n’ont pas la lecture comme priorité. Ainsi, selon l’historien et maître de conférence à l’E.N.S. Antoine Lilti, c’est avant tout une pratique sociale des élites :

“Pour comprendre ce que sont les salons, il faut en effet se déprendre de l’idée que la littérature est leur finalité, ou même leur occupation principale, et les replacer dans le contexte plus large de la vie sociale des élites, fondée sur l’hospitalité¹⁵⁹”.

En outre, salons littéraires et cercles de lecture se différencient nettement par le public des participants concernés : le caractère élitiste des salons s’oppose aux pratiques des cercles de lecture qui visent au contraire à populariser la lecture et à aider les plus faibles lecteurs, voire les analphabètes, à accéder au livre malgré tout. En outre, si les cercles de lecture renvoient bien également à une pratique sociale qui n’empêche pas l’esprit de convivialité, les livres se retrouvent bien au centre des échanges : la lecture n’est alors pas un prétexte mais bien le cœur même des conversations.

¹⁵⁷ *Ibid.* p. 31.

¹⁵⁸ *Ibid.* p. 387-388.

¹⁵⁹ Antoine LILTI, « Salons littéraires », *Encyclopædia Universalis*, [en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/salons-litteraires/>]

1.4. Du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : vers un âge d'or des cercles de lecture ?

1.4.1. En Europe : cercles de lecture et militantisme ouvrier

Au fil du temps, la lecture est progressivement associée à une pratique silencieuse, individuelle et féminine. La lectrice solitaire est d'ailleurs un thème récurrent de la peinture du XIX^{ème} siècle. Cependant, en Europe, avec la révolution industrielle, la lecture partagée est encore toujours d'actualité, notamment auprès du public ouvrier : “la lecture à voix haute était encore fréquente dans les groupes masculins au café ou à l'atelier¹⁶⁰”. D'après l'historien du monde de l'édition, Jean-Yves Mollier, les ouvriers qui se réunissent alors ont un motif tout autant économique qu'idéologique :

“Pendant la révolution industrielle du XIX^e siècle, les usines se sont développées avant l'alphabetisation de masse et l'essor de l'instruction publique. Les milieux syndicaux et ouvriers tenaient alors des réunions lors desquelles on lisait le journal à voix haute. En 1862, les ouvriers se cotisaient pour acheter les dix volumes des *Misérables* de Victor Hugo. Les ouvriers formaient des clubs de lecture informels : ils lisaient les tomes, se les prêtaient et se retrouvaient pour en discuter. Ces groupes avaient une finalité idéologique : un projet socialiste, la démocratisation de la lecture. Leur public était militant¹⁶¹”.

Ce lien entre cercles de lecture et idéologie nous semble intéressant pour la mise en œuvre dans le cadre de la classe. En permettant le débat d'idées, la confrontation des valeurs, le cercle peut devenir un petit laboratoire de pensées dans lequel l'élève trouverait l'exercice d'une citoyenneté éclairée, tout en trouvant une motivation supplémentaire pour la (re)lecture. Nous y reviendrons ultérieurement.

1.4.2. Aux États-Unis : l'essor des cercles de lecture

Bien avant le XIX^{ème} siècle, aux États-Unis, pays de tradition protestante, la lecture de la Bible était bien souvent oralisée et partagée, dans le cadre familial ou communautaire :

“Dans les pays de tradition protestante, comme le Royaume-Uni, la Suisse et les États-Unis, les familles se retrouvaient pour lire la Bible. En Amérique, les femmes se réunissaient pour discuter des sermons du pasteur¹⁶²”. D'ailleurs, “le premier cercle de lecture signalé dans les annales du Nouveau Monde s'est réuni, en 1634, à bord d'un bateau faisant voile vers les colonies. Durant sa traversée vers l'Amérique, un cercle féminin s'est formé pour discuter chaque sermon dominical fait à bord. Une fois établi à Boston, le cercle de discussion s'est poursuivi deux fois par semaine autour de questions théologiques¹⁶³”.

Si l'initiatrice de ce premier cercle a été alors bannie pour avoir “troublé la paix de la république”, il n'en reste pas moins que les cercles ont fini par devenir “un élément essentiel de la vie

¹⁶⁰ Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, *op. cit.*, p.406

¹⁶¹ Jean-Yves Mollier, “Les clubs de lecture en France et Aux Etats-Unis” , *France Amérique*, janvier 2018. [en ligne : <https://france-amerique.com/fr/les-clubs-de-lecture-en-france-et-aux-etats-unis/>]

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Harvey Daniels, *op. cit.*, p.27.

intellectuelle des femmes aux États-Unis¹⁶⁴” pour devenir très en vogue au XIX^e siècle, y compris chez les afro-américains : “il y avait aussi dans certaines villes des cercles de lecture afro-américains qui constituaient pour leurs membres un moyen d’atténuer le contrecoup de l’esclavage et de s’éduquer¹⁶⁵.” Ainsi, comme pour les femmes, ces cercles constituent un moyen de penser ensemble et de s’élever individuellement. Après la guerre de Sécession, l’effet de mode devient un véritable “mouvement national¹⁶⁶” et les cercles permettent alors aux femmes d’accéder, à partir de discussions sur la littérature anglaise et antique, à une véritable conscience politique. La pratique des cercles de lecture est donc historiquement liée à une volonté d’émancipation par rapport aux pouvoirs établis et ce n’est pas étonnant qu’ils aient servi de tremplins au mouvement des suffragettes, quitte à être délaissés un temps au profit de l’action politique : “Les femmes se sont mises à appliquer dans la vie courante les habiletés sociales et l’expérience du monde acquises dans les cercles littéraires. Elles se sont détournées des livres pour s’intéresser aux réformes sociales, au mouvement des suffragettes et à la prohibition¹⁶⁷”.

Au début du XX^e siècle, les cercles de lecture connaissent un relatif déclin sans pour autant disparaître. Ils ressurgissent dans les années 1950 à l’université de Chicago avec “le mouvement Great Books¹⁶⁸”. Des professeurs et des étudiants (destinés à devenir des hommes et femmes d’affaires) se réunissent autour d’une table ronde pour lire et discuter d’une sélection d’œuvres canoniques de la culture occidentale choisies pour leurs idées et censées parfaire leur éducation libérale. Ces œuvres seront par la suite publiées par un ancien étudiant, William Benton, devenu directeur de la maison d’édition Encyclopaedia Britannica, qui les rassemblera en 54 volumes pour devenir “The Great Books of the Western World¹⁶⁹”. C’est ainsi que les cercles ont été utilisés à dessein pour former les esprits d’une élite.

A partir de 1995, l’émission télévisuelle de cercle littéraire mensuelle de la célèbre animatrice Oprah Winfrey, popularise la pratique des cercles de lecture. Elle propose chaque mois un livre à lire à ses téléspectateurs. Le cadre choisi pour l’enregistrement de l’émission est toujours convivial et plutôt intime avec “un éclairage à la chandelle” et de “confortables fauteuils¹⁷⁰” qui n’est pas sans rappeler ce que les historiens ont appelé les salons littéraires. En revanche, les invités n’appartiennent pas à une élite : ce sont des lecteurs volontaires sélectionnés “qui ont fait parvenir leur avis sur le livre¹⁷¹” ainsi que l’auteur du livre choisi : “ce sont des

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.* p. 28.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ Article “Great Books of the Western World”, Wikipedia, [en ligne : https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Books_of_the_Western_World]

¹⁷⁰ Harvey Daniels, *op. cit.* p. 4

¹⁷¹ *Ibid.*

rencontres informelles et animées où chacun peut dire ce qu'il pense sans avoir à briller nécessairement¹⁷². Pour les nombreux téléspectateurs de l'émission, ce cercle fait figure de modèle méthodologique :

“Ces rencontres vous donnent non seulement envie d'adhérer à un cercle de lecture, mais vous montrent comment vous y comporter : comment attendre votre tour, reprendre les idées d'un participant et y ajouter du sien, utiliser des passages précis pour étayer ses interprétations et une foule d'autres habiletés de discussion dont se servent les adultes dans les cercles de lecture bien rodés¹⁷³”.

Le succès, populaire, est au rendez-vous : “le cercle d'Oprah a entraîné la vente de millions de livres et a contribué de façon durable à l'alphabétisation nationale¹⁷⁴” et, si en 1990 on comptait “50 000 cercles de lecture” aux États Unis, “au tournant du siècle, ce nombre avait tout simplement doublé¹⁷⁵”. Et internet, au début du XXIème siècle a renforcé cet élan populaire pour les cercles littéraires : “on compte maintenant d'innombrables sites Web où les lectrices et lecteurs du monde entier peuvent prendre part à une discussion virtuelle sur un livre¹⁷⁶”.

Cet engouement pour la lecture, né des cercles littéraires, à de quoi séduire les enseignants désireux de promouvoir la lecture auprès de leurs élèves : “pour beaucoup d'enseignants qui, comme Harvey Daniels et son équipe, ont tenté d'instaurer des cercles de lecture dans leurs écoles, ces cercles de lecture pour adultes ont servi de modèles, de prototypes¹⁷⁷”.

1.4.3. L'entrée en scène des cercles à l'école aux États-Unis

C'est dans la banlieue pauvre de Chicago que la dynamique en faveur des cercles de lecture¹⁷⁸ à l'école trouve sa source : “C'est au milieu des années 80 que l'équipe de Harvey Daniels a commencé à expérimenter les cercles de lecture en classe¹⁷⁹” pour des élèves d'âges variés, de l'âge de la maternelle à l'université. Or, les résultats des recherches de Harvey Daniels parviennent à démontrer “une corrélation entre les cercles de lecture et l'amélioration des résultats des élèves¹⁸⁰” : dans les établissements qui pratiquaient les cercles, “en lecture, les résultats excédaient ceux des autres écoles de la ville de 10 % en moyenne. En écriture, ils leur étaient supérieurs à 20% en moyenne¹⁸¹”.

¹⁷² *Ibid.* p. 5

¹⁷³ *Ibid.* p. 5

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 4

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 3

¹⁷⁶ *Ibid.* p.4

¹⁷⁷ *Ibid.* p.3

¹⁷⁸ D'après Harvey Daniels, l'apparition des cercles tient à un groupe d'enseignants, et non à un enseignant en particulier, parmi lesquels on trouve Karen Smith qui aurait découvert les bénéfices de ce dispositif didactique en 1982 par hasard, en observant ses élèves discuter des livres mis à leur disposition dans sa bibliothèque de classe. *Ibid.* p. 28-29.

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 5

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 7

¹⁸¹ *Ibid.*

Ces bons résultats sont confirmés par l'exemple de l'école Washington Irving où un créneau quotidien est accordé au cercle de lecture, en demi classe, à partir de 1987. Or, dix ans après, les résultats semblent au rendez-vous : alors que la population de l'école présente un "un taux de pauvreté de 80%", "le nombre d'élèves de l'école Irving satisfaisant aux normes nationales en lecture a presque triplé¹⁸²". Cet exemple montre l'efficacité des cercles de lecture et le temps nécessaire pour que cette efficacité puisse être bien visible.

En 1996, le National Council of Teachers of Teachers et l'Association internationale pour la lecture préconisent "l'enseignement coopératif dans des classes où la littérature joue un rôle central et où il revient de plus en plus aux élèves de choisir, de lire et de discuter de livres (et d'autres textes). Ce document insiste sur la nécessité pour les élèves d'explorer un vaste éventail de livres représentatifs de différentes cultures, époques et régions, et de lire autant pour se réaliser personnellement que pour d'informer¹⁸³." Ainsi, comme c'était déjà le cas plusieurs siècles auparavant, la pratique des cercles se trouve liée à la variété des livres supports et à la volonté de former des individus éclairés.

Cette brève analyse historique de la lecture partagée et, plus particulièrement des cercles de lecture à l'échelle de l'Histoire de la lecture occidentale, nous a permis de dégager des pistes intéressantes pour notre réflexion. Dès l'origine, nous avons vu que l'enjeu de la lecture collective est tout autant sociologique que didactique puisqu'il s'agissait de créer un espace-temps de relations sociales conviviales tout en répondant à l'hétérogénéité en matière de niveaux de lecture. L'objectif général est alors de permettre à chacun d'accéder, d'une manière ou d'une autre, au livre et, par là même occasion, à la pensée, parfois émancipatrice. Ce retour en arrière nous a permis également de dégager les conditions des cercles de lecture : la nécessité de consigner au préalable par écrit sa mémoire de lecture, de disposer d'un espace dédié, de s'inscrire dans une temporalité suffisamment longue, d'accéder facilement à une grande variété de livres, et enfin la possibilité d'exercer sa liberté d'expression.

Utilisés pour former les esprits des élites comme ceux des quartiers défavorisés, les cercles semblent contribuer à soutenir et promouvoir la lecture depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. À ce stade de notre réflexion, afin de mieux saisir ce qu'il peut se jouer au cours d'une lecture partagée entre des lecteurs adolescents, il apparaît intéressant de définir le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre expérimentation. À cette fin, nous irons puiser dans les différents apports de ces dernières décennies en matière de lecture, dans une perspective anthropologique, sociologique et didactique, mais en prenant également appui sur la psychologie de l'adolescent et des groupes.

¹⁸² *Ibid.* p.8

¹⁸³ *Ibid.* p. 6

2. De soi à l'autre : éclairages théoriques sur un dispositif didactique de lecture complexe

Au cours de l'Histoire de la lecture, deux conceptions (et parfois deux représentations si on en juge par les œuvres picturales) ont été opposées : la lecture solitaire, intime (longtemps objet de méfiance) et la lecture collective, partagée (souvent idéalisée). On pourrait penser que le cercle de lecture relève exclusivement de la deuxième représentation. Ce serait aller trop vite en besogne car, pour la plupart des cercles menés, la lecture individuelle précède le temps de partage : au commencement du cercle, était, précisément, la lecture personnelle et vitale...

2.1. De la lecture individuelle aux groupes de sujets lecteurs

2.1.1. Les apports de l'anthropologie : lire pour soi, lire pour être soi

Dans son ouvrage intitulé *Éloge de la lecture, la construction de soi*, l'anthropologue Michèle Petit rappelle le rapport essentiel de l'homme à la littérature :

“Aujourd’hui, il est peut-être temps de rappeler que nous sommes des animaux poétiques et que, dès le plus jeune âge, nous avons besoin de la littérature, orale et écrite, de l’art, de la science, pour habiter le monde qui nous entoure, y trouver lieu¹⁸⁴”.

En effet, pour se construire en tant qu'individu, les hommes ont besoin de littérature, comme d'une maison à habiter. Michèle Petit remarque d'ailleurs que les lecteurs ont souvent recours à des métaphores spatiales pour évoquer leurs souvenirs de lecture, tant est si bien que la lecture peut être perçue comme “un espace à soi, un espace intime, privé, un autre lieu¹⁸⁵”.

Or, cet espace est mouvant, au gré des lectures, et invite au voyage : “l’habitable va se faire vaisseau, la cabane tapis volant¹⁸⁶”. La lecture peut alors être perçue comme une invitation au voyage. Comme lors une quête initiatique, le lecteur réalise un apprentissage et finit par mieux se connaître : “c’est en soi que l’on s’aventure, c’est soi que l’on trouve au bout du chemin¹⁸⁷”. Tout se passe comme si la lecture était une maison mouvante que le lecteur construisait en lisant, c’est-à-dire en laissant s’exprimer son moi intime ; et en même temps, il se construisait lui-même, notamment grâce au procédé de l’identification aux personnages, théorisé par la psychanalyse avec Sigmund Freud. Cette identification n’est pas une “imitation passive” des personnages mais

¹⁸⁴ Michèle Petit, *op. cit.*, p. 9

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 39

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 47

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 51

une identification active au cours de laquelle le “sujet humain se constitue et se différencie, par une série d’identifications¹⁸⁸”, “avec pour conséquence un effet structurant¹⁸⁹.”

Au collège, alors que les adolescents sont en pleine construction, on peut penser que la lecture, à cette période très particulière de leur existence, peut revêtir une importance significative : “Plus largement, les adolescents sont en quête de mots qui les aident à apprivoiser leurs peurs, à se sentir moins seuls, à trouver des réponses aux questions qui les hantent, à donner un sens à leur expérience¹⁹⁰”. Cependant, les réflexions de Michèle Petit nous permettent de dégager un écueil possible aux cercles de lecture. En effet, ces partages de lecture ne doivent pas être perçus par les adolescents qui y participent comme des intrusions dans leur maison intérieure, pour filer la métaphore spatiale : “Et puis l’on sait combien les adolescents sont sensibles à l’intrusion pour tout ce qui touche aux livres¹⁹¹”. Pour cela, nous y reviendrons, l’instauration coopérative d’un cadre explicite sera particulièrement importante, afin que les élèves parviennent à distinguer le personnel de l’intime et à s’écouter avec bienveillance. Et d’autre part, les gestes professionnels du professeur seront aussi à adapter à cette situation particulière, pour encadrer les échanges interpersonnels sans pour autant les contrôler.

Enfin, si la lecture peut être perçue comme une pratique intime, elle n’en est pas moins une expérience de partage, un partage multiple, avec les auteurs, avec les passeurs, les personnages et les autres lecteurs. En effet, selon Michèle Petit, la lecture “ouvre sur des partages qui sont inhérents à la lecture, comme à toutes les activités de sublimation. Lire, c’est lier, et les liens multiples, on l’a déjà dit, sont dans l’acte de lecture, avec celui ou celle qui a écrit le livre, ceux qui l’ont transmis, traduit, fabriqué, proposé - et la lecture peut être une façon de prolonger ce lien - ceux dont les histoires sont contées dans ses pages ; ceux aussi qui ont déjà lu ce livre ou le liront un jour¹⁹²”. Ainsi, la pratique des cercles de lecture n’exclut pas la pratique d’une lecture personnelle, elle s’en nourrit, et réciproquement. Nous espérons que nos expérimentations pourront le prouver.

2.1.2. Les apports de la sociologie : lire pour faire communauté

Pour les sociologues, et l’histoire de la lecture le prouve comme nous avons pu le constater précédemment, la lecture est considérée comme une pratique culturelle collective : “Le sens de la lecture s’élabore dans le cadre des relations qui unissent la lectrice (et le lecteur) à ceux qui l’entourent. Le support écrit fait partie des signes permettant la communication entre personnes

¹⁸⁸ *Ibid.* p. 66

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ *Ibid.* p. 70

¹⁹¹ *Ibid.* p. 143

¹⁹² *Ibid.* p. 141

reconnues comme telles¹⁹³”. Le livre est donc un vecteur d’échanges verbaux, bien souvent oraux d’ailleurs : “Le livre, ou l’écrit imprimé, a une circulation physique qui côtoie de très près une circulation que nous nommerons “conversationnelles”. Lecture à voix haute, mais également conversation, le livre fait parler de lui, de l’auteur, des personnages, du style : lire c’est parler¹⁹⁴”. Et, grâce au pouvoir de la parole partagée, la lecture devient passerelle, d’une singularité à l’autre: “La lecture singularise les lecteurs dans une multitude de dimensions mais elle forme également un support qui rassemble les lecteurs proches ou anonymes¹⁹⁵”. C’est ainsi que des communautés de lecteurs se créent, sous la forme de conversations spontanées ou de cercles de lecture formalisés. D’ailleurs, ces échanges peuvent, grâce à internet, être virtuels, ce qui semble encore plus vrai pour les jeunes lecteurs : “Ces échanges dans le cadre des interactions physiques existent aussi de façon numérique. Les lecteurs trouvent et échangent des avis sur des sites et réseaux sociaux qu’ils investissent (Babelio, ActuSF, Reddit)¹⁹⁶”.

Cette perception de la lecture pose le problème de ceux qui pourraient être exclus de ces communautés de lecture. En effet, comment parvenir à faire entrer dans le cercle les lecteurs aux compétences fragiles ou les non-lecteurs ? Comment faire du cercle de lecture un espace ouvert et non enfermant, pour ceux qui sont à l’intérieur comme à l’extérieur ? Cette question nous apparaît d’autant plus cruciale pour notre expérimentation que l’accès à la lecture et au plaisir de la lecture semblent obéir à un déterminisme social, familial et de genre particulièrement fort. Pour Pierre Bourdieu, la lecture, en tant que pratique culturelle fait partie des “habitus”, c’est-à-dire des “systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurés prédisposées à fonctionner comme structures structurantes¹⁹⁷”. En d’autres termes, cela signifie que les préférences individuelles sont déterminées par des appartenances et des références collectives. C’est ainsi que “plus les collégiens viennent de familles de milieu social défavorisé et plus souvent ils déclarent ne pas aimer lire du tout¹⁹⁸”. Selon Pierre Bourdieu, ce déterminisme au sujet de la lecture est lié au niveau scolaire et aux origines sociales de l’individu : “La lecture obéit aux mêmes lois que les autres pratiques culturelles, à la différence qu’elle est plus directement enseignée par le système scolaire, c’est-à-dire que le niveau d’instruction va être plus puissant dans le système des facteurs explicatifs, le deuxième facteur étant l’origine sociale¹⁹⁹”. En outre, les enquêtes menées ces dernières années montrent que la pratique de la lecture pour le loisir, en

¹⁹³ Claude Poissenot, *op. cit.*, p. 136

¹⁹⁴ Mariannig Le Bêhec, Dominique Boullier, Maxime Crépel, *Le Livre-échange : vies du livre et pratiques des lecteurs*, Caen, C & F éditions, coll. “Culture numérique”, 2018, p. 15

¹⁹⁵ Claude Poissenot, *op. cit.*, p. 173

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 137

¹⁹⁷ Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de minuit, 1980, p. 88

¹⁹⁸ Claude Poissenot, *op. cit.*, p. 107

¹⁹⁹ Pierre Bourdieu, “La lecture : une pratique culturelle, débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier” in Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Editions Payot & Rivages, 2003, p. 285

baisse au collège, recule plus fortement chez les garçons : de 93 % pour les filles de 10-12 ans, la lecture loisir passe à 81% pour les filles de 12-15 ans, contre 89 % et 68 % pour les garçons des mêmes tranches d'âge²⁰⁰. Cette donnée sera bien sûr à prendre en compte pour notre expérimentation, afin de tenter de limiter au maximum ce recul et cette différence.

La sociologie de la lecture paraît sans appel pour l'école. En France, non seulement celle-ci ne parvient pas à résorber les inégalités sociales (quand elle ne les accroît pas) mais en plus, elle finit par nuire à la lecture elle-même, en restreignant ses pratiques et en créant des corpus de références qui peuvent être excluantes : "L'École introduit les enfants dans la lecture au sens du déchiffrement mais elle inculque aussi sa propre pratique. Cela concerne le corpus des livres lus. Elle impose des références et une représentation de la lecture qui réduisent l'univers des possibles²⁰¹". Ce triste constat appelle un véritable défi à relever pour l'enseignant : comment créer un dispositif didactique suffisamment souple pour permettre une variété de pratiques de lecture et pour accueillir le plus grand nombre d'élèves possible, dans leur singularité et leur hétérogénéité, et ce, tout en suivant les instructions officielles ?

Si lire permet de faire communauté, ceux qui sont éloignés de la lecture se trouvent alors doublement exclus : de la lecture et de la communauté des lecteurs. Instaurer des cercles de lecture en classe pourrait permettre de déjouer cette mécanique de l'exclusion qui s'effectue au détriment des élèves appartenant au milieu sociaux les plus défavorisés. Face à ce constat, l'entrée didactique par la lecture subjective, dans la lignée des théories de la réception, nous paraît une porte privilégiée à emprunter. En effet, elle permet de reconnaître et d'accueillir tous les élèves, y compris les élèves les plus éloignés de la lecture.

2.1.3. Des cercles de lecture aux cercles de (sujets) lecteurs et lectrices

A partir des années soixante-dix, les théories de la réception se sont développées et ont montré le rôle essentiel joué par le lecteur. Ainsi, Wolfgang Iser définit le rôle du lecteur qui transforme, par sa conscience, la suite de mots sur la page que représente un texte, en oeuvre véritable :

"Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit, et ce n'est qu'au cours de la lecture que l'oeuvre acquiert son caractère particulier de processus. Désormais, on ne devrait plus parler d'oeuvre que lorsqu'il y a, de manière interne au texte, processus de continuation de la part du lecteur. L'oeuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur²⁰²."

²⁰⁰ Enquête "Les jeunes et la lecture", *op. cit.*

²⁰¹ Claude Poissonot, *op. cit.*, p.112

²⁰² Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par E. Sznycer, Bruxelles, Mardaga, coll. "Philosophie et Langage", 1997, p. 49

C'est ainsi que l'œuvre est perçue comme le fruit d'une collaboration entre auteur et lecteur. Selon Gérard Langlade, le lecteur collabore avec l'auteur en utilisant son "activité fictionnalisante" qui s'exerce de diverses manières :

"Le contenu fictionnel d'une oeuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en "complément" de l'oeuvre (*concrétisation imageante ou auditive*), réagit à ses caractéristiques formelles (*impact esthétique*), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (*cohérence mimétique*), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (*activité fantasmatique*), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (*réaction axiologique*)²⁰³".

Cette "activité fictionnalisante" apparaît d'ailleurs dans les carnets culturels personnels des élèves. Or, selon Wolfgang Iser, cette implication appelle l'échange avec l'autre pour mieux s'appréhender : "Étant donné que nous sommes impliqués dans le texte, nous ne savons pas tout d'abord ce qui nous arrive lorsque nous y prenons part. C'est la raison pour laquelle nous éprouvons toujours le besoin de parler des textes que nous avons lus et cela moins pour nous en distancier que pour comprendre, par cette distanciation, ce dans quoi nous sommes impliqués"²⁰⁴".

Ce courant théorique a eu des répercussions sur la didactique de la littérature et la pédagogie. Il a permis non seulement de changer la manière d'appréhender les textes et œuvres littéraires en classe, mais également les élèves : la lecture méthodique laisse place à la lecture subjective et l'élève devient un "sujet lecteur", réagissant au texte avec ses sensations, ses émotions, ses pensées, pour reprendre la notion construite lors du colloque de Rennes en 2004. Le formalisme laisse place à l'empirisme et la lecture devient ainsi une expérience personnelle : "Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels - qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains - s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables"²⁰⁵". En 2011, le sujet lecteur obtient une reconnaissance institutionnelle grâce à Anne Vibert, Inspectrice générale dont la communication a été publiée sur le site d'Éduscol en novembre 2013²⁰⁶. La lecture subjective, en appelant l'implication émotionnelle et intellectuelle du lecteur, permet de remotiver les élèves :

"Il s'agit donc de jeter désormais un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à l'expérience littéraire et sont grandement préférables à la posture d'extériorité. Et il ne faut pas hésiter non plus à inviter les élèves à

²⁰³ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, "Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres", in Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Université catholique de Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2008, p. 55

²⁰⁴ Wolfgang Iser, *op. cit.* p. 24

²⁰⁵ Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir), *op. cit.*, p.13

²⁰⁶ Anne Vibert, *op. cit.*

s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture. C'est une réponse possible à l'absence d'engagement des élèves dans la lecture prescrite à l'école et en particulier dans la lecture analytique²⁰⁷.

Or, de manière plus ou moins spontanée, la lecture subjective appelle l'intersubjectivité. En classe, les réceptions diverses des élèves se mettent ainsi à dialoguer : "L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même oeuvre²⁰⁸". De notre point de vue, les cercles de lecture peuvent constituer un dispositif didactique privilégié pour que ces échanges entre sujets lecteurs puissent s'opérer. Et d'ailleurs, ce cadre théorique sur la lecture subjective dans lequel nous nous inscrivons pour notre expérimentation nous incite à préférer l'expression de cercles de lecteurs et de lectrices plutôt que cercles de lecture afin de donner toute leur importance aux élèves sujets lecteurs dans leur grande diversité. Et nous avons choisi, une fois n'est pas coutume, de placer le masculin avant le féminin pour accorder une attention particulière aux garçons, dans la mesure où ils sont statistiquement moins enclins que les filles à lire au collège.

Au terme de cette présentation théorique, le cercle de lecteurs nous apparaît comme un espace de confluence. Puisant, à la fois dans les réflexions anthropologiques et sociologiques sur la lecture, s'inscrivant dans l'héritage des théories de la réception et du champ didactique de la lecture subjective, il constitue, par essence, un lieu de partage : partage de courants théoriques et didactiques en amont, puis partage d'émotions et de réflexions. Cependant, mettre en œuvre ce dispositif au collège nécessite quelques précautions, et notamment la prise en compte de la période bien particulière que représente l'adolescence dans le développement humain.

2.2. L'adolescent et ses pairs

2.2.1. Le développement de l'adolescent : l'accès à la pensée formelle, de soi à autrui

Le dispositif didactique des cercles de lecteurs nous semble particulièrement approprié au stade de développement des adolescents. En effet, selon Jean Piaget, à cette période de son existence, il accède au quatrième stade du développement, à celui de la pensée formelle, à l'abstraction, ce qui lui permet de dépasser le réel et de formuler des hypothèses²⁰⁹. Il devient ainsi apte à émettre des raisonnements plus poussés qui lui permettent d'entrer véritablement dans l'analyse des œuvres. Il accède également à la métacognition. Ainsi, les adolescents peuvent plus facilement avoir conscience de leur propre pensée et émotions et de celles des autres, ce qui favorise la lecture subjective et les échanges intersubjectifs. D'une manière générale, ce nouveau

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 15

²⁰⁸ Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *op. cit.* p. 14

²⁰⁹ Bärbel Inhelder et Jean Piaget, *op. cit.*

stade a de nombreuses répercussions positives sur les compétences psychosociales et cognitives qui intéressent tout particulièrement les cercles de lecteurs pour la compréhension des oeuvres et les interactions sociales : “la communication orale d’informations, la persuasion orale, la compréhension orale, la compréhension lors de la lecture, l’écriture, l’acquisition du langage, la perception, l’attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la cognition sociale, et les différentes formes d’auto-instruction et contrôle de soi²¹⁰”. Ces nouvelles compétences lui permettent ainsi d’analyser les relations sociales et d’adapter sa communication de manière à être davantage convaincant, ce qui peut être un atout pour des échanges oraux au sein des cercles.

Au stade formel, l’adolescent a une grande tendance à l’introspection mais en même temps, il est plus enclin à mieux connaître l’autre : “Socialisation et individuation sont intimement liées. C’est au sein des relations établies avec les autres que les jeunes vont affirmer leur individualité²¹¹”. La lecture peut d’ailleurs servir ces besoins de quête de soi et des autres :

“La lecture des ouvrages littéraires mais aussi celles des bandes dessinées, des mangas, fournit aux jeunes en quête d’identité un mode de symbolisation et de représentation. Les adolescents aiment se retrouver dans leurs lectures. Ils y cherchent plus ou moins consciemment leurs propres expériences psychiques. [...] Les livres les ouvrent également à une sociabilité virtuelle, leur permettent d’accéder à des “amis” imaginaires qui les aident à mieux se comprendre, qui répondent à leur inquiétude et à leur curiosité quant à la sexualité, aux sentiments et aux valeurs²¹²”.

C’est qu’ainsi que pour se construire en tant qu’individu, l’adolescent a besoin d’un groupe de pairs réel ou fictif. Le format du cercle de lecteurs semble répondre à ce besoin.

2.2.2. La recherche du groupe chez l’adolescent

Comme l’explique Pierre G. Coslin : “L’adolescence entraîne un rejet des images parentales de l’enfance. Ce renoncement prélude à de nouveaux investissements²¹³”. Or, le groupe de pairs représente précisément un de ces nouveaux investissements. La participation à un ou plusieurs groupes est structurante pour les adolescents : “Les jeunes se fondent dans le groupe pour épanouir leur personnalité et construire leur image de soi à travers une personnalité collective²¹⁴”. En outre, le groupe leur permet de prendre confiance en eux : “Les groupes se forment sur une communauté de normes, sur des indices de reconnaissance, et le fait d’y adhérer est payé en retour d’une reconnaissance, et donc d’une existence, ce qui renforce l’estime de soi²¹⁵”.

²¹⁰ John H. Flavell, *Cognitive Development*, London, Longman Higher Education, 1985, p. 30

²¹¹ Pierre G. Coslin, *op. cit.*, p. 57

²¹² *Ibid.* p. 114-115

²¹³ *Ibid.* p. 44

²¹⁴ *Ibid.* p. 56

²¹⁵ *Ibid.*

Cette recherche du groupe a une incidence positive sur le dispositif du cercle de lecteurs. En effet, nous le verrons, il suscite facilement l'adhésion des adolescents, en particulier lorsque l'enseignant laisse les élèves choisir les camarades de classe avec lesquels ils pourront interagir. Cependant, cela pose aussi le problème de l'exclusion, car certains élèves éprouvent des difficultés à s'intégrer dans un groupe.

2.2.3. L'adolescent en difficultés

Il arrive parfois qu'un adolescent ait du mal à trouver sa place dans un groupe et à participer aux échanges. Certains ont alors, plus que les autres, un besoin quasi vital de lecture : "La lecture peut cependant devenir une sorte de refuge pour certains jeunes effrayés par le monde réel. Ces adolescents se réfugient alors dans les livres, opposant "leur monde" au monde réel, refusant en quelque sorte de se confronter à autrui. Loin d'être "objet de relation", le livre devient alors l'abri où se terrer²¹⁶". Le cercle de lecture, pour peu qu'il apparaisse comme suffisamment sécurisant, pourrait peut-être permettre à ces adolescents de faire un pas vers l'autre, autour d'une passion partagée.

On ne peut envisager la mise en œuvre de cercles de lecteurs sans anticiper les difficultés que peut représenter ce dispositif pour certains élèves, que ce soit en raison de leurs difficultés de lecture ou psychosociales. Le cas qui nous préoccupe le plus est celui de certains adolescents présentant des Troubles du Spectre Autistique. En effet, ces jeunes peuvent se retrouver en situation de handicap lors des séances de cercles : ceux-ci peuvent être source de stress pour eux, en raison des nombreuses interactions inter-subjectives nécessaires aux échanges du cercle, mais également du bruit de fond que de telles séances dégagent inévitablement. Quant aux élèves présentant des Troubles du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, il peut être difficile pour eux de se concentrer et de rester calme lors des temps de cercle, qui peuvent être vécus comme particulièrement excitants car riches en stimuli de toutes sortes. Nous verrons comment adapter au mieux le dispositif afin de respecter les spécificités de ces élèves, notamment lors de la formation des groupes.

D'une manière générale, les cercles de lecture, en tant que groupe d'individus, ont un fonctionnement complexe qu'il convient d'appréhender à ce stade de notre réflexion théorique.

²¹⁶ *Ibid.* p. 115

2.3. Quelques éléments de réflexions préalables sur la dynamique des cercles de lecteurs

2.3.1. Du cercle au groupe restreint

Selon le psychanalyste et professeur de psychologie Didier Anzieu, il existe plusieurs catégories fondamentales de groupes. Les cercles de lecteurs semblent relever du “groupe restreint”. Voici une sélection de caractéristiques du groupe restreint qui nous paraissent les plus appropriées pour appréhender les cercles de lecteurs :

- “- nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu
- poursuite en commun de façon active des mêmes buts [...]
- relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) [...] sentiments de solidarité
- différenciation des rôles entre les membres²¹⁷”.

Les deux premières caractéristiques apparaissent comme essentielles pour tous les cercles de lecteurs sans exception. Les deux dernières sont variables en fonction des cercles et des individus qui le forment. Ils arrivent ainsi que les rôles ne soient pas nécessairement différenciés, chacun s’exprimant à tour de rôle.

2.3.2. Les conditions nécessaires pour la bonne dynamique d’un cercle/groupe restreint

Selon, Didier Anzieu, pour qu’un groupe restreint soit efficace, il faut que l’énergie dépensée par le groupe pour atteindre son objectif (par exemple, dans le cas des cercles, communiquer au sujet d’une ou plusieurs lectures) soit supérieure à l’énergie dépensée pour son entretien. L’entretien correspond aux actions entreprises pour maintenir la cohésion du groupe, en facilitant et régulant la communication : “plus un groupe dépense d’énergie à maintenir à tout prix sa cohésion (en utilisant divers moyens qui sont autant de mécanismes de défense), moins il lui en reste pour progresser vers ses objectifs et sa production sera réduite²¹⁸”. Pour le professeur, cela signifie qu’il doit, par ses gestes professionnels, motiver suffisamment ses élèves pour qu’ils acceptent de fournir les efforts requis par la tâche proposée. Mais cela implique également qu’il leur offre les moyens de faciliter et de réguler leur propre communication au sein des cercles, afin qu’ils ne dépensent pas trop d’énergie pour y parvenir.

D’une manière générale, si les groupes restreints permettent une meilleure communication entre ses membres, la qualité de la communication est essentielle à leur efficacité. Le professeur devra là encore veiller à aider les élèves à être pertinents et clairs dans leurs interventions

²¹⁷ Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *op. cit.*, p. 36-37

²¹⁸ *Ibid.* p. 173

lorsqu'ils sont en position d'émetteur, et à être à l'écoute de leur camarade lorsqu'ils sont récepteurs. On pourra ainsi inviter les élèves récepteurs à poser des questions, de manière à permettre davantage de feed-back, c'est-à-dire "une régulation quasi automatique de l'émetteur par le contrôle de ses effets sur le récepteur²¹⁹", le feed-back étant une condition essentielle à une bonne communication.

Enfin, le climat général joue un rôle significatif dans la cohésion et donc l'efficacité d'un groupe : "la cohésion d'un groupe ne repose pas que sur des facteurs relationnels [...] des facteurs situationnels ont aussi une très grande influence²²⁰". Cela signifie que le professeur doit parvenir à instaurer un climat général détendu afin que les cercles donnent leur pleine mesure.

Ces apports théoriques sur les groupes restreints offrent donc des réflexions préalables intéressantes pour une conduite efficace et bienveillante des cercles de lecteurs. Les réflexions sur la psychologie des adolescents, quant à elles, nous ont permis de nous conforter dans l'idée que le dispositif didactique du cercle de lecteurs semble particulièrement approprié au développement des adolescents. Il nous reste à présent à présenter ce dispositif tel qu'il a pu être mis en œuvre avant notre propre expérimentation.

3. Les cercles de lecteurs et de lectrice à l'école : présentation d'un dispositif pluriel

Contrairement à ce que le mot "cercle" pourrait laisser supposer, le dispositif du cercle de lecture est tout sauf un enfermement. Il s'agit d'un dispositif d'une grande souplesse, comme en témoignent les différentes mises en œuvre de l'équipe de Harvey Daniels aux États-Unis, d'Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle en Belgique, et enfin Marion Sauvaire au Québec.

3.1. Harvey Daniels et son équipe : des cercles pour le plaisir de lire

En 1993, après une dizaine d'années d'expérimentation, le professeur Harvey Daniels s'est joint à une vingtaine d'enseignants intervenant auprès de jeunes enfants jusqu'à l'université pour écrire un livre sur les cercles de lecture. Ce livre a été adapté pour les lecteurs francophones par la professeure québécoise Élane Turgeon²²¹. Lors de l'écriture de cet ouvrage, les cercles de lecture ont le vent en poupe aux États-Unis (et d'une manière générale en Amérique du Nord) et prennent

²¹⁹ *Ibid.* p. 191

²²⁰ *Ibid.* p. 219

²²¹ Harvey Daniels, *op. cit.*

des formes très diverses. Toutefois, Harvey Daniels et son équipe se sont entendus sur une définition fondamentale plutôt précise : “Les cercles de lecteurs sont de petits groupes de discussion entre pairs dont les membres ont choisi de lire le même texte qu’il s’agisse d’une histoire, d’un poème, d’un article ou d’un livre²²²”. Ce temps de cercle est précédé par un temps de lecture en classe ou à la maison durant lequel les élèves “prennent des notes de lecture en prévision des discussions de sorte que chacun revient au groupe riche d’idées et réactions diverses à partager²²³”. Il est possible aussi que cette préparation soit réalisée sous la forme de post-its collés au fur et à mesure de la lecture ou sous la forme de fiches de rôles à pré remplir. Les rôles de base retenus sont alors “le responsable des liens”, “le responsable des questions”, “le responsable des beaux passages”, “le responsable des illustrations” tandis que les rôles optionnels sont ainsi distribués “le responsable du résumé”, “le chercheur”, “le responsable des beaux mots” et le “responsable des lieux”²²⁴. Ces fiches de rôles ont le mérite de responsabiliser les élèves, de cibler leur lecture, de les inciter à préparer les cercles et de créer une interdépendance au moment des échanges, ce qui permet finalement à chaque membre d’occuper une place privilégiée au sein du cercle. Toutefois, de nombreux enseignants (dont Harvey Daniels lui-même) ont décidé de ne les utiliser que pour les premiers cercles voire de les supprimer car ils se sont rendus compte que ces fiches figeaient trop les discussions au moment des échanges.

Lors des temps de cercle, établis selon un calendrier prédéfini précis, l’enseignant adapte ses gestes professionnels. Il a le rôle de “facilitateur”, c’est-à-dire qu’il laisse les élèves choisir leur sujet de discussion et a un “rôle de soutien, d’organisation et de gestion²²⁵”. Il veille à ce que la “classe baigne dans une atmosphère ludique et détendue²²⁶”. En effet, il s’agit pour l’enseignant de recréer l’ambiance de la lecture du soir sur les genoux des parents ou de la table familiale. L’enseignant peut même prendre le “rôle de compagnon lecteur”, c’est-à-dire qu’il se joint à un cercle : “En devenant pour les élèves un compagnon lecteur qui lit, réagit, prédit, interprète et participe sincèrement avec eux au processus de recréation du sens, l’enseignant leur fait une démonstration très frappante et révélatrice de la façon de penser d’un lecteur expert²²⁷”. Il garde enfin un rôle d’observateur afin de pouvoir évaluer de manière qualitative les échanges entre les élèves et proposer des leviers de progression. Cette évaluation qualitative peut d’ailleurs être assurée également par les membres des cercles, selon le principe de l’auto-évaluation : “on doit demander aux enfants d’évaluer régulièrement, par écrit et oralement, leurs buts, leurs rôles et leurs progrès dans les cercles de lecture, tant sur le plan des comportements, des habiletés de

²²² *Ibid.* p. 2

²²³ *Ibid.*

²²⁴ *Ibid.* 97

²²⁵ *Ibid.* p.20

²²⁶ *Ibid.* p. 22

²²⁷ *Ibid.* p. 21

lecture que celles de discussion²²⁸”. L’objectif de ces évaluations formatives est de permettre aux élèves de progresser d’un cercle à l’autre.

En résumé, Harvey Daniels et son équipe inscrivent leurs cercles de lecture dans “le courant de l’apprentissage collaboratif” car les cercles “présentent les principales caractéristiques de la collaboration véritable : le choix laissé à l’élève, l’hétérogénéité des groupes, la responsabilité individuelle, l’interdépendance des membres, l’interaction en face à face, l’autoévaluation et l’évaluation par les pairs²²⁹”. L’objectif premier de ces cercles est alors de créer une dynamique de lecture individuelle, grâce au collectif, et non de développer les compétences de lecture des élèves (même si les deux sont bien sûr intimement liées) : “Les cercles de lecture doivent être consacrés au plaisir individuel de lire, pas à l’enseignement d’habiletés²³⁰”, même si les élèves les développent de facto par l’exercice. La conception des cercles de lecture de l’autre côté de l’Atlantique apparaît quelque peu différente.

3.2. Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle : des cercles pour mieux lire

Contrairement à Harvey Daniels et son équipe, les auteurs de *Les Cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*, placent la compréhension et l’interprétation comme objectifs premiers des cercles de lecture, et ce dès les premières lignes de l’ouvrage qui définit ainsi le cercle de lecture : “Nous entendons par “cercle de lecture” tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d’apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes ou d’idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l’intériorisation par chaque élève de stratégies fines d’interprétation²³¹”. Ainsi, si dans les deux dispositifs, le cercle de lecture est bien un groupe restreint hétérogène, la finalité n’est pas la même : “la finalité explicite du cercle est de s’entraider à mieux comprendre des textes. Fondé sur les avis de chacun, le cercle doit aboutir à une compréhension plus large que celle que l’on avait au départ²³²”.

Pour parvenir à cet objectif, l’enseignement de la lecture se veut explicite : “Ces capacités à s’ouvrir aux sens d’un texte, à dialoguer avec soi-même au contact et à adopter un point de vue critique ne sont pas des capacités innées, elles s’apprennent. Il s’agit, notamment d’apprendre à

²²⁸ *Ibid.* p. 22

²²⁹ *Ibid.* p. 31

²³⁰ *Ibid.* p. 75

²³¹ Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle, *Les Cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*, de Boeck, coll. “Outils pour enseigner”, 2017

²³² *Ibid.* p. 16

lire les différentes couches de sens d'un texte, à nouer et à dénouer leurs relations²³³". Les livres sont d'ailleurs choisis pour leur complexité relative. L'enseignement comporte trois phases. La première, "la phase de préparation" consiste à "clarifier les enjeux du projet : quels sont les objectifs que nous allons poursuivre lors de notre lecture ?"; mais aussi à définir avec les élèves "la manière dont on pourra atteindre les objectifs fixés : comment allons-nous nous y prendre ?²³⁴". La "phase de réalisation" consiste en la lecture avec prises de notes que les auteurs nomment des "semences", "car elles peuvent germer en cours de discussion et se transformer progressivement en des interprétations plus complexes et structurées²³⁵" ; vient ensuite le temps des cercles c'est-à-dire des discussions en petit groupes puis une mise en commun qui permet de partager "le fruit des discussions menées en petits groupes" et représentent "une activité d'enseignement mutuel²³⁶". Enfin, la phase d'évaluation permet, à l'aide de fiches d'auto-évaluation, de réfléchir sur "les différentes façons d'améliorer sa lecture grâce à de nouvelles stratégies et sur les comportements que chacun doit adopter pour favoriser les échanges, deux conditions *sine qua non* d'apprentissage²³⁷". Ainsi, l'enseignement explicite de la lecture se double d'un enseignement explicite des comportements de discussion. Lors des premiers cercles, l'étayage par l'enseignement est très présent : il formule des "questions, reformulations, demandes d'approfondissement, résumés des propositions d'autrui, mises en valeur des découvertes ou des contradictions, relances et interventions verbales en tout genre²³⁸". Petit à petit, cet étayage s'estompe pour laisser place davantage aux élèves qui peuvent l'assurer eux-mêmes.

En résumé, les cercles de lecture conçus par Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle s'ancrent pleinement dans le courant de la lecture subjective :

"En plaçant à l'horizon de leur lecture une discussion sur leurs impressions personnelles, l'enseignant invite les enfants à vivre avec lui, au cœur même de l'apprentissage, cette réalité essentielle : si on lit une œuvre littéraire, c'est d'abord pour ressentir des émotions, de manière plus ou moins intense. Et si on en parle, c'est pour prolonger le dialogue qui s'est instauré avec l'œuvre durant la lecture²³⁹."

Ainsi, la lecture subjective est, par essence même, partage.

3.3. Marion Sauvaire : des cercles comme étape d'un parcours de lecture littéraire

Dans le cadre de sa thèse de Lettres modernes intitulée *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, Marion Sauvaire s'intéresse aux diverses

²³³ *Ibid.* p. 19

²³⁴ *Ibid.* p. 27

²³⁵ *Ibid.* p. 28

²³⁶ *Ibid.*

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ *Ibid.* p. 17

²³⁹ *Ibid.* p. 41

interprétations d'un texte par un même sujet lecteur au fil du temps et par différents sujets lecteurs en même temps : "En contexte scolaire, nous avons défini la diversité interprétative comme l'ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un sujet lecteur divers et changeant²⁴⁰". Selon elle, dans l'apprentissage de la lecture littéraire, qu'elle modélise sous la forme d'un "parcours", l'intersubjectivité revêt une importance considérable pour le sujet lecteur puisse ainsi appréhender la diversité des interprétations d'un texte, et en même temps accéder à la réflexivité sur sa propre lecture :

"L'intersubjectivité est constitutive de la formation de sujets lecteurs divers, car elle permet de briser le solipsisme dans lequel le lecteur solitaire pourrait s'enfermer et surtout, parce qu'elle est le meilleur moyen pour les élèves d'étudier et de comprendre la diversité interprétative. En effet, la confrontation des interprétations, notamment dans le cadre d'activités collaboratives, permet aux élèves de prendre conscience de leur diversité et de modifier leurs propres hypothèses²⁴¹".

Dès lors, les cercles de lecture, qu'elle nomme "comités de lecture", deviennent une étape de la séquence didactique. Ils s'inscrivent en alternance avec des activités individuelles (lecture, écriture d'un récit de lecture, relecture, écriture d'un "texte de lecteur" final) et collectives (discussion et débat interprétatif en demi-classe ou classe entière). Le cercle ou comité de lecture s'inscrit alors dans un dispositif didactique complexe qui se révèle particulièrement fructueux. Il permet de faire progresser les élèves dans leurs gestes de lecteur, y compris pour les élèves en difficulté qui se trouvent ainsi guidés par leurs pairs et soutenus par la dynamique interprétative du groupe :

"Concernant les activités à l'oral, les élèves affirment de manière unanime que ce sont les discussions en classe et en particulier les comités de lecture qui favorisent le plus la prise de conscience des diversités interprétatives. Les échanges collaboratifs permettent aux lecteurs de découvrir la nécessité d'évaluer les diverses interprétations. On constate que les élèves produisent davantage de séquences explicatives et argumentatives après les deuxièmes comités de lecture. Or, l'évaluation des interprétations repose sur la démonstration de leur validité. Les comités de lecture et les discussions en classe semblent donc être un levier pour développer les compétences réflexives de troisième degré, qui consistent à évaluer les interprétations subjectives et intersubjectives, et qui sont les plus discriminantes pour les élèves en difficulté²⁴²".

En résumé, les cercles de lecture, selon le travail de recherche mené par Marion Sauvaire, représentent un maillon essentiel d'une chaîne didactique permettant aux élèves de développer leurs compétences interprétatives en se confrontant à la diversité des interprétations littéraires et en apprenant à les valider par des justifications précises. Les cercles apportent alors une source de

²⁴⁰ Marion Sauvaire (sous la direction de Gérard Langlade et Erick Falardeau), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, thèse, Université de Toulouse, 2013, [en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00862893>] p. 320.

²⁴¹ *Ibid.* p. 81.

²⁴² *Ibid.* p. 296-297.

motivation supplémentaire pour les relectures qui auraient pu être perçues dans un autre contexte comme rébarbatives : “la confrontation intersubjective des interprétations qui sont parfois divergentes permet de justifier, aux yeux des élèves, la nécessité de relire le texte et de se donner des critères explicites de validation²⁴³.” En fin de compte, le cercle de lecture se retrouve au coeur même de l’apprentissage de la lecture littéraire puisqu’il crée les conditions d’exercice de ses trois processus complémentaires : “Selon nous, l’apprentissage de la lecture littéraire s’appuie sur trois processus complémentaires : le retour au texte, le développement de la réflexivité (comme mise à distance et retour sur soi) et la collaboration intersubjective.²⁴⁴”

Ce tour d’horizon de trois mises en œuvre de cercles de lecture en milieu scolaire est loin d’être exhaustif, compte tenu de la multiplicité des expérimentations variées menées dans de nombreux pays depuis les années quatre-vingt. Il donne cependant un aperçu des multiples potentialités d’un dispositif didactique pluriel qui représente à la fois une source de motivation et de plaisir pour la lecture, ainsi qu’un outil précieux pour mieux comprendre, et pour mieux accéder à la diversité interprétative. Si les finalités des cercles semblent multiples, toutes les expérimentations semblent montrer que les cercles de lecture permettent de renforcer l’engagement des élèves lecteurs et de soutenir les élèves en difficulté dans leurs efforts. En raison de sa souplesse et de sa prise en compte de l’hétérogénéité des élèves, le cercle nous apparaît par conséquent comme un terrain de jeux privilégié pour exercer notre créativité pédagogique en faveur de la lecture.

Chapitre 2 : Du cercle de lecture aux cercles de lecteurs et de lectrices : mises en oeuvre d'un dispositif modulable, au service de la diversité des élèves lecteurs au collège

Analyser cinq années d’expérimentation de cercles de lecture pour ce mémoire de recherche n’est pas tâche aisée. En effet, les trois premières années, il ne s’agissait que d’une expérimentation dans le cadre du projet académique T2L, dont le compte rendu était diffusé dans des livrets destinés aux autres professeurs de lettres de l’académie, et non d’une expérimentation dans le cadre d’un mémoire de recherche. Nous avons tout à fait conscience que notre étude ne pourra répondre que partiellement aux exigences scientifiques de ce genre de travail. Notre objectif demeure par conséquent modeste : il s’agit d’éclairer par l’analyse rétrospective didactique

²⁴³ *Ibid.* p. 304.

²⁴⁴ *Ibid.*

nos tâtonnements pédagogiques, afin de tenter de démontrer les différentes potentialités des cercles de lecteurs et de lectrices auprès de nos élèves.

Au cours de ces cinq années, nous avons en effet décliné le dispositif didactique du cercle de lecteurs sous différentes formes pour répondre à nos objectifs divers à l'échelle de l'établissement et à l'échelle de la classe. Pour plus de clarté dans notre démonstration, nous avons décidé de présenter, dans un premier temps, les invariants de ce dispositif didactique, dans une présentation générale, avant d'en exposer les différentes variations expérimentées.

1. Présentation générale du dispositif didactique des cercles de lecteurs

Afin de ne pas enfermer le dispositif didactique que nous nous proposons de moduler, nous préférons proposer une définition volontairement élargie des cercles de lecteurs et de lectrices : selon nous, un cercle de lecteurs et de lectrices est un espace-temps de partage sous la forme d'échanges intersubjectifs à l'échelle d'un groupe (en général restreint) dont la lecture subjective est le centre, c'est-à-dire le sujet principal de discussion.

De quel cadre institutionnel le dispositif didactique des cercles de lecteurs et de lectrices dispose-t-il au collège ? A l'intérieur de ce cadre, quelles compétences peuvent être ciblées et travaillées au cours de ces séances ? Quelle place le professeur doit-il occuper et quels gestes professionnels doit-il accomplir pour développer les compétences ciblées chez ses élèves, dans leur diversité ? Telles sont les questions auxquelles nous allons nous efforcer de répondre dans notre présentation générale.

1.1. Une place marginale dans les textes officielles

Dans le Bulletin Officiel spécial du 26 Novembre 2015 qui définit alors les nouveaux programmes, les cercles de lecture sont mentionnés comme un exemple d'activité permettant d'exercer la compétence de lecture "comprendre un texte littéraire et l'interpréter" pour le cycle 3. On le retrouve en effet mentionné dans la liste "d'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**, présentations orales, mises en voix avec justification des choix²⁴⁵". Vingt ans après les États-Unis, les cercles ont bel et bien en France une reconnaissance institutionnelle.

²⁴⁵ Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 Novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), [en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O._1424758.pdf] p.11-12

Cependant, dans le même Bulletin Officiel, les cercles de lecture n'apparaissent que de manière implicite pour le cycle 4. Afin d'exercer la compétence "Élaborer une interprétation d'un texte littéraire", on préconise alors comme activités la "formulation de jugements de goût, révisables lors de la confrontation avec les pairs" et la "confrontation d'interprétations divergentes d'un même texte ou d'un même passage et justification des interprétations à partir d'éléments du texte"²⁴⁶, c'est-à-dire des activités de débat qui peuvent se retrouver, comme nous l'avons vu précédemment, au cœur des cercles de lecture. Plus récemment, dans le Bulletin Officiel spécial du 30 juillet 2020²⁴⁷ qui fixe les programmes en cours d'application, les cercles de lecture sont toujours bien présents pour le cycle 3 et implicitement mentionnés pour le cycle 4 (dans les mêmes termes que dans le Bulletin Officiel de 2015).

Ainsi, à première vue, si l'institution accorde bien une place aux cercles de lecture, celle-ci reste néanmoins marginale. Mais cette première impression nous semble trompeuse car de nombreuses compétences institutionnelles nous paraissent relever de ce dispositif didactique aussi complexe que varié.

1.2. Les compétences ciblées par le dispositif didactique des cercles de lecteurs et de lectrices

À notre sens, "Élaborer une interprétation d'un texte littéraire" ne semble pas être la seule compétence de lecture exercée dans les cercles de lecteurs. Ainsi, la compétence de lecture présente pour les cycles 3 et 4 "contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome"²⁴⁸ nous paraît aussi et peut-être plus encore relever du dispositif du cercle de lecteurs. Telle qu'elle est explicitée pour le cycle 4, il s'agit en effet de "savoir choisir un livre adapté à son niveau de lecture, ses goûts et ses besoins", d'"être capable d'adapter sa lecture à l'objectif affiché", et d'"être capable de justifier son interprétation en s'appuyant précisément sur le texte" trois compétences qui correspondent tout à fait aux activités réalisées avant et pendant les cercles.

En outre, les compétences exercées ne se limitent pas au champ de la lecture. Les cercles de lecteurs permettent également d'exercer des compétences d'écriture puisque le temps de cercle est souvent précédé par un temps d'écriture réflexive de traces de lecture dans le carnet culturel de l'élève, comme nous l'avons présenté dans notre première partie. Ainsi, la compétence "Recourir à

²⁴⁶ Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 Novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), [en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/76/0/Programme_cycle_4_pour_B.O._1424760.pdf] p. 16

²⁴⁷ Bulletin Officiel spécial n° 31 du 30 juillet 2020 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>]

²⁴⁸ *Ibid.*

l'écriture pour réfléchir et pour apprendre²⁴⁹” du cycle 3 et les compétences “exploiter les principales fonctions de l'écrit” et “Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé²⁵⁰” sont liées au cercle de lecteurs en amont de la séance puisque les élèves sont invités, entre autre, à rédiger leurs impressions de lecture dans leur carnet, à formuler des hypothèses et des questions, à résumer, et à rédiger des opinions argumentées, en fonction, bien souvent de leurs envies et parfois des consignes plus ciblées données par le professeur. D'ailleurs, ces compétences d'écriture peuvent être aussi exercées pendant la séance de cercle elle-même, de manière collaborative, ou à son issue, comme prolongement, à titre personnel.

Bien entendu, les échanges oraux qui se déroulent pendant les cercles nous semblent particulièrement propices pour entraîner les élèves à l'oral. Les discussions leur permettent de développer par l'écoute active des autres membres du cercle la compétence du cycle 3 “Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu” et du cycle 4 “Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes²⁵¹”. Et bien sûr, les compétences d'expression orale du cycle 3 “Parler en prenant en compte son auditoire” et “Participer à des échanges dans des situations diverses” et du cycle 4 “S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire” et “Participer de façon constructive à des échanges oraux²⁵²” sont beaucoup travaillées puisque les interactions entre pairs sont l'essence même des cercles, chaque élève écoutant et s'exprimant tour à tour.

Enfin, les compétences ciblées par les cercles de lecteurs nous paraissent dépasser le champ disciplinaire du français et le domaine 1 du socle commun “Les langages pour penser et communiquer”. En effet, au cycle 4, le domaine 2 “Les méthodes et outils pour apprendre” est lui aussi à associer aux cercles puisque “ce domaine concerne l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif sous toutes ses formes, en classe²⁵³”. Pour le cycle 3, le domaine 3 “La formation de la personne et du citoyen” renvoie aux compétences acquises dans le cadre du cercle car la littérature concourt “au développement de la sensibilité [...] par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts”, et que les échanges intersubjectifs conduisent “à développer la confiance en soi et le respect des autres²⁵⁴”. Au cycle 4, pour ce même domaine, on exerce “la capacité à exprimer ses émotions et sa pensée, à justifier ses choix, à s'insérer dans des controverses en respectant les autres ; la capacité à vivre et travailler dans un collectif et dans la société en général²⁵⁵”, ce qui renvoie tout à fait à la réalité des cercles de lecteurs. Et d'une

²⁴⁹ *Ibid.* (cycle 3), p.19

²⁵⁰ *Ibid.* (cycle 4), p.18 et p. 21

²⁵¹ *Ibid.* (cycle 3) p. 12 et (cycle 4) p. 14

²⁵² *Ibid.* (cycle 3) p. 13 et (cycle 4) p. 14

²⁵³ *Ibid.* (Cycle 4), p. 6.

²⁵⁴ *Ibid.* (Cycle 3), p. 7-8

²⁵⁵ *Ibid.* (Cycle 4), p.7

manière générale, les cercles peuvent, semble-t-il, développer par la pratique “le vocabulaire des émotions et du jugement, la sensibilité et la pensée²⁵⁶”. Enfin, le dispositif didactique participe aussi à la construction des compétences du domaine 5 “Les représentations du monde et de l’activité humaine” car les cercles “contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde²⁵⁷”.

A priori, la pratique des cercles de lecteurs et de lectrices constitue donc une occasion d’exercer de nombreuses compétences renvoyant non seulement à la discipline du français avec la triade lire, écrire, dire, mais aussi à des compétences transversales du socle commun. Sur le plan des compétences, les cercles de lecteurs apparaissent comme riches en potentialités pédagogiques, pour l’élève apprenti, mais également éthiques, pour le futur citoyen. Nous tenterons de vérifier ultérieurement si ces compétences ont pu être effectivement développées chez nos élèves.

Si selon notre définition initiale, un cercle de lecteurs et de lectrices est un espace-temps de partage entre élèves, quelle place le professeur doit-il occuper et quels gestes professionnels doit-il mettre en œuvre pour parvenir à développer les compétences ciblées chez ses élèves, dans leur diversité ?

1.3. Le professeur animateur de cercle de lecteurs et de lectrices

Pour Dominique Bucheton “la liberté de penser des élèves (avec et contre les autres) se construit dans les gestes professionnels de l’enseignant²⁵⁸”. Nous tenterons de démontrer ultérieurement en quoi les cercles de lecteurs peuvent permettre aux élèves d’exercer leur liberté de penser. Arrêtons-nous auparavant pour analyser les gestes professionnels spécifiques du professeur animateur de cercle de lecteurs et de lectrices.

Dominique Bucheton définit ainsi le geste professionnel : “Par geste professionnel nous désignons de manière métaphorique l’action de l’enseignant dirigée vers l’élève ou la classe, dans le but d’instruire et d’éduquer²⁵⁹”. Selon nous, le premier geste se joue dès les premiers contacts avec les élèves en début d’année. Il s’agit de l’instauration d’un cadre bienveillant, c’est-à-dire d’une atmosphère propice à la sécurité affective et cognitive des élèves. Selon Dominique Bucheton, les maîtres mots de la création de l’atmosphère sont : “relations, émotion, engagement, écoute, empathie, respect, langages, espaces singuliers et collaboratifs pour penser²⁶⁰”. Cette liste nous semble particulièrement appropriée pour les cercles de lecteurs. Lors de ces séances, encore plus que d’ordinaire, il est essentiel que l’atmosphère soit détendue (et même ressentie comme

²⁵⁶ *Ibid.*, p.8



²⁵⁷ *Ibid.* (Cycle 3), p. 9

²⁵⁸ Dominique Bucheton, *op. cit.*, p. 44

²⁵⁹ *Ibid.* p. 79

²⁶⁰ *Ibid.* p. 86

ludique) afin que tous les élèves puissent s’exprimer dans un climat de confiance et de respect mutuel. À cette fin, l’écoute active et bienveillante doit être au rendez-vous. Pour que les élèves y parviennent, il est important que le professeur manifeste lui-même cette compétence, dès le début de l’année, pour qu’il puisse ainsi servir d’exemple à ses élèves. Mais il serait naïf de penser que ce simple modèle suffise. Selon nous, ce cadre propice aux échanges doit être pensé par les élèves avant leur première participation à une séance de cercle. À titre d’exemple, nous avons demandé, lors de la première séance d’un cercle de lecteurs “fragiles”, de compléter la phrase suivante sur un post-it : “Au sein du cercle de lecture, je voudrais qu’on respecte cette règle :”. À la séance suivante, ces règles de vie ont été relues, commentées et rassemblées dans un tableau. Toutes ces phrases représentent donc des propositions d’élèves. Ce cadre bienveillant, venu de la parole des élèves, a permis de créer un petit cocon rassurant. Chaque élève a alors réussi dès la première séance à s’exprimer et à lire à haute voix devant le cercle (même une élève qui avait particulièrement peur du regard des autres).

	
L’écoute Le calme Inviter une personne de notre choix Prendre des livres de chez soi Du temps pour lire Du temps pour échanger	Ne pas se moquer Ne pas regarder l’élève quand il lit (si cela le gêne)

La Charte du cercle réalisée par les élèves du cercle “fragiles” 2019-2020

Si l’instauration du cadre bienveillant n’est pas à chaque fois formalisée par un tel tableau, elle est toujours le sujet d’une discussion en amont du premier cercle. Au cours de cette discussion, le professeur incite les élèves à réfléchir à la distinction entre la sphère personnelle (que l’élève est invité à partager au sein des cercles) et de la sphère intime (qu’il est préférable que l’élève garde pour lui pour lui éviter de trop s’exposer). Cette distinction nous semble importante pour éviter que les élèves adolescents se livrent au-delà de ce qu’ils souhaiteraient et se sentent par la suite mis à nus. Au cours des cercles, lorsque le cadre se met à dysfonctionner, le professeur et les élèves peuvent être amenés à exercer leur réflexivité de manière à effectuer des ajustements. En effet, le professeur demande toujours, à l’issue des séances “Qu’avez-vous pensé de ce temps de cercle ?”. Cette simple question permet de faire émerger les difficultés éventuellement rencontrées. C’est ainsi qu’après une séance de cercles moins efficace et plus tendue que d’ordinaire dans une classe de 6ème, des rôles de “gardiens” ont été créés, en collaboration avec les élèves et en fonction des problèmes relevés : “gardien du temps” (qui surveille l’horloge afin de s’assurer de la progression des tâches et ne pas dépasser le temps imparti), “gardien du volume

sonore” (qui veille à ce que les voix ne s’élèvent pas trop pour ne pas gêner les autres cercles), “gardien des échanges” (qui veille à la répartition de la parole) et gardien du sujet (qui veille à ce que les échanges ne débordent pas sur d’autres sujets que le livre). La séance suivante a beaucoup mieux fonctionné, chaque membre de chaque cercle étant responsabilisé et au service de la dynamique de son cercle et, pour reprendre l’analyse de Didier Anzieu, l’énergie dépensée par le groupe pour atteindre son objectif a été de nouveau supérieure à l’énergie dépensée pour son entretien²⁶¹.

En amont des cercles, le choix des livres apparaît également essentiel pour que les discussions des cercles de lecteurs tiennent toutes leurs promesses. Qu’il s’agisse d’œuvres intégrales ou d’œuvres cursives, celles-ci doivent être suffisamment riches pour que s’exerce les compétences de lecture des élèves : “Pour qu’une véritable lecture transactionnelle puisse se produire, avec sa charge d’émotions, de perturbations, d’interpellations, il faut bien sûr que l’oeuvre proposée soit dense et riche d’implicite²⁶²”. Et bien sûr, l’entrée doit se faire par les personnages auxquels les élèves lecteurs aiment s’identifier et à partir desquels ils se questionnent, grâce à ce que Vincent Jouve nomme “l’effet-personnage”²⁶³. Avant d’être un animateur de cercle, le professeur doit être un bon sélectionneur et passeur de livres. Pour cela, l’expertise du professeur documentaliste est précieuse et, nous n’avons pas peur d’avouer qu’à de très nombreuses reprises, c’est le professeur documentaliste qui a endossé ce rôle auprès de nos élèves.

Lors des séances de cercle, le professeur veille tout particulièrement à la disposition de l’espace. Le cadre particulier des cercles doit être visible pour l’élève. Dans la classe, les tables sont regroupées en îlots bien distincts pour favoriser les discussions intersubjectives. Et le plus souvent possible, c’est l’espace du C.D.I. qui est utilisé car il dispose de petites tables rondes, d’un grand ovale de fauteuils confortables et d’une petite salle avec une grande table autour de laquelle les élèves peuvent s’installer pour échanger. Cette convivialité nous rappelle l’origine historique des cercles et nous apparaît nécessaire pour la création d’une atmosphère détendue que nous avons présentée précédemment. Quant à la variété des espaces, elle a servi les variations expérimentées.

Pendant les temps de cercle, le professeur doit laisser la place à l’animateur de cercle, ce qui engendre un “étayage” particulier. Selon la définition de Dominique Bucheton, l’étayage représente “le souci de l’enseignant d’aider les élèves à apprendre, à se développer. L’enseignant trace le chemin, repère les obstacles, consolide les passages difficiles, adopte différentes postures d’étayage adaptées à l’évolution de la situation didactique²⁶⁴”. Pour que le cercle de lecteurs fonctionne, pour libérer l’espace de parole et l’offrir aux élèves, il faut que l’étayage du professeur

²⁶¹ Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *op. cit.*

²⁶² Annette Lafontaine, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, *op. cit.* p. 49.

²⁶³ Vincent Jouve, *L’effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, “coll. “Écriture”, 1992

²⁶⁴ Dominique Bucheton, *op. cit.* p. 247.

se fasse le plus discret possible. L'objectif des cercles est bien de faire en sorte que les élèves lecteurs gagnent en autonomie (c'est d'ailleurs la problématique générale de l'expérimentation T2L retenue à l'échelle de l'établissement) ; cela signifie que le professeur doit leur accorder la place nécessaire : "Il existe bien sûr plusieurs formules de cercles de lecture, mais nous rappellerons souvent que l'autonomie des élèves devrait y être un élément fondamental, et ce, pour leur apprentissage, leur créativité et leur motivation²⁶⁵". Ainsi, même si les postures de l'enseignant varient au cours de la séance, avec notamment, en début de séance, une "posture de contrôle" assumée pour donner le cadre et les objectifs du temps de cercle, c'est la "posture de lâcher prise" qui doit l'emporter : "l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance à respecter²⁶⁶." Et bien sûr, le professeur ne s'interdit pas d'adopter "une posture d'accompagnement" en cas de besoin, notamment pour les élèves en difficultés et/ou en situation de handicap : "Le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter²⁶⁷".

Enfin, nous pensons, comme Stéphanie Lemarchand, que, pour faire appel à la lecture subjective des élèves sujets lecteurs et pour créer les conditions d'échanges de lectures intersubjectives, le professeur ne doit pas hésiter non plus, dans le quotidien du cours de français, à échanger avec ses élèves sur ses impressions subjectives :

"Nous proposons que le professeur assume sa position de lecteur et qu'il décale ainsi certaines façons d'enseigner la littérature. Il ne s'agit plus de prodiguer la bonne parole mais bien de partager sa propre lecture. D'ailleurs, la question du partage n'est pas unilatérale mais bien un échange dans lequel la subjectivité de l'élève doit prendre toute sa place²⁶⁸".

A l'issue de notre présentation générale, nous avons pu montrer que les cercles de lecteurs, d'une manière ou d'une autre, renvoient à une réalité pédagogique faite de variété : variété des compétences exercées, variété des œuvres choisies, variété des gestes professionnels adoptés. Et cette variété nous paraît précisément servir la variété de postures de lecteurs de nos élèves, du plus passionné au plus récalcitrant.

²⁶⁵ Manon Hébert, *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*, Montréal, Chenelière éducation, coll. "didactique", 2019, p.177-178.

²⁶⁶ *Ibid.* p. 101

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ Stéphanie Lemarchand Thieurmél (sous la direction de Annie Rouxel), *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, thèse, Rennes, Université européenne de Bretagne, 2014, [en ligne : <https://www.theses.fr/2014REN20036>], p. 64.

2. Les cercles menés en dehors de la classe pour répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité

Comme nous l'avons mentionné dans notre première partie, la problématique retenue pour l'expérimentation T2L a été : au sein d'un établissement rural, au public hétérogène et parfois très éloigné du monde de la culture, comment créer un parcours de lecture de la sixième à la troisième, dans lequel l'élève pourrait gagner en autonomie pour devenir un lecteur-acteur ? Notre première stratégie a consisté à créer deux cercles de lecteurs en dehors de la classe pour tenter de répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité : un cercle de lecteurs "fragiles" et un cercle de lecteurs "passionnés".

Nous avons conscience que catégoriser les élèves en leur collant des étiquettes de "passionnés" et "fragiles" peut choquer et nous avons choisi dès le début d'utiliser les guillemets afin de monter une prise de distance par rapport aux deux termes employés qui ne sont pas pleinement satisfaisants. En outre, pour ce qui concerne les élèves qualifiés de lecteurs "fragiles", le qualificatif peut être stigmatisant. Bien sûr, ce mot n'est jamais utilisé devant eux. Ils savent en revanche que ce cercle de lecteurs leur est proposé pour les aider à mieux lire. Nous avons conscience que rassembler des élèves en difficulté peut s'avérer, malgré toute notre bonne volonté, contre productif, comme le suggère la mise en garde de Dominique Bucheton, en parlant des groupes de soutien scolaire : "Pourtant, ces divers *pansements* ponctuels (qui demandent beaucoup de travail aux enseignants) non seulement n'ont pas fait diminuer l'échec scolaire mais parfois s'aggravent²⁶⁹."

Malgré tout, nous assumons ce choix de créer ces deux groupes de besoins car nous estimons qu'il est difficile de combler ces besoins dans le cadre de classes bien souvent trop chargées. En ce qui concerne le cercle de lecteurs "passionnés", nous l'avons pensé comme une activité telle que peuvent la vivre les élèves participant à la chorale ou à l'Association Sportive : en effet, pourquoi ne pas donner aux élèves volontaires la possibilité de partager au collège leur passion pour la lecture, comme ils le font déjà pour le football, le cirque ou le chant ? En ce qui concerne le cercle de lecteurs "fragiles", nous avons souhaité que celui-ci s'inscrive dans la complémentarité et la continuité de la remédiation Fluence, présentée dans notre première partie, afin de contribuer à tisser un parcours de lecteur pour ceux qui auraient le plus de mal à s'y engager.

²⁶⁹ *Ibid.* p. 144.

2.1. L'expérimentation d'un cercle de lecteurs et de lectrices "fragiles" pour soutenir l'effort de lecture

2.1.1. La mise en place du cercle : créer les conditions d'un engagement individuel et collectif

Les participants à ce cercle sont pour la première session les élèves de 6ème qui ne peuvent pas bénéficier de la Fluence par manque de moyen par rapport aux besoins de l'établissement, même si, nous l'avons vu dans notre première partie, de nombreux moyens sont déjà alloués à cette remédiation prise en charge par une équipe pluridisciplinaire particulièrement nombreuse. Ces élèves ressortent des tests de Fluence comme "fragiles". Leur vitesse de lecture se situe entre 100 et 120 mots par minute. Pour la deuxième session, les élèves concernés sont des élèves qui ont déjà participé à la remédiation Fluence et qui souhaitent encore être accompagnés un petit bout de chemin dans leur parcours de jeunes lecteurs. Nous pensons en effet que la Fluence n'est que la première étape pour aider les élèves en difficultés à trouver ou à soutenir leur motivation pour lire :

“Certes les élèves en difficultés parviennent souvent mal à combiner les nombreuses données hétérogènes qui jouent dans l'interprétation d'un texte [...] mais leur difficulté à modifier leurs attitudes ou leur rapport à l'écrit s'avère tout aussi cruciale, sinon fondamentale. Ainsi, si l'on entend améliorer la motivation à lire et contribuer à changer les habitudes et les attitudes des élèves à ce sujet, il faut accorder du temps à cette dimension métacognitive de l'acte de lire et trouver les moyens de les faire s'exprimer à ce sujet²⁷⁰”.

Et le cercle de lecteurs offre justement cet espace d'expression.

Ces élèves sélectionnés pour leurs difficultés ne sont jamais forcés d'intégrer le cercle de lecteurs. Ils y sont invités ou tout au plus incités. Il nous semble en effet primordial, pour s'assurer par la suite de l'engagement durable des participants au cours de la session, que celle-ci se base sur le principe du volontariat. C'est le professeur de français de l'élève (que l'élève connaît souvent plus que les animateurs du cercle) qui lui propose de participer au dispositif et lui remet un coupon d'engagement (voir annexe 16 p. 260) sur lequel les objectifs et le fonctionnement du cercle sont explicités. Ce coupon doit être signé par l'élève et ses parents (si nécessaire, le professeur de français peut les appeler pour davantage d'explications). Une fois les coupons remplis et le groupe de 6 à 12 élèves formé, les élèves reçoivent une carte d'invitation pour leur premier cercle (voir annexe 17 p. 261). Une session de cercle de lecteurs comporte 8 séances d'une heure hebdomadaire, de 13h à 14h. Les séances sont co-animées avec le professeur documentaliste (la plupart du temps) et/ou avec une autre professeure de français. Pour soutenir et valoriser l'engagement des élèves, une fiche de participation a été mise en place sous la forme d'un tableau à remplir par les élèves, sur le principe de l'auto-évaluation, afin qu'ils évaluent, leur participation

²⁷⁰ Manon Hébert, *op. cit.*, p.1.

Cette expérimentation nous a permis de constater que ces élèves sont malgré tout de vrais lecteurs qui, comme tout lecteur, entrent par la lecture par les ingrédients de la tension narrative. En effet, nous trouvons les mots : “aventure” (souvent choisi comme en témoigne la dimension du mot), “suspens”, et “découverte”²⁷¹. Nous pouvons observer que les genres multimodaux que représentent la bande dessinée n’excluent pas pour autant la poésie et le roman. Cependant, les difficultés de lecture se manifestent bien à travers les mots “concentration” et “concentré” qui renvoient à l’effort de lecture, et le mot “calme” qui semble évoquer la condition nécessaire pour que l’activité de “lire” puisse s’exercer. En outre, certains mots renvoient à la matérialité de la lecture, au simple déchiffrage sans lien avec son contenu ou les émotions ressenties : “livre”, “page”, “phrase”, “lettre”. L’année suivante, une variante de cette activité a été proposée. Il s’agissait de compléter cette fois-ci les phrases “J’aime lire parce que.../ Je n’aime pas lire parce que...” et “J’aime lire quand... / Je n’aime pas lire quand...”(voir annexe 19 p. 263). Les échanges oraux qui ont découlé de cette activité ont ensuite permis de dégager les conditions spatio-temporelles de leurs lectures, leur genre de prédilection, les sources de plaisir, mais aussi de mieux cerner leurs difficultés.

Nourrie par la formation T2L, cette première séance a pu être étoffée et prendre la forme d’une “autobiographie de lecteur”²⁷², pour reprendre l’expression de Annie Rouxel. Pour entrer dans le cadre spatio-temporel d’une séance et s’adapter au niveau fragile des élèves, cette autobiographie a été simplifiée. Cette activité a une nouvelle fois la forme de post-it à compléter : “Mon premier livre...” ; “Mon premier coup de coeur...”, “Les ingrédients que j’aime retrouver dans un livre...”(voir annexe 20 p. 264). Cette activité nous a semblé intéressante pour la réflexivité qu’elle contribue à faire naître chez les élèves qui semblent en outre heureux de renouer avec leurs premiers plaisirs de lecture et plus enclins à dépasser rapidement le “je n’aime pas lire”. La dernière phrase a en outre permis de lancer une dynamique de lecture : à la séance suivante, les élèves ont eu la surprise de trouver une pile de livres à leur nom avec les ingrédients qu’ils avaient notés sur leur post-it. Entretenir cette dynamique de lecture, par-delà les difficultés, a été l’objectif à atteindre les séances suivantes.

Enfin, les animateurs ont aussi veillé à recueillir les attentes des participants en début de session, en leur demandant : qu’attends-tu des cercles de lecteurs ? Cette question a permis de définir leur horizon d’attente et d’amorcer également une dynamique d’apprentissage selon la

²⁷¹ Raphaël Baroni, *La Tension narrative, suspens, curiosité et surprise*, Paris, Éditions du Seuil, coll. “Poétique”, 2017

²⁷² Annie Rouxel, “Autobiographie de lecteur et identité littéraire”, in Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *op. cit.*, p. 137

“pédagogie centrée sur l’apprenant”²⁷³ basée sur une “posture non directive” de l’enseignant et un “apprentissage par l’action”. À titre d’exemple, un groupe d’élèves (surtout constitué de garçons particulièrement dynamiques) souhaitait participer à des jeux autour de la lecture. Avec le professeur documentaliste, nous nous sommes efforcés de répondre à cette demande en créant des jeux littéraires. En outre, nous avons eu la surprise de constater que les élèves étaient très demandeurs de temps de lecture silencieuse. Nous avons alors pris conscience que leurs difficultés de lecture venaient parfois de l’absence ou de la rareté de cet espace-temps dans leur vie, au collège et dans leur famille. Cela légitimait bien le projet de “Jeudi, je lis” instauré à l’échelle du collège, que nous avons mentionné dans notre première partie, et les temps de lecture accordés au cours des séances de cercle.

2.1.3. Des séances conçues pour soutenir les efforts de lecture

Les pistes explorées ont été variées. Pour plus de clarté dans notre description, nous avons décidé d’en faire une synthèse sous forme de tableau. Certaines œuvres ont été choisies en relation avec un projet de rencontre de l’auteure de littérature de jeunesse Marion Achard, prévue en 2020 et reportée en 2021, en raison de la situation sanitaire. Nous pouvons noter que les compétences exercées et ciblées sont dans l’ensemble les mêmes malgré les contenus et les supports variés. D’autre part, dans cette forme de cercle, la posture d’étayage dite “d’accompagnement”²⁷⁴ est plus forte que pour les autres cercles que nous avons animés en raison des besoins plus importants des participants. Celle-ci a en outre été ajustée aux besoins personnels des élèves. Cet accompagnement est de plus en plus important au fil du temps et peut donner l’impression que les élèves sont de plus en plus en difficultés pour lire. Nous ne pensons pas que cela soit le cas. Selon nous, c’est notre propre expérience acquise au fil du temps, enrichie par les journées de formation T2L, qui nous permet peut-être de répondre davantage aux besoins des élèves, en variant nos stratégies.

²⁷³ Lors d’une année d’étude au Québec, nous avons été initiée à cette pédagogie grâce à l’association “Collège Frontière” rebaptisée “Littératie ensemble”. On trouvera un visuel explicatif de cette pédagogie sur le site suivant : https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Pedagogie_centree_sur_l_apprenant.PDF

²⁷⁴ Dominique Bucheton, *op. cit.*

Pistes explorées	Livres supports	Contenu principal des séances	Étayage des animateurs	Compétences exercées et ciblées
“Lecture à la carte” (2018-2019)	Livres du C.D.I. librement choisis par les élèves	-Présentation des oeuvres par les élèves -Lectures offertes par des adultes de l'établissement (“invités surprise”) -Temps de lecture silencieuse (à la demande des élèves) -Création d'une liste de suggestion de lectures pour les futures sixièmes	-Aide à l'élaboration collective d'une fiche de méthode pour présenter un livre -Aide à l'élucidation du vocabulaire et des inférences -Questions ouvertes sur la lecture subjective des élèves Qu'en penses-tu ? Que ressens-tu ? A quoi cela te fait-il penser ?... ou de relance : Pourquoi trouves-tu ce livre drôle/triste ?	-Comprendre (avec mise en place de stratégies de lecture individualisées) -Ecouter pour échanger -Formuler à l'oral des résumés des passages lus et partager des impressions de lecteurs
“Lecture relais” (année 2019-2020)	Marion Achard, <i>Je veux un chat un chat et des parents normaux</i> ²⁷⁵	-Lecture à haute voix préparée par un élève responsable différent à chaque séance -Échange d'impressions de lecture	-Aide à l'élucidation du vocabulaire et des inférences -Questions ouvertes sur la lecture subjective des élèves -Animation de débats interprétatifs lors d'interprétations divergentes	Idem + -Lire à voix haute
“Lecture personnalisée” (2020-2021 première session)	Livres sélectionnés personnellement par le professeur documentaliste à partir des goûts formulés par les élèves	-Temps de lecture silencieuse (à la demande des élèves) -Présentation des oeuvres lues par les élèves	idem + Pour certains élèves très en difficultés : aide à la mise en place de la mémoire de lecture (sous forme de carte mentale des personnages, par exemple)	idem
Lecture d'oeuvres au choix d'un même auteur (2020-2021 deuxième session)	Plusieurs oeuvres de Marion Achard	-Temps de lecture silencieuse (à la demande des élèves) -Présentation des oeuvres lues par les élèves -Participation à des jeux littéraires : jeu d'association titre/quatrième de couverture, jeu de “chasse aux citations” (à la demande des élèves)	idem + pour certains élèves, aide à la lecture sous la forme d'une lecture à haute voix alternée élève / professeur	idem +Participer à des jeux littéraires qui sollicitent la compréhension de l'implicite et la mémoire des oeuvres

Tableau de synthèse des cercles de lecteurs “fragiles” de 2018 à 2021

2.1.4. Un cercle de lecteurs pour participer à la genèse d'une oeuvre

La rencontre des élèves des cercles de lecteurs “fragiles” et “passionnés” avec Marion Achard en mai 2021 a donné lieu à une aventure inédite en 2021-2022 : les élèves du cercle de lecteurs “fragiles” ont été conviés par l'auteure à participer à la création du nouveau volet des

²⁷⁵ Marion Achard, *Je veux un chat et des parents normaux*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2015

nouvelles aventures de Taloula, jeune collégienne de cinquième, particulièrement attachante. Dans ce nouveau roman, à la fois drôle et émouvant, elle tombe amoureuse pour la première fois. C’est ainsi qu’une douzaine d’élèves de sixième et de cinquième ayant assisté l’année précédente à la Fluence ou au cercle de lecteurs “fragiles” a eu la chance de devenir les premiers lecteurs d’une œuvre, en cours de création, qui prend la forme d’un journal intime fictif. En outre, ils ont été sollicités par l’auteure Marion Achard pour donner leurs avis et leurs idées. Cette fois-ci, les impressions de lecteurs ont été rédigées dans un premier temps sur des post-its puis étayées à l’oral, pour être simultanément enregistrées, puis transmises à l’auteure. La session a ainsi pris les allures d’une lecture partagée en feuillets (qui n’est pas sans rappeler celle des ouvriers du XIXème siècle) et a ainsi concurrencé les meilleures séries de Netflix ! En effet, ces envois fragmentés ont contribué, en dilatant l’attente, à créer du suspens et à susciter l’intérêt des élèves. Voici le tableau de synthèse de cette session de cercle très particulière sur laquelle nous reviendrons dans notre troisième et dernière partie :

Pistes explorées	Livre support	Contenu principal des séances	Étayage des animateurs	Compétences exercées et ciblées
“La lecture participative et créative” (Année 2021-2022 deux sessions)	Le livre de Marion Achard en cours de création.	-Lecture orale relais des passages du journal de Taloula envoyés chaque semaine -Échanges et enregistrement des impressions de lecture -Réponses aux questions de Marion Achard du type : Que pensez-vous de la forme du journal intime ? Avez-vous des idées pour baptiser le rat ?...	-Aide à l’élucidation du vocabulaire et des inférences -Questions ouvertes sur la lecture subjective des élèves Qu’en penses-tu ? Que ressens-tu ? À quoi cela te fait-il penser ? Selon toi, que va-t’il se passer ? ou de relance : Pourquoi trouves-tu ce passage drôle ?	-Comprendre (avec mise en place de stratégies de lecture individualisées) -Écouter pour échanger -Écrire un passage de l’histoire que l’auteure a du mal à écrire : la scène où Taloula doit aider le petit frère turbulent d’Aristide à faire ses devoirs -Formuler à l’écrit puis à l’oral des impressions de lecteurs pour les partager entre pairs et à l’auteure -Formuler des suggestions d’amélioration à l’auteure -Formuler des hypothèses de lecture sous forme de pronostics et de diagnostics : Que va-t’il se passer ? Pourquoi l’amie de Taloula est-elle en colère ?

Tableau de synthèse du cercle de lecteurs “fragiles” 2021-2022

En conclusion, si l’objectif de soutenir les efforts de lecture a toujours été le même, l’expérimentation des cercles de lecteurs “fragiles” a permis de tester différents formats dont nous tenterons d’analyser ultérieurement les réussites, les limites et les perspectives. Voyons à présent quelles pistes ont pu être explorées pour les lecteurs “passionnés” de lecture, en quête de nourriture livresque, mais aussi d’échanges intersubjectifs pour vivre pleinement leur passion.

2.2. L'expérimentation d'un cercle de lecteurs et de lectrices "passionnés" pour nourrir l'appétit de lecture

2.2.1. La mise en place du cercle : créer les conditions d'un échange entre pairs passionnés d'âges différents

Pour la constitution du cercle de lecteurs "passionnés", les participants s'inscrivent sur la base du volontariat soit directement auprès du professeur documentaliste, soit lors du forum des clubs organisé par la Vie Scolaire la semaine après la rentrée. Une vingtaine d'élèves de la sixième à la troisième constitue le cercle, avec une proportion plus importante d'élèves de sixième et de cinquième que de quatrième et de troisième. L'effectif est souple, c'est-à-dire que les élèves qui souhaitent quitter le cercle peuvent le faire (c'est cependant plutôt rare en cours d'année, une fois la dynamique des séances lancées) et, à l'inverse, ceux qui veulent le rejoindre sont bien sûr accueillis.

Lorsqu'on observe de plus près les différents participants, on peut noter que l'on trouve une part importante d'élèves H.P.I. (à Haut Potentiel Intellectuel), et/ou, d'une manière générale de "neuro atypiques". Il ne s'agit pas que de très bons élèves. Certains rencontrent des difficultés importantes dans leur scolarité au collège, que ce soit dans leurs apprentissages et/ou dans leurs relations sociales. Les participants, s'ils lisent tous dans l'ensemble beaucoup et n'ont pas de difficultés de compréhension, n'ont pas tous les mêmes compétences à l'oral : certains élèves présentent un livre à chaque cercle alors que d'autres préfèrent écouter. Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait penser a priori de ce groupe de "besoins", il existe au sein de ce cercle une vraie hétérogénéité, et celle-ci s'est d'ailleurs accentuée au fil des années. Ce qui rassemble en revanche tous ces élèves d'âges, de profils et de niveaux variés, c'est leur grande curiosité intellectuelle : ce sont des élèves avides de découvertes et de rencontres de toutes sortes. En outre, ils paraissent heureux de se retrouver avec des pairs qui partagent la même curiosité intellectuelle qu'eux, dans un cadre bienveillant.

Le fonctionnement de ce cercle est simple et ritualisé. Les séances sont passées d'une semaine sur trois à une semaine sur deux (à la demande des élèves). Les séances ont lieu sur la pause méridienne au C.D.I. sur des fauteuils et des banquettes disposés en ovale, dans l'un des coins de la grande salle. L'espace est donc aussi confortable que convivial et n'est pas sans rappeler ceux des échanges littéraires des temps passés. Les séances sont co animées avec le professeur documentaliste. Ponctuellement, d'autres adultes de l'établissement (C.P.E., professeurs) viennent se joindre à l'effectif. L'étayage des animateurs est beaucoup moins important que dans les autres cercles. Il s'agit surtout de distribuer la parole et de poser des

d'une certaine réflexivité sur l'écriture et sur la lecture : "apprendre", "imagination", "imaginer", "inspiration", "écriture". À travers ce nuage de mots, on perçoit une plus grande variété de vocabulaire et de réactions de sujets lecteurs, aussi bien émotionnelles que réflexives qui semblent montrer différentes formes d'appropriation.

D'autres années, la première séance a consisté à répondre à des questions pour amorcer une autobiographie de lecteurs simplifiée, avec les mêmes objectifs que pour le cercle de lecteurs "fragiles" : "Quel est votre premier souvenir de lecture?", "Où vous emmène la lecture ?" "Une bonne raison de lire ?"

2.2.3. Des séances conçues pour partager les "coups de coeur" au sein d'une communauté de lecteurs

Les cercles de lecteurs "passionnés" sont très ritualisés. En général, les séances commencent par le partage des "coups de coeur" des membres du cercle (animateurs compris). Ces livres proviennent du C.D.I., de la médiathèque ou de la maison. Quand il y en a, le professeur documentaliste présente les nouveautés que les membres de ce cercle ont le privilège d'être les premiers à lire. En général, pour présenter le livre, le participant se livre à un petit résumé du début de l'histoire. Les élèves apprennent peu à peu à ne pas trop en dire et à arrêter leur résumé au bon moment pour créer un effet de suspense et donner envie aux autres de lire le livre pour découvrir la suite. Après ce petit résumé, le membre du cercle formule ses impressions de lecture et lit parfois un court passage préalablement sélectionné. En fin de séance, les élèves empruntent de nouveaux livres et la dynamique de lecture est à nouveau relancée jusqu'à la séance suivante.

L'année 2020-2021, très marquée par la succession de protocoles sanitaires en raison de la pandémie, un portrait chinois de lecteur a été décliné au fil des séances pour servir de fil conducteur aux échanges : "Si j'étais un personnage d'un livre, je serais", "Si j'étais un objet d'un livre je serais...", "Si j'étais un animal d'un livre, je serais...", "Si j'étais un lieu d'un livre, je serais...", "Si j'étais une phrase d'un livre, je serais...". A la deuxième séance, un élève a suggéré de nous livrer à un petit jeu auquel tout le monde a participé : associer les réponses anonymes sur les post-its au bon membre du cercle. Cette idée a contribué à faire se connaître et se rencontrer davantage les membres du cercle et les univers littéraires de chacun. Ainsi, comme pour les cercles de lecteurs "fragiles", les animateurs n'ont pas hésité à se saisir des propositions des élèves et à donner ainsi une atmosphère ludique aux séances.

2.2.4. Des passerelles créées pour ouvrir le cercle

Si l'objectif premier était de permettre aux élèves passionnés par la lecture de rejoindre une communauté de lecteurs et de se nourrir grâce à elle, il nous a paru important que ce cercle

n'évolue pas en vase clos mais, bien au contraire, diffuse sa passion pour la lecture dans tout le collège et même au-delà pour tenter de faire vivre et d'élargir cette communauté de lecteurs. Un "tissage de passerelles" avec l'extérieur du cercle (collège et médiathèque) a donc vu le jour. En voici la synthèse sous forme de tableau pour davantage de clarté :

Année 2018-2019	Année 2019-2020	Année 2020-2021	Année 2021-2022	Année 2022-2023
-Élaboration d'un espace dédié au C.D.I. sous forme de présentoir "la sélection du cercle" -Élaboration collaborative d'une liste des coups coeur du cercle distribuée à tous les élèves du collège pour les vacances d'été	-Élaboration d'affiches à partir des post-its rédigés par les élèves "Mon premier souvenir de lecture" ; et "Mais où m'emène la lecture ?" ; "Une bonne raison de lire" (voir annexe 21 p. 265)	-Élaboration d'une rubrique "cercle de lecteurs" sur la page web du C.D.I. avec enregistrement de "coups de coeur du cercle" sous forme de petites capsules audio réalisées par les élèves -Participation à l'opération "les livres de Noël" : livres préférés des élèves du cercle emballés pour être prêtés (voir annexe 22 p. 266) -Élaboration collaborative de listes de suggestions de lectures de l'été pour "Grosse faim de lecture" et pour "Petite faim de lecture" distribuée à tous les élèves du collège	Idem + -Présentation des oeuvres de Muriel Zürcher auprès des classes participant à la rencontre avec l'auteure -Participation à des cercles de lecture intergénérationnels à la médiathèque de la Fée verte avec les adultes du comité de lecteurs et les anciens du cercles de lecteurs "passionnés" (étudiants ou lycéens) (voir annexe 23 p. 267)	Idem + -Présentation des oeuvres de Nathalie Somers auprès des classes participant à la rencontre avec l'auteure

Tableau de synthèse des passerelles explorées pour ouvrir le cercle

Grâce à ces passerelles, le cercle de lecteurs "passionnés" est devenu un groupe de spécialistes acteurs de la promotion de la lecture dans l'établissement. Ce recours à des lecteurs experts n'est pas sans rappeler le fonctionnement des clubs de lecture adultes (qui ont connu un grand succès à partir des années cinquante jusque dans les années quatre-vingt-dix) : "Les clients s'abonnent à un club qui leur fournit à domicile un nombre défini de livres à l'année pour un coût plus réduit que l'édition en librairie. [...] Les lecteurs les moins informés et les moins familiers du livre n'ont plus à affronter l'angoisse du choix parmi une production éditoriale²⁷⁷". Les livres sont en effet sélectionnés par des lecteurs experts : "les lecteurs s'en remettent à des spécialistes reconnus à l'intérieur du domaine qui sont légitimes à produire cette sélection. Il existe une

²⁷⁷ Claude Poissenot, *op. cit.* p.24

hiérarchie au sein de la production littéraire et les lecteurs la reconnaissent et la soutiennent en remettant leur choix entre les mains plus expertes sur ces critères²⁷⁸”.

Enfin, dès la conception des deux cercles, il nous est paru important de créer également des passerelles entre les deux cercles de lecteurs.

2.3. La création de passerelles entre les cercles de lecteurs “fragiles” et “passionnés”

A l’exception de la session particulière de “lecture participative et créative” avec Marion Achard, chaque session de cercle de lecteurs “fragiles” est clôturée par un goûter ou apéritif littéraire avec le cercle de lecteurs “passionnés”. Au cours de ces séances de cercles fusionnés, tous les élèves peuvent échanger sur leur coup de cœur mutuel et partager un moment de convivialité. L’entraînement à la lecture et à la formulation d’impressions de lecture en effectif restreint dont bénéficient les élèves du cercle de lecteurs “fragiles” leur permet d’avoir les compétences et la confiance nécessaires pour présenter leur lecture. Lors de ces séances, bien souvent, ce n’est que le nombre de pages du livre entre les mains de l’élève qui donne une indication sur son cercle d’origine.

Lors de la fin de session de cercles de lecteurs “fragiles” intitulée “lecture personnalisée”, ce sont les élèves du cercle de lecteurs passionnés qui ont sélectionné des livres pour les élèves en difficultés. Comme le professeur documentaliste en début de session, à partir des ingrédients donnés par les élèves du type “J’aimerais bien voir un livre avec des animaux”, “Ce que j’aime dans les livres c’est le suspens, l’action, l’aventure”, “j’aimerais une histoire qui commence mal et qui finit bien (elle grandit)”, ils ont rassemblé pour chaque élève une petite pile de livres répondant à ces critères.

Enfin, l’année 2022-2023, les cercles de lecteurs “passionnés” et “fragiles” sont devenus un cercle de lecteurs “fusionnés”. D’une part, l’augmentation de notre charge de travail avec l’expérimentation d’un “cercle d’écrivains et d’écrivaines” ne nous permettait pas de dégager le temps nécessaire ; d’autre part, tous les sixièmes bénéficiaient d’une heure par semaine d’Accompagnement Personnalisé en demi-classe, ce qui permettait de créer plus facilement des cercles de lecteurs en classe pour faire progresser les élèves en difficultés de lecture. Nous avons par conséquent décidé de proposer aux élèves des cercles de lecteurs “fragiles” de l’année précédente et à des élèves ayant participé à la Fluence de participer au cercle de lecteurs “fusionnés”. Au total, quatre élèves lecteurs “fragiles” ont rejoint les lecteurs “passionnés” pour une bonne vingtaine d’élèves en tout, ce qui est proportionnellement peu. Toutefois, pour ces rares

²⁷⁸ *Id.* p. 25

élèves, la participation à ce cercle de lecteurs au niveau de lecture très hétérogène a semblé bénéfique puisqu'ils ont tous lu plusieurs livres pendant l'année, en plus des livres de leur cours de français, et, pour certains, ils sont parvenus à présenter des livres. Nous pensons que l'atmosphère bienveillante créée a grandement favorisé cette intégration.

Si les cercles de lecteurs "fragiles" et "passionnés" ont occupé une place privilégiée dans l'expérimentation T2L à l'échelle de l'établissement, ils n'ont cependant pas représenté les seules pistes explorées. Nous nous sommes également beaucoup servi de ce dispositif dans nos classes de la 6ème à la 3ème.

3. Les cercles menés en classe pour engager dans la lecture et faire vivre le plaisir de lire

Au fil des années, les cercles de lecteurs ont nourri notre pédagogie. Nous nous en sommes servis à des fins diverses et variées mais toujours dans un souci de réponse à l'hétérogénéité de nos classes, que soit pour valoriser et dynamiser les lectures cursives, pour soutenir un projet de lecture dans le temps ou pour développer les compétences d'interprétation des élèves lors de lectures intégrales. Nous tenons à préciser d'emblée, pour ne pas nous répéter, que chaque temps de cercle a été préparé par des traces de mémoire de lecture dans le carnet culturel des élèves. Les formes de ces traces sont toujours laissées au choix de l'élève parmi la liste de suggestion appelée "boîte à idées" (voir annexe 8 p. 252).

3.1. Des cercles en fin de lecture cursive

Durant ces cinq dernières années, la grande majorité des lectures cursives ont donné lieu à une séance de cercles de lecture. Devant le grand nombre et la diversité des cercles menés, nous avons décidé d'en choisir deux qui nous semblent les plus caractéristiques de nos pratiques.

3.1.1. Des cercles d'explicitation en vue d'une "Ronde de nouvelles réalistes de Maupassant"

La séance de cercle en question constitue une étape dans la clôture de la séquence de 4ème sur une lecture intégrale d'une nouvelle réaliste de Maupassant : "Aux Champs" parue dans *Les Contes de la bécasse* ou plus récemment "Un Parricide" parue dans *Les Contes du jour et de la nuit*. Afin d'élargir le champ de connaissance des élèves sur la nouvelle réaliste, ils se répartissent par groupes de trois, en fonction de leurs affinités, et se voient confier la lecture d'une nouvelle de Maupassant ("Boitelle", "Le Papa de Simon", "La Parure", "Pierrot", "La Folle", "Coco", "Histoire d'une fille de ferme", "Une Vendetta", "La Ficelle"). Le professeur veille à choisir la nouvelle en fonction des centres d'intérêts pressentis et du niveau de lecture du groupe. Les élèves

ont alors une semaine pour lire la nouvelle chez eux, chercher et noter la définition des mots qui gênent leur compréhension et formaliser, dans leur carnet, des traces de leur mémoire de lecture. Ils sont prévenus à l'avance qu'ils vont participer à un cercle de lecteurs pour échanger sur cette lecture et que l'objectif final visé sera de raconter à trois la nouvelle sans lire de notes.

Le jour du cercle, après un temps d'ouverture pour rappeler le cadre et expliciter les consignes, la séance est décomposée en deux temps. Tout d'abord, les élèves échangent à partir de leur carnet et tentent d'améliorer leur compréhension globale de la nouvelle. Les fins des nouvelles, souvent sous forme de chute surprenante voire déstabilisante, se voient l'objet de débats interprétatifs. Le professeur passe dans les groupes et aide si besoin les élèves à éclaircir le sens de certains passages. Ensuite, une fois le sens global du texte élucidé, le trio d'élèves s'entraîne à raconter la nouvelle, avec éventuellement, l'aide d'un nuage de mots clés élaboré par le cercle (voir annexe 24 p. 267). Nous précisons que ce nuage de mots est la seule trace écrite que les élèves ont le droit d'avoir en main au moment de la prestation. Un élève prend en charge le début de l'histoire, un élève raconte les péripéties du milieu, un élève raconte la fin. Le cercle, après avoir servi la compréhension de la nouvelle, devient alors un terrain d'entraînement pour développer les compétences orales. Pour cette phase de la séance, le professeur invite les membres du cercle à se conseiller mutuellement sur leur manière de raconter l'histoire.

La séance suivante a lieu la "ronde de nouvelles réalistes". Chaque cercle de lecteurs devient alors un cercle de conteurs qui raconte sa nouvelle à la classe. À l'issue de chaque prestation orale, les autres cercles sont invités à poser des questions, si certains éléments de l'histoire ont besoin d'être élucidés, et à participer à l'évaluation formative des compétences orales de leurs camarades : "s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire" (être clair, utiliser un vocabulaire précis et adapté) et "exploiter les ressources expressives et créatives de la parole" (parler fort, parler lentement, bien articuler).

Le dispositif des cercles n'est pas seulement utilisé pour améliorer la compréhension, il est aussi utilisé comme source de motivation, c'est-à-dire comme objectif à atteindre et, osons le mot, comme récompense pour les efforts de lecture à fournir.

3.1.2. Des cercles fantastiques pour partager le plaisir de lire des histoires effrayantes

Au début de la séquence sur la nouvelle fantastique en 4ème, la classe se rend au C.D.I. Le professeur présente aux élèves une sélection d'œuvres fantastiques. À l'issue de cette présentation, les élèves choisissent un livre (roman ou recueil de nouvelles), avec l'aide éventuelle des professeurs, et commencent à le lire sur les sièges confortables du C.D.I. Ils ont donc tous un livre différent. Le professeur leur donne cinq semaines pour lire le livre et note sur l'espace numérique

de travail qu'ils doivent remplir leur carnet culturel pour le jour du cercle de lecteurs. Dès le début, les élèves savent que l'objectif de la lecture sera la participation à un temps de cercle. Comme ils ont déjà vécu et apprécié ce genre de séance, notre hypothèse est que cette perspective les aide à s'engager dans leur lecture. Pour aider les élèves à avancer dans leur lecture, des temps de lecture silencieuse sont "offerts" pendant les cinq semaines à raison d'une vingtaine de minutes, une à deux fois par semaine. Les élèves plus rapides profitent de ce temps octroyé pour rédiger leur carnet culturel et/ou pour lire un autre livre.

Le jour de la séance, avant l'entrée en classe des élèves, le professeur ferme les stores de fenêtres, rassemble les tables en îlots et place sur chaque table une petite bougie électrique. Lorsque les élèves entrent dans la salle, ils ont alors la surprise de pénétrer dans une salle de classe à l'atmosphère fantastique ! Des groupes de 4 à 5 élèves sont formés. Si l'ambiance de classe est bonne, le professeur laisse les élèves se regrouper par affinité, sinon, il forme lui-même les groupes, en fonction de sa connaissance des élèves. Lors du temps d'ouverture, les élèves rappellent les règles à respecter pour la qualité des échanges. Les élèves sont prévenus qu'à la fin de la séance, ils devront s'autoévaluer pour la compétence transversale "s'investir en classe" et cette compétence est explicitée. Puis le professeur distribue à chaque cercle la fiche ci-dessous et apporte les explications nécessaires. Les élèves doivent noter les idées choisies pour former leurs traces écrites de mémoire de lecture (résumé, playlist, illustration...). Ils sont invités à montrer leur carnet mais ils n'y sont pas forcés. En effet, de rares élèves préfèrent ne le montrer qu'à leur professeur car pour eux, il s'agit d'un objet trop intime.

Séance de cercles de lecteurs et de lectrices fantastiques

Compétences travaillées

- > Participer de façon constructive à des échanges oraux
- > S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire
- > Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes

Compétence évaluée

- > S'investir en classe

Objectif :

- >> Partager un moment d'échange littéraire

Support :

- Le livre choisi
- Le carnet de lecture

Déroulement :

Étape 1 : la fiche de groupe : le petit cercle remplit les trois cadres ci-dessous :

Prénoms des membres du petit cercle :

-
-
-
-
-

Titres et noms des auteurs des oeuvres lues :

-
-
-
-
-

Les idées des carnets :

-
-
-
-
-

Étape 2 : Échanges : les membres du petit cercle présentent à l'oral leur livre :

- Petit résumé du début pour donner envie de lire la suite (en créant un effet de suspens): "C'est l'histoire..."
- Impressions justifiées

Étape 3 : le choix : les membres du petit cercle élisent le livre et le carnet à présenter au grand cercle classe et entraînent "L'élus":

-

Étape 4 : "La veillée d'histoires fantastiques" : Les "élus" présentent leur livre et leur carnet au grand cercle classe, à la lueur des bougies...

Fiche de cercle pour les "cercles de lecteurs et de lectrices fantastiques"

Pendant la phase de travail en petits cercles, le professeur n'a pas d'autre rôle que celui d'observateur et, si besoin, de régulateur quand un groupe dysfonctionne (ce qui est rare). Lors du temps de "veillée", le professeur prête aux élus une lampe tempête électrique pour les éclairer lors de leur prestation orale. Le jeu d'ombre et de lumière qui se forme alors sur leur visage renforce l'atmosphère fantastique de la séance. Ainsi, la séance de cercle, avec l'effet de surprise créé par le professeur, fait figure d'événement dans la scolarité des élèves. Cette petite mise en scène n'est pas seulement ludique, même si cette dimension est pleinement assumée ; elle cherche également, en quelque sorte, à concrétiser l'atmosphère du genre fantastique dans le cadre d'une séance pédagogique créative, et à agir ainsi sur la mémoire littéraire des élèves.

Pour les deux séances décrites précédemment, c'est une activité orale spécifique qui clôturera le temps de cercle et en constitue l'objectif final. Il s'agit alors d'un détournement pleinement assumé car nous pensons que le groupe restreint du cercle permet d'exercer les compétences orales dans un cadre plus sécurisant et sert alors de tremplin pour passer à des prestations orales devant la classe entière. Toutefois, les cercles de lecture sont bien sûr souvent, dans nos pratiques, des cercles au service de la lecture.

3.2. Des cercles comme étapes du projet de “Voyage-lecture”

3.2.1. Des cercles informels de lecteurs adultes pour lancer la dynamique de lecture

Le partage de lectures constitue l’essence même du projet de “Voyage-Lecture”. En effet, en amont du projet, ce sont des temps informels de cercle de lecteurs adultes qui précèdent son lancement. La sélection des huit œuvres par l’équipe des trois professeurs de français et des trois professeurs documentalistes “pilotes” des classes concernées se fait autour d’un pique-nique partagé, au mois de juin (lors de la journée de restitution finale). Chaque professeur présente et argumente sur ses coups de cœur. Les critères retenus sont la variété des genres et des thèmes de livres proposés et leur intérêt pour les lecteurs adolescents. Une fois la sélection établie, au collège, le professeur documentaliste distribue aux collègues “passeurs” (C.P.E., professeur d’histoire-géographie, d’E.P.S...) les œuvres afin qu’ils puissent les lire pendant les vacances d’été.

Avant les vacances de la Toussaint, les adultes “passeurs” se réunissent pour se répartir la présentation des huit œuvres et pour préparer la séance de lancement du “Voyage-Lecture”. Au-delà de cet objectif organisationnel, ils échangent sur leurs réactions de lecteurs et donnent leurs idées de “mises en bouche”, c’est-à-dire sur la manière dont ils ont imaginé donner envie aux élèves de lire le livre : lecture à haute voix, mise en scène, diaporama, jeu, playlist... Ces choix de “mises en bouche” sont toujours réalisés selon trois critères : servir la spécificité de l’œuvre, s’ancrer dans la lecture subjective du “passeur” et capter l’intérêt des élèves. Les efforts collectifs déployés trouvent leur récompense le jour du lancement lorsque, à la fin de la présentation, les élèves se battent presque pour emprunter un ou deux livres. Les cercles de lecteurs “passeurs” ont un rôle particulièrement important pour le lancement de la dynamique de lecture en ce qui concerne le choix d’œuvres adaptées et la motivation initiale. Encore faut-il que cet élan ne s’essouffle pas et c’est là que les cercles de lecteurs élèves entrent en scène et trouvent leur utilité.

3.2.2. Des cercles de lecteurs élèves pour soutenir les efforts de lecture

Chaque semaine, là encore, un temps de lecture et/ou d’écriture du carnet d’une demi-heure est offert aux élèves. Ce rituel permet à chacun d’avancer à son rythme et, pour les élèves les plus en difficultés, cela permet de mieux les accompagner en cas de difficulté, notamment pour la compréhension du vocabulaire. Dans la première quinzaine de janvier (la date fixée est transmise à l’avance aux élèves et correspond à la mi-parcours), environ deux mois après le lancement, les élèves bénéficient d’une séance de cercle de lecteurs pour entretenir leur engagement. Le contrat passé est en effet qu’ils lisent au moins 3 livres de la sélection pour avoir le droit de voter le jour du choix (en général, début mars, au retour des vacances d’hiver). Cette

fois-ci, c'est le professeur qui forme les cercles de trois ou quatre élèves, en fonction des œuvres lues et de manière à former des cercles de lecteurs aux niveaux hétérogènes, afin que les lecteurs plus compétents puissent servir de premiers de cordée pour les lecteurs plus fragiles. Chaque cercle est donc formé autour d'une lecture commune.

La séance se déroule au C.D.I. et comporte deux temps forts, après la phase traditionnelle d'ouverture : un temps d'échange en petits cercles avec, comme supports, le livre lu, le carnet culturel et une fiche de groupe (voir annexe 25 p. 268) puis, un temps d'échange dans l'espace ovale confortable du C.D.I., en classe entière. En effet, à l'issue du temps d'échange en cercles restreints, chaque cercle désigne un ou plusieurs rapporteurs pour faire un compte rendu des impressions de lecture échangées. Pendant le premier temps, les professeurs n'interviennent pas (sauf si un groupe a besoin d'accompagnement pour se réguler) et pendant de second temps, les professeurs distribuent la parole et posent si besoin des questions pour aider les élèves à approfondir leur réflexion. La fin de la séance permet aux élèves qui le souhaitent d'emprunter d'autres livres de la sélection. Cette étape du Voyage-Lecture permet d'offrir aux élèves les plus fragiles une occasion de mieux comprendre l'œuvre lue ; pour tous, les échanges entre pairs en groupes restreints puis, à l'échelle de la classe, contribuent à offrir un espace temps de réflexivité sur la lecture effectuée. En fonction de la date des vacances d'hiver, ce temps de cercle peut être renouvelé le mois suivant, en février.

3.2.3. Un cercle classe pour le plaisir du partage : un échange de cartes de voeux littéraires

Un temps de partage littéraire est également prévu au moment des vacances de Noël. La dernière séance avant les vacances, le professeur demande aux élèves de venir en cours avec leur livre du Voyage-Lecture et du matériel pour dessiner. La mission des élèves pendant cette séance particulière est de choisir dans leur livre une citation à offrir à un camarade dont le nom sera tiré au sort à la rentrée. Cette citation doit être mise en page dans une carte de voeu colorée. Il est intéressant d'observer comment les élèves prélèvent leur citation : certains laissent opérer le hasard (qui fait en règle générale bien les choses), d'autres (plus organisés) essayent de retrouver un passage particulier. La séance de la rentrée des vacances donne lieu au tirage au sort et aux échanges des cartes créées. Le lieu choisi est une fois de plus l'espace du C.D.I. dans lequel les fauteuils sont disposés en ovale. La séance, même si elle se déroule en classe entière, ce qui l'éloigne des séances de cercle plus classiques, ressemble malgré tout à un cercle littéraire. En effet, cet échange de cartes donne lieu à des interactions entre pairs sur les citations choisies : les élèves essayent de deviner à quelles œuvres ces citations appartiennent et, d'autre part, ils échangent sur leurs impressions de lecture. La place des deux professeurs, de français et

documentaliste, est alors en retrait : ils se contentent d’organiser le tirage au sort et de distribuer la parole.

Ce sont donc des temps de cercles de lecteurs et de partages qui scandent la phase de lecture du projet de Voyage-Lecture jusqu’au vote. Pour les élèves, ces étapes du voyage, comme des escales, sont destinées à maintenir l’engagement dans le temps de leur parcours de lecteur et à leur permettre de renforcer leur appropriation des œuvres lues. Pour davantage de clarté, en voici le planning résumé en un tableau (les cercles apparaissent dans les lignes grisées) :

TEMPS DE LECTURE POUR LES ADULTES PASSEURS	Etape 1 (Juin)	Cercle de lecteurs adultes “pilotes”	Sélection des 8 œuvres variées et adaptées à partir des échanges d’impressions de lecture
	Etape 2 (Octobre)	Cercle de lecteurs adultes “passeurs”	Préparation de la séance de lancement du Voyage-Lecture à partir des échanges d’impressions de lecture subjective
TEMPS DE LECTURE POUR LES ÉLÈVES	Etape 3 (début novembre)	adultes “passeurs” et élèves réunis	Lancement du Voyage-Lecture
(AVEC TEMPS OFFERT HEBDOMADAIRE)	Etape 4 (début Janvier)	Cercle classe d’élèves lecteurs	-En amont : prélèvement d’une citation -Échange des cartes de vœux littéraires et échanges d’impressions de lecture > approfondissement de la mémoire de lecture
	Etape 5 (mi janvier)	Cercles restreints d’élèves lecteurs	-En amont : trace écrite dans le carnet culturel -Échange d’impressions de lecture sur une oeuvre lue > approfondissement de la compréhension et accentuation de la réflexivité
	Étape 6 (début mars)	Classe entière	Vote de la classe pour le livre préféré (qui sera adapté en pièce de théâtre dans la deuxième phase du voyage)

Planning des cercles “escales” du projet de Voyage-Lecture

3.3. Une séquence de cercles “multimodaux” pour accompagner la lecture d’une oeuvre intégrale

Enfin, il nous a paru intéressant d’intégrer le dispositif des cercles de lecteurs dans nos séquences portant sur des œuvres intégrales. Ainsi, nous nous sommes servis plusieurs fois des cercles comme d’un tremplin pour la lecture d’œuvres intégrales. À la fin de la lecture de l’incipit d’un roman, les élèves échangeaient sur leurs hypothèses de lecture, c’est-à-dire leurs “pronostics²⁷⁹” selon le terme de Raphaël Baroni, puis se lançaient plus volontiers dans la lecture

²⁷⁹ Raphaël Baroni, *op. cit.*

de la suite de l'histoire pour les confirmer ou les infirmer. À titre d'exemple, à la fin du premier chapitre de *L'Appel de la forêt*²⁸⁰ de Jack London nous avons demandé aux élèves de 6ème, réunis en cercles, d'imaginer ce qui allait arriver à Buck après son enlèvement. Des temps de cercles ont également souvent eu lieu, en fin de séquence, comme bilan. C'est toutefois une expérience particulière que nous souhaiterions à présent décrire.

Pour accompagner la lecture intégrale du roman de littérature de jeunesse *Pax et le petit soldat* de Sara Pennypacker²⁸¹, nous avons créé et enchâssé, à l'intérieur de notre séquence sur l'œuvre, une séquence de cercles "multimodaux". Ces cercles étaient destinés à accompagner la lecture d'un roman aussi difficile que passionnant pour des élèves de 6ème. Le livre raconte les aventures de Peter, un jeune garçon, qui a dû se séparer de son renard apprivoisé dans la nature, en raison de la guerre, et qui tente par tous les moyens de le retrouver. L'œuvre est longue (320 pages) et l'histoire alterne pour chaque chapitre entre les aventures de Peter et celle de Pax jusqu'à leurs retrouvailles, ce qui peut rendre difficile le travail de compréhension et de mémorisation des élèves. Cette œuvre constitue un double roman d'apprentissage pour Peter et Pax. Et peut-être aussi pour le jeune lecteur.

3.3.1. Déroulement de la séquence de cercles

La classe concernée comporte 28 élèves aux niveaux très hétérogènes, avec de nombreux élèves en difficultés de lecture. En effet, aux évaluations nationales d'entrée en sixième, pour le test de fluence, sur 28 élèves, 14 se retrouvent identifiés comme "fragiles" ou "à besoins". Il s'agit en outre pour eux de la deuxième séquence de l'année, après une séquence de groupement de poèmes sur le thème des animaux. Cette séquence constitue donc la première séquence d'œuvre intégrale de leur scolarité au collège et beaucoup d'élèves de la classe n'ont jamais lu un roman aussi long. Le professeur doit donc créer des moyens d'accompagnement diversifiés pour répondre aux enjeux de l'hétérogénéité. Pour ce faire, il a été décidé précisément de se servir de cette hétérogénéité comme levier, dans le cadre de cercles "multimodaux". La "multimodalité" (lecture, écriture et dessin) a été retenue car, lors de la première séquence, les élèves de la classe se sont montrés particulièrement créatifs et motivés pour illustrer ou créer des poèmes.

Pour cette séquence, de nombreux chapitres ont été lus en classe, et les élèves qui ont fini le livre rapidement ont pu lire en autonomie la suite *Pax et le chemin du retour* et en faire une petite présentation orale à la fin de la séquence. Les temps de cercle ont bénéficié d'un cadre particulier : ils se sont déroulés au fur et à mesure de la lecture, sur des séances hebdomadaires d'Accompagnement Personnalisé en co-animation avec une autre professeure de Français. En

²⁸⁰ Jack London, *L'Appel de la forêt*, Paris, Le Livre de Poche, 2020

²⁸¹ Sara Pennypacker, *Pax et le petit soldat*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. "Folio Junior" 2020

outre, l'A.E.S.H., notifiée pour deux élèves de la classe en situation de handicap, était également présente. Les conditions étaient donc très favorables pour l'expérimentation : 3 adultes accompagnants et 2 salles de français pour 28 élèves répartis en groupes de 4 élèves. Pour plus de continuité, les groupes sont restés globalement les mêmes tout au long de la séquence, à quelques ajustements près, en fonction des élèves absents et des difficultés relationnelles. Voici un aperçu, sous forme de tableau, du plan de la séquence de cercles :

Déroulement	Compétences exercées	Tâches effectués par le cercle restreint
Temps n°1 : cercles de lecteurs (chapitres 1 à 7)	Compétences transversales travaillées > Communiquer : échanger à l'oral au sein d'un groupe > Vivre ensemble : respecter les règles d'un travail de groupe	- Échanges à partir de pistes de discussion aux choix (les illustrations, les thèmes, les personnages, les moments préférés, les moments moins appréciés, les films et les œuvres sur le même thème, les sentiments éprouvés, les questions, les incompréhensions...) -Échanges d'hypothèses de lecture sur la suite de l'histoire -Rédaction de la fiche de cercle
Temps n°2 : cercles d'écrivains (chapitres 1 à 11)	Compétences transversales ci-dessus + Compétences disciplinaires : > Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : relire les extraits sélectionnés par le professeur > Rédiger des écrits variés : écrire un récit de personnage à la première personne	-Relecture des extraits supports -Rédaction du récit à la première personne du passé de Pax, en exprimant ses émotions et ses sensations -Rédaction de la fiche de cercle
Temps n°3 : cercles de lecteurs spécial personnage secondaire (chapitres 12 à 15)	Compétences transversales ci-dessus Compétence disciplinaires : > Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : relire pour justifier ses interprétations	-Échanges sur l'importance d'un personnage secondaire au choix -Rédaction de la fiche de cercle
Temps n°4 : cercles d'illustrateurs (chapitres 16 à 19)	idem	-Illustration du passage préféré -Justification des choix d'illustrateur -Rédaction de la fiche de cercle
Temps n°5 : cercles d'écrivains (Chapitre 4 à 22)	idem + > Rédiger des écrits variés : écrire une lettre (évaluation formative)	-Recherche des principales aventures de Peter -Rédaction de la fiche de cercle -Rédaction de la lettre de Peter à son grand-père
Temps n°6 : cercles de présentateurs de carnets culturels (l'oeuvre entière)	Compétences transversales ci-dessus + Compétences disciplinaires : > Parler en prenant en compte son auditoire > Ecouter pour comprendre	-Présentation des carnets culturels -Commentaires (bienveillants) sur les carnets -Rédaction de la fiche de cercle

Plan de la séquence de cercles de lecteurs "multimodal"

3.3.2. Mise en place d'une pédagogie différenciée

Cette séquence a permis de mettre en place une pédagogie différenciée. Le professeur a construit des cercles hétérogènes de manière à répartir dans chacun d'eux les élèves moteurs et les

élèves bénéficiant d'aménagements personnalisés. L'A.E.S.H. a pu accompagner le cercle où se trouvaient les deux élèves en situation de handicap. Les cercles, après le temps d'ouverture et d'explicitation des consignes, ont ainsi pu fonctionner en autonomie la plupart du temps, grâce à la coopération. Après une première séance au cours de laquelle un élève présentant d'importants troubles du comportement n'avait pas réussi à accepter le cadre du travail collectif, cela a permis au professeur de lui apporter une aide personnalisée pour qu'il parvienne à travailler :

“Dans les cercles de lecture, l'élève a d'innombrables possibilités de réussite, d'innombrables moyens de trouver sa place en tant que lecteur. [...] Et bien sûr comme il (le professeur) a abandonné son rôle de présentateur et de répartiteur des tâches en lecture, il a maintenant tout le loisir de jouer les facilitateurs. Si les élèves éprouvent des difficultés, il pourra leur prêter une attention individuelle, tandis que le reste des élèves travailleront dans leur groupe de pairs²⁸²”.

Ainsi, avec ce dispositif, tous les jeudis, les élèves ont pu œuvrer dans des conditions presque idéales. Chaque séance de cercles a en outre donné lieu le lendemain à un temps de clôture en classe complète qui a permis de renforcer la réflexivité des élèves sur leur lecture, sur leur travail et leur comportement au sein des cercles. En outre, ce dispositif a été prolongé par un projet collectif de lecture à haute voix d'extraits choisis de l'œuvre, ce qui leur a permis de les interpréter vocalement.

À l'issue de cette expérimentation, nous avons l'impression que cette séquence renforce l'appropriation de l'œuvre par les élèves lecteurs. En effet, non seulement, l'élève accède, par les échanges intersubjectifs entre pairs, à une pluralité d'impressions et d'interprétations qui épaissit sa mémoire et sa compréhension de l'œuvre, mais en plus, ces cercles, en s'inscrivant dans la temporalité même de la lecture, permettent à l'appropriation de trouver un espace-temps pour se réaliser. Nous tenterons d'en analyser ultérieurement les résultats.

Avant de dresser un bilan général de ces différentes expérimentations, il nous reste à présenter une dernière variante des cercles de lectures expérimentés : les cercles “éthiques”.

4. Des cercles éthiques pour sensibiliser et faire émerger des valeurs

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, selon Gérard Langlade, “l'activité fictionnalisante” du lecteur comporte, entre autre, “une réaction axiologique” au cours de laquelle le lecteur “porte un jugement sur l'action et la motivation des personnages²⁸³”. Si “le sujet lecteur est un sujet moral à part entière²⁸⁴”, ce positionnement éthique nous semble intéressant à exploiter, au-delà de notre champ purement disciplinaire, dans le cadre de cercles de lecteurs utilisés comme dispositif de prévention, lors de séances d'éducation à la sexualité consacrées à la diffusion

²⁸² Harvey Daniels (Adaptation d'Élaine Turgeon), *op. cit.* p. 33

²⁸³ Gérard Langlade, N. Lacelle, *op. cit.*, p. 55

²⁸⁴ Nicolas Rouvière (éd.), *op. cit.*, p. 20

d'images intimes. En effet, nous pensons que le questionnement sur les choix opérés par les personnages peut contribuer à enrichir leur réflexion autonome sur ce sujet, au-delà de tout dogmatisme.

4.1. Le cadre officiel des séances d'éducation à la sexualité

D'après les textes officiels, "Contribuant à préparer les élèves à leur vie d'adulte, l'éducation à la sexualité se fonde sur les valeurs d'égalité, de tolérance, de respect de soi et d'autrui. Elle veille à garantir le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun²⁸⁵". Ainsi, le champ de connaissances et de compétences dépasse le champ purement biologique pour s'ouvrir aux champs psychoaffectif et social (voir l'infographie en annexe 26 p. 269). L'éducation sexuelle s'intègre également à l'éducation aux médias et à l'information en contribuant à faire réfléchir les élèves sur "la pornographie, la publicité, **internet et les réseaux sociaux, ainsi que le cyberberharcèlement**". Au collège, toute l'équipe éducative est concernée par ces séances (à raison de 3 heures par an). Les objectifs spécifiques visés par ces séances sont :

"l'appropriation de connaissances, une meilleure perception des risques : grossesses précoces, infections sexuellement transmissibles, dont le VIH-sida, mais aussi **l'exposition et la mise en image de soi et des autres sur Internet**, le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, le respect des autres, la solidarité, l'autonomie, la responsabilité."

Ces séances d'éducation à la sexualité constituent donc des temps de réflexion éthique et citoyenne tout autant que des temps de prévention.

4.2 La lutte contre le cyberharcèlement

Parmi les thèmes abordés au collège en éducation à la sexualité, la diffusion d'images intimes et le cyberharcèlement sont des thèmes privilégiés. En effet, avec l'utilisation exponentielle d'internet et des réseaux sociaux, les adolescents se retrouvent très souvent confrontés à ces problèmes, à tel point que l'Éducation Nationale a même une page internet dédiée à ce sujet :

"Sur Internet et les téléphones, les enfants et les adolescents se mettent facilement en scène : ils prennent des photos suggestives, filment des moments d'intimité, racontent leurs joies et leurs peines... sans forcément avoir conscience de la taille de l'audience. Certaines images ou informations pourraient être mal interprétées et utilisées à mauvais escient. Il est important que les élèves comprennent bien le concept du

²⁸⁵ "Éducation à la sexualité" [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-1814>]

droit à l'image et à la vie privée et prennent pour habitude de demander l'autorisation avant de diffuser une information qui implique une autre personne.²⁸⁶

Au collège, tous les ans, la Vie Scolaire doit gérer des problèmes de diffusion d'images intimes et de cyberharcèlement. Ayant suivi une formation pour animer des séances d'éducation à la sexualité, il nous est paru important d'élaborer une séance spécifique sur cette problématique pour le niveau 4ème (qui nous semblait alors le plus concerné), en collaboration avec le planning familial. En outre, en 2014-2015 et en 2016-2017, deux œuvres de littérature de jeunesse sur ce thème ont remporté le vote du Voyage-Lecture : cela montrait l'intérêt des élèves pour la question. L'idée de se servir de la lecture et des cercles de lecteurs a été adoptée car, dans les séances d'éducation à la sexualité, le cadre posé est clair : on ne parle pas de soi et on réfléchit ensemble. Parler de ces sujets sensibles à travers le prisme des personnages, se servir de leur histoire individuelle pour appuyer une réflexion éthique et collaborative nous semblait être une piste particulièrement intéressante à explorer : "La lecture constitue un espace pouvant médiatiser les relations du jeune avec les adultes. Parler de soi avec ses parents paraît difficile à bien des adolescents, mais le faire projectivement à travers tel ou tel personnage emprunté à la littérature s'avère plus aisé²⁸⁷".

4.3. Le cercle de lecteurs et de lectrices comme outil de prévention et laboratoire de citoyenneté

Grâce à l'expertise du professeur documentaliste, six oeuvres ont été retenues : une bande dessinée *Mots rumeur, Mots cutter*²⁸⁸ de Charlotte Bousquet et Stéphanie Rubini, et cinq romans : *Mauvaise Connexion* de Jo Witek²⁸⁹, *Ma Réputation*²⁹⁰ de Gaël Aymon, *Dans de beaux draps*²⁹¹ de Marie Colot, *Trouver les mots*²⁹² de Gilles Abier et *Baiser caché*²⁹³ de Jérôme Larcher. Cette sélection permet d'aborder la thématique dans sa globalité : images volées ou postées volontairement par le personnage principal, homosexualité, relations familiales, pédocriminalité. Deux œuvres sur six mettent en scène des garçons victimes et les quatre autres des filles : il était important que des personnages masculins et féminins soient représentés. Enfin, toutes les histoires se terminent bien, à l'exception d'une qui aborde le suicide (mais le personnage qui en vient à commettre ce geste terrible n'est pas le personnage principal, ce qui met, à notre sens, une distance

²⁸⁶ "Non au harcèlement", [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/faire-face-au-cyberharcèlement-325385>]

²⁸⁷ Pierre G. Coslin, *op.cit.*, p. 115

²⁸⁸ Charlotte Bousquet et Stéphanie Rubini, *Mots rumeur, Mots cutter*, Nantes, Gulf Stream éditeur, 2014

²⁸⁹ Jo Witek, *op. cit.*

²⁹⁰ Gaël Aymon, *Ma Réputation*, Paris, Gallimard Jeunesse, "coll. Pôle Fiction", 2022

²⁹¹ Marie Colot, *Dans de beaux draps*, Braine-l'Alleud (Belgique), Alice jeunesse, 2015

²⁹² Gilles Abier *Trouver les mots*, Cognac (France), Le Muscadier, "coll. Rester vivant", 2017

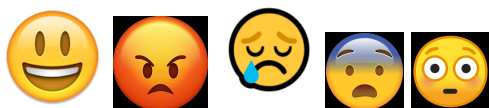
²⁹³ Jérôme Larcher, *Baiser caché*, Paris, Albin Michel, 2018

salutaire pour les jeunes lecteurs). Les livres sont présentés aux élèves qui ont environ six semaines pour en lire le plus possible. En amont de la séance de cercles de lecteurs, le professeur répartit les élèves en groupes de trois ou quatre élèves, en fonction des œuvres lues et de sa connaissance des élèves.

Comme pour toutes les séances d'éducation à la sexualité, la classe est dédoublée et chaque demi-classe est accompagnée par deux adultes formés, ce qui permet un encadrement optimal de la séance. La durée prévue est d'une heure trente pour permettre une phase de réflexion sur l'œuvre en petits cercles puis une phase de discussion générale en demi-classe. Chaque petit cercle dispose d'un questionnaire élaboré en collaboration avec les conseillères conjugales du Planning familial, qui se sont en outre prêtées au jeu de la lecture des œuvres de la sélection. Bien sûr, le questionnaire n'est là que pour lancer les discussions et servir ainsi d'amorce à la réflexion collective. Il n'a pas de caractère exhaustif et n'est bien sûr pas destiné à évaluer la lecture des élèves. Voici les questions posées :

1) A la lecture de ce roman, qu'avez-vous ressenti ?

Entourez le ou les emojis qui correspondent le mieux à vos émotions :



2) Avez-vous aimé ce livre ? Pourquoi ?

3) Au début de l'histoire, que recherche le personnage dans sa vie ?

4) À quel(s) problème(s) se retrouve confronté le personnage ? Expliquez.

5) Dans quelle situation ce problème survient-il ? (situation personnelle du personnage, relations familiales, peur...)

6) Si vous étiez son ami(e), quels conseils lui auriez-vous donnés pour l'aider à résoudre ses difficultés ?

7) Selon vous, ce livre représente-t-il bien les relations entre les jeunes d'aujourd'hui ?

8) Avez-vous des idées pour que ces relations entre les jeunes s'améliorent ?

Lors de la phase en petits cercles, les animatrices n'interviennent qu'en cas de besoin, pour accompagner les élèves. Lors de la phase de réflexion collective, elles distribuent la parole. En fin de séance, elles rappellent les textes de lois, les numéros verts, et les sites internet de l'éducation nationale dédiés. L'objectif fixé, à l'échelle de l'établissement, est que toutes les classes de 4ème bénéficient de cette séance. Il a été atteint pour la première fois en 2022-2023 après trois années d'expérimentation. Bien sûr, il est encore trop tôt pour vérifier si cette forme de prévention est efficace, c'est-à-dire si les incidents traités sur ce sujet en Vie Scolaire sont en baisse à l'issue de cette séance. Nous n'avons toutefois pas la naïveté de croire que ce genre de séance représente "la" solution pour résoudre un problème sociétal de cette ampleur. Cependant, les échanges observés montrent que ces cercles ont au moins l'avantage de susciter le questionnement des élèves et d'épaissir un peu leur réflexion.

Ce vaste tour d’horizon et néanmoins non exhaustif de mises en place des cercles de lecteurs et de lectrices en dehors et à l’intérieur de nos classes, à des fins disciplinaires et d’éducation à la sexualité (et au-delà à la citoyenneté) nous a permis de montrer la grande souplesse et variété de ce dispositif didactique. Par rapport aux travaux de nos prédécesseurs, présentés précédemment, nous n’avons pas privilégié une conception du cercle plus que l’autre, nous avons tenté de les mêler et de les faire alterner, en fonction des besoins de nos élèves et de nos objectifs pédagogiques.

Lors du confinement du printemps 2020, nous avons tenté de poursuivre virtuellement les échanges entre élèves sujets lecteurs. Pour cela, nous avons eu recours à des outils numériques tels que Padlet (mur virtuel) et Gloze (application de lecture collaborative). Nous avons choisi de ne pas les présenter dans le cadre de cette recherche. En effet, nous avons eu l’impression que les échanges étaient alors vidés de leur substance, les élèves juxtaposant leurs impressions de lecture sur des espaces collaboratifs sans qu’il y ait d’interactions véritables entre pairs. Nous préférons donc privilégier l’étude des échanges intersubjectifs dans le même espace-temps. En effet, nous pensons que ces échanges deviennent alors de véritables expériences humaines de partage, dont sont de plus en plus privés les adolescents, à l’ère du numérique et du repli sur soi, accentué par la pandémie.

Il reste à présent à tenter de dresser le bilan général de ces différentes mises en œuvre de cercles de lecteurs.

Chapitre 3 : Bilan général des expérimentations menées à l’échelle du groupe : réussites, limites et perspectives d’évolution

Nous nous proposons à présent de réaliser une brève synthèse générale des résultats de nos expérimentations à l’échelle des cercles. Pour ce faire, nous disposons de nos observations pendant les séances. Nous tenons à préciser que nous avons choisi de ne pas filmer de séance. À l’exception des enregistrements audio des élèves du cercle de lecteurs “fragiles”, destinés à Marion Achard pour la création de son roman, et des capsules audio des élèves du cercle “passionnés” qui présentent certains coups de cœur, nous n’avons pas non plus réalisé d’enregistrement. En effet, nous avons pensé (peut-être à tort) que filmer ou enregistrer les élèves pourrait nuire à la spontanéité des échanges entre pairs, qui nous paraît essentielle de préserver pour l’efficacité des cercles. Nous disposons en revanche des fiches de séance avec les écrits collaboratifs et les impressions collectives sur ces temps, ce qui nous permet de croiser notre point

de vue avec celui des cercles d'élèves. Nous réserverons les écrits individuels pour l'analyse de la dernière partie de ce mémoire, à l'échelle individuelle.

À partir de critères quantitatifs et qualitatifs, nous allons tenter de cerner les réussites obtenues, avant d'en analyser les limites. Enfin, nous dégagerons quelques perspectives d'évolution pour conserver la dynamique de progression de l'expérimentation T2L qui nous est chère.

1. Des cercles de lectures vertueux ?

À ce stade de notre réflexion, il apparaît nécessaire de vérifier si le dispositif du cercle de lecteurs tient ses promesses. Est-il apte à promouvoir et soutenir la lecture, c'est-à-dire, permet-il de créer une dynamique vertueuse autour de la lecture en accentuant le plaisir de lire et en renforçant la compréhension ? Et, au-delà de la lecture, constitue-t-il une source d'apprentissage pour nos élèves, dans leur diversité ?

1.1. Le difficile bilan des bénéfices de nos expérimentations à l'échelle du groupe

Plusieurs raisons rendent difficiles d'établir les résultats globaux de notre expérimentation. La première provient de l'ampleur de l'expérimentation dans le temps, à savoir cinq années scolaires dont deux très impactées par la situation sanitaire. Comme pour l'analyse des carnets culturels, la quantité d'élèves concernés par les cercles de lecteurs et de lectrices au sein de nos classes (à raison d'environ 112 élèves par an, soit un total de 560 élèves sur 5 ans) est très importante. À cela s'ajoutent les élèves du cercle de lecteurs passionnés (en moyenne une vingtaine d'élèves par an) et les cercles de lecteurs fragiles (une vingtaine également, à raison de 8 à 12 élèves par session). En outre, les cercles de lecteurs utilisés dans le cadre de l'Éducation à la sexualité ont pu concerner environ 140 élèves.

D'autre part, les différentes modulations du cercle de lecteurs expérimentées compliquent également la tâche de l'analyse globale : comment garder une vue d'ensemble des résultats face à une réalité pédagogique si plurielle ? Est-ce que nos multiples expérimentations n'ont pas fini par nuire à l'analyse elle-même ? Nous ne renonçons pas pour autant à le faire, tout en ayant bien conscience qu'il ne s'agit que d'ébauches d'analyses imparfaites qu'il conviendrait d'approfondir et de préciser dans les années à venir, le cas échéant.

1.2. Des indicateurs de réussite quantitatifs limités

Pour asseoir notre bilan quantitatif des bénéficiaires des cercles de lecteurs, nous avons décidé de retenir trois critères qui nous semblaient pertinents : l'analyse des taux de prêts, une étude comparative diachronique des résultats de fluence en 6ème, et enfin, les taux de présence aux cercles de lecteurs "passionnés" et "fragiles".

1.2.1. Analyse des taux de prêts

Le premier indicateur de réussite nous paraît être le taux de prêts (tous documents confondus : documentaires, magazines, romans, bandes dessinées et mangas) empruntés au C.D.I. par les élèves concernés par les cercles. En effet, on peut raisonnablement penser que le nombre de prêts est significatif de la quantité de livres lus. Or "la pratique de la lecture améliore par elle-même les connaissances et les mécanismes fondamentaux qui permettent d'accéder à la compréhension des textes écrits²⁹⁴", autrement dit, c'est en lisant qu'on devient lecteur. En 2021-2022, ce sont les classes qui ont participé à plusieurs cercles de lecteurs qui ont emprunté le plus de documents au C.D.I. Bien sûr, nous avons tout à fait conscience qu'un livre emprunté n'est pas forcément lu ou compris, mais ce taux nous semble malgré tout le reflet de la dynamique de lecture au sein des différentes classes concernées.

Ainsi, la classe de 6ème B, ayant participé à différents cercles de lecteurs, a totalisé 1011 prêts pour 29 élèves soit une moyenne record de 35 prêts par élève pour une année. À titre de comparaison, les autres classes comptabilisent 485 prêts en moyenne. Il convient toutefois de nuancer cette réussite. En effet, il s'agissait d'une classe avec une excellente tête de classe (la plupart de ces très bons élèves étaient inscrits dans la section bilingue anglais/allemand) particulièrement passionnée par la lecture et très motrice pour le reste de la classe. Quant aux élèves en difficultés, ils étaient très volontaires. En raison du profil particulier de cette classe, il apparaît difficile d'établir un rapport de cause à effet entre participation à des cercles de lecteurs et passion pour la lecture et ce, d'autant plus que les cercles de lecture n'ont pas été la seule action en faveur du partage de lecture cette année-là. En effet, ces élèves ont également participé à un projet de lecture à voix haute intergénérationnel.

Le rapport semble plus évident à établir pour le niveau 4ème et 3ème. En 2021-2022, la classe de 4ème E, ayant participé à plusieurs cercles pendant l'année (dont au moins trois sur des lectures cursives au choix), totalise 304 prêts pour 28 élèves pour une moyenne de 11 prêts par élèves, alors que la moyenne des autres classes est de 110 prêts par classe. Or, cette classe n'avait pas un niveau et un intérêt de lecture particulièrement élevé en début de 4ème et la tête de classe

²⁹⁴ Marcel Crahay, Marion Dutrévis (dir.), *op. cit.*, p. 247

n'était pas particulièrement étoffée. Il s'agissait d'une classe avec une L.V.2. Espagnol, sans option latin. Les résultats obtenus nous semblent par conséquent plus significatifs que pour notre classe de 6ème.

La classe de 3ème A, n'ayant participé qu'à deux cercles de lecteurs (un sur une lecture cursive de science fiction au choix empruntée au C.D.I. et un sur la lecture de *La Tresse*²⁹⁵ de Laetitia Colombani, œuvre achetée par les élèves) n'est pas la classe ayant le taux de livre le plus élevé. Cependant, ce taux de prêts arrive en deuxième position, après la classe comprenant les élèves avec l'option latin, et/ou participant au groupe d'euro italien et/ou le groupe bilingue allemand-anglais. Cette réussite, en demi-teinte, éclaire toutefois notre analyse car elle tend à prouver que le nombre de cercles de lecteurs dans l'année a une incidence directe sur le taux de prêts enregistrés. Quand les temps de cercle sont peu nombreux, comme cela a été le cas pour notre classe de troisième, l'impact sur la dynamique globale de la classe est moins marqué.

Certains prêts échappent au radar des prêts enregistrés au C.D.I. Les comptes sont alors tenus manuellement par le professeur documentaliste et les professeurs de français. En 2021-2022, pour une classe de quatrième particulièrement faible engagée dans le projet Voyage-Lecture, le taux de prêts notés pour les 8 œuvres sélectionnées est de 115 œuvres pour 27 élèves soit 4,3 prêts par élève. En outre, lorsque nous regardons de plus près les livres empruntés, nous pouvons constater que, si la bande dessinée de David Ratte *Ma Fille, mon enfant*²⁹⁶, abordant le thème de l'amour adolescent sur fond de racisme (21 prêts), a remporté le vote de la classe, c'est le roman de Jo Witek *J'ai quatorze ans et ce n'est pas une bonne nouvelle*²⁹⁷ sur le mariage forcé qui a obtenu le nombre de prêts le plus important (24 prêts). D'une manière générale, certains romans comme le récit à suspense *Décollage immédiat*²⁹⁸ de Fabien Clavel et *Le garçon qui ne voulait plus de frère*²⁹⁹ de Sophie Rigal-Goulard, qui aborde le thème du handicap mental (14 prêts notés pour chacun de ces deux romans), se retrouvent au coude à coude avec le manga *Arte*³⁰⁰ de Kei Ohkubo : 14 prêts ont été notés pour chacun de ces deux romans contre 15 prêts pour le manga. Cette dynamique de prêts semble donc se faire en faveur des romans. En outre, en ce qui concerne cette classe, il faudrait ajouter les prêts des œuvres empruntés pour le cercle d'Éducation à la sexualité : nous n'en avons malheureusement pas conservé les données mais nous avons la certitude que tous les élèves en ont au moins lu un. Avec les 177 documents empruntés au C.D.I., sans que nous puissions parvenir à un total exact, il est certain que les élèves de cette classe ont lu bien plus que les trois œuvres de lecture cursive préconisées par les Instructions officielles.

²⁹⁵ Laetitia Colombani, *La Tresse*, Paris, Le Livre de poche, 2018

²⁹⁶ David Ratte, *Ma Fille, mon enfant*, Paris, Bamboo, "coll. Grand Angle", 2020

²⁹⁷ Jo Witek *J'ai quatorze ans et ce n'est pas une bonne nouvelle*, Paris, Acte Sud Jeunesse, coll. "Roman Ado", 2021

²⁹⁸ Fabien Clavel, *Décollage immédiat*, Paris, Rageot éditeur, "coll. "Heure noire", 2019

²⁹⁹ Sophie Rigal-Goulard, *Le garçon qui ne voulait plus de frère*, Paris, Rageot éditeur, 2023

³⁰⁰ Kei Ohkubo, *Arte Tome 1*, Paris, Komikku éditions, 2015

Dans la classe de français d'une autre professeure de français, nous pouvons relever que les cercles de lecteurs d'Éducation à la sexualité ont donné lieu à 78 prêts pour 30 élèves soit 2,6 livres par élève. Or, la période de lecture n'était pas idéale : il s'agissait de la fin de l'année et les élèves n'ont bénéficié que de quatre semaines de lecture (au lieu des six habituelles). Nous pouvons donc affirmer que ce résultat aurait pu être meilleur si la classe avait lu les livres à une période de l'année plus propice à la motivation scolaire et sur une durée plus importante. Et là encore, une œuvre romanesque *Mauvaise Connexion*³⁰¹ de Jo Witek arrive à égalité (20 prêts) avec la bande dessinée *Mots rumeurs, mots cutter*³⁰² de Charlotte Bousquet et Stéphanie Rubini, ce qui tendrait à montrer, une nouvelle fois, que les élèves parviennent à diversifier leur lecture en faveur des œuvres romanesques.

Enfin, en ce qui concerne les élèves du cercle de lecteurs "fragiles", le taux de prêts témoigne également d'une certaine réussite. À titre d'exemple, en 2020-2021, sur une session de 8 séances, les 8 élèves ont emprunté un total de 16 romans de Marion Achard, soit une moyenne de 2 romans par élève. Certes, il s'agissait de romans courts de 80 à 100 pages mais, pour des élèves peu habitués à lire, il est indéniable que les cercles ont permis de soutenir et d'intensifier leurs efforts de lecture.

Notre analyse semble donc prouver une plus grande dynamique de lecture auprès des classes concernées par les cercles de lecteurs et de lectrices, si toutefois le nombre de cercles de lecteurs dépasse les deux cercles dans l'année. Nous avons également établi que cette dynamique s'effectuait au profit des œuvres romanesques. Toutefois, la confidentialité des prêts ne permet pas d'aller plus loin dans notre analyse. Nous aurions aimé savoir si, à l'issue des cercles de lecteurs sur les œuvres cursives au choix, les élèves ont emprunté un livre présenté par un de leur camarade et si leurs genres et univers de lectures se sont diversifiés. Nous ne pouvons que le supposer au vu du nombre important de prêts, mais ces questions restent néanmoins ouvertes.

1.2.2. Étude comparative diachronique des résultats de l'évaluation de Fluence pour une classe de 6ème

En début de 6ème, tous nos élèves ont été testés en fluence lors des évaluations nationales. Les résultats obtenus étaient les suivants : 5 élèves relevant du groupe "à besoins" et 9 élèves appartenant au groupe "fragile", soit sur une classe de 28, la moitié concernée par des difficultés de vitesse de lecture et de déchiffrage. 4 élèves sur 5 relevant du groupe "à besoins" ont bénéficié du dispositif de remédiation Fluence et un élève a participé au cercle de lecteurs "passionnés". En outre, toute la classe a participé à de nombreux cercles de lecteurs (présentés ci-dessus) et à un

³⁰¹ Jo Witek, *op. cit.*

³⁰² Charlotte Bousquet et Stéphanie Rubini, *op. cit.*

projet de lecture à voix haute sur *Pax et le petit soldat*³⁰³ de Sara Pennypacker. À la fin de l'année, nous les avons testés à nouveau sur le même texte, en considérant que les deux lectures étaient trop éloignées pour que les élèves se souviennent du texte. Voici les résultats obtenus sous forme de tableau comparatif. Les scores correspondent au nombre de mots lus correctement en une minute et l'évolution est exprimée en nombre de mots et en pourcentage d'augmentation ou de diminution :

Élève et profil d'élève	Score de Fluence en début d'année	Score de Fluence en fin d'année	Évolution
A Élève ayant bénéficié de la Fluence mais nombreuses absences (TDAH en cours de diagnostic)	79	74	- 4 - 5%
B	107	131	+ 24 + 22,4%
C Élève ayant bénéficié de la Fluence	71	86	+ 15 + 21%
D	91	107	+ 16 + 17,6%
E	102	146	+ 40 + 43%
F	109	150	+41 +37,6%
G	114	141	+ 27 + 23,7%
H Élève en situation de handicap (lourde dyslexie) ayant participé au cercle de lecteurs "passionnés"	66	68	+2 + 3%
I Élève en situation de handicap (lourde dyslexie et TDAH) ayant bénéficié de la Fluence	55	79	+ 24 + 43,6%
J Élève avec P.A.P. (TDAH) ayant bénéficié de la Fluence	82	92	+ 10 + 12,2%
K	110	129	+ 19 + 17,3%
L Élève allophone, en France depuis le C.P., bilan neuropsychologique en cours	98	86	- 12 - 14%
M	107	140	+ 33 + 31%
N Élève dyslexique	105	103	-2 -1,9%

Tableau comparatif des scores de Fluence en début et en fin d'année de 6ème

³⁰³ Sara Pennypacker, *op. cit.*

Sur 14 élèves, 10 ont progressé de manière significative (évolution en vert dans le tableau) et ce malgré d'importantes difficultés : I, l'élève le plus en difficulté de lecture pour la fluence réussit malgré tout à augmenter son score de 43,6% , soit la meilleure progression de la classe. En revanche, deux élèves voient leur score chuter (évolution en rouge dans le tableau), l'un en raison peut-être d'un trouble de l'attention et d'un nombre d'absences important ; l'autre, d'origine étrangère, lit plus lentement en fin d'année, mais semble comprendre davantage ce qu'il lit, en commettant notamment moins d'erreurs. Enfin, deux élèves, très impactés par leur dyslexie, ont des scores quasiment similaires (en noir dans le tableau).

Ces résultats, a priori encourageants pour le dispositif des cercles de lecteurs (71% des élèves en difficulté ont progressé), demandent cependant à être nuancés. En effet, comme les cercles ne sont pas le seul dispositif didactique à avoir été utilisé auprès de ces élèves, il serait erroné de leur en attribuer les seuls bénéfices. D'autre part, la lecture étant une compétence transversale collectivement travaillée, les autres matières ont pu être également un facteur de progression. Enfin, pour être complètement validés scientifiquement, ces résultats auraient dû être comparés à une classe témoin, ce qui n'a pas été possible dans le cadre de notre expérimentation. Il aurait fallu en effet trouver une classe avec le même pourcentage d'élèves en difficultés au début de l'année, et ne pas les aider à progresser, ce qui serait bien entendu déontologiquement inacceptable. Quoiqu'il en soit, cette progression globale est importante pour ces élèves car "un élève pour qui décoder un texte est une activité cognitive coûteuse sera vraisemblablement un élève qui lira de moins en moins"³⁰⁴.

Pour conclure, ces quelques indicateurs quantitatifs semblent montrer que les élèves, bénéficiant entre autres de cercles de lecteurs, lisent plus et peut-être mieux. En ce qui concerne les cercles de lecteurs "passionnés" et "fragiles", fonctionnant sur la base du volontariat et de l'engagement individuel, il paraît intéressant, pour se faire une idée du niveau d'adhésion des élèves, d'analyser la présence des élèves.

1.2.3. Présence des élèves aux cercles de lecteurs "passionnés" et "fragiles"

En ce qui concerne le cercle de lecteurs "passionnés", le taux de participation est en forte hausse. En effet, en 2021-2022, le cercle comprenait 14 membres (taux de participation le plus bas depuis sa création). En 2022-2023, 32 élèves ont fréquenté régulièrement ce cercle (dont 3 élèves qui appartenaient l'année précédente à un cercle de lecteurs "fragiles"). Cette augmentation montre un intérêt marqué pour le cercle. Si les élèves reviennent une semaine sur deux, c'est qu'ils adhèrent au dispositif. Toutefois, une fois encore, il convient de nuancer cet indicateur quantitatif.

³⁰⁴ Marcel Crahay, Marion Dutrévis (dir.), *op. cit.*, p. 212

En effet, en 2021-2022, la situation sanitaire était encore très impactante et surtout, la séance de cercle de lecteurs “passionnés” avait lieu en même temps que la chorale, activité très prisée par les élèves de l’établissement. Les taux de participation du cercle dépendent ainsi du planning des autres activités organisées entre 13h et 14h et des emplois du temps des élèves. Ainsi, des élèves qui terminent à 12h le vendredi seront sûrement moins motivés pour rester jusqu’à 14 heures, même si on trouve des élèves suffisamment passionnés pour le faire !

En ce qui concerne les élèves du cercle “fragiles”, on note que les propositions d’aide sous forme de cercles de lecteurs rencontrent très peu de refus de la part des élèves et des responsables légaux. Et, une fois engagés, les élèves participent à la session avec régularité, ce dont témoignent les fiches d’auto-évaluation sur l’assiduité. À titre d’exemple, pour une session de 8 séances en 2020-2021, sur 8 élèves un peu plus agités que les autres cercles, 7 élèves ont suivi les séances régulièrement (à l’exception des séances où ils ont pu être malades, notamment en raison du Coronavirus). Seul un élève a abandonné le cercle en cours de session : après avoir été malade une séance, il a “décroché”. Cependant, l’année suivante, ce même élève a de nouveau participé au cercle de lecteurs “fragiles” sous la forme de “cercle participatif et créatif” avec Marion Achard et il s’est montré beaucoup plus assidu (seulement une absence injustifiée sur les huit séances). En outre, certains élèves décident même de suivre deux sessions au lieu d’une pour poursuivre leurs efforts de lecture. Les élèves de ce cercle semblent donc également adhérer au dispositif. Il est cependant difficile d’évaluer leurs progrès. Nous tenterons néanmoins de le faire, dans la troisième partie de ce travail, à l’échelle individuelle.

Les différents indicateurs quantitatifs que nous venons d’analyser vont dans le sens d’une certaine réussite des cercles de lecteurs, sans toutefois être pleinement satisfaisants. Nous allons à présent tenter d’en analyser les indicateurs qualitatifs.

1.3. Des indicateurs de réussites qualitatifs

Pour établir des indicateurs qualitatifs, nous nous appuyerons sur nos observations de séances ainsi que sur “les fiches de cercle” des élèves. Au fil des années, nous avons collecté 134 “fiches de cercle” au total. Nous tenons à préciser que les commentaires d’élèves seront retranscrits tels quels, à l’exception des corrections orthographiques.

1.3.1. Une adhésion massive des élèves pour ce dispositif

La plupart de ces fiches ont une question ou rubrique qui invite le cercle à donner ses impressions sur la séance qu’il vient de vivre. D’une manière quasi unanime, les cercles d’élèves apprécient ce temps de partage. Les mots “partage” et “échange” sont d’ailleurs ceux qui

reviennent le plus souvent. Il est d'ailleurs intéressant de constater que les cercles en 4ème, peut-être plus conformistes par rapport au groupe, apprécient d'avoir les mêmes idées : "On a trouvé que ce temps de partage était bien car on avait tous les mêmes impressions donc on a pas fait de débat sur l'histoire", "On avait tous les mêmes idées on a pas eu besoin de débattre", "C'était un bon temps de partage car nous avons réussi à trouver des idées et nous étions du même avis", "On a pu savoir si d'autres personnes aimaient", "le fait d'avoir les mêmes avis facilite la discussion et fait que nous allons vite, nous sommes efficaces". En début de 3ème, les cercles, peut-être plus avancés dans l'argumentation et la construction de leur propre identité, semblent plus sensibles à la diversité de points de vue : "Nous avons trouvé que ce temps d'échange était assez constructif et cela a permis de voir chacune de nos impressions de lecture. Et d'avoir pu échanger sur ce roman et constater que nous n'avons pas toutes les mêmes idées...". Certains cercles sont sensibles à l'atmosphère ludique : "convivial", "agréable", "amusant", "drôle" "on a bien aimé l'ambiance" "on a rigolé, communiqué nos différents sentiments sur les livres". En outre, le fait que le cercle soit constitué d'amis (ce qui dépend du choix du professeur pour la formation des groupes) a une influence positive sur le ressenti des élèves : "C'était un moment convivial car on s'est retrouvé avec des amis", "Le temps de partage était bien car comme on se connaissait, on a pu mieux se partager les idées", "nous avons également bien aimé être mis en groupe par affinité car nous n'avons pas eu de problème de communication". D'autres sont plus réceptifs au changement de pédagogie: "Nous avons bien aimé car cela change des cours traditionnels", "ça changeait des cours normaux", "c'est mieux que certains cours de français (plus intéressants)".

Certaines appréciations vont même plus loin, développant une véritable réflexivité de la part du groupe sur les objectifs du cercle. En effet, certaines impressions portent sur l'utilité des cercles pour la lecture : "ça nous a plu nous avons bien aimé entendre les histoires des autres c'était très intéressant", "cela permet de découvrir d'autres histoires", "cela nous a donné envie de lire les livres des autres", "on comprend mieux le lien entre les différents personnages", "C'est bien car on peut échanger sur ce qu'on a compris sur le livre" "C'était très constructif, car nous avons pu échanger nos avis sur ce livre, que ce soit sur les personnages, sur l'histoire ou encore sur le message de sensibilisation que passe l'auteur à travers ce livre" ; tandis que d'autres sont plus attentifs aux bénéfices des compétences psychosociales exercées : "cela nous a permis de nous rapprocher" , "très utile pour la communication et l'aide entre les personnes", "C'est bien, on peut apprendre à se découvrir entre nous". Un cercle de lectrices a même été jusqu'à expliquer comment elles sont parvenues à collaborer :

"on a bien aimé car on a débattu, discuté et partagé nos idées sur le livre [...] :

"-on donne chacune nos points de vue

- on décide quelles idées on garde
- on forme les phrases puis on les écrit”.

Ainsi, on peut penser que les cercles favorisent la métacognition.

D’ailleurs, lorsque la séance de cercle a été moins positive, le groupe est en mesure d’en expliquer les causes, avec une certaine distance critique : “le temps d’échange s’est assez bien passé. Un peu de déconcentration mais ça va” , “pas très bien, car pas très concentrés donc il y a eu du temps perdu”. Enfin, des cercles de 6ème qui avaient dysfonctionné ont même été en mesure d’apprécier leur propre évolution : “on trouve que ça s’est mieux passé que la dernière fois”, “on pense qu’on a mieux participé que la dernière fois tout le monde a participé on a bien aimé”, “Notre temps d’échange était plus calme par rapport à l’autre séance. On s’est écouté, on a tous parlé et on ne criait pas” (cette dernière appréciation a été prise sous la dictée des élèves par l’A.E.S.H. qui accompagnait le cercle avec deux élèves sur quatre en situation de handicap).

Du point de vue du professeur, les séances se passent très bien dans l’ensemble. Les moments de tension font figure d’exception, grâce à une constitution des groupes souple et adaptée. En effet, en général, au début de l’année, le professeur forme lui-même les groupes hétérogènes, puis lorsque le cadre est bien posé et que les élèves ont bien intégré les règles à respecter, le professeur laisse aux élèves la liberté de les constituer, en fonction de leurs affinités. À la marge, lorsque les groupes sont ainsi créés par les participants, le professeur se livre à quelques petits ajustements afin de garantir de bonnes conditions d’entente et de travail pour tous les cercles. Ainsi, l’ambiance est détendue et le travail efficace. Le plaisir palpable des élèves est partagé par l’enseignante mais il reste difficile de savoir par la simple observation de ces séances si ce plaisir rejaillit sur les compétences de lecture.

1.3.2. Une bonne participation orale de tous les participants

Dans les fiches de cercle, du point de vue des élèves, les nombreuses occurrences des mots “partage” et “échange” témoignent du bon niveau de participation des élèves. Lorsque le professeur passe d’un cercle à l’autre, il constate que les élèves, même timides, participent activement aux échanges. À ce jour, en cinq années d’expérimentation, seul un élève de 6ème, mutique en dehors de l’activité de lecture à haute voix, n’a pas réussi à échanger spontanément avec ses camarades. Il ne parvient pour l’instant qu’à lire ses impressions écrites préalablement.

En ce qui concerne le cercle de lecteurs “fragiles”, nous n’avons jamais essuyé de refus de participer à l’oral, même pour les élèves les plus réservés. Ainsi, tous les élèves s’évaluent en “satisfaisant” et en “très satisfaisant” pour la compétence “Je m’exprime” à chaque séance, comme en témoigne la fiche d’une élève dont le professeur de français n’entendait presque jamais

la voix en classe entière (voir annexe 18 p. 262). Bien sûr, l'effectif réduit et l'atmosphère détendue créée contribue à mettre en confiance les participants plus timides.

Enfin, même les élèves en situation de handicap trouvent leur place dans les échanges, ce qui constitue une réussite importante selon nous. Cela nécessite parfois des ajustements pour la formation des groupes, comme pour cette jeune fille avec T.S.A. qui ne peut travailler qu'avec deux autres camarades. Et certaines séances apportent de belles surprises comme pour une élève de 4ème, ayant également des T.S.A., et qui avait du mal à accepter les autres élèves, pourtant particulièrement bienveillants à son égard. En début d'année, elle refuse de se ranger avec ses camarades : "je veux pas me ranger avec ces rats !". Nous sommes au début du mois de juin, et c'est le dernier cercle de lecteurs de l'année sur des lectures cursives au choix (il y en a déjà eu quatre depuis le début de l'année). Le thème des livres choisi "Je viens d'ailleurs" est destiné à accompagner une séquence sur le traitement de la question des migrants dans les médias. Jusqu'à présent, cette élève ne s'est jamais particulièrement bien investie, ni dans le carnet culturel (qu'elle oublie de remplir ou de rendre), ni dans les temps de cercle. La planification des tâches, malgré les accompagnements mis en place, lui est encore très difficile. Or, ce jour-là, lorsque nous circulons dans la salle, nous constatons que c'est elle qui pose les questions à ses camarades, et elle n'hésite pas à leur demander de préciser leur propos. Bien plus, c'est elle qui prend les notes sur la "fiche de cercle" pour le groupe, alors que d'habitude, c'est l'A.E.S.H. qui l'accompagne qui prend en note une grande partie de ses traces écrites en classe ! Dans le cas de cette élève, un projet de classe en acro cirque intitulé "Si j'étais à ta place" a contribué à la faire s'ouvrir aux autres élèves au début du printemps. Nous pensons que les cercles de lecteurs l'ont également aidée à s'intégrer. En outre, si elle n'a pas lu ce jour-là son livre jusqu'au bout, sa participation active dans les échanges du cercle témoigne d'une belle réussite.

Si le dispositif des cercles rencontre l'adhésion des élèves et permet leur participation, il reste à vérifier qu'il remplit bien sa mission sur les compétences de lecture des élèves.

1.3.3. Une amélioration des compétences de lecture ?

Il est difficile d'appréhender une progression en lecture à l'échelle du groupe. Pour cela, il faudrait que les cercles restent les mêmes tout au long de l'année, ce qui n'a pas été le cas, en raison de la souplesse dans la constitution des groupes, nécessaire à l'adhésion des élèves et à leur participation. Tout au plus, nous nous proposons de nous pencher sur les compétences de lecture manifestées lors d'une séance de cercle, c'est-à-dire à un instant particulier. Notre analyse ne sera pas exhaustive car nous tenterons de la pousser ultérieurement dans notre troisième partie, à l'échelle individuelle. Pour se faire une idée des compétences de lecture mises à profit dans les

cercles, nous avons choisi de nous livrer à une courte analyse de trois échantillons, correspondant à une fiche de cercle pour chaque niveau auquel nous enseignons.

En 6ème, pour le deuxième cercle de lecteurs sur les chapitres 12 à 15 de *Pax et le Petit Soldat* de Sara Pennypacker, un groupe de 4 élèves (dont deux qui étaient ressortis comme “à besoin” et “fragiles” au test de fluence) réalise une trace écrite à l’issue de leur discussion sur le personnage secondaire de Hérissée. Il s’agit de la renarde sauvage qui se charge de l’apprentissage de Pax, le renard domestiqué :

“Tout d’abord, Hérissée au début de l’histoire, elle apparaît brusquement et elle est dure avec Pax. Elle montre à Pax qu’il faut être dur pour se faire respecter sinon ce sont les autres qui prennent le dessus. Elle protège avant tout son frère. Elle semble froide avec Pax mais elle veut lui apprendre les lois de la vie. Hérissée est méfiante envers Pax car c’est un inconnu et il “empeste l’humain” p. 53. Elle a un sentiment de protection envers Pax, elle le prévient du danger que représente Gris p. 71”.

Le “Tout d’abord” nous semble témoigner d’un effort pour organiser leurs idées. L’utilisation de la conjonction de coordination “mais” montre une volonté d’apporter des nuances au trait du portrait établi et celle de “car” montre une intention de justifier les propos. Finalement, l’éclairage sur les motivations du personnage est tout en nuances, et les élèves ont bien saisi la complexité du personnage à la fois dure et froide mais également protectrice et altruiste. Et sur le plan méthodologique, ils commencent à citer le texte. Ces élèves de 6ème nous semblent donc sur la voix de la lecture littéraire.

En quatrième, sur le tome 1 *Les Misérables* de Takahiro Arai³⁰⁵, adaptation de l’œuvre de Victor Hugo, un cercle a noté ces impressions :

“Tristesse quand Jean Valjean est condamné pour avoir volé du pain alors qu’il voulait aider sa famille je trouve que les dessins sont super beaux et qu’il y a beaucoup de misère et de tristesse. Les images montrent la rage quand Jean Valjean se transforme en animal sauvage. Injustice de la société. Phrase qui représente le livre : « Ayez un peu pitié »”.

Malgré des impressions de lecture prises sous forme de notes avec des phrases incomplètes, le cercle témoigne d’une bonne appropriation de l’œuvre. Le groupe s’exprime d’une seule voix avec l’utilisation de la première personne “je trouve” et on peut remarquer qu’il a bien senti le registre pathétique (sans le nommer) : “tristesse”, “misère”, “pitié”, “injustice”. Son commentaire familial est néanmoins d’ordre esthétique “les dessins sont super beaux”. En outre, il développe une interprétation psychologique très intéressante sur l’animalisation de Jean Valjean en fauve sur certaines planches : “Les images montrent la rage...”. Le cercle s’efforce de prélever une citation représentative de l’œuvre. Enfin, on sent la compassion des élèves de ce cercle pour le personnage de Jean Valjean. Comme pour le cercle de 6ème, ce groupe témoigne d’une bonne appropriation de l’œuvre et développe une interprétation pertinente.

³⁰⁵ Takahiro Arai, *Les Misérables Tome 1*, Paris, Kurokawa, 2015

En 3ème, sur le roman de science fiction *New Earth Project* de David Moitet, un cercle d'élèves au niveau plutôt fragile s'exprime ainsi sur ses moments préférés :

“Nos moments préférés de l’histoire sont : au début quand Orion et Isis se percutent, aussi quand Isis est dans le vaisseau car on ne sait pas si Flynn et Orion vont réussir à sauver Isis cela amène le suspens. Le moment préféré de X est le moment où Zeke meurt car elle aime bien les batailles. C’est le seul roman que nous avons lu où un fils a un père si méchant, atroce... Nous trouvons que Isis est très courageuse durant ce roman. ex : quand Zeke meurt elle doit rejoindre sa famille seule. Nous voyons qu’à la fin du livre les rôles s’inversent car Miranda va vivre dans la Waterzone et que tout va mieux pour Isis”.

On peut noter que les élèves ont porté, comme souvent, un jugement moral sur les personnages qualifiés de “méchant”, “atroce” et “courageuse”. Les élèves savent s’appuyer sur des exemples précis pour justifier leurs impressions. En outre, ils ont été en mesure d’analyser l’effet de suspens et le retournement de situation : la lecture littéraire est en marche. Enfin, d’une manière générale, le souci de justification est bien ancré comme en témoigne les trois occurrences de la conjonction de coordination “car”.

Pour conclure, ces échantillons d’impressions de lecture tendent à montrer que le cercle fonctionne un peu comme un laboratoire à interprétations. Les élèves s’essayent peu à peu, en autonomie, à la lecture littéraire, grâce à une collaboration fructueuse entre pairs. Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à bénéficier des cercles. En effet, ceux-ci sont également intéressants pour le professeur.

1.3.4. Un enrichissement des pratiques du professeur

La pratique des cercles de lecteurs a contribué à enrichir et à revisiter nos pratiques pédagogiques, en variant nos “gestes professionnels”³⁰⁶ pour assurer l’étayage de nos cours, avec au final, davantage de “lâcher-prise”. En effet, lors des séances d’étude de texte, en classe entière, nous avons appris à laisser davantage de place à la parole de l’élève. Nos questions sont plus ouvertes et nos relances, plus discrètes, permettent aux élèves d’approfondir leur réflexion sans en contrôler la teneur. En somme, nous avons appris à nous taire et à écouter davantage... comme nos élèves au sein des cercles.

Il nous arrive également beaucoup plus souvent de mener des débats interprétatifs improvisés ou non quand l’occasion se fait sentir, à partir d’une remarque d’élève ou d’un texte un peu complexe. Nous aimons mettre les élèves en position de discussion réflexive en leur posant la question, à titre d’exemple, pour la nouvelle “Aux Champs” de Maupassant³⁰⁷ : “Et toi, tu préférerais être à la place de Charlot ou de Jean” ?

³⁰⁶ Dominique Bucheton, *op. cit.*

³⁰⁷ Guy de Maupassant, *Aux Champs et autres nouvelles*, Paris, Librio, 2016

En outre, avec l'habitude des cercles de lecteurs, nous nous sentons également mieux armée pour mener d'autres formes de travaux de groupe, pour des séances de lecture, d'écriture et de langue. Pratiquer ces activités collaboratives en donnant plus d'autonomie et de liberté aux élèves devient naturel. Or, nous sommes bien consciente que cette pédagogie est une piste privilégiée à explorer, dans la lignée de la pédagogie Freinet :

“Rien de très nouveau dans ces démarches enseignantes fortement valorisées depuis longtemps par la pédagogie Freinet et ses prolongateurs : responsabilité, autonomie, collaboration, engagement dans des projet porteurs d'un sens social, mise en retrait de l'enseignant en sont les principes de base³⁰⁸”.

Enfin et surtout, le cercle de lecteurs, grâce à la souplesse de ce dispositif, nous a permis de laisser exprimer notre créativité. Or, “la créativité de l'enseignant est communicative ; l'atmosphère de la classe se modifie³⁰⁹”. Les cercles de lecteurs nous paraissent donc doublement vertueux, pour les groupes d'élèves qui apprennent à mieux lire, grâce à une atmosphère détendue, et pour le professeur qui apprend à mieux enseigner. Cependant, notre expérimentation comporte également des limites que nous allons à présent analyser.

2. Les limites de nos expérimentations

Nous analyserons ici les difficultés et les échecs rencontrés à l'échelle collective des cercles.

2.1. La difficile question du temps

Avec le dispositif du cercle, la question du temps est cruciale et difficile à traiter pour le professeur. En effet, la plupart du temps, les séances de cours ne durent qu'une cinquantaine de minutes tout au plus. Or, entre l'entrée des élèves et l'appel, l'ouverture du cercle (avec le rappel du cadre et l'explicitation des objectifs de la séance), la constitution des groupes, la formation des îlots, un bon quart d'heure s'écoule. Il ne reste ensuite que peu de temps pour les discussions entre pairs et le temps de clôture de la séance de cercle est bien souvent sacrifié. Il est souvent différé à la séance suivante, qui peut se trouver au mieux le lendemain, ce qui est dommageable pour la réflexivité, car les élèves peuvent avoir oublié certains éléments de la séance et perdu le fil de leur réflexion. Bien plus, et cela a été particulièrement le cas pour les séances de 6ème d'A.P. sous forme de cercles, les élèves peuvent se sentir pressés par le temps, ce qui va à l'encontre de l'atmosphère détendue souhaitée. Ainsi, dans les fiches de cercles, on peut lire que le cercle souhaite “avoir plus de temps” ou “ce moment nous a plu mais il faut un peu plus de temps”. Ainsi, mener des cercles de lecteurs demande un “pilotage” de haute voltige :

³⁰⁸ Dominique Bucheton, *op. cit.* p. 136

³⁰⁹ *Ibid.* p. 122

“la visée centrale du pilotage est d’organiser la cohérence et la cohésion de la séance, de passer d’un début où on se contente de cadrer l’objectif de la leçon, parfois le problématiser, parfois en organiser la “dévolution” jusqu’à une clôture où l’objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé³¹⁰”.

Nous avons conscience que c’est dans la gestion du temps de la séance que se trouve notre principale marge de progression, afin de permettre aux élèves d’accéder à cette conceptualisation essentielle aux apprentissages.

La question de la gestion du temps de la séance n’est toutefois pas la seule question qui nous préoccupe. Celle de la fréquence des cercles se pose aussi. Nous avons vu précédemment que deux temps de cercle dans l’année n’était pas suffisant pour créer une véritable dynamique de lecture. À ce stade de notre expérimentation et de notre réflexion, nous pensons que le nombre de quatre cercles annuels est un minimum à atteindre pour que l’influence positive du dispositif puisse se faire sentir. En outre, Le choix du créneau horaire est aussi un paramètre à prendre en compte. La séance de 16 heures à 17 heures n’est pas la plus appropriée pour mener un cercle de lecteurs, nous nous en sommes rendu compte, à nos dépens, en fin d’année avec une classe de quatrième pourtant particulièrement sérieuse et coopérative d’ordinaire...

Enfin, les séances de cercles de lecteurs “fragiles” sont aussi un sujet de réflexion : inscrire une heure de plus dans l’emploi du temps de l’élève, qui plus est sur sa pause méridienne, n’est-ce pas ajouter à la fatigue, et, par conséquent, n’est-ce pas contre productif ? Cette question nous apparaît d’autant plus cruciale qu’il s’agit la plupart du temps d’élèves en difficultés qui doivent déjà fournir beaucoup d’efforts en classe et qui parfois bénéficient de séances d’orthophonie ou de suivi psychologique en dehors du collège.

2.2. L’échec à inverser les tendances de l’enquête du C.N.L. sur la lecture

Même si les cercles permettent d’instaurer une certaine dynamique de lecture au sein des classes, comme nous l’avons vu précédemment, celle-ci ne parvient pas à inverser la chute des pratiques de lecture, tout au long du collège, révélée dans l’enquête récente sur la lecture du C.N.L. “Les Jeunes Français et la lecture³¹¹”. Réalisée en 2022, cette enquête montre en effet que “la lecture « loisirs » décline fortement chez tous après 12 ans et l’entrée au collège”. Ainsi, en 2021-2022, même si le taux de prêts de documents est élevé dans notre classe pratiquant les cercles par rapport aux autres classes de 4ème (304), comme nous l’avons vu précédemment, ce taux reste néanmoins bien inférieur à la moyenne des 6ème (539).

³¹⁰ *Ibid.* p. 83

³¹¹ “Les jeunes et la lecture”, enquête C.N.L. Ipsos de mars 2022 [en ligne : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>]

D'autre part, pour le cercle de lecteurs "passionnés", nous constatons que la part de garçons, si celle-ci est en progression au fil des 5 dernières années, reste néanmoins bien inférieure à la participation des filles. En 2022-2023, sur les 32 élèves qui ont fréquenté régulièrement le cercle, on trouve 72% de filles et 28 % de garçons. Là encore, ce constat corrobore l'enquête du C.N.L. : "le décrochage à l'adolescence est bien réel, avec une lecture « loisirs » qui décline chez tous après 12 ans et l'entrée au collège, notamment chez les garçons, où la baisse est beaucoup plus importante que chez les filles."

Le défi reste encore à relever en matière de dynamique de lecture, et en particulier pour nos jeunes lecteurs adolescents. Celui-ci est particulièrement ardu puisque le temps d'écran passé quotidiennement chez les 7-19 ans est de 3h50 (dont 2h50 sur internet) alors que le temps de lecture hebdomadaire est de 3h14. Nous sommes bien conscients qu'il serait vain de prétendre inverser de telles tendances, si solidement ancrées dans notre monde contemporain, mais nous avons néanmoins le désir de les infléchir davantage dans les années à venir. En effet, l'enquête réalisée montre également que la lecture a encore auprès des jeunes de beaux jours devant elle : "En moyenne, les lecteurs déclarent avoir lu 2,1 livres pour l'école ou le travail, contre 5,4 livres pour leurs loisirs (en légère hausse chez les 7 -19 ans), sur les 3 derniers mois".

2.3. La classe de 3ème : un niveau plus difficile à mettre en cercles ?

Après cette analyse de nos pratiques de cercles de lecture, un constat s'impose : ce dispositif didactique a été moins souvent utilisé pour le niveau 3ème. Contrairement aux autres niveaux, cette classe, pourtant à examen, ne bénéficie que de 4 heures hebdomadaires (contre 4h30 pour les autres niveaux). Notre mission de professeure principale empiète aussi beaucoup sur le temps disciplinaire, malgré une heure de vie de classe toutes les deux semaines : orientation, préparation à l'épreuve d'orale, certification des compétences numériques PIX, ASSR2... Nous avons l'impression de courir après le temps. Pourtant, nous sommes convaincue que les cercles de lecteurs seraient particulièrement utiles pour ce niveau, et notamment pour la liaison avec le lycée.

3. Perspectives d'amélioration et d'évolution

3.1. Des cercles de lecteurs sur le texte littéraire comme liaison collège/lycée

Pour répondre aux enjeux de la troisième, et combler les lacunes que nous venons de pointer précédemment, nous souhaiterions nous servir des cercles de lecteurs dans le cadre d'une initiation à la lecture littéraire du lycée. Cette fois-ci, au lieu de s'effectuer à l'échelle d'une lecture cursive ou intégrale, le cercle opérerait à l'échelle du texte. Les expérimentations menées à

l'échelle des œuvres complètes montrent, nous avons tenté de le prouver, que les compétences d'interprétation étaient particulièrement bien sollicitées grâce aux échanges entre élèves lecteurs. Il nous apparaît par conséquent judicieux de l'utiliser en prenant un support de lecture plus court pour tenter d'entrer davantage dans l'analyse littéraire.

3.2. Des cercles de lecteurs et d'écrivains pour des apports réciproques entre lecture et écriture

3.2.1. En dehors de la classe : l'expérimentation d'un cercle d'écrivains "passionnés"

Enfin, le lien entre lecture et écriture mérite d'être renforcé, comme en témoignent nos expérimentations de cercles plus récentes. En 2022-2023, les cercles d'écrivains ont été expérimentés avec la collaboration du professeur documentaliste. Le cercles de lecteurs "passionnés" a alterné avec un "cercle d'écrivains "passionnés". La majorité des élèves a participé aux deux cercles, à l'exception de quelques élèves qui n'ont souhaité participer qu'au cercle de lecteurs "passionnés".

Le cercle d'écrivains a pris la forme d'ateliers d'écriture créative, en partie en lien avec la rencontre de l'auteure de littérature de jeunesse Nathalie Somers. Les participants plus à l'aise avec l'écrit ont ainsi rédigé des suites au premier chapitre de *L'Herboriste de Hoteforais*³¹² ; les élèves plus fragiles ont inventé, comme dans le roman de l'auteure, des pages descriptives et explicatives illustrées sur des créatures hybrides et des plantes aux pouvoirs magiques. Grâce au professeur documentaliste, ce travail a pu être publié et imprimé en auto-édition par Bookelis et un exemplaire a été offert à chaque élève ainsi qu'à l'auteure. Nous souhaitons prolonger cette expérience dans les années à venir.

3.2.2. En classe : l'expérimentation de cercles d'écrivains pour renforcer l'appropriation des élèves lecteurs et les compétences d'écriture

Dans une classe quatrième, en lien avec leur projet d'acro cirque intitulé "Si j'étais à ta place" sur le thème de la singularité, nous avons expérimenté un nouveau dispositif didactique, mêlant lecture et écriture : les élèves ont d'abord lu des romans sur ce thème puis ont écrit individuellement une lettre au personnage principal, avec comme amorce "Si j'étais à ta place"... Ensuite, cet écrit intermédiaire a été partagé en cercle. Les participants ont pu se conseiller mutuellement pour améliorer les textes produits, en apportant leurs conseils bienveillants, comme par exemple : "Dans l'ensemble le texte est bien. Apporter plus de précision sur sa différence". À l'issue de ce temps de cercle, les élèves ont tenté d'améliorer leur texte en fonction des conseils

³¹² Nathalie Somers, *L'Herboriste de Hoteforais*, Paris, Didier Jeunesse, 2020

donnés. Il nous a alors semblé que le dispositif du cercle semblait également pouvoir servir de levier de progression pour les compétences d'écriture, car les textes produits nous ont paru particulièrement réussis.

Dans le cadre des séances d'A.P. de 6ème, deux cercles d'écrivains ont été testés, avec l'utilisation d'écrits fictifs qui donnaient la parole au personnage, soit sous la forme de récit à la première personne, soit sous la forme d'une lettre du personnage. Cette passerelle entre lecture et écriture nous a semblé particulièrement intéressante à emprunter. Les cercles se sont en effet très bien prêtés au jeu de l'immersion fictive et sont parvenus à se mettre dans la peau de leur personnage, tout en manifestant une compréhension fine (et peut-être affinée) de l'œuvre. Voici, à titre d'exemple, la lettre rédigée pour un cercle d'écrivains de 6ème sur *Pax et le petit soldat* de Sara Pennypacker³¹³. Les élèves se sont bien mis dans la peau du jeune Peter, tout en montrant une très bonne mémoire de lecture et en parvenant à formuler des hypothèses pertinentes sur la suite de l'histoire, notamment la possibilité que Peter retourne chez son grand-père après avoir retrouvé son renard (voir annexe 25 p. 268 pour la version originale de ce texte intermédiaire) :

“Cher Grand-Père, J'espère que tu vas bien, j'ai fugué pour retrouver Pax, mais je vais bien. J'ai rencontré une gentille dame, elle m'a aidé. Je me suis foulé la cheville et elle m'a fait un plâtre. Elle m'a appris à façonner le bois, mais elle-même m'a fabriqué des béquilles et elle m'a appris à marcher avec. J'ai rencontré François, c'est un raton laveur. J'ai appris beaucoup de choses. J'ai fabriqué un mini Pax dans un morceau de bois. Je deviens plus fort de jour en jour. J'ai vu de nouveaux lieux en ce moment. Tu n'as pas à venir me voir. Je vais bientôt repartir pour voir Pax. Une fois que j'aurais retrouvé Pax, est-ce que je pourrais l'amener chez toi ? Si oui, je reviendrai te voir. Envoie la réponse au chauffeur de car qui s'appelle Robert Johnson, il s'occupera de tout. Ton fils m'a menti, il savait que Pax ne serait pas en sécurité, que la zone allait être fermée, qu'ils allaient se battre là-bas. J'espère que tu n'es pas fâché contre moi et j'espère que tu as lu le mot que je t'ai laissé. À bientôt”.

Inscrit dans l'Histoire dès les origines de la littérature, le partage de lecture est essentiel à l'humanité et répond autant à son besoin de récit que de relations sociales. Le cercle de lecture depuis ses débuts, s'il renvoie souvent à un espace bien défini, souvent clos, n'est pas pour autant enfermement. C'est un moyen de faire découvrir à ceux et celles qui en sont parfois le plus éloignés, les bénéfices de la lecture et de la pensée émancipatrice déployée collectivement. Prenant appui sur l'anthropologie et la sociologie de la lecture, sur les théories de la réception, de la lecture subjective et du sujet lecteur, lieu par excellence d'échanges de courants de pensées et d'impressions individuelles, le cercle permet d'expérimenter ce va-et-vient entre soi et les autres dont la littérature est l'essence même. Il répond aussi particulièrement bien aux besoins des adolescents, en quête de soi au milieu et à travers les autres et en quête de pensées plus abstraites.

³¹³ Sara Pennypacker, *op. cit.*

En tant que dispositif didactique expérimenté par de nombreux enseignants et chercheurs ces dernières décennies, le cercle de lecture a montré de nombreuses potentialités, en termes de promotion de la lecture auprès des jeunes lecteurs, mais également en termes d'appropriation et d'interprétation de l'œuvre littéraire. Il bénéficie aujourd'hui d'une reconnaissance institutionnelle et paraît être un outil privilégié pour exercer les connaissances et les compétences du socle commun pour les cycles 3 et 4.

Pour le professeur amené à instaurer un cadre particulièrement bienveillant et propice aux échanges intersubjectifs et à déployer encore davantage ses gestes professionnels, entre postures “de contrôle”, “d'accompagnement” et “de lâcher prise³¹⁴”, le cercle est un dispositif exigeant, source de progrès professionnels. L'enseignant peut en outre se saisir de ce dispositif souple pour en décliner ses formes afin de répondre aux besoins de ses élèves dans leur diversité. Ainsi, le cercle de lecture peut devenir un espace-temps d'échanges pour des lecteurs et de lectrices pluriels et uniques. L'analyse des indicateurs de réussite quantitatifs et qualitatifs, à l'échelle du cercle, tend à prouver ses bénéfices pour la dynamique de lecture mais aussi pour s'initier à la lecture littéraire. Les limites dégagées nous paraissent autant de défis à relever, car ce dispositif est loin d'avoir épuisé toutes ses potentialités et son inscription dans un temps long est nécessaire pour donner naissance à des progrès manifestes et durables.

Pour approfondir et préciser notre réflexion au sujet des cercles et, de manière plus générale, des actions collectives pour promouvoir et soutenir la lecture, nous nous proposons à présent de changer d'échelle et de laisser, en quelque sorte, la parole aux personnes concernées. Dans ces actions collectives de lecture, qu'en est-il des lecteurs élèves et adultes engagés ?

³¹⁴ Dominique Bucheton, *op. cit.*

TROISIÈME PARTIE

À l'échelle individuelle :

**De la lecture partagée à
l'expérience du partage**

Après avoir analysé la dynamique de lecture à l'échelle de l'établissement et du groupe, à ce stade de notre réflexion, il convient d'approfondir nos analyses à l'échelle individuelle. Dans notre partie précédente, nous avons pu démontrer que les dispositifs expérimentés avaient suscité l'adhésion des groupes d'élèves, créant ainsi la motivation scolaire nécessaire aux apprentissages en matière de lecture et de partage de lecture. Cette adhésion est-elle bien vérifiée auprès des individus, dans leur diversité, qui composent ces groupes ? Et quelles en seraient alors les raisons personnelles ? En outre, il est important de vérifier, de manière plus précise, si les dispositifs expérimentés ont bien tenu leurs promesses en ce qui concerne les apprentissages des élèves au collège, en particulier pour les élèves *a priori* réfractaires à la lecture. D'une manière générale, quels effets ces cercles et ces actions collectives de lecture expérimentés ont-ils pu avoir sur les apprentissages et les compétences personnelles des élèves concernés ?

D'autre part, pour nous assurer de l'éventuelle réussite de ces expérimentations, il nous semble pertinent de croiser les données récoltées auprès des élèves, à l'échelle individuelle, avec celles collectées auprès des adultes ayant participé aux différentes actions menées depuis le lancement de l'expérimentation T2L en 2018-2019. Comment perçoivent-ils ces actions ? Comment expliquer leur engagement durable pour la lecture ?

En outre, nous espérons que ces analyses à l'échelle individuelle, au-delà du bilan dressé, entre réussites et limites, nous permettront d'envisager des pistes d'évolution et de progression. Ainsi, cette recherche constituera peut-être un levier de progression supplémentaire pour la communauté apprenante, formée autour de la lecture, et à laquelle nous appartenons.

Chapitre 1 : Paroles d'élèves sujets "lecteurs-apprenants"

Pour s'assurer de l'efficacité pédagogique du dispositif des cercles de lecteurs, et, de manière plus générale, des actions collectives de lecture, il est nécessaire de se pencher plus précisément sur les élèves lecteurs. Pour ce faire, nous allons pouvoir puiser dans les différentes données collectées au fil de cinq années d'expérimentation T2L, de manière quelque peu aléatoire et tâtonnante. Cependant, la variété et la quantité de ces données nous conduisent à penser que celles-ci constitueront un appui suffisamment solide pour pousser davantage notre analyse sur les potentialités du partage de lecture auprès des élèves concernés.

À titre individuel, comment les élèves perçoivent-ils les actions de partage de lecture ? Qu'apprennent-ils véritablement lorsqu'ils sont confrontés à ces actions ? Quels reflets les paroles d'élèves recueillies offrent-elles de nos pratiques pédagogiques expérimentales ?

1. Présentation et analyse des diverses données collectées auprès des élèves-lecteurs

Pour approfondir notre analyse, nous pouvons prendre appui sur des paroles d'élèves, exprimées à l'oral et à l'écrit, majoritairement réflexives. En effet, celles-ci constituent des impressions et des interprétations sur les œuvres littéraires rencontrées, ce qui va nous permettre d'appréhender plus précisément les compétences de lecture exercées lors des actions de partage. En outre, les paroles recueillies portent également sur ces actions en elles-mêmes, nous offrant ainsi la possibilité de vérifier l'adhésion personnelle des élèves.

1.1. Des enregistrements audios d'impressions de lecture d'élèves appartenant au cercle de lecteurs "fragiles"

Nous disposons de quatre enregistrements d'impressions de lecture d'élèves de 6ème appartenant au cercle de lecteurs "fragiles". Réalisés lors du cercle de lecteurs "créatif et participatif" présenté précédemment, ces enregistrements étaient destinés à l'auteure Marion Achard afin de l'aider dans l'écriture de son roman. Au moment où ils ont été effectués, ils ne devaient pas nous servir pour cette recherche. C'est en effet après coup, parce que nous avons eu l'impression que ces impressions de lecture progressaient que nous avons pensé qu'il pourrait être judicieux d'en retranscrire certains extraits pour les analyser dans le cadre de ce travail. Chaque séance commence par une phase de lecture à haute voix lors de laquelle chaque élève se relayait. Au fil de la lecture, l'élucidation collective des principales difficultés de compréhension s'effectue collectivement. Ensuite, chacun note sur un post-it ses impressions de lecture. Lors de l'enregistrement, chaque participant les lit pour les transmettre à l'auteure. La prise de parole s'effectue à tour de rôle, à l'exception de quelques interactions spontanées.

Pour une meilleure compréhension des impressions de lecture des élèves, nous résumons, avant chaque transcription et analyse, les différents extraits envoyés par Marion Achard. S'agissant d'un roman qui n'a pas encore été publié, nous respecterons le caractère confidentiel de ce travail, sans le citer.

1.1.1. Enregistrement du 11 avril 2022

L'extrait de l'histoire sur lequel les élèves réagissent ce jour-là correspond à la préparation d'une émission de radio au collège. Il met en scène Taloula, le personnage principal et rédactrice du journal intime, Aristide, le garçon dont elle est amoureuse et Adèle, sa meilleure amie qui déteste Aristide. Il semblerait en effet qu'Adèle ne supporte pas que Taloula soit amoureuse d'Aristide. Adèle a réalisé une chronique sur l'expression "tomber amoureux". Elle est rapidement

interrompue par le professeur qui considère que cette chronique ne développe que le côté négatif de l'amour (ce qui était déjà le cas dans sa chronique précédente). Vient alors le tour d'Aristide. Comme Taloula (le personnage principal) est très amoureuse d'Aristide, elle lui a écrit sa chronique sur le footballeur brésilien Arthur Friedenreich, l'inventeur du dribble dans les années 1910. Métis et victime du racisme (sur le terrain, ses adversaires commettent sur lui de nombreuses fautes non sanctionnées par l'arbitrage), il invente une technique qui lui permet d'esquiver les coups et devient un joueur reconnu. À la lecture de la chronique, Aristide est félicité par ses camarades et le professeur pour la qualité de son travail. Il se montre alors complètement ingrat et indifférent à Tatoula, qui laisse intérieurement éclater sa colère.

Nous avons décidé de classer les impressions recueillies à l'issue de la lecture à voix haute de cet extrait selon le type de réaction exprimé. Pour ce faire, nous choisissons de reprendre la typologie de Gérard Langlade pour décrire les différentes facettes de "l'activité fictionnalisante" du lecteur : "impact esthétique", "cohérence mimétique" et "réaction axiologique"³¹⁵. Les élèves ne manifestent pas pour cet enregistrement d'appropriation sous la forme de "concrétisation imageante et auditive" ou "d'activité fantasmatique". En revanche, certaines réactions n'entrent pas dans les catégories établies, nous décidons d'ajouter une colonne "autre" que nous nous proposons d'analyser par la suite. Pour préserver leur anonymat, les élèves ont été identifiés par la lettre E suivie de leur numéro d'apparition dans l'échange. Dans ce tableau, nous nous concentrons sur les paroles d'élèves, nous ne retranscrivons pas les relances des deux professeurs. En revanche, nous codons par un / quand une relance intervient. Les mots en gras sont les mots mal prononcés par les élèves ou les erreurs des élèves et les mots entre parenthèses correspondent à ceux que nous avons choisis d'ajouter pour davantage de clarté. Enfin les mots soulignés sont accentués par l'élève.

	impact esthétique	cohérence mimétique	réaction axiologique	Autre
E 1		J'ai bien aimé quand Adèle voulait arracher les yeux d'Aristide		
E 2			J'ai trouvé qu'Aristide était méchant de ne pas dire ce que Taloula a faitet c'était cool
E 3	C'était bien et c'était drôle / quand elle voulait manger la feuille			

³¹⁵ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, *op. cit.*, p. 55.

E 4	J'ai bien aimé c'était drôle...		... et des fois c'était pas bien parce que Aristide est malpoli envers Tatoula	...mais sinon quelques fautes d'orthographe mais c'est pas grave
E 5	J'ai bien aimé parce qu'il y a eu du suspens / (j'ai envie de savoir) la suiteet ça m'a appris quelque chose/sur Arthur Friedenreich
E 6			J'ai bien aimé mais j'aime pas Madame Dumont / (Mon personnage préféré) c'est Adèle	
E 7				J'ai bien aimé mais y a des mots que j'arrive pas à lire [...]
E 8			J'ai bien aimé parce que même si on est différent on arrivera toujours à se faire une place / c'est quand on a parlé de la personne... (du footballeur)	
E 9	J'ai bien aimé l'histoire parce qu'elle est drôle / là où il allait manger le papier			
E 10			J'ai bien aimé et j'ai trouvé que c'était pas juste quand Aristide ne l'a pas remerciée	
E 11 1		J'ai aimé beaucoup de choses déjà quand elle a mangé le papier enfin quand elle <u>voulait</u> manger le papier, quand elle voulait enlever les yeux de Aristide quand Adèle elle avait eu un peu le seum et après ça va être tout		
E 12	J'ai bien aimé parce que c'était assez rigolo quand... ce qu'elle voulait faire à Aristide...	...et aussi l'histoire du footballeur et j'ai bien aimé ce... on avait un peu l'impression d'une sorte de... d'un petit duel entre les deux chroniques		
E 11 1			C'est dommage qu'Aristide il a gardé ça tout pour lui...	
E			Ouais c'est vrai...	

1 2	/(Si Aristide avait été trop sympa) ça serait ennuyant			
E 1 1	Y beaucoup de suspens du coup			
E 1 2	Ouais ça rajoute du suspens			

Cercle d'élèves "fragiles" : retranscription des impressions de lecture des élèves

Au cours de l'échange, on peut noter que chaque élève participe. Même E7 qui a souvent des blocages à l'oral prend la parole. Il est en outre intéressant de noter que cette élève ose alors exprimer ses difficultés, ce qui prouve qu'elle est suffisamment en confiance pour le faire. L'atmosphère bienveillante instaurée par les deux professeurs l'aide. D'ailleurs, comme elle n'arrive pas à se souvenir des mots qui ont gêné sa compréhension, ce sont les professeurs et d'autres élèves qui les lui rappellent : "ségrégation" ; "affres", "ingrat", ce qui illustre l'esprit de solidarité qui règne entre les élèves.

Les impressions sont brèves. Il s'agit d'élèves qui ont du mal à développer leurs idées et, d'autre part, l'enregistrement arrive juste avant la sonnerie. Le temps presse : non seulement les élèves ont cours juste après cette séance, mais Marion Achard attend également les commentaires des élèves chaque semaine pour progresser dans son travail de création. Les professeurs n'ont donc pas le temps de relancer tous les élèves pour qu'ils parviennent à approfondir leur réflexion. Malgré cette brièveté, les réactions des élèves montrent qu'ils ont presque tous bien compris le passage. E1 et E9 semblent confondre les personnages, mais il est difficile de savoir si cette confusion se situe au stade de leur compréhension ou de la formulation à l'oral. Malgré une certaine variété de types d'impressions, on remarque que les réactions esthétiques et axiologiques sont les plus représentées. Les élèves E2, E4, E10, E11 et E12 portent un jugement sur l'ingratitude d'Aristide. E8 parvient même à tirer une morale implicite de l'histoire du footballeur : "J'ai bien aimé parce que même si on est différent on arrivera toujours à se faire une place". E3, E4, E9 apprécient le registre comique tandis que E5 aime le suspense.

Il est intéressant de remarquer la progression qui s'opère à la fin de l'enregistrement, grâce à une interaction spontanée entre E11 et E12 qui vont alors varier leurs réactions de lecteur. E11 se livre à un résumé des réactions de colère des personnages de Tatoula et d'Adèle (cohérence mimétique). E12 associe alors l'expression de la colère de Taloula au registre comique "c'était assez rigolo" (impact esthétique), rappelle l'histoire du footballeur et pointe la rivalité entre les deux personnages Adèle et Aristide en utilisant le terme de "duel" (cohérence mimétique). Il

parvient alors à une compréhension très fine de l'extrait en pointant la rivalité, car le lecteur apprendra à la fin de l'histoire qu'en fait, Adèle est amoureuse de Taloula, donc la rivale d'Aristide. E11 exprime alors un jugement moral sur le comportement égoïste d'Aristide (réaction axiologique). E12 renchérit et, aidé par l'amorce du professeur "si Aristide avait été trop sympa..." il en déduit que le récit serait "ennuyant" (impact esthétique). E11 revient alors à l'effet de suspense exprimé par E5 (impact esthétique) et E12 confirme cette interprétation (impact esthétique). On peut voir que les élèves sont ainsi parvenus à relier leurs réactions axiologiques à l'impact esthétique : le mauvais comportement du garçon a un vrai intérêt pour la dynamique de l'histoire et pour l'intérêt du lecteur. Ainsi, nous en venons à la conclusion, comme Marion Sauvaire, que mettre des mots sur ses impressions de lecture s'avère particulièrement fructueux sur la plan didactique : "Selon nous, la verbalisation de l'expérience de lecture est une nécessité didactique³¹⁶."

La remarque de E4 nous semble également intéressante. Avec ce projet d'écriture en feuilletons, l'auteure travaille dans l'urgence et n'a pas toujours le temps de se relire. Lors de la lecture de l'extrait, les élèves se rendent souvent compte des coquilles et des erreurs d'orthographe et prennent plaisir à les corriger pour l'auteure. Comme il s'agit d'élèves en difficultés, nous pensons que cela constitue une bonne occasion de rassurer les élèves : même les écrivains commettent des erreurs d'orthographe. Ainsi, cela contribue à dédramatiser les "fautes" d'orthographe pour les transformer en erreurs, c'est-à-dire en occasions d'apprentissage. Enfin, la réaction de E5 montre qu'elle a réfléchi à ce que lui avait apporté la lecture. Elle semble avoir compris que la lecture permettait d'enrichir ses connaissances.

1.1.2. Enregistrement du 23 mai 2022

Dans la suite de l'histoire envoyée par Marion Achard, Taloula apprend qu'Aristide est en couple avec Alice et se venge de lui en lui écrivant une chronique misogyne sur le football. Comme il n'a pas le temps d'en prendre connaissance à l'avance, il la lit sans se méfier et récolte cette fois-ci la foudre générale et la professeure décide même de le convoquer chez le Principal. Ensuite, comme tous les mercredis, Taloula se rend chez Aristide pour donner un cours de soutien scolaire à son petit frère Max. En effet, depuis le début de l'histoire, Taloula doit gagner l'argent nécessaire à la nourriture de son rat domestique, que les élèves ont nommé (rat) Kaï. Max est un petit garçon très agité et peu motivé par l'école, ce qui complique beaucoup la tâche de Taloula. Arrivée chez Aristide, elle ne peut l'éviter et il est très énervé contre elle. Le cours de soutien sur les mesures avec Max se transforme en confection de crêpes.

³¹⁶ Marion Sauvaire, *op. cit.* p. 72

Cette fois-ci, l'extrait suscite beaucoup d'hypothèses de lecture sous la forme de pronostics ou de questions sur la suite de l'histoire. Les voici reproduites. Malheureusement, nous ne parvenons pas à identifier les voix d'élèves, à de rares exceptions près. En outre, certains élèves, en sortie pédagogique, sont absents. Ainsi, les numéros ne correspondent pas à ceux de la séance précédente. Pour plus de clarté dans l'analyse et éviter de nous répéter par rapport à notre analyse précédente, nous n'avons retranscrit que les pronostics des élèves. Nous tenons à préciser que leur enthousiasme s'entend alors dans leur voix.

E1 : J'ai bien aimé car il y a beaucoup de suspense et j'imagine plein de choses. Je m'attends à une grosse dispute et aussi une bataille de farine entre Taloula et Max.

E2 : J'ai adoré la fin avec l'idée de faire des crêpes.[...] Je pense aussi qu'il va y avoir une bataille de farine de faitout générale dans la maison et le père il va les engueuler (rire) / Ce serait drôle.

E3 : J'ai bien aimé j'aimerais vite voir comment ça c'est passé chez le principal et de savoir la suite.

E4 : Ça serait bien de savoir comment ça s'est passé chez le directeur.

E5 : J'ai bien aimé et j'ai trop hâte de lire la suite.

E6 : J'aimerais aussi savoir ce qui s'est passé avec le Principal et j'aimerais bien aussi que ça fasse une petite dispute chez Aristide.

E7 : Moi aussi j'ai bien aimé et j'aimerais aussi lire la suite.

E8 : J'aimerais revoir le rat dans l'histoire.

E9 : J'ai trop envie de lire la suite même si j'ai une petite idée comme Aristide qui lui demande pourquoi elle veut la farine tout ça et pourquoi Taloula elle a fait ça et qu'elle dise qu'elle est blessée.

Le verbe "aimer" est répété de nombreuses fois. Certes, ces élèves manquent de vocabulaire mais ils expriment unanimement leur plaisir de lire ce qui est une réelle réussite alors qu'ils ont des difficultés à déchiffrer et à comprendre. En outre, la lecture devient un objet de désir et de curiosité, comme en témoignent les souhaits exprimés au conditionnel "j'aimerais", "ce serait bien". Comme le texte est inachevé, les élèves se mettent à anticiper les événements : "Je m'attends à une grosse dispute et aussi une bataille de farine entre Taloula et Max." Ils laissent alors libre cours à leur imagination et scénarisent la suite, en exerçant cette fois-ci leur "activité fantasmagorique"³¹⁷. Or, cette activité n'est pas déconnectée du texte, "la bataille de farine" est une hypothèse tout à fait cohérente par rapport aux éléments de l'histoire déjà lus. L'imagination prend ainsi appui sur une bonne compréhension des relations entre les personnages et du registre comique de l'œuvre.

Enfin, on sent l'impatience des élèves lecteurs: "J'ai trop hâte de lire la suite", "J'aimerais aussi lire la suite". En somme, les élèves sont pris dans les mécanismes de la tension narrative : "La tension est le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre le dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère

³¹⁷ *Ibid.*

des traits passionnels à l'acte de réception³¹⁸". Ils découvrent ainsi, semble-t-il, que la lecture peut être un jeu intellectuel, "un game", comme le démontre très bien Michel Picard³¹⁹.

1.1.3. Enregistrement du 30 mai 2022

Dans la suite de l'histoire, Taloula vient se dénoncer lors de l'entretien d'Aristide avec le Principal. Ensuite, Adèle avoue à Taloula qu'elle l'aime. C'est bien sûr un effet de surprise pour les élèves : selon Raphaël Baroni la surprise "fait surgir soudainement une information que l'on ignorait auparavant³²⁰". Cette surprise est unanimement appréciée par les élèves qui y voient "un retournement de situation". En effet, certains passages pouvaient laisser penser qu'Adèle était amoureuse d'Aristide, comme Taloula. Cette fois-ci, nous choisissons de ne retranscrire que certaines impressions de lecture particulièrement intéressantes pour nos analyses successives.

E1 : J'ai adoré le moment où Adèle elle lui dit qu'elle l'aime qu'elle la trouve pétillante et tout parce que je trouve que c'est bien comme retournement de situation on va dire. Et aussi ça se voyait un tout petit peu au début on voit des indices quand elle (Marion Achard) nous dit que à chaque fois c'est des côtés négatifs sur l'amour avec les garçons parce qu'elle aime les filles peut-être on sait pas.

Cette impression de lecture nous semble particulièrement intéressante pour notre analyse. L'élève a apprécié la surprise et se livre alors à un retour sur le texte, illustrant très bien les propos de Raphaël Baroni :

"Par rapport à la *curiosité* et au *suspense*, qui polarisent l'interprétation vers l'à-venir du texte, la *surprise*, du fait de l'éclat particulier que prend le survenir du texte, conduit au contraire à reconsidérer une partie antérieure de celui-ci, ou plutôt à réévaluer la manière dont nous l'avions actualisée préalablement³²¹".

En effet, elle revisite mentalement le texte et se livre alors à une quête d'"indices" qui auraient pu annoncer cette surprise. Malgré son manque d'assurance, l'indice relevé est tout à fait pertinent : l'élève a su réaliser un diagnostic, c'est-à-dire une "interprétation visant à désambiguïser une situation narrative présente ou passée à partir d'indices³²²" : les chroniques d'Adèle teintées de féminisme et de pessimisme sur l'amour pouvaient effectivement représenter des indices sur son attirance pour les filles. Pour cette élève, la lecture devient ainsi une véritable enquête dans laquelle elle exerce ses compétences d'interprétation. Un pas supplémentaire dans l'interprétation littéraire est franchi.

E2 : Moi j'aimerais bien... déjà en tout j'ai bien aimé c'était drôle ben j'ai trouvé que c'était bien... et moi j'aimerais bien que vers la fin qu'il y ait une soirée pyj(ama) entre eux et qu'il y a Jean et Adèle qu'il y a que eux qu'il a bon ba Kaï toujours hein il y a Kaï qui serait un peu dans l'histoire.

³¹⁸ Raphaël Baroni, *op. cit.* p. 18.

³¹⁹ Michel Picard, *La Lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Éditions de Minuit, coll. "Critique", 1986

³²⁰ Raphaël Baroni, *op. cit.* p.24

³²¹ *Ibid.* p. 298-299

³²² *Ibid.* p. 111

On peut voir que cet élève a encore du mal à justifier ce qu'il apprécie dans sa lecture. Il ne parvient pas à expliquer ce qu'il a trouvé drôle dans le texte. Cependant, il réussit à imaginer un dénouement heureux tout à fait pertinent, rassemblant les trois amis et le rat autour d'une fête : son pronostic fonctionne.

E3 : J'ai bien aimé quand Adèle avoue ses sentiments à Taloula et j'aimerais beaucoup que Taloula finisse avec Adèle.

Cette brève impression de lecture nous permet de percevoir que derrière la surprise, on trouve le thème sensible de l'amour homosexuel d'une adolescente pour une autre. Or, comme tous ses camarades ce jour-là, l'élève apprécie cette surprise. En outre, elle fait de ce thème un souhait de dénouement, alors même que la réaction de Taloula est sans équivoque : elle préfère les garçons. Ainsi, nous pouvons voir que les temps de cercle de lecteurs permettent d'aborder des thèmes de société et de faire expérimenter aux élèves, à travers les histoires singulières des personnages, le respect des différences.

Enfin deux phrases, prises dans les interventions de deux autres élèves, nous semblent intéressantes à relever : "J'aime bien être surpris dans les livres surtout" et "J'aime bien aussi les histoires d'amour". Elles témoignent en effet, à notre sens, d'une autre potentialité du cercle de lecteurs : il semble permettre aux élèves de mieux connaître les sujets lecteurs qu'ils sont.

1.1.4. Enregistrement du 13 juin 2022

Il s'agit de la dernière séance de bilan. Les élèves viennent de lire les dernières lignes du livre de Marion Achard. Ils donnent leurs impressions sur la fin de l'histoire. Celle-ci prend la forme d'une fête, conformément aux souhaits exprimés par les élèves, mais un incendie est évité de justesse. Comme petit bilan, les professeurs leur demandent en outre leur avis sur la session de cercles de lecteurs qu'ils viennent de vivre. Le contexte de l'enregistrement est un peu particulier. Il faut faire encore plus vite que d'habitude car un petit goûter est prévu juste après pour clôturer la session. Les élèves parlent vite et développent peu.

E1 : J'ai bien aimé l'idée de la fête et j'aime bien le suspense. Je trouve que Max est drôle et j'ai bien aimé toutes ces séances et j'aurais voulu que ça continue.

E2 : Je trouve que Kaï il joue un rôle important on va dire sans lui ils seraient tous morts à cause du feu. Sinon c'était drôle avec Max totalement mais pas du tout paniqué par le feu c'était drôle...

E3 : J'ai bien aimé car c'est bien que Kaï soit dans l'histoire et j'aime bien comment la soirée part en fumée. J'ai adoré ces séances en espérant pouvoir recommencer.

E4 : Moi j'ai bien aimé surtout Max, et que Kaï soit un peu un rôle dans l'histoire.

E5 : Aussi j'ai bien aimé tout le livre, toutes les séances que j'ai fait(e)s.

E6 : C'était bien avec Kaï et la fête et ça fera un livre bien je pense.

E7 : J'ai bien aimé avec Kaï mais aussi surtout le feu et j'ai bien aimé les séances.

E8 : J'ai bien aimé la fiesta qui se termine en fumée et j'ai bien aimé la séance.

E9 : Moi j'ai bien aimé parce qu'elle a répondu à nos critères et j'ai bien aimé les séances.

E10 : J'ai bien aimé la fête quand ça a pris feu et je trouve que Max il est rigolo et j'ai bien aimé les séances aussi.

E11 : J'ai beaucoup aimé l'histoire et les séances aussi et dans le prochain tome, j'aimerais revoir Jean et Adèle.

E12 : Moi j'ai bien aimé de la première à la dernière scène. Ça commence de Taloula se fait tremper et ça finit ça brûle. Il y a de l'eau et il fait chaud.

Compte tenu des circonstances et du temps qui presse lors de ce dernier enregistrement, on peut penser que les impressions auraient pu être davantage approfondies. Cependant, même brèves, elles témoignent à nouveau d'une bonne appropriation de l'extrait. D'ailleurs, les élèves reprennent à leur compte l'expression de "la fête qui part en fumée" de l'auteure. Dans l'ensemble, ils arrivent à justifier leurs impressions de lecture. E2 parvient même à expliquer ce qui est drôle, et en quoi le rat est un personnage important. Quant à E12, il va encore plus loin dans l'interprétation, en montrant le jeu d'opposition entre les éléments au début et à la fin de l'œuvre, entre l'eau et le feu. Il se souvient, grâce à une très bonne mémoire de l'œuvre, qu'au tout début du journal de Taloula, le jour de sa rentrée en 5ème, elle se fait tremper par une averse en attendant son professeur principal dans la cour. Cela donne l'impression une fois de plus que la "machine à interpréter" est en route.

L'expérience de lecture que viennent de vivre les élèves est inédite. L'auteure a, en effet, pour ainsi dire actualisé leur "horizon d'attente"³²³. Comme l'exprime E9, l'auteure a su répondre à "leurs critères", c'est-à-dire la fête finale et la présence du rat. Elle y a en outre ajouté une petite surprise finale avec le départ de feu et les élèves ont aimé cette surprise (E3, E7, E8, E10). Enfin, on peut noter que les élèves ont apprécié les séances qui se sont à tel point confondues avec les feuillets de l'œuvre de Marion Achard qu'ils en redemandent (E1 et E11).

Pour conclure, l'analyse des enregistrements des élèves du cercles fragiles, si elle ne parvient pas à prouver de manière satisfaisante les progrès individuels réalisés, témoigne néanmoins de l'exercice de leur "activité fictionnalisante"³²⁴ : les élèves parviennent à commenter les caractéristiques formelles ("impact esthétique") en soulignant, avec leurs propres mots, le registre comique et la mécanique du suspense, ils réussissent à considérer la logique des actions des personnages et des événements ("cohérence mimétique"), ils recourent à leur imagination pour inventer d'autres possibles narratifs ("activité fantasmagorique") et exercent leur jugement moral sur les personnages ("réaction axiologique"). Certains élèves parviennent même à jouer intellectuellement avec le texte pour l'interpréter et enquêter. En outre, tous les élèves, même les plus timides et même ceux pour qui la compréhension est la plus laborieuse, osent participer à

³²³ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. "Tel", 1990

³²⁴ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, *op. cit.*, p. 55

l'oral et tous semblent prendre du plaisir à cette lecture en feuilletons, toute en tension. Il faut bien souligner que l'expérience d'"un cercle de lecteurs participatif et créatif" avec une auteure de littérature de jeunesse revêt un caractère exceptionnel. Mais elle nous montre, au-delà de cette aventure particulière, que la lecture en feuilletons d'un court roman est un outil à privilégier pour créer la "tension narrative" source de plaisir chez tout lecteur :

"Suspendus aux lèvres du conteur, incapables d'interrompre la lecture d'un livre qui nous passionne, tenus en haleine par un film : nous faisons tous cette expérience quotidienne d'une impatience qui se complait en elle-même, de ce plaisir apparemment paradoxal que nous tirons de notre insatisfaction provisoire, de cette incertitude pleinement assumée face à un récit inachevé.³²⁵"

1.2. Des enregistrements audios d'impressions d'élèves appartenant au cercle de lecteurs "passionnés"

Les impressions de lecteurs de deux élèves de 6ème (une fille et un garçon) ont été enregistrées lors d'une séance de cercles de lecteurs "passionnés". Ces deux interventions portent sur la même œuvre : *L'Herboriste de Hoteforais*³²⁶ de Nathalie Somers. Il ne s'agit bien sûr pas de comparer ces impressions de lecteurs à celles des élèves du cercle "fragiles". En effet, cette comparaison, qui se ferait au détriment d'élèves en difficultés, nous semblerait discutable. Dans notre analyse, nous tenterons simplement d'observer et d'interpréter comment ces deux élèves, passionnés par la lecture, manifestent leur appropriation de l'œuvre. Nous avons choisi d'identifier les élèves et les professeurs par une lettre et par leur numéro d'intervention.

E1 (fille) : Euh.. j'ai bien aimé ce livre parce que... y a de l'aventure et puis... le personnage principal... il se laissera pas faire et il veut montrer que même s'il a un jeune âge... il va pas se laisser faire. Il y a pas mal de rebondissements.

P1 : Qu'est-ce que tu as ressenti du coup à la lecture du livre ?

E1 : Euh les premiers temps... j'étais assez triste pour le personnage principal. Après j'étais assez joyeuse quand je voyais les combats (rire) c'était rigolo. À la fin j'étais étonnée et j'étais en colère contre un personnage.

En dehors des expressions qui montrent que l'élève a apprécié le dynamisme de l'intrigue "aventure", "rebondissements", "combat", ces impressions reposent majoritairement sur ce que Vincent Jouve nomme "l'effet-personnage, c'est-à-dire, l'ensemble des relations qui lient le lecteur aux acteurs du récit"³²⁷. On perçoit la forte sympathie de l'élève pour un jeune personnage déterminé auquel elle semble s'identifier. Elle répète d'ailleurs deux fois "il ne se laissera pas faire". Les personnages sont pour elle source d'émotions fortes : la tristesse et la colère.

³²⁵ Raphaël Baroni, *op. cit.* p. 17

³²⁶ Nathalie Somers, *op. cit.*

³²⁷ Vincent Jouve, "Pour une analyse de l'effet-personnage". In: *Littérature*, n°85, 1992. Forme, difforme, informe, [en ligne : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_85_1_2607], p. 109

D'ailleurs, on peut noter que les émotions ressenties au fil de la lecture sont nombreuses et variées. Enfin, le verbe “voir” qu'elle utilise au sujet des scènes de combat montre une véritable “concrétisation imageante³²⁸” : l'élève parvient, à partir de sa lecture, à se faire son propre film intérieur des actions des personnages.

E2 : (garçon) : Moi j'ai bien aimé le livre parce que j'ai trouvé que même si le garçon il était pas agile qu'il avait pas de points forts et ben avec les plantes c'était tout autrement il était... et puis il connaissait quasiment tout sur les plantes. Et aussi moi ce que j'aimais bien c'était que les deux voleuses elles étaient assez marrantes.

P2 : Ouais il y a de l'humour.

E2 : Et elle faisait des choses surprenantes.

Comme sa camarade, qui avait opposé la jeunesse du personnage à sa force de caractère, ce lecteur oppose le manque d'aptitudes physiques du personnage à ses connaissances. On sent aussi son attachement très fort pour ce personnage principal ainsi que pour les deux voleuses. Ce qui nous intéresse également c'est l'intervention spontanée du professeur qui partage son impression enthousiaste en faisant écho à celle de l'élève.

Pour conclure, ces deux enregistrements nous semblent caractéristiques d'une des finalités du cercle de lecteurs “passionnés” : il permet d'échanger ses plaisirs de lecture entre pairs élèves et professeurs confondus, sans forcément prétendre à un développement de leurs compétences d'interprétation. Il s'agit avant tout d'un moment suspendu de plaisir partagé à partir d'émotions de lecture, provenant essentiellement de l'immersion dans la fiction et de l'identification aux personnages.

1.3. Des données écrites sur les lectures

Il apparaît intéressant de croiser les données orales analysées précédemment avec les écrits des élèves sur leur lecture de manière à savoir si leur participation à des temps de partage de lecture a une incidence positive sur la qualité de leur appropriation de l'œuvre littéraire ainsi que sur la qualité de leur écrit. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des contributions du carnet culturel ainsi que sur une évaluation sommative de lecture à l'issue d'une séquence de cercles.

1.3.1. De la lecture partagée au carnet culturel

La plupart du temps, c'est le carnet culturel qui sert de “semences³²⁹” pour le temps d'échange de lecteurs. Il arrive rarement que ce soit l'inverse. C'est pourtant ce qui s'est produit lors du lancement du projet de lecture à voix haute en 6ème de *Pax et le Petit Soldat*³³⁰. Les

³²⁸ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, *op. cit.*, p. 55

³²⁹ Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle, *op. cit.*

³³⁰ Sara Pennypacker, *op. cit.*

bénévoles retraitées des Amis de la Fée Verte sont venues lire à la classe le début d'un récit d'aventure : *Le Royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo³³¹. Cet extrait raconte comment le jeune Michael et ses parents (dont le père vient d'être licencié) en viennent à acheter un voilier pour se lancer, avec leur chienne Stella, dans un tour du monde. Bien sûr, les bénévoles arrêtent judicieusement leur lecture au moment crucial où une tempête fait rage et où Michael et Stella tombent à l'eau... Après la lecture de l'extrait, les élèves ont pu spontanément échanger leurs impressions avec les bénévoles. Cet échange oral d'une vingtaine de minutes, à bâtons rompus, a pris les allures d'un cercle de lecteurs, à la différence près qu'il s'est déroulé en classe entière, sans que l'espace de la classe ne soit disposé en cercle.

À l'issue de cet échange, le professeur a invité les élèves à rédiger leurs réflexions sur cette séance de partage. Pour aider les élèves à se lancer dans l'écriture réflexive, on a proposé des amorces de phrase "Ce que j'ai aimé", "Ce que je n'ai pas aimé", "Ce que j'ai retenu", "Ce que j'ai ressenti" et on a demandé aux élèves d'effectuer une illustration du passage lu. À la lecture des textes des élèves, on peut remarquer que le temps d'échange oral a permis aux élèves d'accéder à une double réflexion : sur l'incipit lu mais aussi sur la technique de la lecture à haute voix et la scénographie des bénévoles. Voici quelques extraits de contributions caractéristiques, classés selon le type de réflexion formulée. Nous précisons que nous avons corrigé les erreurs d'orthographe pour des facilités de lecture.

Réflexions sur l'incipit lu	Réflexions sur la technique de lecture à haute voix et sur la scénographie
<p>- "Ce que j'aime c'est de faire le tour du monde comme dans l'histoire. Ce que j'ai appris... Je ne savais pas que les enfants peuvent travailler et gagner de l'argent"</p> <p>- "J'ai aimé l'idée de vivre dans un bateau"</p> <p>- "Ce que j'ai retenu c'est que la mer peut être imprévisible malgré sa beauté car ils ont vécu plusieurs tempêtes mais le paysage est beau. J'ai aussi retenu que parfois la vie apporte des malheurs (la fermeture de l'usine) mais il y a toujours une part de bonheur."</p> <p>- "Ce que j'ai moins aimé c'est quand le petit garçon et son chien sont tombés à l'eau"</p> <p>- "J'ai ressenti de la tristesse, car quand le papa et la maman perdent leur travail on sait que la vie de cette famille va basculer et ne sera plus jamais la même"</p> <p>- "Ce que j'ai retenu c'est que c'est une famille qui part à l'aventure en bateau mais il leur arrive des ennuis. Ce que j'ai ressenti : j'ai bien aimé ce livre. J'ai ressenti de l'aventure de la joie de la découverte de la curiosité"</p> <p>- "J'avais l'impression de voir l'histoire se dérouler"</p>	<p>- "Ce que j'ai aimé le ton qu'elles ont mis la mise en scène quand elles se mettent en position de bateau. Quand elles mettent la musique de la mer. Ce que j'ai trouvé dommage c'est qu'avec le bruit de l'eau elles pourraient lire en même temps."</p> <p>- "Elles s'étaient bien réparties la lecture"</p> <p>- "Ce que j'ai aimé c'est comment elles se sont placées pour qu'elles lisent. [...] Ce que j'ai appris c'est que pour faire ce qu'elles ont fait, il fallait beaucoup de temps"</p> <p>- "Ce que j'ai aimé c'est qu'elles avaient chacune son personnage."</p> <p>- "Ce que j'ai moins aimé c'est la musique car je l'ai trouvée lente et grave. Ce que j'ai aimé, c'est que les Amis de la Fée verte mettent en valeur les personnages du roman. En mettant la casquette bleue de la mère. Elles ont fait semblant d'être dans le bateau en tournant les chaises"</p> <p>- "[...] On plonge bien dans l'histoire et surtout, elles</p>

³³¹ Michael Morpurgo, *Le Royaume de Kensuké*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. "Folio Junior", 2018

<p>sous mes mirettes. Je voyais une mère pleurant en traitant son mari de crétin, la mer qui se déchaine et un ballon qui flotte”.</p>	<p>ont mis tout leur coeur”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Elles nous ont donné envie de lire la suite de l’histoire car elles ont arrêté la lecture au bon moment [...] Elles ont très bien lu, avec des pauses” - “J’ai aimé l’interprétation et la mise en scène réalisées par les Amis de la Fée verte du livre <i>Le Royaume de Kensuké</i> car elles ont rendu l’histoire vivante” - “J’ai pris du plaisir à les entendre lire surtout avec leur petite animation” - “Ce que j’ai aimé c’est que les dames ont bien articulé et bien parlé fort.” - “Ce que j’ai aimé c’est que la lecture était fluide.” - “Grâce à cette lecture je pense que je réussirai bien ma lecture à voix haute”
--	---

Tableau des réflexions écrites après la lecture à haute voix et les impressions partagées à l’oral

D’après la colonne de gauche, on peut voir que les élèves ont bien compris l’extrait et se sont appropriés cette lecture, avec leur sens, leurs émotions et leur intellect. Mais c’est surtout la colonne de droite qui retient notre attention car elle semble vraiment témoigner d’un esprit critique en action. Les élèves parviennent à retrouver les critères techniques d’une bonne lecture à haute voix (fluidité, articulation, pauses...) et se montrent sensibles à la créativité scénographique (costume, bande son, aménagement de l’espace...). Certains élèves parviennent même à formuler des réserves sur certains choix de mise en scène opérés, ce qui paraît rare pour des élèves de 6ème: “Ce que j’ai trouvé dommage c’est qu’avec le bruit de l’eau elles pourraient lire en même temps.” et “Ce que j’ai moins aimé c’est la musique car je l’ai trouvée lente et grave”.

Pour conclure, cette séance de partage de lecture à haute voix et d’impressions de lecture semble avoir eu un impact positif sur la compréhension des élèves et surtout sur la qualité réflexive de leurs écrits dans leur carnet culturel. Ce temps de partage et ces écrits réflexifs ont pu alors servir de tremplin au projet de lecture à haute voix de la classe sur des extraits choisis de *Pax et le petit soldat* de Sara Pennypacker, comme l’a d’ailleurs très bien pressenti une élève : “Grâce à cette lecture je pense que je réussirai bien ma lecture à voix haute”. En outre, les illustrations réalisées (voir échantillons en annexe 28 p. 271) montrent que ce partage de lecture a également su éveiller la créativité des élèves.

1.3.2. Des cercles à l’évaluation sommative de lecture

Dans notre partie précédente, nous avons présenté la séquence de cercles multimodaux qui a accompagné la lecture intégrale de *Pax et le petit Soldat* de Sara Pennypacker. Or, à l’issue de cette séquence, une évaluation formative de lecture a été proposée aux élèves. Nous allons pouvoir vérifier si le dispositif didactique expérimenté a été fructueux pour la compréhension des élèves (dont la moitié était ressortie comme ‘fragiles’ ou ‘à besoins’ pour l’évaluation de fluence). Nous

disposons de 26 copies d'élèves pour appuyer notre analyse. Voici le questionnaire distribué aux élèves, le tableau correspondant à l'explicitation des compétences évaluées :

**Séquence 2 : évaluation de lecture sur *Pax et le Petit soldat*
de Sara Pennypacker**

Lire	Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome	J'ai lu le livre, j'ai mémorisé les éléments importants de l'histoire et je les ai compris	
Ecrire	Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler	Mes phrases de réponse sont complètes et correctement ponctuées.	

- 1) Maintenant que tu connais l'histoire en entier, explique le choix du titre : "Pax et le Petit soldat".
- 2) En quoi ce roman est-il un roman d'aventures ? Pour répondre à cette question, choisis Pax ou Peter et résume deux de ses principales aventures.
- 3) Quel est ton personnage préféré dans cette histoire ? Justifie ta réponse.
- 4) Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? Résume la fin de l'histoire.
- 5) As-tu aimé cette fin ? Justifie ta réponse.
- 6) Finalement, quelles sont tes impressions de lecture sur ce roman ? Justifie ta réponse en donnant un/des exemples précis.
- 7) Qu'as-tu-pensé des séances d'A.P. sous forme de cercles (de lecteurs/lectrices, d'écrivains/écrivaines, d'illustrateurs/illustratrices) ? Justifie ta réponse.

Nous ne pouvons bien évidemment pas prétendre à l'exhaustivité dans notre analyse. Par conséquent, nous avons tout d'abord décidé de dresser un bilan général succinct des copies, sous la forme d'un tableau synthétisant les degrés de compétences obtenues par les élèves.

Compétence de lecture	Très satisfaisant : 12	Satisfaisant : 12	Fragile : 2	Insuffisant : 0	Non évalué : 0
Compétence d'écriture	Très satisfaisant : 10	Satisfaisant : 8	Fragile : 7	Insuffisant : 0	Non évalué : 1

Tableau de synthèse des résultats obtenus par les élèves

Ce tableau nous permet d'apprécier la réussite que constitue cette évaluation. Seuls deux élèves de la classe obtiennent une compétence fragile en lecture : pour l'un, il s'agit d'un élève d'origine étrangère arrivé en France en C.P. et qui est confronté à un important retard de langage et l'autre (avec un diagnostic de T.D.A.H. en cours) n'a pas réussi à intégrer une classe de sixième S.E.G.P.A. (Section d'enseignement général et professionnel adapté) en raison de ses nombreuses absences. Les autres élèves ont tous réussi à mémoriser et à comprendre les éléments essentiels de l'œuvre. Compte tenu de la longueur du roman (320 pages), nous sommes convaincus que les cercles ont aidé les élèves en difficulté de la classe à y parvenir. La réussite est cependant moindre

pour la compétence écrite. Dans la précipitation, certains élèves oublient encore de rédiger leur réponse sous forme de phrase complète.

Après cette vue d'ensemble, nous choisissons de nous appuyer sur les réponses à la première et à la cinquième question qui demandent le plus d'autonomie par rapport aux activités réalisées dans les cercles de lecteurs. La première question constitue une vraie question d'interprétation car les mots "petit soldat" peuvent être interprétés de manières différentes. Seize élèves réussissent à développer une hypothèse pertinente pour justifier le choix du titre mystérieux "Pax et le petit soldat". Neuf élèves supposent que le petit soldat est une référence au jouet préféré de Pax : "Pour Pax, Pax est le renard donc le héros de l'histoire (avec Peter) et le petit soldat était le jouet préféré de Pax et Peter a abandonné Pax grâce au petit Soldat (il l'a lancé dans la forêt, Pax est allé le chercher tandis que Peter est parti avec son père) mais tout au long de l'histoire, Pax a gardé le petit soldat." Quatre élèves prennent l'expression au sens figuré : "Je pense qu'ils ont mis "Pax et le petit soldat" en titre car : c'est comme si Peter était un petit soldat car il fugue de chez son grand-père, se casse la jambe, et vit plein d'aventures." Un élève émet l'hypothèse que l'expression renvoie au père de Peter qui doit partir à la guerre et un autre élève, à la lecture très précise, pense au jeune soldat qui a laissé passer Peter pour qu'il puisse aller chercher Pax à la fin du roman. Huit élèves arrivent à formuler deux hypothèses et cela constitue une vraie réussite pour des élèves de sixième à la fin du premier semestre. Un élève, très en difficultés, parvient à dicter à son A.E.S.H. : "Peter jouait avec une figurine d'un petit soldat et Pax aimait beaucoup jouer avec Peter et cette figurine. Mais aussi l'histoire se passe pendant la guerre. C'est pour cela que le titre est Pax et le petit soldat". Une élève parvient même à fournir une réponse particulièrement étoffée et organisée pour son âge : "J'ai plusieurs hypothèses. La première : le petit soldat, c'est le jouet, il apparaît qu'au début et à la fin, le jouet fait toujours la même chose, il est lancé avant que Peter et Pax soient séparés. La deuxième : le petit soldat, c'est Peter. Il fait des entraînements militaires et se bat pour retrouver Pax". Selon Marion Sauvaire, les échanges intersubjectifs entre pairs permettent à l'élève sujet lecteur de diversifier ses interprétations de lecture : "En acquérant plus de plasticité, le sujet lecteur divers s'affirme comme un lecteur, individuel et collectif, capable d'intégrer et de produire une diversité d'interprétations³³²". On peut donc légitimement se demander si les cercles de lecteurs n'ont pas favorisé cette émergence d'interprétations diverses du titre.

La cinquième question demande à l'élève d'avoir lu et compris la fin du roman. Or, cette lecture a été effectuée en autonomie, après le dernier cercle de la séquence. À l'exception des deux élèves en difficultés mentionnés précédemment, les élèves ont tous réussi à rédiger une réponse

³³² Marion Sauvaire, *op. cit.* p. 213

satisfaisante, montrant leur compréhension et leur implication affective ou intellectuelle. Certains ont apprécié la fin : “j’ai aimé car les livres qui finissent tristement sont rares et c’était inattendu” ; “Oui j’ai aimé cette fin car pour moi c’était la meilleure chose à faire de laisser partir Pax. “deux mais pas deux” ils ne sont pas ensemble mais ils ne forment qu’un” ; “Oui car Peter qui a fait tout ce chemin pour retrouver Pax et pour après le lâcher, on voit que Peter a grandi et qu’il veut le bien de Pax en le laissant vivre sa vie de renard” ; “J’ai adoré cette fin car Pax et Peter se retrouvent enfin après des semaines et des semaines. Il y a beaucoup d’émotion et aussi le père de Peter lui fait un câlin et le prévient des mines pour le protéger” ; “J’ai aimé cette fin car j’ai trouvé beau le geste de Peter pour Pax. Lui laisser sa liberté est une belle preuve d’amour envers son ami Pax”. Certains élèves expriment leur déception par rapport à leurs attentes : “Je n’ai pas aimé la fin de ce livre, je ne l’imaginais pas comme ça. Ça m’a déçue. Je pensais que Peter et Pax retourneraient vivre chez le grand-père de Peter, que la guerre serait finie.” ; “Peter retrouve Pax !!! Ce que je trouve nul c’est qu’ils viennent juste de se retrouver, il relache Pax tout de suite. Il ne profite pas de lui longtemps” ; “la fin est brutale et inattendue” ; “je trouve que cette fin manquait un peu de drame on avait commencé par ça alors autant finir sur ça”. Enfin certains élèves ont exprimé un avis mitigé, comme par exemple : “Oui et non. Oui car Peter retrouve Pax et c’était son but depuis le début de l’histoire. Non car il laisse Pax encore une fois”.

Enfin, il nous faut mentionner la réussite de l’élève que nous avons accompagné individuellement pendant les cercles de lecteurs. Grâce au travail collaboratif et autonome des autres élèves, il a pu lire et comprendre le roman comme ses camarades. Voici ses deux impressions sur la fin de l’histoire et sur l’œuvre intégrale (prises sous sa dictée) qui montrent qu’il est parvenu à s’approprier le roman : “J’ai trouvé cette fin très triste parce que Pax quitte Peter. J’aurais aimé qu’ils retournent chez le grand-père. J’ai aimé cette histoire parce qu’il y a plein d’actions et d’aventures. Peter s’est fait mal, Pax a perdu une dent et s’est blessé. Il y a des passages tristes comme l’explosion. j’ai cru que Pax allait mourir”. En outre, cet élève a réussi par la suite à s’intégrer à un groupe de lecteurs pour le projet de lecture à haute voix. Nous pensons que le travail réalisé individuellement pendant cette séquence, en le plaçant en situation de réussite, a grandement contribué à cette évolution positive dans son comportement.

Pour conclure, les cercles multimodaux expérimentés, au vu de ces résultats, paraissent constituer une réussite. Nous pensons que la variété des activités réalisées en cercle (lecture, écriture d’invention et dessin), ont aidé les élèves, dans leur diversité, à mieux s’approprier l’œuvre. En se montrant autonomes lors des travaux de cercles, ils ont aussi gagné en engagement dans leur lecture. Et enfin, comme Marion Sauvaire et son expérimentation des comités de lecture nous pensons que le travail en cercles “de lecture permet aux élèves en difficulté de corriger leurs

principales erreurs de compréhension, en particulier en ce qui concerne la cohérence de l'intrigue³³³". En outre, nous supposons que le travail collaboratif avec leurs pairs leur permet d'atteindre plus aisément leur "zone proximale de développement"³³⁴. Ainsi, la plupart des élèves en difficultés parvient à s'approprier et à comprendre l'œuvre et à expérimenter peu à peu la lecture littéraire :

"Les habiletés de haut niveau, comme celles qu'exige la lecture littéraire, ne seraient par exemple pas de ces connaissances qui s'acquiert par transmission directe mais qui s'apprennent plutôt par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien, au modelage des pairs plus avancés.³³⁵"

1.4. Des données réflexives écrites sur les cercles et actions collectives

Après avoir tenté de démontrer l'intérêt des cercles et des actions de partage de lecture pour l'exercice de compétences de lecture de nos élèves, il nous paraît intéressant d'essayer de savoir comment ces actions sont perçues par les élèves, dans leur diversité. En outre, nous tenterons de vérifier si ces cercles peuvent avoir un impact positif sur la motivation des élèves en matière de lecture. Pour ce faire, nous avons privilégié la méthode du questionnaire pour une approche plus qualitative.

1.4.1. Questionnaire individuel en amont d'un cercle de lecteurs en 4ème

Ce questionnaire d'opinion a été réalisé en 2021-2022 auprès d'une classe d'élèves de 4ème, *a priori* peu motivée par la lecture en début d'année, qui avait déjà vécu une séance de cercle à la fin de la séquence précédente sur la nouvelle fantastique. Cette fois-ci, les élèves ont emprunté des livres de leur choix présentés par le professeur documentaliste sur le thème de l'amour, dans le prolongement d'une séquence intitulée "Dire l'amour en poésie". L'objectif de ce questionnaire est de tenter de vérifier si la perspective de participer à un cercle de lecteurs représente une source de motivation pour la lecture. Pour appuyer notre analyse, nous disposons de 23 questionnaires. Voici les questions posées aux élèves :

1) "j'aime la lecture"

Pas du tout d'accord un peu d'accord d'accord tout à fait d'accord

2) Savoir qu'il y aurait un temps de cercle de lecture t'a motivé(e) pour lire le livre

Pas du tout d'accord un peu d'accord d'accord tout à fait d'accord

3) As-tu lu ton livre jusqu'au bout ?

Oui Non

4) As-tu lu plus de un livre

Oui Non

5) Es-tu content(e) à l'idée de participer à un temps de cercle de lecture cette après-midi ?

³³³ *Ibid.* p. 299.

³³⁴ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934) 2019

³³⁵ Manon Hébert, *op. cit.* p. 180

Pas du tout d'accord un peu d'accord d'accord tout à fait d'accord

6) Peux-tu m'expliquer pourquoi ?

Pour plus d'efficacité dans l'analyse de nos données, nous choisissons de croiser les réponses obtenues à la deuxième question avec ceux de la première question. Nous présenterons donc ces résultats dans un tableau à double entrée :

J'aime la lecture →	pas du tout d'accord	un peu d'accord	d'accord	tout à fait d'accord
Le cercle m'a motivé pour lire ↓				
pas du tout d'accord	3	0	2	1
un peu d'accord	2	2	1	2
d'accord	1	5	1	0
tout à fait d'accord	0	1	1	1

Pour 6 élèves de la classe, soit 26 %, la participation à un temps de cercle n'est pas du tout une motivation pour la lecture. Nous pouvons noter que la moitié des élèves concernés par cette opinion correspondent à des élèves qui n'aiment pas du tout la lecture. À l'inverse, 10 élèves pensent que la participation à un cercle a représenté une importante source de motivation pour la lecture (7 "d'accord" et 3 "tout à fait d'accord"), soit 43,5 % des élèves concernés. Il est à noter que sur ces 10 élèves, 7 n'apprécient pas ou peu la lecture. Enfin, 7 élèves soit 30,4 % (dont 4 élèves n'aimant pas ou peu la lecture), pensent que la participation au cercle a constitué une légère source de motivation pour la lecture ("un peu d'accord"). On peut en conclure que les cercles sont dans l'ensemble une source de motivation pour la lecture, plus ou moins forte selon les élèves. Nous notons que cette motivation est plus manifeste chez les élèves qui n'aiment pas ou peu la lecture. Ainsi, les élèves qui aiment la lecture ont logiquement moins besoin de la perspective du cercle de lecteur pour se motiver car ils le sont déjà.

Sur les 23 élèves, 18 ont lu leur livre jusqu'au bout (78,3%) et 5 n'ont pas lu leur livre jusqu'au bout (21,7%). Or, on peut remarquer que ces 5 élèves pensent malgré tout que le cercle représente une source de motivation pour lire. (3 "un peu d'accord" et 2 "d'accord"). On peut émettre deux hypothèses sur ce résultat quelque peu surprenant : soit ces élèves, en l'absence du cercle, auraient encore moins lu, soit la perspective du cercle perçue comme motivante ne parvient pas à justifier suffisamment les efforts de lecture à leurs yeux. En revanche, 4 élèves ont lu plus d'un livre, soit 17,4 % de la classe, ce qui nous permet de penser que ce dispositif permet d'offrir aux élèves demandeurs plus d'opportunités de lecture.

À la question, “Es-tu content à l’idée de participer à un cercle de lecture cette après-midi ?”, on note : 8 élèves “un peu d’accord”, 3 élèves “d’accord”, 12 élèves “tout à fait d’accord” et aucun “pas du tout d’accord”. Cela montre une adhésion importante des élèves pour le cercle qu’ils justifient à la dernière question par la bonne ambiance “ça fait du bien au moral”, “je trouve les temps de cercle très agréable”, “c’est convivial” “c’est marrant”, “j’aime bien l’ambiance” ; le changement d’habitude “ça change du cadre scolaire basique”, “ça change des cours normaux”, “ça permet de travailler de manière plus ludique”, “ça change de ce qu’on fait d’habitude” ; le partage “j’aime le fait de parler et d’échanger avec d’autres personnes de mon avis sur mes lectures”, “le partage de connaissances sur la lecture est intéressant”, “j’aime beaucoup le fait d’avoir des moments de partage avec la classe”, “j’aime beaucoup car on communique avec les autres”, “cela permet de se concerter” ; et la découverte “je trouve ça cool de découvrir des histoires sans les lire”, “on voit ce que les autres ont choisi comme livres”, “ça permet de connaître d’autres livres”, “ça permet de connaître plus d’histoires” “on découvre des livres qu’on aurait jamais pensé prendre” ; la motivation “ça donne envie de lire d’autres livres”, “ça motive à lire”. Un élève ajoute même un intérêt en termes de relations humaines : “ça permet de passer du temps avec des personnes auxquelles tu ne parles pas d’habitude”. Cependant, certaines réponses sont plus nuancées, certains évoquant des difficultés à parler devant les autres : “Je n’aime pas trop passer devant les autres”, “je suis timide”. Une élève déclare : “je préfère travailler toute seule mais l’ambiance est sympathique quand je suis en cercle avec des élèves avec qui je m’entends bien”. Un élève semble vouloir préserver son intimité : “j’aime pas trop parler de ce que je fais et ce que je lis”. Enfin, un élève faible lecteur paraît être mis en difficulté : “Ce genre de cercle ne m’intéresse pas car vu que je n’aime pas lire, je n’arrive pas à expliquer ce que j’ai lu”. Une fois encore, nous notons la variété des réponses réflexives des élèves en émettant l’hypothèse que le fait de demander souvent leurs impressions de lecture dans leur carnet et dans les cercles leur permet d’apprendre à formuler et à justifier leur point de vue.

Pour conclure, cette petite enquête “pré-cercle” montre que, pour une part importante d’élèves de la classe, la participation à un cercle de lecteurs est une source de motivation (plus ou moins forte selon les élèves) pour la lecture. Ainsi, le cercle de lecteurs nous semblent propice au développement d’une dynamique de lecture en amont du cercle, en particulier pour les élèves ayant pas ou peu d’intérêt pour la lecture. Les élèves, à de rares exceptions près (notamment des élèves timides ou en difficulté de lecture) apprécient ce temps. Enfin, le duo carnet culturel/cercle semble développer les compétences des élèves en matière d’argumentation.

1.4.2. Questionnaire individuel en aval d'un cercle de lecteurs en 4ème

Réalisé en fin d'année scolaire, ce questionnaire a été intégré à une fiche de cercle exceptionnellement individuelle sur le thème "Je viens d'ailleurs". La séance constitue la dernière séance de cercle de l'année (la 6ème, en comptant un cercle d'écrivains) : les élèves sont donc habitués à cette manière de travailler. Les participants sont répartis en groupes de 4 et doivent échanger sur les différents livres qu'ils ont lus sur le thème. Le cercle se déroule lors de la troisième semaine de Juin 2023, et il s'agit de la dernière heure de la journée. Selon les observations de l'enseignant, il s'agit de la séance de cercle de l'année la plus agitée de l'année pour cette classe : la période de l'année et l'horaire (que le professeur n'a pas pu déplacer, les élèves devant rendre les livres empruntés au C.D.I. pour l'inventaire) ne sont en effet pas des plus propices. Malgré tout, les élèves se montrent autonomes et efficaces. À la fin de ce questionnaire, nous avons posé aux élèves les questions suivantes :

- 1) Je donne mes impressions sur ce temps de partage (ce que j'ai ressenti, ce que j'ai appris, ce que j'ai observé...) et je justifie mes impressions.
- 2) Pour moi, le cercle de lecteurs et de lectrices était... (en trois mots)
- 3) Est-ce que ce cercle t'a donné envie de lire les livres de tes camarades ?
- 4) As-tu des idées pour améliorer ce temps de cercles de lecteurs et de lectrices ?

Nous disposons de 29 questionnaires pour étayer notre analyse. Comme les réponses individuelles sur la première question apportent peu d'éclairages supplémentaires par rapport à nos observations précédentes à l'échelle du groupe restreint, nous choisissons de ne traiter que les autres. Voici les mots utilisés par les élèves pour qualifier le cercle, le chiffre entre parenthèse correspond à son nombre d'occurrences :

- intéressant (12)
- drôle (7)
- partage (4)
- sympathique, amusant (3)
- amical, gênant, bien, agréable, débat, fatigant, reposant, joyeux, divertissant, intelligent, ludique (2)
- distrayant, bruyant, agaçant, une bonne idée, découverte de livres, formidable, appréciable, convivial, échangeant, coopératif, pas fatigué, long, cultivant, créatif, inventif, amusant, captivant, interactif (1)

Deux élèves ne sont pas arrivés à répondre à la question et deux autres élèves n'ont pas compris la question mais semblent avoir néanmoins compris les enjeux réflexifs de la séance. Ils ont répondu : "ça apprend les risques de la vie" et "autour du thème de la xénophobie car les gens n'aimaient pas les immigrés".

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les mots utilisés sont presque tous mélioratifs. Les élèves sont sensibles à l'intérêt de cette séance qui paraît être une source d'apprentissage pour eux, mais ils apprécient également son atmosphère détendue. En ce qui

concerne les mots péjoratifs, il est intéressant de relever que les élèves qui les ont notés ont toujours associé ce mot à un ou deux autres mots positifs, ce qui tend à nuancer leur appréciation négative. À titre d'exemple, le seul élève de la classe qui a utilisé deux mots péjoratifs sur les trois, et donc celui qui a, *a priori*, le moins apprécié les cercles a écrit : “amusant, fatigant, agaçant”. En outre, à la question précédente, il a noté : “J’ai bien aimé, j’apprécie que l’on parle des livres entre amis”. Sans surprise, compte tenu de sa fatigabilité sensorielle, une élève qui présente des T.S.A. (Troubles du Spectre Autistique) a écrit qu’elle a trouvé ce temps “fatigant”, mais c’est une séance pour laquelle elle s’est particulièrement investie et ces deux autres mots sont “intéressant” et “échangeant”. Les deux élèves qui ont répondu “je sais pas” à la question apportent des réponses intéressantes à la question précédente : “J’aime bien car c’est bien de discuter mais je n’aime pas partager mes impressions car ça me gêne de dire ce que j’ai ressenti sur le livre”. Ainsi, malgré toutes les précautions prises pour instaurer un cadre bienveillant, la gêne de certains élèves est bien réelle et il nous semble important d’en tenir compte. L’autre élève a constaté “On a juste parlé les uns après les autres”. Elle pointe alors un manque d’interaction au sein de son cercle, ce qui semble avoir rendu son expérience décevante.

En ce qui concerne la réponse à la 3ème question sur la motivation éventuelle pour lire d’autres livres à l’issue de ce temps de partage, voici les résultats obtenus sous forme de tableau, pour plus de clarté :

OUI	OUI ET NON	NON	NE SAIT PAS
<p>16 dont :</p> <p>“Oui (mais pas tous)”</p> <p>“Oui car ils ont l’air bien mais je n’aime pas lire”</p> <p>“Plutôt oui”</p> <p>“Certains oui”</p> <p>8 élèves donnent le titre du livre qu’ils aimeraient lire</p>	<p>2</p> <p>“Oui et non ça dépend des livres”</p> <p>“Oui et non (pas tous)”</p>	<p>10 dont :</p> <p>“Pas forcément car j’ai déjà lu celui qui m’intéressait le plus”</p> <p>“Pas trop non”</p> <p>“Non car c’est un thème que je n’aime pas”</p> <p>“Non j’aime pas lire”</p>	<p>1</p>

Tableau de synthèse : les effets du cercle de lecteurs sur la motivation pour lire

Un peu plus de la moitié de la classe (62%) semble donc motivé pour lire au moins un autre livre, ce qui nous paraît un résultat honorable pour une fin d’année. Ainsi, le dispositif du cercle de lecture nous semble bien entretenir une dynamique de lecture en aval de ce temps d’échange. Cependant, nous pensons que celle-ci est peut-être limitée à des lecteurs qui sont déjà des élèves qui apprécient la lecture, et que ces cercles ont moins d’effet positif en aval sur les élèves dont les pratiques de lecture sont moins régulières. Pour ceux-là, la lecture imposée pour le temps de cercle est déjà un défi conséquent à relever et nos observations tendent à prouver que les

élèves qui ne relèvent pas ce défi sont rares. En effet, les temps de lecture offerts en amont du cercle permettent presque à tous les élèves d'atteindre cet objectif de lecture, ou tout au moins en grande partie.

Enfin, peu d'élèves ont répondu à la dernière question qui portait sur les idées pour améliorer ce temps de cercle. Deux élèves ont cru bon de préciser : “ Non aucune, je trouve ça très bien comme d'habitude” ; “Non c'était parfait comme à chaque fois”. Un élève, fin de l'année oblige, s'est amusé à écrire : “regarder un film à l'heure suivante” (on pourrait en effet dans nos expérimentations à venir tester un cercle de lecteurs de film...). Une autre élève, à la posture très scolaire et réservée, a écrit : “Plus de questions à faire pour trouver des choses à dire comme : quel personnage t'a intéressé le plus ?” Un élève, faible lecteur, souhaiterait avoir encore plus de choix : “qu'on puisse choisir n'importe quel type de livres (horreur, action, poème, aventure, B.D., amour, manga, fantastique, roman)”. Enfin, un élève souhaiterait avoir plus de temps : “Sur deux heures on aurait peut-être plus de temps pour approfondir tous les livres, nous étions quand même 4”. Comme nous l'avons déjà relevé dans nos analyses précédentes, les séances de cercle d'une cinquantaine de minutes sont souvent trop courtes pour que ce dispositif didactique fonctionne de manière optimale.

En conclusion, en règle générale, les élèves adhèrent à ce dispositif. Les résultats obtenus montrent en outre que les cercles permettent aux élèves appréciant la lecture de renforcer leur dynamique de lecture : les cercles leur donnent envie de lire d'autres livres. Ainsi, les cercles nous paraissent constituer un dispositif particulièrement intéressant pour relever le défi de l'hétérogénéité. Dans l'ensemble, en amont, ils permettent aux élèves peu ou pas intéressés par la lecture de se motiver et en aval, ils donnent envie aux élèves aimant la lecture de lire d'autres livres.

1.4.3. Questionnaire individuel en fin d'année de 6ème sur les actions de partage de lecture

Comme le questionnaire précédent, celui-ci a été distribué aux élèves de 6ème en fin d'année scolaire, au mois de juin 2023. Les élèves ont participé durant l'année à une séquence de cercles “multimodaux” et ils viennent de vivre leur restitution finale du projet de lecture à voix haute de *Pax et le petit soldat* de Sara Pennypacker. En effet, ils ont lu des extraits choisis du roman étudié devant les classes de CM1 et de CM2 de l'école primaire du Grand Lemps, ainsi que devant des bénévoles des Amis de la Fées vertes, qui étaient venus lancer le projet avec une lecture à voix haute de l'incipit du *Royaume de Kensuké*³³⁶ de Michael Morpurgo. Pour cette analyse, nous disposons de 27 questionnaires.

³³⁶ Michael Morpurgo, *op. cit.*

Dans un premier temps, ce questionnaire a pour objectif de vérifier si l'intérêt pour la lecture s'est accru pendant l'année de 6ème grâce à ces actions de partage de lecture et si c'est le cas, d'essayer d'en saisir les raisons. Voici les questions premières questions posées aux élèves :

1) a) À l'école primaire, aimais-tu la lecture ? (Entoure la réponse qui te correspond) :

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

b) Pourquoi ? (Justifie ta réponse à la question précédente)

2) a) En fin d'année de 6ème, aimes-tu la lecture ? (Entoure la réponse qui te correspond) :

- Pas du tout
- Un peu
- Beaucoup
- Passionnément

b) Pourquoi ? (Justifie ta réponse à la question précédente)

Voici les résultats obtenus :

pas du tout > un peu	un peu > beaucoup	beaucoup > passionnément	progression remarquable	stable	régression
4	7	0	1 un peu > passionnément	12 dont : 8 passionnément /passionnément 3 beaucoup/ beaucoup 1 un peu/ un peu	2 un peu > pas du tout 1 passionnément > beaucoup

Tableau de synthèse sur l'évolution de l'intérêt de la lecture en fin de 6ème par rapport au CM2

Nous pouvons observer que 12 élèves sur 27 soit 44,4 % ont un intérêt plus marqué pour la lecture, et la même proportion ont un intérêt stable pour la lecture. 3 élèves sur 27 ont un intérêt moins marqué soit 11,1 %. Parmi ces trois élèves moins intéressés par la lecture en fin de 6ème, les raisons données sont : "Je n'aime pas lire, j'ai pas trop de patience et les livres ne m'attirent pas trop et on a pas pu choisir les livres c'est dommage". Effectivement, les élèves n'ont eu le droit de choisir leur livre sur le thème des animaux qu'une seule fois, au début de l'année, ce qui est peu par rapport aux classes de 4ème et de 3ème. Un autre élève reproche que les livres au collège "sont très longs et il faut les lire chez nous" malgré les temps de lecture offerts en classe. Enfin, un élève explique qu'il aimait "passionnément" les documentaires à l'école primaire et qu'il aime "beaucoup" lire en 6ème : "Vu que j'ai grandi maintenant je préfère les mangas et les B.D. et les romans comme Percy et Pax mon livre préféré c'est Mortelle Adèle." Il semble par conséquent avoir néanmoins diversifié ses lectures. Les élèves qui ont un intérêt stable avaient déjà un intérêt fort pour la lecture à l'école primaire. Sur les 8 élèves qui se disent passionnés par la lecture, 7 ont d'ailleurs fréquenté régulièrement le cercle de lecteurs "passionnés". Parmi ces élèves, 2 notent l'importance du C.D.I. : "on a un super C.D.I." et "Je peux lire plus de livres avec le C.D.I." L'élève qui a aimé "un peu" la lecture à l'école primaire et aime encore "un peu" la

lecture en fin de 6ème précise toutefois : “Mieux que la primaire. Livres plus intéressants à lire cette année”. En ce qui concerne les élèves qui ont vu leur intérêt pour la lecture progresser, on note des changements d’habitude de lecture : “j’aime toujours le sport mais je consacre plus de temps à la lecture maintenant tous les soirs je lis un peu d’un roman ou des B.D. et à la récré du matin je vais souvent au C.D.I.” ; “avant j’aimais pas me poser dans un coin dans ma bulle. J’étais bouge bouge. Maintenant je sais me poser le soir de 20h30 à 21h et lire des B.D.” ; “Je suis de moins en moins avec mon téléphone. Ma mère me force un peu à lire” ; “maintenant le plus souvent quand je m’ennuie je lis des livres”. Pour certains, ce sont les activités en classe qui ont été une source de motivation : “les activités de lecture m’ont donné envie”. Pour deux élèves, le projet de lecture à voix haute est l’origine de ce plus grand intérêt pour la lecture. Enfin, quatre élèves expliquent que le choix des livres sélectionnés par le professeur a joué dans leur évolution positive.

La question suivante était destinée à savoir si les élèves considéraient que la pratique des actions de partage de lecture avait changé leur goût de lecture.

- 3) Les activités de lecture réalisées cette année (carnet culturel, cercles de lecteurs, projet de lecture à voix haute...) ont-elles changé tes goûts ? Justifie ta réponse.

Lorsque les élèves expriment dans leur réponse que leurs goûts ont évolué, on constate que cette évolution va dans le sens d’une plus grande variété de lecture, avec un intérêt peut-être plus marqué pour le roman, et le roman d’aventure en particulier : “J’ai découvert, les mangas, les romans et j’ai apprécié” ; “Le collègue m’a permis de me rendre compte à quel point la lecture c’est génial en plus Madame Henley m’a donné envie de lire plus de livres plus de romans” ; “oui j’ai réussi à trouver mes goûts sur la B.D. et le roman” ; “Maintenant, j’aime bien lire des romans” “j’aime beaucoup lire les livres d’aventures”.

Comme nous avons observé auparavant que les élèves avaient progressé en lecture (Fluence et compréhension), nous avons tenté de savoir si les principaux intéressés percevaient cette évolution.

- 4) Les activités de lecture réalisées cette année (carnet culturel, cercles de lecteurs, projet de lecture à voix haute...) t’ont-elles permis de progresser en lecture ? Justifie ta réponse.

À une exception près, tous les élèves estiment avoir progressé en lecture grâce, selon eux, au projet de lecture à haute voix. En effet, pour les meilleurs lecteurs, ils expliquent qu’ils ont ainsi appris à ralentir, à faire des pauses, à adopter la bonne posture et à bien articuler, comme par exemple cet élève : “Dans la lecture pour moi-même j’ai peut-être un peu progressé mais sans plus. Par contre pour la lecture à haute voix, j’ai progressé : les pauses, le ton”. Quant aux élèves plus en difficultés, ils expliquent qu’ils ont gagné en fluidité : “Oui, j’ai gagné en fluidité et à moins bloquer sur les mots”. Un élève en difficulté pour le comportement comme pour les apprentissages note : “J’arrive à lire avec une voix cool comme dans les histoires”, ce qui semble

montrer qu'il a dépassé le stade du simple déchiffrement et tente à présent d'interpréter vocalement le texte. Il est intéressant de noter que l'élève qui déclarait précédemment ne "pas du tout" aimer lire en fin de 6ème constate : "Je trouve que j'ai bien progressé en lecture car je lis plus qu'avant". Ainsi, même si le plaisir de la lecture n'a pas été encore trouvé, la dynamique de progrès semble malgré tout présente, comme pour ses camarades. D'ailleurs, on peut observer que les progrès constatés par les élèves dépassent le champ de la lecture puisque plusieurs élèves relèvent leur confiance et concentration accrues : "Moi ça m'a plutôt aidé à avoir confiance en moi. Au début de l'année je rigolais quand je lisais mais à force de lire je me suis améliorée et (j'ai) appris à avoir confiance en moi" ; "ça m'a donné confiance et maintenant je lis plus vite grâce à ça"; "maintenant j'arrive à mieux me concentrer" ; "les activités m'ont permis de moins stresser quand je suis devant du monde". Enfin, le seul élève qui pense avoir régressé fait partie des rares élèves qui ont ralenti leur vitesse de lecture. Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment, cet élève d'origine étrangère commet à présent moins d'erreurs et semble mieux reconnaître les mots lus.

La question suivante cherchait à connaître l'opinion des élèves sur les activités de lecture réalisées cette année.

- 5) Qu'as-tu pensé de ces activités de lecture (carnet culturel, cercles de lecteurs, projet de lecture à voix haute...) ? Justifie ta réponse.

Pour cette question comme pour la question précédente, les élèves manifestent dans leur réponse une très bonne adhésion à ces activités. Ainsi, l'élève qui semblait déçu de ne pas avoir progressé en lecture à la question précédente note malgré tout : "C'était bien la lecture à haute voix car j'adore faire ça". Ce sont souvent les progrès réalisés qui constituent une source de satisfaction : "J'ai beaucoup aimé ça m'a beaucoup plu parce que ça m'a amélioré" ; "Ces activités de lecture étaient superbes car j'ai progressé ma lecture" ; "Oui parce que c'était cool. Je progresse. J'aimais bien parce que je comprenais plus l'histoire" ; "C'était bien car je savais que ça me faisait progresser" ; "J'ai aimé parce que je pouvais créer des choses, de pouvoir progresser en lecture, ne pas avoir peur de parler en public. En un mot je dirais génial". En outre, certains élèves arrivent même à analyser les raisons de cette adhésion et parviennent ainsi à trouver les finalités de ces activités : "J'ai beaucoup aimé car c'est convivial, c'est plus ludique et ça sort de l'ordinaire" ; "Le carnet culturel me permet de me souvenir de ce qu'on a fait, le cercle de lecteurs m'a fait découvrir des livres et le projet était super donc oui j'ai adoré faire ces activités" ; "J'ai beaucoup aimé remplir le carnet culturel, je faisais appel à ma créativité. Avec les cercles, on apprenait à connaître les autres et le projet de lecture à voix haute, j'ai beaucoup aimé progresser en lecture et j'ai aimé lire devant les C.M.2." ; "C'était un moment de partage" ; "I.N.C.R.O.Y.A.B.L.E. car on aura toujours cette trace écrite de livres et de discussions dans notre carnet"; "C'était chouette. Le

carnet culturel est sûrement l'une des meilleures idées. Encore plus pour plus tard” ; “Je trouve que c'était une bonne idée pour s'entraîner à mieux lire, moins stresser, et pour le carnet culturel, plus d'envie de découvrir même si cette année je n'ai pas fait grand chose, je compte faire mieux l'année prochaine”. L'élève le plus en difficulté pour la fluence et bénéficiant de nombreux aménagements, dont une aide humaine, a même écrit : “C'est très intéressant je me sentais dans mon élément”. Trois élèves ont un avis plus mitigé sur la question : “C'était bien parce qu'on était en groupe mais j'ai pas trop aimé car il fallait lire devant toute la classe et aussi j'ai aimé car ça m'a amélioré” ; “Super bien mais parfois on était deux ou trois fois d'affilé avec les mêmes personnes” ; “C'était intéressant. Je trouve que ça n'était pas désagréable mais j'aurais préféré être avec des personnes que j'aurais choisies”. Nous pouvons ainsi noter que la constitution des groupes (en 6ème comme en 4ème), malgré toutes nos précautions et ajustements, reste un point particulièrement crucial et sensible pour les cercles de lecteurs, ce que confirme l'avis catégoriquement négatif d'un élève : “Je n'ai pas du tout aimé le cercle de lecteurs car j'aimais personne dans mon groupe”. Enfin, nous avons observé qu'un élève ne parvenait pas à échanger lors des temps de cercle et se retrouvait mutique, sauf quand il lisait à haute voix. Sans surprise, cette élève n'a pas aimé ces activités sans oser en exprimer les causes ou sans y parvenir : “Je n'ai pas aimé parce que”. Toutefois, aux questions précédentes, il a écrit qu'à présent, il aimait bien lire des romans et il a précisé : “Au début de l'année je prenais plus de temps pour terminer. Je lis mieux à haute voix”. Ainsi, même si ces activités ont vraisemblablement été une source de stress et d'inconfort pour lui, il n'en demeure pas moins que ces activités ont porté leurs fruits, tout au moins pour sa technique de lecture.

Pour la dernière question, on a tenté de recueillir des pistes éventuelles pour améliorer ces activités.

6) As-tu des idées pour améliorer ces activités de lecture ?

Les élèves ne sont pas parvenus à répondre à cette question. Il semble que ces activités leur paraissent bien ainsi : “Non je n'ai pas d'idée je trouve ça déjà bien” ; “Non tout est parfait”. Une élève en difficulté n'a pas compris la question et a tenté de trouver des moyens de s'améliorer : “Oui j'en ai, c'est de plus me concentrer et de lire un peu plus pendant 10 min tous les jours”. Il est probable que cette question demandait aux élèves de 6ème un trop haut degré d'analyse.

Pour conclure, ce questionnaire semble montrer que les activités de partage de lecture mises en place (cercles et projet de lecture à haute voix en particulier) ont eu une incidence positive sur le goût des élèves peu motivés pour la lecture, en particulier pour la lecture des romans. Dans leur grande majorité et diversité, les élèves perçoivent que le projet de lecture à haute voix leur a permis de progresser. D'une manière générale, les élèves apprécient ces activités qu'ils semblent trouver utiles et créatives. Les nombreuses réponses bien justifiées nous

conduisent à penser que la pratique du carnet culturel et les temps de cercles ont probablement aidé les élèves à approfondir leur réflexion et à améliorer la formulation de leurs idées. Il semble toutefois que ces très bons résultats doivent être quelque peu nuancés. En effet, 6 questionnaires manifestent un fort attachement à leur enseignant, ce qui laisse supposer que leurs réponses très positives ont été peut-être un peu faussées par leurs affects : “Le carnet culturel, il est très beau et je le garderai toujours ça me rappellera ma prof préférée Mme Henley”.

1.4.4. Questionnaire individuel à destination des élèves du cercle de lecteurs “passionnés”

Au cours de la dernière séance de l’année, début juin 2023, avant un petit goûter de clôture (digne des “salons” littéraires), nous avons distribué un questionnaire individuel aux membres du cercle de lecteurs “passionnés et/ou d’écrivains” afin de connaître les raisons personnelles qui poussent les élèves à le/les fréquenter. Dans le cadre de cette recherche consacrée à la lecture, nous ne traiterons pas les données renvoyant au cercle “d’écrivains”. Pour étayer notre analyse, nous disposons de 29 questionnaires (sur 32 élèves ayant participé régulièrement au cercle) dont la répartition peut être appréhendée par le tableau suivant :

	6ème	5ème	4ème	3ème	Total
Garçon	6	1	1	0	8
Fille	9	12	0	0	21
Total	15	13	1	0	29

Répartition des élèves du cercles de lecteurs “passionnés” par niveau et par sexe

Nous pouvons noter que les filles (72,4 %) sont bien plus nombreuses que les garçons (27,6 %). Les élèves de sixième représentent 51,7 % des participants, suivis par les élèves de cinquième 44,8 %. Le cercle ne compte qu’un élève de quatrième (3,4%). Rappelons que ce cercle de lecteurs passionnés comporte trois anciens élèves du cercle de lecteurs “fragiles” et un élève de sixième relevant de la Fluence. Il a été demandé aux participants de choisir trois mots pour qualifier le cercle de lecteurs. Voici les résultats obtenus (le chiffre entre parenthèses représente le nombre d'occurrences) :

- (moment de) partage (6)
- découvrir (des livres) (5)
- lire (4)
- livres, découverte (3)
- détente, génial, rêver, écouter, plaisir, parler (2)
- présenter, faire aimer, rigoler, rigolo, rigolade, bon moment, bonne ambiance, libérateur, super, créatif, instructif, imaginaire, génialissime, agréable, intéressant, écoute, lecture, permet d’être libre, imaginer,

nouveau monde, s’amuser, incroyable, paroles, amitié, collectif, joyeux, cool, convivialité, nouveauté, voyager, partager, un moment super, coup de coeur, confiance, sympa, détendue (1).

Une élève qui n’a pas bien compris la consigne a écrit : “un lieu où on se retrouve pour partager nos coups de coeur en lecture. Un plaisir”. À travers les mots choisis, on peut noter que le cercle de lecteurs “passionnés” est un moment de partage, de plaisir et de découverte qui semble autant répondre à une soif de connaissances que de relations humaines positives. L’ambiance et la qualité d’écoute semblent beaucoup compter. Le cercle constitue aussi une passerelle vers l’imaginaire et un moyen d’accéder à la liberté.

À la question “pour quelle(s) raison(s) viens-tu à ces séances de cercle de lecteurs et de lectrices ?”, les élèves déclarent majoritairement venir pour partager leurs coups de cœur et en découvrir d’autres. Ainsi, l’élève de 4ème qui fréquente le cercle déclare : “j’aime lire et savoir ce que les autres aiment et comme ils me donnent parfois envie de lire leur livre, moi j’essaie de faire pareil. Et je continue de venir car la lecture c’est une de mes passions préférées”. Certains participants expliquent qu’ils fréquentent le cercle pour être guidés dans leurs choix : “Je viens parce que je ne sais pas quoi prendre comme livre donc avec ce que les autres disent les autres m’aident pour mes choix”. Une élève explique même que le cercle lui permet de maintenir sa motivation pour la lecture : “1) J’aime bien lire 2) Je trouvais que ça pouvait être bien 3) Puis j’avais un peu relâché la lecture donc je le suis dis que ça m’aiderait à reprendre la lecture et ça a marché 😊”. Ainsi, le cercle de lecteurs “passionnés” permettrait également de soutenir la dynamique de lecture personnelle des participants. Un élève témoigne de l’intérêt d’accéder à une certaine altérité : “On découvre de nouveaux livres que des gens ont aimés, des fois on voit un livre de façon différente, c’est agréable, calme et on découvre le ressenti des gens”. Au-delà des échanges de lecture, le cercle représente une bulle sécurisante pour des élèves qui subissent parfois des moqueries dans leur classe d’origine : “Pour parler sans se faire juger et je trouve que parler devant d’autres personnes m’aide à avoir plus confiance en moi. Et passer une journée agréable” ; “Je viens à ces cercles car je me sens à l’aise il n’y a pas de risque que je me fasse traiter d’intello”. Le cercle permet parfois à des amitiés de se nouer : “ça m’a permis de me rapprocher de certaines personnes comme E. qui est devenue ma pote”. Le cercle est parfois, tout simplement vécu comme un sas de décompression : “pour libérer le stress de la journée et partager de bons romans” ; “j’aime beaucoup le cercle car je m’amuse et je peux connaître des nouveaux livres... J’aime aussi car il y a à manger à la fin”. Enfin, deux élèves semblent venir tout simplement pour le plaisir d’écouter leurs camarades : “pour le plaisir d’écouter les autres” ; “parce que ça fait passer le temps et j’aime entendre l’histoire des livres des autres”.

En conclusion, les cercles de lecteurs passionnés permettent tout autant de partager sa passion pour les livres que de soutenir sa dynamique de lecture personnelle, grâce aux conseils

entre pairs. C'est également un moyen, pour des élèves souvent atypiques, de trouver au sein du collège un espace sécurisant et nourrissant ainsi qu'un espace de sociabilisation. Que reste-t-il de cette expérience lorsque les membres du cercle quittent le collège ? Nous allons à présent tenter de répondre à cette question.

1.4.5. Questionnaire individuel à destination des “anciens” du cercle de lecteurs “passionnés”

Un questionnaire numérique a pu être proposé à des anciens et des anciennes du cercles de lecteurs “passionnés” au début de l'été 2023. Pour ce faire, nous avons utilisé *Framafoms* qui est une alternative à *Google forms* conseillée par l'Éducation Nationale car respectueux des données numériques personnelles. Au total, 10 questionnaires ont pu être collectés auprès d'anciens membres avec un âge variant entre 15 et 19 ans, dont 8 lycéens et 2 étudiants, pour 8 filles et 2 garçons. Notons que les deux étudiants ont commencé le cercle à ses débuts, en 2017-2018, alors qu'ils étaient élèves en classe de 4ème. Nous avons tenté de savoir ce que le cercle avait pu leur apporter au-delà du collège et si la dynamique de lecture de ses élèves avait pu perdurer au lycée et à la faculté.

À la question “quels souvenirs gardes-tu des cercles de lecteurs et de lectrices au collège ?”, les élèves, sans surprise, gardent de très bons souvenirs : “Je garde de très bons souvenirs car je m'y rendais avec des amies bien souvent mais je conserve également de bons souvenirs des professeurs qui pouvaient être présents et du documentaliste. C'était un lieu intergénérationnel où tout le monde pouvait participer ou juste écouter”; “Accueillant, inclusif et bonne ambiance. Tout le monde participait et parlait de ses meilleurs lectures” ; “J'en garde de très bons souvenirs car il m'a apporté beaucoup” ; “De bons moments avec mes amies, des moments calmes pendant midi pour discuter” ; “De très bons souvenirs, j'ai beaucoup aimé découvrir de nouveaux livres, et avoir des points de vue différents du mien sur les livres que j'avais déjà lus, ce qui permettait de débattre.”; “Je garde un très bon souvenir.” ; “Un bon souvenir” ; “C'était vraiment de beaux souvenirs et de belles rencontres” ; “Je me rappelle que j'y allais avec des amis, ça me permettait de découvrir de nouveaux livres et même de nouvelles personnes..” ; “on a fait beaucoup d'interventions dans les classes pour présenter des livres, c'était de beaux souvenirs” ; “Ce fut toujours des heures enrichissantes et bienveillantes. Un moment de partage où chacun peut s'exprimer en toute liberté sans être jugé. Mais également un moment de débats. Nous livrions des réflexions sur une passion commune : la littérature. Peu importe ses formes : BD, mangas, romans, poésie etc. Elle nous rassemble et nous rapproche. C'est un autre moyen d'apprendre à se connaître les uns des autres.” On peut ainsi remarquer que, malgré le temps écoulé et des points de vue

souvent mieux formulés, les anciens élèves parlent du cercle dans des termes quelque peu similaires à ceux utilisés par les membres actuels.

Voici à présents les mots utilisés par les anciens membres pour qualifier le cercle :

- découverte / partage (5)

- accueillant, inclusif, enrichissant, écoute, rencontre, présentation, bonne ambiance, convivialité, échange, réflexion, chaleureux, respectueux, convivial, utile, apprenant, instructif, plaisir, divertissant, lecture, livres

(1)

Là encore, on peut noter une certaine similitude avec les mots choisis par les membres du cercle actuel. C'est d'ailleurs encore une fois le duo "découverte" et "partage" qui arrive en tête.

À la question "avec le recul, que penses-tu que ce cercle de lecteurs et de lectrices t'a apporté/appris ?", on trouve des réponses variées. En premier lieu, les anciens élèves, comme ceux du cercle actuel, notent que le cercle leur a permis de découvrir d'autres livres et de diversifier ainsi leur lectures : "De bonnes recommandations de lecture" ; "Le cercle des lecteurs m'a permis de découvrir de nouveaux livres et surtout de nouveaux genres littéraires vers lesquels je ne serais pas forcément allée de mon plein gré" ; "de nouveaux genres littéraires" ; "Beaucoup de lectures, de nouveaux genres littéraires que je trouve intéressants et des auteurs"; "j'ai pu lire de nombreux livres que je n'aurais jamais lus si on ne me les avait pas présentés". Cependant, pour les anciens élèves dont la parole réflexive s'épaissit, le cercle de lecteurs a également fortement contribué à exercer et parfois renforcer leurs compétences orales, notamment argumentatives : "Cela m'a également apporté une plus grande aisance à l'oral. En effet, lors de mes premiers cercles des lecteurs je notais sur un papier le texte qui me permettait de présenter mon livre. Maintenant, je suis en mesure de présenter mon livre sans aucun support papier. C'est donc un exercice qui m'a appris à m'exprimer plus clairement et spontanément sans avoir une quelconque pression qui est présente lorsque l'on passe un oral devant un jury par exemple."; "Le cercle de lecteurs m'a permis de parler plus aisément à l'oral" ; "L'élocution" ; "Il m'a appris à argumenter, ce qui m'a d'ailleurs beaucoup aidé pour mon oral de brevet, puisque j'y ai présenté un livre. Cela m'a paru beaucoup plus simple que si je n'avais pas participé aux cercles de lecteurs, puisque c'est quelque chose que j'avais l'habitude de faire. Cela m'a peut-être aussi entraîné à parler en public, même si je n'avais pas spécialement de problèmes avec ça." ; "Il m'a apporté un meilleur langage à l'oral et une aisance à m'exprimer"; "Le cercle de lecteurs et lectrices m'a aidé à prendre plus facilement la parole". Un élève note : "Il a développé mon esprit critique et apporté une culture bibliographique". Enfin, un élève en fait rétrospectivement un lieu de découverte et d'épanouissement personnel : "Le collège est une période difficile pour tout le monde. On est à un âge où il est difficile de se démarquer de l'effet de masse. Il est difficile d'être différent. C'est une période pleine de jugements, de comparaisons, de stigmatisations..... Et je crois que pour moi et

pour ceux du cercle des lecteurs c'était quelque chose de vraiment précieux d'avoir un endroit où l'on puisse s'exprimer librement, être qui on est sans faire semblant. On était juste nous-même : des adolescents qui aimaient la littérature. C'était sans pression, on parlait si l'envie nous prenait sinon on écoutait tout simplement. C'était un lieu de tolérance. Et bien sûr, j'ai pu connaître de nombreux nouveaux titres de livres à lire". Ainsi les bénéficiaires du cercle de lecteurs semblent avoir dépassé le champ de la lecture pour s'élargir au champ de l'expression orale, de la culture et de la formation de la personne et du citoyen.

Nous avons tenté de savoir si les élèves avaient pu continuer de participer à un cercle de lecteurs au lycée et si la lecture continuait à occuper la même place dans leur vie. En ce qui concerne la participation au cercle de lecteurs, sur les 10 élèves, 3 ont pu continuer (dont une jusqu'aux études supérieures). Parmi les élèves qui n'ont pas poursuivi, trois élèves auraient souhaité le faire mais il n'y en a pas dans leur lycée : "Non car je n'en ai pas à proximité ce qui me désole"; "Non, je crois pas qu'il y en ait"; "J'en ai cherché un mais il n'en font un qu'au collège ou sinon au lycée c'est un club manga donc je n'y vais plus hélas". Un élève ne participe plus à un cercle de lecteurs au lycée, par manque de temps, mais continue d'assister aux séances de partage de lecture organisées à la médiathèque entre adolescents et adultes : "Non, je n'ai pas continué à cause de l'emploi du temps bien chargé du lycée. Mais je continue avec plaisir de venir certains samedis matins aux cercles de lecteurs de la médiathèque." Les autres élèves déplorent un manque de temps et un élève n'est plus intéressé par la lecture. Cependant, même si peu d'élèves ont pu poursuivre le cercle de lecteurs au lycée, la lecture reste toujours importante dans leur vie, malgré un temps plus restreint : "Cette place est vraiment différente car avant je ne faisais que lire de tout mon temps libre mais maintenant vu je n'en ai plus beaucoup je me repose donc je profite de lire pendant les vacances. La lecture a moins de place que avant mais je l'aime toujours autant" ; "La lecture a toujours été un moyen pour moi de m'échapper et vivre d'autres vies, donc elle sera toujours à une place centrale de ma vie." ; "Je lis le soir environ 2 heures. Ça a changé car je rentre beaucoup plus tard qu'avant" ; "La lecture occupe une grande partie de ma vie et cette place n'a pas changé. Je lis depuis mon plus jeune âge grâce à mes parents et aujourd'hui encore ils me poussent à la lecture en me proposant d'autres livres à lire." ; "Aujourd'hui, la lecture est encore très présente dans ma vie, quoique en ce moment un peu moins. Depuis quelques mois, je suis en "panne de lecture": malgré les nombreux livres que je dois lire, j'ai beaucoup de mal à m'y mettre, je ne sais pas vraiment pourquoi, ce que je regrette d'ailleurs"; "Elle garde la même place même si j'ai moins le temps de lire à cause du travail que je dois fournir pour le lycée" ; "Aujourd'hui, la lecture occupe une place importante, je ne la qualifierais pas de "centrale" car avec mes études j'ai beaucoup moins de temps pour lire, de plus, mes études sont en lien avec une filière scientifique et

non littéraire. Cependant, elle occupe tout de même une place essentielle car je lis régulièrement dès que j'en ai le temps et je suis également les dernières sorties littéraires.” ; “Je lis plusieurs heures par jour 7j/7, donc plus qu'avant mais je suppose qu'il faut trouver les lectures qui nous poussent à prendre le livre en main”; “La lecture est toujours aussi importante dans ma vie bien que malheureusement j'en profite moins tout au long de l'année à cause du rythme prenant qu'impose le lycée. Mais la lecture reste toujours une passion et un plaisir. Je pense que toutes les lectures sont enrichissantes. Plus on grandit, plus on lit des choses différentes, imposées ou non, qui nous plaisent plus ou moins, mais ce n'est jamais une perte de temps. Lire des livres est une chance et aimer lire en est une plus grande encore car c'est un moyen de voyager, découvrir, réfléchir, comprendre de nouvelles choses. La lecture nous apprend beaucoup, sur nous même et sur ce qui nous entoure”. Seul un élève (garçon) semble avoir un peu décroché de sa dynamique de lecture : “Elle occupe une place très peu importante par rapport au collège car j'ai moins de temps pour lire et les différents livres à lire en classe de 3ème m'ont un peu dégouté. Je lis de temps à autre, cela peut varier.” Ainsi, dans l'ensemble, les élèves poursuivent leur dynamique de lecture et ce malgré des études plus exigeantes.

Enfin, une ancienne élève, à présent âgée de 19 ans, semble presque avoir fait du partage de lecture un mode de vie : “En avançant dans les études, le temps a pu me manquer pour lire, mais j'ai toujours pris plaisir à échanger sur des lectures ou même à écouter ce que les autres ont à partager à propos de leur lecture du moment ou de leur coup de cœur. C'est pourquoi j'ai toujours continué les cercles de lecteurs dès que je pouvais m'y rendre. Encore aujourd'hui, alors que je suis étudiante j'y participe toujours. Bien entendu, je ne compte pas m'arrêter là. On gagne toujours à écouter les autres. J'aime beaucoup cette citation du Dalaï Lama qui, je trouve, représente bien ma vision du cercle de lecture : "Lorsque vous parlez, vous ne faites que répéter ce que vous savez déjà, alors que lorsque vous écoutez, vous pourriez apprendre de nouvelles choses". Voilà pourquoi je souhaiterais participer à d'autres cercles des lecteurs.” Et plus loin, elle raconte une expérience de lecture partagée amicale particulièrement intéressante : “Actuellement, comme je suis en vacances, avec une amie on a organisé une lecture commune. Le principe est de lire le même livre (pour nous il s'agit du livre de Paulo Coelho "Le Don Suprême") et chaque jour on lit le même nombre de pages/chapitres en fonction d'une séparation que l'on a établie au préalable. Ainsi, chaque jour on s'appelle pour commenter ce qu'on a lu la veille et donner nos impressions et ressentis.”

Pour conclure, la participation au cercle de lecteurs a été une expérience humaine enrichissante : les élèves ont pu soutenir leur dynamique de lecture et diversifier leurs pratiques

mais également renforcer leurs compétences orales et leur esprit critique, et enfin, élargir leur culture. Leurs aventures avec la lecture et son partage parviennent, dans l'ensemble, à perdurer.

1.5. Des entretiens enregistrés auprès d'un échantillon d'élèves ciblés

En juin 2023, nous avons procédé à dix enregistrements individuels d'élèves³³⁷ choisis pour leurs différents profils et différentes participations aux actions de partage de lecture. Ces différents profils sont explicités dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous. Il s'agissait en effet pour nous d'établir un échantillon représentatif des élèves ayant participé à des actions de partage de lecture. Comme nous venons d'analyser de nombreuses données, nous décidons de ne retranscrire de ces échanges que les extraits qui nous apparaissent intéressants pour étayer notre réflexion. Nous tenons à préciser que nous sommes la seule enquêtrice. Or, dans la mesure où nous sommes soit le professeur, ou soit l'animatrice de cercle de ces élèves, nous avons tout à fait conscience que le fait que nous prenions en charge les entretiens contribue sûrement à biaiser un peu les résultats obtenus. Cependant, nous pensons que nous pouvons, avec prudence, nous en servir pour appuyer notre analyse. Pour plus d'efficacité, nous présenterons ces nouvelles données dans un nouveau tableau, avant de tirer les conclusions des paroles ainsi récoltées. Nous coderons de la même manière que pour les enregistrements précédents.

Profil de l'élève	Extraits choisis de l'entretien
<p>E1 Élève de 5ème (fille) ayant suivi une session de cercle pour les lecteurs "fragiles" "créatif et participatif" avec Marion Achard en 2021-2022 ; suit à présent de cercle de lecteurs "passionnés" car aime beaucoup la lecture malgré</p>	<p>- Sur le cercle de lecteurs "fragiles" qui lui a permis de participer à la genèse d'un roman de Marion Achard : "Ça me plaît énormément parce que c'est un peu la seule activité où je peux laisser exprimer mon imagination" / "On a pas tous les mêmes idées mais en les rassemblant ça peut faire quelque chose de sympa à lire"</p> <p>-Sur l'impact des cercles par rapport à la lecture : "De base j'ai toujours été une grande lectrice toute ma famille le sait, même si j'ai toujours aimé lire, ça me donne encore plus envie de lire parce que tu coup ça nous montre que en fait il y a <u>plein</u> de différences dans chaque livre et que on peut euh je sais pas comment expliquer... ça peut faire quelque chose de génial" / "Au début en lisant j'avais toujours du mal à lire les mots correctement ou faire les liaisons au début c'était compliqué ou j'avais toujours du mal à parler à voix haute devant les gens parce que du coup moi je suis timide pour l'oral c'est pas trop mon truc du coup voilà ça m'a aidé surtout à faire à lire un peu mieux"</p> <p>- Sur son passage du petit cercle de lecteurs "fragiles" au cercle de lecteurs "passionnés" : "Lire c'est un peu mon activité préférée et surtout un moyen de m'échapper de tout ce qui est scolaire et tout, quand je vois que du coup je peux parler avec d'autres personnes de ce que j'aime beaucoup quel livre ou ce que j'apprécie bah c'est pour moi c'est incroyable parce qu'au moins je sais que y'a des personnes qui sont comme moi et avec qui je pourrais parler" / "J'y ai retrouvé (des</p>

³³⁷ Nous avons enquêté auprès de 10 élèves. Ces entretiens semi-directifs ont duré de quatre à dix minutes environ.

	ses difficultés	<p>amis) et je m'en suis fait"</p> <p>-Sur son inscription l'année prochaine : "Ah oui c'est sûr c'est sûr".</p> <p>-Sur la lecture : "C'est un peu mon moyen d'échappement quand je suis stressée quand des évaluations arrivent ça me met le stress c'est mon moyen de d'échappement et de penser à autre chose"</p>
E 2	<p>Élève de 4ème (fille) en réussite ; avait commencé le cercle de lecteurs "passionnés" en 6ème mais avait arrêté ; a participé à plusieurs cercles de classe pendant son année de 4ème</p>	<p>-Sur les raisons de son inscription en 6ème : "Je me souviens quand j'étais plus petite je lisais vraiment beaucoup beaucoup et ça me plaisait et cette idée de pouvoir partager avec les autres ça me plaisait bien du coup j'ai voulu essayer et c'est plutôt bien au début"</p> <p>-Sur le fait de se retrouver dans un groupe avec des plus grands : "Moi j'ai plutôt l'habitude d'être avec des personnes un peu plus âgées quand c'est des travaux un peu comme dans ce genre-là et ça me dérange pas forcément au contraire j'aime bien être avec des personnes plus grandes c'est plus facile d'apprendre avec eux parce qu'ils arrivent à nous aider en même temps que eux ils apprennent et c'est plutôt intéressant"</p> <p>-Sur ses impressions sur le cercle de lecteurs passionnés : "Je me souviens plus trop mais je crois que j'ai fait deux ou trois séances j'aimais bien les idées comme écrire sur les post-its et tout ça je trouvais ça amusant" / "c'était plutôt sympa mais au bout d'un moment je sais plus vraiment la raison pour laquelle j'ai arrêté d'y venir mais je crois surtout c'était parce que j'avais potentiellement envie de rester avec mes amis entre midi et deux et à cette époque-là j'avais pris beaucoup d'A.S. (Association Sportive)" / "C'est un peu une raison débile mais j'avais assez peur du jugement dans ce sens là parce que j'ai un grand frère qui était au collège avant moi et on a pas le même type de personnalité et mon frère c'est quand même une personne que je trouve assez cool et j'aimerais faire un peu comme lui de temps en temps et j'avais peur déjà je savais qu'il pensait pas forcément du bien de ce genre de chose et donc avec le temps je me suis dit ouais que peut-être c'est pas très cool de faire ça et je redoutais un peu le jugement parce que c'est un truc qui me fait assez peur"</p> <p>-Sur ses impressions sur les cercles de lecteurs en classe : "C'était vraiment amusant intéressant aussi. J'ai bien aimé celui où on faisait sur l'amour je crois au C.D.I. En fait c'est très amusant surtout de pouvoir développer nos avis vis à vis des livres qu'on a tous lus en commun et même ceux qu'on a pas eu en commun aussi. J'ai quand même préféré le moment où on pouvait tous partager sur le même livre je trouvais ça vraiment bah c'était cool quoi c'est pas un très beau mot mais j'en ai pas trop d'autre"</p> <p>Sur le fait de partager sur une lecture commune : "On se comprenait entre nous on pouvait échanger nos points de vue c'est les temps d'échange quand nous sommes quand on a tous un livre différent c'est parler de notre livre répondre aux questions et après on passe à l'autre livre et du coup les gens se font une idée du livre mais ils ne l'ont pas lu donc c'est un peu compliqué de pouvoir échanger dessus alors que même en général je peux échanger d'un livre avec une amie qu'on a lu toutes les deux c'est déjà plus intéressant que de faire de la propagande" / "Nous déjà entre amis c'est ce qu'on fait on fait de la propagande pour regarder cette série pour lire ce livre-là et dans le cercle de lecteurs c'était un peu pareil c'est un peu comme si on essayait de vendre notre lecture pour pouvoir ensuite le partager en commun avec les autres" / "j'aimais bien mais j'ai quand même préféré"</p>

		<p>le temps où on pouvait partager un livre en commun”.</p> <p>Sur des idées pour améliorer les cercles en classe : “Peut-être une fois sur deux ne pas faire par affinité parce que ça se trouve y a vraiment des gens qu’ont des livres intéressants que d’autres ignorent. Par exemple si moi j’aime le roman policier mais que je me mets avec toutes les amies qui aiment les romans d’amour ça se trouve y a des gens comme je dis au pif X qui lisent aussi des romans policiers qui en a lu un qui est très intéressant et du coup je le vois pas”.</p>
E 3	<p>Élève de 4ème en difficultés (garçon) ayant participé à la Fluence en 6ème puis à deux sessions de cercles de lecteurs “fragiles” ; a participé au projet de Voyage-Lecture en 4ème</p>	<p>Sur la Fluence : “Au début je voulais pas mais quand j’ai vu que je lisais mieux après je voulais continuer / les autres séances”.</p> <p>Sur sa participation à sa première session de cercle de lecteurs “fragiles” en 6ème : “J’ai bien aimé parce les livres qu’on lisait ils étaient bien / C’était Marion Achard. C’était des livres qui expliquent la vie d’une petite fille avec son frère et ses parents” / “c’est drôle et surtout j’ai bien aimé rencontrer Marion Achard.”</p> <p>Sur sa participation à sa deuxième session cercle de lecteurs “fragiles” qui lui a permis de participer à la genèse d’un roman de Marion Achard : “De base j’aime pas trop donner des idées aux gens parce que j’ai peur que ça leur plaise pas mais j’ai bien aimé lire un livre en avance et aider un peu”.</p> <p>Sur l’impact des cercles sur la lecture : “ça m’a aidé à lire du coup je lisais plus fluide mais comme après j’ai arrêté de lire je me rappelais des bases pour lire plus rapidement mais c’était un peu retombé”</p> <p>Sur les raisons de sa motivation en baisse pour la lecture : “Comme à Noël j’ai des choses ben j’ai plus prêté attention à ça qu’aux livres [...] “j’ai eu un ordinateur pour travailler et pour jouer”</p> <p>Sur le Voyage-Lecture : “Il était bien parce que déjà j’avais jamais fait de spectacle avant enfin si une fois mais c’était vite fait et là c’était vraiment impliqué je trouve qu’on a bien joué et qu’on était pas trop trop stressés non plus et aussi j’ai bien aimé voir les autres spectacles “</p> <p>Sur les livres de la sélection du Voyage-Lecture : “Quand y avait la présentation au C.D.I. j’ai plus aimé <i>Comment tu m’as fait mourir</i> et <i>La Street</i> c’est plus le style de livre que j’aime bien” / “Quand je lis des livres des fois bah c’est ce genre de livres-là que je lis” / “des fois y a un peu des livres où y a des meurtres et un peu des livres où c’est drôle et quand je joue au jeu c’est pareil et quand je parle avec mes amis je parle des mêmes choses”</p> <p>Sur sa motivation pour lire au collège : “Bah je vais pas y aller de moi-même mais si on me propose de lire je vais pas dire que j’ai pas envie de lire mais à l’inverse je vais vouloir lire parce que j’aime bien découvrir des histoires.”</p>
E 4	<p>Élève de 5ème en réussite (garçon) ; participation au cercle de lecteurs passionnés depuis un an</p>	<p>Sur les raisons pour lesquelles il n’a pas participé au cercle en 6ème : “Je voulais faire mais du coup j’ai pas fait” / “j’avais trop d’activités, j’avais autre chose et du coup j’avais pas le temps pour faire ça”</p> <p>Sur les raisons pour lesquelles il participe cette année : “Ça m’intéressait parce qu’on peut découvrir les coups de coeur d’autres gens qui aiment lire et en même temps en même temps on peut partager les nôtres du coup je trouvais ça intéressant de découvrir des livres”</p> <p>Sur le fait de se retrouver avec des élèves d’autres niveaux : “Je trouve que c’est bien parce que du coup on peut enfin ça varie un peu les niveaux de lecture et du coup selon ce qu’on aime lire je sais pas trop comment expliquer par exemple un</p>

		<p>élève de 3ème il lit pas forcément la même chose qu'un 6ème et du coup si on est entre les deux on aime bien lire les deux le choix de livres est plus grand.”</p> <p>Sur le groupe du cercle lecteurs : “Il est bien les gens sont sympas et ouais j’aime bien ce groupe”</p> <p>Sur la place occupée par la lecture dans sa vie : (rire) Ben je lis beaucoup, je lis plein de livres du coup quasiment tous les soirs je lis du coup ouais ça prend une grosse place quand-même” / “C’est des histoires qu’on découvre mais je sais pas si on a des problèmes dans la vie ben ça nous permet de nous échapper de ces problèmes.”</p> <p>Sur des idées pour améliorer le cercle de lecteurs “passionnés” : “peut-être faire des moments de lecture où il y a des gens qui lisent et les autres ils écoutent comme ça on peut découvrir le début des histoires ou des choses comme ça”/ “Une personne lit un passage d’un livre qu’il a bien aimé et du coup ça permet aux autres de plus découvrir le livre, de plus voir à quoi ça va ressembler”</p>
E 5	<p>Élève de 5ème en réussite (fille) ; participation au cercle de lecteurs passionnés depuis un an</p>	<p>Sur les raisons pour lesquelles elle n’a pas participé au cercle en 6ème : L’an dernier j’avais déjà beaucoup d’activités et dit comme ça ça m’avait pas plu mais comme j’allais au C.D.I. du coup quand vous faisiez le cercle de lecteurs à un moment ça m’a donné envie de faire et du coup j’y suis allée”</p> <p>Sur le fait de se retrouver avec des élèves d’autres niveaux : “Pour moi c’est important qu’il y ait tout le monde mélangé parce que si tu aimes plutôt certains livres qui sont plus recommandés pour un niveau plutôt au-dessus mais que tu es <u>capable</u> de lire au moins tu peux les découvrir.”</p> <p>Sur sa motivation pour présenter les livres : “J’aime bien présenter les livres que j’aime beaucoup pour que les gens ils découvrent les livres que j’ai bien aimés et peut-être qu’ils les aiment bien eux aussi”</p> <p>Sur la place occupée par la lecture dans sa vie : “Je lis beaucoup je viens au C.D.I. toutes les récréations avec les filles on parle beaucoup de nos livres préférés dès qu’on a du temps” / “Sinon le soir je lis beaucoup” / “ça m’aide à m’endormir”</p>
E 6	<p>Élève de 4ème en difficulté (garçon) ; participation au cercle de lecteurs en classe ; gêné au moment des cercles</p>	<p>Sur les cercles de lecteurs en classe : “J’ai bien aimé” / “ça permet de se rapprocher avec des personnes de la classe partager aussi nos avis même si j’aime pas trop dire toujours tout ce que je pense mais sinon j’ai bien apprécié ça a renforcé des liens / Par exemple avec X on s’était embrouillé et ça nous a permis de rediscuter un peu “</p> <p>Sur ses difficultés à donner son avis lors des temps de cercles : “J’ai toujours peur du jugement derrière ce que je vais dire si on va me critiquer pour mes avis des trucs comme ça” / (pendant les cercles) “on m’a jamais jugé”</p> <p>Sur le fait d’entendre les autres : “ça permet donc de découvrir ce que les autres ressentent et aussi j’ai pu découvrir de nouveaux livres que je ne connaissais pas” / “Je suis pas fan de lire mais ça peut me tenter de lire oui”</p> <p>Sur le fait de vivre encore d’autres temps de cercles en 3ème : “ça me permettrait de sociabiliser avec les personnes de la classe du coup et surtout de découvrir encore des nouveaux livres”</p>
E 7	<p>Élève de 4ème niveau moyen (garçon) ; participation au</p>	<p>Sur les cercles de lecteurs en classe : “C’est plutôt cool le moment d’échange plus le fait qu’on puisse choisir avec qui on se met c’est mieux”</p> <p>Sur l’évolution de son avis sur les cercles : “Je me souviens plus trop du premier cercle” / c’est pas forcément un thème qui me plaisait je pense c’est pour ça” /</p>

	<p>cercle de lecteurs en classe ; peu intéressé par les cercles en début d'année</p>	<p>“quand on est avec des personnes on est pas forcément amis avec eux l'ambiance elle est un peu moins bien on est mieux entouré avec ses amis”/ “On est plus à l'aise”</p> <p>Sur le fait de vivre encore d'autres temps de cercles en 3ème : “Ça peut être bien” / “Comme ça on reste sur les mêmes activités en plus on aura plus l'habitude de le faire du coup ce sera peut-être mieux au niveau des réponses et tout ça”</p>
E 8	<p>Élève de 6ème H.P.I. en réussite (fille) ; participation au cercle de lecteurs “passionnés” et en classe</p>	<p>Sur la place occupée par la lecture dans sa vie : “Une place tout de même assez importante je lis tous les soirs je lis vite et quand je lis il peut m'arriver d'arriver du premier chapitre si le livre me plaît je pars du premier chapitre je peux arriver cent cent cinquante pages plus tard et je m'en suis pas rendu compte” / (rire) non mais des fois y avait un livre qui me plaisait vraiment beaucoup c'était un livre que j'adorais <i>Nos étoiles contraires</i> en faisait partie il y a des livres comme ça et des fois je dis bonne nuit je ferme la porte prends ma lampe de poche et des fois je lis un peu en cachette”</p> <p>Sur sa participation au cercle de lecteurs “passionnés” : “Cercle de lecteur ça fait penser un peu à une secte je sais pas trop pourquoi ça me fait penser à une secte dans les romans un peu d'aventure et en fait ce que j'aime bien c'est qu'en fait là-bas tu trouves un peu des gens qui ont les mêmes centres d'intérêt (alors) que certaines personnes quand tu leur dis j'ai fini mon roman hier soir ils ont l'air ahuri et en fait quand tu vas au cercle de lecteurs ils vont faire “ouais c'est <u>normal</u> je comprends pas pourquoi les gens ils nous regardent bizarrement” et c'est agréable en fait de voir des gens qui ont les mêmes centres d'intérêt un peu que toi et qui te regardent pas comme si tu étais un extraterrestre parce que t'avais fini un roman”</p> <p>Sur le fait de se retrouver avec des élèves d'autres niveaux : “Je trouve ça agréable parce que ça fait qu'on forme différentes formes d'amitié’ [...] “ça permet que tu diversifies un peu tes amis ça fait des rencontres”</p> <p>Sur les cercles de lecteurs en classe : “Je sais pas s'ils sont positifs ou négatifs en fait ” / “En positif c'était qu'on pouvait voir l'avis de chacun qu'on puisse en fait voir leur mode de fonctionnement j'aime beaucoup analyser les gens donc c'est assez instructif on va dire pour apprendre à mieux les connaître et en fait je trouve ça agréable de partager des choses avec les gens je suis pas contre j'avoue que cette expérience a été tout de même assez enrichissante mais en fait le côté négatif c'est que je veux pas me vanter mais on va dire que j'ai un niveau de lecture peut-être supérieur à certaines personnes et des fois j'avais en fait l'impression que t'étais là en fait t'attendais [...] Il faut que je laisse aussi participer les autres et ça c'est <u>rageant</u> un peu parce que tu te dis je <u>peux</u> le faire aussi je pourrais le faire plus vite on aurait gagné du temps on pourrait faire autre chose mais tu te dis faut aussi que les autres ils participent [...] / C'est un peu égoïste de ressentir cette frustration parce que ça voudrait dire que l'autre il pourrait pas participer c'est un mélange en fait et c'est deux camps qui s'opposent”/ (cette expérience m'a appris) bah qu'il faut laisser faire les autres aussi dans un sens (rire) mais que voilà c'est frustrant effectivement”.</p>
E 9	<p>Élève de 6ème (garçon) dyslexique en situation de</p>	<p>Sur les raisons qui l'ont conduit à participer au cercle de lecteurs “passionnés” : “avec X on cherchait une activité et je me suis dis tiens le cercle de lecteurs ça peut être marrant et du coup je me suis inscrit et y a une bonne ambiance c'était assez bien”</p>

<p>handicap, n'ayant pas pu participer à la Fluence ; a participé aux cercles de lecteurs "passionnés", aux cercles de lecteurs en classe et au projet à voix haute</p>	<p>Sur sa participation aux cercles de lecteurs "passionnés" : "J'aime bien l'échange qu'on avait entre nous sur les livres" / "J'ai présenté <i>Moi chocolat petite chienne au grand coeur</i>" et j'ai pas le souvenir d'en avoir présenté d'autres" / "J'aimais bien écouter les autres qui nous racontaient un peu ce qui se passait dans leur livre pour essayer de nous donner envie de les lire" / "Oui (ça m'a donné envie de les lire) / "J'en ai lu quelques bandes dessinées qui ont été présentées mais au C.D.I."</p> <p>Sur sa participation aux cercles de classe pour accompagner la lecture de <i>Pax et le petit soldat</i> : "Si y en avait pas eu je pense pas que j'aurais un peu aimé plus la lecture" / "Je pense que si j'avais pas fait le spectacle de Pax et tout je me serais pas mis de temps en temps à lire des livres" / "et puis aussi E8 qui m'a à force de me faire relire et relire et relire les passages sur Pax qui m'a aidé à être fluide" / "à force de me faire relire et relire et relire les phrases bah du coup j'arrivais à les lire sans m'arrêter pour essayer de comprendre les mots"</p> <p>Sur sa progression : "J'arrive à lire sans trop m'arrêter" / "Oui (je comprends mieux)".</p> <p>Sur les stratégies qu'il met en place pour arriver à lire : Pour Percy Jackson pour arriver à lire et à comprendre l'histoire pour pouvoir répondre aux questions du coup je l'ai fait en audio et sinon quand je lis tout seul je répète les mots et du coup après j'arrive à les comprendre / par exemple si y a un mot que j'arrive pas à lire correctement du coup je recommence le mot et du coup j'arrive à le lire ou si des fois j'arrive vraiment pas je demande soit à papa soit à maman de me le dire"</p> <p>Sur la place occupée par la lecture dans sa vie : "je dirais 10 % / de temps en temps le soir je lis un petit peu des fois avant de me coucher je prends un livre, je le lis" / "quand je lis le soir ça m'endort du coup des fois je lis des livres il me reste pas beaucoup à lire mais je suis obligé de m'arrêter parce que je m'endors dessus" / "J'aime bien de temps en temps ça détend."</p>
<p>E10 Élève de 4ème en difficulté à l'écrit ayant participé depuis trois ans au cercle de lecteurs "passionnés"</p>	<p>Sur les raisons de sa participation au cercle depuis plusieurs années : "parce que d'une c'est ma passion j'aime bien lire bon après en ce moment je lis un peu moins mais c'est vrai qu'on peut pas tout le temps tenir le rythme du coup j'ai une application spéciale sur mon téléphone pour lire c'est des B.D. plutôt là mais c'est une application comme ça tu peux toujours lire par rapport à mon téléphone mais je lis toujours un petit peu et de deux parce que déjà je trouve que le cercle de lecteur il est uni il est assez impressionnant je m'y attendais pas en fait d'avoir un cercle où tu peux partager tes passions tes livres que t'as bien aimés partager en fait essayer de donner envie aux autres de lire c'est parfois bien et que les <u>autres</u> te donnent envie de lire je trouve que c'est bien" [...]</p> <p>Sur l'envie de lire des livres présentés dans le cercle : "Y en a un qui m'avait donné vachement envie c'est <i>L'Élite</i> de je ne sais pas trop de qui je ne m'en rappelle plus c'est <i>L'Élite</i> et c'était X qui l'avait présenté / Je suis allé le lire j'ai commencé en 5ème [...] Je l'avais adoré et oui c'est grâce à X que j'ai réussi à lire <i>L'Élite</i>."</p> <p>Sur son inscription l'année prochaine : "En vrai si je peux venir moi je viens parce que comme je le dis depuis le début c'est une passion j'aime bien le fait qu'ils présentent parce que parfois ça me donne envie de les lire et après je vais les lire même une fois en 5ème j'avais une note bon je l'ai paumée je suis dégoûté j'avais fait une note une grande note avec des livres qui m'avaient intéressé bah je l'ai pas</p>

	retrouvée et du coup je me rappelle plus le nom des livres mais je m'en rappelle que j'en avais mis un bon pâté [...]"
--	--

Recueil de paroles d'élèves (extraits choisis)

D'après les paroles collectées, le partage de lecture semble être une réelle source de motivation pour la lecture car les cercles permettent de découvrir de nouveaux livres, de diversifier leur lecture (avec parfois l'incitation des plus grands) même si tous les élèves ne parviennent pas à se laisser tenter jusqu'au bout (E6). Et même lorsqu'il ne s'agit que d'écouter les autres comme pour un livre audio, le plaisir est là (E9). E10 va même jusqu'à noter patiemment les œuvres présentées par ses camarades pour ne pas les oublier et les lire à son tour, mais malheureusement, il perd cette note : "j'avais fait une note une grande note avec des livres qui m'avaient intéressé bah je l'ai pas retrouvée et du coup je me rappelle plus le nom des livres mais je m'en rappelle que j'en avais mis **un bon pâté** [...]". La métaphore alimentaire est du reste intéressante : ces lectures semblent être une vraie nourriture. Pour E2, cette promotion de la lecture opérée par le cercle revêt même une forme de "propagande" car "c'est un peu comme si on essayait de vendre notre lecture pour pouvoir ensuite le partager en commun avec les autres". Pour les élèves en difficulté, la lecture partagée, et notamment la lecture à haute voix, est également source de progression en lecture (E1 et E9). D'après eux, ils gagnent en fluidité ce qui constitue un premier pas vers une meilleure compréhension. Promouvoir et soutenir la lecture : du point de vue des élèves, ces deux objectifs semblent atteints. Cependant, cette double réussite semble fragile, particulièrement pour les élèves de 4ème qui se disent moins intéressés par la lecture (E3 et dans une moindre mesure E10). On sent alors que le professeur ne doit pas baisser la garde en 3ème. Bien au contraire, il doit continuer de proposer des moments de lecture partagée car le plaisir de découvrir des histoires est toujours là (en particulier pour E3 quand ses lectures font écho à ses jeux vidéo) mais peut aussi se perdre : "Bah je vais pas y aller de moi-même mais si on me propose de lire je vais pas dire que j'ai pas envie de lire mais à l'inverse je vais vouloir lire parce que j'aime bien découvrir des histoires". En outre, la pratique du cercle devient un peu comme un rituel que les élèves souhaitent retrouver sur leur parcours pour progresser (E7).

Toutefois, au-delà du champ de la lecture, ce qui frappe, c'est la dimension psychoaffective que revêtent les cercles et la lecture partagée en général. On vient au cercle d'élèves "passionnés" souvent avec des amis (E1, E5, E9) et surtout, on s'en fait car "les gens sont sympas" (E4). On y rencontre des *alter ego* avec lesquels on n'a plus l'impression d'être un extraterrestre (E8). Le cercle devient alors un peu comme un refuge, comme une "secte" dont la lecture serait la religion c'est-à-dire ce qui relie ses membres : "Cercle de lecteur ça fait penser un peu à une secte je sais pas trop pourquoi ça me fait penser à une secte dans les romans un peu d'aventure et en fait ce que

j'aime bien c'est qu'en fait là-bas tu trouves un peu des gens qui ont les mêmes centres d'intérêt". Cela donne l'impression que les élèves apprécient autant le cercle pour les rencontres littéraires que pour les rencontres humaines, y compris d'une auteure (E3). D'ailleurs en classe, on préfère souvent se retrouver dans un groupe formé par affinité (E7). Le cercle permet même parfois de se réconcilier avec un camarade (E6). Cependant, les freins à la lecture partagée sont également d'ordre psychoaffectif. En effet, c'est en partie par peur du regard de son grand frère qu'elle admire, que E2 abandonne le cercle, et c'est par peur du jugement des autres, que E6 ressent une gêne certaine à donner aux autres ses avis. La lecture partagée est en effet une lecture exposée ce qui peut être une expérience difficile à vivre pour qui préfère la garder comme un jardin secret.

D'une manière générale, la lecture partagée devient un partage au sens fort du terme :

“je trouve que le cercle de lecteur il est uni il est assez impressionnant je m'y attendais pas en fait d'avoir un cercle où tu peux partager tes passions tes livres que t'as bien aimés partager en fait essayer de donner envie aux autres de lire c'est parfois bien et que les autres te donnent envie de lire je trouve que c'est bien” (E10).

D'ailleurs, E2 préfère même pour que le partage soit encore plus grand, échanger sur le même livre (plutôt que des livres différents) : “On se comprenait entre nous on pouvait échanger nos points de vue c'est les temps d'échange”. Cependant, cette expérience du partage est également confrontation avec l'altérité et peut donner lieu à une certaine frustration, néanmoins formatrice : “C'est un peu égoïste de ressentir cette frustration parce que ça voudrait dire que l'autre il pourrait pas participer c'est un mélange en fait et c'est deux camps qui s'opposent”/ (cette expérience m'a appris) bah qu'il faut laisser faire les autres aussi dans un sens (rire) mais que voilà c'est frustrant effectivement”(E8). Le cercle permet à l'entraide de se développer et la solidarité de se vivre pleinement. Ainsi, on aide une auteure à créer son œuvre, sans toutefois prendre conscience que celle-ci nous aide à mieux lire (E3), et en même temps, on apprend à collaborer : “On a pas tous les mêmes idées mais en les rassemblant ça peut faire quelque chose de sympa à lire” (E1). Et les “grands” de 3ème servent de premier de cordée pour les plus jeunes, tout en progressant : “j'aime bien être avec des personnes plus grandes c'est plus facile d'apprendre avec eux parce qu'ils arrivent à nous aider en même temps que eux ils apprennent et c'est plutôt intéressant” (E2). E8, qui a été confrontée à la frustration de parfois laisser la place aux autres a également appris à aider E9 en le faisant répéter “et puis aussi E8 qui m'a à force de me faire relire et relire et relire les passages sur Pax qui m'a aidé à être fluide”/ “à force de me faire relire et relire et relire les phrases bah du coup j'arrivais à les lire sans m'arrêter pour essayer de comprendre les mots”. E8, sans le savoir, a même reproduit les stratégies d'apprentissage de E9 lorsqu'il lit tout seul à la maison : “sinon quand je lis tout seul je répète les mots et du coup après j'arrive à les comprendre”.

Pour conclure, tout laisse à penser, à travers ces paroles d'élèves récoltées, que les cercles de lecteurs se transforment en une communauté apprenante dans laquelle on apprend non seulement à devenir meilleur lecteur mais aussi à mieux vivre ensemble.

2. Synthèse des données collectées à l'échelle des élèves lecteurs : réussites, limites et perspectives de la lecture partagée

2.1. Les réussites d'une communauté de sujets "lecteurs-apprenants"

L'analyse des données précédentes a montré que, selon le point de vue des élèves, les cercles, et d'une manière générale, la lecture partagée, contribuaient à promouvoir et à soutenir la dynamique personnelle de lecture pour la majorité des élèves. Si l'on croise ces données récoltées auprès des participants, avec les observations et analyses de l'enseignante, les compétences exercées et majoritairement acquises par les élèves peuvent se résumer dans le tableau de synthèse suivant, en reprenant les termes des compétences officielles :

Types de données collectées	Dispositifs et outils de lecture partagée expérimentés	Compétences scolaires	Compétences liées à la formation de la personne et du citoyen
Enregistrement audio d'extraits de séance + Entretiens	Hors classe : cercle de lecteurs "fragiles" "créatif et participatif"	LIRE : -Lire avec fluidité : lecture à haute voix -Comprendre un texte littéraire et se l'approprier : lecture du roman en feuilletons ; formulation d'impressions et d'interprétations COMPRENDRE ET S'EXPRIMER À L'ORAL -Écouter pour comprendre un texte lu, un propos : écoute de la lecture à voix haute et des paroles des autres -Participer à des échanges : échanger à l'oral ses impressions de lecture	-Savoir exprimer et partager ses émotions de lecture -Savoir respecter les différences à travers l'histoire d'un personnage
Enregistrement audio d'extraits de séance + Questionnaire de participants et d'anciens participants + Entretiens	Hors classe : cercle de lecteurs "passionnés"	Les compétences scolaires ne sont pas l'objectif principal de ce cercle mais les anciens élèves interrogés notent une amélioration de leur compétences à l'oral	-Savoir exprimer et partager ses émotions de lecture -Savoir partager une passion commune -Savoir exercer son esprit critique -Savoir développer sa culture générale
Contribution d'élèves de 6ème dans le carnet culturel	En classe : écoute d'une lecture à voix haute offerte suivi d'un	COMPRENDRE ET S'EXPRIMER À L'ORAL -Écouter pour comprendre un texte lu, un propos : écoute de la lecture à voix haute et des paroles des autres -Participer à des échanges : échanger à l'oral ses	-Savoir exercer son esprit critique

	temps d'échange, carnet culturel	impressions de lecture sur la lecture offerte ÉCRIRE -Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : écriture d'un texte réflexif (carnet culturel)	
Copies d'élèves de 6ème sur une évaluation sommative de lecture + Questionnaire en 6ème sur les actions de partage de lecture + Entretiens	En classe : carnet culturel, séquence de "cercles multimodaux", projet de lecture à voix haute	LIRE -Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : lire un roman d'aventure, mémoriser et comprendre ses principaux éléments -Lire avec fluidité : lecture à haute voix (projet de lecture à voix haute) ÉCRIRE -Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler : rédiger des phrases de réponse complètes -Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : écriture d'un texte réflexif : écrits dans le carnet culturel	-Savoir travailler en autonomie individuellement (carnet) et en groupe (cercles) -Savoir exercer sa créativité (carnet culturel) -Savoir s'engager dans une lecture à haute voix et dans un projet collaboratif -Savoir dépasser ses peurs, prendre confiance en soi -Savoir s'entraider
Questionnaire "pré cercle" pour des élèves de 4ème	En classe : cercle de lecteurs sur une lecture thématique au choix "L'amour dans tous ses états"	LIRE -Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : lire une oeuvre littéraire sur le thème de l'amour	-Savoir travailler en autonomie (lecture et écriture dans le carnet culturel) individuellement -Savoir travailler en autonomie collectivement -Savoir exprimer une opinion (argumentation)
Questionnaire "post cercle" pour des élèves de 4ème + Entretiens	En classe : cercle de lecteurs sur une lecture thématique au choix "Je viens d'ailleurs"	LIRE -Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : lire une oeuvre littéraire sur le thème des migrants	-Savoir travailler en autonomie (lecture et écriture dans le carnet culturel) individuellement -Savoir travailler en autonomie collectivement -Savoir exprimer une opinion (argumentation)

Tableau de synthèse des compétences acquises ou en cours d'acquisition chez les élèves

Au vu des analyses précédentes et de cette synthèse, les cercles et les actions collectives de partage de lecture semblent bien avoir tenu leurs promesses de départ : les potentialités deviennent, dans l'ensemble, réalité. En participant à ces dispositifs didactiques, au-delà de la lecture, les élèves développent leurs compétences scolaires en expression orale et écrite ainsi que leurs compétences psychosociales. Les données récoltées, à l'oral et à l'écrit, montrent aussi un accès à une réflexivité plus poussée de la part des élèves qui nous conduisent à penser qu'en outre, ces espaces-temps de lecture partagée fonctionnent un peu comme des ateliers de pensée au cours

desquels les valeurs humaines surgissent. Ainsi, grâce au collectif, en prenant appui sur le parcours romanesque des personnages, l'élève parvient à étoffer et à diversifier sa réflexion comme le suggère cet extrait d'entretien avec E6, élève de 4ème en difficultés (qui n'avait pas terminé son livre le jour du cercle quelques semaines auparavant) :

P : Le dernier cercle abordait le thème "Je viens d'ailleurs". Est-ce que tu penses que le cercle t'a permis de découvrir des éléments sur les migrants ?

E6 : Oui je m'étais pas trop renseigné sur des trucs comme ça je savais pas trop comment ça se passait et oui ça m'a permis de savoir la vie des gens un peu on va dire.

P : Est-ce que tu aurais un exemple à me donner ?

E6 : J'ai appris que c'était difficile du coup de partir comme ça par exemple dans *Frères d'exil* du coup quand l'île elle se fait inonder du coup ils doivent partir ils doivent abandonner leurs affaires et c'est compliqué du coup de partir comme ça sans tout prendre.

Cet extrait montre que l'élève est, malgré ses difficultés de lecture, parvenu à développer une réflexion sur les migrants et peut-être également une certaine empathie.

Enfin, même si certains élèves ne parviennent pas à entrer complètement dans la lecture, à de très rares exceptions près, tous les élèves expérimentent le partage, et, dans le cadre des projets de lecture partagée (lecture à voix haute et Voyage-Lecture notamment), l'engagement individuel au service du collectif. Ainsi, à défaut parfois d'expérience de lecture, les élèves font-ils au moins des expériences humaines essentielles. C'est ce dont témoignent une élève de 3ème ayant participé au Voyage-Lecture l'année précédente. Lors du lancement du Voyage-Lecture suivant, elle avait accepté, avec une camarade, de présenter une oeuvre et, à la fin de la séance de lancement, de manière tout à fait improvisée, elle a donné aux élèves de la classe de 4ème concernée ses impressions sur ce projet :

E1 : Et ben l'année dernière, j'étais à votre place du coup, et on avait lu plusieurs livres, on a voté *Ma Fille mon enfant*, je sais pas si vous connaissez, c'est une B.D. et j'ai eu la chance d'interpréter Chloé que j'ai partagé avec X. Et au début, personnellement, je pensais pas que j'allais bien aimer, parce que je me suis dit c'est du travail en plus à la maison, il faut lire, il faut apprendre le texte etc., ça va être pénible, j'ai d'autres choses à faire ; mais au final, c'était une bonne aventure, parce qu'on a pu faire quelque chose qu'on a pas l'habitude et être avec nos copains. On avait tous un rôle important que ce soit sur scène ou en coulisses, la lumière, le son, vous allez tous devoir faire un rôle en fait donc c'est ça qui est cool. On a tous notre importance et s'il manque une personne, qu'une personne ne fait pas bien son rôle et bah c'est pas bien, la pièce ne sera pas un succès.

À travers ce témoignage, on peut observer que, même si la rencontre avec la lecture plaisir (considérée comme un labeur) n'a pas eu lieu, l'élève a néanmoins expérimenté positivement l'engagement individuel et la coopération.

Il convient toutefois de nuancer ce bon bilan car tous les élèves, nous l'avons vu, ne parviennent pas à "entrer" dans ces dispositifs.

2.2. *Quand le partage de lecture ne fonctionne pas...*

Pour appuyer cette analyse, nous nous appuyerons sur deux exemples d'élèves qui nous semblent caractéristiques des écueils que nous avons pu rencontrer lors de nos expérimentations : un élève qui ne parvient pas à s'engager dans la lecture, malgré des cercles pour soutenir des efforts de lecture, et un élève qui ne parvient pas à s'engager dans le travail collaboratif du cercle de manière positive.

Le premier est un élève de 6ème, dont l'orientation en S.E.G.P.A. n'a pas pu aboutir, que nous avons déjà mentionné précédemment : en fin d'année, sa vitesse de lecture est en baisse malgré une participation (il est vrai sporadique) au dispositif Fluence, et son évaluation de lecture sommative témoigne de compétences de lecture très fragiles. On sent que cet élève, malgré la séquence de cercles "multimodaux" à laquelle il a participé (peut-être pas intégralement en raison de ses nombreuses absences), n'est pas parvenu à mémoriser les éléments principaux de l'œuvre. En effet, lors des cercles, il a du mal à se concentrer et lors des temps de lecture offerts, il rencontre la même difficulté. Il ne semble pas arriver à trouver de motivation pour la lecture et s'essouffle vite dans ses efforts, probablement car il ne parvient pas à exercer son "activité fictionnalisante"³³⁸. En effet, ses réponses montrent qu'il ne parvient pas à s'appropriier l'œuvre. Au fur et à mesure des questions de l'évaluation, il se contente bien souvent de répéter, comme une leçon apprise par cœur, que Pax et Peter se retrouvent. Un diagnostic de T.D.A.H. (Troubles du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) est en cours. En attendant, il semble correspondre à ceux que Serge Boimare nomment "Ces enfants empêchés de penser"³³⁹:

"L'empêchement de penser est marqué par un évitement systématique du temps de réflexion lié à l'apprentissage. C'est une défense utilisée dès le plus jeune âge par les enfants qui ne sont pas armés pour supporter les contraintes de l'apprentissage. En sacrifiant le retour à eux indispensable pour chercher et construire, ils se protègent contre le moment du doute qui les déstabilise. Cet évitement se fait par des stratégies très diverses qui peuvent à la fois toucher le comportement, le fonctionnement intellectuel et les stratégies d'apprentissage. La passivité, l'agitation, l'inhibition, la rigidité mentale, le conformisme, la vivacité excessive, les troubles de l'attention... étant les moyens les plus répandus pour court-circuiter le temps réflexif³⁴⁰."

Nous ne partageons pas cette analyse d'un unique mécanisme "d'auto-défense" car elle nous semble contredire les recherches récentes sur les causes multifactorielles des troubles neurodéveloppementaux (dont des causes génétiques, biologiques et environnementales). Cependant, les solutions suggérées par Serge Boimare nous paraissent en revanche tout à fait

³³⁸ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, *op. cit.*, p. 55.

³³⁹ Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Malakoff (France), Dunod, coll. "Pédagogies", 2019

³⁴⁰ Serge Boimare, *Retrouver l'envie d'apprendre : comment en arriver à une école de la réussite pour tous ?*, Malakoff, (France), Dunod, 2019, p.XIII.

dignes d'intérêt pour aider ce genre d'élèves à trouver une motivation scolaire. Nous y reviendrons dans la partie suivante. Enfin, il nous semble important de noter que cet élève parvient par la suite, malgré tout, à participer de manière positive au projet de lecture à voix haute, dans le prolongement de l'étude de l'œuvre intégrale. Avec ses camarades, il s'entraîne à lire son extrait avec persévérance et, le jour du spectacle, il réussit à s'engager dans sa lecture de manière satisfaisante. La perspective du spectacle devant des élèves plus jeunes, le conduit alors à s'investir, au même titre que le reste de la classe, dans une forme de lecture partagée. Ainsi, il paraît important de varier les dispositifs de partage de lecture. La lecture à haute voix nous semble de ce point de vue particulièrement intéressante à explorer, au côté des cercles de lecteurs car, comme l'ont très bien exprimé les élèves dans les paroles récoltées précédemment, elle offre l'occasion de s'engager et de progresser.

Le deuxième élève est un élève de 4ème au profil particulier. Il possède en effet un fonctionnement cognitif complexe car il est à la fois H.P.I. dysgraphique et T.D.A.H.. Cet élève fait partie de la classe qui participe au projet de Voyage-Lecture. Avant de vivre un temps de partage sous forme de cercle de lecteurs, il a lu *La Street en mode bolide* de Cécile Alix³⁴¹ pendant les temps de lecture offerts, et l'a terminé chez lui. Il a réalisé une contribution dans son carnet culturel, que nous avons par ailleurs analysée dans la première partie de notre travail. Il est donc parvenu à s'engager et se retrouve dans des conditions optimales, nous semble-t-il, pour pouvoir échanger avec ses camarades. En outre, pour lui permettre de rester bien concentré, nous avons décidé de le mettre en groupe avec deux camarades bienveillantes et studieuses. Il avait d'ailleurs lui-même sollicité l'aide de l'une d'entre elles lors de la création de sa carte de voeu littéraire et paraissait l'apprécier. Or, le jour de la séance, l'élève adopte une "posture de refus"³⁴² qui dérouta ses camarades comme sa professeure. Alors qu'il a particulièrement bien aimé ce livre (lors du vote, il manifestera même de la colère lorsque ce livre perdra à une voix près l'élection), il exprime ses impressions de lecture en ces termes à ses camarades : "ça va, trop long, il faudrait maximum deux pages". En outre, lorsqu'il s'agit de donner ses impressions sur le temps de partage qu'il vient de vivre, il écrit : "C'était bien nul. C'était ennuyant". Selon Dominique Bucheton, "le plus souvent, le refus de l'élève ou de l'étudiante est un signe beaucoup plus profond : une douleur non dite, une angoisse violente. Le refus est toujours le signal de quelque chose qu'il faut prendre en considération"³⁴³. Le thème du handicap (peut-être trop proche de lui), le fait de se retrouver dans un cercle avec deux filles sont peut-être des raisons de cette attitude. En tout cas, cet exemple (qui fait heureusement figure d'exception dans nos expérimentations à ce jour), montre que la

³⁴¹ Cécile Alix, *op. cit.*

³⁴² Dominique Bucheton, *op. cit.* p. 111.

³⁴³ *Ibid.*

révolte adolescente peut mettre à rude épreuve le dispositif didactique du cercle, et d'une manière générale de la lecture partagée. En outre, cet élève n'a malheureusement pas participé à la journée de spectacle avec les deux autres classes de quatrième clôturant le projet de Voyage-Lecture : il a été renvoyé de l'établissement ce jour-là, son comportement devenant de plus en plus problématique, ce qui mettait en péril le projet collectif. Ainsi, ses troubles du comportement l'auront empêché de dépasser la lecture individuelle pour accéder à son partage.

Bien sûr, ces deux exemples renvoient à des élèves au profil très particulier, mais l'inclusion des élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux et/ou de comportement est de plus en plus fréquente et nous conduit à réfléchir, d'une manière générale, aux moyens de faire une place aux élèves réfractaires à la lecture et aux partages de lecture.

2.3. Pistes d'amélioration

Certaines pistes d'amélioration ont déjà été proposées par les élèves lors de la collecte de données. Ainsi, pour tenter de résoudre la difficile question de la formation des cercles, une élève propose d'alterner, au fil des séances, les cercles formés par affinité et les cercles constitués par le professeur. Pour varier les modes de présentation des livres lus lors des temps de cercles et permettre de s'en faire une idée plus précise, un élève suggère que les participants du cercle lisent à haute voix un extrait choisi pour son intérêt. Pour notre part, nos réflexions tournent autour de la place à accorder aux élèves et à leur parole.

2.3.1. Pistes pour faire une place aux réfractaires de la lecture et au partage de lecture

À ce stade de notre réflexion, il nous apparaît important de faire une place aux rares élèves qui n'entrent pas dans les dispositifs expérimentés. Les actions collectives de partage de lecture et les cercles de lecteurs doivent rester des dispositifs suffisamment ouverts pour que les élèves qui refusent d'y entrer ne soient pas pour autant mis de côté. En effet, il serait pour nous éthiquement inconcevable d'exclure ceux qui ne veulent pas lire ou partager leur lecture.

La variété des dispositifs proposés semble participer de cette ouverture nécessaire. Ainsi, l'élève de 6ème, cité précédemment, qui n'a pas réussi à s'investir ni dans sa lecture personnelle, ni dans les activités de cercle, vécues comme des amusements, s'est néanmoins engagé dans le projet de lecture à haute voix. De même, un élève de 4ème participant au projet de Voyage-Lecture et n'ayant lu qu'un livre sur les huit de la sélection (sans parvenir à laisser une trace de cette lecture dans son carnet culturel) s'est révélé dans la phase du spectacle. En effet, alors qu'il n'avait pas lu le livre choisi par la classe pour l'adaptation théâtrale, il a accepté de lire un extrait de l'œuvre pour le transposer avec ses camarades en scène de théâtre. Bien plus, il s'est

porté volontaire (alors qu'il semblait plutôt inhibé à l'oral) pour interpréter l'un des rôles principaux de la pièce Il s'est ainsi par la suite très bien engagé dans la lecture de la pièce créée par la classe, l'apprentissage et l'interprétation de son rôle. Cet investissement lui a permis alors d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en expression orale, mais aussi et surtout de retrouver un peu de confiance en lui et de motivation scolaire. Ces deux exemples tendent à montrer qu'en mettant en œuvre des dispositifs variés, l'enseignant donne autant d'occasions aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages.

Une autre piste d'action de partage de lecture semble être offerte par Serge Boimare et sa "médiation culturelle"³⁴⁴ dont les étapes sont les suivantes : le "nourrissage culturel" c'est-à-dire la lecture à haute voix par le professeur d'un texte fondateur, puis l'entraînement à s'exprimer à l'oral sur le texte lu qui prend la forme, soit d'une compréhension collective, soit d'un débat collectif, et enfin, l'entraînement à l'expression écrite sur un cahier de médiation culturelle. Ce dispositif ressemble aux dispositifs expérimentés, notamment lors des cercles de lecteurs "fragiles". Il nous semble avoir pour intérêt de formaliser et d'approfondir davantage la clôture des échanges intersubjectifs que nos propres expérimentations. En effet, ce recours final à l'expression écrite réflexive ou créative, pour que l'élève puisse bénéficier d'un espace-temps pour s'approprier et ancrer les apports des échanges oraux entre pairs, nous paraît particulièrement intéressant. Bien plus, le choix des textes fondateurs, "mettant des mots sur les grandes questions humaines"³⁴⁵ nous semble propice à susciter un questionnement sur les valeurs et à éveiller la curiosité parfois endormie des élèves décrocheurs. Enfin, la lecture à voix haute partagée de ce texte crée les conditions d'un échange à l'oral entre pairs équitable entre tous les élèves. En effet, pour peu qu'ils parviennent à écouter de manière suffisamment attentive, même les élèves en grandes difficultés de lecture peuvent réussir à échanger par la suite de manière pertinente sur le texte. Serge Boimare crée ainsi, semble-t-il, un atelier de pensée pour tous, et cela nous paraît constituer un objectif digne d'être poursuivi dans nos propres expérimentations à venir.

2.3.2. Pistes pour améliorer la formulation des impressions de lecture des élèves

Les élèves peuvent éprouver des difficultés à formuler, à l'oral ou à l'écrit, leurs impressions de lecture et à les justifier. Or, l'entraînement effectué dans les cercles ne suffit pas toujours à les faire progresser dans ce domaine (comme en témoignent notamment les enregistrements des séances de cercle de lecteurs "fragiles"). Les élèves manquent parfois de vocabulaire pour commenter les effets esthétiques du texte et parfois pour préciser leurs ressentis. Nous pensons que des séances spécifiques de vocabulaire, en lien avec ces temps de partage,

³⁴⁴ Serge Boimare, *op. cit.* Dunod, 2019, p.XIII.

³⁴⁵ *Ibid.* p. 39.

pourraient peut-être aider les élèves, en panne de mots, à enrichir leur vocabulaire (et par là même leur pensée).

En outre, les élèves rencontrent parfois des difficultés pour justifier leurs impressions de lecture. Ils oublient souvent de le faire et n'ont pas toujours non plus le réflexe de citer le texte pour prouver leurs impressions ou interprétations. Il nous reste encore à penser davantage les outils méthodologiques proposés pour guider davantage les élèves sur la voie de la rigueur, sans pour autant freiner la spontanéité des échanges qui fait l'intérêt et le charme des temps de partages de lecture.

2.3.3. Pistes pour améliorer les temps d'échange entre pairs

Si nous ne sommes pas convaincus par la nécessité d'établir des fiches de rôles pour les différents membres de cercle en dehors des cas où certains cercles dysfonctionnent, nous pensons néanmoins que, pour améliorer les temps d'échange entre pairs, nous devons enseigner aux élèves à animer les temps d'échange entre eux. En effet, comme Manon Hébert, "nous estimons ainsi que l'autogestion des discussions dans les cercles de lecture et la prise en charge du questionnement par les élèves constituent un des éléments tout à fait essentiels pour que ce dispositif de travail entre pairs permette des apprentissages significatifs et spécifiques³⁴⁶". Nous observons en effet que certains élèves y parviennent spontanément très bien. Ils distribuent la parole, n'hésitent pas à questionner leurs camarades et réagissent avec des feedbacks qui témoignent de leur écoute active. Ce n'est cependant pas le cas de tous les élèves. Or, nous nous rendons compte qu'il s'agit d'un impensé de nos cercles de lecteurs. L'explicitation doit nous conduire à guider les élèves non seulement pour la formulation de leurs impressions de lecture mais aussi pour leurs stratégies de communication. Ainsi, nous pourrions tout à fait imaginer, à titre d'exemple, que des élèves assurent tour à tour le rôle d'animateur ou d'animatrice pour les séances de cercle en classe et hors de la classe, après avoir analysé, avec les élèves, les stratégies à mettre en place pour remplir ce rôle.

À l'issue de ce tour d'horizon de la lecture personnelle et partagée à l'échelle des élèves sujet "lecteurs-apprenants", nous pouvons conclure que les cercles de lecteurs et les actions collectives de partage de lecture rencontrent, d'une manière générale, l'adhésion des élèves. Les dispositifs expérimentés ont un effet positif sur les apprentissages des élèves en lecture, mais aussi en expression écrite et orale. En outre, les partages de lecture semblent permettre aux élèves d'exercer leurs compétences psychosociales, au cours d'échanges entre pairs dans le même espace-temps. Ces temps d'échanges constituent des expériences humaines peut-être d'autant plus

³⁴⁶ Manon Hébert, *op. cit.*, p.178.

nécessaires à l'ère du numérique, où les adolescents communiquent beaucoup derrière leurs écrans.

Il serait toutefois naïf de penser que la lecture partagée convient à tous les élèves et permet à tous les élèves de progresser. En effet, certains élèves, réfractaires à la lecture peuvent devenir par conséquent réfractaires à son partage. Toutefois, dans la mesure où ces temps collectifs fonctionnent un peu, au-delà de la lecture comme des ateliers de pensée collaborative, nous supposons que tous les élèves peuvent, à un moment ou à un autre, y trouver de quoi enrichir leurs réflexions et/ou développer leur sociabilité.

Comme nous l'avons démontré dans notre première partie, nos expérimentations se sont inscrites, sous l'impulsion d'une Inspectrice de Lettres, dans une dynamique à l'échelle de l'établissement. Il nous apparaît par conséquent important de croiser les données recueillies auprès des élèves concernés avec la parole des acteurs engagés à nos côtés dans les actions de partage de lecture.

Chapitre 2 : Paroles d'adultes engagés pour la lecture

Dans notre première partie, à l'échelle de l'établissement, nous avons pu analyser les conditions qui ont favorisé l'innovation collective et coopérative. Quelques critères de réussite ont pu être dégagés à l'échelle du collège et nous avons pu également en analyser, à l'échelle du groupe d'apprenants, puis à celle individuelle des élèves concernés. Mais qu'en est-il des adultes engagés dans ces expérimentations ? Qu'ils soient, pilotes, passeurs ou accompagnateurs de lecture, comment perçoivent-ils la lecture et les actions menées en sa faveur ? Considèrent-ils qu'il s'agit de réussites ? Qu'est-ce qui, professionnellement et personnellement, justifie selon eux les efforts menés ces dernières années en faveur de la lecture ?

1. Présentation et analyse des différentes données collectées

Afin de recueillir la parole et le point de vue des adultes engagés dans les cercles et actions collectives pour promouvoir et soutenir la lecture en collège, nous avons eu recours, dans l'ensemble, au questionnaire individuel, papier ou numérique, en fonction des destinataires. Nous avons tenté d'élargir la collecte de données aux principaux acteurs institutionnels et de terrain, à l'échelle de la communauté éducative entière afin d'en obtenir une vue à la fois périphérique et rapprochée. Nous avons essayé d'adapter au mieux les questions posées pour chaque catégorie d'acteur, afin de recueillir les indicateurs de réussite perçus par chacun d'eux. Cependant, nous avons aussi choisi de poser toujours la même question sur les pratiques personnelles de lecture,

soit “à titre personnel que représente pour vous la lecture ?”. En effet, nous supposons que les réponses apportées nous permettraient de savoir si tous les membres de la communauté éducative impliqués partageaient, en soi, les mêmes conceptions de la lecture mais qu’elles nous serviraient également à comprendre les sources individuelles de cet engagement remarquable.

1.1. Paroles de personnels “concepteurs” et “pilotes” institutionnels

Pour amorcer notre analyse à l’échelle des adultes, il nous a paru pertinent de nous intéresser tout d’abord aux “pilotes” institutionnels que représentent l’Inspectrice et la Principale de l’établissement.

1.1.1. Paroles d’une Inspectrice engagée pour la lecture à l’échelle académique

Un questionnaire numérique a été transmis à l’Inspectrice Académique qui se trouve à l’initiative de l’expérimentation T2L au sein de notre établissement. Il s’agissait tout autant de tenter de comprendre les raisons personnelles et professionnelles qui l’avaient poussée à concevoir et piloter une expérimentation d’une telle ampleur que de recueillir son point de vue sur les réussites obtenues par rapport aux objectifs fixés. Voici les questions qui lui ont été posées et auxquelles elle a répondu, avec sincérité et spontanéité :

- 1) À titre professionnel, que représente pour vous la lecture?
- 2) Pour quelles raisons avez-vous décidé de lancer le projet T2L ?
- 3) Pour quelles raisons avez-vous décidé de laisser une grande liberté et responsabilité aux acteurs de terrain ?
- 4) Selon vous, ce projet constitue-t-il une réussite ? Pourquoi ?
- 5) Avez-vous des idées pour améliorer ce projet ?
- 6) À titre personnel, que représente pour vous la lecture ?

Ce qui retient tout d’abord notre attention, dans les réponses apportées, c’est que le rôle essentiel occupé par la lecture dans les pratiques personnelles semble former un système de vases communicants avec les pratiques professionnelles et inversement :

“Je croyais et je crois toujours vraiment à **nos plans de dissertations sur les fonctions du livre** : oui la littérature permet de mieux vivre sa vie, permet de vivre d’autres vies, permet de se comprendre, permet de penser, permet de résister, permet de s’évader... j’ai expérimenté tout ça et je suis persuadée qu’un lecteur est plus “épais” en sensibilité et en expérience, donc mieux armé pour faire face à l’existence et au monde”.

Par l’intermédiaire de la lecture, la sphère professionnelle et la sphère personnelle sont alors si fortement liées que c’est l’exemple du sujet de dissertation scolaire enseignée qui vient illustrer les fonctions personnelles de la lecture. Et, lorsque la question est posée sur la place de la lecture à titre professionnelle, c’est la sphère personnelle qui s’invite dans la réponse : “Ancienne prof de français, la lecture est **un plaisir-divertissement** devenu objet de mes études puis objet de mes cours pendant 15 ans, avec un lien immédiat : les livres et textes étaient le support de mon travail quotidien.” La mission d’inspection a contribué à mettre à distance “les livres/textes” littéraires au

profit de la lecture théorique. Cependant, lorsqu'il s'agit, au début de cette nouvelle carrière, de se trouver "une identité professionnelle" et de trouver sa place dans l'équipe d'inspection, c'est la lecture qui est choisie, en écho encore avec la sphère personnelle : "J'étais par ailleurs connue dans l'équipe de lettres comme **une grande lectrice**, j'ai longtemps eu **une très grande mémoire des textes**. Mes collègues, bien sûr lecteurs eux aussi, avaient d'autres spécificités : la langue, le théâtre, le FLE, l'écriture... développer la lecture était le lieu parfait pour l'expérimentation, pour eux comme pour moi." Ainsi, tout se passe comme si les pratiques personnelles de lecture avaient nourri et donné un élan aux pratiques professionnelles en tant qu'enseignante puis inspectrice.

Les expériences successives d'enseignante, de formatrice et de chargée de mission d'inspection, ont permis de concevoir un espace-temps de partage nécessaire à l'innovation : "je suis venue à l'inspection par la formation, je connaissais ce milieu et je voulais proposer aux enseignants **l'espace que j'aurais aimé avoir : du temps, d'abord**. Du temps pour parler et réfléchir, et en choisissant de quoi et avec qui. Et qu'on reconnaisse qu'il s'agissait de temps de travail. "Soutenir et partager", faire "bulle", "s'écouter" : ce sont les raisons d'être du projet." ; "Comme formatrice puis chargée de mission d'inspection, j'ai aimé découvrir ce que les autres enseignants faisaient aux 4 coins de l'Académie et j'ai été confortée dans l'idée que le métier était avant tout porté et nourri par des gens très engagés, dynamiques, volontaires, courageux et qu'il suffisait de **leur imaginer un espace**, avec l'idée qu'eux aussi pourraient aimer savoir et travailler avec ce que font leurs collègues. **T2L est cet espace créatif de partage et de légitimation pour les gens hyper-responsables et eux-mêmes créatifs que sont les enseignants**. Avec la condition que ce soit un espace libre : on y entre, on en sort, on anime, on n'anime pas...". Ainsi, le partage d'expériences personnelles et le travail collaboratif constituent en quelque sorte l'A.D.N. du projet académique, et cette expérience, vécue par les adultes, semblent trouver son écho chez nos élèves, au sein des cercles de lecteurs mis en œuvre.

Enfin, selon l'Inspectrice, sur quatre années d'expérimentation académique (dont deux fortement impactées par la situation sanitaire), des indicateurs de réussite (essentiellement qualitatifs) ont vu le jour : participation d'une quarantaine d'établissements, soutien de l'E.A.F.C. (École Académique de Formation Continue), reconnaissance du rectorat en tant que réseau porteur de la politique académique sur la lecture, en lien étroit avec la recherche en didactique de la littérature de l'U.G.A., et développement professionnel des enseignants.

Pour conclure, l'imbrication entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle concernant la lecture, ainsi que le tissage entre les différentes étapes du parcours professionnel ont contribué à concevoir une expérimentation collaborative innovante en faveur de la lecture. Des

indicateurs de réussite commencent à émerger mais le temps devrait encore permettre de mieux les appréhender dans les années à venir.

1.1.2. Paroles d'une Principale engagée pour les dispositifs de lecture mis en place

Il s'agissait cette fois-ci de recueillir le point de vue d'une pilote de terrain (à la tête de l'établissement depuis l'année 2020-2021) et d'observer si la place occupée par la lecture, à titre personnel, avait pu servir de moteur à cet engagement professionnel.

- 1) A titre professionnel, que représente pour vous la lecture ?
- 2) En tant que chef d'établissement, quel est votre rôle dans les actions T2L pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ?
- 3) Selon vous, ces actions constituent-elles des réussites ? Pourquoi ?
- 4) Avez-vous des idées pour améliorer ces actions ?
- 5) Avez-vous d'autres idées d'actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ?
- 6) A titre personnel, que représente pour vous la lecture ?

Les réponses formulées par la Principale du collège montrent un attachement personnel fort à la lecture qui représente "Un divertissement, une déconnection de la réalité, la surprise des récits et l'infini complexité et beauté de la manipulation des mots.". Le plaisir esthétique et l'évasion semblent représenter les deux fonctions essentielles de la lecture personnelle. À titre professionnel, la lecture est perçue comme un pilier car elle représente "un apprentissage fondamental pour les élèves qui permet de valider les compétences transversales et spécifiques pour toutes les disciplines." Contrairement aux paroles collectées précédemment, on ne trouve pas de lien direct entre les pratiques personnelles de lecture et la manière de l'appréhender professionnellement, même si on note toutefois son importance marquée dans les deux sphères.

On relève, dans la description du rôle joué, une volonté d'accompagner au mieux les actions menées au service de lecture : "Faciliter l'organisation des dispositifs mis en place par les enseignants, soutenir et financer les différentes actions (HSE, IMP, crédits spécifiques, emploi du temps...)". Comme nous avons eu l'occasion de l'analyser lors de notre première partie, le leadership exercé est ainsi organisationnel et laisse place à la logique professionnelle propice à l'innovation pédagogique : "Elle [La logique professionnelle] émerge avec force lorsque les enseignants sont invités à développer et à défendre leurs propres conceptions en matière de priorités et de stratégies d'innovation scolaire³⁴⁷".

Enfin, du point de vue de la Principale de l'établissement, des indicateurs de réussite émergent également :

"ces actions sont effectivement une véritable réussite de part la variété, la cohérence et la pertinence des objectifs et l'implication durable des équipes pédagogiques. Ce label est ainsi une reconnaissance de la spécificité du collège Liers et Lemps".

³⁴⁷ Monica Gather Thurler, *op. cit.* p. 34.

Selon elle, la logique professionnelle déployée par l'équipe pédagogique répond de manière satisfaisante aux besoins spécifiques de l'établissement en matière de lecture. Il est intéressant de noter que le recours à l'expression "l'implication durable des équipes pédagogiques" fait du temps un indicateur de réussite qualitatif autant qu'une condition de cette même réussite.

Les deux "pilotes" institutionnels que représentent l'Inspectrice et la Principale de l'établissement ont donc toutes les deux, à leur échelle, observé des indicateurs de réussite qualitatifs. En même temps, nous pensons qu'elles ont favorisé leur émergence par l'exercice d'un leadership qui laisse la liberté d'innovation à l'équipe pédagogique et crée les conditions matérielles pour y parvenir. Mais qu'en pensent les principaux acteurs engagés sur le terrain ? Quels effets ont-ils perçus des expérimentations menées ?

1.2. Paroles de professeurs pilotes, passeurs et accompagnateurs de lecture

Pour recueillir la parole des enseignants de l'établissement, nous avons choisi de réaliser deux questionnaires numériques, l'un à destination des enseignants de toutes les matières confondues (à l'exception des professeurs de lettres et du professeur documentaliste) et l'autre à destination des cinq autres membres de l'équipe de lettres.

1.2.1. Paroles d'une équipe pluridisciplinaire engagée pour la lecture

Notons que ce questionnaire a été diffusé en fin d'année scolaire, à la fin du mois de juin 2023, c'est-à-dire à une période peu propice pour obtenir un maximum de réponses. Sur les 32 professeurs enseignant de manière suffisamment significative au collège (nous avons écarté de notre étude les enseignants ayant exercé des remplacements de courte durée ou dont l'exercice dans l'établissement se trouve inférieur à un mi-temps), 23 ont répondu, soit un taux de participation honorable d'environ 72%. À l'exception de la technologie, toutes les matières sont représentées dans les réponses apportées à ce questionnaire. Les objectifs principaux de cette collecte de données étaient double : connaître les raisons qui conduisent les enseignants à s'engager ou non dans les actions pour promouvoir et soutenir la lecture à l'échelle de l'établissement, alors que le français n'est précisément pas la matière qu'ils enseignent ; recueillir des indicateurs de réussite sur ces actions collectives après plusieurs années d'expérimentation collective. Voici les questions posées à cette équipe pluridisciplinaire :

- 1) A titre professionnel, que représente la lecture pour vous ?
- 2) Dans quelles actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège êtes-vous engagé ?
 - "Jeudi, je lis" ou temps de lecture silencieuse offert
 - Bibliothèque de classe
 - Cercles de lecteurs
 - Lectures à haute voix offertes
 - Voyage lecture 4ème

- Fluence
 - Autre (à préciser)
 - Aucune
- 3) Si vous n'êtes engagé dans aucune de ces actions, pourriez-vous expliquer pourquoi ?
 - 4) Si vous êtes engagé dans une de ces actions, pourriez-vous expliquer pourquoi ?
 - 5) Avez-vous des idées pour améliorer ces actions ?
 - 6) Avez-vous d'autres idées d'actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège du Grand Lemps ?
 - 7) A titre personnel, que représente la lecture pour vous ?

À l'exception d'un enseignant, les professeurs qui ont répondu sont tous engagés dans une ou plusieurs actions pour soutenir ou promouvoir la lecture. Ainsi, au moins 22 collègues sur 32 (environ 69 %) participent à ce genre d'action, ce qui nous semble constituer un vrai indicateur de réussite quantitatif pour l'expérimentation T2L au sein du collège et témoignent d'une large implication en faveur de la lecture. Les réponses obtenues montrent que cette dernière est très ancrée dans les pratiques professionnelles de cette équipe d'enseignants, que ce soit en tant que pilotes de projets, passeurs de livres ou accompagnateurs de lecture. Celle-ci est avant tout perçue comme particulièrement utile dans la scolarité des élèves : “un **outil indispensable** pour l'élève” ; “une **compétence essentielle** pour progresser et être à l'aise dans sa scolarité” ; “lecture de consignes” ; “un **outil essentiel** pour les élèves pour leur réussite” ; “une **compétence très importante, nécessaire** pour que l'élève soit autonome et puisse aller plus loin (compréhension, …)” ; “un **moyen** pour les élèves de perfectionner leur fluence, compréhension de consignes et orthographe” ; “un **indispensable** car tout passe par les documents” ; “lecture d'énoncés” ; “C'est **une compétence transversale essentielle, un socle** à partir duquel pourront se construire tous les autres apprentissages” ; “**pré requis à la réussite** d'un contrôle de maths : il faut savoir lire et comprendre une consigne, l'énoncé d'un problème. Relecture des leçons, des corrections d'exercices diffusées sur l'ENT au format pdf. La lecture apporte aussi du vocabulaire, des expressions, des constructions de phrase et permet aussi d'apprendre à s'exprimer. **Utile** aussi pour expliquer une démarche.” ; “**aspect essentiel** pour actualiser des connaissances, de plus en plus lecture dématérialisée”. D'autres enseignants la conçoivent plus comme une source de bien-être ou d'ouverture : “Détente” ; “Une ouverture vers l'imaginaire, la découverte de la culture anglo-saxonne (extraits étudiés en classe)” ; “Vivre la culture anglo saxonne, son histoire et son évolution.” ; “un temps d'apaisement, de réflexion, d'ouverture au monde des artistes.”. Certaines réponses semblent sensibles aux multiples facettes de la lecture, y compris à son partage : “Accès aux rêves, à la poésie, enrichir le lexique et structures grammaticales” ; “un outil indispensable pour faire progresser les élèves, un temps de **plaisir partagé**” ; “un **partage** avec les élèves, un exemple pour eux”. Un enseignant d'E.P.S. déclare que la lecture n'est “pas mise en place en cours”, tandis qu'un autre, exerçant dans la même discipline, semble déplorer que la lecture ne soit “plus grand chose”. Nous notons que de nombreuses réponses ne laissent pas deviner la matière

enseignée, ce qui tend à montrer que la lecture est bien considérée comme une compétence transversale et comme une pratique partagée, au-delà du champ disciplinaire enseigné.

Pour justifier leur engagement dans les différentes actions au service de la lecture, les enseignants viennent encore puiser dans l'utilité de la lecture, mais c'est la gestion de l'hétérogénéité qui constitue également une raison de cet investissement : "Parce que chaque élève avance à un rythme qui lui est propre, et que ce temps de lecture continuera à le nourrir" ; "nous avons de plus en plus d'élèves en difficultés (certains diagnostiqués "dys") ; "pour lutter contre l'échec scolaire". Cet engagement va même jusqu'à répondre à un devoir moral : "Car la collègue qui mène le projet avait **besoin de volontaires**", "Car je considère que lire est une nécessité dans la vie et que **nous nous devons d'aider les élèves**". Mais cet engagement semble aussi reposer sur un besoin de partage avec les élèves et avec les autres enseignants : "l'accompagnent, **le partage** avec les élèves et les enseignants impliqués" ; "**partager** et accompagner les élèves vers l'autonomie, le plaisir, et la liberté et l'évasion que procure la lecture"; "parce que cela permet aux élèves de découvrir des oeuvres, s'entraîner à la lecture, **partager** un moment calme et constructif". Et ce partage est une source de plaisir : "D'abord par **plaisir... Plaisir** de lire, de partager une histoire qui me plaît, de donner envie de lire, de transmettre le **plaisir** de lire. **Plaisir** de faire partie d'une autre équipe (en + de l'équipe de maths)". D'ailleurs certains enseignants notent que ces actions leur apportent un "ailleurs" pédagogique salutaire : "sortir de sa zone de confort" ; "J'aime faire autre chose que de la physique. Et la lecture est le côté du développement personnel pour moi" ; "proposer des actions qui permettent de changer de la "routine" du cours d'HG, faire découvrir la lecture loisir, plaisir". Ainsi, si la lecture est utile aux élèves, elle l'est aussi pour les professeurs qui semblent aussi y trouver leur compte, entre plaisir du partage, espace de liberté et découverte des élèves : "Cela me permet de mieux connaître quelques élèves et d'observer les progrès." ; "C'est une expérience enrichissante, avoir un contact différent avec des élèves qu'on voit progresser."

Sans surprise, cet engagement professionnel semble faire écho à des pratiques personnelles de lecture plutôt intenses. Si deux enseignants y voient surtout un loisir de vacances, et certains déplorent le manque de temps dans leur vie quotidienne, les autres semblent entretenir une relation privilégiée avec la lecture. Ainsi, la lecture est perçue tour à tour comme un "plaisir", "une source de connaissances", "une source d'évasion et d'émancipation", une "ouverture sur des mondes inconnus", un moyen de "détente" de "relaxation" et de "repos", "un moment de calme", "un moment pour soi", "un temps pour rêver, pour m'émerveiller, pour réfléchir et pour laisser entre parenthèses le chagrin. Une échappée dans le beau" et "un moyen de s'évader du quotidien et de voyager dans le temps et l'espace tout en stimulant notre imagination". Certains professeurs

paraissent même avoir une relation vitale à la lecture : “Une évidence. Je n’imagine pas ne pas lire”. La lecture personnelle renvoie aussi à la transmission dans la sphère familiale : “Souvenir de très bons moments, avec mes enfants : temps calmes. Histoire du soir mais aussi pauses dans la journée... Et grande satisfaction d’avoir ainsi contribué à leur apprentissage de la lecture. Émotions partagées, évoquer des sujets qu’on ne sait pas forcément comment aborder sans ce support. Ouverture d’esprit.” D’une manière générale, pour cette équipe de professeurs transformée en communauté de lecteurs, de pilotes, passeurs et accompagnateurs de lecture, cette dernière semble assimilée à un bien que l’on souhaite transmettre.

Nous regrettons de ne pas avoir demandé à cette équipe son point de vue sur la réussite des actions menées. Cela manque à notre analyse. Un enseignant a néanmoins écrit à la question “avez-vous des idées pour améliorer les actions déjà existantes ?” : “Pas du tout... je les trouve déjà riches et porteuses pour les élèves”, ce qui semble montrer qu’il considère ces actions comme des réussites. Nous aurons l’occasion de revenir ultérieurement sur les pistes proposées.

En conclusion, l’intérêt des enseignants pour le questionnaire et leur participation importante aux différentes actions pour soutenir et promouvoir la lecture au collège montrent une forte adhésion à cette pratique personnelle et professionnelle, au service des élèves lecteurs. La lecture, reconnue comme essentielle aux apprentissages et à la formation de la personne et du citoyen, est perçue comme un héritage que les enseignants héritiers souhaitent à leur tour transmettre ou tout au moins partager avec leurs élèves.

1.2.2. Paroles d’une équipe de lettres formée pour la lecture

Le questionnaire numérique a lui aussi été diffusé au mois de juin 2023. Les 5 professeures concernées ont répondu. En plus des objectifs poursuivis lors du questionnaire précédent en matière d’engagement et d’indicateurs de réussite, il s’agissait également de savoir si les formations suivies au cours du parcours T2L avaient bien servi les pratiques professionnelles de l’équipe en matière d’enseignement de la lecture. Voici les questions posées :

- 1) A titre professionnel, que représente pour vous la lecture ?
- 2) La participation aux formations T2L a-t-elle changé vos pratiques professionnelles ?
- 3) Si oui, comment ?
- 4) Si non, pourquoi ?
- 5) Selon vous, les actions menées pour promouvoir et soutenir la lecture au collège constituent-elles des réussites ? Pourquoi ?
- 6) Avez-vous des idées pour améliorer les actions existantes pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ?
- 7) Avez-vous d’autres idées d’actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ?
- 8) A titre personnel, que représente la lecture pour vous ?

La lecture, sans surprise, est perçue une fois encore comme une compétence essentielle à acquérir : “Une des bases **essentiels** de mon métier” ; “La **1ère étape des apprentissages**. Sans

la lecture on ne peut rien faire, on se referme”. Et on trouve de nouveau l’idée de partage et de transmission : “un moyen de **transmettre**... , d’emmener mes élèves... , de **partager**” ; “J’aime **partager** avec les élèves le plaisir de la lecture et je m’efforce de leur **transmettre**. La lecture, pour moi, c’est un moyen d’élargir la culture des élèves, de leur faire découvrir des œuvres qu’ils ne liraient pas forcément seuls, de les faire réfléchir sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. C’est un moyen de leur **transmettre** également des valeurs qui sont importantes pour moi.” Enfin, elle participe à la construction de soi : “Pour moi, à titre professionnel, la lecture représente le biais pour sensibiliser les élèves à l’humanité de notre monde ainsi qu’à **leur humanité**. Cela représente également une image de la communication et de la transmission d’idées et de sensations, sentiments qui va permettre aux élèves de **construire leur façon de communiquer**.” On observe que deux réponses semblent associer la lecture à la transmission de valeurs humaines : “transmettre également des **valeurs** qui sont importantes pour moi” et “sensibiliser les élèves à l’humanité de notre monde ainsi qu’à leur **humanité**”. Dans les pratiques personnelles, on retrouve aussi le plaisir, l’évasion et le partage : “Un plaisir essentiel” ; “Un voyage, un partage.” ; “un moment de plaisir”. Deux réponses semblent aussi assimiler la lecture partage à une expérience de l’altérité grâce à l’immersion fictionnelle : “C’est mon loisir préféré. C’est également un biais qui me permet de **partager mon humanité avec celle de nos autres congénères et de pouvoir imaginer le parcours d’autres personnes**, de vivre un peu la vie de personnes d’autres temps, d’autres lieux, d’autres univers, de pouvoir réfléchir à notre condition d’êtres humains.”; “Pour moi, la lecture permet de me divertir et de m’évader, de vivre une autre vie ; de réfléchir sur la société, les événements historiques, etc... ; **de vivre et partager les émotions et les questionnements des personnages** ; une ouverture culturelle et humaine ; un moyen d’apprendre, de découvrir.” Il est intéressant de noter que pour ces deux enseignantes, ce détour par l’autre permet aussi la réflexion : “réfléchir à notre condition d’êtres humains” et “réfléchir sur la société, les événements historiques, etc...”. Or, il s’agit précisément des deux professeures qui associaient dans la sphère professionnelle la lecture à la transmission de valeurs. On peut dès lors légitimement supposer que l’engagement professionnel fait écho aux pratiques personnelles, et que cette adéquation entre ce que l’on est et ce que l’on transmet est peut-être un gage d’efficacité pédagogique auprès des élèves.

À l’exception d’une enseignante, les professeures de cette équipe de lettres estiment que les formations T2L leur ont permis d’obtenir un temps de mutualisation bénéfique : “Cela permet un temps où on peut se retrouver avec toute l’équipe pour échanger sur nos pratiques”. Or, ce temps d’échange a permis d’enrichir et de varier leurs pratiques professionnelles : “En faisant des groupes de lecture en classe. En imaginant d’autres entrées dans la lecture” ; “Les formations T2L

me permettent d'ouvrir des horizons, d'enrichir ma pratique, d'envisager la lecture avec d'autres points de vue.” ; “Plus de variétés dans les exercices d'écriture. Des pistes de travail nouvelles”. L'enseignante qui pense que la participation aux formations T2L n'a “pas vraiment” changé ses pratiques professionnelles est également la plus expérimentée avec “des pratiques déjà (plus ou moins) en place”. Enfin, une enseignante précise que “c'est plutôt les échanges que je peux avoir avec les collègues tout au long de l'année qui me permettent de faire évoluer mes pratiques”, ce qui tend peut-être à montrer que la dynamique de mutualisation va au-delà des échanges dans le cadre des formations T2L.

Les membres de cette équipe de lettres sont donc unanimement convaincus de la réussite des actions, notamment parce qu'en s'élargissant, elles permettent de toucher les élèves et les professeurs, dans leur diversité : “oui car elles s'élargissent” ; “Oui car elles permettent à chaque élève et enseignant de mieux se découvrir et d'accéder au plaisir de lire, quel que soit son niveau” ; “Une réussite certainement car elles impliquent beaucoup de professeurs, on est sur la même longueur d'onde et du coup on est plus fort et plus convaincant sur nos pratiques de lecture”. Deux enseignants témoignent d'une adhésion plus forte des élèves pour la lecture : “Oui, les actions menées au collège constituent des réussites parce que les élèves empruntent beaucoup de livres au C.D.I., choisissent de plus en plus de présenter un livre ou un projet en rapport pour l'oral du brevet” ; “D'un certain côté oui, puisque j'ai l'impression que les élèves lisent davantage et qu'ils s'impliquent de façon plus volontaire dans les lectures proposées, à partir du moment où on les accompagne/lit en classe/propose des "étapes" dans la lecture avec une petite activité/objectif. Ils semblent également apprécier les œuvres proposées / les choix qu'on leur laisse, ce qui fait qu'ils adhèrent plus à la lecture”.

Pour conclure, les indicateurs de réussite dégagés par l'équipe de lettres confirment nos observations et analyses précédentes. D'une manière générale, on retrouve beaucoup de similitudes entre les réponses apportées par cette équipe de lettres et l'équipe pluridisciplinaire, ce qui tend à montrer la forte cohésion du groupe de “pilotes”, “passeurs” et “accompagnateurs” de lecture. Cette cohésion nous semble représenter un indicateur de réussite supplémentaire pour l'expérimentation T2L. En effet, cela confirme notre impression que c'est autant, pour ainsi dire, l'équipe qui a fait le projet que le projet qui a fait l'équipe. Enfin, les temps de formations semblent répondre aux besoins de l'équipe de lettres et il sera intéressant d'étendre cette réflexion à l'équipe pluridisciplinaire engagée et formée puisque la dernière formation T2L (comme la première) a réuni des participants de toutes les matières confondues. Mais qu'en est-il des autres membres de la communauté éducative qui accompagnent les élèves dans leur vie quotidienne d'élève ?

1.3. Paroles d'accompagnants (A.E.D. et A.E.S.H.)

Dès les premières journées de formation T2L et dès les premières expérimentations, les personnels éducatifs que représentent les Assistants d'éducation et les Accompagnants d'élèves en situation de handicap ont été associés. Pour que notre tour d'horizon à l'échelle individuelle soit complet, il nous apparaît par conséquent important de recueillir également leur point de vue sur les actions mises en place. Deux questionnaires papier ont ainsi été élaborés et diffusés. Nous précisons que tous les membres des deux équipes ont répondu (à l'exception d'une A.E.S.H. malade et d'une A.E.D. arrivée en fin d'année) et que nous disposons donc de 5 questionnaires d'A.E.D. et de 4 questionnaires d'A.E.S.H. Voici les questions posées à l'équipe d'A.E.S.H. :

- 1) Comment aidez-vous les élèves en situation de handicap que vous accompagnez pour la lecture ?
- 2) Les actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège du Grand Lemps vous paraissent-elles pertinentes et adaptées pour les élèves que vous accompagnez ?
- 3) Avez-vous des idées pour améliorer ces actions pour les élèves en situation de handicap ?
- 4) Avez-vous d'autres idées d'actions pour promouvoir et soutenir la lecture au collège du Grand Lemps pour les élèves en situation de handicap ?
- 5) A titre personnel, que représente la lecture pour vous ?

Et celles posées au A.E.D. :

- 1) Que pensez-vous des actions pour soutenir et promouvoir la lecture au collège du Grand Lemps (bibliothèque et coin lecture notamment) ?
- 2) Avez-vous des idées pour améliorer ces actions ?
- 3) Avez-vous des idées d'autres actions pour soutenir et promouvoir la lecture sur les temps de vie scolaire ?
- 4) A titre personnel, que représente la lecture pour vous ?

Les réponses à ce questionnaire permettent d'éclairer le rôle déterminant et néanmoins trop souvent ignoré de ces personnels. Le questionnaire des A.E.S.H. montre que la réussite des actions de partage de lecture pour les élèves en situation de handicap doit beaucoup (et parfois tout) à l'accompagnement quotidien des A.E.S.H. En effet, elles aident au déchiffrage en créant les conditions matérielles nécessaires : "lecture mot par mot, syllabe par syllabe (en les séparant au fluo), avec une règle pour se perdre dans les lignes", "téléchargement du livre"; "impression en A3" ; "aide à la lecture en utilisant la règle, cela évite les sauts de ligne et les substitutions de mots. Cette méthode permet d'isoler les lignes afin de faciliter le repérage". Elles accompagnent également la compréhension en recourant à la lecture à haute voix pour les élèves les plus en difficultés : "si le problème de lecture est trop important, je lis une première fois" ; elles facilitent le repérage des différentes voix pour la construction du sens dans les dialogues : "code couleur pour chaque personnage". Elles formulent des questions et incitent à la relecture : "j'interroge l'élève que sa compréhension et je l'invite à relire". Quant aux A.E.D., même si nous ne les avons pas interrogés à ce sujet (ce que nous regrettons), nous avons pu observer qu'ils favorisent la lecture des élèves du collège de plusieurs manières : en gérant la bibliothèque collaborative dans la salle d'étude, en favorisant le calme (propice à la lecture) pendant les heures de permanence des

élèves, et enfin, en accompagnant, à leur demande, les élèves dans leur compréhension (en expliquant, par exemple, les mots qui échappent à leur compréhension) lors des temps d'étude.

Nous avons décidé de les présenter sous la forme d'un tableau. Nous précisons que les pistes d'amélioration relevées seront analysées ultérieurement.

	A.E.D.	A.E.S.H.
Pertinences / réussites des actions collective de lecture	-La bibliothèque collaborative est perçue comme une très bonne action pour inciter les élèves à la lecture, à la découverte (y compris des illustrations et de l'art) ; une action importante pour leur développement et leur culture -Des élèves très demandeurs	-Pertinence de la fluence et de la lecture à haute voix pour la fluidité -Pertinence des lectures et temps de lecture offerts (avec des livres au choix de l'élève) pour la compréhension et l'enrichissement du vocabulaire -Pertinence des cercles de lecteurs pour valoriser les élèves et les aider à gagner confiance en eux -Progrès considérable en fluidité, en compréhension et en confiance en soi à la fin de l'année
Pratique personnelle de lecture	calme, repos, vacances, apprentissage, témoignages, divertissement, découverte, occasion de passer du temps sans écran, moyen de culture	lecture essentielle, indispensable, enrichissement personnel, évasion, voyage, rêve, imagination, addiction, compréhension, information, oubli des soucis

Tableau de synthèse : paroles d'A.E.D. et d'A.E.S.H.

Du point de vue de ces accompagnateurs de lecture et de temps de lecture, les actions collectives pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ces dernières années sont donc perçues comme pertinentes et réussies, en raison de l'adhésion des élèves et des progrès réalisés.

Il est intéressant de noter que la lecture constitue, comme pour les autres membres de l'équipe éducative, une pratique essentielle, ou tout au moins importante dans la vie personnelle. Cela confirme l'idée que la lecture peut être perçue comme un trait d'union entre les personnels du collège, mais aussi entre les personnels et les élèves. En effet, une fois de plus, on retrouve la volonté de transmettre et de partager la lecture dans le cadre familial et également scolaire : "Mes enfants sont "multi-dys" et cela n'empêche pas l'envie de lire malgré leurs difficultés. Donner envie procure de l'envie" ; "Passion que j'ai transmise à mes enfants, et pourtant mes études ont été scientifiques (master de biotechnologie). J'espère que le livre reprendra une place importante à l'école. "recapter" les plus jeunes est un objectif difficile mais qui mérite investissement".

Enfin, un témoignage d'une A.E.D. nous semble particulièrement intéressant à relever : "Je ne suis pas une lectrice mais plutôt des activités manuelles. Mais grâce au collège, j'ai pu lire de temps en temps de bons livres qui sont liés à mon travail (harcèlement, ...)". Ainsi, l'accès à la lecture en établissement paraît important pour les adultes également, car il peut constituer une

source de formation professionnelle et personnelle. Ainsi, les élèves ne sont pas les uniques bénéficiaires de ces actions.

1.4. Parole d'une lectrice C.P.E. engagée au service de la lecture et du bien-être scolaire

La C.P.E. de l'établissement, nous l'avons déjà évoqué dans notre première partie, représente une force vive pour mener à bien les actions collectives de partage de lecture au collège. Nous lui avons donc également adressé un questionnaire afin de récolter également son point de vue sur les actions menées et de connaître les raisons de cet engagement particulièrement fort et a priori éloigné de ses missions professionnelles. Compte tenu de l'intérêt des réponses apportées, nous les reproduisons dans leur intégralité avant de les analyser. Nous réservons les idées de pistes à explorer pour la suite de notre analyse.

1) A titre professionnel, que représente pour vous la lecture ?

Réponse en quatre temps.

Elle permet d'enrichir ma réflexion et donc, par ricochet, de faire évoluer ma pratique professionnelle. Elle est source d'information et d'échanges professionnels avec mes homologues.

Elle me permet de m'intégrer dans des projets avec les professeurs et le professeur documentaliste.

Elle permet de faire passer des messages aux jeunes en devenant, autrement, en étant acteur (au lieu d'un message moralisateur et descendant) et elle leur permet de s'approprier une réflexion là où ils en sont. Elle me permet d'être dans une relation vraie auprès des jeunes.

C'est un outil de gestion des ressources humaines de l'équipe Vie Scolaire. Selon ce que vivent mes assistants d'éducation, je leur propose des lectures. Je leur apporte et je propose souvent des ouvrages. Certains sont emportés chez eux, d'autres sont consultés sur place, d'autres restent sans suite en tout cas, sans suite apparente.

2) En tant que C.P.E. quel est votre rôle dans les actions T2L pour promouvoir et soutenir la lecture au collège ?

-Participation à la présentation des livres sélectionnés lors du lancement du voyage lecture, avec une classe de 4^e.

-Animation des bibliothèques dans les deux salles d'étude avec les élèves délégués au Conseil de Vie Collégienne. Chaque année, un libraire vient et nous choisissons, avec des élèves du CVC, de nouveaux ouvrages (achats financés par le FSE)

- Information de l'ensemble de la communauté éducative (enfants et adultes) par le biais de l'écran dynamique (télévision à plusieurs endroits dans l'établissement) de toutes les actions menées autour de la lecture.

- Participation à certaines séances formation dans les classes comme : Réaliser des impromptus poétiques ou littéraires, en lien avec le thème étudié en classe

- Lors du printemps des poètes 2022, sur l'éphémère, devenir l'espace de quelques semaines Conseillère poétique éphémère (CPE) et entendre le pas de certains élèves s'arrêter devant ma porte, le temps de la lecture d'un poème ou quand mon espace professionnel devient autre et permet à tous d'ouvrir leur regard...Plaisir de surprendre également

- Participation à la journée de formation T2L dans une équipe pluridisciplinaire

3) Participer au projet T2L a-t-il eu des effets sur votre travail de C.P.E. Si oui, lesquels ?

Oui. Depuis j'ai installé un tiers lieu dans mon bureau et quand je reçois des élèves dans mon bureau, je termine parfois mon entretien par la lecture d'un conte. Je donne parfois un travail de réflexion à partir d'un livre quand un élève a eu un manquement à la règle de respect. Cela me permet de me présenter autrement

auprès des jeunes. J'ai perçu parfois que l'élève a échangé avec moi parce qu'il a senti une possibilité après avoir réalisé des impromptus littéraires dans sa classe.

4) Selon vous, ces actions constituent-elles des réussites ? Pourquoi ?

OUI,

Pour les AED, la première année, ils m'ont témoigné un retour très positif de l'installation des bibliothèques en étude car cela a grandement contribué à améliorer le climat relationnel et de travail sur les temps d'étude.

Pour les classes qui vivent un projet autour de la lecture, fédérateur pour ce groupe annuel qui ne s'est pas choisi.

5) A titre personnel, que représente pour vous la lecture ?

Waouh... tout un monde où tous les possibles sont à inventer et à vivre.

Pêle-mêle :

Temps ressourcement

Temps plaisir

Temps voyage, évasion

Des temps d'apprentissages « *il faut froter et limer sa cervelle contre celle d'autrui* » Montaigne

Des temps d'instruction afin de réaliser des choix éclairés

Des temps de respiration

Des temps de repos

Des temps de Silence

Des temps de Rencontres avec Autrui et moi-même.

« *Les livres sont des âmes, les librairies des points d'eau dans le désert du monde* » Christian Bobin

Les indicateurs qualitatifs de réussite dégagés par la C.P.E. tendent à montrer que les actions collectives de lecture partagée ont un impact positif sur le bien-être scolaire. En effet, les bibliothèques collaboratives ont “grandement contribué à améliorer le climat relationnel et de travail sur les temps d'étude.” D'autre part, elle note que les projets de classe autour de la lecture (tels que le Voyage-Lecture) améliorent la cohésion des classes concernées : “Pour les classes qui vivent un projet autour de la lecture, fédérateur pour ce groupe annuel qui ne s'est pas choisi.”

Ce qui retient également notre attention, c'est que la passion personnelle pour la lecture vient enrichir les pratiques professionnelles pour en devenir presque centrale. En effet, on retrouve la lecture dans toutes les facettes du métier de C.P.E. Elle sert de point d'appui à la communication avec les élèves, à la gestion de l'équipe d'A.E.D., et au travail collaboratif avec les autres membres de la communauté éducative. Bien plus, la lecture semble permettre à la C.P.E. de réinventer son métier et devient alors une source de créativité professionnelle.

Enfin, il nous semble important de noter que si la lecture personnelle est considérée comme “un temps d'apprentissage”, elle l'est aussi, comme un écho, à titre professionnelle, puisqu'elle devient une source de réflexion et de progression : “Elle permet d'enrichir ma réflexion et donc, par ricochet, de faire évoluer ma pratique professionnelle.” Et la C.P.E. tente de transmettre cette source de réflexion aux élèves, en leur offrant une lecture qui, à leur tour, “leur permet de s'approprier une réflexion là où ils en sont”.

Pour conclure, les réponses à ce questionnaire permettent d'envisager la lecture comme une passerelle entre les membres de la communauté éducative (adultes et élèves) transformée, grâce à cette pratique, en communauté apprenante.

1.5. Entretien avec un professeur documentaliste passeur expert

Dans notre première partie nous avons déjà analysé le rôle central joué par le professeur documentaliste de l'établissement dans la dynamique collective au service de la lecture. Nous avons donc décidé de récolter son point de vue sur les actions menées, sous la forme d'un entretien audio enregistré en juin 2023. Nous avons également cherché à comprendre davantage ce qui pouvait expliquer son efficacité en tant que passeur auprès des élèves de l'établissement. Comme cet entretien, particulièrement riche, dure plus d'une vingtaine de minutes, nous choisissons de n'en retranscrire que les extraits les plus pertinents pour appuyer notre réflexion.

<p>Pour quelles raisons êtes-vous devenu professeur documentaliste ?</p>	<p>“Pour la liberté et pour la curiosité, pour être aussi en lien avec les jeunes, transmettre sans évaluer”</p>
<p>À titre professionnel, que représente pour vous la lecture ?</p>	<p>“J’ai choisi ce métier pour la lecture à une époque où le métier de documentaliste était quand même axé lecture ce qui n’est plus tout à fait le cas, c’est devenu beaucoup plus secondaire”</p> <p>“Je vis (la lecture) comme un domaine central de ce métier-là avec l’ouverture culturelle et l’éducation aux médias, c’est les trois piliers, mais celui-là, ça penche un peu de ce côté, enfin chez moi”</p> <p>“J’ai continué dans ce domaine-là en m’ouvrant sur l’air du temps”</p> <p>“Là le métier s’est diversifié et tant mieux, mais la lecture est restée et a évolué en fonction des rencontres, des projets même hors Éducation nationale”</p> <p>“La lecture a permis de créer du lien, créer des réseaux”</p>
<p>Comment faites-vous pour donner le goût de la lecture aux élèves du collègue ?</p>	<p>“C’est avant tout une connaissance de l’élève et une écoute de l’élève”</p> <p>“J’essaie de discuter avec eux, voir où ils en sont dans la lecture, dans leurs difficultés et j’essaie de trouver le livre qui pourra leur plaire et qui pourra les faire avancer vers d’autres lectures après”</p> <p>“Après, c’est des actions. Un livre si tu l’achètes et tu le mets dans le rayon, il vivra pas”</p> <p>“C’est aussi des actions pédagogiques en lien avec les enseignants. Tout seul, un documentaliste ne touchera pas de la même manière ou ne touchera que ceux qui vont déjà à la lecture”</p> <p>“C’est des actions en particulier avec les profs de lettres mais ça peut être avec la Vie scolaire, plein de partenaires”</p>

	<p>“L’élève qui me dit j’aime pas lire, j’aime bien, ça me fait un petit défi. Ah ouais t’aimes pas lire ? Ben tant mieux (rire) on va voir pourquoi, même pas pourquoi, on va essayer de comprendre, et puis essayer d’aller.. puis tu te rends compte que finalement, l’élève, il a lu 15 mangas en 3 jours, et avec ça, tu peux atteindre des univers de lecture aussi, et puis aller vers autre chose ou pas.”</p> <p>“C’est avant tout une bienveillance et un regard sur l’autre, une écoute”</p> <p>“Que ce soit un lieu de vie, aussi de partage et respecter les lieux d’intimité, un C.D.I. c’est aussi ça, avoir ces deux facettes : le lieu où tu vas accueillir les enfants qui ont besoin de de se réfugier dans une petite lecture, et puis en même temps, un lieu où on peut partager, se rencontrer et on puisse échanger”</p>
<p>Depuis combien de temps organisez-vous le projet de Voyage-lecture et pour quelles raisons ?</p>	<p>“Depuis 2000 avec la rencontre avec Véronique-Marie Lombard qui avait créé ce dispositif à Chalon-sur-Saône.”</p> <p>“C’est un projet où on choisit des livres en se disant qu’on va toucher le maximum et on va aussi leur proposer une certaine exigence en lecture”</p> <p>“Il y avait aussi le côté rencontrer : rencontrer d’autres personnes dans ton collège qui sont pas forcément profs de lettres, échanger avec eux sur la lecture, échanger avec des bibliothécaires ouvrir la lecture aux autres partenaires, puis travailler avec d’autres collègues, voir comment ils abordent la lecture, c’était une occasion d’aller vers l’autre”</p> <p>“C’est un travail d’équipe, c’est ce qui est intéressant”</p> <p>“C’était une époque il y avait beaucoup les défis lecture, les concours de... et moi je voulais pas qu’en lecture, il y ait des perdants et ça, je me suis dis mais non c’est trop bien, il n’y a pas de perdant, c’est du partage. Tout le monde est sur le même pied d’égalité, il y a un respect parce que tout le monde y a participé, tout s’est toujours bien passé alors je me dis pourquoi ne pas le refaire chaque année. Finalement on a jamais eu de soucis il y a un respect une écoute parce que chacun est investi dans ce projet où tout le monde peut trouver sa place.”</p> <p>“La lecture peut du coup être un vecteur pour un projet commun, mais vraiment commun pas que pour l’élève déjà en facilité.”</p> <p>“Ça me permet de rester au contact avec la nouveauté, ça m’oblige à chercher moi ça me tient éveillé dans la lecture”.</p> <p>“C’est un enrichissement personnel dans notre métier”.</p>
<p>Est-ce que la participation aux formations T2L en tant que participant et formateur a changé vos pratiques professionnelles ?</p>	<p>“Cela les a fait évoluer”</p> <p>“Moi ce que j’ai aimé c’est les cercles de lecteurs par exemple, c’est des temps où on touche vraiment le coeur de la lecture, l’échange, la sensibilité et ça, j’ai trouvé que c’était une expérimentation qui fonctionne”</p> <p>“Je pense que tout ce dispositif a fait évoluer aussi dans le travail en équipe, ça a élargi, on travaille avec plus de monde, ça a permis d’élargir le spectre en tout cas les équipes pédagogiques.”</p> <p>“Sur le regard sur la compréhension des difficultés des enfants, ça a été important, on voyait</p>

	<p>que les enfants étaient en difficulté, mais trouver où ça bloquait ça (c'est) grâce à la formation. Cela a permis de voir sur quel levier on pouvait agir et essayer d'agir justement dessus.”</p> <p>“Plus un côté lettres que moi j'avais pas, en formation documentaliste, on aborde pas du tout ça et moi, ça a été très enrichissant pour ça.”</p> <p>“Les docs, les formations actuelles, c'est les nouvelles technologies, mais il y a plus de formation sur le livre.”</p>
<p>Selon vous les actions menées pour promouvoir et soutenir la lecture dans ce collège constituent-elles des réussites ? Si oui pourquoi ?</p>	<p>“Je pense que oui, elles constituent des réussites parce que je vois l'engouement des jeunes autour de la lecture dans cet établissement, c'est impressionnant. D'ailleurs on regarde les statistiques de prêts, les livres tournent énormément, soit parce que c'est des livres qui ont été présentés, soit par des camarades dans des cercles de lecteurs, soit dans des projets des livres d'auteurs qu'on a invités sur ces 6 dernières années. Tous ces projets-là nourrissent un engouement autour de la lecture et là qui est vérifiable au quotidien avec des critères de prêts.”</p> <p>“Et puis de les voir au quotidien, les jeunes, à la récréation, parler littérature, échanger les livres, se conseiller, tu les vois et ça marche.”</p> <p>“Il y a un plaisir de lire chez nous je trouve ici. Ce n'est pas généralisé, mais il existe. En tout cas, il y a des élèves dans ce collège qui sont fiers de lire et de le partager et à cet âge-là pouvoir dire fièrement qu'on aime lire qu'on a aimé un livre je trouve que c'est...”</p> <p>“Et puis, on touche des élèves qui sont pas forcément en réussite scolaire. À la récréation moi j'ai des élèves qui sont en échec qui sont là mais qui viennent lire et discuter des mangas qu'ils ont aimés, ou même un petit roman d'une collection toute petite, mais ils en ont lu 5 et ils sont fiers, ils ont lu leurs 5 livres et c'est des élèves qui seront pas profs de lettres plus tard, qui auront trouvé dans leur vie un jour le plaisir de lire et qui se diront que la lecture ça peut être ça et plus tard, s'ils sont parents, j'espère qu'ils pourront dire à leurs enfants ben tu peux te faire plaisir en lisant un jour.”</p> <p>“Ça on le ressent quand on fait des projets avec Mme Henley quand tu vois le regard des enfants lorsqu'ils ont lu un livre qu'ils font un travail de lecture à voix haute à la suite, tu te dis bon ben j'espère qu'ils s'en souviendront, que ça les marquera, grâce à la lecture, et j'ai passé un bon moment après est-ce ce qu'il se reproduira ou pas est-ce que c'est ponctuel, mais au moins, dans leur vie, ils se seront dit... et ça dans cet établissement ça marche et je pense que le collège en a conscience. Quand je dis le collège c'est les adultes de ce collège autant en vie scolaire que les professeurs des autres disciplines je pense qu'ils ont pris conscience de l'importance de lire dans l'insertion sociale ou tout simplement pour le plaisir, pour la détente.”</p>
<p>Est-ce que vous avez des idées pour améliorer les actions existantes pour</p>	<p>“Faire évoluer le fond en fonction des jeunes, j'ai pas le même fond en fiction que celui que j'avais il y a dix ans, et l'idée c'est déjà d'être en permanence à l'écoute de l'évolution des enfants, de leurs attentes et de vraiment trouver à chaque fois des livres adaptés aux jeunes et ces jeunes, ils n'ont pas les mêmes accès à la lecture qu'il y a 10 ans j'ai l'impression.”</p>

<p>promouvoir et soutenir la lecture au collège ?</p>	<p>“Que nos actions soient aussi adaptées à ça aussi, à cette évolution-là et aux difficultés que rencontrent les jeunes lorsqu’ils arrivent en 6ème.”</p> <p>“Moi ce que j’aimerais, c’est des actions qui touchent tous ces enfants, les dys les enfants qui ont pas un livre à la maison, peut-être est-ce que c’est faire des actions nouvelles ou les adapter plutôt à ces enfants-là dans l’offre ou dans l’approche, mais après, ça, c’est plus un travail de professeur de lettres mais moi dans le fond essayer de proposer quelque chose pour ces enfants-là ou des animations pour atteindre ces enfants qui en fait ont envie aussi. Je pense que pour certains, c’est des univers qu’ils auraient plaisir à découvrir si on les accompagne et comment les accompagner voilà...”</p>
<p>Est-ce que vous avez d’autres idées d’actions ?</p>	<p>“Bon après il y a des catalogues d’actions...Oui, il y en aurait mais après est-ce que c’est (soupir) .. Il y a des catalogues d’actions que j’ai fait dans d’autres établissements, oui j’en ai, mais les mettre en place... multiplier les actions je suis pas sûr que ce soit forcément une nécessité ici dans ce collège. Je pense que les actions qu’on a fonctionnent mais c’est voilà les adapter et faire des actions pour multiplier les actions faire des catalogues d’actions sur lesquelles on se pose pas après pour faire un bilan ; moi les actions il y en a plein, j’ai fait les concours, les prix des Incco les Babelio tout ça, mais je sais qui ça va toucher et je sais qu’on en a pas besoin ici.”</p> <p>“Je pense que si tu montes une action, c’est pour répondre à un objectif. Moi je préfère peut-être se resserrer sur certaines propositions d’action mais qu’elles touchent tout le monde et en profondeur plus sur la longueur qu’une action plus ponctuelle.”</p>
<p>À titre personnel, que représente pour vous la lecture ?</p>	<p>“Cela fait partie de mon équilibre je pense”</p> <p>“Une évasion, une ouverture vers l’autre aussi”</p> <p>“Je pense que celui qui lit beaucoup, ça nourrit son empathie”</p>
<p>Selon vous, vos expériences de lecture personnelles influencent-elles vos pratiques professionnelles ?</p>	<p>“Oui”.</p> <p>“Il y a des fictions lorsque je lis une fiction je me dis ça, il faut que je l’utilise, ça c’est trop beau, il faut que je le partage, ou ce livre-là, pour cette action, avec cette classe-là, mais ce serait parfait”</p> <p>“Là le héros... mais je vois des élèves lorsque je lis ça je sais que ce livre-là il est pour cet élève-là et le lendemain je le mets dans la main de cet élève et je sais que ça va marcher ; il y a des livres, je sais que ça va être des clés pour certains et que ça va les aider, ou j’imagine que ça va les aider, et quand je lis des nouveautés, je vois des élèves”</p> <p>“Quand je lis de la littérature de jeunesse, la première chose que je me dis quand j’ai terminé un livre enfin, je les vois, je vois des noms, je vois des prénoms, et je vois l’enfant, et je me dis: ah ouais mais pour lui, ça ça serait trop beau ! Des fois je me trompe sûrement, mais je me dis que ça peut l’emmener vers ailleurs et je sais qu’il a lu ça, et qu’il a cette sensibilité-là, et je me dis tiens, c’est un livre qui va lui permettre d’aller plus loin ou simplement de trouver du plaisir, ou qui va le faire marrer parce que je sais que ça va coller.”</p> <p>“Après, il y a des livres que je lis aussi plus du documentaire du livre qui me permet de</p>

	<p>m'enrichir aussi pour un projet, pour la construction des projets”</p> <p>“Je lis surtout de la fiction.”</p> <p>“Je trouve du plaisir à lire la jeunesse chaque jour je lis et je considère pas ça comme du travail (rire) c'est un plaisir et puis je pense qu'il y a une diversité en littérature de jeunesse qui existait pas quand j'ai commencé dans le métier il y en a pour tout le monde et puis la catégorie littérature de jeunesse ça veut pas dire enfin... il y a des textes qui sont pour tous les âges, on trouve dans nos rayons même des textes de 20 pages qu'on peut mettre dans les mains de tous”</p> <p>“Quand je lis je pense aux autres qui liront aussi ou qui pourront lire quand je lis des livres de collègue”</p> <p>“Et je les achète pour ça les choix c'est en me disant là-dessus il y a un besoin, sur cette thématique-là il y a un besoin cet auteur je sais qu'il écrit qu'il a cette sensibilité et que ça va coller avec ça”</p> <p>“Après c'est de l'expérience aussi ça fait 25 ans que je suis là-dedans que j'en lis, que je connais un peu les éditeurs les auteurs et j'arrive à... disons que je suis rarement déçu lorsque je lis un livre que j'ai acheté, ça m'arrive mais j'ai l'impression que je me trompe moins (rire) qu'avant. Mais voilà quoi, on peut se tromper aussi.”</p>
--	---

Entretien du professeur documentaliste (extraits choisis)

Tout d'abord, nous notons que les indicateurs de réussite perçus par le professeur documentaliste rejoignent nos propres observations sur l'augmentation des prêts de livres aux élèves, en lien avec les actions collectives telles que les cercles de lecteurs et les rencontres d'auteurs. Cependant, le regard du documentaliste ajoute, de manière empirique, un indicateur qualitatif supplémentaire lorsqu'il déclare : “Et puis de les voir au quotidien, les jeunes, à la récréation, parler littérature, échanger les livres, se conseiller, tu les vois et ça marche.” La lecture, en dehors du cadre de la classe, semble devenir un sujet et un objet d'échange entre les adolescents du collège. Le professeur observe même que les élèves éprouvent du plaisir et de la fierté à lire. Il note aussi l'élargissement des actions, non seulement en ce qui concerne les personnels de l'établissement engagés, conscients de l'importance de la lecture, mais aussi les élèves concernés, y compris les élèves plus fragiles. Ainsi, les élèves en difficultés qui fréquentent le C.D.I. ne sont pas rares. Et la formation T2L a précisément servi son évolution professionnelle, en lui permettant de mieux appréhender leurs difficultés de lecture : “on voyait que les enfants étaient en difficulté, mais trouver où ça bloquait ça (c'est) grâce à la formation. Cela a permis de voir sur quel levier on pouvait agir et essayer d'agir justement dessus”. En outre, les actions collectives, telles que le Voyage-Lecture sont sources de motivation professionnelle : “Ça me permet de rester au contact avec la nouveauté, ça m'oblige à chercher. Moi ça me tient éveillé dans la lecture. C'est un enrichissement personnel dans notre métier”.

La lecture personnelle pour ce professeur documentaliste est, entre autres, altruiste : c'est "une ouverture vers l'autre" et "elle nourrit son empathie". Or, cette pratique de la lecture est en complète adéquation avec la sphère professionnelle. Nous avons même l'impression d'une lecture adressée, c'est-à-dire d'une lecture toute entière tournée vers l'élève : "mais **je vois des élèves lorsque je lis** ça, je sais que ce livre-là, il est pour cet élève-là". Et l'objectif est ainsi d'accompagner l'élève lecteur sur son chemin : "j'essaie de trouver le livre qui pourra leur plaire et qui pourra les faire avancer vers d'autres lectures après". L'expertise du documentaliste provient alors tout autant de la connaissance des livres présents dans ses rayons, que des élèves eux-mêmes : "C'est avant tout une connaissance de l'élève et une écoute de l'élève". En cela, ce professeur illustre parfaitement bien la description que Bénédicte Shawky-Milcent fait du bon "passeur" :

"Le bon "passeur" conjugue qualités professionnelles et humaines, il est celui qui a donné à lire le bon ouvrage, au bon moment, tout en faisant découvrir un univers nouveau. L'élève a l'impression d'avoir été compris et d'avoir été entraîné dans un monde inconnu, qui lui permet de grandir et d'évoluer³⁴⁸".

Le professeur documentaliste expert devient donc un lecteur de livres et d'humains, et cette double lecture est source de plaisir, comme le suggère cette métonymie aux allures de lapsus révélateur : "**Je trouve du plaisir à lire la jeunesse** chaque jour, je lis et je considère pas ça comme du travail (rire)". Non seulement le professeur lit la littérature de jeunesse pour ajuster au mieux les livres proposés mais il lit aussi la jeunesse en observant attentivement ses élèves.

D'une manière générale, la lecture devient étroitement liée à une éthique professionnelle intense, faite de partage avec l'autre. C'est ainsi qu'il préfère des actions de partage, comme le projet de Voyage-Lecture qui fait directement écho à ses valeurs altruistes : "Il y avait aussi le côté **rencontrer** : rencontrer d'autres personnes dans ton collège qui sont pas forcément profs de lettres, **échanger** avec eux sur la lecture, échanger avec des bibliothécaires, **ouvrir** la lecture aux autres partenaires, puis **travailler avec** d'autres collègues, voir comment ils abordent la lecture, c'était une occasion d'**aller vers l'autre**". Les valeurs d'égalité, de bienveillance et de respect émergent alors avec force :

"C'était une époque, il y avait beaucoup les défis lecture, les concours de... et moi je voulais pas qu'en lecture, il y ait des perdants et ça, je me suis dis mais non c'est trop bien, il n'y a pas de perdant, c'est du **partage**. Tout le monde est sur le même pied d'**égalité**, il y a un **respect** parce que tout le monde y a participé, tout s'est toujours bien passé alors je me dis pourquoi ne pas le refaire chaque année. Finalement on a jamais eu de soucis, il y a un **respect**, une **écoute** parce que chacun est investi dans ce projet où tout le monde peut trouver sa place".

D'ailleurs, le C.D.I. constitue une concrétisation de cette éthique faite de respect et d'accueil de l'autre dans sa diversité :

³⁴⁸ Bénédicte Shawky-Milcent, *op. cit.*, p. 108.

“Que ce soit un lieu de vie, aussi de partage et **respecter** les lieux d’intimité, un C.D.I. c’est aussi ça, avoir ces deux facettes : le lieu où tu vas **accueillir** les enfants qui ont besoin de se réfugier dans une petite lecture, et puis en même temps, un lieu où on peut **partager**, se **rencontrer** et on puisse **échanger**”.

Ainsi, le professeur documentaliste semble avoir intuitivement compris toute la délicatesse que son rôle de passeur implique :

“Mais ouvrir ainsi des temps, des lieux où le goût de lire puisse faire son chemin, est une attitude très subtile à tenir pour qu’elle donne de la liberté et ne soit pas sentie comme une intrusion. Elle suppose un travail sur soi, sur sa place, sur son propre rapport aux livres de la part du passeur³⁴⁹”.

Enfin, il semble inscrire ses pratiques professionnelles dans un temps long, le temps humain de la vie de l’élève en construction qui deviendra adulte un jour :

“Ils ont lu leurs 5 livres, et c’est des élèves qui seront pas profs de lettres plus tard, qui auront trouvé dans leur vie, un jour, le plaisir de lire, et qui se diront que la lecture ça peut être ça, et plus tard, s’ils sont parents, j’espère qu’ils pourront dire à leurs enfants ben tu peux te faire plaisir en lisant un jour.”

Les actions qu’il préfère mener s’inscrivent d’ailleurs dans la durée :

“Je pense que si tu montes une action, c’est pour répondre à un objectif. Moi je préfère peut-être se resserrer sur certaines propositions d’action mais qu’elles touchent tout le monde et en profondeur **plus sur la longueur qu’une action plus ponctuelle.**”

Pour conclure, cet entretien avec le professeur documentaliste permet tout à la fois de dégager des indicateurs de réussite quantitatifs et qualitatifs qui nous semblent pertinents que de saisir une des conditions de réussite majeure des actions collectives de partage de lecture. En effet, si celles-ci semblent efficaces auprès des élèves, c’est en grande partie parce que ce professeur documentaliste constitue un “passeur” expert, engagé éthiquement auprès de l’ensemble des élèves du collège.

2. Synthèse des données collectées à l’échelle d’adultes engagés pour la lecture : réussites, limites et perspectives de la lecture partagée

Nous nous proposons à présent d’effectuer un bilan général des données collectées à travers les paroles des adultes formant l’ensemble de la communauté éducative du collège. Pour ce faire, nous dresserons une synthèse des réussites observées avant d’en analyser leurs limites et d’envisager les perspectives d’évolution.

³⁴⁹ Michèle Petit, *op. cit.* p. 174.

2.1. Les réussites des expérimentations menées à l'échelle des acteurs adultes

Pour plus de clarté, nous avons choisi de dresser le bilan des indicateurs quantitatifs et qualitatifs des réussites dégagées par les différents membres adultes de la communauté éducative sous la forme d'un tableau de synthèse.

Acteurs adultes de la communauté éducative	Indicateurs quantitatifs	Indicateurs qualitatifs
Inspectrice Académique	-une quarantaine d'établissements concernés (en général sur au moins deux ans)	-reconnaissance institutionnelle (E.A.F.C., rectorat) -collaboration avec la recherche -évolution professionnelle des professeurs
Principale de l'établissement		-variété et pertinence des actions -engagement durable des équipes -reconnaissance (label)
Équipe pluridisciplinaire	-près de 70% des enseignants de l'établissement participent à des actions collective pour promouvoir et soutenir la lecture	-intérêt marqué de l'équipe pour la lecture et adhésion aux actions menées -volonté collective de transmettre (en particulier aux élèves en difficultés)
Équipe de lettres	-augmentation du nombre d'enseignants engagés (sans chiffre précis) -augmentation du nombre d'élèves concernés (idem) -augmentation du nombre d'élève présentant un objet d'étude littéraire à l'oral du brevet	-évolution professionnelle (pratiques plus variées) -renforcement des échanges sur les pratiques -adhésion plus forte des élèves pour la lecture
Équipe d'A.E.D.		-élève très demandeurs pour la lecture (bibliothèque collaborative)
Équipe d'A.E.S.H.		-progrès des élèves en fluidité (Fluence et lecture à haute voix) -progrès en compréhension -meilleure confiance en soi
C.P.E.		-meilleur climat dans la salle d'étude avec les bibliothèques collaboratives et le coin lecture -meilleure cohésion de groupe pour les classes à projet -appui sur la lecture pour évolution des pratiques professionnelles
Professeur documentaliste	-augmentation globale des prêts (et en particulier autour des actions de partage de lecture) -augmentation du nombre d'adultes impliqués et du nombre d'élèves concernés (y compris les élèves en difficultés)	-plaisir de lire -échanges spontanés entre pairs autour de la lecture -évolution professionnelle vers une meilleure compréhension des difficultés de lecture -motivation professionnelle conservée grâce aux projets de lecture

Tableau de synthèse des indicateurs de réussite de l'expérimentation T.2.L.

En observant ce tableau, on peut noter que certains indicateurs de réussite comme les progrès en fluidité, en compréhension et la meilleure adhésion des élèves pour la lecture

(vérifiables avec l'augmentation des prêts du C.D.I. notamment) croisent les données récoltées auparavant et, par conséquent, semblent les confirmer. On note que certains indicateurs de réussite comme l'évolution professionnelle des acteurs, l'élargissement et la variété des personnes impliquées dans les actions, ou comme l'inscription de ces projets dans la durée, constituent également des facteurs de réussite, créant pour ainsi dire un cercle vertueux.

Au-delà de ces indicateurs de réussite, la collecte de données menées nous montre aussi à quel point la lecture rassemble les êtres, et les unit par des passerelles parfois invisibles. Si tous les lecteurs ne lisent jamais le même texte, d'une manière générale, ils semblent tous lire pour les mêmes raisons personnelles. De l'Inspectrice Académique de lettres aux élèves, en passant par tous les personnels œuvrant au sein de la communauté apprenante, tout le monde lit pour s'évader, vivre d'autres vies, découvrir, penser le monde et se penser... Les actions de partage de lecture telles que les cercles de lecteurs sont alors une occasion de rendre visibles ces passerelles, ce que semblent d'ailleurs prouver les quelques cercles entre adultes et élèves expérimentés à la médiathèque de la Fée Verte.

Enfin, pour les adultes engagés, la lecture va au-delà d'une compétence disciplinaire et transversale à acquérir. Sa place est essentielle ou tout au moins importante, dans les pratiques personnelles comme dans les pratiques professionnelles des différents personnels, et d'ailleurs, elle semble constituer un espace de fusion entre les deux. Convaincus des bienfaits de la lecture à titre personnel, les personnels s'engagent pour elle. La lecture représente alors une valeur à transmettre (d'autant plus à ceux qui s'en trouvent le plus éloignés), une valeur partagée. Elle nous paraît alors comme un facteur de cohésion essentielle de la communauté éducative. Grâce à la formation T2L et à la motivation que les projets collectifs de partage de lecture contribuent à maintenir en éveil, cette communauté s'enrichit et, l'expression "communauté apprenante" prend alors tout son sens, pour les adultes comme pour les élèves. Et en fin de compte, cette adéquation entre valeur et pratique constitue probablement un gage d'efficacité auprès des élèves, si on en croit Monica Gather Thurler :

"Nous avons déjà évoqué, à plusieurs reprises, l'importance décisive de la cohérence interne entre valeurs et actions, qui se reflète jusque dans le choix des dispositifs et modalités d'enseignement-apprentissage. Lorsque c'est le cas, les élèves peuvent ressentir leur parcours de formation comme un ensemble cohérent ; ils peuvent relier les différents objectifs entre eux, ils sont capables d'intégrer les divers savoirs et compétences dans un contexte d'apprentissage plus large³⁵⁰".

Toutefois, si les indicateurs de réussite semblent bien réels, on ne peut pour autant nier les limites de ses succès.

³⁵⁰ Monica Gather Thurler, *op. cit.* p. 137

2.2. Les limites des expérimentations menées à l'échelle des acteurs adultes

Tout d'abord, il nous semble que les indicateurs de réussite dégagés doivent être nuancés. En effet, il ne faut pas oublier que les données collectées l'ont été à partir des adultes qui ont répondu à nos questionnaires, c'est-à-dire, à de très rares exceptions près, par des adultes appréciant personnellement la lecture et investis pour cette valeur. Leur point de vue a probablement été un peu influencé par leur intérêt personnel et leur engagement professionnel. En effet, il paraît plus difficile de maintenir une certaine objectivité et distance lorsque l'on est partie prenante d'une expérimentation à laquelle on tient. Cependant, nous pensons que l'effet Pygmalion, prouvé par Rosenthal et Jacobson auprès des élèves, fonctionne aussi sur les actions : c'est parce que les acteurs engagés croient à ces actions et à leurs bénéfices auprès des élèves que celles-ci réussissent.

Environ 7 enseignants sur 10 ont répondu à nos questions. Nous savons que certains professeurs, pourtant impliqués pour la lecture, n'ont pas eu le temps ou n'ont pas souhaité y répondre. Dans les 3 enseignants sur 10 qui n'ont pas répondu, il reste cependant des collègues pour qui la lecture n'est peut-être pas fondamentale. Il nous semble important que cet engagement collectif pour la lecture ne soit pas vécu comme une injonction supplémentaire par les personnels de l'établissement, mais plutôt comme une invitation que l'on peut tout à fait décliner, ou saisir de manière ponctuelle. De toutes les manières, qu'un enseignant soit ou non impliqué pour la lecture, il participe de fait à l'apprentissage collectif de cette compétence, dès lors qu'il place ses élèves devant un texte écrit et qu'il les accompagne dans sa compréhension. La lecture ne doit pas diviser les personnels mais les rassembler... ou pas. Et cette limite doit être acceptée, au risque d'accentuer, comme pour nos élèves réfractaires à la lecture, la honte de ne pas lire et le sentiment d'exclusion qui ne peuvent être que contre-productifs.

Enfin, nous avons conscience que la participation des familles aux pratiques de lecture des élèves n'a pas été suffisamment prise en compte dans nos expérimentations. Pourtant, les parents font pleinement partie de la communauté éducative et nous savons pertinemment que leur rôle est essentiel pour la lecture. Les enquêtes prouvent en effet "l'importance de l'exemple des parents. Le fait d'avoir eu au moins un parent lecteur régulier augmente sensiblement la probabilité de le devenir soi-même. La lecture devient une pratique ordinaire quand elle entre dans les discussions au sein de la famille³⁵¹". Bien sûr, les enseignants ne peuvent (heureusement) pas forcer les parents à lire, ni faire en sorte qu'ils forcent leurs enfants à lire à la maison. Cependant, notre expérience nous conduit à penser qu'il serait important que la lecture et ses pratiques deviennent un sujet d'échange (non prescriptif) lors des temps de rencontre parents-professeurs. Nous avons déjà en

³⁵¹ Claude Poissenot, *op. cit.* p.69

tête les nombreuses discussions avec ces parents d'élèves en difficultés qui accompagnent leur enfant dans la lecture, parfois avec beaucoup de créativité, et nous pensons que ces pratiques gagneraient à être elles aussi partagées.

D'une manière générale, pour arriver au terme de notre recherche action, il convient à présent de dégager des perspectives d'évolution, afin de poursuivre au-delà de ce travail universitaire la dynamique personnelle et collective lancée.

2.3. Perspectives d'évolution et d'amélioration

Une dernière fois, nous avons décidé de recourir au tableau de synthèse pour recenser les différentes pistes d'amélioration envisagées par les différents acteurs de la communauté éducative impliqués dans les expérimentations. Ces données ont été recueillies dans les réponses aux questionnaires et lors de l'entretien du professeur documentaliste.

Acteurs adultes de la communauté éducative	Pistes d'amélioration envisagées
Inspectrice Académique	<ul style="list-style-type: none"> -exploration de nouvelles pistes avec "Lecture, corps et voix" (livret de mutualisation de réflexions et de pratiques à paraître) -croisement avec l'éloquence et/ou le Plan Français -croisement lettres / langues sur le Thème du récit de voyage -ouverture à la médiation culturelle
Principale de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> -attention aux demandes de l'équipe de lettres et du professeur documentaliste pour permettre de développer des actions pour les élèves en difficultés. -valoriser et communiquer le travail réalisé par les élèves et les équipes pédagogiques auprès des parents et de la communauté éducative
Équipe pluridisciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> -étouffer les bibliothèques de classes -accentuer la pratique des lectures offertes à haute voix (en mélangeant adultes et élèves) -intégrer davantage la lecture à haute voix de textes lus au spectacle de la chorale -inscrire encore davantage dans la durée l'aide apportée aux lecteurs "fragiles" au-delà de la Fluence -créer un coin lecture dans la cour -organiser une semaine de la lecture ou une semaine "un prof, un livre" lors de laquelle les professeurs volontaires présenteraient leur coup de coeur -promouvoir "le livre du mois" sur l'écran dynamique -étendre le projet de Voyage-Lecture à d'autres classes (sans forcément aller jusqu'à la création d'une adaptation théâtrale)
Équipe de lettres	<ul style="list-style-type: none"> -obtenir un budget dédié suffisant pour les actions existantes, notamment pour les rencontres d'auteurs -créer dans le prolongement des actions de remédiation existantes des cercles de lecteurs "fragiles" en 4ème et en 3ème et /ou... -créer des heures d'aide à la lecture (sur le principe de

	Devoirs Faits) pour les élèves en difficultés -réaliser des versions audio pour les livres étudiés qui n'en ont pas -aménagement une salle de lecture spécifique -augmenter les temps de mutualisation -créer un cercle de lecteurs adultes
Équipe d'A.E.D.	-aménagement des coins extérieur pour la lecture -créer d'autres temps de cercles à la pause méridienne -présenter les nouveaux livres de la bibliothèque (sous forme d'affiches ou d'illustration) -réaliser des lectures à voix haute
Équipe d'A.E.S.H.	-avoir à disposition des règles de lecture -créer des heures d'aide à la lecture pour les élèves en difficultés -lier la lecture à des activités d'écriture créative -adapter les formats et la police des textes -prévoir des versions audio des livres étudiés -pendant les temps de lecture offerts, permettre aux élèves d'aller lire à haute voix avec son A.E.S.H. dans un autre espace que la classe
C.P.E.	-prévoir la mise en place d'un espace-temps bibliothérapie ? -créer une "oasis" de lecture avec un coin extérieur de la cour dédié (avec bibliothèque et mobilier adaptés) -proposer aux élèves des siestes contées
Professeur documentaliste	-faire évoluer le fond au plus près des besoins des élèves et des actions menées -continuer d'adapter les actions et le fond aux élèves en difficultés et/ou éloignés de la lecture

Tableau de synthèse des suggestions d'amélioration recueillies auprès des adultes engagés

Ce tableau de synthèse nous montre la richesse des idées de l'ensemble des acteurs engagés. C'est, nous semble-t-il, une preuve de plus pour démontrer la vitalité de l'engagement collectif et de la créativité pédagogique à l'œuvre dans l'expérimentation T2L. Il est intéressant de noter que la grande majorité des pistes envisagées demeure bien cohérente avec les objectifs initiaux de promouvoir et de soutenir la lecture en collège. En outre, nous avons l'impression que d'une catégorie de personnels à l'autre, les idées diffusent, ce qui contribue tout à la fois à créer et montrer une cohésion d'équipe autour d'idées partagées. À titre d'exemple, le projet de créer une "oasis" de lecture dans la cour est porté par l'équipe de vie scolaire et l'équipe enseignante simultanément. Cette diffusion d'idées nous semble, au-delà de leur probable efficacité auprès des élèves, une source de motivation professionnelle nécessaire : "communiquer, collaborer, penser et créer sont les quatre compétences à travailler et à renforcer chez les élèves. Elles doivent aussi être celles qui permettent au professeur de trouver la passion pour son métier³⁵²".

³⁵² Serge Boimare, *op. cit.*, p. 72.

Enfin, ce tableau montre bien que les élèves en difficultés restent toujours une priorité. Pour la Principale de l'établissement, c'est un sujet d'attention particulier. Pour les autres membres de la communauté éducative, la présence de ces élèves constitue une invitation à ajuster au mieux les actions proposées et à penser de nouveaux dispositifs, notamment pour les élèves de 4ème et de 3ème. Ainsi, émerge l'idée d'expérimenter des séances d'aide à la lecture sur le principe de Devoirs faits³⁵³. Cette idée a également surgi lors de la matinée de mutualisation T2L, qui a eu lieu au collège le mardi 4 juillet 2023, au cours de laquelle 24 adultes de l'établissement ont pu échanger (voir compte rendu en annexe 27 p.272 à 274).

Lors de cette matinée, les membres de la communauté éducative ont exprimé leur volonté de resserrer les liens entre les différentes disciplines autour de la lecture. Il a, par exemple, été proposé de diffuser la liste des œuvres intégrales étudiées et les thèmes abordés dans le cadre du cours de français aux autres enseignants pour renforcer et varier les passerelles entre les disciplines. En effet, dans le cadre des E.P.I. (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) déjà existants sur "Héros et Héroïnes" en 5ème, "Roméo et Juliette" en 4ème, "Quitter la Terre" et "l'Engagement" en 3ème, le français et la lecture collaborent avec d'autres disciplines autour de projets communs. Ainsi, par-delà la lecture, la "médiation culturelle" de Serge Boimare semble une piste à envisager. Le psychopédagogue préconise aux professeurs, comme ultime étape de son dispositif, de s'appuyer sur les textes et les débats pour effectuer des liens entre les différentes disciplines :

"Les buts recherchés par la classe à médiation culturelle sont faciles à résumer : donner un bagage culturel identique à tous ; mobiliser la participation active de tous les élèves ; les entraîner à bien écouter et à s'exprimer à l'oral et à l'écrit ; montrer le plaisir que peut procurer la lecture ; **favoriser les liens entre les professeurs et les différentes disciplines**³⁵⁴".

Le but est alors de proposer "des prolongements pédagogiques qui ne dessèchent pas le récit mais qui au contraire l'enrichissent et lui donnent de l'intérêt³⁵⁵". Ainsi, une fois encore, la lecture nous apparaît comme un espace de partage.

Pour conclure cette étape de notre réflexion à l'échelle individuelle, lorsque l'on croise les données recueillies auprès des bénéficiaires et des acteurs de ces actions de partage de lecture, émerge un certain nombre d'indicateurs de réussite encourageants. En effet, on constate, la plupart du temps, une nette adhésion des élèves pour les cercles et les projets de lecture partagée. En aval (pour les élèves peu attirés par la lecture) et en amont (pour les élèves ayant soif de nouvelles

³⁵³ "Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs" [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>]

³⁵⁴ Serge Boimare, *op. cit.* p. 70.

³⁵⁵ *Ibid.* p. 80.

lectures) de ces dispositifs, leur motivation pour la lecture semble renforcée. Ainsi, une dynamique de lecture parfois durable, parfois fragile se crée, visible notamment au nombre de prêts enregistrés. En outre, les élèves profitent de ces dispositifs pour élargir leur horizon littéraire, notamment aux œuvres romanesques.

D'autre part, les cercles et les actions collectives de partage de lecture paraissent bien tenir leurs promesses en matière de compréhension et d'interprétation, notamment pour les élèves en difficultés. Au sein du cercle de lecteurs "fragiles", ceux-ci en profitent en effet pour exercer les différentes facettes de leur "activité fictionnalisante"³⁵⁶ et leurs compétences à émettre des "diagnostics" (pour justifier à rebours un effet de surprise) et des "pronostics"³⁵⁷ (pour émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire). Au sein des cercles de classe, les élèves plus expérimentés leur servent de premier de cordée pour les guider dans leur compréhension. Et, d'une manière générale, la lecture partagée au sein des cercles permet aux élèves d'accéder à la diversité interprétative. Quant aux projets de lecture à voix haute, dans le prolongement des cercles, ils offrent la possibilité aux élèves de progresser pour la fluidité de leur lecture et pour l'interprétation vocale du texte lu.

Cependant, comme nous le présentons, le champ de compétences exercées va bien au-delà de celui de la lecture. Les participants semblent également développer leurs compétences orales (écoute et expression) grâce aux échanges entre pairs. Les compétences écrites ne sont pas en reste. Les écrits individuels des élèves autour de ces temps d'échange semblent en effet gagner en réflexivité. Ces temps de partage de lecture fonctionnent alors comme des ateliers grâce auxquels la pensée individuelle peut se déployer, en s'appuyant sur la réflexion collective et les trajets romanesques des personnages. En outre, le partage de lecture donne lieu à une expérience formatrice du partage et de l'altérité au cours de laquelle les élèves développent leurs compétences psychosociales, ce qui semble avoir un impact positif sur le climat scolaire et les relations entre élèves. Grâce à ses dispositifs, ils apprennent en effet à respecter l'autre, à collaborer et finalement peut-être à devenir soi par-delà les autres.

Ces indicateurs de réussites, bien qu'empiriques, viennent néanmoins récompenser le travail collaboratif d'une communauté éducative particulièrement engagée pour la lecture, dont les pratiques personnelles de lecture nourrissent les pratiques professionnelles. Ainsi, bien plus qu'une compétence disciplinaire ou transversale, la lecture devient, aux yeux des adultes impliqués, une valeur à transmettre, y compris et surtout aux élèves les plus éloignés des livres, et une valeur partagée, au-delà des différences personnelles et professionnelles. En fin de compte, grâce à l'expérimentation T2L, les adultes font l'expérience du partage, comme leurs élèves, et

³⁵⁶ Gérard Langlade, Nathalie Nacelle, *op. cit.*, p. 55.

³⁵⁷ Raphaël Baroni, *op. cit.*

cette expérience leur permet de continuer d'évoluer et de garder leur motivation, en déployant la mutualisation de leurs pratiques professionnelles, et en laissant s'exprimer leur créativité pédagogique. Grâce à la lecture partagée, la notion de communauté apprenante prend alors vraiment tout son sens.

CONCLUSION

Au terme de ce travail, il nous faut avouer que la tâche a été particulièrement ardue, en raison de notre implication auprès de nos élèves, de nos collègues et du caractère extrêmement foisonnant de cette longue expérimentation à la fois individuelle et collective. Nous avons dû lutter pour adopter la distance nécessaire, et le pas de côté que nous avions espéré vivre n'a finalement pas vraiment eu lieu. Notre vie professionnelle étant faite de mouvement, nous n'avons pas pu bénéficier d'une véritable pause réflexive, car nous avons, au fur et à mesure de cette recherche, poursuivi notre chemin fait de tâtonnements pédagogiques et de mutualisation avec nos collègues. Dès lors, le terme de "recherche-action" semble le plus approprié pour définir rétrospectivement notre démarche d'enseignante en recherche : "La recherche-action (ou recherche-intervention, ou encore recherche-expérimentation) est une démarche et une méthodologie de recherche scientifique qui vise à mener en parallèle et de manière intriquée l'acquisition de connaissances scientifiques et des actions concrètes et transformatrices sur le terrain³⁵⁸".

Au début de cette recherche, nous supposions que le partage de lecture dans la classe et en dehors, complétée par l'action collaborative d'une équipe éducative, pouvait contribuer à renforcer la motivation des élèves pour la lecture et leurs compétences de lecteurs en formation. Quoique de manière très (trop) empirique, désormais éclairée par nos observations rétrospectives et les réflexions théoriques des didacticiens de la littérature et des cercles de lecteurs notamment, nous pouvons affirmer que cette hypothèse est en partie validée. Et au-delà de cette validation, nous avons réussi à mieux appréhender les conditions de cette réussite partielle.

Nous sommes ainsi parvenus à identifier les éléments facilitateurs de l'expérimentation T2L : le leadership coopératif instauré par l'équipe de direction, la stabilité et la cohésion d'une équipe pluridisciplinaire engagée pour la réussite de tous ses élèves, le climat scolaire serein, la

³⁵⁸ "Recherche-action", Wikipedia, Définition de Wikipedia [en ligne : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Recherche-action#:~:text=La%20recherche%2Daction%20>]

présence d'un professeur documentaliste et d'une C.P.E. particulièrement investis dans l'incitation à la lecture et l'équipe de lettres formée à la lecture subjective et à l'explicitation des stratégies de lecture. Mais après le traitement des questionnaires et des entretiens individuels menés, nous émettons l'hypothèse que c'est surtout le rôle de la lecture personnelle qui facilite l'expérimentation collective. Vécue à titre personnelle comme essentielle, pour un nombre important de membres de cette communauté éducative, la lecture est appréhendée professionnellement, bien au-delà d'une compétence transversale et par-delà les déterminismes sociaux combattus, comme une valeur à transmettre aux élèves. Et ce partage de valeurs constitue précisément un gage d'efficacité pédagogique selon Monica Gather Thurler³⁵⁹.

Tous ces éléments facilitateurs ont contribué à faire émerger des indicateurs de réussite quantitatifs tels que l'augmentation significative du nombre de prêts et d'élèves présentant des sujets littéraires à l'épreuve du brevet. Ainsi, la dynamique de lecture semble enclenchée et le plaisir de lire devient plus palpable. L'élargissement des actions au plus près des besoins des élèves lecteurs dans leur diversité, et celui de la communauté éducative engagée qui en assure le pilotage, ont quant à eux démontré que le soutien et la promotion de la lecture commencent à faire partie de la culture de l'établissement. On peut d'ailleurs raisonnablement penser que la labellisation T2L contribuera à renforcer cette identité collective construite par et pour la lecture.

Sur le parcours de formation des élèves lecteurs du collège, les cercles apparaissent comme autant d'escaliers. Associés à la pratique du carnet culturel, comme un journal de bord de ce voyage en Terres de lecture, ces espaces-temps de partage semblent également tenir nombre de leurs promesses. Dans toutes les variations expérimentées, ils rencontrent l'adhésion des groupes d'élèves, perceptible à leur assiduité et à leurs paroles et écrits réflexifs généralement positifs et souvent enthousiastes. Hors de l'espace de la classe, au sein des cercles "fragiles", les élèves sont davantage soutenus dans leurs efforts. Dans la bulle néanmoins ouverte du cercle de lecteurs "passionnés", les impressions de lecture s'échangent avec plaisir, comme les livres. Au sein de la classe, pour peu qu'il soit mis en place suffisamment fréquemment, ce dispositif didactique renforce la dynamique de lecture (en aval pour les élèves moins motivés et en amont pour les élèves plus intéressés), et en outre, il semble améliorer les compétences de lecture des élèves. Grâce à une fréquentation des œuvres plus soutenue (avec la mise en œuvre du quart d'heure lecture et des bibliothèques de classe notamment), grâce à la pratique complémentaire de la lecture partagée à haute voix, les élèves des cercles paraissent gagner en fluidité de lecture et cheminer ensemble sur la route de la lecture littéraire, en s'appropriant émotionnellement et intellectuellement les textes lus. Par l'intermédiaire du travail collaboratif, les élèves en difficultés

³⁵⁹ Monica Gather Thurler, *op. cit.*

peuvent être portés par leur groupe de pairs pour bâtir leur compréhension et, au côté des plus experts, prendre part au jeu des interprétations littéraires.

Nos analyses ont en outre tenté de montrer que les potentialités de ces espaces-temps d'échange entre pairs sur les livres, choisis ou imposés, ne s'arrêtent pas à la lecture. Ils s'étendent à l'écriture réflexive et d'invention, à l'expression orale, et au-delà du champ purement disciplinaire, aux compétences psychosociales et à la formation de la personne et du citoyen. Ainsi chaque élève, même réfractaire à la lecture (pour peu qu'il ne le soit pas aux échanges entre pairs), a la possibilité d'expérimenter, si ce n'est le plaisir des mots écrits, du moins le partage d'émotions et d'idées et la confrontation de valeurs avec le texte ou avec les autres. Et cette expérience, tour à tour source de plaisir et de frustration constitue, nous semble-t-il, un apprentissage précieux du respect et de la solidarité, une rencontre de soi en l'autre et de l'autre en soi. Une fois encore, au sein de la communauté éducative devenue apprenante, la lecture joue son rôle de passerelle entre les êtres, qu'ils soient élèves partageant la lecture ou adultes partageant son enseignement.

Pour l'équipe éducative dont nous faisons partie, cette expérimentation représente aussi un espace-temps de partage, dégagé d'un quotidien (sur)chargé. C'est alors l'occasion de prendre, ensemble, le temps du changement, et de laisser s'exprimer la créativité pédagogique contagieuse et vitale. Cela peut être aussi un moyen de conserver la motivation pour un métier exigeant, mais ô combien passionnant.

En fin de compte, que ce soit pour les adultes ou pour les élèves de la communauté apprenante, l'expérimentation T2L offre un espace-temps de partage d'autant plus essentiel que les relations humaines, à l'ère du numérique et de la pandémie, sont souvent réalisées à distance et que la réalité quotidienne au collège est bien souvent perçue comme une course contre la montre, entre programmes à tenir, évaluations, et multiplication des tâches à accomplir. Ainsi, ces temps suspendus de partage de lecture et de mutualisation des pratiques deviennent autant de bulles d'oxygène... vitales.

Bien sûr les défis restent nombreux à relever : ritualiser davantage les temps de clôture des cercles pour offrir un espace de réflexivité essentiel à nos élèves, consolider les liens entre écriture et lecture par l'alternance entre cercles de lecteurs et cercles d'écrivains, perfectionner le dispositif des cercles "multimodaux" en l'expérimentant sur une autre oeuvre intégrale et avec une autre classe de 6ème, créer les modalités d'un cercle de lecteurs de liaison 3ème/lycée pour initier nos élèves plus âgés à l'analyse littéraire, renforcer le dialogue avec les familles au sujet des pratiques de lecture sans céder toutefois au discours prescriptif et contre productif, tisser de manière plus

fréquente encore, à partir de la lecture, des liens avec les autres disciplines... et surtout, laisser la place à l'avenir d'une expérimentation qui, tout à la fois individuelle et collective, comme la lecture qu'elle souhaite soutenir et promouvoir, ne fait peut-être que commencer...

Bibliographie

Oeuvres littéraires

- ABIER G., *Trouver les mots*, Cognac (France), Le Muscadier, 2017, 49 p., (“Rester vivant”).
- ABIER G., *Comment tu m’as fait mourir ?*, Paris, Slalom, 2020, 240 p.
- ACHARD M., *Je veux un chat et des parents normaux*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2015, 80 p.
- ALIX C. et ZEGBORO D., *La Street en mode bolide Tome 1*, Paris, Magnard, 2020; 160 p.
- ARAI Takahiro, *Les Misérables Tome 1*, Paris, Kurokawa, 2015, 256 p.
- AYMON G., *Ma Réputation*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2022, 144 p., (“Pôle Fiction”).
- BOTTERO P., *La Quête d’Ewilan, T. 1, D’un monde à l’autre*, Paris, Rageot éditeur, 2016, 320 p.
- BOTTERO P., *La Quête d’Ewilan, T. 2, Les Frontières de glace*, Paris, Rageot éditeur, 2016, 352 p.
- BOTTERO P., *La Quête d’Ewilan, T. 3, L’Île du Destin*, Paris, Rageot éditeur, 2016, 352 p.
- BOUSQUET C. et RUBINI S., *Mots rumeur, Mots cutter*, Nantes, Gulf Stream éditeur, 2014, 72 p.
- BOYDEN, *Le Chemin des âmes*, Paris, Livre de poche, 2008, 480 p.
- CLAVEL F., *Décollage immédiat*, Paris, Rageot éditeur, 2019, 208 p., (“Heure noire”).
- COLOMBANI L., *La Tresse*, Paris, Le Livre de poche, 2018, 240 p.
- COLOT M., *Dans de beaux draps*, Braine-l’Alleud (Belgique), Alice jeunesse, 2015, 153 p.
- DEGRUEL Y., *Yennega, La femme lion*, Paris, Delcourt, 2017., 32 p.
- EKELAND I. et O’BRIEN J., *Le Chat au pays des nombres*, Éditions Le Pommier, 2006, 64 p.
- KOCHKA, *La Caravane*, Paris, Édition Thierry Magnier, 2017, 48 p.
- LARCHER J., *Baiser caché*, Paris, Albin Michel, 2018, 240 p.
- LONDON J., *L’Appel de la forêt*, Paris, Le Livre de Poche, 2020, 192 p.
- LOWERY, B., *La Cicatrice*, Paris, Magnard, 2001, 224 p., (“Classiques et contemporains”).
- LYLIAN, BALDETTI L. et CHEVALIER L., *La Quête d’Ewilan Tome, 1, D’un monde à l’autre*, Grenoble, Éditions Glénat, 2013, 72 p.
- LYLIAN, BALDETTI L. et CHEVALIER L., *La Quête d’Ewilan, Tome 2, Akiro*, Grenoble, Éditions Glénat, 2013 et 2014, 72 p.
- MAUPASSANT G., *Aux Champs et autres nouvelles*, Paris, Librio, 2016, 96 p.
- MORPURGO M., *Le Royaume de Kensuké*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2018, 160 p., (“Folio Junior”).
- OHKUBO K., *Arte Tome 1*, Paris, Komikku éditions, 2015, 192 p.
- PENNYPACKER S., *Pax et le petit soldat*, Paris, Gallimard jeunesse, 2020, 320 p. (“Folio Junior”).

RATTE D., *Ma Fille, mon enfant*, Paris, Bamboo, 2020, 96 p. (“Grand Angle”).

RIGAL-GOULARD S., *Le garçon qui ne voulait plus de frère*, Paris, Rageot éditeur, 2023, 160 p.

SOMERS N., *L'Herboriste de Hoteforais*, Paris, Didier Jeunesse, 2020, 192 p.

SUMINO Y. et KIRIHARA S., *Je veux manger ton pancréas Tome 1*, Vanves (France), Pika, 2019, 216 p., (“Pika Shônen”).

WITEK J., *Mauv@ise Connexion*, Vincennes, Talents Hauts Éditions, 2012; 96 p., (“Ego”).

WITEK J., *J'ai quatorze ans et ce n'est pas une bonne nouvelle*, Paris, Acte Sud Jeunesse, 2021, 128 p. (“Roman Ado”).

Ouvrages, articles théoriques et historiques

ANZIEU D., MARTIN J-Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses universitaires de France, [1968], 2015, 398 p., (“Quadrige”).

BARONI R., *La Tension narrative, suspens, curiosité et surprise*, Paris, Éditions du Seuil, 2017, 456 p., (“Poétique”).

BAYARD P., *Comment parler des livres que l'on n'a jamais lu ?*, Paris, Minuit, 2007, 198 p., (“Paradoxes”).

BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de minuit, 1980, 480 p. (“Le Sens commun”).

BOURDIEU P., “La lecture : une pratique culturelle, débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier” in *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot et Rivages, [1987] 2003, 324 p., (“Petite bibliothèque Payot”).

CAPELLE J., *Éducation et Politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1974, 264 p., (“Sup”).

CAVALLO G. et CHARTIER R. (dir.) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, 592 p., (“Points Histoire”).

CHARTIER Roger (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Éditions Payot et Rivages, [1987] 2003, 324 p., (“Petite bibliothèque Payot”).

COSLIN P-G., *La Socialisation de l'adolescent*, Malakoff, Armand Colin, 2007, 224 p., (“Cursus”).

CRAHAY M. et DUTRÉVIS M. (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Paris, De Boeck Supérieur, (2ème éd.), 2015, 432 p., (“Ouvertures psychologiques”).

DEROUET J-L. (dir.), *Le Collège unique en questions*, Paris, Presses universitaires de France, 2013, 416 p., (“Éducateur”).

FLAVELL J. H., *Cognitive Development*, London, Longman Higher Education, 1985, 338 p.

- INHELDER B. et PIAGET J., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris, Presses universitaires de France, 1955, 314 p.
- ISER W., *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par E. Sznycer, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1997, 406 p. (“Philosophie et Langage”).
- JAUSS H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1990, 336 p., (“tel”).
- JOUVE V., *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, 272 p. (“Écriture”).
- JOUVE V. “Pour une analyse de l'effet-personnage”. In: *Littérature*, n°85, . Forme, difforme, informe, 1992 [en ligne : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_85_1_2607], consulté le 1/08/23.
- LE BÉCHEC M., BOULLIER D. et CRÉPEL M., *Le Livre-échange : vies du livre et pratiques des lecteurs*, Caen, C & F éditions, 2018, 284 p. (“Culture numérique”).
- LILTI A., « Salons littéraires », *Encyclopædia Universalis*, [en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/salons-litteraires/>], consulté le 24 avril 2023.
- MOLLIER J.-Y., “Les clubs de lecture en France et Aux États-Unis”, *France Amérique*, janvier 2018. [en ligne : <https://france-amerique.com/fr/les-clubs-de-lecture-en-france-et-aux-etats-unis/>], consulté le 10/07/23.
- PETIT M., *L'Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Éditions Belin, [2012] 2016, 200 p., (“Alpha”).
- PICARD M., *La Lecture comme jeu, essai sur la littérature*, Paris, Éditions de Minuit, 1986, 320 p., (“Critique”).
- POISSENOT C., *Sociologie de la lecture*, Malakoff (France), Armand Colin, , 2019, 192 p., (“Cursus”).
- PROST A., *Regards historiques sur l'éducation en France XIX-XX siècles*, Paris, Belin, , 2007, 272 p., (“Histoire de l'éducation”).
- VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934) 2019, 552 p.

Ouvrages de didactiques et de transmission de la littérature

- BATAILLE P. et , MIDELET J., *L'École inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021, 216 p., (“Pédagogie”).
- BOIMARE S., *Ces enfants empêchés de penser*, Malakoff (France), Dunod, 2ème éd., 2019, 192 p. (“Pédagogies”).

- BOIMARE S., *Retrouver l'envie d'apprendre : comment en arriver à une école de la réussite pour tous ?*, Malakoff (France), Dunod, 2ème éd., 2019, 192 p. (“Pédagogies”).
- BRIZIOU M., (coord.), *Les Professeurs documentalistes*, Orléans, CRDP du centre - académie d'Orléans-Tours, 2011, 280 p. (“Livres bleus”).
- BUCHETON D., *Les Gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris, ESF Éditeur, (2ème éd.), 2021, 256 p. (“Pédagogies”).
- CÈBE S. et GOIGOUX R., *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2019, 168 p.
- CHAUMET A., “La Fluence de lecture : compte rendu de formations et exemples de dispositifs”, Page de lettres de l'académie de Grenoble, [en ligne : <https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/la-fluence-de-lecture-compte-rendu-de-formatio-n-et-exemples-de-dispositifs-dentrainement>], consulté le 08/02/2023.
- DANIELS H., adaptation d'Élaine Turgeon, *Les Cercles de lecture*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005, 227 p., (“Chenelière/Didactique”).
- DARDAILLON S., “Repenser le carnet de lecteur en cycle 3”, in MASSOL J.-F.(dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Editions, 2007, 327p., (“Didaskein”).
- GATHER THURLER M. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris,. ESF éditeur, 2000, 235 p., (“Pédagogies/recherche”).
- HÉBERT M., *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*, Montréal, Chenelière éducation, 2019, 240 p., (“Didactique”).
- HEIZMANN B. et ROYER É., *Le Professeur-Documentaliste*, Réseau Canopé, Futuroscope, 2019, 166 p. (“Maîtriser”).
- LAFONTAINE A., TERWAGNE S. et VANHULLE S., *Les Cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*, Mont-Saint-Guibert (Belgique), de Boeck, 2017, 205 p. (“Outils pour enseigner”).
- LANGLADE G. et NACEL N., “Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres”, in Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la -neuve (Belgique), Presses universitaires de Louvain, 2008, 478 p.
- LEMARCHAND THIEURMEL S., (sous la direction d'Annie Rouxel), *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*, thèse, Rennes, Université européenne de Bretagne, 2014, [en ligne : <https://www.theses.fr/2014REN20036>], 594 p.

LOMBARD V-M., *Le Voyage-Lecture, bibliothèques et écoles associées ou comment vivre avec douze livres une histoire commune de lecture*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 2003, 93 p., (“Collection bibliothèques”).

MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G., (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Lausanne, Peter Lang A.G., 2013, 260 p. (“ThéoCrit”)

PENNAC D., *Comme un roman*, Paris, Éditions Gallimard, 1992, 198 p., (“Folio”).

PERRENOUD P., “Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?”, Université de Genève, 1999, [en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html], consulté le 15/08/23.

PLISSONNEAU G., “Des lecteurs lycéens en leur carnet, une expérience d'écriture hybride à la croisée de plusieurs postures”, in J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Editions, 2007, 327 p., (“Didaskein”).

ROUVIÈRE N. (éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang, 2018., 370 p.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.), *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p., (“Didact français”).

SAUVAIRE Marion, (sous la direction de Gérard Langlade et Érick Falardeau), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?*, thèse, Université de Toulouse, 2013, [en ligne : <https://theses.hal.science/tel-00862893>] 593 p.

SHAWKY-MILCENT B., *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016, 226 p., (“Partage du savoir”).

VIBERT A., “Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?”, Éducol, 2013 [en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>], consulté le 24/03/2023.

Sitographie

- “Le collège est l’homme malade du système : les syndicats répondent à Pap Ndiaye, ministre de l’Éducation”, *Midi Libre*, 18/09/22, [en ligne : <https://www.midilibre.fr/2022/09/18/le-college-est-lhomme-malade-du-systeme-les-syndicats-repondent-a-pap-ndiaye-ministre-de-leducation-nationale-10550654.php>], consulté le 10/12/23.
- “Les Jeunes et la lecture” Enquête du CNL et d’Ipsos, 2022, [en ligne : <https://centrenationaldulivre.fr/actualites/resultats-de-l-etude-les-jeunes-francais-et-la-lecture>], consulté le 07/06/23.
- Programme Apprenance, [en ligne : <https://apprenance-grenoble.fr/entree-enseignants/>], consulté le 22/12/22.
- Article “Le débat sur le collège unique”, *Vie publique*, [en ligne : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>], consulté le 20/08/23
- Article “La loi Haby” dans Wikipédia [en ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_Haby], consulté le 29/11/23.
- Article “Great Books of the Wertern Word”, Wikipedia, [en ligne : https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Books_of_the_Western_World], consulté le 31/07/23.
- Article “Recherche-action”, Wikipedia, Définition de Wikipedia [en ligne : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Recherche-action#:~:text=La%20recherche%2Daction%20>], consulté le 20/08/23
- Article “Cercle”, *Le Robert*, [en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cercle>], consulté le 10/07/23.
- Association “Silence, on lit !”, [en ligne : <https://www.silenceonlit.com/accompagnement-a-la-mise-en-place-le-quart-d-heure-de-lecture-silence-on-lit>] consulté le 10/07/23.
- Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse, Pisa 2018 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>], consulté le 29/11/23.
- Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse, “Six types de collèges différenciés par la population accueillie et la situation géographique”, Note d’information de la D.E.P.P. (Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance) du 20 janvier 2000, [en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/six-types-de-colleges-differenciers-par-la-population-accueillie-et-la-situation-geographique-89294>], consulté le 15/12/2022.

-Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, Bulletin Officiel. du 14 Février 2002, [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, “Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020”, [en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Bulletin Officiel n° 13 du 30 mars 2017, “Les Missions des professeurs documentalistes”, [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, “Rendez-vous de carrière : mode d'emploi”, [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>], consulté le 12/01/23.

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 Novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), [en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O._142_4758.pdf].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 Novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), [en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/76/0/Programme_cycle_4_pour_B.O._142_4760.pdf].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Bulletin Officiel spécial n° 31 du 30 juillet 2020 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>].

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, “Éducation à la sexualité” [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-1814>], consulté le 14/07/23.

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, “Non au harcèlement”, [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/faire-face-au-cyberharcelement-325385>], consulté le 14/07/23.

-Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, “Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs” [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>]

- Éduscol, “Français Évaluation en début de 6ème, Travailler la fluence”, page 1; [en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/31165/download>], consulté le 12/01/23.
- Éduscol, “Les unités localisées pour l’inclusion scolaire”, [en ligne <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>] consulté le 16/08/13.
- Éduscol, “Opération un livre pour les vacances”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/1341/un-livre-pour-les-vacances>], consulté le 26/02/23.
- Éduscol, “L’accompagnement personnalisé au collège”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/269/l-accompagnement-personnalise-au-college>] consulté le 26/02/23.
- Éduscol, “Favoriser l’accès au livre”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/578/favoriser-l-acces-au-livre>], consulté le 24/03/23.
- Éduscol, “Le quart d’heure lecture”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/3757/le-quart-d-heure-lecture>], consulté le 18/08/23.
- Éduscol, “Les évaluations nationales de quatrième”, [en ligne : <https://eduscol.education.fr/3836/les-evaluations-nationales-de-quatrieme>], consulté le 20/08/23.
- Canopé, “Apprendre par le jeu”, [en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/apprendre-par-le-jeu/utiliser-les-jeux-dans-sa-pratique-pedagogique/les-jeux-cooperatifs/decouvrir-des-jeux.html>], consulté le 21/07/23.
- Canopé, “Les Valeurs des plans et différentes pratiques”, Canoprof, [en ligne : https://atelier-canope-19.canoprof.fr/eleve/Formation%20initiale%20et%20continue/video/realiser-des-videos-avec-ses-eleves/activities/valeurs_plan.xhtml], consulté le 20/08/23.
- Pédagogie centrée sur l’apprenant [en ligne : https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Pedagogie_centree_sur_l_apprenant.PDF], consulté le 07/06/23.
- Padlet “Le Monde merveilleux de Gwendalavir”, [en ligne : https://padlet.com/anne_sophie_petit1/le-monde-merveilleux-de-gwendalavir-wamzubyvpikx]
- Book Creator “Inaya et les ravisseurs” [en ligne : <https://read.bookcreator.com/zewisi6JF2TJUUGbIJWNnBByxAI2/PsvzH6blRzmjFOhZeTsWZw>]

Sigles et abréviations utilisés

- A.E.D. : assistant d'éducation
A.E.S.H. : accompagnant d'élèves en situation de handicap
A.P. : accompagnement personnalisé
B.O.E.N. : bulletin officiel de l'Éducation nationale
C.A.P. : certificat d'aptitude professionnelle
C.A.P.P.E.I. : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
C.A.R.D.I.E. : cellule académique recherche développement innovation expérimentation
C.D.I. : centre de documentation et d'information
C.E.2 : cours élémentaire 2ème année
C.E.G. : collège d'enseignement général
C.E.S. : collège d'enseignement secondaire
C.E.T. : collège d'enseignement technique
C.P. : cours préparatoire
C.V.C. : conseil de la vie collégienne
CM1 : cours moyen première année
CM2 : cours moyen deuxième année
C.P.E. : conseiller principal d'éducation
D.N.B. : diplôme national du brevet
E.A.F.C. : école académique de formation continue
E.B.P. : élève à besoins particuliers
E.N.S. : école normale supérieure
E.P.I. : enseignements pratiques interdisciplinaires
E.P.S : éducation physique et sportive
F.I.T. : formation d'initiative territoriale
F.S.E. : foyer socio-éducatif
H.D.A. : Histoire des arts
H.P.I. haut potentiel intellectuel
H.S.E. : heure supplémentaire effective
I.D.D. : itinéraire de découverte
I.M.P. : indemnité pour mission particulière
I.O. : instructions officielles
O.C.D.E. : organisation de coopération et de développement économiques
P.A.P. : plan d'accompagnement personnalisé

P.E.A.C. : parcours d'éducation artistique et culturelle

P.I.S.A. : programme international pour le suivi des acquis des élèves

P.P.C.R. : parcours professionnels, carrières et rémunérations

P.P.R.E. : programme personnalisé de réussite éducative

P.P.S. : plan personnalisé de scolarisation

S.E.G.P.A. : section d'enseignement général et professionnel adapté

S.V.T. : sciences de la vie et de la Terre

T.D.A.H. : troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

T.S.A. : troubles du spectre autistique

T2L : tous lecteurs lectrices ; projet académique sur la lecture piloté par Mme Salvetat, Inspectrice de l'Éducation nationale.

U.G.A. : université Grenoble Alpes

U.L.I.S. : unité localisée pour l'inclusion scolaire

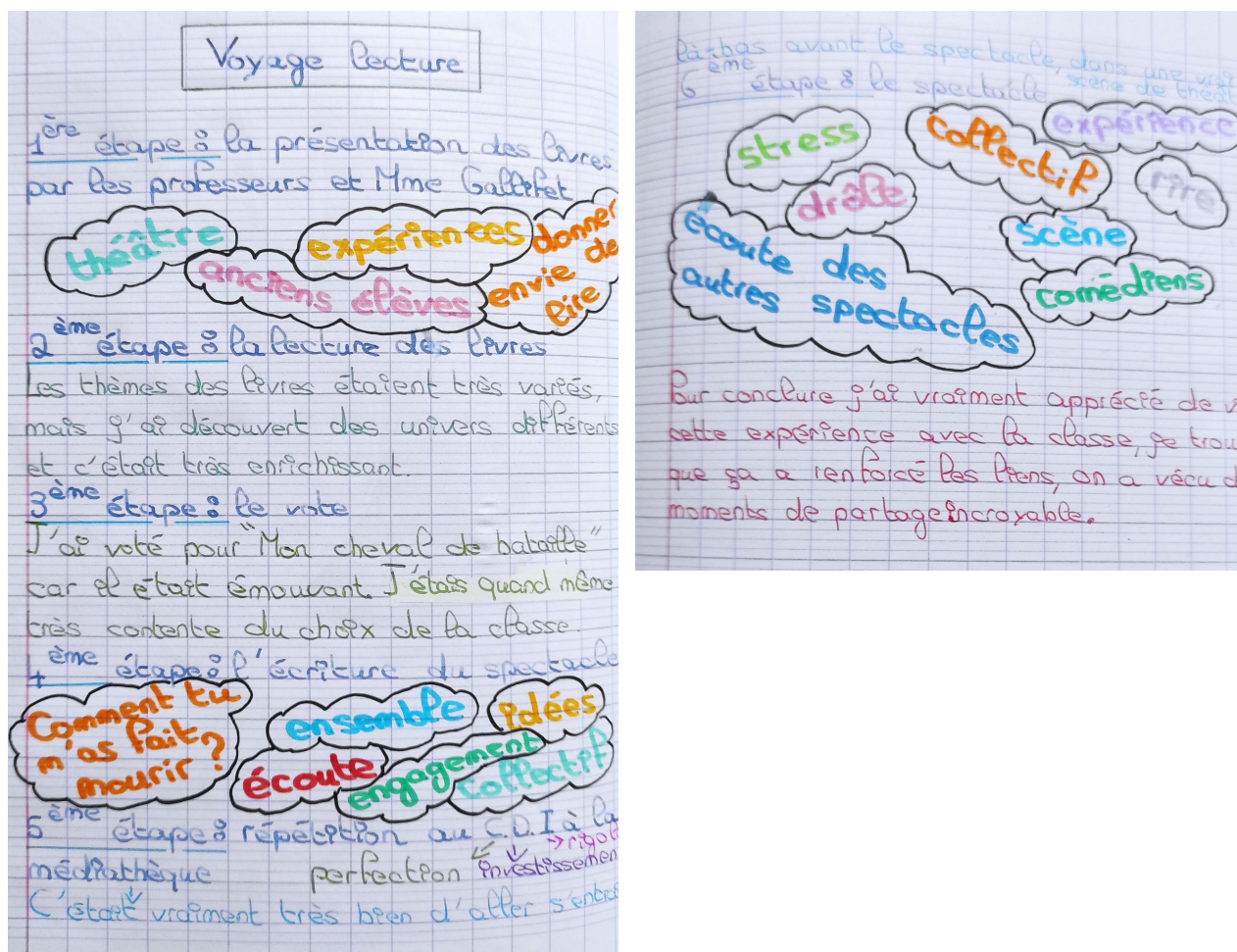
Table des annexes

Annexe 1 : Carnet culturel sur le Voyage-Lecture (élève de 4ème) :	p. 246
Annexe 2 : Présentation des œuvres par le professeur documentaliste (la posture du “magicien”) :	p. 247
Annexe 3 : “Kiosques à livres” dans la grande salle de permanence :	p. 248
Annexe 4 : “Coin lecture” dans la petite salle de permanence :	p. 248
Annexe 5 : Exemples de “bibliothèques de classe” :	p. 249
Annexe 6 : Petite anthologie poétique de la C.P.E. : “Dire l’amour” :	p. 250
Annexe 7 : Petit texte explicatif pour présenter les modalités du carnet culturel :	p. 251
Annexe 8 : “Boîtes à idées” du carnet culturel pour le cycle 3 et le cycle 4 :	p. 252
Annexe 9 : Compte rendu de la réunion sur le carnet culturel (juillet 2021) :	p. 253
Annexe 10 : Grille d’évaluation du carnet culturel 2021-2022 :	p. 254
Annexe 11 : Grille d’évaluation du carnet culturel 2022-2023 :	p. 255
Annexe 12 : Contribution d’un élève de 4ème en difficultés dans son carnet culturel :	p. 256
Annexe 13 : Exemples de contributions créatives dans les carnet culturels :	p. 257
Annexe 14 : Premières de couverture du carnet de liaison :	p. 258
Annexe 15 : Finalistes du concours d’illustration pour le carnet de liaison :	p. 259
Annexe 16 : Coupon d’engagement pour le cercle de lecteurs “fragiles” :	p. 260
Annexe 17 : Cartons d’invitation au cercle de lecteurs “fragiles” :	p. 261
Annexe 18 : Grille d’autoévaluation pour les participants au cercle de lecteurs “fragiles” :	p. 262
Annexe 19 : Premiers contacts avec les élèves lecteurs du cercle de lecteurs “fragiles” :	p. 263
Annexe 20 : Les horizons d’attente des élèves lecteurs du cercle de lecteurs “fragiles” :	p. 264
Annexe 21 : “Les bonnes raisons de lire” des lecteurs du cercle de lecteurs “passionnés” :	p. 265
Annexe 22 : Opération “un livre pour Noël” 2022 du cercle de lecteurs “passionnés” :	p. 266
Annexe 23 : Les livres du cercle de lecteurs collégiens, lycéens et adultes à la médiathèque de la Fée verte :	p. 267
Annexe 24 : Nuage de mots réalisé en cercle de lecteurs sur la nouvelle “Aux champs” de Maupassant :	p. 267
Annexe 25 : Fiche de cercle pour le Voyage-Lecture :	p. 268
Annexe 26 : Infographie sur l’éducation à la vie sexuelle et affective (source : Éduscol) :	p. 269

Annexe 27 : Lettre fictive réalisée par un cercle d'écrivains (élèves de 6ème) :	p. 270
Annexe 28 : Contributions d'élèves dans leur carnet culturel après la lecture à voix haute :	p. 271
Annexe 29 : Compte rendu de la matinée de mutualisation sur la lecture du 4 juillet 2023 :	p. 272-274

Annexes

Annexe 1



Carnet culturel sur le Voyage-Lecture (élève de 4^{ème})

Annexe 2



**Présentation des œuvres par le professeur documentaliste
(la posture du “magicien”)**

Annexe 3



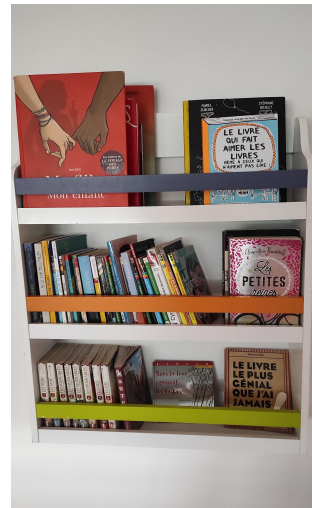
“Kiosques à livres” dans la grande salle de permanence

Annexe 4



“Coin lecture” dans la petite salle de permanence

Annexe 5



Exemples de “bibliothèques de classe”

Annexe 6

Quand on a que l'amour
À s'offrir en partage
Au jour du grand voyage
Qu'est notre grand amour
Quand on a que l'amour
Mon amour toi et moi
Pour qu'éclate de joie
Chaque heure et chaque jour
Quand on a que l'amour
Pour vivre nos promesses
Sans nulle autre richesse
Que d'y croire toujours
Quand on a que l'amour
Pour meubler de merveilles
Et couvrir de soleil
La laideur des faubourgs
Quand on a que l'amour
Pour unique raison
Pour unique chanson
Et unique secours

Quand on a que l'amour
Pour habiller matin
Pauvres et malandrins
De manteaux de velours
Quand on a que l'amour
À offrir en prière
Pour les maux de la terre
En simple troubadour
Quand on a que l'amour
À offrir à ceux-là
Dont l'unique combat
Et de chercher le jour
Quand on a que l'amour
Pour tracer un chemin
Et forcer le destin
À chaque carrefour
Quand on a que l'amour
Pour parler aux canons
Et rien qu'une chanson
Pour convaincre un tambour
Alors sans avoir rien
Que la force d'aimer
Nous aurons dans nos mains
Amis, le monde entier"

Jacques Brel

Plaisir d'amour, comment le
préserver
sinon en aimant d'amour;
Chagrin d'amour, comment le
surmonter
sinon en aimant l'Amour

François Cheng

Au cœur de l'espace
Le chant

Au cœur du chant
Le souffle

Au cœur du souffle
Le silence

Au cœur du silence
L'espoir

Au cœur de l'espoir
L'autre

Au cœur de l'autre
L'amour

Au cœur du cœur
Le cœur

Andrée Chédid

De cet amour ardent je reste
Émerveillée
Du clapotis de l'eau
Des oiseaux gazouilleurs
Ces bonheurs de la terre
Je reste émerveillée
D'un amour
Invincible
Toujours présent
Je reste émerveillée

De cet amour
Ardent
Qui ne craint
Ni le torrent du temps
Ni l'hécatombe
Des jours accumulés
Dans mon miroir
Défraîchi
Je me souris encore
Je reste émerveillée

Rien n'y fait
L'amour s'est implanté
Une fois
Pour toutes
De cet amour ardent je reste
Émerveillée

Andrée Chédid

Petite anthologie poétique de la C.P.E. : "Dire l'amour"

Annexe 7

Ce **cahier culturel** appartient à

.....

Ce cahier te suivra de la 6^e à la 3^e, tu dois donc en prendre soin.

Dans ce cahier tu mettras les livres lus (en classe avec les professeurs ou seul-e), les spectacles, films, les sorties scolaires, les visites de musées, les expositions vues, ...même celles en famille.

Tu n'es pas obligé-e de faire un grand texte à chaque fois, quelques lignes peuvent suffire : résumé ou expression du ressenti (sentiments), relevé d'une phrase aimée, dessins, images, photos, carte mentale (liste des personnages, ...), ticket d'entrée, ...

Le but est de récolter, de rassembler toutes ces connaissances accumulées pour créer de sublimes souvenirs tout au long de tes années collège et peut-être de t'en servir pour l'oral du brevet en 3^e.

Petit texte explicatif pour présenter les modalités du carnet culturel réalisé par une professeure de français

Annexe 8

Dans mon carnet, je peux....

- > Faire un résumé
- > Créer des illustrations
- > Donner mes impressions de lecture
- > Noter mes questions et recherches
- > Construire des cartes mentales
- > Relever des citations
- > Rédiger le portrait chinois du héros ou du livre



Et trouver d'autres idées

- > Réaliser un abécédaire
- > Former un nuage de mots
- > Constituer une playlist
- > Réécrire un passage ou écrire la suite
- > Réaliser une autre première de couverture
- > Réaliser un acrostiche

Dans mon carnet, je peux....

- > Faire un résumé
- > Créer des illustrations
- > Donner mes impressions de lecture dans un paragraphe argumenté
- > Noter mes questions et recherches
- > Construire des cartes mentales
- > Relever des citations
- > Rédiger le portrait chinois du héros ou du livre



Et trouver d'autres idées

- > Réaliser un abécédaire
- > Former un nuage de mots
- > Constituer une playlist
- > Réécrire un passage ou écrire la suite
- > Expliquer le titre
- > Réécrire un extrait en scène de film
- > Réaliser un acrostiche

“Boîtes à idées” du carnet culturel pour le cycle 3 et le cycle 4

Annexe 9

<p>COMMENT ?</p> <ul style="list-style-type: none"> > Public concerné > Temps consacré (en classe/hors classe), fréquence > Consignes > Cadre (intime/scolaire) > Place pour la liberté/créativité 	<ul style="list-style-type: none"> > Tous les élèves du collège de la 6ème à la 3ème (carnet intégré à liste des fournitures scolaires) > Consignes communes (collées en début de carnet) + boîte à idées cycle 3 / cycle 4 > Liberté mais parfois contraintes selon l'objectif pédagogique choisi par le professeur
<p>OBJECTIFS</p>	<p>>> Objectifs fixés, en lien avec les 3 axes du projet d'établissement</p> <ul style="list-style-type: none"> > Elaborer un objet personnel en tenant compte de la diversité des élèves > Garder en mémoire les lectures scolaires et personnelles, les visites et rencontres culturelles (= une trace personnelle pour le P.E.A.C.) > Créer des repères culturels
<p>EXPLOITATION</p> <ul style="list-style-type: none"> > Support à d'autres activités > Oraux 3ème > Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> > Support pour des séances d'oral sous forme de cercles de lecture en classe et hors classe > Nombre croissant d'élèves présentant des objets d'étude artistiques et littéraires > Evaluation positive par compétences transversales (à chaque mi-semester) : <ul style="list-style-type: none"> - faire et organiser son travail personnel - s'investir - exercer sa créativité - Rendre un travail soigné
<p>POINTS POSITIFS</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Bon investissement des élèves (en particulier lorsque certaines séances sont consacrées en classe au carnet) > Progression des élèves pour la justification de leurs impressions de lecture > Créativité > Plaisir > Comparaisons entre les oeuvres
<p>PISTES POUR AMÉLIORER</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Évaluation à homogénéiser (grille commune) > Mise en page des boîtes à idées à améliorer > Couverture à personnaliser et à plastifier en début d'année pour tous les élèves > Pliage sous forme de flèche pour former une intercalaire par année > Carte mentale par niveau à construire en fin d'année pour dresser un petit bilan culturel (auteurs, mouvements artistiques...) > Séance d'amorce et de bilan à ritualiser au début et à la fin des séquences sur les oeuvres intégrales > Pour chaque événement culturel, faire rédiger une petite trace écrite Par exemple : "Ce que j'ai fait" / "Ce que j'ai ressenti" > Photographier les plus belles pages réalisées pour créer un diaporama d'exemples (à montrer au 6ème à la rentrée suivante) > Présentation du carnet culturel lors de la réunion plénière de la rentrée 2021

Compte rendu de la réunion sur le carnet culturel (juillet 2021)

Annexe 10

Compétences transversales évaluées	1^{er} semestre	2^{ème} semestre
S'investir (= avoir respecté les consignes, avoir accompli tous les travaux demandés)		
Faire et organiser son travail personnel (= avoir respecté les délais donnés)		
Exercer sa créativité		
Rendre un travail soigné		

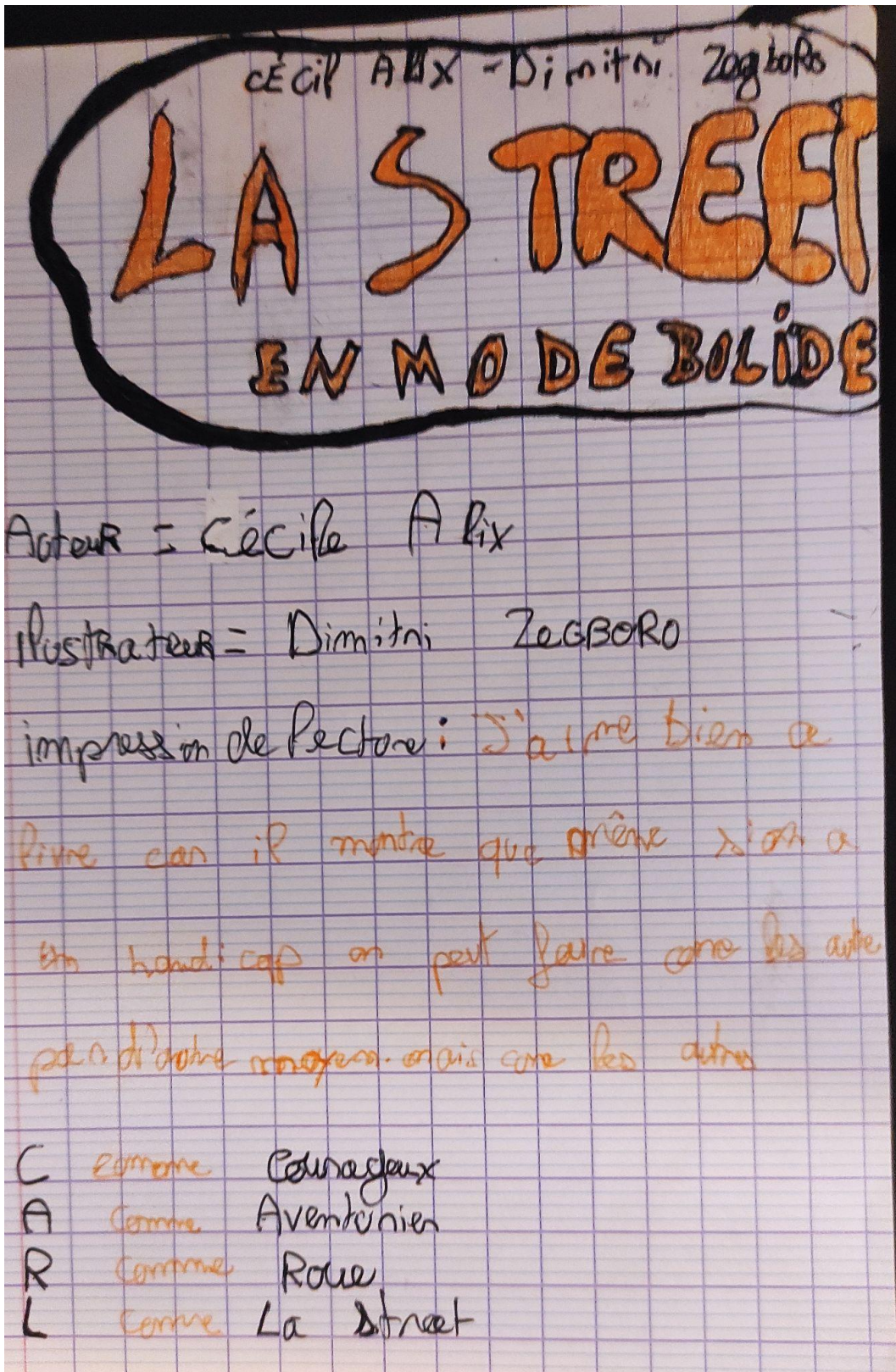
Grille d'évaluation du carnet culturel 2021-2022

Annexe 11

Compétences transversales évaluées
<p>S'investir = avoir respecté les consignes :</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Changer de page pour chaque présentation</u> (si la présentation prend 2 pages pour un même sujet plutôt les prévoir face à face)• <u>Choisir une à deux « présentations »</u> pour chaque sujet abordé• <u>Ne pas oublier le NOM de l'auteur, le titre de l'œuvre + les légendes pour toutes images</u>• <u>Varié</u> les présentations• <u>Justifier</u> vos choix (pourquoi ces mots, pourquoi cette illustration, ...)
<p>S'investir = faire et organiser son travail personnel notamment avoir respecté les délais donnés</p>
<p>S'investir = rendre un travail soigné : graphie lisible, couleurs, utilisation de la règle, ...</p>
<p>BONUS : S'investir = exercer sa créativité</p>

Grille d'évaluation du carnet culturel 2022-2023

Annexe 12



Contribution d'un élève de 4ème en difficultés dans son carnet culturel

Annexe 14



Image 1 : illustration réalisée par l'élève ayant créé le logo T2L

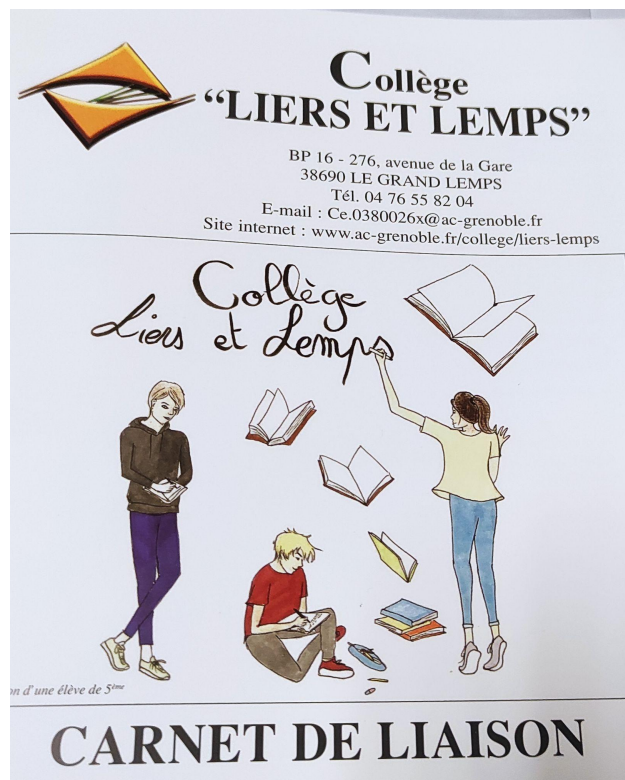
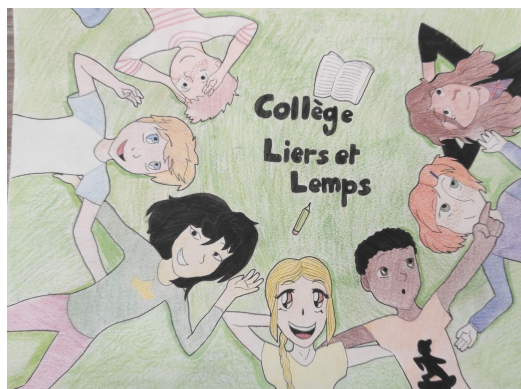
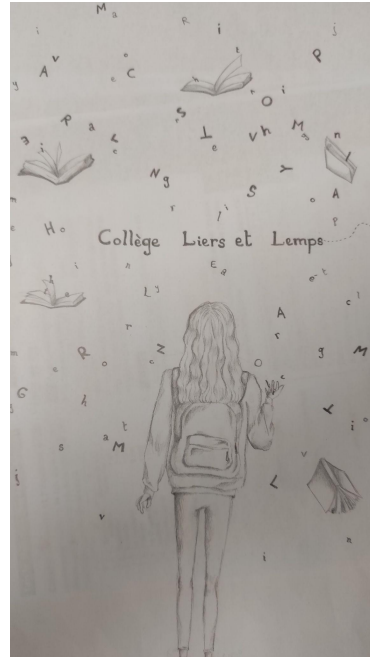
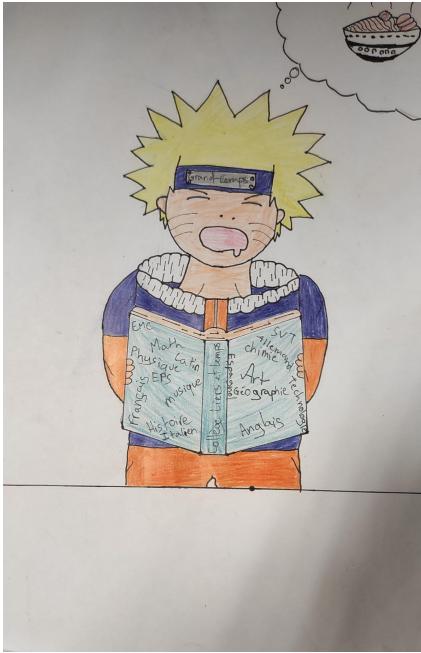


Image 2 : illustration réalisée par un élève ayant participé au cercle de lecteurs "passionnés"

Premières de couverture du carnet de liaison

Annexe 15



Les finalistes du concours d'illustration pour le carnet de liaison

Annexe 16

Madame, Monsieur,

Votre enfant rencontre des difficultés pour comprendre les textes lus. Pour l'aider à améliorer sa compréhension et pour accéder (nous l'espérons !) au plaisir de la lecture, nous lui proposons de participer à un **Cercle de lecteurs et de lectrices**.

Ce cercle sera constitué d'une dizaine d'élèves de 6ème et de 5ème et se tiendra **une fois par semaine** pour soutenir leurs efforts de lecture.

Cette séance aura lieu **le jeudi de 13h à 14h au C.D.I. pendant huit semaines.**

Très cordialement,

Mme H. et P. (Professeures de Français) et M. C. (Professeur Documentaliste)

Merci de bien vouloir remplir le coupon suivant avec votre enfant :

Je soussigné(e), responsable légal(e) de l'élève.....en classe de, autorise mon enfant à participer au projet de Cercle de lecture.

Signature :

Je soussigné(e)....., élève de la classe de , m'engage à participer à toutes les séances du Cercle de lecture.

Signature :

Coupon d'engagement pour le cercle de lecteurs "fragiles"

Annexe 17

Tu es cordialement invité(e) au
Cercle de lectrices et de lecteurs
qui se déroulera
Jeudi 14 Janvier de
13h00 heures à 13h50
au CDI



**N'oublie pas de venir avec un de
tes livres coups de cœur !**

Tu es cordialement invité(e) au
Cercle de lectrices et de lecteurs
qui se déroulera
Jeudi 14 Janvier de
13h00 heures à 13h50
au CDI



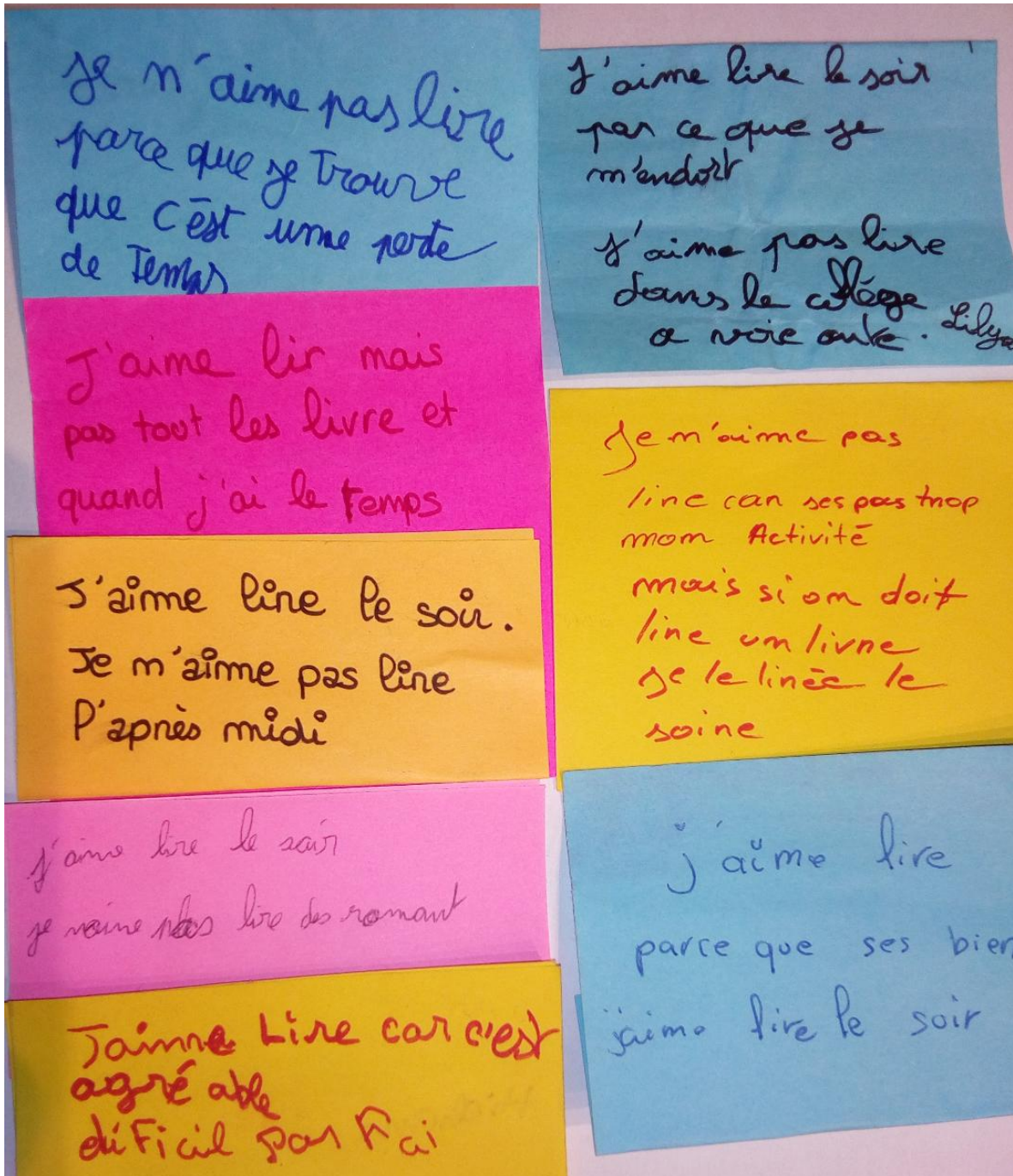
**N'oublie pas de venir avec un de
tes livres coups de cœur !**

Cartons d'invitation au cercle de lecteurs "fragiles" sous forme de marque pages

Annexe 18

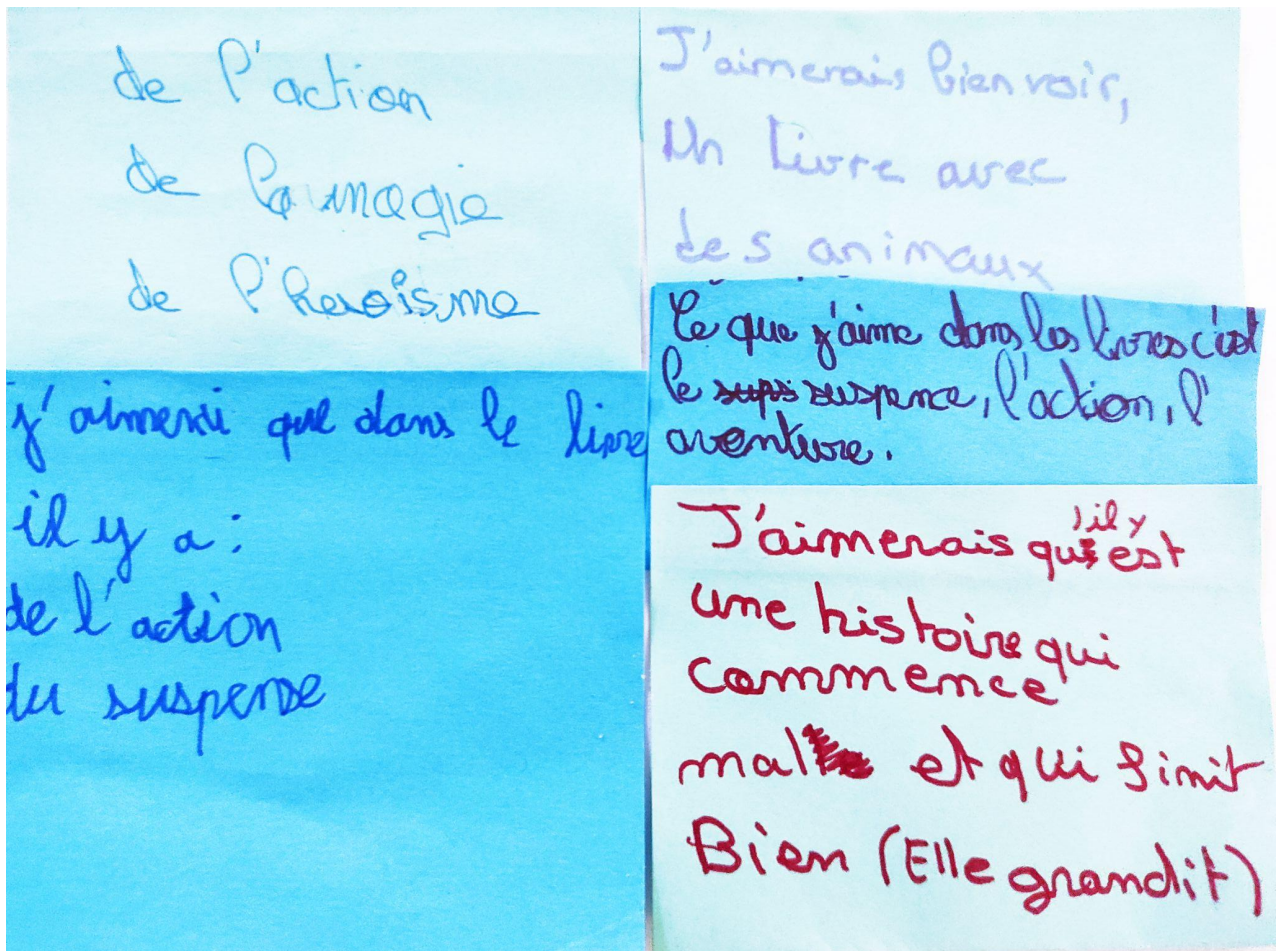
Date	Je suis là et à l'heure	Je respecte autrui et le matériel	Je m'exprime
14/01	+	++	++
21/01	malade		
28/01	+ +	+ +	+ +
04/02	+	+ +	+ +
25/02	+	+ +	+ +
05/03	+	++	++
11/03	+	+ +	+ +
18/03	+ +		

Grille d'autoévaluation pour les participants au cercle de lecteurs "fragiles"



Premiers contacts avec les élèves lecteurs du cercle de lecteurs "fragiles"

Annexe 20



Les horizons d'attente des élèves lecteurs du cercle de lecteurs "fragiles"
(sous forme d'ingrédients)

Annexe 22



Opération “un livre pour Noël” 2022 du cercle de lecteurs “passionnés”

Annexe 25

Escale : Cercles de lecteurs et de lectrices

Compétence	Objectif	Supports
> Participer de façon constructive à des échanges oraux	>> Partager un moment d'échange littéraire	- Le livre du Voyage-Lecture - Le carnet de lecture

1) Prénoms des membres du cercle :

2) Titre et nom de l'auteur de l'œuvre lue en commun par le cercle :

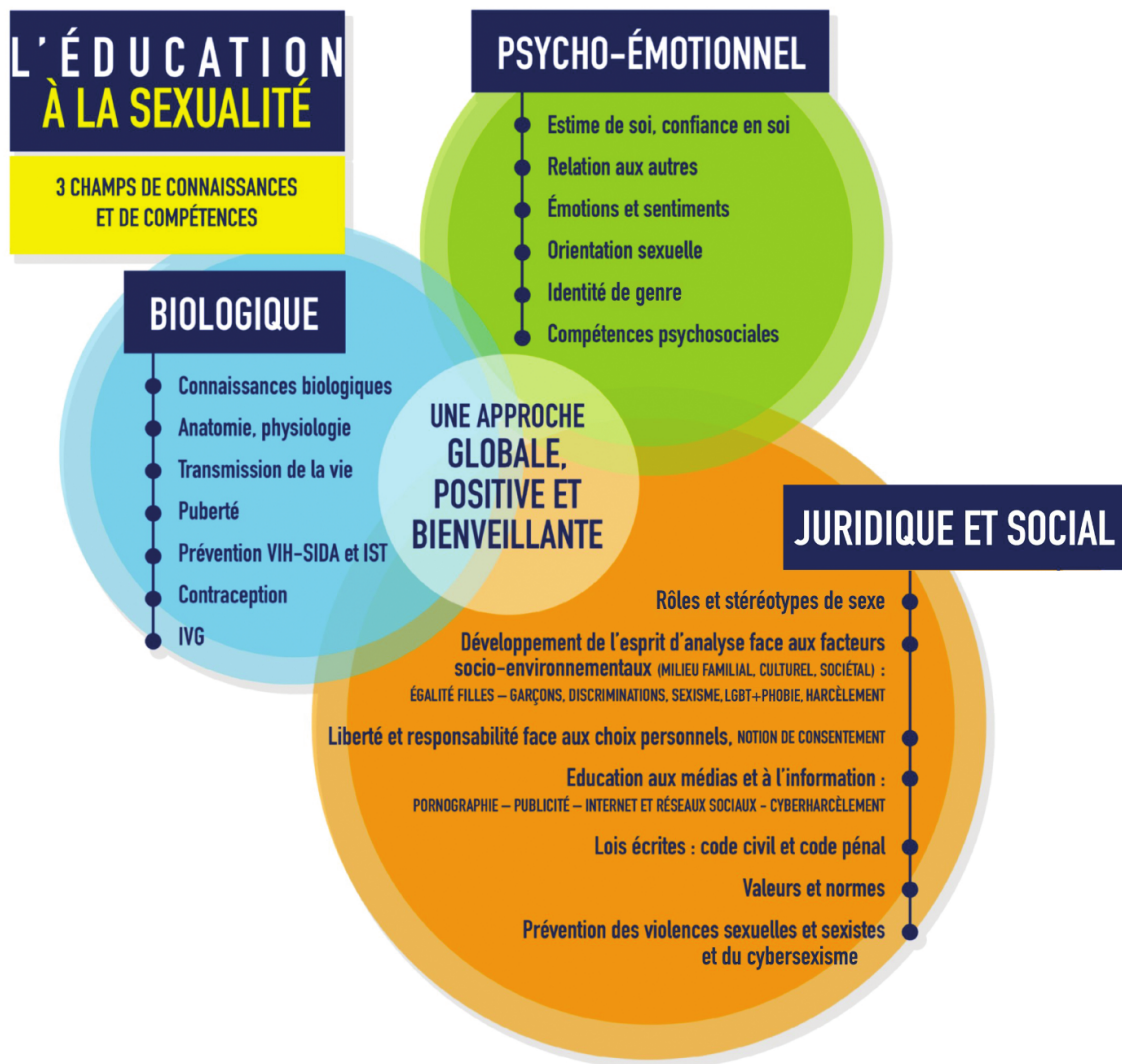
3) Idées réalisées dans les carnets à partir de l'œuvre :

4) Impressions de lecture du cercle avec des exemples précis (passages ou citations)

5) Impressions sur ce temps de partage

Fiche de cercle pour le Voyage-Lecture

Annexe 26



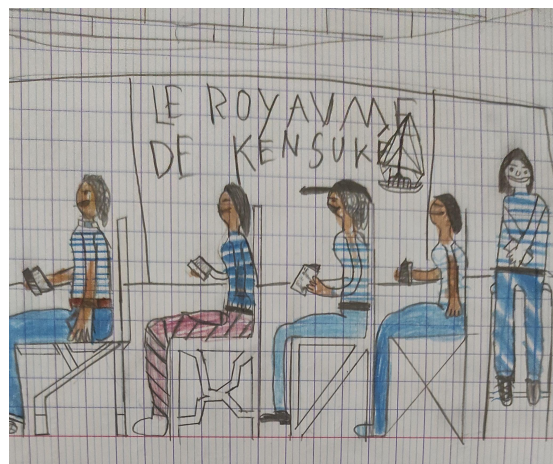
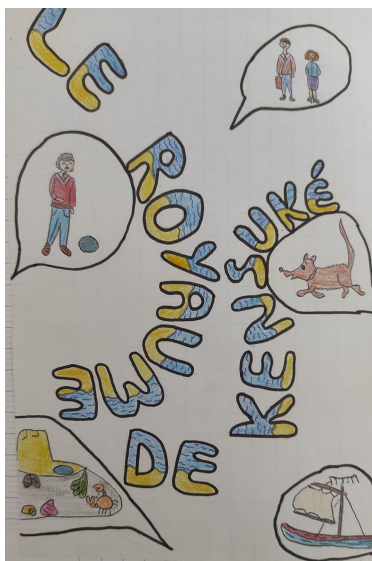
Infographie sur l'éducation à la vie sexuelle et affective (source : Éduscol)

Annexe 27

J'espère que tu vas bien,
Cher Grand-Père, j'ai fugé pour retrouver Pax, mais
je vais bien. J'ai rencontré une gentille dame, elle
m'a aidé. Je me suis foule la cheville et elle m'a
fait un plâtre. Elle m'a appris à bagonner le bois,
mais elle même m'a fabriqué des léquilles et elle
m'a appris à marcher avec. J'ai rencontré
Bronçois, c'est un rotom laveur. J'ai appris
beaucoup de choses. J'ai fabriqué un mini Pax dans
un morceau de bois. Je deviens plus fort de jour en jour.
J'ai vu de nouveaux lieux en ce moment. Tu n'as
pas à venir me voir. Je vais bientôt repartir pour voir Pax
une fois que, j'aurais retrouvé Pax, est-ce que je pourrais
l'amener chez toi? Si oui, je reviendrai te voir. Envoyé
la réponse au chauffeur de car qui s'appelle Robert-Johnson,
il s'occupera de tout. Ton fils m'a menti, il savait que
Pax ne serait pas en sécurité, que la zone allait être
fermée et qu'ils allaient se battre là bas. J'espère que tu n'es
pas fâché contre moi et j'espère que tu as vu le mot que je t'ai
laissé. A bientôt.

Lettre fictive réalisée par un cercle d'écrivains (élèves de 6ème)

Annexe 28



Contributions d'élèves dans leur carnet culturel après la lecture à voix haute

Annexe 29

Compte rendu de la matinée de mutualisation sur la lecture du 4 juillet 2023

I) Rassemblement d'une équipe pluridisciplinaire

>> 24 participants : professeur documentaliste, + équipe d'A.E.S.H., + C.P.E. + professeurs de 7 matières scolaires différentes

II) Bilan des actions existantes

N.B. Les participants à ces actions sont obligés d'investir personnellement dans l'achat de livres en raison du manque de crédits pédagogiques alloués à l'établissement.

Les crédits octroyés ne permettent pas de répondre aux besoins des équipes pour l'achat de mini séries de livres (sur le harcèlement scolaire par exemple)

1) Lors des échanges de la matinée les participants ont réaffirmé leur engagement pour les actions déjà existantes :

- La Fluence
- Les lectures et temps de lecture offerts (y compris en langue vivante)
- Le Voyage-Lecture
- Les bibliothèques de classe (y compris en langues vivantes)
- Les cercles de lecteurs et de lectrices
- Le coin lecture en salle d'étude
- Quart d'heure de lecture sous la forme de "Jeudi je lis "
- Les sélections thématiques de livres au C.D.I. (sous la forme de présentations orales du professeur documentaliste ou de "tables de livres")
- Rencontres d'auteurs et d'illustrateurs
- ... (j'en ai sûrement oublié !)

> **Pour les élèves** : cela leur permet de mieux comprendre ce qu'ils lisent, de développer leur estime de soi, d'accéder plus facilement aux livres et peut-être au plaisir de la lecture, de mieux se construire en tant qu'individu au collège et après (en sachant que ces actions sont parfois des petites graines que l'on sème pour plus tard), offrir et développer un accès aux livres (pour répondre aux inégalités d'accès à la lecture et la culture); l'implication des membres de l'équipe éducative autres que l'équipe de lettres leur permet d'avoir d'autres représentations de modèles de lecteurs adultes auxquels ils peuvent s'identifier.

> **Pour les collègues** : ces actions permettent de travailler une compétence transversale essentielle à la scolarité, de re(trouver) goût à la lecture avec la littérature de jeunesse, de partager et de transmettre le plaisir de lire aux élèves (comme avec ses propres enfants), de se sentir utile, d'enrichir ses pratiques professionnelles, de trouver un support pour exercer sa créativité pour la construction de ses séquences, de mieux accompagner les élèves (y compris en Vie Scolaire sur les problématiques rencontrées), d'échanger entre adultes.

2) Des leviers de progression ont été proposés

> Pour la Fluence : travailler le “après” pour éviter de casser la dynamique

- Poursuivre les cercles de lecteurs “fragiles” pour les aider à soutenir leurs efforts de lecture en 5ème
- >Proposer aux élèves ayant participé à la remédiation de lire un album ou une petite histoire à leur classe
- Proposer en cours de français des cercles de lecture à haute voix en début de 5ème

> Pour le quart d’heure de lecture “Jeudi, je lis” : action à remettre au goût du jour en gardant la souplesse initiale

- Professeurs volontaires et changement de jour entre chaque vacance pour moins d’impact sur les cours des collègues ayant les élèves peu de temps par semaine
- Lectures libres des élèves et prêts si l’élève a oublié son livre
- Au cas par cas : possibilité qu’un élève lise à haute voix à un élève en situation de handicap (au C.D.I. ou dans un autre lieu à définir)
- Possibilité de prolonger cette action par un temps d’échange où les élèves (volontaires) présentent aux autres leur livre ou par des lectures à haute voix de courts extraits choisis afin de créer une émulation
- Améliorer le mot distribué aux parents pour plus d’explicitation en lien avec le label Tous Lecteurs Lectrices (pour ne pas qu’ils soient surpris que leur enfant lisent pendant le cours d’E.P.S.!))
- Proposer aux élèves d’utiliser des bouchons d’oreille pour leur faciliter la concentration si besoin

>Pour le Voyage-Lecture :

- Inviter davantage les collègues à la restitution finale

>Pour les bibliothèques de classe :

- Faire appel aux dons des familles, comme pour la bibliothèque collaborative en Vie Scolaire (en faisant bien signer un accord écrit des parents)
- Responsabiliser les élèves pour le rangement des livres
- Étiqueter les livres par niveau pour éviter qu’un élève de sixième rencontre un livre trop choquant
- Réalisation de post-it par les élèves pour donner envie de lire aux autres
- Mettre à l’honneur “un livre du mois” en fonction du thème de la séquence abordée

>Pour les cercles de lecteurs :

- Poursuivre et étendre les cercles de lecteurs sur la thématique du harcèlement en 6ème, en lien avec l’E.M.C.

-Proposer aux élèves qui participent au cercle de lecteurs “passionnés” de présenter dans leur classe leurs coups coeur (pour “ouvrir” le cercle !)

-Diffuser aux collègues la liste des élèves participant au cercle de lecteurs “passionnés”

> **Pour les sélections thématiques de livres au C.D.I.**

-Proposer une sélection d’œuvres sur la vie sexuelle et affective sous forme de “tables de livres”

-Proposer une sélection d’œuvres en lien avec les thèmes abordés en Histoire Géographie et S.V.T.

III) Les idées (comme des petites graines à semer...)

> **Pour aider les élèves en situation de handicap et/ou en difficultés de lecture :**

- Développer des enregistrements audio en s’enregistrant (pour pallier le manque de livre audio sur certaines oeuvres)

- Acheter des “règles de lecture” pour les élèves dyslexiques

-Proposer, sur le principe des heures d’“aide aux devoirs” des heures d’“aide à la lecture” au cours desquelles l’adulte peut lire à haute voix et/ou aider à développer les stratégies de compréhension et de mémorisation des oeuvres (pour la simple lecture à haute voix, possibilité d’impliquer les élèves volontaires suffisamment à l’aise avec l’exercice)

- Développer dès la sixième la lecture à voix haute et en faire le coeur de projet

> **Pour stimuler encore plus les élèves**

-Proposer une sélection de livres et de films sur les thèmes traités en fin de séquence

> **Pour éviter la chute de la motivation en 4ème et 3ème**

-Développer les cercles de lecteurs à partir des sélections du professeur documentaliste

-Poursuivre les projets de lecture lors de la venue des auteurs/illustrateurs

-Insister sur l’oral pour reformuler et échanger les impressions de lecture (à partir éventuellement du carnet culturel).

> **Pour améliorer la communication**

- Pour les élèves et leurs parents : réaliser une petite affiche pour présenter le label et les actions, à coller dans le carnet de liaison et à faire signer par les parents + site du collègue

-Entre les membres de l’équipe éducative : diffuser la liste d’œuvres intégrales étudiées et les thèmes abordés dans les livres aux autres collègues pour consolider les liens entre les disciplines

> **Pour renforcer le partage de pratiques et de lecture entre adultes du collègue**

-Bibliothèque de prêts personnels pour tous les adultes de l’établissement au niveau de la machine à café avec des post-it pour éclairer le choix et donner envie de lire

-Renforcer les liens entre les différentes matières autour de la lecture

> **En lien avec l’aménagement de la cour à venir (enfin !)**

-Proposer aux élèves de lire dehors (dans un coin de la cour dédié ?)

-Une boîte à livres dans la cour

-Projet de sieste contée

MOTS-CLÉS : lecture subjective, partage, cercle de lecteurs, dynamique collective, T2L

Résumé

Depuis ses origines, la lecture est source de partage. Ce travail de type “Recherche-Action” tente de démontrer comment le partage de lecture, à l’échelle de la classe et d’un collège entier, peut contribuer à soutenir et promouvoir la lecture pour les élèves, dans leur diversité, et au fil de leur scolarité. Il s’ancre dans une vaste expérimentation académique intitulée T2L “Tous lecteurs lectrices”, pilotée par une inspectrice de l’Éducation nationale. Le dispositif didactique de partage de lecture privilégié est celui, déjà ancien, du cercle de lecture, cette fois-ci décliné sous différentes formes, à l’extérieur et à l’intérieur de la classe, en lien avec les autres actions collectives de l’établissement en faveur de la lecture. L’analyse rétrospective tente de dégager les indicateurs de réussite quantitatifs et qualitatifs, les limites et les perspectives de cette expérimentation, à l’échelle de l’établissement, des cercles et des individus, et d’en saisir les éléments facilitateurs, pour une éventuelle transposition.