

Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste

Sabine Vanhulle

Volume 25, numéro 3, 1999

La gestion de classe

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032017ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032017ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651–674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>

Résumé de l'article

Cet article s'intéresse de façon exploratoire à l'articulation entre la gestion de la classe et l'apprentissage de la compréhension en lecture dès lors qu'on s'inscrit dans une perspective interactionniste, la classe étant conçue en tant que communauté d'apprenants. Nos recherches s'appuient sur des évaluations externes qui révèlent des difficultés des élèves en lecture pour construire des dispositifs intitulés « Cercles de lecture » stimulant dès l'école primaire l'interprétation fine des textes. Leur faisabilité est étroitement liée à des aspects de gestion de la classe. Nous envisageons cette question à partir d'expériences menées avec des enseignants en place et en formation initiale.

Concevoir des communautés de lecteurs: la gestion de la classe dans une didactique interactionniste

Sabine Vanhulle

Chercheuse en sciences de l'éducation

Université de Liège

Résumé – Cet article s'intéresse de façon exploratoire à l'articulation entre la gestion de la classe et l'apprentissage de la compréhension en lecture dès lors qu'on s'inscrit dans une perspective interactionniste, la classe étant conçue en tant que communauté d'apprenants. Nos recherches s'appuient sur des évaluations externes qui révèlent des difficultés des élèves en lecture pour construire des dispositifs intitulés «Cercles de lecture» stimulant dès l'école primaire l'interprétation fine des textes. Leur faisabilité est étroitement liée à des aspects de gestion de la classe. Nous envisageons cette question à partir d'expériences menées avec des enseignants en place et en formation initiale.

Introduction

Le présent article propose une réflexion sur le lien étroit qui peut exister entre la gestion de la classe et une didactique centrée sur les élèves et leurs interactions sociales en tant que conditions importantes de l'apprentissage. Nos recherches concernent la maîtrise de l'écrit, en tant que vecteur de développement social, culturel et cognitif. Ces recherches¹ prennent leur ancrage d'une part dans des constats effectués par des évaluations internationales et nationales sur les compétences des jeunes élèves en lecture, et d'autre part, dans des modèles d'enseignement-apprentissage de la littératie validés notamment par des chercheurs nord-américains. Les constats issus des évaluations suggèrent que l'apprentissage de l'écrit est affaire de motivation, d'engagement et de socialisation des élèves. Les modèles d'enseignement-apprentissage que nous évoquons tendent précisément à incorporer ces aspects au sein des classes considérées comme des contextes propices au développement, au-delà de la

simple réalisation de programmes d'enseignement. Nous construisons à notre niveau des dispositifs similaires en nous intéressant tout particulièrement aux conditions d'efficacité de leur implantation dans les classes. Nous avons évoqué ailleurs les effets des discussions entre pairs sur les performances interprétatives des enfants (Vanhulle, 1998) ou le rôle de l'étayage par l'enseignant au cours des échanges littéraires (Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, à paraître).

Nous tentons ici d'explorer les éléments de gestion de la classe qui découlent nécessairement d'une didactique fondée sur les interactions entre élèves. Sur le plan théorique, cette didactique trouve son cadre de référence dans l'interactionnisme social issu de Vygotski. La maîtrise de l'écrit y est envisagée comme un médiateur du développement mental, la capacité interprétative comme une capacité hautement socialisée : leur enseignement ne peut se concevoir qu'en tenant compte du contexte scolaire en tant qu'espace éducatif à part entière, que l'enseignant gère comme un ensemble d'opportunités pour créer des « zones de développement » pour ses élèves. De telles options épistémologiques forcent le didacticien à élargir son champ d'études vers les sciences humaines et sociales. Dans ce numéro thématique consacré aux aspects généraux de la gestion de la classe, cet article occupe ainsi un statut un peu spécial, à la croisée des chemins entre des processus généraux d'enseignement et des outils liés à une discipline. En l'occurrence, au sein d'activités dont le pilotage compte autant que les contenus, ces outils sont résolument fondés sur la collaboration entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves.

La problématique

Nous nous intéressons en particulier à l'enseignement de la compréhension des textes. À partir de quelle problématique travaillons-nous plus précisément?

Dans certains pays développés, et en région belge de langue française notamment, l'apprentissage de la compréhension en profondeur des textes semble souvent peu prise en compte à l'école primaire. Les opérations de compréhension de haut niveau, comme l'inférence ou la mise en lien logique entre divers éléments distants dans le texte, tiennent peu de place dans les cours de langue maternelle (Lafontaine, 1996). Le temps consacré à la lecture, à peine 29 % des activités de français, est inférieur au temps mesuré dans d'autres pays industrialisés (Lafontaine, *idem*; Nyssen *et al.*, 1996). Cette question du temps consacré à la lecture-compréhension est donc pour nous particulièrement cruciale.

Les faibles résultats des jeunes Belges aux tests tiennent partiellement à la grande disparité qui teinte notre système éducatif. Cette disparité se manifeste notamment à travers des différences contextuelles marquées : les résultats sont significativement

plus faibles là où l'école valorise peu la lecture, le recours à une bibliothèque, à un centre de documentation, etc. Mais, en plus du phénomène social qui affecte la formation des lecteurs d'une école à l'autre, nous devons considérer le fait suivant : chez nous, même les bons lecteurs n'atteignent pas nécessairement un niveau très élevé de maîtrise par rapport aux performances des élèves d'autres pays industrialisés. Nous avons en définitive peu de très bons lecteurs de neuf ans et surtout de quatorze ou quinze ans. Arrêtons-nous un instant sur ce phénomène. À l'âge de quinze ans, les élèves sont forcément confrontés à la lecture de textes exigés dans le cadre des différentes disciplines; on ne peut dès lors plus invoquer le manque de contacts des élèves avec l'écrit, du moins dans le cadre scolaire. Comment alors expliquer les carences des étudiants du secondaire en lecture?

Une piste explicative se trouve dans la culture pédagogique elle-même: en Communauté française de Belgique, les apprentissages concernant la langue écrite sont essentiellement formels (Lafontaine, 1996 ; Groupe Diepe, 1995); on privilégie les connaissances grammaticales et orthographiques, les habiletés instrumentales de base. Pour la compréhension des textes, on se limite trop souvent à un décodage littéral du texte qui repose avant tout sur la maîtrise des composants linguistiques élémentaires: la syntaxe, le lexique, la phrase. Or, il est clair qu'une bonne maîtrise d'habiletés de base (avérée dans les populations d'écoliers testés) ne suffit pas à asseoir les processus cognitifs supérieurs (Resnick, 1979) tels que, en lecture, l'inférence ou l'approche critique du texte, qui obligent l'élève à traiter le texte de façon dynamique: mobilisation d'informations lues en début de texte ou de ses propres connaissances sur le sujet, mise en lien entre des idées éloignées, prédictions, etc. – autant d'opérations cognitivement lourdes, qui nécessitent un réel engagement et, partant, une véritable motivation. Celle-ci est, on le sait, conditionnée par l'organisation de la vie de la classe et les types de relations qui s'y instaurent. Cet aspect ergonomique, déterminant pour la qualité des apprentissages, passe notamment par le recours au travail en groupe (Fijalkow, 1993).

C'est dans le but de proposer des modèles de ce type que nous expérimentons avec des enseignants des dispositifs d'apprentissage qui situent la lecture dans une dynamique de résolution de problème, de questionnement, de réflexion, d'élaboration de nouvelles connaissances, dans un *curriculum* orienté vers l'amélioration du raisonnement (Glaser, 1986) à travers l'interaction sociale.

Les pistes de recherche

On postule que la méthodologie de la lecture gagne à incorporer a) les questions que les élèves se posent sur les textes, les interprétations qui s'imposent d'abord à eux, les représentations qu'ils se font de la lecture, les connaissances qu'ils possèdent

sur les thèmes abordés, etc.; b) l'interaction sociale en vue de multiplier et de confronter les questions, interprétations et représentations afin de les enrichir ou de les transformer: au contact d'autrui, chaque lecteur peut faire valoir ses approches subjectives, tout en bénéficiant d'autres possibilités proposées par les pairs. La rencontre des différentes clés interprétatives d'un texte aide à traiter le texte comme objet de questionnement, à se distancier et à adopter des jugements plus variés, nuancés et critiques.

Cela conduit à reconsidérer le statut même de la classe: celle-ci aurait à être conçue non pas comme une collection d'individus qui sont invités de temps à autre à participer et à donner leur avis, mais comme une communauté d'apprenants, en l'occurrence de lecteurs, qui collaborent intensivement dans une dynamique de recherche et de construction de sens. Nous nous affilions là au courant interactionniste issu de Vygotski (1985). Parmi les chercheurs de ce courant, Brown et Campione (1995) ou Perkins (1995) montrent comment la connaissance se distribue et se conçoit dans l'environnement. Pour Perkins, les individus développent, gèrent et augmentent leurs connaissances et les intègrent dans des ensembles cohérents d'autant mieux s'ils fonctionnent comme des «individus-plus» plutôt que comme des «individus-solos». Brown et Campione font voir quant à eux comment les compétences de haut niveau s'élaborent lorsque les élèves sont confrontés à des besoins d'information et de conceptualisation qui exigent la collaboration et l'interdépendance entre eux. De telles conceptions de l'enseignement-apprentissage reposent sur la mise en réseau des idées, des informations disponibles chez chacun et dans l'environnement.

Pour qui adhère à cette perspective, l'organisation même de l'environnement de classe devient un problème plus central que jamais. Pour l'enseignant, une question se pose, qui n'est pas seulement «qu'est-ce que je veux faire passer, qu'est-ce que mes élèves devraient savoir à l'issue de ce cours...» (Fournier, 1999), mais «qu'est-ce que je veux que mes élèves fassent pendant le cours, dans quelles activités vais-je les engager?» Centrons-nous un instant sur cette notion d'activité, telle qu'elle a été amenée par Léontiev (1984) et explicitée par Bronckart (1996), ainsi que par Schneuwly et Dolz (1997; 1998). Toute activité humaine est reliée, consciemment ou non, à des motifs qui dépendent de l'environnement. Elle se décompose en actions liées à des buts et à des anticipations et représentations de leurs effets dans le contexte social.

À titre d'illustration, prenons l'organisation d'une séquence d'enseignement réciproque (Brown et Campione, 1995; Terwagne, 1996) au cours de laquelle les élèves doivent découvrir progressivement des informations dans un texte. Au fur et à mesure de cette découverte par le groupe, un meneur doit poser des questions à ses pairs et susciter la discussion: d'après le titre, de quoi parlera ce texte? Il propose

des hypothèses telles que «De quoi devrait parler la suite du texte? À quelles questions doit-elle répondre? Comment comprendre tel ou tel passage?» Il ébauche un résumé à la fin de chaque partie. En s'appuyant sur les interventions de ses pairs, le meneur – chacun s'y essaiera – apprend ainsi à contrôler des buts de lecture et à effectuer des opérations bien définies: questionner, clarifier, résumer, prédire. Dans cette situation d'apprentissage social, un motif qui sous-tend l'activité de chacun peut être de se montrer apte à conduire correctement la lecture en menant les actions nécessaires (questionner, donner son avis); «l'alternance des rôles de meneurs et de participants a pour effet de promouvoir l'engagement cognitif des élèves au sein d'une activité où ils doivent faire converger leur concentration sur un objet d'attention commun» (Crahay, 1999, p. 345).

La séquence d'enseignement réciproque que nous venons d'évoquer engage les élèves dans l'interdépendance et installe une dynamique de communauté d'apprentissage. On n'institue pas simplement un fonctionnement démocratique, mais plus fondamentalement un mode d'apprentissage qui découle d'un fonctionnement démocratique.

La gestion de la classe est dès lors une condition *sine qua non* de réussite, à deux niveaux. Le premier concerne la conception même des dispositifs dans lesquels se développeront les interactions. Ceux-ci doivent favoriser simultanément la socialisation des élèves en vue de fonder des interactions efficaces et l'acquisition de compétences cognitives que chaque élève peut développer grâce à la coopération. Le second a trait à la gestion proprement dite de ces dispositifs: procédures de discussion, et d'engagement des élèves dans l'activité, régulations sociales en cours de route, planification des étapes en fonction de buts spécifiques, relances, etc.

Autre type d'activité susceptible de construire dans la classe la culture d'une communauté d'apprenants, le «Cercle de lecture littéraire» convie les élèves à rédiger seuls leurs premières impressions de lecture en vue d'en discuter ensuite avec leurs pairs dans des échanges bien structurés (en termes de durée, de règles d'interaction, et de modes variés d'entrée dans les textes). Après ces échanges ont lieu des systématisations qui peuvent relancer de prochains thèmes pour de nouvelles discussions. 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 qu'on avait au départ et il n'est donc pas question de simplement juxtaposer les idées des uns et des autres.

Une caractéristique principale des Cercles est qu'ils reposent sur un format très structuré autant que sur le dynamisme de l'enseignant. Les objectifs et les consignes de chaque étape sont explicites et différenciés; des moments d'ouverture et de clôture encadrent la séquence; l'enseignant pratique des étayages, des recadrages

réguliers; des tâches de réinvestissement sont organisées, etc. En compensation d'un niveau d'exigence élevé – par exemple, les types de questions posées par l'enseignant sur les textes en appellent plus à l'inférence et à l'émission d'hypothèses qu'au simple décodage du sens littéral –, l'enseignant gère de façon soutenue un climat d'interdépendance entre les élèves, en sorte que le contexte de classe soit un lieu de négociation de sens (Ruddell, 1995). Dans ce contexte, il multiplie les possibilités pour les élèves d'échanger, de relever des défis, d'accroître leur sentiment de compétence et de contrôle dans les processus de recherche de sens (Turner et Paris, 1995).

Rien de plus finalement que ce que la recherche a relevé chez les enseignants qui gèrent efficacement les apprentissages (Rosenshine, 1986, p. 83)? Si, justement! La différence est qu'ici, les élèves eux-mêmes apprennent à participer à l'effort de systématisme reconnu chez les enseignants efficaces: ils vont apprendre à animer des groupes de lecture autonomes et à entrer dans des processus groupaux de construction de sens; ils géreront en partie leur propre progression sur la base d'objectifs explicites. En outre, la mémoire de travail même de l'enseignant est relayée par le dispositif: les enfants deviennent producteurs de notes, de synthèses, de présentations visuelles de leurs interprétations; le local classe aussi fait partie de cette mémoire puisqu'on y engrangera dans des supports disponibles, les productions collectives au fur et à mesure des séances de lecture. La différence, justement, c'est que la gestion des dispositifs interactifs et de l'environnement en tant que support du savoir et la gestion des interactions – y compris la discipline, l'ordre et les régulations socioaffectives – viennent se greffer sur la gestion proprement dite des apprentissages.

Cadre théorique

Les processus mentaux supérieurs, chez l'être humain, «sont profondément influencés par les moyens socioculturels qui les médient» (Wertsch, commentant les théories de Vygotski, 1985). La compréhension de l'écrit fait partie de ces processus mentaux. Nous explicitons notre cadre théorique en fonction de deux axes: l'axe social, qui concerne le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage, et l'axe transactionnel, qui concerne le rapport entre un lecteur et un texte.

L'axe social

Dans la perspective qui est ici présentée, la gestion de la classe apparaît comme une réelle condition d'apprentissage. La question des formats d'activité, ou formes standardisées d'action conjointe (Bruner, 1984), se pose de manière

essentielle, parce qu'ils doivent favoriser de réels développements cognitifs chez les élèves. Précisons cette idée à partir des positions théoriques de Vygotski.

Un postulat fondamental de l'interactionnisme inspiré de Vygotski est que l'apprentissage, par essence social, est constitutif du développement mental de l'individu. Ce processus d'apprentissage social, externe, interpsychologique dans un premier temps, permet à l'individu d'entrer, grâce à la collaboration d'un partenaire plus expert que lui, dans des opérations mentales de haut niveau, de développer les opérations de la pensée verbale avant de les intérioriser. Ce processus, externe puis interne, se réalise d'autant mieux que l'éducateur, le tuteur ou un pair plus avancé, est parvenu à cerner la « zone de proche développement » propre à l'apprenant (Vygotski, 1985). Cette zone se situe entre un niveau de développement déjà atteint et un niveau de développement potentiel susceptible d'être atteint prochainement. L'expert offre au novice une collaboration ajustée à cette zone intermédiaire, de manière à le conduire vers cet état de compétence relativement supérieur à celui qu'il maîtrise déjà. Dans cette collaboration, explique Bruner (1983), un expert adulte pratique vis-à-vis de l'enfant un étayage soutenu (enrôler l'apprenant dans une résolution de problème bien définie, formaliser les réussites, réduire les degrés de frustration et de liberté, etc.), dont l'apprenant pourra peu à peu se passer, transformant l'apprentissage en une conquête mentale individuelle (Schneuwly et Bronckart, 1985).

Adaptée à la situation d'interaction entre pairs, la collaboration est d'une nature différente: elle consiste à se mettre ensemble en quête de solutions face à une tâche problème, ou en quête d'interprétations possibles face à un texte; en ce sens, les petits groupes à tâche peuvent se concevoir comme des zones multiples de développement proche dans lesquelles les participants s'entraident mutuellement. C'est là précisément le sens de la « communauté d'apprenants » définie par Brown et Campione (1995). Comme ces chercheurs, nous optons pour un format général qui allie les deux modes de collaboration, l'une étayée solidement par l'enseignant, l'autre reposant sur la coopération entre pairs.

Gérer la classe suppose, dans cette perspective, d'aménager de manière pertinente des groupes de travail qui associent des élèves plus experts et des élèves moins avancés, de varier les groupes en fonction des forces et des faiblesses. Cela suppose de planifier rigoureusement les séances. Quels types d'interactions étant donné les objectifs, quelles durées pour les différentes étapes de travail individuel et groupal? Quelles règles de fonctionnement instaurer dans la classe? Cela suppose aussi de prendre en cours d'activité toute une série de décisions: comment enrôler les élèves, prendre en compte les normes qui se profilent, désamorcer des leaderships, recomposer les groupes, intervenir selon les opportunités d'apprentissages. Cela

suppose également de procéder à des régulations. Comment inviter les plus taciturnes et les plus rétifs à participer, gérer les temps morts, prévenir certains conflits?

Mais ce n'est pas tout. Le concept des «zones de proche développement» comprend deux facettes (Brossard, 1999). La première est externe: c'est dans l'interaction que le tuteur adapte ses interventions en fonction de la zone de développement potentiel de l'apprenant. La seconde facette est interne: elle concerne l'intériorisation par l'apprenant des moyens de réguler un développement en cours. Pour l'enseignant, cela implique un deuxième mode d'accompagnement, plus proche de chaque individu en train de se développer: l'apprentissage social, dans une perspective vygotkienne, n'a de sens que rapporté au devenir de l'individu. Dans le cas de la lecture, le but est que chacun intériorise un véritable dialogue avec les textes. Développer des ZPD dans la classe, c'est donc à la fois agencer de multiples possibilités d'interagir et accompagner le travail d'intériorisation. C'est pourquoi, on le verra, les discussions sur les textes sont prolongées dans les Cercles par des activités individuelles.

L'axe transactionnel

Pour approfondir cette problématique, il nous faut à présent cerner en amont la perspective dans laquelle nous plaçons la compréhension-interprétation des textes.

Selon l'héritage de Peirce, toute conception du réel résulte de «sémioses», ou d'une utilisation dynamique et incessante des signes par l'être humain en vue d'attribuer des significations plausibles à son environnement, fût-ce provisoirement (Eco, 1988). Toute construction de sens est le fruit d'ajustements et de négociations entre des personnes, se forge dans une action dialogique avec le discours d'autrui (Bakhtine, 1988). Critique et réappropriation inlassable des discours externes, la construction personnelle de sens est ainsi une forme d'émancipation sociale (Freire et Macedo, 1987).

Rosenblatt (1938, 1978) a défini la relation du lecteur au texte sous le terme de «transactions», sous l'influence de Dewey pour qui «l'acte de connaître est au cœur même du processus par lequel l'être humain gère son expérience du monde social et physique» (Crahay, 1999, p. 54). De la même manière, lire, dit Rosenblatt, est un processus actif, dynamique et ancré dans un ici et maintenant donné: des transactions singulières relient le lecteur au texte à travers force questions, émotions, pensées, frustrations, émerveillements, analogies, réminiscences, prédictions et réajustements.

Socialement et historiquement marquées, les transactions du lecteur sont liées à son propre réservoir d'expériences. La discussion sur les textes est alors un

lieu de conflits interprétatifs possibles, qui peut se gérer comme un espace de négociation et de dépassement de ces conflits (Langer, 1995). Sur un plan plus strictement cognitif, les transactions relèvent d'approches différentes du texte dans ses différentes composantes (l'intrigue, les protagonistes, les mots, les illustrations, l'art de l'auteur, etc.). Elles privilégient enfin des opérations psychologiques diverses, comme la compréhension fixée sur des aspects littéraires et anecdotiques, l'interprétation fondée sur des inférences et hypothèses, l'analogie avec des expériences ou connaissances personnelles, l'empathie vis-à-vis des personnages, l'analyse critique de l'œuvre, ou le jugement réflexif qui conduit à la construction d'un sens personnel (Sebesta, Monson et Doces Senn, 1995).

L'enseignement de la lecture peut s'enraciner dans ces interactions variées entre les lecteurs et les textes et entre les lecteurs. L'étendue des compétences et des comportements interprétatifs est telle que le travail coopératif entre pairs peut se révéler des plus facilitateurs parce que la confrontation avec les impressions d'autrui peut amener à modifier un point de vue ou une centration. Ainsi, par exemple, Adèle (3^e primaire), réputée bonne lectrice, s'étonne lors d'un cercle de lecture: «Mais où avez-vous lu tout cela?», demande-t-elle à ses pairs en cours de discussion. «On ne l'a pas lu dans le texte, c'est dans les illustrations », répond un des pairs. Adèle explique alors qu'elle ne lit jamais que le texte, parce que, «bonne lectrice», elle a décidé de cesser de s'intéresser aux albums illustrés. Lors de cette discussion pourtant, son interprétation était nettement appauvrie par son désintérêt aux images, dans ce cas particulièrement riches d'indices pour comprendre l'implicite du texte (le livre était *La laide au bois dormant*, de Solotareff).

La méthodologie du cercle de lecture littéraire à l'école primaire

La littérature américaine abonde de propositions relatives à l'implantation de Cercles de lecture (entre autres Alvermann, 1991; Roser et Martinez, 1995; Gambrell et Almasi, 1996; Mac Mahon, Raphaël, Goatley et Pardo, 1997) et de dispositifs similaires tels que celui de la *Lecture orientée vers la conceptualisation* (Guthrie, 1996). Du côté canadien francophone, Lebrun (1996) s'attache particulièrement au développement de la lecture «esthétique» chez l'élève, en distinguant les transactions des jeunes lecteurs par rapport à eux-mêmes, à l'œuvre en soi et à ce que l'œuvre apporte comme compréhension du monde extérieur, de la sphère intime à la distanciation.

Dans tous les cas, les Cercles apparaissent comme de réels vecteurs de motivation chez les élèves, parce qu'ils leur permettent de s'exprimer et d'échanger à propos de livres qui leur sont destinés. Ruddell (1995) montre également que les enfants aiment pouvoir non seulement s'évader par la lecture des œuvres de

fiction, mais aussi mieux comprendre des réalités proches ou lointaines ou encore adhérer à l'humour d'un auteur ou à l'esthétique (le langage, les images) d'un texte. Nos propres analyses des impressions de lecture proposées par les enfants au moment des discussions confirment ce constat: les enfants disposent d'emblée d'entrées intellectuelles, affectives et esthétiques dans les livres (Vanhulle, 1998*b*). D'autres recherches, comme celles de Goatley, Brock et Raphaël (1995), analysent à partir de méthodes expérimentales comment différentes sortes d'interactions entre les élèves influencent la progression dans les interprétations qui émergent dans les discussions, en lien avec l'histoire et le profil particulier de chacun, et comment les élèves moins avancés ou rétifs à la lecture parviennent finalement à s'engager dans les discussions et à acquérir des sentiments de plaisir et de compétence en devenant lecteurs.

Dans tous les cas également, les Cercles se révèlent d'autant plus efficaces que les dispositifs sont structurés. O'Flahavan (1991), entre autres, a montré quelles durées étaient pertinentes pour les moments de lancement, de discussion et de clôture. C'est qu'il s'agit de dépasser l'aimable causerie pour s'acheminer vers des buts de compréhension en profondeur; cela requiert de prendre en compte les «surcharges cognitives» qui peuvent entraver le processus s'il dure exagérément ou si les consignes sont trop larges ou d'emblée trop orientées (point III. 3).

Méthodologie

Les Cercles doivent développer, en même temps que des modes d'entrées individuelles et collectives dans l'écrit, des techniques d'échange telles que les enfants prennent eux-mêmes en charge les buts de ces échanges: on fait simultanément un apprentissage cognitif et un apprentissage social.

Protocole d'expérimentation ou schéma didactique

Voici les six étapes du schéma didactique de base du cercle de lecture littéraire.

Première étape: la lecture – Chaque enfant lit le livre sélectionné, en classe, avec des aides éventuelles de la part de l'enseignant ou de pairs plus rapides. En général, le Cercle se base sur la lecture par tous du même livre. Les enfants savent qu'ils discuteront ensuite.

Deuxième étape: la préparation – En groupe plénier, l'enseignant fixe les enjeux du Cercle de lecture; il appelle les enfants à «discuter pour voir ce que les uns et les autres apprécient, n'aiment pas, pensent, se posent comme questions, etc.;

construire ensemble de nouvelles idées sur le livre lu». Il y a ensuite l'élaboration commune d'un référentiel de lecture et de discussion, qui sera amélioré au fil des séances, à propos des deux questions suivantes: de quoi peut-on discuter à propos d'un livre, et quelles sont les règles pour bien discuter?

Troisième étape: les réactions – Cette étape est vécue en cours de lecture, ou après la lecture du livre entier, ou à chaque étape de la lecture si le livre se lit en plusieurs fois. Chacun rédige ses «semences» de lecture et sélectionne celles qu'il proposerait volontiers à la discussion pour qu'elles puissent y «germer» («mes semences préférées» ou «de quoi j'aimerais parler»). Il se sert du référentiel mais peut écrire d'autres choses aussi.

Quatrième étape: la discussion – On discute, soit après la lecture du livre entier, soit au fur et à mesure selon un découpage par chapitres ou parties prédéfini par l'enseignant. La classe est répartie en sous-groupes ou demi-classes. Les sous-groupes sont, soit centralisés par l'enseignant, soit autonomes. La discussion en petits groupes dure de 15 à 30 minutes suivant les cas.

Cinquième étape: la mise en commun – Des rapporteurs présentent le fruit de la discussion des sous-groupes. Ensuite, on évalue la séance. Comment avons-nous discuté? Qu'avons-nous appris à propos du livre choisi, de tel thème, de l'auteur, d'un genre, etc.? Qu'avons-nous appris à propos de l'acte de lire?

Sixième étape: la schématisation et les prolongements éventuels – Cette étape permet différentes approches, dont celles du personnage, d'un genre, de la compréhension de la technique du «point de vue», du vocabulaire, d'arbres conceptuels, etc.

Parmi les prolongements possibles, on peut renvoyer les enfants à leur carnet de lecture individuelle et les inviter à écrire les nouvelles idées qui leur viennent à l'esprit après la discussion; on leur demande également d'évaluer eux-mêmes leur participation à la discussion.

Le schéma est souple: le format structuré selon les étapes successives «lire – écrire – discuter – faire le point» peut s'enrichir selon les contextes, les sujets abordés, les besoins ou les envies de la classe, l'âge ou les difficultés des élèves, à travers des variantes diverses (ateliers d'écriture, activités à la bibliothèque, correspondance littéraire, forum de discussion au-delà de la classe, etc.).

Il importe de pratiquer ce type d'activité régulièrement pour que des progrès puissent se produire réellement et que les élèves acquièrent «l'art de discuter en profondeur».

Le choix des livres est essentiel; on profitera d'occasions variées (participation à des concours de jeunes lecteurs, échange de valises de livres avec d'autres classes, etc.). Le nombre d'exemplaires par titre lu doit être d'au moins un ouvrage pour deux élèves.

Expérimentation ou illustration

Le Cercle sur lequel nous nous basons se déroule pendant trois semaines environ. Les discussions sur le livre, *Ramona l'intrépide*, ont lieu au fur et à mesure de la lecture des parties prédécoupées par l'enseignante. L'enjeu de ce format de discussion est de permettre à tous les élèves d'entrer à leur rythme dans le processus de lecture et de recherche de sens (Goatley, Brock et Raphaël, 1995). Le découpage incite à poursuivre la lecture sans se décourager et à respecter les échéances pour pouvoir participer à la discussion.

Quelques précisions sur la méthodologie d'intervention: ce cercle a été construit en collaboration enseignante – chercheurs. Il a été ajusté au fil des séances à partir des observations (vidéos et protocoles d'observations écrites), tant au niveau des consignes et des relances pour la production des contenus qu'au niveau de la gestion des séances, notamment en termes de durées, d'organisation des petits groupes ou de répartition des groupes dans l'espace: on a par exemple aménagé un espace où les enfants en retard de lecture du livre bénéficiaient d'une lecture à haute voix par des pairs plus avancés. Les durées standard qui sont présentées plus loin ont été régulées en fonction des événements: ici une insistance accrue sur le moment de relance; là, le prolongement de la séance plénière; là encore, le raccourcissement du travail en petits groupes.

En plus de l'organisation proprement dite, nous relevons des aspects saillants du mode de pilotage adopté par l'enseignante en vue d'étayer la progression des élèves, gérer les résistances ou les conflits, faire émerger des comportements coopératifs, structurer des tâches spécifiques, aménager l'évaluation au sein du dispositif et gérer les différences individuelles.

L'organisation

Six séances, soit deux à trois par semaine, d'environ deux heures et demie auront lieu sur la base des durées standard suivantes: a) lecture individuelle des chapitres prédéterminés et écriture (45 minutes); b) consignes, lancement de chaque séance de discussion (10 minutes); c) discussion en petits groupes de pairs autonomes (30 minutes); d) mise en commun et systématisations (30 à 45 minutes). Voici comment s'articule plus précisément l'activité.

Les phases de lecture individuelle ont lieu en classe. Pour parvenir à respecter les échéances, les lecteurs moins performants peuvent bénéficier d'une lecture à haute voix par des pairs qui ont terminé la partie à lire; cette lecture a lieu dans un local connexe. Les enfants rédigent dans un «carnet de semences», après la lecture des chapitres ou au fur et à mesure, les questions qu'ils se posent, les mots qu'ils ne comprennent pas, les thèmes sur lesquels ils aimeraient discuter. Cinq groupes (les mêmes jusqu'à la fin) de quatre à cinq enfants sont constitués librement. L'institutrice s'est assurée qu'ils étaient suffisamment hétérogènes (tant en termes de facilités / difficultés en lecture, qu'en termes d'équilibre entre les leaders, les plus calmes, etc.). Chaque groupe doit lui-même veiller à la prise en charge de l'animation, la gestion du temps et la prise de notes. Avant la première séance, la classe a émis avec l'enseignante, en même temps que les semences de discussion possibles, quelques règles d'interaction indispensables, transcrites dans un référentiel évolutif qu'on affiche :

Ne pas s'interrompre.

Ne pas se moquer, être tolérant.

Bien se concentrer sur la discussion.

Rester dans le sujet.

Éviter les bruits parasites.

Etc.

D'autres règles se sont progressivement ajoutées, comme celle-ci, qui fait suite à l'évaluation de la deuxième séance où des groupes avaient oublié de prendre des notes: «*Pour éviter de tourner en rond, de recommencer les mêmes discussions: faire une synthèse des différentes choses dites, vérifier si on peut aller plus loin; épuiser le sujet avant de passer à un autre.*».

Chaque discussion se clôture par une double mise au point; les groupes disposent de guides de réflexion à cette fin. Ils peuvent se demander: «Comment avons-nous discuté? De quoi avons-nous surtout discuté? Y a-t-il des points communs et des divergences d'un groupe à l'autre?»

Les rapporteurs des groupes font état de cette double évaluation du fonctionnement et de la production lors de la mise en commun en séance plénière.

On structure alors des connaissances et compétences, qui seront rappelées lors du lancement de la séance suivante. Par exemple, «*Il y a, dira un enfant à propos d'une affirmation d'un de ses pairs, des choses que le livre ne dit pas*»; «*Comment les sait-on alors?*», répond l'institutrice. – *C'est écrit entre les lignes.* «*Ah, voilà donc à quoi il faudra faire bien attention ...*»

Enfin, ces moments permettent d'opérer des régulations sociales. À la suite de tensions dans un petit groupe, toute la classe discute: «*il faut s'écouter*»; «*se disputer ça ne sert à rien*». Ce que l'institutrice reformule ainsi: «*discuter, c'est avancer; se disputer, c'est reculer*».

Les mises au point après chaque discussion en groupes de pairs permettent de relancer la discussion suivante, mais aussi la rédaction de nouvelles semences, puisqu'il y a au fur et à mesure des hypothèses à vérifier, des impressions à revoir.

Notons également que la consigne est rigoureuse sur les parties à lire en fonction des échéances; on aménage donc des aides pour les lecteurs plus lents; en même temps, les plus rapides évitent de prendre de l'avance sur le chapitre suivant, le but étant bien entendu que les groupes émettent des hypothèses sur la suite.

Les carnets de semences sont rangés avec les livres sur une étagère; ce matériel reste dans la classe.

Le pilotage

Pour chacune des étapes, la formulation même des consignes est essentielle, qui referme ou élargit les possibilités («écrire le plus de semences possibles»; «choisir quelques semences et les épuiser»; «approfondir tel sujet en particulier», etc.). Ces consignes prennent des formes plus précises en fonction des voies que les enfants explorent peu à peu de façon privilégiée.

— Étayer les propositions et la progression des élèves

C'est tout au long des interactions que l'enseignante s'emploie, avec beaucoup de flexibilité, à aider les élèves à aller le plus loin possible dans leurs approches des thématiques abordées, en pratiquant des techniques d'étayage telles que reformulations, demandes d'approfondissement, questions, propositions «dérangeantes»; elle montre, par exemple, les avis contradictoires entre les groupes. Dans le cas qui nous occupe, il s'est très vite avéré que le personnage central du roman devenait un thème de discussion privilégié. C'est ce fil conducteur que l'enseignante saisira souvent à partir de la troisième séance. La préparation de l'activité se modifie du coup en fonction de cette thématique privilégiée par les élèves: quelles pistes leur proposer pour qu'ils appréhendent mieux la dimension du personnage dans l'œuvre de fiction?

— Gérer les conflits, les blocages, les résistances

À côté des techniques de l'écoute active, l'enseignante met le doigt sur des normes qui émergent et qu'il s'agit de dépasser sous peine de blocages. Ainsi, un petit groupe décide à un moment donné de ne plus discuter d'un tel livre, «écrit pour des enfants de dix ans, mais parlant d'un personnage de six ans, et qu'on n'aime

pas !». Les cahiers de semences et le livre sont ostensiblement fermés sur la table de ce groupe devenu muet. L'institutrice s'approche et dit: «Et pourquoi ne discutez-vous pas des chapitres que vous venez de lire? Les élèves lui répondent: «On n'aime pas. On n'aime pas Ramona». L'institutrice reprend: «Mais voyez justement pourquoi vous n'aimez pas ce personnage» et d'un ton ferme mais bienveillant, elle ajoute: «En somme, vous êtes aussi fermés que vos cahiers de semences».

Lors de la mise en commun, la secrétaire répète avec véhémence que son groupe de discussion déteste le personnage. S'ensuit un débat général assez houleux. Des enfants signalent qu'ils ne peuvent s'empêcher de juger ce personnage qu'on aime peut-être bien, mais qui agace. Le thème du rejet apparaît, le rejet de ceux qui sont «trop fiers», qui se «croient forts», ou qui «ne sont pas ce qu'ils croient»; en réalité, c'est un conflit qui émerge entre les groupes.

En intervenant auprès du groupe «bloqué», l'institutrice limite volontairement le degré de liberté: il s'agit de dépasser l'envie d'abandonner, d'essayer d'aller plus loin. Elle instaure une norme dans la dynamique de la classe: lire, c'est aller au-delà des premières impressions, même si cela demande des efforts, l'effort de s'ouvrir («vous êtes fermés comme vos cahiers de semence») ou l'effort d'admettre les divergences et d'en parler. Le conflit intergroupe peut ainsi se réguler par l'admission des désaccords à propos du personnage.

Elle se place en même temps dans une zone de développement proche: ses élèves laissent deviner qu'ils sont prêts à saisir le mécanisme littéraire qui consiste à «cacher» les motivations d'un personnage derrière des actions en apparence aberrantes. La discussion et l'étagage aidant, les enfants peuvent accéder à la lecture d'une couche plus profonde de sens: cela se révélera en particulier dans le groupe récalcitrant.

— Faire émerger des comportements coopératifs

Mais cette évolution se produit également grâce aux comportements coopératifs qui s'installent. Pour pallier les disputes, des petits groupes adoptent cette règle de fonctionnement: avant chaque séance de discussion, on se mettra d'accord sur une répartition des rôles; on établira qui anime, qui prend note, qui sera le rapporteur.

Au-delà de l'acquisition progressive de ces comportements fonctionnels, nous avons vu certains enfants s'appropriier littéralement les techniques d'étagage pratiquées par l'institutrice lors des séances plénières. Ainsi, Adeline s'est-elle peu à peu transformée en une véritable animatrice de groupe à tâche, comme le montrent ces courts extraits de différents moments de discussion dans son groupe de pairs; ici, les enfants discutent entre eux des mots qu'ils ne comprennent pas:

Adeline – Qui pense que ce sont des mots de notre vocabulaire?

(Les autres acquiescent)

Adeline – Alors, qu'est-ce que vous voyez encore?

(Silence)

Adeline – Marie-Luce, elle a des bonnes idées, mais elle ne les dit pas. Alors, vas-y, Marie-Luce.

(Marie-Luce intervient, ce qui relance la discussion).

Une autre fois:

Adeline – Moi, je vais proposer quelque chose, mais vous n'êtes pas obligés de me suivre : faire un petit résumé de ce qu'on a dit sur les trois points et puis parler de tout cela (elle montre les carnets de semences)...

Ainsi, Adeline fait montre d'attitudes facilitatrices telles que veiller à l'expression de tous, faire des propositions d'organisation, encourager à participer, rester dans le sujet, etc. Ce rôle facilitateur fait partie intégrante des procédures de discussion: dans ce format d'activité, chacun est convié à en faire l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle les enfants évalueront eux-mêmes et avec l'aide d'un pair ou de l'enseignante, après chaque discussion et guides de réflexion à l'appui, leurs comportements interactifs (exemples: «J'ai veillé à laisser parler les autres.», «J'ai fait des propositions pour faire avancer la discussion.», «J'ai veillé à ce que l'ambiance soit bonne dans le groupe.», etc.).

— Structurer des tâches pour aller plus loin

La focalisation des différents groupes sur le personnage de Ramona a incité l'équipe de recherche à proposer aux enfants de réaliser des «diagrammes» de leurs interprétations, dans une séance de prolongement à la dernière discussion. Ils auront à présenter ce diagramme à la classe. L'institutrice présente ainsi la tâche à effectuer:

Institutrice – J'ai remarqué que chaque groupe avait commencé à synthétiser les différentes idées sur Ramona. Alors, je vous propose de poursuivre ce que vous avez vous-mêmes commencé. Voilà: le groupe de Louise se demandait comment Ramona se montre intrépide, entre le début et la fin du livre. Ce groupe pourrait donc travailler là-dessus, faire un schéma, une ligne du temps...

Louise – Mais on peut faire autrement aussi?

Institutrice – Bien sûr, c'est à vous de décider ensemble comment vous représenterez vos idées à propos de l'intrépidité de Ramona.

Ce groupe a proposé un dessin en trois images illustrant des moments clés de l'histoire; ces images ont été accompagnées des légendes suivantes: a) Ramona se sent intrépide; b) Ramona se rend compte qu'elle n'est pas intrépide; c) Ramona est enfin devenue intrépide.

Pour qui connaît le récit en question, ces phrases révèlent une lecture pertinente de la dynamique implicite qui le sous-tend à travers un foisonnement d'anecdotes et de dialogues.

— Aménager des évaluations formatives

Les Cercles intègrent une composante évaluative en y intégrant au premier chef les enfants eux-mêmes: c'est une condition *sine qua non* pour qu'ils deviennent des activités propres à instaurer une dynamique de «communauté d'apprenants» qui contrôlent leurs apprentissages et font le point sur leurs compétences. Voici, par exemple, quelques réflexions rédigées par des élèves sur base d'un questionnaire qui comportait une dizaine d'items, dont l'appréciation de la structure de discussion «au fur et à mesure», le sentiment d'avoir progressé dans «l'art de discuter» et le sentiment de s'être amélioré².

a) appréciation de la structure de discussion

- On pouvait aller mieux en profondeur parce qu'on se rappelait mieux ce qu'on avait lu.
- De cette manière, on n'oublie pas ce qui s'est passé dans les chapitres, on retient mieux les détails.

b) le sentiment d'avoir progressé

- Je pense que, dans mon groupe, j'ai eu une grande importance, car je participais et j'animais la discussion.
- Je me suis mieux introduite dans le groupe que d'habitude.
- J'ai fait avancer la discussion en donnant mon avis et en posant des questions.
- Ce que j'ai le plus aimé, c'est le travail par petits groupes autonomes, le caractère des personnages, trouver des arguments pour faire avancer le groupe.
- J'aime bien dire mon avis et l'avis des autres est capital.

c) le sentiment de s'être amélioré

- Depuis les cercles de lecture, je comprends plus les livres et je vais plus vite.
- Avant, je ne lisais pas souvent, maintenant je lis plus vite.
- Je me suis amélioré en compréhension: en discutant, on apprend des mots.

- Parce que je lis tout haut, je ne comprends pas l'histoire.
- Je ne crois pas m'être amélioré mais je me suis réhabitué à la lecture.
- Il y avait des chapitres que je ne comprenais pas et que j'ai compris avec mon groupe.

Ainsi, les enfants se montrent conscients de ce qui facilite l'acte de lire (vitesse, lecture mentale, compréhension du vocabulaire) et sensibles au rôle des échanges pour s'améliorer (écouter les avis d'autrui, proposer des arguments).

Les enfants doivent alors pouvoir garder la trace de leur progression. À cet égard, le carnet de lecture peut révéler à chacun l'évolution de ses interprétations et de ses attitudes au fil des séances.

— Gérer les différences individuelles

Les discussions permettent d'élargir la capacité interprétative à travers la confrontation aux modes d'entrée dans les œuvres des uns et des autres.

Mais un support individualisé doit également être apporté. Le carnet des semences en est un, lorsque l'enseignant négocie avec ses élèves la possibilité de le lire et d'en faire un outil de dialogue par l'écrit. Montrant qu'elle aussi se met en quête de sens et profite d'un échange avec l'élève, elle pousse chacun, par ses réactions écrites sous les semences, à s'interroger davantage, à approfondir l'une ou l'autre idée, à chercher d'autres pistes encore, à adopter d'autres points de vue.

Cet étayage individualisé se réalise aussi au sein de la vie de la classe: l'enseignante répartit sa lecture des carnets dans les moments où les enfants travaillent à des tâches individuelles.

D'autres modes de guidage différencié existent encore: par exemple, nous avons eu recours dans d'autres classes à l'usage d'un portfolio (Goupil, 1998; Jalbert, 1998) dans lequel les enfants rassemblent leurs notes ou semences de lecture ainsi que des autoévaluations de leurs interventions. Ce portfolio individuel permet lui aussi à l'enseignant de faire régulièrement le point avec chacun sur sa progression, en aidant l'élève à se donner des objectifs en termes de comportements sociaux et de production d'idées pour les prochaines discussions.

Commentaires

On peut dire que la gestion de la classe, dans la perspective interactionniste, se situe aux confins de la didactique ou que l'une et l'autre sont inséparables.

Illustrons schématiquement comment s'articulent la gestion de la classe et celle des apprentissages.

Tableau 1
Articulation entre la gestion de classe et la gestion des apprentissages

Gestion de la classe	Gestion des apprentissages
<p>Préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir avec la classe des règles d'interaction et de fonctionnement. <p>Action</p> <ul style="list-style-type: none"> Moments de discussion autonome. Moments centralisés par l'enseignant. Maintenir et réguler le fonctionnement démocratique; gérer des conflits. Enseigner des comportements coopératifs. Gérer les durées des étapes: ouverture / clôture. Gérer l'espace (supports matériels et disposition des tables et chaises). Animer, enrôler, maintenir le climat d'écoute, etc. Évaluer les processus sociaux. <p>Rétroaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Restructurer des groupes difficiles, varier la composition des groupes, repréciser les consignes d'interaction, donner des responsabilités d'animation, etc. Gérer les différences individuelles : autoévaluation et évaluation formative des comportements sociaux et négociation d'objectifs à poursuivre. 	<p>Préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir avec la classe des contenus de discussion. <p>Action</p> <ul style="list-style-type: none"> Produire des interprétations plurielles. Approfondir des pistes particulières; se focaliser sur des apprentissages ciblés. Maintenir l'attention, l'engagement dans l'activité; gérer les résistances à l'apprentissage; profiter des avis contradictoires. Faire interagir pour résoudre des problèmes (interpréter des textes complexes). Tâches claires, tantôt ouvertes tantôt pointues; clarté des buts. Accès aux livres, carnets, référentiels. Pratiques d'étayage centrées sur les pistes privilégiées. Évaluer la production de contenus. <p>Rétroaction</p> <ul style="list-style-type: none"> Construire de nouvelles tâches à partir des apports des élèves, du tissu interprétatif en cours d'élaboration, etc. Gérer les différences individuelles : autoévaluation et évaluation formative de la production personnelle de contenus à travers les carnets de lecture, le portfolio : relances, aides, objectifs.

Pour aller plus loin dans la modélisation de formats d'activité tels que les Cercles, il faut cerner davantage le rôle de l'enseignant. On l'a vu, le fondement de ces activités est que l'interaction est la source même du développement cognitif. La manière de gérer la participation est dès lors cruciale. Avec vingt-quatre jeunes enseignants en fin de formation initiale qui ont tous pratiqué des Cercles de lecture, nous avons, à nouveau sur base de protocoles d'observations des interactions et d'enregistrements vidéos, tenté de répondre à des questions de ce type: lorsqu'on compare les activités d'échange sur les textes, qu'observons-nous comme différences de comportements et d'acquisitions chez les enfants selon que ces échanges sont centralisés par l'enseignant ou gérés par les enfants en petits groupes de pairs autonomes? Dans le cas des groupes de pairs autonomes, quels sont les effets du

leadership, comment les enfants acquièrent-ils des comportements facilitateurs? Quels conflits apparaissent? Entre les discussions centralisées et les autres, observe-t-on, pour les mêmes textes, des différences de niveau d'interprétation? Mais dans quelles conditions précises? Les interventions de l'enseignant qui centralise la discussion ont-elles un impact sur les interprétations proposées? À quel point influence-t-il les contenus, les pistes interprétatives? Comment étaye-t-il les apports des élèves? Etc.

Quelques observations ont été effectuées, qu'il s'agirait de vérifier plus largement.

Le cas des échanges centralisés – Les étudiants qui pratiquaient de façon experte l'étagage par des techniques de reformulation et de questionnement en vue de faire approfondir les interprétations amenées par les enfants, obtenaient de meilleurs effets (des interprétations fines et pertinentes venant des enfants), que ceux qui intervenaient plutôt sur les contenus (en sélectionnant eux-mêmes d'emblée des thèmes de discussion par exemple). Cela a conduit à cerner le rôle d'animateur de l'enseignant.

Le cas des discussions en petits groupes de pairs autonomes – Les classes où cette technique réussissait le mieux étaient celles où les étudiants avaient bien structuré le cadre, ce qui signifiait en clair: des consignes spécifiques à chaque étape; des normes de temps; le fait de donner aux enfants un référentiel concernant des pistes pour jouer un rôle de facilitation sociale; le fait de demander aux enfants de bien prendre note des interprétations proposées pour les présenter ensuite au groupe-classe, etc. Le succès était moindre dans les classes où l'étudiant avait été plus permissif, laissant par exemple s'allonger le temps dévolu à chaque étape, ou présentant les consignes de chaque étape de façon insuffisamment claire et spécifique à ces étapes. Un autre constat était que les productions des enfants pouvaient être pertinentes tout en étant plus divergentes, plus originales, que dans des groupes centralisés par l'enseignant, ce qui rejoint des résultats obtenus ailleurs à partir de méthodes expérimentales de comparaison entre des groupes placés dans des conditions d'interactions différentes (Almasi, 1995). Ces éléments permettaient d'approfondir la notion de «l'effet-enseignant».

Le rapport à la lecture – Les interprétations des mêmes livres littéraires variaient fortement d'un contexte scolaire et social à l'autre. Le rapport des élèves à la lecture, à l'implicite des textes, à ce que les textes apportent comme étonnements et comme nouvelles représentations de soi et du monde, est bien fonction d'«effet-participant» dans des environnements culturels variables.

Si les deux premiers faits évoqués permettent de mieux préparer les jeunes enseignants à associer gestion de la classe et buts d'apprentissage, le troisième

apporte une part supplémentaire de complexité. Il met à mal une vision préétablie des significations littéraires et de leur universalité et oblige l'enseignant à élargir lui-même ses propres interprétations des textes. Le problème devient de pouvoir étayer des pistes interprétatives intéressantes en se laissant surprendre par des apports inattendus des élèves. L'enjeu est là : dans cette saisie des occasions propices, tellement déterminante pour maintenir l'engagement et la motivation des enfants, dans cette gestion attentive de la classe en tant qu'espace particulier de construction de savoirs et de négociation de sens.

Conclusion

Gérer au quotidien une telle articulation entre un fonctionnement de la classe centré sur les élèves et leurs interactions et les apprentissages demande une conviction. On pourrait à juste titre, soulever des problèmes bien étudiés dans la documentation scientifique sur la gestion du travail en groupe (voir à ce propos la revue des recherches effectuée par Doyle, 1986) tels que le temps perdu entre les différentes étapes, notamment dans le passage des petits groupes au grand groupe; les disputes intragroupes; la discipline qui peut parfois s'effilocher en l'absence de contrôle de l'enseignant; les difficultés des élèves peu socialisés à collaborer et à s'écouter; les « effets-participants » selon leur degré élevé ou faible d'engagement et de performance cognitive, etc. Nos propres observations nous permettent cependant une vision assez optimiste sur ces différents aspects. Les élèves entrent volontiers dans les processus de discussion, pour autant qu'ils ne se sentent pas jugés sur les interprétations qu'ils proposent, pour autant qu'on leur laisse le droit de ne pas tout dire (le carnet de lecture est *a priori* individuel!), pour autant aussi qu'ils deviennent peu à peu tous responsables de ce fonctionnement : d'où, les fiches d'auto-évaluation. D'où également la mise en place de routines : les élèves peuvent avoir à leur charge l'installation des tables et chaises, la gestion du temps pour arriver à l'heure au moment des synthèses en grand groupe, etc.

L'enseignant se définit ainsi comme un expert sur des contenus, mais capable de suivre les voies proposées par les enfants, comme un médiateur qui gère les interactions en tant que sources d'apprentissages, comme un acteur institutionnel aussi, parce qu'il réfléchit son projet de classe comme un projet social (Perrenoud, 1999).

Pour nous, toute didactique doit envisager ensemble la question des « matières » et de leur enseignement et la question de la gestion de la classe. L'appropriation du lien profond qui relie ces deux facettes dépend du rapport que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir. Une conception figée d'un savoir avant tout transmissible permet une gestion de classe limitée à des aspects d'ordre et de discipline, par exemple. En revanche, une conception plus dynamique du savoir comme construction

collective implique de penser la classe comme un espace de développements multiples. Il y va alors d'une aptitude à gérer des dynamiques individuelles, groupales et sociales diverses sans perdre de vue les buts d'apprentissage. La gestion des apprentissages selon des enjeux disciplinaires s'inscrit dans une conception élargie de la gestion de la classe en tant que celle-ci constitue une communauté d'apprenants.

NOTES

1. Deux recherches sont en cours depuis 1996, qui sont financées par l'Administration générale des études et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique. La première a été menée par Annette Lafontaine, Serge Terwagne et Sabine Vanhulle de 1996 à 1998, avec la collaboration d'inspecteurs et d'instituteurs primaires. Elle se prolonge actuellement par l'insertion des nouvelles technologies dans l'accès aux connaissances par l'écrit (Annette Lafontaine et Serge Terwagne). La seconde recherche se déroule depuis 1996 au sein d'un Institut supérieur pédagogique (Haute école Isell de Liège). Coordinée par Anne Schillings, professeure de français et de didactique du français, et Sabine Vanhulle, en collaboration avec les professeurs de pédagogie, elle a d'abord porté sur les Cercles de lecture et intègre depuis 1997 une formation des étudiants à la réflexivité à travers le portfolio. Le « nous » de cet article fait référence à ces équipes de recherches et à Corinne Duculot, l'institutrice qui nous sert de modèle au point III.
2. Ces phrases d'élèves ont été corrigées sur le plan orthographique.

Abstract – This article explores the relationship between classroom management and the development of reading comprehension from the perspective of an interactionist approach and with the view of class as a community of learners. This research is based on external evaluations which show difficulties which students have in reading activities called « Reading Circles » which require close interpretation of texts. The feasibility is directly linked to aspects of classroom management. These questions were examined following investigations of teachers in practice and those in initial training.

Resumen – Este artículo se interesa en forma exploratoria a la articulación entre la gestión de la clase y el aprendizaje de la comprensión en la lectura desde una perspectiva interaccionista, considerando la clase en tanto que comunidad de alumnos. Nuestras investigaciones se apoyan en evaluaciones externas que revelan las dificultades de los alumnos en lectura, para construir luego dispositivos llamados « Círculos de lectura » a fin de estimular desde la escuela primaria la interpretación fina de textos. Su concretización esta estrechamente ligada a aspectos de gestión de la clase. Abordamos esta cuestión a partir de experiencias llevadas a cabo con docentes en ejercicio y en formación inicial.

Zusammenfassung – Dieser Artikel erforscht die Verbindung zwischen Klassenleitung und Leseverständnis im Kontext der Interaktion, derzufolge eine Klasse als „Lernergemeinschaft“ verstanden wird. Unsere Untersuchungen stützen sich auf Beurteilungen von außen, bei denen Leseschwierigkeiten festgestellt wurden. Zur Abhilfe wurden sogenannte „Lesekreise“ ins Leben gerufen, die bereits auf Grundschulebene ein besseres Textverständnis ermöglichen sollen. Die Durchführbarkeit ist eng an gewisse Aspekte der Klassenleitung gebunden. Wir sind dieser Frage nachgegangen an Hand von Erfahrungen mit festangestellten Lehrern sowie mit Lehramtskandidaten.

RÉFÉRENCES

- Almasi, J.F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature, *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Alvermann, D.E. (1991). The discussion web: A graphic aid across the curriculum. *The Reading Teacher*, 45(2), 92-99.
- Bakhtine, M. (1988). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brown, A. et Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale, In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 209-220). Paris : La Dispute.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire. Savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire* (p. 13-25). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cleary, B. (1988). *Ramona l'intrépide*. Paris : L'école des Loisirs.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fournier, M. (1999). Sciences de l'éducation : l'élève au centre. *Sciences humaines*, 100, 28-29.
- Freire, P. et Macedo, D.P. (1987). *Literacy : Reading the word and the world*. Westport (CT) : Greenwood.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L.B. et Almasi, J.F. (dir.) (1996). *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading*. Newark (DL) : IRA.
- Glaser, R. (1986). Enseigner comment penser, In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 252-280). Bruxelles : Labor.
- Goatley, V.J., Brock, C.H. et Raphaël, T.E. (1995). Diverse learners participating in regular education "Book Clubs". *Reading Research Quarterly*, 30(3), 352-381.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Groupe Diepe (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. Bruxelles : De Boeck Université.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Mc Cann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Faibisch, F.M., Hunt, B. et Mitchell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement : Changes in motivations and strategies during concept - oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 308-331.
- Jalbert, P. (1998). Adaptation française de Farr et Tone, *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lafontaine, D. (1999). Résultats des évaluations des compétences en lecture en troisième secondaire – Rapport interne du Service de pédagogie expérimentale. Belgique : Université de Liège.
- Lafontaine, A. et Terwagne, S. (1999). *Discuter pour mieux comprendre les textes de fiction. Discuter pour mieux comprendre les textes d'opinion*. Films vidéos et brochures. Service de pédagogie expérimentale. Belgique : Université de Liège.

- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark (DL) : Teachers College Press.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par «réponse» à la littérature jeunesse. *Repères*, 13, 69-85.
- Léontiev, A.N. (1984). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions sociales.
- Mazzoni, S.A. et Gambrell, L.B. (1996). Text talk : Using discussion to promote comprehension of informational texts. In L.B. Gambrell et J.F. Almasi (dir.), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (134-148). Newark (DL): IRA.
- Mc Mahon, S.I., Goatley, V.J., Pardo, L.S. et Raphaël, T.E. (dir.) (1997). *The Book Club Connection*. New York (NY): The Teachers College Press.
- Nyssen, M.C., Godenir, A. et Terwagne, S. (1999). *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne*. Rapport d'étude réalisé pour Euridyce. Communauté européenne.
- O' Flahavan, J. (1994). Teacher role options in peer discussions about literature. *The Reading Teacher*, 48, 354-356.
- Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus. Une distribution partagée de la connaissance, *Revue française de Pédagogie*, 111, 55-71.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Resnick, L.B. (1979). Theories and prescriptions for early reading instruction. In L.B. Resnick et P.A. Weaver (dir.), *Theory and practice of early reading*, 2 (p. 321-338). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York (NY) : The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Roser, N.L. et Martinez, M. (1995). *Book Talk and Beyond Children and Teachers Respond to literature*. Newark (DL): IRA.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles : Labor.
- Ruddell, R. (1995). Those influential literacy teachers : Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48(6), 454-463.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (dir.), (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visibles dans l'enseignement du français, *La lettre de la DFLM*, 2.
- Sebesta, S.L., Monson, D.I. et Doces Senn, H. (1995). A hierarchy to assess reader response. *The Journal of Reading*, 38(6), 444-451.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis, *École 2000*, nov.-déc., 12-17.
- Terwagne, S., Lafontaine, A. et Vanhulle, S. (à paraître). Lectures transactionnelles d'Amos et Boris, *Enjeux*.
- Turner, J. et Paris, S.C. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy, *The Reading Teacher*, 48(5), 662-675.
- Vanhulle, S. (1998a). Des «transactions» du lecteur aux «Cercles de lecture». Littérature et interactions sociales à l'école primaire, *Éducation et recherche*, 20(2), 216-237.
- Vanhulle, S. (1998b). (Socio) didactique cherche objet... passionnément, *La lettre de la DFLM* Paris-Namur : Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle.
- Vygotski, L.S. (1985) (Trad. F. Sève). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wertsch, J.V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.