

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 20 (1998)

Heft: 2

Artikel: Des "transactions" du lecteur aux "cercles de lecture" : littérature et interactions sociales à l'école primaire

Autor: Vanhulle, Sabine

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786238>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Des «transactions» du lecteur aux «Cercles de lecture» Littérature et interactions sociales à l'école primaire

Sabine Vanhulle

*La recherche évoquée ici, menée avec des enseignants de la Communauté française de Belgique, vise l'insertion de diverses pratiques interactives de lecture et d'écriture dans la didactique du français. En nous fondant sur le paradigme transactionnel issu de Rosenblatt (1938) et sur le paradigme socioconstructiviste issu de Vygotsky (1931), nous proposons notamment d'envisager les «discussions littéraires» comme creuset pour l'élaboration de compétences élaborées de compréhension en lecture. Source d'échanges et d'interprétations multiples – et donc de motivation, selon certains travaux américains (Gambrell 1996) – l'œuvre littéraire sert ici la construction de significations à partir de questions authentiques que se posent les élèves et de la coopération entre pairs. Avec les (futurs) enseignants, nous avons expérimenté la méthodologie du «Cercle de lecture» à l'école primaire, en nous arrêtant aussi bien sur les conditions d'interactions à favoriser, que sur le choix d'œuvres de «qualité» propices au débat. A la suite de l'expérience menée avec des enfants, chercheurs et enseignants sont arrivés à ce constat: les enfants aiment parler des livres et disposent de réelles clés interprétatives. Celles-ci peuvent se développer grâce à la discussion. Le présent article illustre ce fait à travers une activité menée en cinquième primaire sur le livre *Le goût des mûres* de Buchanan Smith.*

Introduction

Une approche «intégrée» de la lecture

Le but général de la recherche – action présentée ici est de stimuler un intérêt social et culturel du futur enseignant pour la lecture. Celle-ci est considérée

comme processus fondamental de développement de la personne humaine, comme moyen d'épanouissement de capacités mentales élevées, et comme moyen, pour tout individu, de devenir acteur dans la construction de significations culturelles. A l'instar de certains auteurs, on évoque une «*lecture engagée*», une «*approche intégrative*» (Giasson 1995), une «*littératie*» qui serait «*une adaptation aux attentes sociales, un pouvoir de réaliser des aspirations individuelles, un changement social effectif, le fait de devenir une «personne culturelle»*» (Gagné 1995: 8).

Dans cette perspective, toute lecture, qu'elle soit de type «*esthétique*» et liée au plaisir, ou «*informative*» et liée à des besoins ou des désirs d'agir et d'apprendre, est à la fois cognitive et affective, individuelle et sociale. Toujours unique en fonction de la personne qui lit, et pourtant intrinsèquement marquée par le contexte dans lequel elle se produit, elle constitue l'objet de multiples transactions possibles entre le lecteur et le texte. Partagée avec d'autres, source de discussions, elle peut encore se transformer, et s'enrichir de nouvelles interprétations, de nouvelles connaissances. Nous nous situons là dans un courant de recherche fortement inspiré par les théories de Rosenblatt (1938) et de Vygotsky (1931).

Ce n'est généralement pas cette lecture complexe et toujours en développement, bien après les acquisitions techniques de base, qui est privilégiée dans l'enseignement primaire ni même au début du secondaire. En Communauté française de Belgique, le temps consacré aux apprentissages visant des stratégies élaborées de compréhension en lecture est souvent faible (Lafontaine 1996). Les enquêtes révèlent en effet que les conceptions des apprentissages en lecture reposent surtout sur le déchiffrage, les aspects formels de la langue (grammaticaux par exemple) ou encore la dimension littérale des textes. Enfin, les activités de lecture sont peu associées à d'autres activités linguistiques proprement dites (écrire, échanger sur un texte...) ou à des besoins liés à d'autres disciplines que le français (lire dans le cadre d'une séquence d'éveil scientifique, etc.).

Or, l'enseignement des compétences minimales de lecture, qu'elles soient techniques (déchiffrer) ou fonctionnelles (dégager des informations d'un texte à partir du sens littéral...) ne suffit pas à forger des comportements actifs de lecteur à long terme (Guthrie 1996).

Par ailleurs, sur le terrain, il apparaît vite au chercheur à quel point les enseignants sont eux-mêmes soucieux de découvrir des outils adaptés aux nécessités d'aujourd'hui, et aux connaissances récentes sur les mécanismes de l'apprentissage d'une lecture-compréhension. En primaire, le «*coin-lecture*» existe en bien des endroits, ainsi que le recours à la Bibliothèque Centre de Documentation, et c'est important lorsque l'on sait par exemple que la présence d'une bibliothèque de classe influence positivement les performances des enfants en lecture (Lafontaine, 1996). Ces tendances sont du reste encouragées par les instructions officielles. En effet, on y préconise «*d'intégrer l'écrit (sous toutes ses formes) dans ses actes quotidiens, pour prendre du plaisir, s'émouvoir, imaginer, agir, réagir, comprendre les autres, s'informer, mémoriser, se faire une opinion, etc.*»¹. Est également encouragé le recours aux oeuvres littéraires, car sans cette ouverture, «*les enfants risquent fort de n'avoir de leur langue et du monde qu'une expérience et une perception réductrices (...). Elles permettent d'accéder,*

sur le mode intuitif, à une perception plus nuancée et à une compréhension plus fine de soi, des autres et du monde.»²

La question d'un véritable *apprentissage* du «littéraire» est cependant loin d'être résolue. Ce qui est mis en valeur dans les programmes est avant tout la fonction de socialisation et de formation esthétique et émotionnelle de la littérature. Mais dans cette mesure seule, alors, il n'est pas nécessaire d'intégrer le littéraire dans le curriculum même de la langue maternelle: toute bonne animation à partir des livres fait l'affaire! A travers nos recherches au Service de Pédagogie expérimentale³, nous proposons d'*envisager aussi les œuvres littéraires comme un puissant creuset pour l'élaboration de compétences spécifiques de compréhension en lecture*. Celles-ci sont du reste très bien décrites dans les Standards américains (instructions officielles correspondant à nos «Socles») de 1995, qui consacrent un chapitre spécial à la Littérature dans le programme de langue maternelle. Citons à titre d'exemples des compétences telles que: «*l'enfant examine les actions du personnage principal...*», «*il fait des inférences et tire des conclusions à propos du contexte, des événements, des personnages et des situations*» ou encore «*l'enfant analyse l'impact des choix de l'auteur en matière de vocabulaire*», etc.⁴. Ces compétences sont évaluées à partir de carnets de lecture dans lesquels les enfants écrivent leurs «réponses», leurs réactions à des livres lus. Nous nous sommes largement inspirés de cette méthodologie, comme on le verra plus loin.

Comment intégrer l'usage des livres dans la méthodologie même des apprentissages en lecture ? Certes, il ne suffit pas de proposer l'application pure et simple de modèles didactiques «venus d'ailleurs». Selon nous, il importe d'entrer d'abord dans une démarche d'appropriation et un travail sur les représentations avec les futurs enseignants⁵.

C'est cette démarche, fondée à la fois sur les oeuvres littéraires, sur leurs possibilités d'interprétation, et sur l'échange avec autrui, que nous avons amorcée. Elle sous-tend l'expérience qui sera décrite en troisième partie de ce texte. Mais avant, arrêtons-nous sur les fondements théoriques et les outils didactiques proposés.

1. Fondements théoriques

1.1. Contexte et performances en lecture

Diverses recherches montrent «*l'influence du contexte sur les performances de lecture*», suivant qu'il y ait ou non un environnement riche en livres par exemple (Lafontaine 1996). Au coeur de la relation entre l'enfant et cet environnement, intervient le facteur principal: la motivation. Des chercheurs américains ont montré que quatre grands facteurs de motivation au moins interviennent dans la lecture (Gambrell 1996). En cause: une bonne image de soi de l'enfant comme lecteur, la possibilité de dialoguer sur les livres qu'il a appréciés, dans un contexte où les livres sont investis de valeur et dans une relation pédagogique où l'enseignant lui-même aime montrer son plaisir de lire.

Partage, échange, discussion, image de soi: forts de ces informations sur la motivation, issues de larges enquêtes (questionnaires auprès des enfants, des enseignants, des chefs d'établissements,...), tous ces chercheurs se sont demandé *quelles attitudes spécifiques développaient les enseignants qui donnaient si bien le goût de lire, qui influençaient si favorablement une véritable littératie*, à long terme, chez leurs élèves (Ruddell 1995; Guthrie 1995/1996; Almasi 1995; Alverman 1996). On a remarqué que ces enseignants organisaient les apprentissages à travers des interactions où la parole, le pari positif sur les compétences intuitives de lecture des élèves, et les discussions entre pairs, intervenaient largement. En plus, ils étaient toujours très explicites quant aux objectifs qu'ils poursuivaient, et mettaient constamment en évidence les connaissances acquises, tant conceptuelles que procédurales.

1.2. L'interaction comme outil de développement: le paradigme socioconstructiviste

Le choix d'une méthodologie centrée sur les interactions sociales ne se justifie pas seulement par les apports de chercheurs praticiens tels que ceux cités plus haut. Notre recherche s'est construite selon deux paradigmes issus de théoriciens comme Vygotsky et Rosenblatt. Celle-ci a développé un «modèle transactionnel de la lecture et de l'écriture» proche des thèses socioconstructivistes du psychologue russe.

Selon Vygotsky, l'apprentissage précède en fait le développement: c'est grâce aux interactions sociales, aux échanges verbaux entre l'adulte ou le «tuteur plus expert» et le «novice», que celui-ci peut intérioriser des opérations mentales élaborées (résoudre un problème, exprimer une opinion argumentée, etc.). Le développement est donc d'abord social. Ensuite l'enfant s'approprie les instruments, les modes de questionnement, les stratégies, etc., vécus pendant la relation, et les transforme en des processus cognitifs intérieurs. Ces processus deviennent alors des «conquêtes» individuelles de l'enfant (Schneuwly in Schneuwly et Bronckart 1985).

Deux paramètres relationnels conditionnent ce passage de l'apprentissage au développement: la «*zone de développement proximal* (ou «proche»)» qui concerne un cadre fondamental d'interaction entre un adulte tuteur et un enfant, et l'«*étayage*» qui dans ce cadre même concerne le mode non moins fondamental d'intervention de l'adulte sur base des apports de l'enfant.

La «*zone de développement proximal*» est cet espace d'apprentissage où l'adulte confronte l'enfant à des situations-problèmes qui sont supérieures à son niveau de développement actuel. Seul, l'enfant ne parviendrait pas à résoudre les tâches proposées. Grâce à l'interaction avec l'adulte, il y arrive. Le «défi» réussi, les modalités de résolution en sont définitivement acquises et intériorisées. Mais pour que l'enfant aboutisse à cette conquête, l'adulte a pratiqué ce que Bruner (1983), dans son étude de la zone de développement proximal, appelle l'*étayage*. Par l'*étayage*, l'adulte opère des interventions qui enrôlent l'enfant dans la tâche, limitent les degrés de liberté (il ne laisse pas l'enfant multiplier les

pistes erronées) et de frustration (ne le laisse pas s'enliser dans l'erreur et encourir l'échec), maintiennent l'attention, valorisent le résultat, et mettent en évidence les stratégies et les étapes que l'enfant a dû engager et franchir.

Par ailleurs, des chercheurs néopiagéticiens ont étudié si le développement peut également découler d'interactions entre pairs (Doise et Mugny 1981). L'hypothèse se vérifie dans des conditions socialement significatives: situations d'interdépendance pour réussir une tâche qui engendre un *conflit sociocognitif*, ou encore situations marquées par des *normes sociales implicites* comme l'équité ou le respect de règles relationnelles et statutaires entre enfants et adultes (concept de «marquage social» de Doise et Mugny 1981), etc. Nous ne nous étendrons pas sur ces conditions: on n'a pas fini d'explorer les «mécanismes psychosociaux des constructions cognitives» (Gilly 1989), de la coopération, ou encore du tutorat. Toutefois, il est clair que la situation et la tâche, ses objectifs, les consignes données, bref, tout ce qui découle de la «mise en scène» (Nicolet 1994) de l'apprentissage par l'adulte, tient une importance considérable, même lorsque les enfants sont censés résoudre des problèmes entre pairs. Enfin, retenons encore cet apport de Doise et Mugny (1981): les coopérations réussies et intériorisées constituent des prérequis pour des apprentissages ultérieurs, dans une forme de développement en «spirale».

1.3. Les interprétations du lecteur: le paradigme transactionnel

Le texte littéraire offre diverses sources d'interprétation à partir desquelles le lecteur peut s'exprimer d'une manière authentique. Une véritable relation peut se nouer entre un lecteur et un texte: c'est ce que Rosenblatt (1938/1978) a appelé les «transactions» du lecteur. Celles-ci sont fortement imprégnées par la façon dont le lecteur vit subjectivement et se représente le réel, suite à toutes ses expériences passées. Les «évoqueries» que le texte suscite en lui proviennent de ce réservoir d'expériences. Chaque mot peut être porteur, pour chaque lecteur singulier, d'une charge de souvenirs, d'idées ou d'émotions qui sont ancrés en lui.

Selon Rosenblatt toujours, deux «positions» possibles caractérisent le «processus transactionnel». La première est la «position esthétique», focalisée sur ce qui se vit, se joue, se construit pendant la lecture. L'autre position est «efférente», plus pragmatique, orientée vers l'utilisation du texte une fois la lecture achevée (transmettre une information, un résumé à autrui, agir selon des instructions contenues dans le texte, etc.). Mais ces deux lectures ne sont jamais tout à fait dissociées, tout comme on ne saurait opérer de frontière radicale entre la sphère intime et la sphère sociale de la lecture, entre le plaisir de la découverte et le rapport fonctionnel au savoir.

Enfin, dans cette dynamique qui relie chaque lecteur singulier au texte, intervient encore un troisième facteur: la situation dans laquelle la lecture se produit, autrement dit, un moment, un espace bien définis, des consignes, des cadres, des règles, des interactions diverses.

En résumé, les paradigmes de recherche que nous venons d'évoquer sont riches en implications pour la didactique de la lecture:

- 1) toute lecture peut être enrichie grâce à l'interaction, la recherche collective par laquelle le sujet peut partager, élargir, transformer ses interprétations et ses représentations préalables;
- 2) si toute lecture a en même temps une composante «sociale» et une composante «privée», à des degrés divers selon la situation, on peut travailler dans le sens d'un «continuum» entre l'entrée «esthétique» et l'entrée «efférente» dans les textes; une part de la lecture esthétique et privée peut être investie socialement, pour mieux comprendre avec d'autres des oeuvres littéraires par exemple, tandis qu'une part de la lecture efférente et sociale peut être investie par l'individu comme lieu de rencontre avec son propre réservoir d'expériences, son capital de connaissances, sa représentation du réel.

Dans la pratique, cela signifie une continuité possible, et non un clivage comme c'est souvent le cas, entre la lecture littéraire et la lecture documentaire, entre une lecture qui serait seulement personnelle et ludique et une autre qui serait, elle, vraiment instructive et utilisable: reléguer la lecture esthétique hors des murs de l'école revient en somme à couper l'individu de son rapport intime à la connaissance...

Dans cette recherche, nous avons expérimenté des outils didactiques visant les deux types de lecture. Nous ne rendrons cependant compte dans les lignes qui suivent que de pratiques orientées vers la discussion littéraire, appelées de manière plus générique «Cercles de lecture».

2. Outils didactiques

2.1. Des discussions centrées sur les «semences» des lecteurs

La méthodologie du Cercle de lecture repose sur quatre étapes successives bien structurées: lire; écrire; discuter; faire le point ou systématiser les acquis (Roser et Martinez 1995).

1. Lire

Chacun lit pour soi le livre sélectionné. Les lecteurs plus faibles ou peu enclins à la lecture de livres peuvent choisir de lire avec un copain, ou de ramener le livre à la maison. Les enfants savent qu'ils ne seront pas évalués sur leur compréhension, leur vitesse de lecture, etc., mais qu'ils discuteront de l'ouvrage avec les autres.

2. Ecrire

En cours de lecture, ou après, les enfants jettent leurs «semences» dans leur «carnet de lecture». Par «semences», on entend diverses manières d'exprimer ses

impressions sur le livre, par des phrases, des mots - clés, des dessins ou des schémas qui représentent ce «qu'on voit dans sa tête» à propos du livre, l'histoire, les personnages, etc. Les «semences» pourront ensuite germer dans une discussion entre pairs. Les enfants savent qu'ils préparent ainsi la séquence de discussion, mais aussi qu'ils ne seront pas forcés de lire toutes leurs «semences»⁶.

3. Discuter

Avant la discussion, on amène la classe à réfléchir sur deux thèmes, de manière à structurer le cadre en termes de consignes de contenus (échanger par rapport au livre) et de consignes sociales (interagir).

On établit ainsi les éléments d'une «charte»:

- 1) De quels sujets peut-on parler ?
- 2) Quelles sont les règles à respecter pour bien discuter avec les autres ?

On construit un tableau, que l'on étoffera de discussion en discussion:

Tableau 1. L'élaboration d'une «charte de discussion»

Sujets	Règles
<i>personnages</i>	ne pas se couper la parole
illustrations	rester dans le sujet
si on aime bien	s'écouter
etc.	etc.

Plusieurs formules sont ensuite possibles:

- Soit l'enseignant anime une demi-classe (l'autre étant dans une autre activité avant d'alterner), ou la classe entière si elle est peu nombreuse.
- Soit on laisse les enfants travailler entre pairs, par groupes de quatre à six; un rapporteur est désigné par chaque groupe.

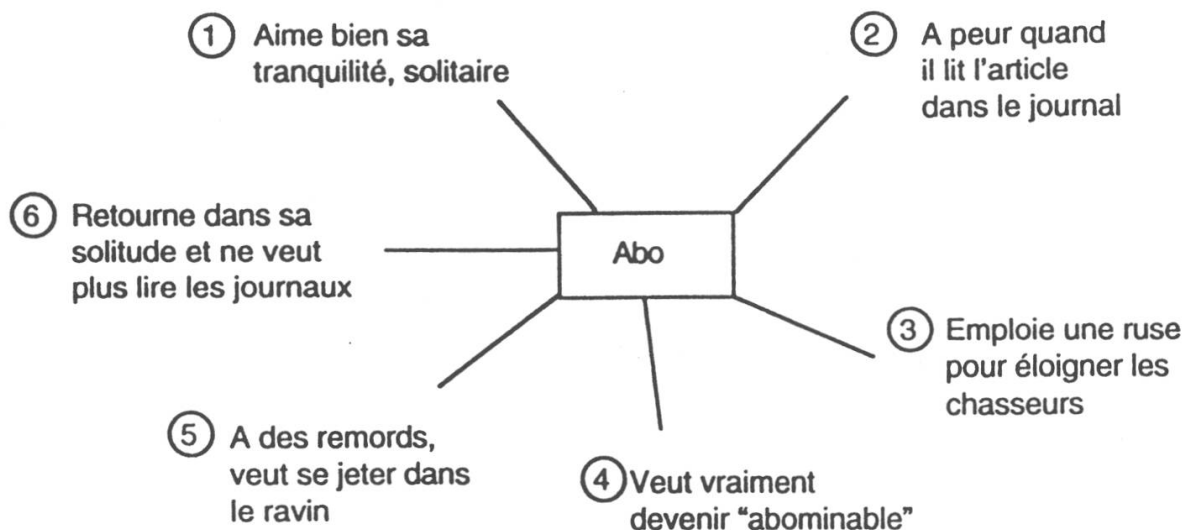
4. Systématiser («qu'a-t-on appris» ?)

En groupe plénier, on échange brièvement: De quoi a-t-on le plus parlé ? Faut-il ajouter des sujets dans le tableau ? Comment s'est passée la discussion ? Qu'y a-t-il à ajouter, à quoi nous serons attentifs la prochaine fois ?

En général, les discussions ont lieu une fois par semaine. Une première discussion peut servir à aborder diverses «semences»; la suivante à en approfondir l'une ou l'autre... Progressivement on peut également insérer des outils plus structurés, grâce à, par exemple, la technique des «diagrammes littéraires» (Alvermann 1991) ou mises en réseau des interprétations des lecteurs, ou visualisation d'un consensus sur un point particulier (voir Figure 1).

Exemple: Le diagramme du héros, ses sentiments, son évolution.

Figure 1: Esquisse pour Abo, le minable homme des neiges (De Desarthe et Boujon)



Combien de temps durent généralement ces séquences ? Au début, on organisera les discussions dans un temps assez ramassé: lancement (10'), discussion (20'), conclusions (10'), pour accentuer par la suite les phases de discussion (30') et de systématisation (20 à 30'). Le travail entre pairs se fera avec des groupes de 4 à 6 enfants maximum.

Ainsi, les différents outils décrits ci-dessus, ces discussions littéraires préparées par les «semences» des lecteurs et parfois complétées par des méthodes de structuration des idées, combinent trois des sources motivationnelles dégagées par les recherches (Gambrell 1996):

- (1) *Exprimer ses impressions.* Cette motivation est stimulée ici par l'invitation à produire des «semences».
- (2) *Discuter des livres qu'on a aimés.* A travers les Cercles de lecture, chacun, grâce à ses propres «semences» peut proposer un thème de discussion; surtout, chaque jeune lecteur peut se sentir porteur de significations possibles, au même titre que ses pairs, et à l'abri de toute évaluation de sa compréhension.
- (3) Enfin, le lecteur motivé apprécie de *construire de nouvelles connaissances*, en plus de vivre la dimension affective de l'oeuvre littéraire (Shraw et Brunings, 1996). Dans ce sens, rechercher ensemble de nouvelles significations, explorer des sources d'interprétation, sont des actions d'apprentissage stimulantes.

De l'échange littéraire, on passe dès lors à la coopération interprétative.

Le plus original peut-être dans la démarche proposée est la dimension relationnelle dans laquelle la lecture peut s'épanouir. Ceci est plus chargé de conséquences qu'on ne pourrait le croire, et ce pour deux raisons:

1. *Le texte ne désigne pas à lui tout seul les possibilités de son interprétation; il fait partie intégrante d'un processus, au même titre que le lecteur lui-même, et que la manière de lire du lecteur.* Autrement dit, pour l'enseignant, le «sens» devra se construire. Des techniques d'analyse externes au lecteur (*notions de point de vue, schéma narratif, rôle du vocabulaire, «style» de l'auteur, etc.*) ne viendront que, dans un deuxième temps, formaliser les interprétations acquises par la discussion entre les lecteurs.
2. *Le contexte est lui-même déterminant pour exercer une lecture transactionnelle.* Dans ce contexte, chaque élément peut intervenir, être intégré comme possibilité de progrès: les enfants eux-mêmes avec leurs transactions, l'enseignant en quête de sens lui aussi, les livres choisis, mais aussi l'environnement, le style de l'école, les parents, etc. C'est bien pour cela que, dans la perspective proposée, il est question non de classe, mais de créer une vraie «communauté de lecteurs».

2.2. Critères de choix des œuvres littéraires

Les livres choisis doivent être propres à susciter des discussions, des échanges d'impressions; il faut donc qu'ils aient une certaine *densité*, une profondeur, ou plusieurs couches de sens, de manière à ce que les «réponses» des lecteurs soient le plus variées et différentes possible. Nous avons donc choisi comme premier critère de sélection, les *clés transactionnelles* que les oeuvres pouvaient offrir, en adaptant et combinant divers outils. Parmi ceux-ci, citons la grille de Ruddell (1995), qui part des possibilités d'identification offertes par l'œuvre au lecteur (*identification à une situation prestigieuse; faire face à un conflit, un problème; s'échapper du quotidien; rencontrer un espace-temps, des vies, des mentalités différents; développer son sens esthétique, l'humour, des valeurs éthiques, etc.*). Celle de Ali (1994) considère les niveaux de compréhension possibles chez le lecteur lui-même (*empathie, analogies avec son propre vécu, interprétation, critique de l'implicite de l'auteur, etc.*). Lebrun (1996) a développé, quant à elle, une grille des réactions des enfants qui donne de précieux indicateurs d'apprentissage dans les discussions littéraires (*entrée dans le texte, exploration du sens, sortie par rapport à soi et au monde, objectivation de l'expérience esthétique,...*).

Après un travail d'analyse⁷ effectué sur une trentaine de livres, nous avons choisi neuf ouvrages pour l'activité dans les classes primaires⁸:

SOLOTAREFF et NADJA, <i>La laide au bois dormant.</i>	2 ^e
Mouche de Poche.	2 ^e
A. LOBEL, <i>Hulul.</i> Lutin poche, Ecole des Loisirs.	3 ^e
W. STEIG, <i>Amos et Boris.</i> Folio Benjamin.	3 ^e
PEF, <i>Motordu as à la télé.</i> Folio cadet rouge.	4 ^e
NADIA et ZAU, <i>Les petits mégots.</i> J'aime lire, Bayard Poche.	4 ^e
B. DE HIRSCHING et J. CLAVERIE, <i>Le mot interdit.</i> J'aime lire.	4 ^e

D.B. SMITH et C. BLAIN, *Le goût des mûres*. Folio cadet rouge. 5^e
 A. DESARTHE, *Tout ce qu'on ne dit pas*. Médium Poche. 5^e
 A. DESARTHE et C. BOUJON, *Abo, le minable homme des neiges*.
 Mouche de Poche. 3^e et 5^e

3. Récit d'une expérience: une discussion littéraire en cinquième primaire

3.1. Cadre général

Des instituteurs ont accepté de tenter l'expérience avec leur classe, de la 2^e à la 5^e année, sous la houlette de normaliens. Les différentes discussions se sont déroulées selon un modèle didactique commun (tableau 2)⁹.

Tableau 2. Schéma général de l'activité didactique réalisée

Présentation de l'activité aux enfants, distribution des livres et des «carnets de semences»	*Séance d'environ 60' sous forme d'animation (ex. lecture d'un passage...); *explications sur l'utilisation du carnet; *discussion: «de quoi peut-on parler à propos des livres ?» *gestion par les étudiants.
Lecture – écriture des semences	*Durant une semaine, des moments de lecture sont prévus dans la classe, avec possibilité de reprendre le livre à la maison; *écriture des «semences» pendant et/ou avant la lecture (on peut aussi «dessiner» ce qu'on voit dans sa tête à propos de ce livre...); *gestion par l'instituteur.
Discussion sur le livre, à partir des semences proposées par les enfants, suivie d'une brève systématisation	*Lancement des consignes de discussion: de quoi parler et comment faire pour «bien» discuter; *discussion en petits groupes autonomes ou animés par un étudiant; *conclusions en grand groupe sur les points discutés et la qualité des interactions; *gestion par les étudiants.

3.2. Quand la discussion dépasse les transactions individuelles des lecteurs: «Le goût des mûres»

Dans les différentes classes, on a pu constater que les discussions sont déjà intéressantes à partir du moment où les enfants sont eux-mêmes surpris par la diversité des interprétations et le plaisir qu'ils ont pu prendre dans ces échanges. Mais on peut aller plus loin. Dans cette classe de cinquième, par exemple, les enfants répartis en sous-groupes ont réellement construit du sens et approfondi leurs réponses au livre à travers de véritables débats, des confrontations même, et surtout des questions authentiques («*Je me demande pourquoi...*») qu'ils se posaient. Dans un tel cas, les enfants sont partis de réactions souvent chargées d'affectivité pour aboutir à une interprétation plus globale de l'œuvre¹⁰. De plus, ils ont utilisé des critères d'analyse qui relèvent bien du champ littéraire: le «point de vue», les symboles de l'illustration, les choix stylistiques de l'auteur.

Il est vrai que l'œuvre choisie, *Le goût des mûres*, de Buchanan Smith (Folio cadet rouge) est particulièrement dense:

Primé par les enfants du concours Bernard Versele en 1994, ce livre raconte la perte brutale, pour le jeune narrateur, de son meilleur ami, Tom, tué par une piqûre d'abeille. Tom est un enfant exubérant, un peu fanfaron. Au moment où le récit débute, le narrateur et lui sont liés par la complicité qui se concrétise dans la quête, dans le secret de la forêt, des mûres, qui alors ne sont pas encore mûres. En même temps, le narrateur est un peu excédé par les fanfaronnades de son ami. Au moment de l'accident, il croit que Tom joue la comédie. L'annonce de la mort de Tom en est d'autant plus terrible. Le narrateur passe par toutes les phases de l'hébétude, de la révolte, du chagrin, de la prise de conscience d'une disparition définitive, et enfin, de l'acceptation que son ami peut encore vivre dans son souvenir, par delà la mort. Soutenu par sa famille, il reste très lié aussi à la mère et la petite soeur de Tom, à qui il ira, à la fin, porter les mûres désormais prêtes à faire de bonnes tartes. Mais c'est aussi, au milieu du récit, chez Madame Mullin, qui l'accueille dans son beau jardin, qu'il trouve l'apaisement.

Si l'on se base sur la taxonomie des sources motivationnelles de Ruddell (1995), on peut relever la possibilité d'une identification, pour le jeune lecteur, à une «*résolution de problème*», à une situation de vie à laquelle le narrateur doit faire face. Mais une autre richesse de ce livre vient de sa dimension implicite: le discours de l'auteur est extrêmement économique: pas d'introspection dans ce récit en «je», mais la relation de paroles, de faits, les observations du narrateur, des touches de sentiments diffus qu'il ne cerne pas lui-même. Dans ce livre sur le travail du deuil, pas une fois le mot «deuil» n'est dit. *La capacité inférentielle du jeune lecteur est ainsi fortement sollicitée.*

L'activité s'est déroulée sur base du modèle didactique présenté au tableau 2.

Pendant la semaine qui a suivi la présentation du livre et des objectifs de l'activité à la classe, les enfants ont lu et écrit leurs «semences» dans leurs carnets de lecture à des moments réservés expressément par l'instituteur. Des échanges

ont déjà eu lieu, de manière informelle, entre les élèves et lui, qui ne cachait pas que le livre le touchait beaucoup - rappelons qu'une des sources principales de motivation des enfants est liée à l'intérêt manifesté par l'adulte pour les livres (Gambrell 1996). Plusieurs propos d'enfants concernaient alors le caractère inadmissible de «la mort de Tom», le désir qu'il revienne à la fin, accompagné de cette phrase: *«Mais on se doute bien que ce n'est pas possible»*.

Attardons-nous à présent sur la séquence de discussion. Pour commencer l'activité, l'étudiante (que nous nommerons «A» pour «adulte», par commodité) rappelle que l'après-midi, on discutera du livre. A présent, elle va lire à voix haute le dernier chapitre. Puis les enfants pourront encore écrire ou dessiner dans leur carnet, ce que ce chapitre leur inspire; ils pourront aussi retourner où ils veulent dans le livre pour préparer de nouvelles «semences». Pendant que A lit le chapitre (d'une voix et d'un ton calmes, sans excès d'expression, presque neutre d'ailleurs), les enfants se taisent tous; certains suivent le texte dans le livre, d'autres dessinent. La lecture achevée, A leur propose directement d'aller dans le carnet de «semences».

En passant parmi eux, nous remarquons la diversité des dessins, des moments préférés choisis, notamment: le passage de la rivière vers la forêt, la piqûre, l'enterrement, le jardin de Madame Mullin...; une petite fille a dessiné les maisons des personnages pour les situer les unes par rapport aux autres. Des enfants expriment, auprès des étudiantes qui passent entre les bancs, une crainte: sera-t-on obligé de montrer ce qu'on a écrit et dessiné, les autres ne vont-ils pas se moquer? D'autres demandent s'ils pourront dire que ce livre leur rappelle des choses vraies, qu'ils ont vécues.

Ensuite, A demande au groupe-classe: «Qu'allons-nous faire, avec toutes ces «semences»?»

Réponses:

«C'est pour voir ce qu'on a ressenti.

Pour refaire une autre histoire.

Pour voir tous les sentiments.

Pour les lire devant tout le monde.

Oh non !

Pour faire des groupes.»

A: *«OK, on va faire des petits groupes, pour discuter, et puis on travaillera encore - tous ensemble.»*

E1: *«On va refaire une histoire, changer des détails, se mettre d'accord.»*

A: *«On pourrait, mais là, on va discuter.»*

E2: *«On ne saurait pas écrire une histoire parce qu'on a écrit des sentiments.»*

E1: *«On verrait les sentiments différents.»*

A: *«Justement, c'est pour cela qu'on va discuter.»*

E3: *«On ne va pas pouvoir dire TOUT ce qu'on a écrit dans nos «semences».»*

A: *«En petits groupes, peut-être... mais ce que chacun a écrit lui appartient, on n'est pas obligé de tout dire, il faudra se respecter les uns et les autres.»*

E4: *«Monsieur va rigoler de ce qu'on a mis.»*

E5: *«On n'a qu'à mimer.»*

A: *«Monsieur peut rigoler, on discutera aussi avec lui !»*

Avant de lancer les discussions en petits groupes, A demande encore aux enfants ce qu'est «une bonne discussion, que faut-il faire pour bien discuter ?» Elle note les réponses sur un tableau à deux colonnes, laissant la deuxième colonne libre pour la synthèse des discussions:

Tableau 3 On note dans la première colonne les règles d'interaction proposées.

Parler du sujet, du livre. Comparer ce qu'on a écrit. Ne pas chahuter! Parler chacun son tour. Ne pas se couper. S'écouter. Pas se moquer. Parler calmement. Travailler en équipe (Pas commander)	
---	--

A propose ensuite que chaque groupe désigne un rapporteur qui notera de quels sujets on a parlé. La discussion en petits groupes (4 à 5 enfants) durera 30'.

Observation du démarrage de la discussion dans un sous-groupe (deux filles, F1 et F2, et deux garçons, G1 et G2):

Les enfants décident que F1 écrira. Ils hésitent quelques minutes: est-ce qu'on se montre chacun à son tour ce qu'on a fait ? Est-ce qu'on lit une semence, puis on parle ?

G1 commence à lire ses «semences», on ne voit pas son visage derrière le carnet; le bruit des autres groupes empêche de bien l'entendre. Enfin, une discussion commence, après que G1 ait abandonné sa lecture que les autres n'entendaient pas.

G1: *«C'est drôle quand il dit «j'ai dit «à la fin des phrases, je n'aime pas.»*

G2: *«Moi non plus, je n'aime pas la façon de dire ça.»*

G1: *«On doit lire le texte pour comprendre les dessins.»*

G2: *«On doit lire pour comprendre le sens des dessins, parfois c'est flou, c'est quand c'est dans la tête du personnage qui raconte.»*

F2: *«On ne sait pas quand cette histoire commence.»*

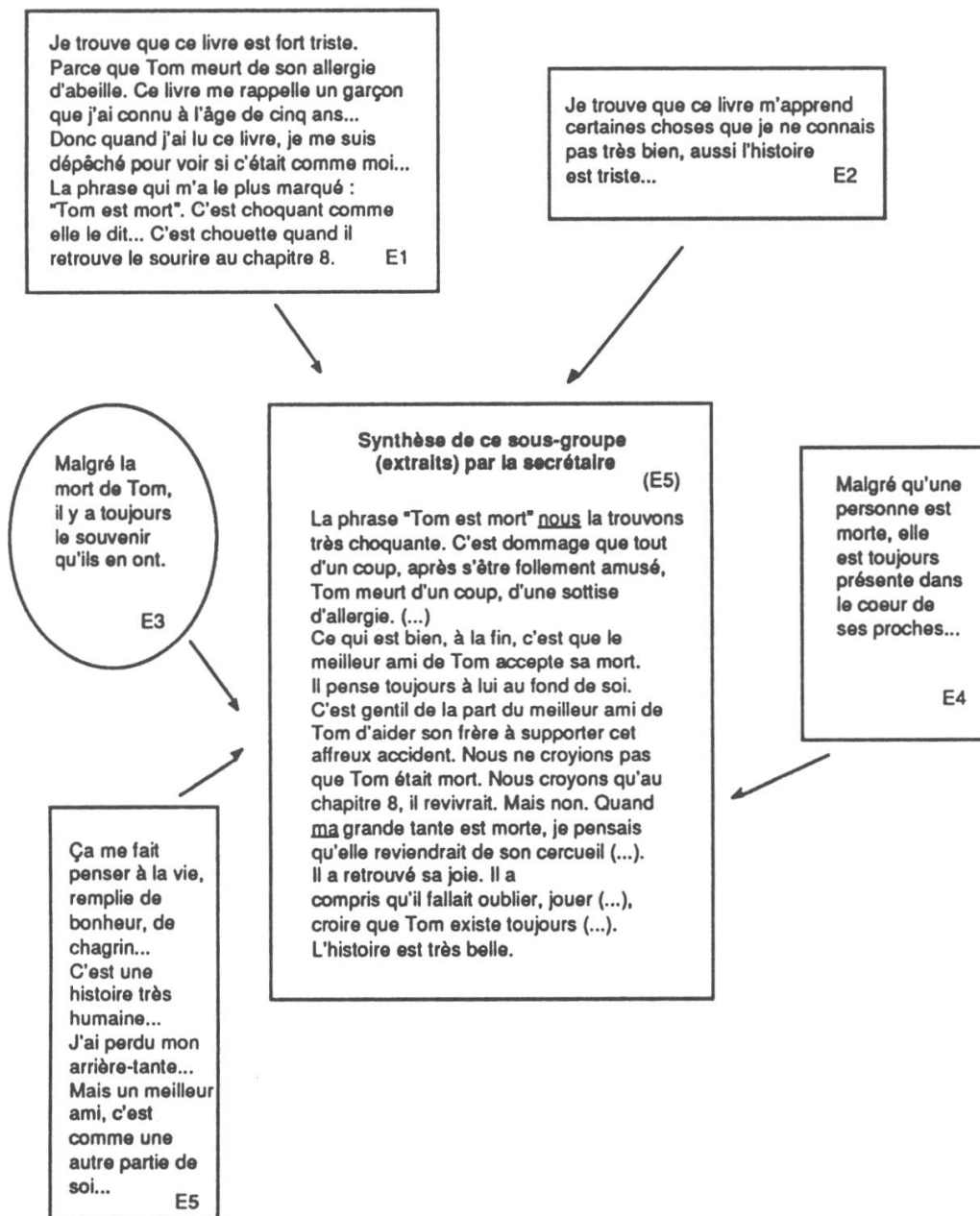
- G2: *«On dirait qu'il y avait une histoire avant, c'est drôle ça commence dans quelque chose, c'est déjà commencé.»*
- G1: *«C'est dommage (...).»*
- G2: *«Ça commence au temps des mûres.»*
- F2: *«Ben, hem justement,...»*
- G1: *«Ça se passe en peu de temps, et pourtant ça dure plusieurs jours.»*
- G2: *«Au contraire, ça va vite.»*
- G1: *«Quand on regarde le panier de mûres à la fin, c'est exagéré, il est trop rempli.»*
- F2: *«Mais...»*
- G1: *«Moi, quand je vais chercher des mûres...»*
- F2: *«Mais c'est ça, le temps des mûres, c'est... c'est court, elles ne sont pas mûres au début, elles sont mûres à la fin, c'est normal.»*

Ailleurs, sont apparues d'autres préoccupations. Par exemple, dans un groupe, les enfants ont comparé les jardins: celui de Madame Hauser, un jardin ordonné, est celui où le malheur arrive, et celui de Madame Mullin, luxuriant, est celui où l'ami de Tom va pouvoir surmonter sa douleur. Nous sommes là à un niveau élaboré d'interprétation, portant sur les symboles, sur la signification des lieux. Or, des «semences» individuelles écrites dans les carnets évoquent ces jardins, *mais sans aller jusqu'à cette comparaison*. Dans un troisième groupe, des interrogations sont exprimées pendant la discussion à propos des personnages, de l'expression des sentiments (et là encore, les enfants dépassent le niveau de leurs «semences»):

- G1: *«Moi, je ne suis pas d'accord, à la fin, il dit: «Allez le premier arrivé à la rivière!», moi je pleurerais.»*
- G2: *«C'est trop sec quand sa maman dit «Tom est mort»..»*
- F1: *«Moi j'aime bien, au funérarium il vainc sa peur.»*
- F1: *«On fait comme si Tom n'était pas mort, c'est bien.»*
- G1: *«Oui, on dirait que Tom n'est pas mort, ça calme la tristesse.»*
- F1: *«C'est bien, il continue à lui parler.»*
- G2: *«Il y a trop de détails, dans l'histoire, on dirait que c'est nous, comme si on disait toutes les choses qu'on vit tout haut.»*
- G1: *«A la fin, c'est bizarre, l'ami de Tom apporte des mûres à la maman, et elle a déjà l'air calmée, elle a calmé sa tristesse,...»*
- F1: *«Elle est triste, elle ne le montre pas, c'est ça qui est étrange.»*
- F2: *«Elle est triste en silence.»*
- F1: *«Les moments les plus importants, c'est quand ils font des choses ensemble, puis la mort de Tom et quand l'ami apporte les mûres à la maman.»*
- G2: *«Aussi quand il retrouve son appétit.»*

La figure 2 illustre l'évolution qui s'est produite au cours de la discussion d'un groupe à partir de «semences» de ses membres.

Figure 2: Entre les «semences» individuelles et la synthèse, une discussion s'est produite



Dans les synthèses finales présentées par les rapporteurs, sont apparues des réflexions sur le *point de vue* («on est dans la tête du meilleur ami de Tom; c'est comme si c'était nous») et sur le *temps du récit* («on ne sait pas le temps de l'histoire»), sur l'*évolution des personnages* («Après la mort de Tom, rien n'a changé... Les mûres sont mûres. Mais les personnages changent après la mort de Tom»). Au-delà de l'expression des *émotions* vécues pendant la lecture et des liens avec des expériences personnelles, les enfants ont fait des inférences pour aller au plus près du sens du texte. A, sous la dictée des enfants, a retranscrit les grandes lignes de ces synthèses dans la deuxième colonne du tableau préparé au début de la discussion (Tableau 4).

Tableau 4 On a transcrit dans la deuxième colonne la synthèse des discussions sous la dictée des différents rapporteurs.

<p>Les règles pour bien discuter Parler du sujet, du livre. Comparer ce qu'on a écrit. Ne pas «chahuter!» Parler chacun son tour. Ne pas se couper. S'écouter. Pas se moquer. Parler calmement. Travailler en équipe (Pas commander)</p>	<p>De quoi nous avons parlé</p> <ul style="list-style-type: none"> - • La mort de Tom; qui est l'ami ? Où cela se passe ? - • Pourquoi les autres enfants ne pensent pas à Tom quand il est par terre ? <ul style="list-style-type: none"> • Les moments gais, les moments tristes. • C'est bien que l'ami de Tom pense à lui. - • On doit lire pour comprendre le sens des dessins. <ul style="list-style-type: none"> • On ne sait pas le temps de l'histoire. • C'est choquant qu'un personnage décède dans une si belle histoire. • Il ose aller au funérarium, il vainc sa peur. • La maman qui est triste. - • Si Tom n'avait pas toujours exagéré, ses amis l'auraient peut-être aidé. <ul style="list-style-type: none"> • La phrase «Tom est mort». C'est très choquant. • Pour une sottise d'allergie. • La différence entre Madame Mullin et Madame Hauser. • On ne parle pas assez de l'enterrement. • C'est très gentil que l'ami de Tom aille voir la maman. • On croyait que Tom reviendrait. • On a parlé de la mort, ce que c'est, on a fait des dessins. - Après la mort de Tom, rien n'a changé; les mûres sont mûres après sa mort, mais les personnages changent après la mort de Tom. - • La scène de l'ambulance; on a tous pensé à quelqu'un; c'est plein de sentiments. <ul style="list-style-type: none"> • On avait envie de lire, de savoir, quand on ne savait pas si Tom était mort. • Ceux qui ont quelqu'un qui est mort doivent mieux comprendre. C'est triste, ce n'est pas pour les petits, ce n'est pas un conte de fées. • On aime le jardin de Madame Mullin: il représente le printemps, tout ce qui refléurit.
---	---

Le modèle didactique appliqué ici est intéressant à plusieurs titres. Tout d'abord, le cadre proposé par l'adulte est clair, structuré dans le temps, dans les différentes étapes, avec des consignes chaque fois différenciées et très explicites. On peut parler d'une «zone de développement proximal» dans laquelle le défi consiste en somme à aller le plus loin possible dans la discussion pour mieux comprendre le livre. Dans ce cadre préétabli, ce sont néanmoins les enfants qui construisent le sens. L'enseignante, directive au niveau de la structure et des consignes, a très vite compris qu'elle n'aurait pas, vu la dynamique de discussion qui s'est installée dans les groupes, à intervenir sur les contenus. Bien sûr, il peut arriver qu'on doive aider l'enfant à revoir une interprétation, mais sans lui imposer la «bonne», a fortiori chez les enfants plus jeunes. Ainsi, dans cette classe de deuxième année, à propos du livre *La laide au bois dormant*:

- Enfant:* «*Quand la reine crache (geste évocateur) sur une fille...*»
Institutrice: «*Pourquoi dis-tu qu'elle crache... ?*»
Enfant: «*Elle crache sur sa fille parce qu'elle ne l'aime pas.*»
Institutrice: «*Va voir l'image... Elle crache ?*»
Enfant: «*Non, mais elle n'en veut pas.*»

Ceci dit, dans toutes les classes, les enfants ont révélé leur capacité à se rectifier les uns les autres, avec forces arguments, en s'appuyant sur les livres (qu'ils gardent sous les yeux pendant toute la discussion). Les enfants ne se contentent pas de «commenter» les contenus des livres. Ils étayent leurs interprétations en recourant aux signes du texte lui-même: les images, les mots, voire même des indices subtils comme les choix typographiques. Par exemple, dans une classe de quatrième, les enfants discutent du livre *Les petits méchants*. A un moment donné, un enfant fait remarquer que «*la lettre du titre de chaque chapitre rappelle par une image ce qui s'est passé au chapitre précédent*» («*c'est comme un résumé du chapitre*», dit-il). L'enseignant pratique alors un étayage fort à propos: «*mais c'est tout à fait vrai cela* (encouragement). *C'est une façon de résumer* (reformulation). *A ce propos-là, vous avez remarqué d'autres choses du même genre?* (demande d'approfondissement). S'ensuit toute une discussion sur ce que le résumé de la quatrième de couverture dit et ne dit pas. Lecture «esthétique» et «efférente» se rejoignent: «*Quand on lit le résumé, on ne sait pas que ce sera aussi inquiétant comme histoire, mais quand on regarde les images on a déjà un peu peur...*» dit un enfant. Le type d'interventions de l'adulte permet ici aux enfants de formaliser les stratégies qu'ils ont découvertes spontanément en fonction de leurs besoins d'arguments dans la discussion. Dans ce cadre-là, la discussion est centralisée par l'enseignant qui pratique donc directement l'étayage par des procédés d'écoute active. Dans l'expérience du *Goût des mûres*, l'étayage se manifeste davantage à travers des consignes précises pour le travail entre pairs, comme la responsabilisation des enfants face à la discussion («*que faut-il pour faire une bonne discussion*») ou encore la consigne de désigner un rapporteur pour la synthèse.

Mais dans tous les cas, une situation sociale (discuter) a engendré des stratégies de compréhension et de nouvelles connaissances sur l'œuvre littéraire.

3.3. Extensions possibles

On peut varier les méthodes de discussion, par exemple, en faisant travailler des sous-groupes sur:

- des livres différents, pour le plaisir de se présenter ensuite mutuellement toutes sortes de livres, découvrir la DIVERSITÉ de la littérature;
- des livres différents mais écrits par le même auteur, et aborder ainsi les thèmes, les différences, les similitudes, les changements selon l'époque, etc.;
- des livres différents, mais qui parlent d'un même thème (l'amitié, l'astuce d'un petit héros, les cauchemars, les sorcières,...).

Des échanges en grands groupes seront ensuite organisés pour construire ensemble des connaissances. Par exemple, on peut créer un poster collectif:

Des livres de W. STEIG

Titre	Nos observations
Amos et Boris	----- -----
Docteur De Soto	----- -----

Les échanges littéraires peuvent également se produire par écrit, par correspondance, entre des classes différentes, à l'intérieur d'une classe ou encore entre l'enseignant (qui ne met pas de points, bien sûr) et ses élèves. Dans ce dernier cas, il peut toujours en profiter pour proposer, à travers ses réponses, des réflexions et des questions qui aideront l'enfant à multiplier ses clés d'interprétation (Ali 1993-94), à exploiter une source de motivation interne (Ruddell 1995), ou encore à développer les compétences de lecture interprétative qu'on peut attendre à l'école primaire (cf. les *Standards* américains cités plus haut). Certains auteurs ont développé des outils pour stimuler la réflexion en profondeur à travers les interventions de l'enseignant ou du tuteur et à travers des techniques groupales de recherche, d'analyse, de débat et de synthèse (Mazzoni et Gambrell 1995). Ces techniques permettent essentiellement de construire des connaissances conceptuelles sur des domaines du réel, de l'environnement, y compris à partir d'oeuvres littéraires. D'autres auteurs, comme Barton (1996), se sont focalisés sur la création d'instruments, à la fois structurés, ludiques et interactifs, pour mieux comprendre le personnage, développer le vocabulaire des émotions, mettre en lien ses sentiments, impressions de lecteur pendant la lecture avec les indices textuels qui permettraient de mieux saisir la complexité des caractères, les dimensions conflictuelles des personnages, implicites, mais

déterminantes pour le développement du récit¹¹. Notons d'ailleurs au passage que les enfants sont susceptibles d'amener eux-mêmes des propositions pour structurer leurs discussions et la présentation de leur travail aux autres groupes. Ainsi, une classe de 5^e qui a lu *Tout ce qu'on ne dit pas*, de Desarthe et Boujon, a été très imaginative sur ce plan. Un groupe, par exemple, avait dessiné sous forme d'appariements les préférences de chaque participant pour les personnages et expliqué oralement ces choix dans la discussion générale...

4. En guise de conclusion

Les cercles de lecture sont un lieu d'apprentissages orientés vers une interprétation toujours plus fine des textes littéraires. Partant des «transactions» personnelles de chacun, une «communauté de lecteurs» construit des significations possibles et pertinentes par rapport au texte: cela n'a rien à voir avec l'art du commentaire ou la discussion de salon... Dès lors, le rôle de l'adulte-tuteur y est d'autant plus fondamental qu'il renonce à «transmettre» quelque sens préétabli par lui-même ou par les instances d'un savoir convenu.

Cela engage l'enseignant à pratiquer des techniques d'animation pour que l'expression se produise, que l'interaction favorise de vrais apprentissages, mais aussi que le texte offre sa part propre dans le processus.

Pour la formation des enseignants, cela signifie l'intégration, dans le curriculum, tant des apprentissages relatifs aux dynamiques groupales (et sociales), que des apprentissages pertinents à propos du littéraire. En effet, il ne suffit pas de «faire parler les enfants de ce qu'ils ont aimé», mais de saisir les opportunités offertes par eux-mêmes, pour amener une véritable familiarisation avec les caractéristiques des oeuvres littéraires. C'est clair: les enfants entrent dans des modes d'interprétation qui sont déjà d'ordre littéraire, comme on l'a vu avec *Le goût des mûres* (interprétation du sens des illustrations, appréhension des symboles, questionnements sur les motifs des attitudes des personnages...).

Ces compétences spontanées des enfants, il reste dès lors à les formaliser, les mettre en évidence et les développer réellement: c'est là le travail de l'enseignant. Il peut partir confiant: les enfants aiment parler des livres et disposent de réelles clés interprétatives.

Notes

Cette recherche constitue une facette d'un projet plus vaste visant l'insertion, dans le curriculum de la formation initiale des enseignants, de pratiques interactives de lecture et d'écriture. Cette facette concerne la «lecture littéraire», que nous avons expérimentée avec des étudiants des classes terminales d'Ecole Normale et des enfants de classes primaires.

- ¹ Socles de compétences de la Communauté française, 1994.
- ² Programme intégré de l'enseignement libre fondamental, 1994.
- ³ Cette recherche concerne un public d'enseignants et d'étudiants de l'enseignement supérieur pédagogique. Une autre recherche est menée simultanément par A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle avec des enseignants en place et leurs élèves dans des classes primaires de la Communauté française.
- ⁴ American Standards, 1995. National Center of Education and Economy. Traduction S. Terwagne.
- ⁵ Les étudiants de l'École normale, souvent, lisent peu ou se disent «peu littéraires». Très vite, ils risquent de reproduire des modèles de «compréhension» de textes centrés sur le résumé, la lecture silencieuse, le questionnaire. Les émotions du lecteur ? On «ne touche pas à cela». Ses interprétations personnelles ? Seront-elles «justes», conformes à l'attente de l'évaluateur ? De fait, on a constaté un peu partout que 60 % des questions des enseignants portaient sur le rappel d'informations strictement factuelles tandis que 20 % seulement appelaient à la réflexion personnelle, et que 20 % étaient procédurales (article de synthèse de Mazzoni et Gambrell, 1996).
- ⁶ Le carnet de lecture peut également servir de moyen de communication entre l'enseignant et les enfants. Il devient alors un outil de dialogue, à travers lequel l'enseignant, par ses réactions écrites, entre dans le point de vue de l'enfant, l'aide éventuellement à approfondir certaines pistes d'interprétation ou en explorer d'autres, etc.
- ⁷ Un module d'«appropriation» a en effet occupé 23 étudiants de terminale, au cours duquel ils ont expérimenté le travail de lecture individuelle associé à l'écriture de «semences» propices à amener des discussions. Une étude systématique a également été effectuée sur le «point de vue» dans les livres pour enfants. Un atelier d'écriture narrative a étayé cette recherche sur le point de vue. C'est à la suite de ce module que les étudiants ont souhaité eux-mêmes la transposition didactique, ce qui a encore donné lieu à une recherche sur la «qualité» des oeuvres littéraires.
- ⁸ Nous avons constitué des «valises pédagogiques» contenant chacune 20 exemplaires d'un des neuf ouvrages cités, et un fichier sur les Cercles de lecture (fondements théoriques, activités, modèles de carnets de «semences», analyses d'expériences et extensions possibles).
- ⁹ Plusieurs discussions ont été filmées ou ont fait l'objet de notes d'observation. Les carnets de «semences» des quelque 200 enfants impliqués ont été photocopiés. Les étudiants ont eux-mêmes noté leurs impressions directement après leur activité. Une évaluation a été effectuée avec les étudiants sur la base de ces matériaux, dont la richesse est telle que nous n'avons pas encore terminé de les exploiter.
- ¹⁰ Au cours d'une discussion dans un groupe d'étudiants sur ce même livre, la réflexion suivante fut faite: «Au début quelque chose nous gênait. Nous ne savions pas le définir. Alors nous avons décidé d'écrire chacun pour nous ce que nous ressentions comme émotions en lisant ce livre. Et puis nous avons recommencé à discuter. Cette gêne, c'était la tristesse qui la provoquait. Nous pensons que pour critiquer une oeuvre, il faut aussi décoder ses propres émotions. Alors on comprend que le style de l'auteur est très juste... Il faut travailler avec les enfants sur ce qu'ils ressentent en lisant, mais bien sûr sans les obliger». Réaction d'un étudiant d'un autre groupe: «Moi je suis resté à l'extérieur, dans l'analyse. Si je vous écoute, je dois aussi utiliser mon empathie».
- ¹¹ Ces différents outils, entre autres, ont fait l'objet d'adaptations diverses dans le cadre de cette recherche, ainsi que dans la recherche menée avec des instituteurs par A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle.

Bibliographie

- Ali, S. (1994). The reader-response approach: An alternative for teaching literature in a second language. *Journal of Reading*, 37, 4, 288-296.
- 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.
- Alvermann, D.E. (1991). The discussion Web: A graphic aid for learning across the curriculum. *The Reading Teacher*, 45, 2, 92-99.
- Alvermann, D.E. et al. (1996). Middle and high school student's perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 244-267.
- Barton, J. (1996). Interpreting character emotions for literature comprehension. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, 1, 22-28.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF, Psychologie d'aujourd'hui.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions.
- Gagne, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Rope, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université (Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés); Gagne G., Lazure R., Pastiaux-Thiriat G. (1995). Idem, Répertoire bibliographique. Mise à jour 4. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, Vol. 50, 1, september.
- Gambrell, L.B., Almasi, J.F. (Eds) (1996). *Lively Discussions ! Fostering Engaged Reading*. IRA.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin éditeur.
- Gilly, (1989) «A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives; perspectives actuelles et modèles explicatifs». In N. Bednarz et C. Garnier (Eds), *Construction des savoirs, Obstacles et conflits, Cirade*, 162-183.
- Guthrie, J.T. et al. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept - oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, 3, 308-331.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles: De Boeck.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par «réponse» à la littérature jeunesse. *Repères*, 13.
- Mazzoni, S.A. et Gambrell, L.B. (1996). Text talk: Using discussion to promote comprehension of informational texts. In L.B. Gambrell, J.F. Almasi (Eds.), *Lively Discussions ! Fostering Engaged Reading*. IRA.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs. Etude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rosenblatt L. (1938/1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Roser, N.L., Martinez, M. (Eds) (1995). *Book Talk and Beyond Children and Teachers Respond to literature*. IRA, Newark, Delaware.
- Ruddell, R. (1995). Those influential literacy teachers: meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48, 6.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.P. et al. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schraw, G., Bruning R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, volume 31, 3, pp. 290-305.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Le langage et la pensée*. Paris: Ed. Sociales.

Von «Transaktionen» des Lesers zu «Lesezirkeln» Literatur und soziale Interaktionen in der Primarschule.

Zusammenfassung

Die an dieser Stelle beschriebene Forschungsarbeit, die mit Lehrkräften der französischen Gemeinschaft Belgiens betrieben wurde, betrifft die Einführung von verschiedenen interaktiven Lese- und Schreibpraktiken in die Unterweisung der französischen Sprache. Ausgehend vom Vergleichsparadigma von Rosenblatt (1938) sowie vom soziokonstruktivistischem Paradigma von Vygotsky (1931) schlagen wir unter anderem vor, «literarische Diskussionen» als Schmelztiegel für die Entwicklung ausgereifter Lektürekennntnisse ins Auge zu fassen. Als die Quelle des Austausches sowie von mannigfaltigen Interpretationen – und nach amerikanischen Studien somit auch Quelle der Motivation (Gambrell 1996) – dient das literarische Werk dem Aufbau von Bedeutungen, ausgehend von authentischen Fragen, die sich Schüler stellen, und von der Zusammenarbeit zwischen Gleichgesinnten. Mit den (künftigen) Lehrkräften haben wir die Methodik des «Lesezirkels» in der Primarschule erprobt. Dabei haben wir uns mit den förderungswürdigen Interaktionsbedingungen befaßt, sowie mit der Wahl von «Qualitätswerken», die sich zur Debatte eignen. Im Anschluß an den Versuch mit Kindern sind Forscher und Lehrkräfte zum folgenden Schluß gelangt: Kinder reden gerne über Bücher und verfügen über Schlüssel zur Interpretation ihrer Lektüre. Diese Schlüssel können durch Diskussionen entwickelt werden. Dies wird in diesem Artikel durch eine Studie des Buches *Le goût des mûres (Der Geschmack von Brombeeren)* von Buchanan Smith verdeutlicht.

Dalle «transazioni» del lettore alle «cerchie di lettura» Letteratura e interazioni sociali alla scuola elementare

Riassunto

La ricerca alla quale accenniamo, condotta con degli insegnanti della comunità francese del Belgio, riguarda l'inserimento di varie pratiche interattive di lettura e di scrittura nella didattica del francese. Basandoci sul paradigma transattivo derivato dal Rosenblatt (1938) e sul paradigma sociocostruttivista derivato dal Vygotsky (1931), proponiamo in particolare di considerare le «discussioni letterarie» come il crogiolo per l'elaborazione di competenze *elaborate* di comprensione in lettura. Fonte di scambi e di interpretazioni molteplici – e quindi fonte di motivazione, a seconda di talune ricerche americane (Gambrell 1996) – l'opera letteraria è al servizio della costruzione di significati che muove da interrogativi autentici che si pongono gli alunni e dalla collaborazione tra pari. Con i futuri insegnanti, abbiamo sperimentato la metodologia della «cerchia di lettura» alla scuola elementare, fissando la nostra attenzione sulle condizioni d'interazioni da favorire così come sulla scelta di opere di «qualità» propizie al dibattito. In seguito all'esperienza realizzata con dei bambini, i ricercatori e gli insegnanti sono arrivati a questa constatazione: ai bambini piace parlare dei libri ed essi dispongono di vere chiavi interpretative. Queste possono svilupparsi grazie alla discussione. Il presente articolo illustra questo fatto con un'attività realizzata nel quinto anno della scuola elementare sul libro *Le goût des mûres (Il gusto delle more)* di Buchanan Smith.

«Transactions» from reader to «Reading Circles» Literature and social interaction in primary school

Summary

The study here referred to was conducted with teachers from the French Community of Belgium; it ambitions to introduce various interactive reading and writing practices in French didactics. Based on the transactional paradigm, quoted from Rosenblatt (1938), and on the social-constructivist paradigm, quoted from Vygotsky (1931), we propose in particular to consider «literary discussions» as a melting pot for the development of elaborate skills in reading comprehension. In its quality as a source of multiple exchange and interpretations – and therefore, according to American research work (Gambrell 1996), also of

motivation – literary work serves the purpose of building up meaning based on genuine questions raised by the pupils and cooperation between peers. Together with the (future) teachers, we have experimented the method of «reading circles» in primary school. We focused on both, the preferential conditions of interaction and the selection of literary work of «quality», favourable to discussions. As a result of the experiment conducted with children, researchers and teachers came to the following conclusion: children enjoy talking about books and have a capital of interpretative keys at hand, which can be ééaborated by discussion. The present article describes an activity around the book *Le goût des mûres* (*A Taste of Blackberries*) by Doris Buchanan Smith, conducted with students attending the fifth year of primary school.