

Compréhension, interprétation et souci de la langue : comment les cercles de lecture entrent-ils en tension avec ces trois pôles ?

Claude Burdet, formateur,
Haute École Pédagogique Lausanne, Suisse.

Sonia Guillemin, formatrice,
Haute École Pédagogique Lausanne, Suisse.

Résumé : nous suggérons d'observer le dispositif des cercles de lecture en rapport avec 3 pôles : la compréhension, l'interprétation et la question de la langue, plus exactement son souci. Si les cercles de lecture stimulent la lecture littéraire en créant un lieu de rencontre propice entre le texte, le lecteur et son contexte, l'accent que nous avons mis, dans une recherche-action en cours, sur les stratégies de compréhension/interprétation nous a conduits à travailler attentivement sur l'outillage intellectuel des jeunes lecteurs. Mais ce faisant, quelle place a été accordée ou pas à cette occasion à la langue, qu'il s'agisse de la matière verbale ou la poétique des textes retenus ou de la langue du commentaire et du débat interprétatif ? Rosenblatt écarte «l'analyse» textuelle au profit d'une lecture d'adhésion, empathique, «vécue». Ce faisant, le travail linguistique de l'élève se déplace : sans doute moins spécialisé, sans doute moins de savoirs sur la langue mais, à l'inverse, plus de compétences communicationnelles et une attention aux effets du texte, au ressenti. Le dispositif des cercles de lecture tel que nous l'avons conçu, avec un travail particulier sur les stratégies de compréhension/interprétation, permet-il aux élèves de ménager une place équilibrée entre «le vivre» et «l'analyse» ?

INTRODUCTION¹

Dans cette communication, nous suggérons d'observer le dispositif des cercles de lecture² en rapport avec 3 pôles : la compréhension, l'interprétation et, puisque, c'est le thème du colloque, la question de la langue, plus exactement son souci.

Si les cercles de lecture stimulent la lecture littéraire en créant un lieu de rencontre propice entre le texte, le lecteur et son contexte, l'accent que nous avons mis, dans une recherche-action en cours, sur

les stratégies de compréhension/interprétation nous a conduits à travailler attentivement sur l'outillage intellectuel des jeunes lecteurs. Mais ce faisant, quelle place a été accordée ou pas à cette occasion à la langue, qu'il s'agisse de la matière verbale ou la poétique des textes retenus ou de la langue du commentaire et du débat interprétatif ?

COMPRÉHENSION, INTERPRÉTATION ET SOUCI DE LA LANGUE

La compréhension se définit comme «une activité langagière et socioculturelle, prédominante dans l'acte de la lecture. Pour construire le sens d'un texte, le lecteur doit mobiliser ses connaissances langagières, culturelles, faire des hypothèses et anticiper sur la signification du texte écrit. » (Hébrard, cité par Espinosa, p. 90). De plus, l'acte de comprendre prend en compte simultanément cinq groupes de compétences :

- des compétences de décodage (identification des mots écrits) ;

¹ A la suite des propositions bien connues de Terwagne et al. (2003), nous entendons par «cercle de lecture» tout dispositif didactique qui permet aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées.

² A la suite des propositions bien connues de Terwagne et al. (2003), nous entendons par «cercle de lecture» tout dispositif didactique qui permet aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées.

- des compétences linguistiques (syntaxe et lexicale) ;
- des compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes) ;
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture). (Fayol, 2000, cité par Cèbe et Goigoux, 2007).

Pour comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser toutes ces compétences en opérant deux grands types de traitements : locaux (accéder à la signification des groupes de mots ou de phrases) – globaux (représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte). (Cain et Oakhill, 2003, cité par Cèbe et Goigoux, 2007 p. 189).

L'interprétation est, selon (Thérien, 1992), « une activité d'intégration qui se produit dans la durée. Elle permet au lecteur un retour actif sur son acte de lecture, une fois qu'il sait de quoi il est question. Les enjeux ne sont plus les mêmes. Il ne s'agit pas de trouver un sens à l'objet littéraire mais bien d'y intégrer un sens pour soi. Le lecteur a le pouvoir de prendre ses lectures et de les assimiler de façon plus large dans sa culture personnelle, dans la perception qu'il a de la culture de son époque ». Cet engagement du lecteur, qui est aussi appelé « approche esthétique », est développé par l'américaine Louise Rosenblatt (1994).

À partir de certains principes issus du pragmatisme américain et des théories littéraires de la réception, le terme "esthétique" désigne cette posture qu'un lecteur adopte lorsqu'il s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience immédiate et imaginaire à travers une création artistique du langage. Ce type d'approche vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement de la compréhension. Conséquemment, l'enseignant devrait d'abord amener l'élève à "vivre" le texte plutôt qu'à l'analyser, et ce, en incitant l'élève à établir des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages et à leur témoigner de l'empathie, à prédire la suite des événements, à imaginer des paysages, des visages, etc. (Hébert, 2004).

On le voit, Rosenblatt écarte ici « l'analyse » textuelle au profit d'une lecture d'adhésion, empathique, « vécue ». Ce faisant, le travail linguistique de l'élève se déplace : sans doute moins spécialisé, sans doute moins de savoirs sur la langue mais, à l'inverse, plus de compétences communicationnelles et une attention aux effets du texte, au ressenti. Dans le sillage de Rosenblatt, les stratégies de compréhension/interprétation "ressentir", "faire des liens", "juger", "se questionner" permettent à l'élève de « vivre » le texte. Mais les stratégies de compréhension / interprétation "se questionner", "découvrir", "savoirs littéraires", "interpréter" conservent des préoccupations qui relevaient de « l'analyse » et donnent la possibilité à

l'élève de s'interroger plus spécifiquement – et à son niveau – sur la langue entendue dans toutes ses composantes (graphiques, lexicales, syntaxiques, stylistiques, métadéscriptives, culturelles, historiques, sociales, politiques...).

Nous avons tenté de représenter le lien et les échanges entre les trois pôles : "compréhension", "interprétation", "souci de la langue" et la figure ci-dessous illustre le rôle de la langue dans l'interprétation et la compréhension d'un texte. L'intersection entre "comprendre" et "interpréter" est une zone mouvante.

Pour nous, ces trois pôles sont complémentaires. Sortons du débat stérile qui tend à privilégier une entrée au détriment d'une autre et visons plutôt des interactions entre eux.

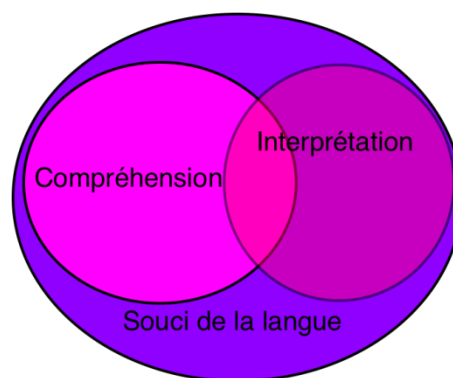


Figure 1.

Le dispositif des cercles de lecture tel que nous l'avons conçu, avec un travail particulier sur les stratégies de compréhension/interprétation, permet-il aux élèves de ménager une place équilibrée entre « le vivre » et « l'analyse » ?

NOTRE DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION

Au début de l'année scolaire 2007, nous avons formé six enseignants de classes de 3^{ème} année primaire – élèves de 8, 9 ans – à l'utilisation du dispositif que nous avons élaboré. Nous avons choisi de présenter l'enseignement explicite de 12 stratégies de compréhension/interprétation ainsi que l'utilisation d'un carnet de lecture complété par les élèves selon un canevas donné. Pour chaque semestre de l'année scolaire, durant deux ans, les enseignants ont reçu une série de livres à exploiter avec leur classe.

Les élèves avaient la possibilité de choisir, après la lecture d'un chapitre, parmi les douze stratégies proposées : questionner – juger, critiquer, évaluer – activer ses connaissances – prédire – ressentir – revoir son opinion – visualiser – confirmer – découvrir – interpréter – faire des liens – savoirs littéraires.

Le canevas de travail donné déclinait les activités suivantes : lire le texte, le résumer, choisir une stratégie, poser la question en rapport avec la stratégie, répondre à la question, participer à la discussion au sein du cercle de lecture.

Constitution d'un corpus

Nous avons récolté les carnets de lecture complétés par les élèves à la fin de chaque chapitre, dans six classes.

Pour cet article-ci, notre corpus est représenté par l'ensemble des cercles de lecture effectués dans la classe M. durant la deuxième et la troisième période de notre expérimentation. Nous avons également observé toutes les stratégies utilisées dans cette même classe durant les périodes 1 à 4.

Nous avons analysé les stratégies employées dans la classe M. durant les périodes P2 et P3 – le deuxième et le troisième semestre – de l'année scolaire 2007-2008. Le but de ce travail était de repérer les stratégies les plus souvent utilisées et surtout, d'observer la diversité des stratégies retenues dans les cercles de lecture formés de 4 ou de 3 participants. Nous avons aussi relevé les stratégies proposées par toute la classe durant les périodes P1 à P4.

Analyse des stratégies choisies par les élèves de la classe M. par cercle de lecture

Le fait de pouvoir choisir librement une stratégie parmi les douze proposées est une caractéristique de notre dispositif. Cette liberté donnée aux élèves est source de motivation. Rouxel (in Dufays 2008, p. 49) insiste sur la nécessité de donner du sens à l'activité de lecture par une didactique de l'implication. Elle ajoute que « C'est bien par cette activité constante de mise en relation (avec le monde, avec soi-même, avec d'autres œuvres) que la lecture a du sens ». Les stratégies "faire des liens", "ressentir", "activer ses connaissances" poussent les élèves à effectuer ces associations.

La diversité individuelle et le panachage collectif des stratégies nous semblent déterminants, pour plusieurs raisons :

1° Lors de la mise en commun, la diversité des stratégies engendre plus de conflits sociocognitifs, conflits si « heuristiques » dans la théorie vygotskienne des apprentissages.

2° Certaines stratégies sont parfois plus du côté de la compréhension et d'autres plus du côté de l'interprétation. Il est difficile d'isoler ces deux notions qui se croisent, se rejoignent, forment un couple. Falardeau (2003, p. 689) parle de complémentarité, affirmant même « qu'elles agissent en concomitance, l'une pui-

sant dans les signes produits par l'autre. Ce sera là la définition d'une lecture littéraire riche, productive: les informations comprises sont appelées à être interprétées ». Ainsi, lors de l'échange, les élèves bénéficieront d'une vision plus large que la leur, ce qui les conduira à une lecture de plus en plus dense.

3° Selon (Touveron 2002, p. 40), toutes les interprétations sont possibles pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnues plausibles par la classe. « Vous êtes, chacun, libre d'interpréter le texte comme vous l'entendez mais il faut tirer du texte des arguments à l'appui de vos dires. Si vous êtes libre, votre camarade l'est aussi, écoutez donc ce qu'il dit, sa parole peut enrichir votre propre réflexion. » Cette citation vaut aussi pour le travail à partir des stratégies. Si les élèves sont libres de choisir une stratégie, ils doivent expliciter leur choix, s'appuyer sur le texte pour étayer leur réponse. L'écoute, puis le questionnement et l'évaluation des stratégies des camarades, viendront sans aucun doute enrichir leur réflexion, d'autant plus si les stratégies auxquelles ils ont recouru différaient.

4° Toujours selon (Touveron 2002, p. 21), la lecture littéraire implique « la mobilisation d'une culture partagée dans la classe, qui se pose la question du "comment ça marche ?" en soi, aussi bien sur moi que sur les autres, qui sollicite des interprétations diverses dont le degré de pertinence doit toujours être argumenté et évalué, appelle naturellement l'échange. La classe de lecture devient un lieu où "l'on objective dans le langage ce que l'on a pensé, [...], un lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité ». Les cercles de lecture attendent et stimulent ces négociations et ces mobilisations, à plus forte raison quand les stratégies choisies varient.

5° Sollicitant fortement la matière verbale du texte commenté, mais aussi le langage à l'œuvre dans les échanges et l'intercompréhension, la discussion du groupe suite à la présentation d'une stratégie de compréhension/interprétation permet à l'élève de valider sa compréhension.

Les cercles de lecture étaient composés de trois ou quatre élèves. Une analyse spécifique a été faite en fonction du nombre de participants.

Voici les résultats pour les 52 cercles de lecture composés de 4 élèves (25 en P2 et 27 en P3).

Pourcentage du nombre de stratégies différentes, 4 élèves par cercle, P2+P3

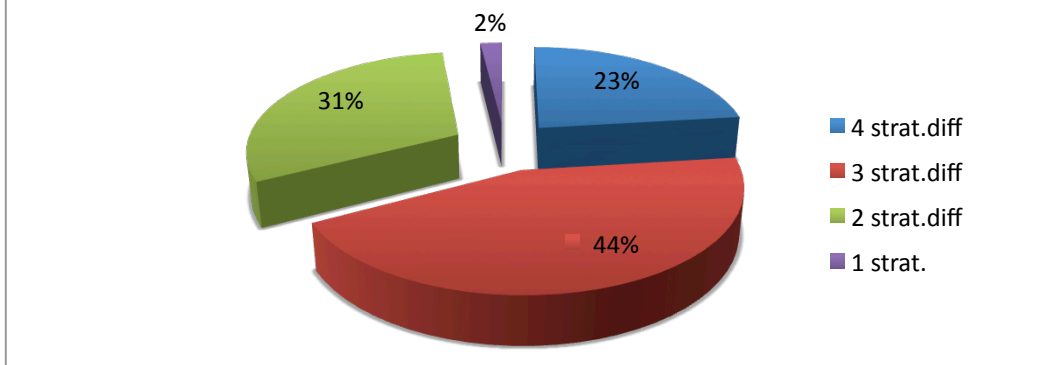


Figure 2.

Nous constatons que dans 23 % des cercles de lecture, les élèves viennent avec 4 stratégies différentes.

Dans 44 % des cas, 3 stratégies sont différentes, autrement dit 2 élèves ont choisi une même stratégie. De prime abord, on pourrait croire que le dispositif est moins intéressant, car 2 entrées sont identiques ce qui engendre moins de conflits sociocognitifs, une répétition des propos, voire une frustration pour celui qui vient en deuxième, car tout a déjà été dit et discuté.

Ces scores nous ont poussés à affiner notre analyse et à ne regarder pas seulement le nom de la stratégie, mais son contenu. Par exemple, dans le même cercle, deux élèves qui réagissent suite à la lecture d'une histoire de dopage relative à un jeune footballeur ont choisi la stratégie "se questionner". En comparant leur question, nous nous sommes rendu compte qu'elles étaient différentes. M. pose la question : "Que contient ce flacon", alors que K. s'interroge sur l'homme aux lunettes noires. Donc, il y a bien une même entrée, mais le contenu diffère. Au niveau du conflit sociocognitif, cela nous semble tout aussi intéressant, voire plus car les élèves prennent conscience qu'à travers une même stratégie le type de questions et d'intérêts varie fortement, deux élèves pouvant par exemple émettre 2 questions différentes. La remarque vaut pour n'importe quelle stratégie choisie. Prendre conscience que deux interprétations différentes sont possibles sur un même paragraphe est évidemment un gain, qui permet de contrer la fameuse croyance au sens unique.

En définitive, sur les 18 cercles de lecture (44%) dans lesquels une même stratégie apparaît

deux fois, le contenu est différent à 17 reprises. Cette même entrée ne conduit donc pas à une répétition.

Les stratégies redondantes sont, par ordre d'importance, la stratégie "se questionner" (6 fois), puis prédire (5 fois) et "ressentir" et "juger" (3 fois). Sur le plan didactique, c'est la stratégie "se questionner" qui a été la plus souvent travaillée avec les enfants. Nous ne sommes donc pas étonnés qu'elle arrive en première position.

Le cas le plus parlant est un premier cercle de lecture où les quatre élèves ont choisi, sans se concerter, la stratégie "prédire" (2% des cercles). On pourrait s'attendre à un cercle de lecture avec peu d'interactions, car tous les participants ont la même entrée. En fait, c'est le contraire qui se passe, car les élèves émettent 4 prédictions différentes. A la question, « – Que va-t-il se passer ? » M. répond : "Charles sera sorti de son lit et ses copains seront gentils avec lui et il sera ami avec eux." K. répond : "Je pense que Charles va faire semblant d'être en chaise roulante." Quant à E., il répond : "Je pense qu'après Charles va revenir de l'hôpital et il va de nouveau se faire mal parce qu'il n'est pas attentif." Et M. répond : " La maîtresse va être amoureuse."

L'obligation de justifier leur prédiction à partir du texte conduit les élèves à rejeter la dernière proposition qui ne repose pas sur des indices textuels, mais uniquement sur une interprétation personnelle. Le bien fondé des trois autres est avalisé par le groupe, ce qui illustre parfaitement le point 4° cité ci-dessus.

Maintenant, voici les résultats pour les 48 cercles de lecture composés de 3 élèves (25 en P2 et 23 en P3) :

Pourcentage du nombre de stratégies différentes, 3 élèves par cercle, P2+P3

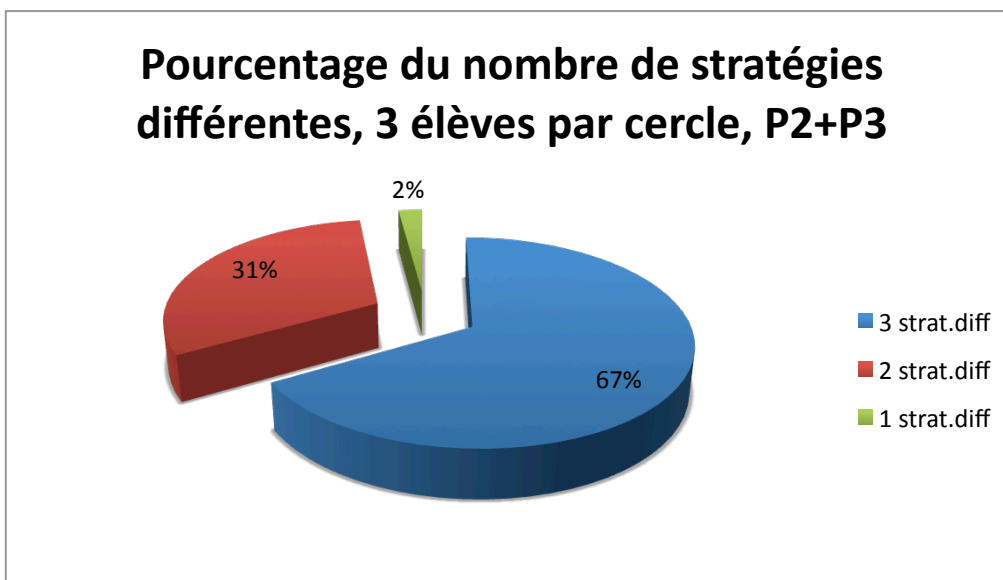


Figure 3

Nous constatons que dans 67% des cercles, les élèves traitent de trois stratégies différentes. Cela confirme la présence potentielle d'un conflit sociocognitif. Dans 14 cercles (31% des cas), deux élèves recourent à la même stratégie, mais dans 10 cercles sur les 14, le contenu est différent.

Cette analyse partielle de notre corpus de recherche laisse apparaître une tendance à une forte diversification du choix des stratégies pour chaque cercle de lecture. Quand les élèves choisissent une même stratégie, le contenu de celle-ci varie fortement. Cette tendance à une grande diversité dans le choix des stratégies confirmerait que notre dispositif des cercles de lecture prend en compte les points 1° à 5° cités plus haut. Rappelons que la diversité des stratégies engendre plus de conflits sociocognitifs; l'importance de la complémentarité compréhension / interprétation, toutes les interprétations sont plausibles pour autant qu'elles soient reconnues par la classe, la classe de lecture devient un lieu d'intersubjectivité, obtenir l'aval du groupe suite à la présentation d'une stratégie aide à la compréhension.

Choix de la stratégie "prédire" lors du premier cercle

Lors de l'analyse des stratégies choisies par les élèves, nous avons constaté que la stratégie "prédire" était souvent utilisée lors du premier cercle de lecture. Durant la deuxième période (P2), cette stratégie apparaît dans 8 cercles sur 10. Elle a été choisie à 15 reprises sur les 35 stratégies utilisées. Cela représente 43%. A la troisième période (P3), "prédire" est présent dans 8 cercles sur 9 et choisi 14 fois sur 32, soit 44 %.

Cette entrée, privilégiée par les élèves, nous semble positive. Elle démontre un certain intérêt de la part du lecteur par rapport à l'histoire, voire une volonté de jouer avec le texte, d'y investir de sa personne. Cette phase de la lecture correspond à ce que Langer (1985, cité par Giasson 2005, p. 15) nomme la position 1 "Être à l'extérieur et entrer dans le texte". C'est le moment où le lecteur entre dans le texte, se fait une

première idée sur ce qu'il va lire à partir de quelques premiers indices. Il s'agit d'une compréhension et d'une interprétation superficielles. A travers la stratégie "prédire", l'élève tente de se faire une première idée sur les personnages et l'intrigue. Lors d'une conférence à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (2008), Goigoux s'élevait contre les démarches rigides et imposées aux élèves pour comprendre un texte. Ainsi, il serait contre-productif d'obliger les élèves à prédire systématiquement la suite de l'histoire dès les premières pages. En effet, il y a d'autres opérations, tout aussi importantes que prédire, à réaliser dans un début de lecture. Nous allons bien dans ce sens car, dans notre dispositif, les élèves choisissent en premier une stratégie, puis d'autres stratégies sont proposées par les camarades lors de la discussion en cercles de lecture. Ces entrées plurielles et complémentaires nourrissent le débat interprétatif.

Contrairement à ce qu'estiment bien des enseignants, qui croient que leur présence est indispensable pour que les élèves discutent de façon intéressante et productive, nous trouvons efficaces des discussions en sous-groupes sans la présence de l'enseignant. Selon Almasi (1995) et McMahon (1996, cité par Giasson 2005, p. 38), « Les discussions dirigées par les élèves sont supérieures à plusieurs titres : ceux-ci reconnaissent mieux les conflits dans les histoires qu'ils ont lues, leurs propos sont plus complexes, ils posent plus de questions de haut niveau. [...] Ils sont plus enclins à discuter, à clarifier leur pensée et à considérer des points de vue opposés ». Pourquoi ? Parce qu'ils parlent des sujets qui les intéressent, qui les préoccupent et qu'ils ont envie de partager avec leurs pairs. Souvent l'enseignant dirige le débat, tant du point de vue des contenus que du tour que doivent prendre les discussions. Ce mode de fonctionnement peut empêcher les élèves d'exprimer leurs propres opinions.

Relevé des stratégies utilisées dans la classe M. durant les périodes P1 à P4.

En observant le graphique ci-dessous (Figure 4), nous voyons deux groupes passablement distincts.

Dans le premier ensemble, la stratégie "prédire" est la plus souvent utilisée, puis vient la stratégie "se questionner" et ensuite, "juger", enfin "ressentir" et "découvrir".

Nous sommes peu étonnés de la haute fréquence d'utilisation de la stratégie "prédire", car nous avons beaucoup entraîné l'appropriation de cette dernière. "Que va-t-il se passer ?" est une question très souvent retenue par les enfants.

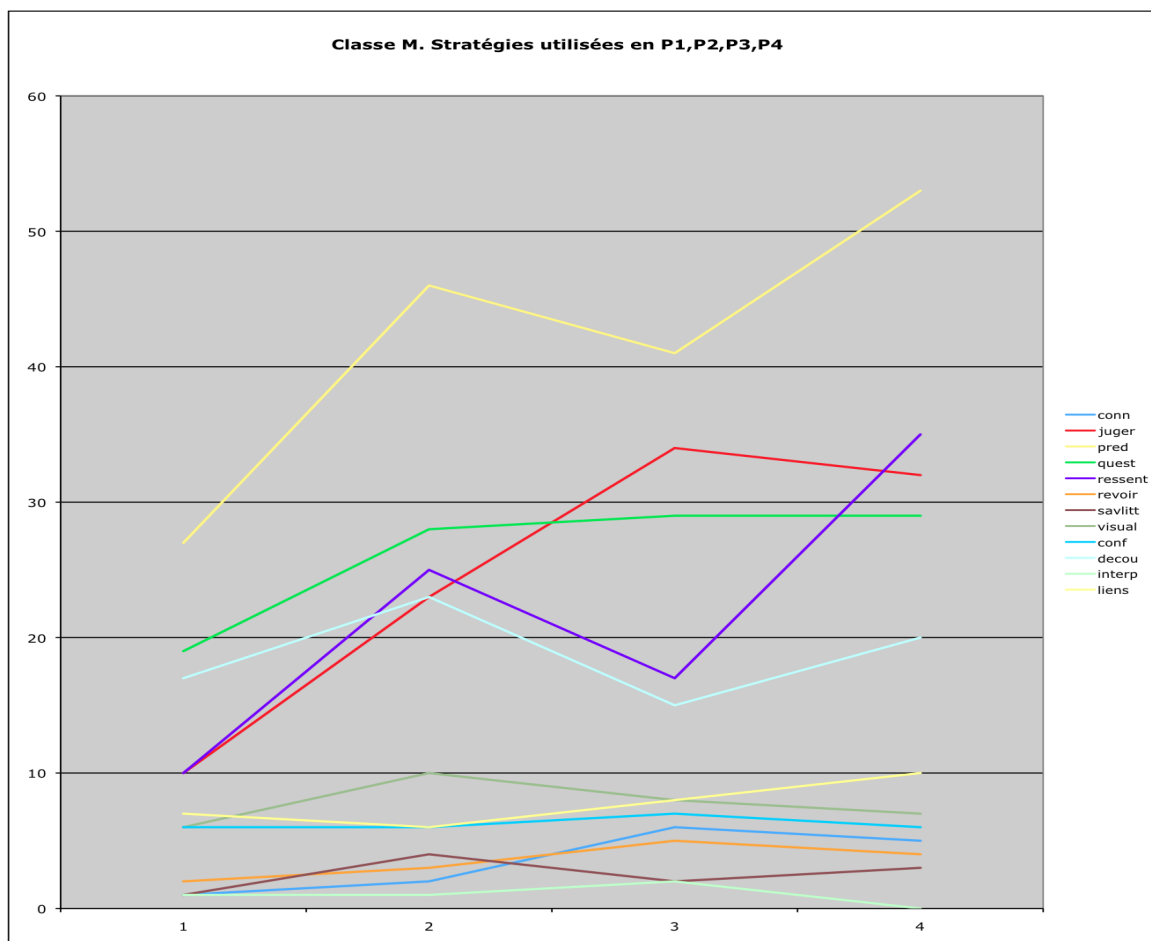


Figure 4

Les cinq stratégies privilégiées par les élèves démontrent que la relation texte-lecteur s'est établie, qu'elle s'enrichit de nombreux sentiments, que les élèves s'impliquent et vivent le texte, que ce dernier produit de l'effet, les touche. La dimension esthétique est à ce moment incessamment travaillée.

Un deuxième groupe de stratégies apparaît en bas du graphique. Il s'agit de "visualiser", "faire des liens", "confirmer", "activer ses connaissances", "revoir son opinion", "savoirs littéraires" et "interpréter". Ces stratégies sont moins souvent utilisées par les élèves de cette classe, car elles ont fait l'objet d'un travail moins soutenu de la part de l'enseignant.

Les quatre stratégies, particulièrement impliquées dans le "souci de la langue", sont "interpréter", "savoirs littéraires", "se questionner" et "découvrir". Les deux dernières stratégies citées se trouvent dans le haut du tableau. Il convient de pondérer ce résultat, car de nombreux contenus ne sont pas en rapport avec le souci de la langue. Ceux qui le sont tournaient autour de la signification des acronymes "PTT" ou encore "HLM" ou de la découverte du sens d'un mot.

La stratégie "savoirs littéraires" interroge l'élève sur le genre de texte, sa structure, les mots utilisés, la typographie... Cette stratégie est utilisée par un élève de la classe en P1, par 4 élèves en P2, par 2 élèves en P3 et par deux élèves en P4. Elle est donc faiblement représentée. Quant à la stratégie "interpréter", elle est encore plus faiblement choisie. Tentons de comprendre pour quelles raisons – en sus de celle de leur jeune âge – le souci de la langue est peu pris en compte par les élèves dans notre dispositif.

Nous avons certainement peu outillé les élèves à leur emploi. Ainsi, nous n'avons conduit qu'une seule activité en rapport avec le lexique (recherche du sens à l'aide des préfixes ou suffixes).

Mais pourquoi pas davantage ? Cette absence est symptomatique d'un moment de la didactique francophone : Force est de constater que, comme bien d'autres enseignants d'aujourd'hui, que nous mettions en place des CL, que nous travaillions sur les stratégies de compréhension/interprétation, nous avons rarement, et ce dès la mise en place de nos dispositifs, explicitement thématiquement les questions de langue (la matière verbale du texte, la langue du commentaire, celle de l'interaction verbale). A proprement parler, il

n'y avait pas vraiment souci de la langue, tant la priorité était, c'est compréhensible, mise sur le bon fonctionnement du dispositif et sur les stratégies pour elles-mêmes, «même si, nous l'avons signalé, certaines de ces stratégies appellent une attention particulière sur la langue.»

Dans l'air du temps, comme bien d'autres, nous avons placé l'accent sur les lecteurs et leurs gestes d'investigation du monde fictionnel. Par conséquent, dans les carnets de lecture de ces élèves, nous ne trouvons que de très discrètes remarques qui témoignent d'une quelconque réflexion de type métalinguistique, qu'il s'agisse de s'interroger sur le sens d'un mot ou de prendre appui sur un fait de langue pour valider une interprétation. Si, indubitablement, toutes les activités planifiées appellent, stimulent un travail sur la langue de tous les instants, on se demande si, même avec de jeunes élèves, il ne serait pas encore plus efficace de prévoir quelques activités pour favoriser une prise de conscience parfois plus explicite du grain du texte (lexical, sémantique,...). L'idée serait d'éviter les trop fameux exercices décontextualisés, mais bien, au contraire, de montrer que «l'analyse» qu'écartait Rosenblatt, dans un militantisme qu'on peut expliquer mais qui était sans doute trop radical, peut être un adjuvant et non un frein à l'approche esthétique.

CONCLUSION

A travers le dispositif des cercles de lecture, les élèves sont amenés à devenir des lecteurs autonomes. Ils opèrent des traitements "locaux" leur permettant d'accéder à la signification des groupes de mots et de phrases et ils effectuent des traitements plus "globaux" qui les amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte. De ces deux types de traitement dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé «intégration sémantique», est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. (Cèbe et Goigoux, 2007). Bref, cela demande de la "flexibilité interprétative" de la part du lecteur – il faut qu'il garde ses premières représentations comme transitoires et attende d'avoir toutes les données textuelles pour établir une compréhension irrévocable.

Nous observons que le dispositif des cercles de lecture concourt à la pluralité des regards. Lors des échanges, la confrontation des propos, les négociations de sens favorisent la compréhension ainsi que la prise de conscience de l'existence d'interprétations plausibles diverses. Ce dispositif sollicite à tout instant la matière verbale du texte à commenter et la langue dans ses fonctions descriptives, communicatives et sociales. Concernant les stratégies utilisées par l'ensemble de la classe, nous constatons que deux groupes se démarquent - le premier composé des stratégies "prédire", "se questionner", "juger", "ressentir" et "découvrir"; ces dernières ont fait l'objet d'un enseignement à travers diverses activités. Le second composé des stratégies : "visualiser", "faire des liens",

"confirmer", "activer ses connaissances", "revoir son opinion", "savoirs littéraires" et "interpréter" qui ont probablement moins été mises en évidence par les enseignants.

Si certaines d'entre elles sont particulièrement complexes et élaborées, il nous semble qu'on pourrait les rendre plus familières ou plus rentables en dirigeant plus spécialement le regard sur la matière verbale qui a sans doute été un peu trop oubliée dans ce type de démarches.

Au niveau des perspectives, nous aurons à confirmer ou infirmer les tendances observées en analysant les carnets de lecture des autres classes. Nous essaierons de thématiser un peu plus la question de la langue, de la rendre plus explicite et nous nous proposons de le faire en observant l'orthographe dans les carnets de lecture à partir des écrits spontanés. Ainsi dans une recherche déjà amorcée, nous essayons de faire émerger les différents types de chaînes d'accords maîtrisés ou non en début de 3ème année et nous suivrons l'évolution de la maîtrise de ces chaînes d'accords au cours des 4 semestres du CYP2 (élèves de 8 à 10 ans).

BIBLIOGRAPHIE

- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- Cèbe, S. & Goigoux R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière.
- Dufays, J.-L. (Ed.). (2008). Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur D. (2005). Pour une lecture littéraire. Bruxelles : De Boeck.
- Espinosa, N. (2005). Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3 (8-11 ans). In J.-L. Dufays (Ed.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire* (pp.89-98) ? Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Falardeau, E. (2003). «Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 673-694.
- Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

- Gaonac'h, D., Fayol M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia. Paris : Hachette.
- Goigoux R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « Réponse » à la littérature jeunesse. *Repères*, 13, 72.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Thérien, G. (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence*, 36, 96-104.