

Regard sur l'enseignement

Par **Martin Lépine**

Ph. D., professeur de didactique du français
Vice-doyen à la formation et à la culture,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca

et **Stéphanie Laurence**

M. A., doctorante en didactique du français,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
stephanie.laurence@usherbrooke.ca

Les cercles de lectrices et de lecteurs : un dispositif novateur pour mettre en valeur tous les élèves de la classe

INTRODUCTION

Le contexte actuel dans le secteur de l'édition pour la jeunesse, qui vit une effervescence marquée depuis plus de 20 ans, et dans le monde scolaire, dont les prescriptions ministérielles font de l'appréciation des œuvres le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences en français, est plus que jamais favorable au développement du goût de lire à l'école. Les recherches en didactique de la littérature le confirment : pour développer des compétences et nourrir des appétences lectorales, il faut favoriser les interactions à l'oral autour de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires pour inscrire dans la durée le plaisir de lire.

C'est dans ce contexte qu'est né le projet LIBER¹, une recherche-action dont l'objectif était d'accompagner un groupe interprofessionnel d'actrices de changement en matière de littératie afin de favoriser les interactions orales dans des situations d'échanges autour des parcours de vie de lectrices et de lecteurs de tous âges ainsi que de leurs expériences de lecture. Sous cet objectif se profilait le désir de créer un dispositif authentique qui mettrait en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs de la classe, peu importe leurs forces et leurs défis en lecture. L'idée de départ était fort simple : s'inspirer d'une discussion que des adultes, des amies et amis, pouvaient avoir au restaurant, dans une soirée animée : « J'ai lu ce livre-là récemment, je pense que tu aimerais » ; « Ces temps-ci, j'ai de la difficulté à trouver un livre qui me plaît » ; « J'aime lire, mais je ne trouve pas de moment opportun », etc.

Dans ce type d'échanges oraux, les adultes parleraient ouvertement et en toute transparence des œuvres lues récemment ou à lire éventuellement, mais aussi d'elles et

d'eux comme lectrices ou lecteurs, et ce, en fonction de leurs goûts, de leurs habitudes, de leurs connaissances, de leurs influences, de la valeur qu'elles et ils accordent à la lecture dans leur vie... Si l'idée de départ était simple, le défi consistait à transférer cette discussion informelle, authentique, dans un contexte scolaire plus formel. Comment donc ébranler les pratiques et les conceptions plus traditionnelles de l'enseignement et de l'évaluation de la lecture à l'école pour passer d'une culture scolaire du questionnaire écrit après une lecture imposée à des échanges réels autour de livres sélectionnés par les élèves où elles et ils auraient l'occasion de discuter de leur propre rapport à la lecture et à la littérature ?

Dans cet article, nous mettons en lumière les éléments ayant nourri la réflexion des différentes équipes issues de la recherche et du milieu de pratique impliquées dans le projet LIBER pour rendre possible ces discussions authentiques en classe, incarnées dans le dispositif didactique que nous avons nommé *cercles de lectrices et de lecteurs*.

¹ Le projet est nommé LIBER en référence à la partie de l'arbre qui permettait de faire du papier, mais aussi pour inscrire les activités en littératie (LI) autour de Berthierville (BER). Chacune des lettres du mot LIBER renvoie aussi à une signification : L-lectrices et lecteurs ; I-interactions ; B-Berthierville et les environs ; E-équipes ; R-recherche-action. Ce projet est financé par les Fonds de recherche du Québec-Société et culture, dans le cadre d'une action concertée avec le ministère de l'Éducation du Québec, et le rapport final est disponible ici : <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-loral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>.

LA FORMATION LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE

En matière de formation littéraire au fil de la scolarité obligatoire, et en particulier pour l'enseignement au primaire, il convient de travailler collectivement à former des élèves qui seraient, selon la formule proposée par le didacticien Jean-Louis Dumortier, de réelles *amatrices* et de réels *amateurs éclairés de littérature* (Dumortier, 2001 ; 2005 ; 2010).

D'entrée de jeu, décortiquons ensemble cette expression afin de nous aider à former des lectrices et des lecteurs dans la vie (à l'école comme ailleurs), pour la vie (dans la durée) qui prendront plaisir à interagir autour de leurs lectures :

1) Les noms *amatrice/amateur* signifient, étymologiquement, *celle ou celui qui aime* ;

2) L'adjectif *éclairé* désigne *qui est apte à motiver des jugements de goût et à argumenter des jugements de valeur sur les œuvres, des jugements à la fois émotionnels, esthétiques et éthiques* (Gabathuler, 2016) ;

3) Le mot *littérature* peut être défini comme *un système composé de productions verbales visant à travailler [et à jouer avec] le langage en tant qu'objet esthétique et de pratiques langagières qui les rendent possibles* (Émery-Bruneau, 2014, p. 3).

Cette finalité, soit former des amatrices et des amateurs éclairés de littérature, nous inspirant vers un idéal à atteindre en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires à l'école, nous définissons avec Dumortier (2010, p. 22) la formation littéraire comme « [l']ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation ». Cette définition montre bien la portée des interactions au sein d'une communauté tant à l'école que hors du cadre scolaire pour former des amatrices et des amateurs éclairés de littérature, c'est-à-dire des lectrices et des lecteurs qui aimeront suffisamment lire pour aménager, dans leur horaire quotidien bien chargé, un espace pour la lecture, et ce, tout au long de leur vie.

Or, bien que depuis l'année scolaire 2000-2001 le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001/MELS, 2006) précise que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à lire, à écrire et à communiquer

oralement en français au primaire, il appert que les personnes enseignantes rencontrent encore différentes difficultés pour faire des œuvres littéraires un véritable objet de partage et de discussion en classe (Lépine, 2017). Ces 518 enseignantes et enseignants du primaire interrogés dans le cadre de cette enquête nationale déclarent pourtant souhaiter, comme objectif prioritaire de leur enseignement, donner le goût de lire et stimuler le plaisir de lire de leurs élèves. Cependant, cet objectif apparaît difficile à atteindre, étant donné que les attitudes positives des jeunes envers la lecture diminuent plus on avance dans la scolarité obligatoire (Morin, 2014). Une des pistes à explorer pour donner et surtout entretenir le goût de lire à l'école et au-delà serait, sans doute, de lier davantage la lecture et l'oral, parce que les interactions, les échanges, les discussions autour des œuvres permettent de créer de réelles communautés de lectrices et de lecteurs en libérant leur envie de prendre la parole et d'interagir (Hébert, 2011).

C'est dans un tel contexte que nous avons lancé, en 2018-2019, le projet LIBER sur les interactions orales dans des cercles de lectrices et de lecteurs. Le projet impliquait une dizaine d'enseignantes du primaire, deux conseillères pédagogiques, deux directrices d'école et une douzaine de chercheuses et de chercheurs

universitaires. Dans ce cadre, nous avons misé sur le développement des compétences à lire des textes variés et à apprécier des œuvres littéraires, mais aussi et surtout sur les appétences en lecture et en appréciation, soit l'appétit, l'envie, le désir de lire des enfants comme des adultes impliqués dans le projet. Nous sommes ainsi entrés en lecture par la lectrice et le lecteur à former, et non par le texte à lire, nous inscrivant dans le courant européen du sujet-lectrice, sujet-lecteur (Rouxel et Langlade, 2004) et le courant américain nommé « *Teaching Readers (Not Reading)* » (Afflerbach, 2022). Comme le signalait il y a près de 100 ans Louise Rosenblatt (1938/1995), nous souhaitons bien montrer que chaque *lectrice ou lecteur* est unique, que chaque *texte* est unique et que chaque *lecture* est par conséquent unique. À la figure 1, nous présentons les trois variables de la lecture, notre entrée par la lectrice ou le lecteur ainsi que les trois temps d'intervention possible, soit avant, pendant et après la lecture.

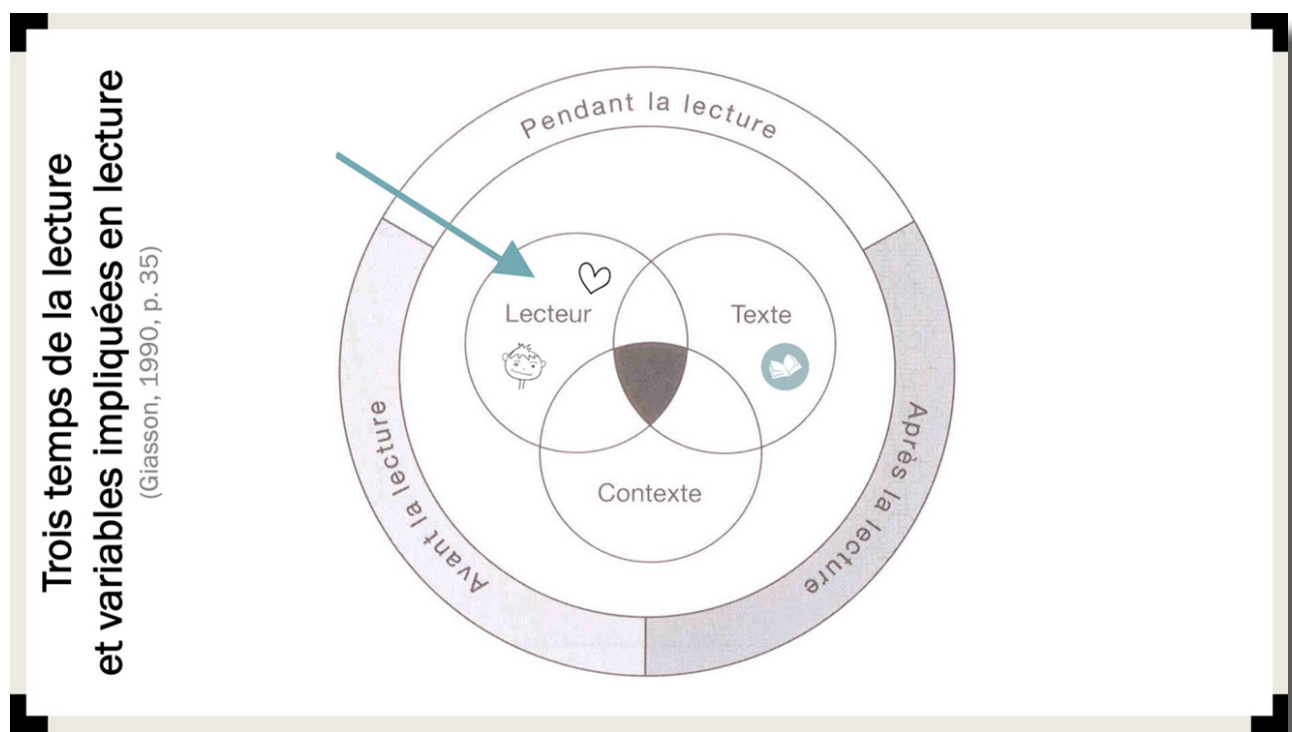


Figure 1. Les trois temps de la lecture et les variables impliquées
(adapté de Giasson, 1990, p. 35)

En nous appuyant sur des travaux en didactique de la littérature des dernières années, nous avons défini la lecture comme un acte de construction des sens et des significations possibles des textes/ images au cours duquel la lectrice ou le lecteur met en action des opérations de lecture telles que la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015 ; Falardeau, 2003 ; Lépine, 2017)². Pour les membres du projet LIBER, il était bien clair que l'acte de lire ne pouvait se résumer à décoder des signes et à comprendre un texte. Comme le souligne bien Umberto Eco (2007), le texte est une machine paresseuse, et c'est à la lectrice et au lecteur à y donner vie. C'est pourquoi nous avons aussi mis en bonne partie sur l'appréciation, définie comme la formulation, de façon individuelle et collective, de jugements de goût et de jugements de valeur d'ordre émotionnel, esthétique et éthique sur les œuvres littéraires lues, vues et entendues (Gabathuler, 2016 ;

² Un magnifique album permet de présenter la lecture telle que définie ainsi : *Maman, papa, nos livres et moi*, de Danielle Marcotte et Josée Bisailon, publié chez Les 400 coups.

Lépine, 2017). Pour déployer ces différents objectifs qui visent principalement à donner, au plus grand nombre de personnes, un goût de lire le plus durable possible, nous avons conclu un certain pacte de lecture entre les enfants et les adultes, pacte que nous présentons de façon détaillée dans la prochaine section.

LE P.A.C.T.E DE LECTURE

La multiplication, ces dernières décennies, des pistes d'entrée possibles pour bonifier l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la lecture de textes variés et de l'appréciation des œuvres littéraires et la quantité de personnes impliquées dans le projet LIBER nous ont menés à regrouper ces possibilités de façon synthétique sous la forme d'un **P.A.C.T.E DE LECTURE**. Ce pacte regroupe plusieurs éléments à considérer pour stimuler le plaisir de lire et développer des compétences lectorales chez toutes et tous les élèves. Pour y arriver, nous nous sommes appuyés sur divers travaux en didactique et en pédagogie, notamment sur le travail de l'équipe américaine de Michael C. McKenna (Dougherty Stahl, Flanigan et McKenna, 2019) qui a montré en quoi l'évaluation de la lecture pouvait être une expérience positive afin de mettre en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs d'une classe.

Ce **P.A.C.T.E. DE LECTURE** est possible si l'on considère que la lecture, en particulier lorsqu'il est question d'œuvres littéraires, est une expérience culturelle, sensible et dynamique, à la fois personnelle et partagée, une expérience pour laquelle des compétences comme des appétences sont en actions et en interactions constantes. Le pacte regroupe cinq éléments clés du développement du goût de lire en tout respect des droits que les lectrices et les lecteurs s'accordent lorsqu'elles et ils lisent pour le plaisir (Pennac, 1992/2017).

Dans le **P.A.C.T.E. DE LECTURE**, chaque lettre a son importance et nous invite à considérer les éléments suivants pour vivre des expériences de lecture les plus riches possibles : **P**artage, Accès, Choix, Temps, Espace. Cette proposition nous rappelle que lire est un A.C.T.E. qui ne doit pas rester isolé et vécu en solitaire seulement, d'où l'importance du **P**. pour offrir des occasions diverses de partage des expériences de vie de lectrices et de lecteurs ainsi que des lectures. Ce **P.**, qui est en gras, nous rappelle aussi que le *Plaisir* doit être au cœur des échanges autour de la lecture et de la littérature. Le tableau qui suit présente de façon synthétique les cinq éléments clés à retenir dans ce pacte.

Tableau 1. Le P.A.C.T.E. DE LECTURE (© Lépine, 2023)

		ÉLÉMENT	DESCRIPTION
PLAISIR	P	Partage	<ul style="list-style-type: none"> • Partage fréquent des expériences de vie de lectrices et de lecteurs • Rencontres occasionnelles de modèles de lectrices et de lecteurs de tous les âges • Suggestions et recommandations régulières de lectures • Interactions sociales proposées couramment autour des différentes dimensions du rapport à la lecture et à la littérature • Dispositifs interactifs mis en place fréquemment comme des cercles de lecteurs et de lectrices, des cercles de lecture, des clubs de lecture, des entretiens de lecture...
	A	Accès	<ul style="list-style-type: none"> • Accès le plus direct et fréquent possible à l'école, à la maison et dans la communauté à des supports de lecture de formes et de genres variés, en papier et numériques (livres, magazines, dépliants, circulaires, applications numériques, etc.)
	C	Choix	<ul style="list-style-type: none"> • Choix offert de façon individuelle et collective dans toutes les occasions de lecture, choix pouvant être fait en fonction de critères et de notions littéraires à explorer (L.U.P.I.N.*)
	T	Temps	<ul style="list-style-type: none"> • Temps conséquent accordé quotidiennement pour lire de façon autonome ou partagée (lecture à voix haute) et pour échanger autour de la lecture et de la littérature
	E	Espace	<ul style="list-style-type: none"> • Espace physique agréable mis en place stimulant la lecture et la littérature de façon créative (environnement, lieux, zones, coins, mobilier, étagères, présentoirs, affiches, etc.) et espace à soi à ne pas négliger (vie intérieure, intériorité)

* Nous présentons, plus loin dans cet article, ce que représente l'acronyme L.U.P.I.N., élaboré par la didacticienne Manon Hébert (2019).

La figure suivante illustre quatre exemples du P.A.C.T.E. DE LECTURE mis en action, dans des classes du primaire d'enseignantes impliquées dans le projet LIBER. Dans les photographies du haut, un lien peut être fait entre le temps (T) consacré aux activités dans les cercles de lectrices et de lecteurs et le partage (P). Le dispositif permet aussi de mettre en valeur le choix (C) où les élèves sélectionnent les différents

livres qui pourront soutenir leurs discussions lors des cercles. Les deux photos du bas illustrant les bibliothèques de classe montrent bien l'accès (A) proximal et l'espace (E) stimulant le plaisir de lire. Ces accès et ces espaces favorisent également la possibilité de choix étant donné qu'une grande sélection de livres est proposée aux élèves à l'intérieur même de la classe.

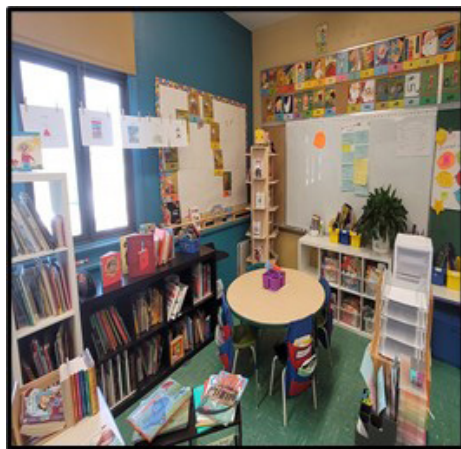


Figure 2. Des exemples d'occasions de déployer le P.A.C.T.E. DE LECTURE en classe

LES CERCLES DE LECTRICES ET DE LECTEURS

C'est en considérant chacun des éléments-clés de ce P.A.C.T.E. DE LECTURE que nous avons élaboré, en nous inspirant des travaux de l'équipe de Tremblay, Turgeon et Gagnon (2020) sur les cercles d'autrices et d'auteurs, le dispositif didactique novateur nommé *cercles de lectrices et de lecteurs* (Lépine et al., 2022). C'est un dispositif didactique intégratif de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole qui met en valeur les lectrices et les lecteurs, et toutes les dimensions de leur rapport à la littérature à l'intérieur d'une communauté interprétative lors de situations authentiques d'interactions sociales et langagières. En vivant ensemble le processus de construction des sens/significations à partir de textes (littéraires) variés, les cercles de lectrices et de lecteurs visent à développer à la fois les compétences et les appétences à lire et à apprécier de toutes les lectrices et de tous les lecteurs de la classe.

L'enseignante Isabelle, œuvrant en première année du primaire, a illustré pour ses élèves l'objectif qu'elle souhaitait atteindre dans des cercles de lectrices et de lecteurs définis ainsi.

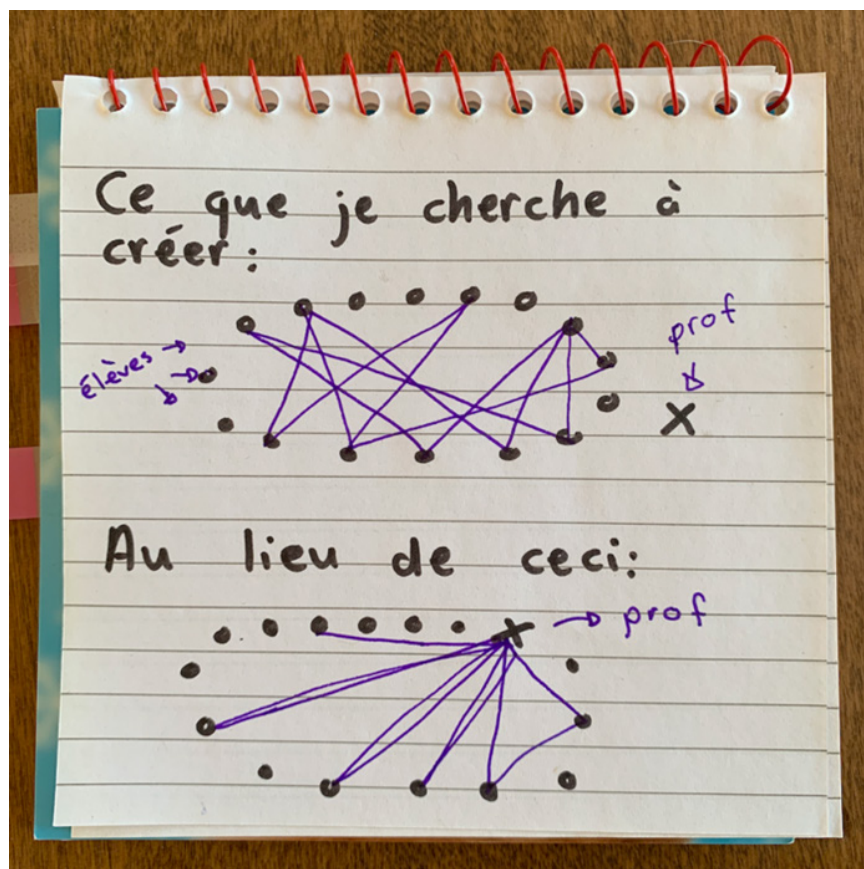


Figure 3. L'objectif d'interactions dans des cercles de lectrices et de lecteurs selon Isabelle, enseignante en première année

Dans un processus itératif, au fil du déploiement du projet LIBER, nous avons théorisé et illustré avec les enseignantes ce à quoi pouvait ressembler un cercle de lectrices et de lecteurs. Il s'agit en quelque sorte de définir ce que représente, dans un cadre informel et parascolaire, une discussion entre amis qui porterait sur notre parcours de vie de lectrice ou de lecteur et sur nos expériences de lecture passées, actuelles ou à venir. La figure 4 présente un éventail de possibilités pour favoriser les interactions dans un tel cercle et montre que, dans un tel contexte authentique d'interactions entre lectrices et lecteurs, toutes les personnes impliquées peuvent participer aux discussions et alimenter les échanges. Pour ce faire, après avoir organisé un tel rendez-vous entre lectrices et lecteurs, elles et ils peuvent avoir recours à des notes issues d'un journal ou d'un carnet pour soutenir leurs interventions et garder

des traces des échanges, elles et ils peuvent convoquer des notions littéraires (par exemple, parler d'un personnage marquant rencontré dans une œuvre) et des stratégies de lecture littéraire (par exemple, présenter sa démarche pour choisir ses lectures) pour alimenter leur propos. Chaque lectrice, chaque lecteur, dans un tel cercle, nourrit la dynamique de groupe par des lectures qui relèvent de son choix, des lectures qui sont à venir (*planification*), en cours (*réaction*, *appréciation*) ou terminées (*évaluation*). Ce type de dispositif devrait aussi permettre de recueillir des suggestions de lectures à venir et voir à l'œuvre des lectrices et des lecteurs aux parcours variés. Il ne s'agit donc pas de creuser ensemble notre compréhension fine d'une même œuvre, mais bien de formuler divers jugements sur son parcours de vie de lectrice ou de lecteur et sur ses expériences de lecture.

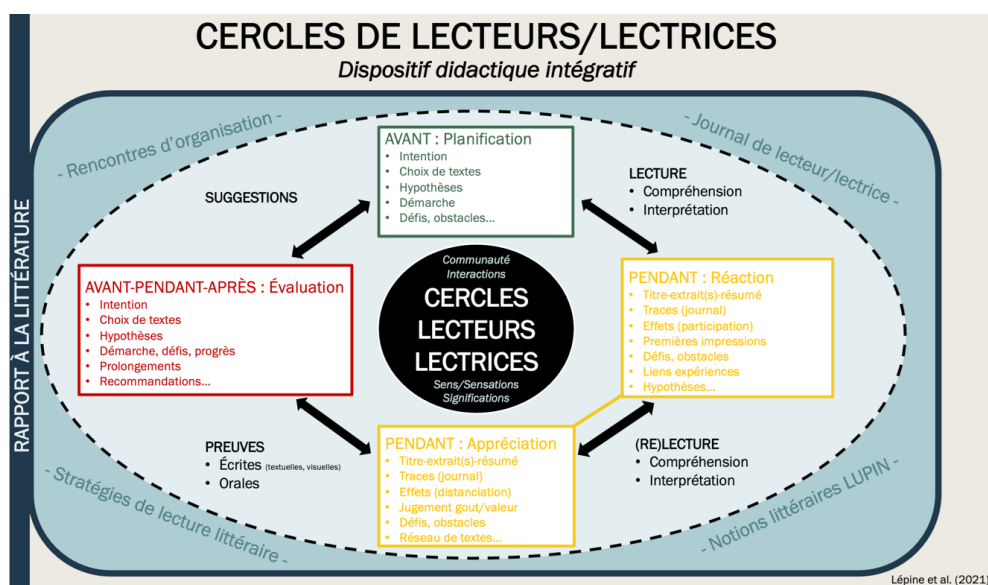


Figure 4. Le dispositif didactique des cercles de lectrices et de lecteurs (Lépine et al., 2022)

Dans de tels cercles de lectrices et de lecteurs, les échanges sont articulés principalement autour des différentes dimensions qui constituent le

rapport que chaque lectrice et lecteur entretient avec la littérature, rapport que nous présentons dans la section qui suit.

LE RAPPORT À LA LITTÉRATURE

La notion de rapport à la littérature se définit comme « [...] l'ensemble diversifié des relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (Émery-Bruneau, 2014, p. 74). Le rapport à la littérature, tel que retenu dans le projet LIBER, compte cinq dimensions interreliées, soit les dimensions *épistémique* (savoirs, notions-stratégies, concepts...), *praxéologique* (pratiques, expériences, vécu...), *subjective* (psychoaffectif, réflexif, préférences...), *sociale* (interactions, influences, rapports sociaux...), *axiologique* (valeur, finalité, utilité...). Chaque lectrice, chaque lecteur est constitué de telles dimensions, et si l'on souhaite les aider dans leur développement il s'agit d'agir sur toutes ces dimensions. En plus, dans le cadre scolaire, ces dimensions se déploient sur deux plans complémentaires : individuel (personnel) et didactique (scolaire ou professionnel).

L'analyse du plan individuel rend compte des dimensions dans la vie personnelle du sujet, comme citoyennes et citoyens, donc à l'extérieur du cadre scolaire pour les élèves et des fonctions professionnelles pour les enseignantes. En contrepartie, le plan didactique comprend l'interprétation que fait la personne enseignante du rapport à la littérature des élèves (Émery-Bruneau, 2014), ainsi que l'enseignement et l'évaluation liés à la littérature. Cet outil didactique, illustré à la figure 5, se veut une porte d'entrée vers le développement de compétences et d'appétences en lecture et en appréciation d'œuvres littéraires pour les enseignantes et leurs élèves.

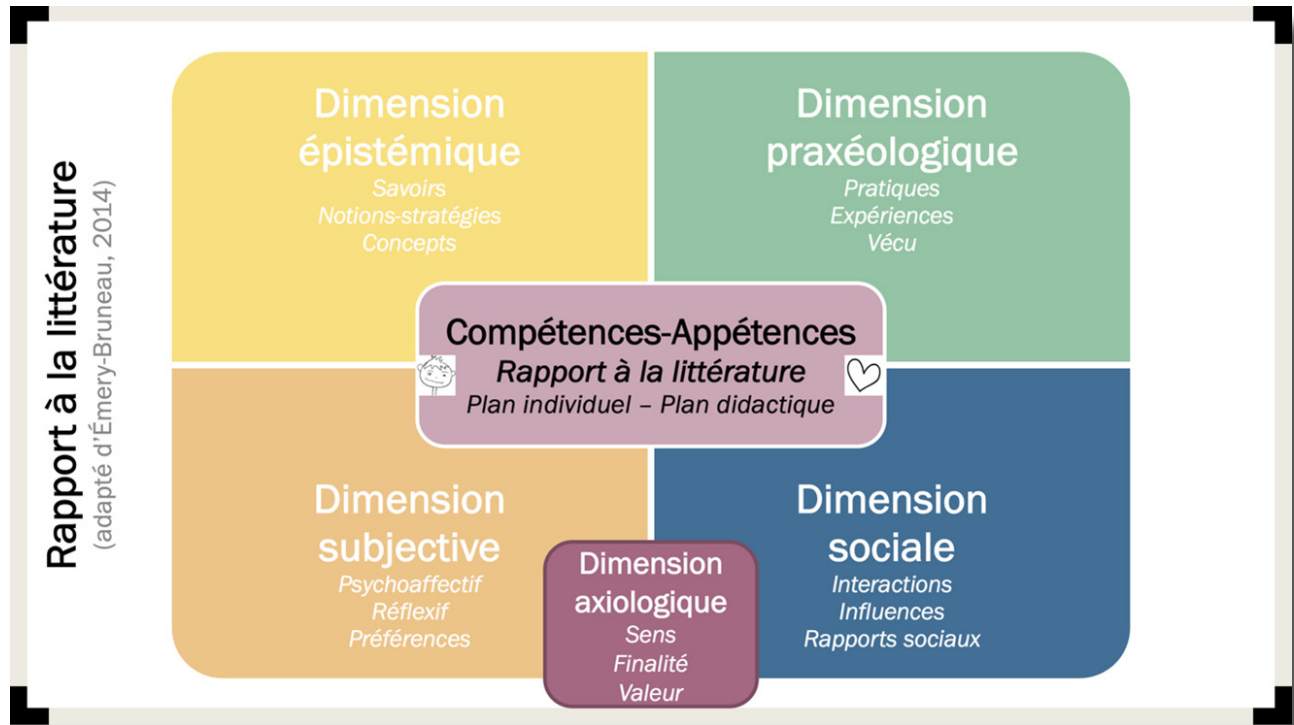


Figure 5. Le rapport à la littérature : cinq dimensions et deux plans interreliés
(adapté d'Émery-Bruneau, 2014)

LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES

Lorsqu'on discute autour de la lecture d'œuvres littéraires, peu importe notre rapport à la littérature, notre âge et notre niveau d'habileté, certaines notions ou certains éléments littéraires sont incontournables pour nourrir les échanges. La didacticienne Manon Hébert, dans son livre *Lire et apprécier les romans en classe* (2019), regroupe ces éléments sous la forme synthétique du L.U.P.I.N. (Langue, Univers, Personnages, Intrigue, Narration), tel qu'illustré à la figure 6.

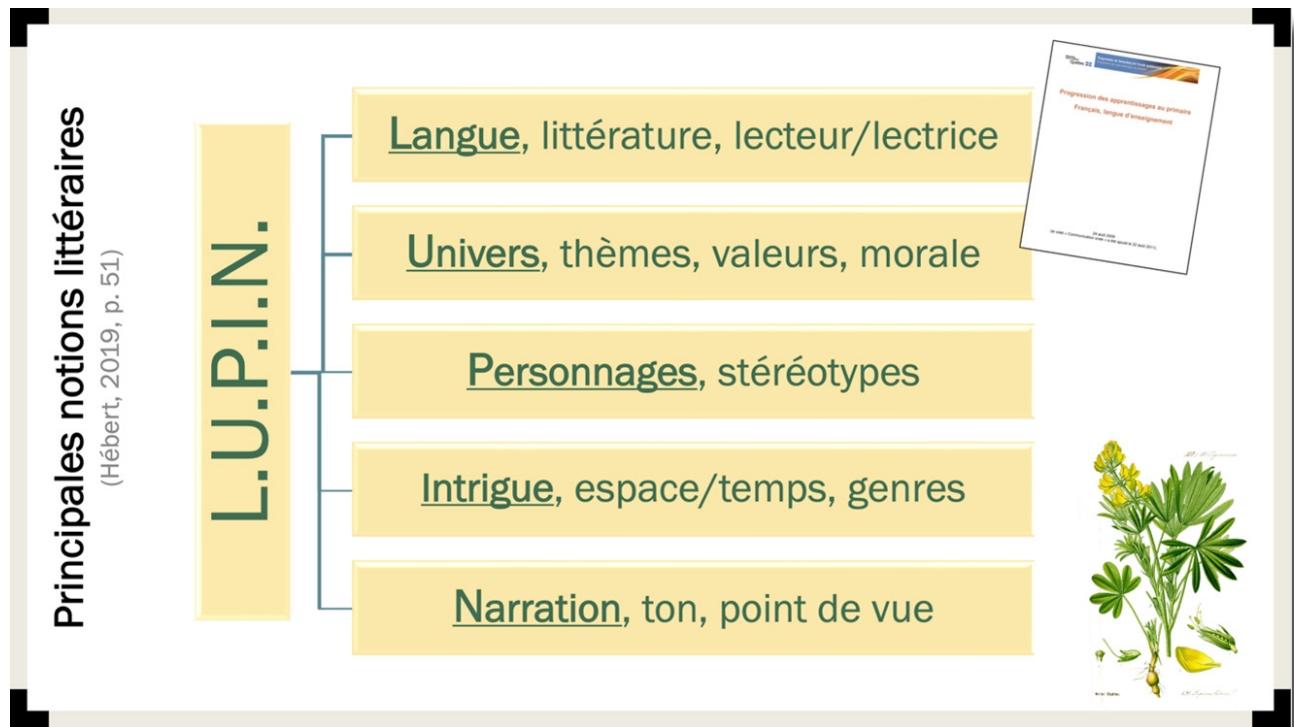


Figure 6. Les principales notions littéraires
(adapté d'Hébert, 2019)

Dans un cercle de lectrices et de lecteurs, en particulier au primaire, les discussions porteront d'emblée sur les personnages et leurs actions ainsi que sur l'intrigue. Afin de bonifier les échanges dans de tels cercles, il importe d'enseigner aux élèves les principales notions littéraires, et ce, à partir de l'observation et de l'analyse de ce qui se passe réellement dans un cercle. Progressivement, il s'agira d'amener les élèves à discuter non seulement des personnages et de l'intrigue, mais aussi à traiter de la langue utilisée dans une œuvre marquante, par exemple, de l'univers qui est créé, des thèmes ou valeurs qui se dégagent d'un récit, des leçons à retenir, de la façon dont l'histoire a été racontée, etc.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LECTORALES

Avec l'ensemble des outils didactiques présentés jusqu'à présent dans cet article, soit les trois variables en lecture (Giasson, 1990), le **P.A.C.T.E. DE LECTURE** (Lépine, 2023), le rapport à la littérature (Émery-Bruneau, 2014) et les notions littéraires regroupées sous l'acronyme L.U.P.I.N. (Hébert, 2019),

nous avons adopté une approche humaniste de l'évaluation des compétences lectorales, et ce, dès le jour 1 du projet LIBER. Il s'agissait ainsi de rendre dès le début de la recherche-action conscientes et conscients les enseignantes comme leurs élèves de l'idéal-type à atteindre en matière de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires. Comme Hadji (2021, p. 153), nous considérons qu'«évaluer consiste à s'interroger sur une possible progression, ou amélioration, entre une situation 1 et une situation 2; et cela, par référence à une situation 3, considérée comme idéale». Pour ce faire, rapidement, il faut faire vivre une première aventure des cercles de lectrices et de lecteurs aux élèves, sans trop de préparation (situation 1), et tabler sur ce qui s'y passe (ou non) pour identifier des besoins de formation vers une situation désirée (situation 2). Avec des exemples issus d'échanges entre enseignantes, nous avons aussi illustré ce que pouvait être une situation idéale (situation 3), par exemple un souper entre amies et amis. Cette approche s'inscrit dans une finalité de soutien aux apprentissages (et moins en reconnaissance des acquis), dans un contexte propice à un mode d'évaluation critériée, avec des critères partagés et bien connus des enseignantes et des élèves. C'est aussi par le recours à la triangulation des preuves d'apprentissage, constituées de productions, d'observations et de conservations,

que l'évaluation prenait forme dans le cadre du projet, tel que rappelé par la professeure Isabelle Nizet, membre du projet LIBER, en s'appuyant sur les travaux d'Anne Davies (2008). Nous souhaitons que le «choix de preuves [par les élèves] leur [permette] vraiment de faire leurs preuves *dans la mesure de leurs moyens*» (Hadji, 2021, p. 238-239).

Sur le plan scolaire, une des caractéristiques principales d'un processus d'évaluation humaniste, ou «humanisante», est d'«inverser le rôle des élèves en les rendant acteurs de l'élaboration des critères d'évaluation au début de leur formation». L'évaluation devient «un processus de formation autonomisant pour les élèves» (Blanvillain et Travnjak, 2017, p. 10, cités par Hadji, 2021, p. 231). Un des enjeux de l'évaluation, comme le souligne Mottier Lopez (2021, p. 131), est de mieux comprendre comment les référents se construisent au sein de la classe avec la participation active des élèves. Pour ce faire, nous avons collectivement travaillé de façon explicite les différents critères d'évaluation issus du *Cadre d'évaluation des apprentissages* ministériel (MELS, 2011), qui font écho aux principales opérations de lecture issues des recherches en didactique de la littérature. Ces opérations, comme ces critères, sont illustrés à la figure 7.

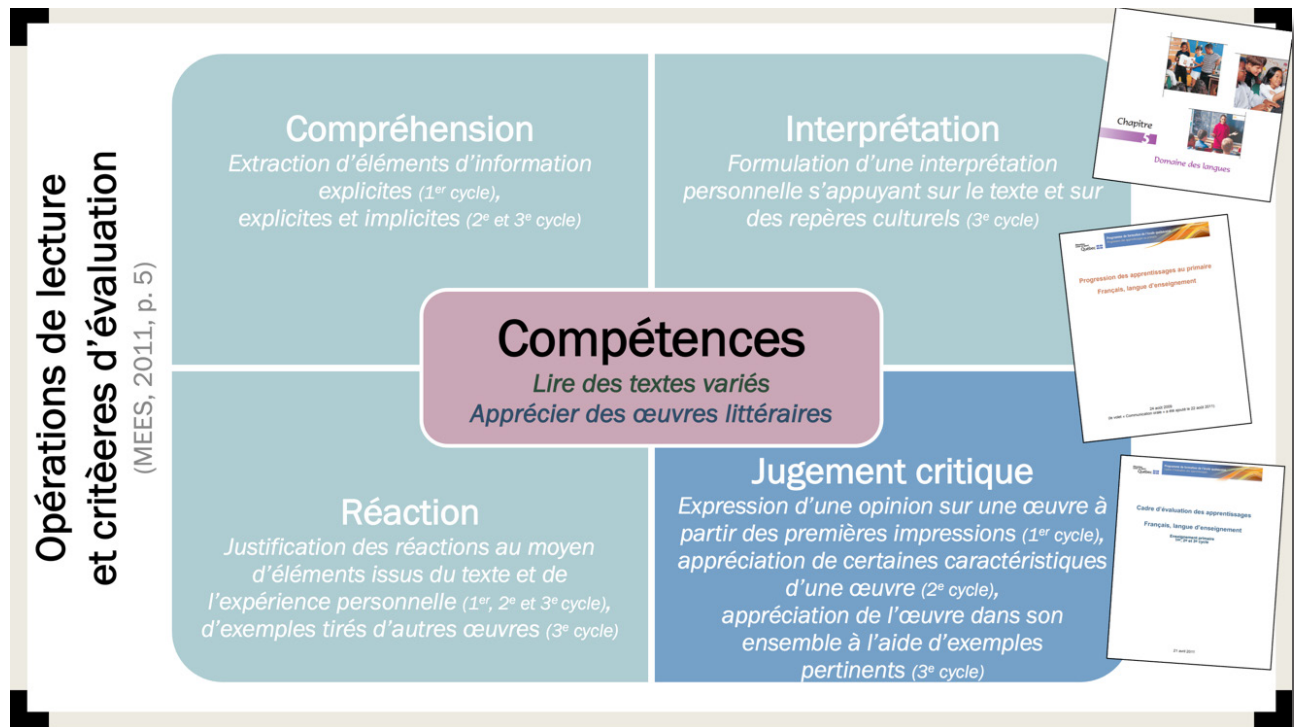


Figure 7. Les opérations de lecture et les critères d'évaluation des compétences lectorales
(adapté du MELS, 2011, p. 5)

C'est en travaillant explicitement ces différents critères d'évaluation avec les élèves, en rendant *visible*, avec elles et eux, l'*invisible* en matière de lecture, en leur demandant directement qu'est-ce que comprendre un texte, qu'est-ce qu'interpréter, qu'est-ce que réagir et qu'est-ce que formuler des jugements, mais aussi qu'est-ce que bien comprendre/interpréter un texte, pour nous, cette année et qu'est-ce que bien réagir à une lecture et en formuler des jugements, qu'on peut arriver à donner davantage de valeur aux apprentissages réalisés en déployant les quatre opérations de lecture. Bien connaître et comprendre les critères pour ensuite impliquer les élèves dans le processus d'évaluation fait ressortir un aspect plus dynamique à l'évaluation. Ce dynamisme crée alors une continuité entre la pratique d'enseignement qu'est le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs et la façon de faire participer les élèves à l'évaluation de leurs compétences lectorales.

CONCLUSION

Si l'on souhaite former des élèves qui seraient des amatrices et des amateurs éclairés de littérature, des lectrices et des lecteurs engagés, compétents comme appétents, qui continueront de lire bien au-delà de leur passage sur les bancs d'école, nous sommes convaincus qu'il faut favoriser, le plus souvent possible, les interactions orales autour de la lecture et de la littérature. Par des dispositifs comme les cercles de lectrices et de lecteurs et par des outils didactiques simples et efficaces comme ceux présentés dans cet article, il est possible de conclure en classe, avec tous vos élèves et leurs parents, un **P.A.C.T.E. DE LECTURE** qui encourage les occasions de partage, qui donne des accès privilégiés aux livres sous toutes leurs formes, qui offre du choix sur un plan individuel et collectif, qui accorde du temps quotidien à la lecture et aux échanges à son propos, et ce, dans un espace stimulant tous les sens et les goûts.



BIBLIOGRAPHIE

POUR EN SAVOIR PLUS

Rapport final – FRQSC (cercles de lecteurs/lectrices)

Lépine, M., Hétu, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Émery-Bruneau, J., Tremblay, O., Laurence, S. et Marcil-Levert, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie* ([Rapport de recherche] n° 279012). Fonds de recherche Société et culture.

<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-loral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>

Série d'articles professionnels RIRE-CTREQ

Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Hétu, S. et Marcil-Levert, J.* (2021). Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires? Partie 1 de 3 : Quelques définitions de la lecture et de l'appréciation. RIRE-CTREQ.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2021/03/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-1-3/>



BIBLIOGRAPHIE

Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Hétu, S. et Marcil-Levert, J.* (2021). Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires? Partie 2 de 3 : Quelques outils pour réaliser un diagnostic. RIRE-CTREQ.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2021/05/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-2-3/>

Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Hétu, S. et Marcil-Levert, J.* (2021). Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires? Partie 3 de 3 : Quelques pistes pour impliquer les élèves. RIRE-CTREQ.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2021/07/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-3-3/>

RÉFÉRENCES

Afflerbach, P. (2022). *Teaching Readers (Not Reading). Moving Beyond Skills and Strategies to Reader-Focused Instruction*. New York : Guilford Press.

Blanvillain, C. et Travnjak, J. (2017). *Pour des évaluations humanistes*. 4^e colloque du geVaPE-Former, accompagner, évaluer les pratiques : tensions et enjeux en situations d'alternance.



BIBLIOGRAPHIE

Davies, A. (2008). L'évaluation en cours d'apprentissage. Montréal : Chenelière Éducation.

Dougherty Stahl, Katherine A., Flanigan, Kevin et McKenna, Michael C. (2019). *Assessment for Reading Instruction. Fourth Edition*. Guilford Press.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la pratique* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), p. 22-24.

Eco, U. (2007). *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : Conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91.



BIBLIOGRAPHIE

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), p. 673-694.

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance*. Paris : ESF.

Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Québec : Chenelière Éducation.

Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), p. 51-78.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.



BIBLIOGRAPHIE

Lépine, M. et al. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie* ([Rapport de recherche] n° 279012). Fonds de recherche Société et culture.

<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-loral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>

Lépine, M. (2023). Mettre en valeur tous les lecteurs de la classe par une évaluation plus dynamique de la lecture. Sherbrooke : Congrès De mots et de craie (jeudi 18 mai 2023).

MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.



BIBLIOGRAPHIE

Morin, M.-F. (dir.) (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire*. Rapport final. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.

Mottiez Lopez, M. (2021). L'évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. Dans C. Barroso Da Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 119-138). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pennac, D. (1992/2017). *Comme un roman*. Paris : Gallimard/
Sherbrooke : D'eux.

Rosenblatt, Louise M. (1938/1995). *Literature as exploration*. New York : The Modern Language Association of America.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.

BIBLIOGRAPHIE

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tremblay, O., Turgeon, E., et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : Des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII.