

Revue professionnelle

vivre le primaire

automne 2025

Mathématique

Une histoire à l'issue incertaine
pour l'enseignement-apprentissage
des probabilités au primaire :

une fête au 2^e cycle

+

Univers social

Une démarche interdisciplinaire
autour des vêtements

+

Compétences transversales

Jouer et apprendre, de la maternelle
à la 6^e année

+

Et encore plus...

Dossier
Les cercles de lectrices
et de lecteurs
Rédaction invitée
Martin Lépine, Suzane Hétu
et Stéphanie Laurence



Association québécoise
des enseignant-es
du primaire

bureau
engros

fier partenaire des enseignants,
offre l'impression de ce numéro.

Puisez dans les dictionnaires pour enseigner au primaire!

Voici 5 astuces pour préparer vos cours et animer des activités en classe :

- Exploiter les **tableaux de conjugaison** et leurs options
- Explorer les **champs lexicaux** avec la sphère interactive
- Créer des **listes de favoris** pour le vocabulaire de la semaine
- Écouter la **prononciation** des mots et des conjugaisons
- Découvrir **des mots et leurs histoires**



AntiDOTE

Lisez l'article complet sur
www.antidote.info/primaire



Présentation

- 05** Devoirs ou pas de devoirs :
là n'est pas la vraie question
Geneviève Carpentier
- 07** Des idées innovantes,
des pratiques inspirantes
Mélanie Bourbeau
Hélène Langlois

Mathématique

- 14** Une histoire à l'issue incertaine pour
l'enseignement-apprentissage des
probabilités au primaire : une fête
au 2^e cycle (article 2)
Kassandra Gagnon
Mathieu Thibault
Vincent Martin

Univers social

- 19** Une démarche interdisciplinaire
autour des vêtements
Audrey Groleau
Siviane Hirsch

CRIFPE

- 36** De chenilles à papillons : la chrysalide
de trois enseignantes de 6^e année quant
à l'évaluation !
Naomie Fournier Dubé
Marie-Lee Brisebois
Emilie Brisson
Stéphanie Desforges-Cyr
Christophe Chénier
Nathalie Loye
- 39** Héberger un animal en classe. Qu'est-ce
que les poissons, le lapin et les poussins
peuvent apprendre aux élèves sur le plan
socioémotionnel ?
Catherine Simard
Joane Deneault

Compétences transversales

- 88** Jouer et apprendre, de la maternelle
à la 6^e année
Roxane Drainville
Mélanie Bolduc
Christine Marcotte

Article de partenaire

- 92** La littérature jeunesse comme témoin
du monde : aborder la notion de différence
pour mieux comprendre les autres
Catherine Paul
Mélanie Boilard

DOSSIER

- 48** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
un dispositif novateur pour mettre
en valeur la lecture et les expériences
lectorales des élèves
Martin Lépine
Suzane Héty
Stéphanie Laurence

- 49** Pourquoi déployer des cercles
de lectrices et de lecteurs en classe ?
Martin Lépine
Judith Émery-Bruneau
Geneviève Carpentier
Christiane Blaser

- 52** Lire et écrire pour soi : une manière
de nourrir ses pratiques d'enseignement
de la lecture et de l'écriture
Myriam Villeneuve-Lapointe
Ophélie Tremblay
Elaine Turgeon
Martin Lépine

- 54** Comment apprécier la compétence en
communication orale des élèves dans
les cercles de lectrices et de lecteurs ?
Constance Lavoie
Isabelle Robert
Isabelle Nizet

- 57** Promouvoir « l'apprentissage ensemble »
et les compétences sociales au sein
des cercles de lectrices et de lecteurs
Marie-France Nadeau
Maggie Roy
Julie Babin

- 61** Des exemples de pratiques à l'éducation
préscolaire et au premier cycle
du primaire
Suzane Héty
Isabelle Robert
Édith Mercure
Marie-Andrée Sarrazin
Nathalie Chayer

- 64** Des exemples de pratiques au deuxième
cycle du primaire
Suzane Héty
Caroline Fiset
Karine Beauregard-Charland

- 67** Des exemples de pratiques au 3^e cycle
du primaire
Suzane Héty
Isabelle Denis

- 69** Interroger son rapport à l'évaluation
de la lecture pour adopter des pratiques
qui mettent en valeur les lectrices
et les lecteurs de ma classe
Judith Maril-Levert
Isabelle Denis
Isabelle Nizet

- 71** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
un levier puissant pour les élèves ayant
des défis d'apprentissage
Marie-Philippe Goyer
Martin Lépine

- 73** Les cercles de lectrices et de lecteurs :
du primaire vers le secondaire
Isabelle Denis
Anick Sirard
Olivier Dezutter

- 76** Défis et leviers pour l'implantation des
cercles de lectrices et de lecteurs
Martine Lavallée
Suzane Héty
Anick Sirard
Martin Lépine

- 78** Des cercles de lectrices et de
lecteurs... au Pa.c.t.e. de lecture
Martin Lépine
Suzane Héty
Stéphanie Laurence

CHRONIQUES

Au fil des mots

- 09** La cooccurrence : un phénomène
lexical méconnu au cœur
de la compétence en écriture
Dominic Anctil

Les savoirs enseignants

- 22** Intégrer l'enseignement de savoirs oraux
dans des activités stimulantes : la capsule
d'information audiovisuelle
Christian Dumais
Emmanuelle Soucy
- 25** « Combien y a-t-il d'unités dans
le nombre 139 ? » : une simple question
qui soulève bien des discussions
Raymond Nolin

- 28** Pince-moi ça ! : le Défi apprenti génie
pour enseigner la technologie
David Pellerin
Ugo Collard Fortin

Les minorités francophones en action

- 32** Croyance ou preuve ? 10 mythes
à déconstruire en littératie
Michèle Minor-Corriveau
Alex-Andrée Madore

Les trois favoris de Virginie

- 44** Trois livres favoris :
un pour chacun des cycles !
Virginie Lalonde

Vers une classe inclusive

- 81** La gestion de classe :
plus qu'une simple recette
Elizabeth Olivier
Isabelle Plante

L'école en réseau

- 84** Le réseautage interclasses :
pour une pédagogie connectée,
collaborative et différenciée
Sophie Nadeau-Tremblay

Chroniques découvertes

- 94** Vivre le jeu
Émilie Varin
Caroline Côté
Émilie Aumais
- 98** Vivre la lecture
Diane Manseau
Amélie Guilbert Choinière
Geneviève Brassard
Sandra Thériault

Monet Prof

x



Association québécoise
des enseignant-es
du primaire

Trouver les bons livres pour votre classe ...



c'est notre
passion!

Inscrivez-vous à notre infolettre
pour enseignant-es... et ne manquez
rien de nos sélections, ressources et
initiatives adaptées à votre réalité!

C'est simple et
rapide : inscrivez-
vous ici !



Dossier

Les cercles de lectrices et de lecteurs



Martin Lépine

Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca



Suzane Hétu

Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com



Stéphanie Laurence

Doctorante en didactique du français
Université de Sherbrooke
stephanie.laurence@usherbrooke.ca

Imaginez un décret ministériel (ou présidentiel) qui annoncerait ceci : *À compter de ce jour, toutes les téléseries, qu'elles proviennent de Tout.tv, de Télé-Québec, de Noovo, de Crave, de Netflix, de Disney+, d'Amazon Prime ou autre, seront soumises aux règles suivantes :*

1. *Toute série doit être regardée seul, dans le silence le plus complet;*
2. *Toute série doit être regardée assis sur une chaise pour que le corps puisse être pleinement concentré;*
3. *Tout épisode d'une série doit être regardé d'un seul trait, sans possibilité de pause;*
4. *À la fin de chacun des épisodes, un questionnaire apparaîtra à l'écran afin de vérifier la compréhension fine de l'épisode par la téléspectatrice ou le téléspectateur;*
5. *Si la note de passage à ce questionnaire n'est pas atteinte, l'épisode repartira en boucle tant et aussi longtemps que le questionnaire ne sera pas une réussite;*
6. *Le décret encourage les conceptrices et les concepteurs des questionnaires à y intégrer quelques pièges pour être certains que tous les éléments de l'épisode ont été bien compris;*
7. *À la toute fin de la série, une épreuve écrite sera prévue pour vérifier la compréhension globale de l'ensemble des épisodes;*

Les cercles de lectrices et de lecteurs : un dispositif novateur pour mettre en valeur la lecture et les expériences lectorales des élèves

8. *L'épreuve écrite finale devra être réussie à hauteur de plus de 80 % (erreurs de langue incluses) pour pouvoir regarder une nouvelle série sur l'une des plateformes ci-haut mentionnées.*

Cauchemar? Rêve éveillé? Avec une telle approche (pédagogique) des téléseries, on se doute bien que, dans un court espace-temps, plus personne ne prendrait plaisir à visionner des œuvres télévisuelles, les abonnements chuteraient, et toutes et tous diraient que, finalement, regarder et apprécier une téléserie, « ce n'est pas pour moi »...

Eh bien, en matière de lecture et d'appréciation d'œuvres littéraires à l'école, ce décret semble parfois déjà en action. Les enquêtes sont unanimes : plus on avance dans la scolarité obligatoire, plus les attitudes d'abord positives envers la lecture s'étiolent et, à la fin du secondaire, une majorité d'adolescentes et d'adolescents disent ne plus jamais vouloir ouvrir un livre de leur vie. Les Américains parlent d'ailleurs de la glissade de la quatrième année, vers l'âge de 10 ans, moment charnière où les attitudes commencent à décliner rapidement. Pourtant, le mot **livre** tire ses origines du mot latin **liber**, qui signifie **libre** et qui représente la partie de l'arbre qui a permis de réaliser les premiers livres en papier de l'histoire de l'humanité. Qu'en est-il de cet espace de liberté en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de la lecture à l'école?

Dans ce dossier spécial sur les cercles de lectrices et de lecteurs, nous proposons un dispositif novateur, simple et efficace, qui met en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs de la classe, peu importe

leurs envies, leurs forces et leurs défis en lecture. Ce dossier spécial est le fruit du travail acharné, réalisé dans le cadre du projet de recherche-action LIBER (Lépine et al., 2022), d'une équipe interprofessionnelle composée d'une dizaine d'enseignantes dynamiques du primaire, de deux conseillères pédagogiques engagées, de directions d'école animées et de chercheuses et chercheurs universitaires soucieux d'accompagner les praticiennes de façon bienveillante.

Vous y trouverez des articles sur les fondements des cercles de lectrices et de lecteurs, sur les liens entre ces cercles et les cercles d'auteur-es¹, sur les interactions vécues lors des échanges entre élèves en plus de voir des exemples concrets de pratiques de classe pour chacun des cycles du primaire. Le dossier aborde aussi la délicate question de l'évaluation de la lecture et de la communication orale, source de bien des dégouts de la lecture, en plus d'ouvrir les horizons vers le secondaire.

Notes

1. Nous aurions pu uniformiser le nom des deux dispositifs en privilégiant « cercles d'autrices et d'auteurs », cependant, dans la littérature, le lectorat trouvera plus souvent l'appellation « cercles d'auteur-es ». Nous faisons le choix de conserver cette façon de les désigner.

Références

- 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, no 279012). Fonds de recherche Société et culture. <https://fra.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/>
- Site web : www.cerclesdelecteurs.com

Dossier

Pourquoi déployer des cercles de lectrices et de lecteurs en classe ?


Martin Lépine

Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
 martin.lepine@usherbrooke.ca


Geneviève Carpentier

Professeure
Université de Montréal
 genevieve.carpentier@umontreal.ca


Judith Émery-Bruneau

Professeure de didactique du français
Université du Québec en Outaouais
 judith.emery-bruneau@uqo.ca


Christiane Blaser

Professeure de didactique du français
Université de Sherbrooke
 christiane.blaser@usherbrooke.ca

Dans leur vie quotidienne, hors du cadre scolaire, les lectrices et les lecteurs de tous âges lisent seuls ou avec d'autres, écoutent des livres audios, choisissent leurs lectures de différentes façons, interagissent avec leur entourage autour d'œuvres qu'elles ou ils apprécient, suggèrent des découvertes inspirantes, gardent des traces de certains textes ou extraits marquants et sont habités, parfois plusieurs jours, par des expériences de lecture qui les ont émus, troublés, interrogés. Les pratiques sociales de référence en lecture sont bien connues et déployées depuis des décennies par les lectrices et les lecteurs dans un contexte de plaisir où le livre est synonyme de liberté.

Après plus de cinq ans, au fil de la recherche-action LIBER¹ (Lépine et al., 2022), nous avons été en mesure de regrouper ces pratiques de lectrices et de lecteurs réels dans l'acronyme **P.a.c.t.e. de lecture** (Lépine, s.d.), un pacte qui rappelle que la lecture est un **acte** de construction des sens et des significations possibles des textes à partir de

différents indices (textuels, visuels, sonores, tactiles, etc.). Ce P.a.c.t.e., qui insiste sur le **Plaisir** avec un P majuscule, vise à favoriser les occasions de **partage** autour des expériences de lecture et de la vie des lectrices et lecteurs, à multiplier les **accès** aux textes et aux livres, à offrir des **choix** individuels et collectifs, à accorder du **temps** de qualité au quotidien à la lecture et à aménager des **espaces** inspirants pour mettre en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs ainsi que la lecture.

Ce **P.a.c.t.e. de lecture** s'inscrit pleinement dans les orientations ministérielles (Ministère de l'Éducation,

compétences langagières à développer en interaction à l'instar de ce qui se vit dans les pratiques sociales de référence. En matière de lecture, trois variables s'articulent constamment pour mieux lire et apprécier les textes, pour mieux les comprendre, les interpréter, y réagir et en formuler des jugements critiques, soit le *contexte* de lecture, le *texte* en tant que tel et la *lectrice* ou le *lecteur* (Giasson, 1990). Chaque contexte, chaque texte et chaque lectrice ou lecteur étant uniques, chaque lecture est tout aussi unique, fruit d'une rencontre entre ces trois variables, située dans un espace-temps spécifique (Rosenblatt, 1938/1995).

Une lectrice ou un lecteur est un être complexe, multidimensionnel, qui use de son corps, de sa tête et de son cœur pour lire et apprécier des textes variés.

du Loisir et du Sport, 2006), qui font de l'appréciation des œuvres littéraires le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, trois

Qu'est-ce qu'une lectrice, un lecteur ?

Une lectrice ou un lecteur est un être complexe, multidimensionnel, qui use de son *corps*, de sa *tête* et de son *cœur*

pour lire et apprécier des textes variés (Marcoux et Lépine, 2025). Tous ses sens sont ainsi sollicités et mis en éveil par l'acte de lire. Cette lectrice ou ce lecteur entretient un rapport à la lecture et à la littérature fluctuant, marqué par ses intérêts, sa culture, ses forces et ses défis, toujours changeants (Émery-Bruneau, 2014). Ce rapport, parfois plutôt positif ou plutôt déstabilisant, voire résistant, est constitué de différentes dimensions. La lectrice ou le lecteur a ainsi des connaissances en littérature (*dimension épistémique*), a vécu diverses pratiques de lecture (*dimension praxéologique*), a des préférences (*dimension subjective*),

interagit socialement autour de ses expériences littéraires (*dimension sociale*) et elle ou il donne un sens, donc une direction et une valeur, à la lecture dans sa

Le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs est une occasion en or pour les jeunes de déployer tous les outils et toutes les stratégies qu'elles et ils ont développés au fil de leur apprentissage de la lecture.

vie (*dimension axiologique*). La Figure 1 synthétise ces dimensions du rapport à la lecture et à la littérature.

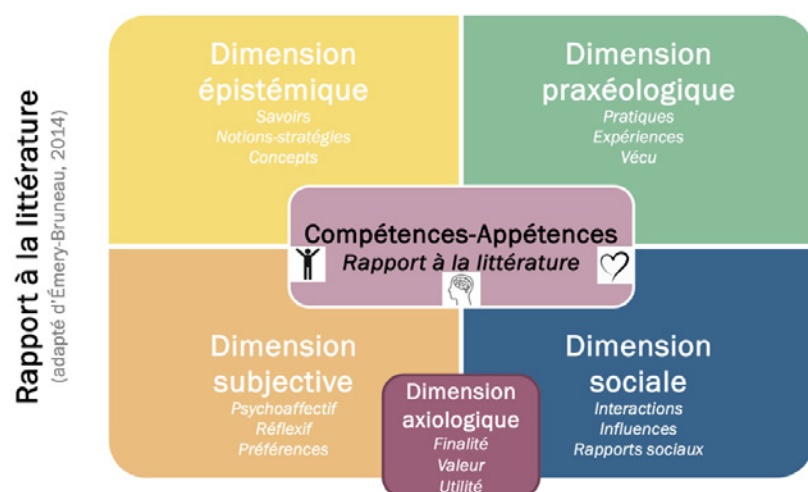


Fig. 1 - Le rapport à la lecture et à la littérature (adapté d'Émery-Bruneau, 2014).

Qu'est-ce qu'un cercle de lectrices et de lecteurs ?

Dans le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs, plutôt que de

miser sur la compréhension en lecture, le texte à lire, les stratégies de lecture, les habiletés de chacune et chacun, etc., l'attention est portée sur toutes les lectrices et tous les lecteurs, sur leurs compétences et appétences, sur le rapport qu'elles et ils entretiennent avec la lecture et la littérature, sur les êtres humains réunis pour partager, échanger, discuter à propos de leurs expériences de vie et de leurs parcours de lectrices ou de lecteurs. C'est un dispositif inclusif, qui met en valeur toutes les personnes qui y participent, en parlant de ce qu'elles savent, de ce qu'elles font, de ce qu'elles préfèrent lire, avec qui elles le font et pourquoi elles lisent.

Dans le cadre du projet LIBER, nous avons défini les cercles de lectrices et de lecteurs ainsi :

« 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 lecture et 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 » (Lépine et al., 2022, p. 15).

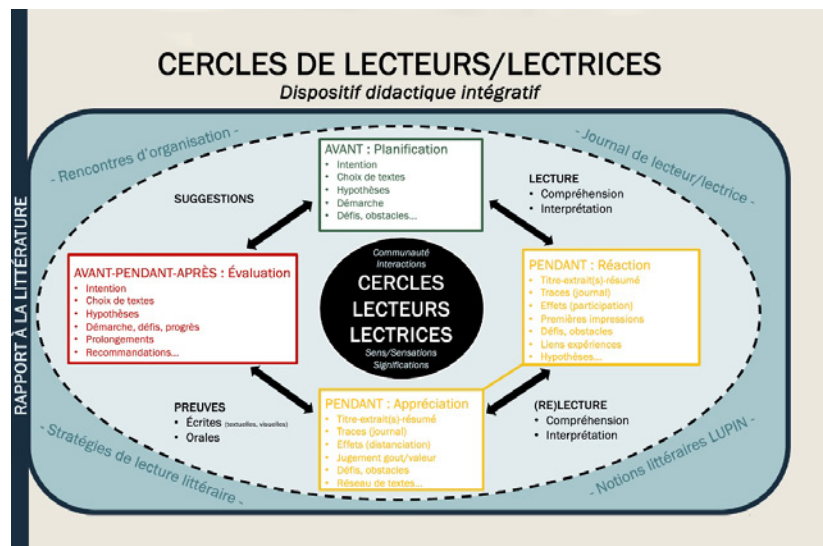


Fig. 2 - Le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs (Lépine et al., 2022)

Nous illustrons ce dispositif à la Figure 2, en plaçant au cœur de cette figure une communauté de lectrices et de lecteurs agissant en interaction pour construire des sens et des significations, et pour vivre des expériences, des sensations en échangeant à propos de lectures passées, présentes ou à venir.

fonction de sept grands principes, réunis dans le tableau présenté.

Les cercles de lectrices et de lecteurs permettent de faire goûter les savoirs et les saveurs de la lecture et de la littérature, en misant sur les appétences, les appétits, les envies, les désirs, les inté-

Les cercles de lectrices et de lecteurs permettent de faire goûter les savoirs et les saveurs de la lecture et de la littérature, en misant sur les appétences, les appétits, les envies, les désirs, les intérêts, les goûts de chacune et de chacun.

En quête d'équilibre

Le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs est une occasion en or pour les jeunes de déployer tous les outils et toutes les stratégies qu'elles et ils ont développés au fil de leur apprentissage de la lecture. En quelque sorte, les gammes apprises par des exercices plus ciblés, plus répétés, prennent vie dans une mélodie, bien réelle, qui ressemble à une rencontre entre amies et amis, au restaurant, moment au cours duquel on en viendrait à échanger sur des lectures qui nous ont marqués. Ce dispositif permet d'équilibrer les pratiques d'enseignement, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation en

rêts, les goûts de chacune et de chacun. Un tel appétit pour la lecture entraîne plus de temps de qualité qu'on souhaite lui consacrer, augmentant d'autant la compétence elle-même et les résultats scolaires, parce que les élèves ont dorénavant quelque chose à dire sur leurs expériences de lectures et à propos d'elles et d'eux comme lectrices et lecteurs dans la vie, pour la vie.

Notes

1. Le projet LIBER tire son nom de la partie de l'arbre qui permettait de faire du papier, mais aussi des activités en littératie (LI) autour de Berthierville (BER). Chacune des lettres du projet LIBER renvoie à une signification : L, lectrices et lecteurs ; I, interactions ; B, Berthierville et les environs ; E, équipes ; R, recherche-action. En matière de littératie, nous avons toutes et tous un rôle important à jouer pour susciter et entretenir le goût de lire dans notre entourage, en particulier auprès des enfants et des adolescents. Pour en savoir plus : www.cerclesdelecteurs.com

Références

- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : Conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lépine, M. (s.d.). *Un P.a.c.t.e. de lecture pour donner le goût de lire à l'école et au-delà*. Institut des troubles d'apprentissage. <https://www.institutta.com/s-informer/un-pacte-de-lecture-pour-donner-le-goût-de-lire-a-l-ecole-et-au-dela>
- Lépine, M., Héту, 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, no 279012). Fonds de recherche Société et culture. <https://fra.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-l-oral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>
- Marcoux, M.-H. et Lépine, M. (2025). *Mettre en valeur tous les lecteurs. L'évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire*. Montréal : Chenelière.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version approuvée*. Gouvernement du Québec.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Site web : www.cerclesdelecteurs.com

Principes pour donner le goût de lire dans la vie, pour la vie

Quête constante d'équilibre entre...

1	Pratiques scolaires <i>Pratiques artificielles</i>	Pratiques extrascolaires <i>Pratiques sociales de référence</i>
2	Dispositifs individuels <i>Dirigés par l'institution</i>	Dispositifs collectifs <i>Coconstruits avec les élèves</i>
3	Développement de compétences <i>Savoirs, aptitudes - pouvoir</i>	Développement d'appétences <i>Saveurs, attitudes - vouloir</i>
4	Impact immédiat <i>Rapport résistant envers la lecture</i>	Inscription dans la durée <i>Rapport à la lecture intégratif-évolutif</i>
5	Définition de la lecture traditionnelle <i>Décodage et compréhension</i>	Définition de la lecture dynamique <i>Acte de construction sens et significations</i>
6	Activités après la lecture <i>Productions écrites (ex. questionnaires)</i>	Activités avant, pendant et après la lecture <i>Observations, conversations, productions</i>
7	Lectrices et lecteurs unidimensionnels <i>Connaissances</i>	Lectrices et lecteurs multidimensionnels <i>Sens (direction et valeur)</i>

Lire et écrire pour soi : une manière de nourrir ses pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture



Myriam Villeneuve-Lapointe
Professeure
Université de Sherbrooke
Myriam.Villeneuve-Lapointe@USherbrooke.ca



Ophélie Tremblay
Professeure
Université du Québec à Montréal
Tremblay.ophelie@uqam.ca



Elaine Turgeon
Professeure
Université du Québec à Montréal
Turgeon.elaine@uqam.ca



Martin Lépine
Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca

Avez-vous des pratiques de lecture et d'écriture personnelles? De quoi est composée votre liste de livres à lire, si vous en avez une? Avez-vous un carnet pour noter vos pensées, vos rêves, vos projets? Des études montrent que les enseignantes et les enseignants qui lisent et écrivent dans leur vie quotidienne ont des pratiques qui soutiennent fortement le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Graves, 2004). En effet, un rapport positif à l'écrit, chez la personne enseignante, est un élément clé de la transmission du plaisir de lire et d'écrire. Dans le cadre de deux recherches-actions (Lépine et al., 2019-2022; Tremblay et al., 2021-2024), nous avons précisément mis sur le développement de ce rapport positif envers la lecture et l'écriture chez les personnes enseignantes participantes afin de soutenir leur appropriation de dispositifs innovants : les cercles de lectrices et de lecteurs et les cercles d'auteur-es¹. Pour mettre en place de tels dispositifs, il est important de développer, pour soi, un rapport positif à la lecture et à l'écriture. Cet article vise, dans un premier temps, à présenter les dimensions du rapport à l'écrit afin de vous permettre

de réfléchir à vos pratiques personnelles. Dans un deuxième temps, nous présentons les caractéristiques communes des deux dispositifs qui sont susceptibles de modifier le rapport à l'écrit tant chez la personne enseignante que chez l'élève.

—

Des études montrent que les enseignantes et les enseignants qui lisent et écrivent dans leur vie quotidienne ont des pratiques qui soutiennent fortement le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves.

Le rapport à l'écrit et ses dimensions

Le rapport à l'écrit, représenté quelque peu différemment à la Figure 1 de l'article précédent, fait référence à la relation qu'une personne entretient avec la lecture et l'écriture, leur apprentissage et leurs usages. Ce rapport peut différer dans sa vie personnelle et professionnelle (Laurence et al., 2023). Différentes dimensions complémentaires constituent le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008). Nous vous proposons chacune d'entre elles et vous proposons différentes questions permettant d'interroger votre propre rapport à l'écrit.

—

1. La dimension conceptuelle

Cette dimension fait référence aux conceptions et aux représentations qu'une personne a de la lecture et de l'écriture. La connaissance des concepts lire et écrire y est aussi associée. *Comment s'apprennent la lecture et l'écriture? Est-ce que je considère qu'un bon lecteur lit beau-*

coup? Est-ce que je considère qu'il faut être inspiré pour écrire ou encore qu'il s'agit d'un don réservé à quelques personnes qui en font leur métier?

—

2. La dimension praxéologique

Les pratiques de lecture et d'écriture sont liées à cette dimension. Des questions sur la fréquence, le contexte et la nature des pratiques peuvent soutenir votre réflexion à ce sujet. *À quelle fréquence est-ce que je lis ou j'écris? À quel endroit est-ce que je pratique ces activités? Qu'est-ce que je lis ou écris fréquemment?*

—

3. La dimension affective

La dimension affective correspond aux sentiments et aux émotions associés à la lecture et à l'écriture. *Pour moi, est-il agréable, ennuyant ou difficile de lire ou d'écrire? Est-ce que j'ai des souvenirs positifs, négatifs ou nuancés de mon apprentissage de la lecture et de l'écriture?*

4. La dimension axiologique

La valeur accordée à la lecture et à l'écriture est associée à la dimension axiologique. *Est-ce que je considère que la lecture et l'écriture sont importantes dans ma vie personnelle et dans ma vie professionnelle? Pourquoi j'y accorde ou non de la valeur?*

Deux dispositifs pour un rapport positif à l'écrit

Les cercles d'auteur-es (Tremblay et Turgeon, 2022) et les cercles de lectrices et de lecteurs (Lépine et al., 2022) sont deux dispositifs collaboratifs qui visent le développement d'un rapport positif à l'écrit. Ils partagent différents fondements qui soutiennent les pratiques d'enseignement de l'écrit en vue de développer les compétences des élèves, tout en misant aussi sur leurs aptitudes, sur leurs désirs, leurs envies, leurs goûts de lire et d'écrire.

Du plaisir et de la liberté

Le plaisir et la liberté sont au cœur de ces deux dispositifs. Un choix de livres à lire et une variété de déclencheurs d'écriture sont proposés aux élèves. Offrir des choix est une façon de prendre en considération les intérêts et les préférences de chacun.

Les cercles d'auteur-es et les cercles de lectrices et de lecteurs sont deux dispositifs collaboratifs qui visent le développement d'un rapport positif à l'écrit.

Des pratiques fréquentes de lecture et d'écriture

La lecture et l'écriture font partie du quotidien de la classe. Du temps de

qualité y est consacré chaque jour. Elles sont également abordées de manière complémentaire et leur enseignement se veut le plus intégré possible. Ainsi, les stratégies et connaissances acquises en lecture favorisent le développement de la compétence en écriture et l'inverse est aussi vrai. La littérature jeunesse est employée dans ces deux dispositifs afin de soutenir l'apprentissage des élèves, dans un contexte authentique de lecture et d'écriture, un contexte qui se rapproche des pratiques sociales de références des lectrices et des lecteurs ainsi que des autrices et auteurs.

Des interactions sociales

Les interactions sociales soutiennent le développement des compétences à lire et à écrire des élèves. En effet, le partage des livres lus et des textes écrits contribue à créer un climat de collaboration où les échanges entre pairs soutiennent le développement de stratégies de lecture et d'écriture. Ces occasions de partage permettent d'envisager la lecture et l'écriture comme des activités sociales qui se poursuivent au-delà des murs de l'école.

Une évaluation au service des apprentissages

L'évaluation, qui fait partie intégrante des dispositifs, est au service des apprentissages : il s'agit pour la personne enseignante d'observer les capacités des élèves et leurs besoins afin d'ajuster et de réguler son enseignement en continu. Il est ainsi possible de proposer des interventions adaptées au développement des compétences de chacun des élèves, de mettre en valeur

tous les élèves de la classe en fonction de leurs capacités, de leurs intérêts et de leurs défis à relever.

Conclusion

Les cercles de lectrices et de lecteurs et les cercles d'auteur-es sont deux dispositifs qui misent sur le développement d'un rapport positif à l'écrit, tant chez la personne enseignante que chez les élèves. Ces dispositifs font vivre la lecture et l'écriture en classe dans des situations les plus authentiques possibles. Plus largement, en mettant en place ces dispositifs à l'école, vous contribuez à former des lectrices et des lecteurs ainsi que des autrices et des auteurs dans la vie et pour la vie!

Notes

1. Nous aurions pu uniformiser le nom des deux dispositifs en privilégiant « cercles d'autrices et d'auteurs », cependant, dans la littérature, le lectorat trouvera plus souvent l'appellation « cercles d'auteur-es ». Nous faisons le choix de conserver cette façon de les désigner.

Références

- Atwell, N. et Atwell Merkel A. (2017). *La zone lecture. Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. D'eux.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur.
- Graves, D. (2004). What I've Learned from Teachers of Writing. *Language Arts*, 82 (2), 88-94.
- Laurence, S., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M. et Marcil-Levert, J. (2023). Synthèse des connaissances des définitions et de l'opérationnalisation du rapport à la langue écrite en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25 (2), 150-173. <https://doi.org/10.7202/1108190ar>
- Lépine, M., Dezutter, O., Carpentier, G., Hétu, S., Marcil-Levert, J., Laurence, S. et Sirard, A. (2022). Le codéveloppement interprofessionnel au rôle d'actrices de changement en littératie : mise en place du travail collectif pour déployer des cercles de lectrices et de lecteurs. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 84-97. <https://www.revuerics.com/portfolio-item/annee-2022-volume-9-numero-1/>
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022). Le plaisir croît avec l'usage : écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.), *Susciter le plaisir d'écrire au primaire* (p. 53-63). Université du Québec à Chicoutimi — Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation.

Comment apprécier la compétence en communication orale des élèves dans les cercles de lectrices et de lecteurs ?



Constance Lavoie

Professeure, département
d'enseignement préscolaire et primaire
Université de Sherbrooke
constance.lavoie2@usherbrooke.ca



Isabelle Nizet

Professeure retraitée associée
au département de pédagogie
Université de Sherbrooke
Isabelle.Nizet@usherbrooke.ca



Isabelle Robert

Enseignante
Centre de services scolaire des Samares
isabelle.robert002@cassamares.gouv.qc.ca

La mise en œuvre de cercles de lectrices et de lecteurs dans la classe entraîne inévitablement une évolution des pratiques évaluatives, dans le but d'en tirer une plus-value pédagogique au bénéfice de tous les élèves. Il sera plutôt question ici d'apprécier et de reconnaître la valeur de la contribution des élèves au cercle, en donnant du sens à leur participation.

Le cercle est bien évidemment une occasion pour chaque élève de développer et de démontrer sa compétence en lecture et en communication orale. Une des façons d'évaluer la compétence en lecture est d'utiliser les traces d'apprentissage verbales et non pas exclusivement écrites. C'est pourquoi il convient de porter un regard et une écoute attentive à chacun, l'évaluation conservant plus que jamais une portée individuelle. C'est beaucoup de travail, direz-vous ! C'est vrai, mais vous verrez que la conception d'outils d'appréciation dans ce contexte vous sera très largement utile.

Commençons par rappeler quelques principes de base. Tout d'abord, il ne s'agit jamais de comparer les élèves les uns et les uns aux autres. C'est pourtant ce qui caractérise l'évaluation dite « de mesure », un modèle d'évaluation dans lequel on classe les très bons, les moyens et les moins

« performants » en les répartissant selon une belle courbe « en cloche » symétrique par rapport à la moyenne de classe. La mention des moyennes de classe dans le bulletin est donc un vestige un peu anachronique d'une évaluation qui souhaite « mesurer » des apprentissages. Dans une approche par compétence comme celle de la lecture, il est davantage pertinent de pouvoir situer l'élève par rapport à l'atteinte de critères significatifs, ce qui permet deux choses : 1) situer des traces d'apprentissage individuelles sur un continuum de développement de compétence, beaucoup plus utile pour l'élève, et 2) situer tous les élèves par rapport à des attentes communes, au lieu de les comparer entre elles et eux. D'où la nécessité de disposer d'outils qui faciliteront l'appréciation du degré de compétence de l'élève tout en lui communiquant des informations utiles pour s'améliorer. Dans une perspective de soutien à tous les élèves lectrices et lecteurs, le terme *évaluer* comporte une forte connotation de jugement objectif et définitif, tandis que le terme *apprécier* permet une dimension plus souple, émotionnelle qui s'impose quand une ou un élève développe sa compétence et ses attitudes. Nous désignerons donc ici ces outils indispensables comme des grilles d'appréciation. Nous distinguerons deux types de grilles d'appréciation : les grilles d'observation et les grilles d'autoévaluation qui peuvent aussi se présenter sous forme de liste de vérification.

	Souvent	Parfois	Pas encore
Réaction témoignant d'une écoute efficace			
Recourt au langage para-verbal (onomatopée, rire) pour témoigner son écoute.			
Répond aux questions qui lui sont posées.			
Adaptation à la situation de communication			
Porte attention à la pertinence des informations partagées.			
Utilisation des formulations appropriées			
Fait part de ses idées (observations, réaction, préférences, expériences) en lien avec la lecture.			
Appuie ses propos et ses réactions (raisons, analogies, liens, images).			
Recours à des stratégies appropriées			
Se demande si l'intention de communication a été respectée.			
Utilise le livre pour appuyer ses paroles.			
Trouve des défis et des stratégies raisonnables.			

Les critères proviennent du cadre d'évaluation enrichi d'une qualité

Une échelle d'appréciation a été ajoutée

Des éléments observables reliés au critère sont identifiés par la personne enseignante et sont inspirés des éléments favorisant la compréhension des critères (lorsqu'ils existent)

Fig. 1 - Grille d'observation pour la compétence de communication orale en 1^{re} année primaire¹

Dans le cadre du projet LIBER, plusieurs grilles ont été créées pour soutenir la mise en place des cercles. L'armature d'une grille est toujours composée de trois éléments au minimum : des critères, leurs indicateurs et une échelle d'appréciation. Ce sont des termes génériques. On peut les nommer autrement, car ce qui compte c'est que la structure de la grille puisse servir de référent à la personne enseignante, c'est-à-dire qu'elle puisse s'appuyer de manière stable sur des attentes et des manifestations précises pour poser un jugement. Le jugement découle de la comparaison entre ce *référent* et le *référé* : ce que produit l'élève en matière de prise de parole, d'attitudes, de comportement, de gestuelle, etc.

d'évaluation de la compétence. Ainsi, on est certain de rester bien aligné sur des attentes nationales, partagées par toute la communauté éducative. On y trouve des critères d'évaluation et des éléments qui en favorisent la compréhension. C'est parfait, nous avons déjà nos deux premiers éléments indispensables pour créer une grille. Mais cela ne suffit pas. En effet, il revient à la personne enseignante de contextualiser les critères et les éléments qui favorisent la compréhension de la tâche qu'elle souhaite apprécier. La Figure 1 présente un exemple de grille d'observation de la compétence à communiquer oralement conçue pour un cercle de lectrices et de lecteurs de 1^{re} année.

à la personne enseignante de référer à des manifestations observables des critères pour effectuer un jugement, par exemple, appuyer ses propos par des images. Ce genre de grille l'invite à poser un jugement en termes de fréquence de manifestations : souvent, parfois et pas encore. Les fréquences sont à moduler selon les attentes de l'âge de l'enfant et du programme. Par exemple, au 1^{er} cycle, il n'est pas attendu que tous les propos de l'élève soient pertinents ou centrés exclusivement sur l'intention de communication. Conséquemment, l'élève qui aurait parfois des propos pertinents lors des cercles de lectrices et de lecteurs répondrait parfaitement aux attentes.

Comment construit-on les critères? Généralement, on se base sur le référent le plus général, c'est-à-dire le Cadre

Vous remarquez que les éléments ajoutés sous les critères jouent un rôle d'indicateurs, c'est-à-dire qu'ils permettent

Un des apports essentiels de ce type de grille est que si les critères et leurs manifestations sont partagés avec les élèves avant d'entamer un cercle,

ceux-ci peuvent alors se les approprier de manière progressive et différenciée, en commençant, par exemple, par les plus simples ou ceux qui leur paraissent les plus simples, ou les plus gros défis. Il est absolument plus efficace de parler de ces manifestations avec les élèves sous forme de discussions constructives en réalisant, par exemple, un tableau d'ancrage pour construire des référents visuels et verbaux significatifs pour eux. *Par quoi pourrions-nous commencer? Comment illustrer cette stratégie? Quels sont les mots que nous utilisons lorsqu'on met de l'avant cette stratégie (p. ex. appuyer ses idées)? À quoi pourrions-nous être attentifs pour le prochain cercle?*

Nous proposons ici un autre exemple de grille qui pourrait être utilisée par chaque élève en autoévaluation (voir Figure 2).

Autrement dit, toute grille d'appréciation peut être utilisée comme référent pour le développement de la compétence par toute la classe, en autoévaluation, en coévaluation et en observation. Il est très important de s'approprier ces outils de manière créative et vivante, voire ludique. C'est à cette condition que la grille deviendra un outil structurant pour l'apprentissage de l'élève, lui permettra de piloter sa participation en fonction de ce qui lui demande un effort conscient, un dépassement d'elle-même ou de lui-même. La grille peut alors aussi devenir un outil collectif qui permet de réguler et d'améliorer la qualité des cercles au fur et à mesure de leur implantation. Finalement, il est important de garder en tête le caractère authentique d'une discussion entre lectrices et lecteurs que l'on cherche à faire vivre par le biais des cercles afin d'éviter que cette liste ne devienne qu'une liste à cocher. Des discussions agréables et efficaces sur la lecture et leur vie de lectrices et de lecteurs demeurent au cœur de notre attention.

Nom : _____

Liste de vérification pour l'élève
Communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs

	Ouï	C'est un défi pour moi.
J'écoute		
Je montre que je suis à l'écoute.	 Regard	 Oh!
Je réponds aux questions que l'on me pose.	 Hachements	 Ecoute
Je respecte le sujet		
Je reste dans le sujet ou je ramène la conversation vers le sujet.	 Lecteur	 Livre
J'exprime mes idées		
J'exprime mes idées sur ma lecture.	 Je trouve que...	 Je me demande...
J'appuie mes idées.	 Je pense cela parce que...	 Cela me fait penser à...
J'utilise des stratégies		
Une stratégie que je réussis bien		Mon prochain défi
		

 Isabelle Robert, enseignante au primaire au Centre de services scolaires des Samares et Constance Lavoie, didacticienne de l'oral à l'Université de Sherbrooke.
Pour citer cette ressource : Robert, I. et Lavoie, C. (2023). 777RE. Université de Sherbrooke.

Fig. 2 - Exemple de liste de vérification pour l'élève avec images et phylactères²

Notes

1. Pour citer cette ressource : Robert, I. et Lavoie, C. (2023). Bilan de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs-1^{re} année. Université de Sherbrooke.
2. Pour citer cette ressource : Robert, I. et Lavoie, C. (2023). Liste de vérification pour l'élève : communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs. Université de Sherbrooke.

Pour aller plus loin

- Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M. et Hétu, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Revue Éducation et francophonie*, 50(1), (numéro L'oral à l'école, coordonné par C. Dumais). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>
- Marcoux, M.-H. et Lépine, M. (2025). *Mettre en valeur tous les lecteurs : l'évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire*. Chenelière.
- Nizet, I., Lépine, M., Denis, I. et Hétu, S. (2023). Oser une évaluation partagée : étude de cas dans une école québécoise. *La Revue LEE*. <https://doi.org/10.48325/rlee.007.05>

Dossier

Promouvoir « l'apprentissage ensemble » et les compétences sociales au sein des cercles de lectrices et de lecteurs



Marie-France Nadeau

Professeure, Titulaire de la Chaire de recherche conexa
Université de Sherbrooke
marie-france.z.nadeau@usherbrooke.ca



Julie Babin

Professionnelle de recherche
Université de Sherbrooke
julie.babin@usherbrooke.ca



Maggie Roy

Étudiante au doctorat en éducation
Université de Sherbrooke
maggie.roy2@usherbrooke.ca

Les cercles de lectrices et de lecteurs représentent un dispositif pédagogique propice à l'engagement, mais nécessitent une planification soignée pour inclure l'ensemble des élèves en tenant compte de la diversité leurs de besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'apprentissage coopératif offre des repères pertinents pour optimiser ces dispositifs et favoriser à la fois les compétences en lecture et les compétences sociales. Cette approche cible une dynamique de participation active, équilibrée et interdépendante des membres du groupe dans l'accomplissement d'une tâche commune (Tremblay et Plante, 2023). Les recherches documentent des effets non négligeables de l'apprentissage coopératif sur la réussite des élèves comparativement aux approches traditionnelles (Gillies, 2023). Cet article vise à explorer comment structurer ces interactions de manière progressive et différenciée (Ministère de l'Éducation, 2021) au sein des cercles de lectrices et de lecteurs. Il s'articule autour de cinq principes, illustrés à la Figure 1. Tout au long de l'article, une attention particulière est aussi portée sur le soutien aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves: autonomie, compétence et appartenance (Ryan et Deci, 2017).

Principe 1 : Les interactions simultanées constructives

Ce principe est identifié par Johnson et Johnson (2009) comme des « interactions facilitatrices en face à face ». Il invite la personne enseignante à réfléchir en amont à l'établissement d'un encadrement sécurisant et dynamique pour soutenir la participation active de l'ensemble des élèves aux

échanges, mais aussi pour que leurs contributions respectives soient valorisées de manière à susciter un fort sentiment de compétence. Pour y parvenir, il s'agit de **cibler d'abord les comportements de discussion et d'échanges attendus** pendant le cercle, en fonction du niveau d'habileté des élèves et des intentions pédagogiques (p. ex. *formuler une opinion, réagir aux idées des autres et poser des questions pour approfondir sa compréhension*). Il s'agit également de prévoir la **façon dont ces comportements seront explicités et modelés** aux élèves afin de bien les préparer à « réussir ». Certains travaux sur l'enseignement de l'oral fournissent, à ce titre, quelques pistes de départ (par ex. Soucy et Dumais, 2023 et 2025). Ensuite, il importe de préciser la structure des cercles en termes de **ressources (temporelles et matérielles)** favorables au soutien à l'autonomie et à l'autorégulation des élèves. On peut penser à des procéduriers résumant les étapes, à des supports visuels indiquant la progression des apprentissages ou à des cartes de discussion que les élèves auront cocréées.

Le principe 1 est crucial pour les élèves présentant des défis variés sur le plan des habiletés sociales. Pour les élèves qui montrent plus de réserve, témoigner de l'intérêt pour leurs idées et leur accorder un temps de réflexion avant les échanges peut significativement améliorer leur participation. Pour les autres qui font naturellement preuve de plus de spontanéité, établir des rituels de communication (comme lever la main ou utiliser un objet de parole) offre des repères structurants sans brimer leur enthousiasme.

L'interaction au service des apprentissages dans les cercles de lectrices et de lecteurs en 5 principes



Adapté de Buchs (2017)

Fig. 1 - Préparer les élèves à apprendre ensemble dans les cercles de lectrices et de lecteurs.

Au-delà de la simple mise en place de discussions entre élèves, le principe 1 invite à réfléchir aux fondements théoriques du sentiment d'appartenance et de sécurité psychologique (Ryan et Deci, 2017). Les recherches montrent que les élèves s'engagent davantage lorsqu'elles et ils perçoivent un environnement où leur parole est valorisée et où l'erreur fait partie du processus d'apprentissage (Johnson et Johnson, 2009). Ces interactions dialogiques permettent également aux personnes enseignantes d'identifier et de corriger les malentendus en temps réel, créant ainsi un climat où les élèves se sentent à l'aise de contribuer. L'évolution vers l'autonomie, dans ces interactions, s'inscrit dans un processus développemental où l'intériorisation des comportements sociaux requiert d'abord un modelage explicite puis un estompage progressif du soutien. Cette

progression doit être soigneusement planifiée et différenciée en fonction du portrait des élèves et des intentions, particulièrement lors du passage des échanges strictement encadrés vers des discussions plus fluides et autorégulées. Le cercle constitue ainsi une occasion privilégiée de développement de compétences comportementales des élèves.

Principe 2 : La responsabilisation individuelle

Ce principe vise à soutenir l'engagement de chaque élève en identifiant une responsabilité qui contribue à l'enrichissement collectif. Pour concrétiser ce principe, il peut être aidant, à l'occasion, de **définir clairement des rôles complémentaires** (animateur, maître des mots, connecteur, etc.) qui structurent la participation et valorisent

diverses formes de contribution. Il est crucial de **rendre visibles les apprentissages individuels** et de reconnaître explicitement les efforts de chaque élève, tant **dans l'atteinte des objectifs collectifs que dans le soutien aux pairs**. Le matériel et les ressources doivent faciliter l'accomplissement de ces rôles, notamment en fournissant des supports ajustés aux besoins des élèves (capacités, forces, etc.) afin de faciliter leur participation.

La différenciation s'opère en adaptant les rôles aux forces et aux préférences des élèves. Une ou un élève particulièrement aux aguets peut devenir la personne qui garde les idées nouvelles, tandis qu'une autre personne plus à l'aise avec l'expression orale peut assumer le rôle de produire la synthèse. Celles et ceux qui ont besoin de plus de structure bénéficieront assurément du soutien de fiches de rappel détaillant les responsabilités ou précisant les actions attendues sous forme de mots-clés pour chaque rôle.

La responsabilisation individuelle peut être soutenue par la satisfaction du besoin de compétence, essentielle au développement de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) : les élèves s'engagent davantage lorsqu'elles et ils perçoivent que leurs actions ont un impact significatif sur leur apprentissage et sur celui du groupe. Cette responsabilisation individuelle, documentée comme l'un des facteurs clés du succès de l'apprentissage coopératif, assure que chaque élève contribue activement aux objectifs du groupe (Gillies, 2023). La tendance à fournir moins d'efforts en groupe qu'individuellement peut être contrecarrée par une planification qui établit clairement les responsabilités de chaque membre du cercle. La progression vers la responsabilisation individuelle s'observe lorsque les élèves commencent spontanément à identifier ce que chacune et chacun peut apporter au groupe et ce qui peut soutenir les pairs, ce qui traduit une intériorisation authentique de la responsabilité collective. Avec le temps, la rotation des

rôles permet d'explorer différentes responsabilités; arrive un jour une autoattribution raisonnée, où les élèves choisissent leur rôle en justifiant leur choix et en expliquant leur façon de relever ce défi.

Principe 3 : L'interdépendance positive

Ce principe vise à susciter chez les élèves la prise de conscience que la réussite individuelle est liée à celle du groupe. Pour le mettre en œuvre, il est essentiel de **clarifier l'objectif commun des cercles** en insistant sur le développement collectif de lectrices et de lecteurs plutôt que sur le simple partage d'idées individuelles. À ce titre, la consigne de discussion de départ a toute son importance : il faut repenser le « tour de table » où chaque membre du cercle présente son travail aux autres. L'utilisation de métaphores concrètes, comme celle du casse-tête où chaque pièce est indispensable à l'image complète, aide à saisir ce concept abstrait. **Les productions collectives** (journal, carte conceptuelle), où chaque élève apporte un élément selon son rôle, constituent une application tangible de ce principe.

Pour différencier cette approche, proposer divers moyens d'expression (écriture, dessin, audio) permet à chacune et à chacun de contribuer selon ses modalités préférées ou optimales. Pour les plus jeunes ou les élèves ayant des défis conceptuels, des démonstrations visuelles facilitent la compréhension de l'interdépendance.

Un défi majeur consiste à donner aux élèves des conditions de travail où la construction de sens s'effectue en interdépendance authentique plutôt que forcée. Pour discuter des divers angles interprétatifs des textes traités au sein du cercle, inviter les élèves à choisir l'angle de lecture qu'elles et ils ont envie d'explorer (Babin, 2019). Les interventions des pairs - complémentaires - permettront d'approfondir leurs réflexions sur le texte.

Principe 4 : La formation adéquate des équipes

Ce principe concerne la composition stratégique des groupes, qui influence la qualité des interactions. Pour l'appliquer, il est nécessaire de porter attention à **l'équilibre des équipes** en considérant diverses caractéristiques des élèves comme les compétences lectorales, les forces et capacités, et la dynamique sociale préexistante. Il est judicieux de varier les formations selon les intentions poursuivies et de considérer la taille optimale des groupes. Cette dernière varierait selon la tâche : les dyades favorisent l'approfondissement des échanges, tandis que les groupes de 4-5 membres permettent une plus grande diversité de perspectives (Johnson et Johnson, 2009).

La diversification planifiée des regroupements au fil du temps enrichit l'expérience des cercles et répond à différents objectifs pédagogiques. Selon les intentions poursuivies, on pourra

former tantôt des groupes homogènes permettant des discussions fluides autour de textes adaptés aux compétences lectorales, tantôt des groupes hétérogènes favorisant le tutorat par les pairs et l'exposition à des perspectives diverses. Cette alternance permet de soutenir simultanément les besoins de compétence (par des défis appropriés) et d'appartenance (par la diversité des interactions). Pour les élèves qui présentent des défis sur le plan des compétences sociales et affectives, il peut être stratégique — pour éviter les situations à risque d'échec — d'envisager **une intégration progressive** : d'abord des dyades avec un pair bienveillant, puis des petits groupes, avant d'intégrer des cercles complets. Une pratique judicieuse consiste à placer stratégiquement dans chaque cercle au moins une ou un élève pouvant servir naturellement de modèle d'interactions positives.

Les recherches montrent que la diversité des profils cognitifs enrichit le potentiel d'apprentissage collectif, particulièrement lorsque les groupes sont équilibrés en termes d'habiletés variées et ne dépassent pas quatre membres (Gillies, 2023). La capacité des élèves à travailler avec une diversité de partenaires demeure néanmoins un apprentissage souvent négligé. Pour cette raison, la formation des équipes gagne à être envisagée comme un processus dynamique nécessitant une analyse réflexive sur les interactions après chaque cercle. Les regroupements sont ainsi affinés progressivement et adaptés aux besoins psychosociaux des élèves.

Principe 5 : Une tâche de groupe appropriée et soutenant le développement de concepts

Ce principe concerne la nature des activités proposées dans les cercles. Pour l'appliquer, il est crucial de concevoir des **questions ouvertes** qui peuvent générer des interprétations et une réflexion approfondie, plutôt que des questions factuelles à réponse unique. Par exemple, les élèves sont invités à discuter des raisons pour lesquelles le personnage a pris telle ou telle décision ou du choix fait par la maison d'édition de tel ou tel type d'illustrations, **la diversité des points de vue est valorisée et la contribution de chaque membre au cercle devient nécessaire à l'enrichissement des interprétations**. Il est également important de prévoir une progression vers la coconstruction des questions par les élèves, pour offrir une variété d'angles de lecture possibles et s'assurer de la pertinence des thèmes abordés en fonction de leurs intérêts et choix de textes.

Pour différencier ses pratiques, la personne enseignante peut déployer diverses stratégies : questions guidées préalables, organisateurs graphiques, accès aux textes sous différents formats (audio, numérique) ou temps de préparation supplémentaire.

Une tâche véritablement coopérative se caractérise par une *complexité relationnelle* qui la rend intrinsèquement plus riche lorsqu'elle est abordée à plusieurs élèves. Les textes

qui se prêtent à plusieurs interprétations ou comportent des zones d'ombre intentionnelles favorisent naturellement cette construction collective de sens. La progression dans ce principe s'observe dans l'évolution des tâches, depuis des questions préconstruites vers des explorations autonomes où les élèves identifient les aspects des textes méritant une investigation soutenue par le questionnement collectif.

De la théorie à la classe : observations et ajustements de ses pratiques

La personne enseignante qui observe activement les cercles de lecture peut évaluer l'application des principes coopératifs et ajuster ses pratiques. Pendant cette observation, elle joue un rôle de facilitatrice en structurant les groupes et en guidant les interactions. Les élèves développent progressivement leur autonomie dans la gestion collective de leurs échanges et de leurs apprentissages (Tremblay et Plante, 2023). Une grille de régulation des apprentissages documentant la qualité des interactions, l'équilibre de la participation, la profondeur des discussions et le fonctionnement des rôles offre des repères concrets pour l'évolution du dispositif. Tenir un journal de bord permet aussi l'identification des ajustements nécessaires.

Des fiches d'autoévaluation pourraient éventuellement être fournies aux élèves afin de soutenir l'autorégulation de leur contribution au groupe et l'identification d'objectifs de développement personnel. En somme, il importe de concevoir les cercles de lectrices et de lecteurs où les « apprentissages ensemble » se coconstruisent selon un continuum d'étayage et d'autonomie :

- **Étape 1** : Structure très claire, rôles définis, soutien important;
- **Étape 2** : Autonomie progressive, coconstruction des outils;
- **Étape 3** : Organisation souple, autorégulation des groupes.

Conclusion

L'application des principes de l'apprentissage coopératif aux cercles de lectrices et de lecteurs transforme ce dispositif en un puissant levier d'inclusion. En soutenant simultanément les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, cette approche donne à la diversité des élèves de la classe une véritable richesse pédagogique tout en développant simultanément les habiletés sociales et celles en littératie. L'évaluation des cercles de lectrices et de lecteurs gagne à intégrer trois dimensions documentées par les recherches sur l'apprentissage

coopératif : les apprentissages en littératie (rendement scolaire), le développement des compétences sociales (soutien émotionnel, prosocialité, valorisation de la diversité) et les attitudes scolaires (motivation, estime de soi) dont les effets sont confirmés par des métaanalyses (Gillies, 2023). Cette approche multidimensionnelle permet de valoriser les progrès de chaque élève selon ses besoins particuliers.

Cependant, la mise en œuvre réussie de ces principes au sein des cercles de lectrices et de lecteurs ne réside pas en une application mécanique. Elle appelle à un ajustement sensible et progressif aux besoins des élèves qui composent la classe et respectant leurs préférences et leurs rythmes d'apprentissage tout en proposant des défis suffisamment engageants.

Références

- Babin, J. (2019). *Entrer dans l'oeuvre littéraire : une question d'angle* [infographie]. Service national du RÉCIT. <https://view.genially.com/5fc55bc6a1f9460d00b597ce>
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio et F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (p. 189-208). Peter Lang SA.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Gillies, R. M. (2023). Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science. *Education Sciences*, 13(12), 1242. <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. DOI: 10.3102/0013189X09339057
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfea/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Soucy, E. et Dumais, C. (2023). Les procédés de relance. *Viure le primaire*, 36(3), 28-29.
- Soucy, E. et Dumais, C. (2025). Intégrer l'enseignement de savoirs oraux dans des activités stimulantes : le message publicitaire télévisuel. *Viure le primaire*, 38(1), 21-22.
- Tremblay, F. et Plante, I. (2023). Apprentissage coopératif. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3^e éd., p. 112-130). Édition CEC.



Dossier

Des exemples de pratiques à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire



Suzane Héту
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com



Isabelle Robert
Enseignante 1^{re} année
Centre de services scolaire des Samares
isabelle.robert002@casssames.gouv.qc.ca



Édith Mercure
Enseignante 1^{re} année
Centre de services scolaire des Samares
edith.mercure001@casssames.gouv.qc.ca



Marie-Andrée Sarrazin
Enseignante au préscolaire
Centre de services scolaire des Samares
marie-andree.sarrazin001@casssames.gouv.qc.ca



Nathalie Chayer
Enseignante 1^{re} année
Centre de services scolaire des Samares
nathalie.chayer004@casssames.gouv.qc.ca

Vivre des cercles de lectrices et de lecteurs avec des apprentis, des jeunes de 4 à 7 ans, peut sembler complexe, mais, lorsqu'on tente l'expérience, notre perception change rapidement. Et c'est tant mieux! Mettre en œuvre des cercles de lectrices et de lecteurs dans nos classes de l'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire nous a permis de trouver un équilibre entre lecture et lectrice-lecteur.

La mise en place des cercles de lectrices et de lecteurs avec de jeunes élèves qui entrent dans l'écrit se fait progressivement. Très progressivement. Garder en tête l'intention première du dispositif qui

contribue à nourrir la communauté de lectrices et de lecteurs que nous souhaitons former au sein de la classe.

Des échanges en groupe

Les premiers pas commencent par des échanges en grand groupe. À partir de lectures à voix haute, de lectures interactives ou lors des causeries, nos jeunes lectrices et lecteurs réagissent, apprécient, tentent quelques interprétations, parlent de leurs expériences de lecture, partagent leurs connaissances d'un sujet, se questionnent, font référence à certaines autrices et illustratrices, certains auteurs et illustrateurs. Elles et ils le font parce que nous modélisons ces pratiques et les

Quelle que soit leur compétence en lecture, tous les élèves peuvent prendre part aux discussions et éprouver du plaisir à échanger.

consiste à échanger avec d'autres lectrices et lecteurs à propos de ses expériences au contact avec la lecture est essentiel. Multiplier les occasions d'en parler

encourageons à partager leurs réflexions. Nous profitons également des discussions de groupe pour inciter nos élèves à s'ouvrir aux intérêts des autres lectrices



Des occasions d'échanger

Réagir aux informations contenues dans un documentaire
Partager ses préférences à la suite de l'étude d'une autrice ou d'un auteur
Prendre position lors d'un combat de livres
Partager ses réactions à la suite d'une lecture à voix haute
Interpréter les gestes des personnages d'un récit
Faire des liens avec d'autres histoires
Parler de ses habitudes de lectrice et de lecteur (avec qui, quand, où...)
Expliquer ses choix littéraires

et lecteurs. Quelle que soit leur compétence en lecture, tous les élèves peuvent prendre part aux discussions et éprouver du plaisir à échanger.

Les échanges contribuent à renforcer la communauté de lectrices et de lecteurs de la classe. Les élèves manifestent de la curiosité et souhaitent écouter les points de vue des autres. Les jeunes comprennent rapidement que leurs opinions sont réellement prises en considération.

Nous nous efforçons de diriger la conversation non seulement vers le contenu du livre, mais aussi vers la personne lectrice. La question traditionnelle *Qu'as-tu fait en fin de semaine?* peut être transformée en *Qu'as-tu lu en fin de semaine? Où as-tu lu? Avec qui? Pourquoi avoir choisi ce livre?* Puisque tous nos élèves n'ont pas le privilège d'avoir des bibliothèques bien garnies à la maison, nous nous assurons



qu'elles et ils disposent dans leur sac d'école d'une variété de livres. Des livres qu'elles et ils peuvent explorer, peut-être lire, ou encore qu'une personne proche peut leur lire lorsque cela est possible. À cette phase du développement de lectrices et de lecteurs, on utilise des livres très variés, par exemple des albums sans texte, des livres tout-carton, des bandes dessinées, des mangas, des livres documentaires, des magazines, etc.

Des traces de nos échanges

Nous profitons de discussions de groupe pour garder des traces de nos échanges. Les sujets abordés sont notés devant les élèves. Des tableaux d'ancrage sont créés pour servir de support aux élèves lors de leurs discussions en sous-groupe. C'est ainsi que, graduellement, nous mettons la table pour les premiers cercles de lectrices et de lecteurs.

À l'éducation préscolaire comme au premier cycle, la communauté prend tout son sens. Les partages en grand groupe sont des occasions de développer le langage oral et le vocabulaire littéraire. Les élèves parlent de la page de couverture, du titre, de l'autrice ou de l'auteur et de l'illustratrice ou de l'illustrateur, de la maison d'édition, du genre littéraire, des pages de garde, de la table des matières, des chapitres, du format, etc.

Des habiletés de communication orale et l'art de rebondir sur les propos des autres

Les discussions avec les élèves à propos des lectures réalisées à l'école et en dehors du cadre scolaire sont des moments privilégiés pour développer des compétences en communication

différentes connaissances et mobilisent des savoirs tels que le vocabulaire, le ton de la voix, le volume, l'écoute, le respect, les tours de parole, le langage paraverbal et non verbal, etc. S'intéresser aux propos des autres et rebondir sur ce qu'elles et ils partagent sont également des compétences cruciales à acquérir. Ces compétences nécessitent un enseignement explicite et doivent être abordées plusieurs fois au cours de l'année.

Des vies de lectrices et de lecteurs à nourrir

Pour que les échanges soient riches et variés, nous nous assurons de nourrir la vie de lectrices et de lecteurs de nos élèves. Comment y parvenir? En mettant à leur disposition une panoplie de livres riches et variés, en les regroupant selon différents classements et en les présentant avec passion et intérêt, tout en ciblant un genre, une autrice ou un auteur ou un thème... Bref, en mettant les livres en valeur dans nos salles de classe, et en amenant les élèves à participer à cette mise en valeur en leur offrant la possibilité de faire des choix.

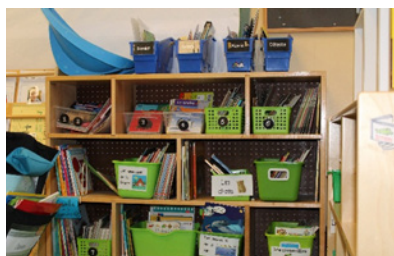
Exemples de différents classements :

- par genre (documentaires, albums, abécédaires, bandes dessinées, romans, poésie, etc.);
- par catégories (miniromans, romans graphiques, romans, etc.);
- par collection;
- par format;
- par autrice-auteur;
- par illustratrice-illustrateur;
- par thème;
- par séries;
- par fonction : les livres interactifs, les livres jeux, etc.

Nous nous intéressons à leur vie de lectrices et de lecteurs en allant à leur rencontre et en engageant des conversations à propos de ce qu'elles et ils lisent et en pensent.

orale. Ce sont des situations authentiques d'échanges verbaux qui sollicitent

Nous tirons profit des échanges en grand groupe pour parler de nous en



Quelques conseils pour la mise en place des premiers cercles

Conseils	Précisions
Formation des équipes	- Former d'abord des équipes de deux et augmenter progressivement le nombre d'élèves. - Alterner le regroupement « petits parleurs »¹ et « grands parleurs » : former parfois des groupes de petits parleurs et des groupes de grands parleurs, jumeler parfois les différents types de parleurs. - Conserver les mêmes équipes un laps de temps signifiant pour que les membres se connaissent.
Modélisation des règles	Enseigner explicitement chacune des règles telles que : - lever le pouce pour prendre la parole; - regarder ses partenaires lorsqu'on s'adresse à elles et à eux; - s'asseoir sur son livre lorsqu'une ou un partenaire prend la parole.
Tableaux d'ancrage	Avec les élèves, concevoir des tableaux d'ancrage qui serviront de repères visuels pour soutenir les conversations : - La jasette des livres - Idées pour nos conversations - Comment rebondir sur les propos des autres - Habiletés de communication orale - Etc.
Durée des échanges	Limiter la période des échanges à quelques minutes par séance
Captations vidéos	Faire des captations vidéos des discussions et visionner des extraits avec les élèves afin de noter les points forts et les aspects à améliorer.
Observation d'une équipe	Observer une équipe en action pour ensuite faire un retour sur les forces et les défis (la technique de l'aquarium peut servir ici).
Tableau de résolution	Faire un tableau de résolution de problème si... alors avec les élèves.

tant que lectrices, de nos habitudes et de nos préférences littéraires d'adultes. Nous faisons partie de la communauté. Nous nous intéressons à leur vie de lectrices et de lecteurs en allant à leur rencontre et en engageant des conversations à propos de ce qu'elles et ils lisent et en pensent. Nous leur accordons, chaque jour, un temps de lecture suffisamment long qui leur permet de s'engager dans la durée.

À l'éducation préscolaire, c'est lors de la routine du matin que se font les échanges à propos des livres. Chaque sous-groupe a accès à un panier contenant des livres variés ou des œuvres groupées par thème ou sujet, par genre, par autrice-auteur, par collection, etc., qu'elles et ils peuvent feuilletter à la manière d'une dégustation littéraire. Les élèves éprouvent du plaisir à observer les illustrations et à interpréter le

contenu. Elles et ils explorent les livres et partagent leurs découvertes avec les autres membres du sous-groupe. Les enfants peuvent parfois jouer aux détectives des lettres et des mots. D'autres fois, elles et ils comparent les informations trouvées dans les documentaires. L'important est que cette période d'échanges se vive dans le plaisir et que les interactions soient nombreuses entre les participantes et les participants.

En conclusion... Prêt, pas prêt, on se lance!

Il n'y a pas de recette à suivre pour vivre des cercles de lectrices et de lecteurs parfaits, et de toute façon aucun cercle ne sera jamais parfait. L'essentiel est d'apprendre et d'éprouver du plaisir à partager entre lectrices et lecteurs, et ce, à tout âge. Les jeunes apprentis seront plus à l'aise de parler d'un livre qu'elles et ils manipuleront lors de la

conversation. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de les encourager à ne pas révéler tout le contenu du livre, mais plutôt à partager ce qui les interpelle (récit, illustrations, liens avec leurs repères culturels, etc.). Il s'agit d'en dire juste assez, mais pas trop. Nous conseillons de ne pas attendre avant de se lancer. On se lance, on plonge et on ajuste!

Notes

1. « Petits parleurs » provient d'une typologie proposée par Florin et ses collègues (1985).

Références

- Florin, A., Braun-Lamesch, M. M. et Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Pierre Madaga éditeur.

Des exemples de pratiques au deuxième cycle du primaire



Suzane Hétu
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com



Caroline Fiset
Enseignante
Centre de services scolaire des Samares
caroline.fiset002@casssamaras.gouv.qc.ca



Karine Beauregard-Charland
Enseignante
Centre de services scolaire des Samares
karine.beauregard-charland001@casssamaras.gouv.qc.ca

Caroline et Karine enseignent en 4^e année à l'école de La Passerelle à Saint-Paul-de-Joliette. Elles sont toutes les deux des enseignantes d'expérience qui ont participé activement à la recherche-action LIBER (Lépine et al., 2022). Le dispositif intégratif des cercles de lectrices et de lecteurs développé au fil de cette recherche-action fait désormais partie de leurs pratiques régulières. Elles nous décrivent, dans cet article, comment elles réussissent à mettre en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs de leur classe lors d'interactions sociales et langagières autour des livres et de la lecture.

Au début de l'année scolaire, avant la mise en place des cercles de lectrices et de lecteurs, notre objectif est de mieux connaître nos élèves lectrices et lecteurs. *Qui sont-elles, qui sont-ils? Que lisent-elles, que lisent-ils? Quelles sont leurs préférences et leurs motivations? Quel est leur rapport à la lecture, à la littérature? Quelles sont leurs compétences? Quels sont leurs besoins?* Notre objectif est aussi de les soutenir à se connaître en tant que personnes lectrices et à reconnaître les autres lectrices et lecteurs du groupe. C'est pourquoi nous multiplions

les activités autour du livre, de la lecture et des lectrices et lecteurs. En voici quelques exemples dans le Tableau 1.

Lors du premier jour de classe, chaque élève trouve un livre sur son pupitre, soigneusement sélectionné et emballé par un élève de l'année précédente. Ce cadeau est accompagné d'une appréciation littéraire détaillée. Nous invitons les nouvelles et les nouveaux élèves à découvrir leur cadeau et à lire l'appréciation, qui contient plusieurs éléments du L.U.P.I.N. (Langue, Univers, Personnage, Intrigue, Narration) (Hébert, 2019). Par la suite, nous les informons qu'elles et ils seront également encouragés à rédiger des appréciations littéraires au cours de cette année scolaire.

Cette approche permet aux élèves qui entrent au 2^e cycle de comprendre le rôle de la communauté de lectrices et

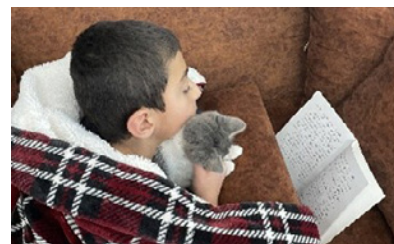
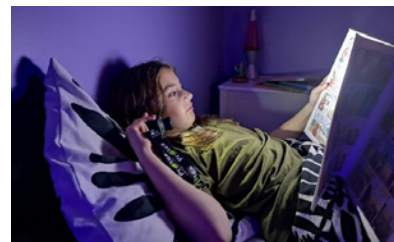


Tableau 1 : Exemples d'activités

Activité	Description
Pont entre l'école et la maison	Apporter à l'école des photos d'elles et d'eux lisant un livre à la maison.
Découverte des notions littéraires	Faire découvrir les notions littéraires de l'acrostiche L.U.P.I.N. (une lettre à la fois) : la Langue, l'Univers, les Personnages, l'Intrigue et la Narration (Hébert, 2019).
Partage en grand groupe	À la suite d'une lecture à voix haute ou d'une lecture interactive, animer un partage sur leur appréciation personnelle des œuvres entendues.
Expériences personnelles de lecture	Créer des occasions où les élèves discutent de leurs expériences de lecture : leurs préférences (p. ex. genres, autrices et auteurs, illustratrices et illustrateurs, collections), leurs habitudes (p. ex. lectures d'été, endroits pour lire), leurs recommandations.
Choix des mots	Recourir à un vocabulaire littéraire précis pour parler de leurs lectures.
Corde à linge littéraire	Présenter, sur une corde à linge, les préférences de lecture des élèves de l'année précédente afin de fournir un aperçu des goûts littéraires des jeunes du même âge et d'encourager les élèves à élargir leurs choix de lecture.

lecteurs, et de s'intégrer dès le début de l'année scolaire. En commençant par ces appréciations littéraires, elles et ils sont incités à lire activement et à partager leurs avis sur les livres reçus.

Notre mission est de rendre la lecture passionnante et partagée, renforçant les liens entre élèves. La lecture doit être perçue comme une source de plaisir et de connaissance, discutée avec enthousiasme. Ces échanges doivent rester informels et agréables, tout comme nous le ferions pour discuter d'une partie de hockey.

Karine :

En septembre, j'introduis les collations littéraires dans ma classe. Les élèves se réunissent en équipes de quatre, apportent leur sac de livres et leur collation, puis discutent ensemble. À la fin du mois, ces moments de partage durent entre 20 et 25 minutes.

Caroline :

Dans ma classe, je m'assure de suivre le rythme des lectures des élèves et j'intègre des moments d'échanges dans ma planification. Les élèves travaillent également en équipe de quatre.

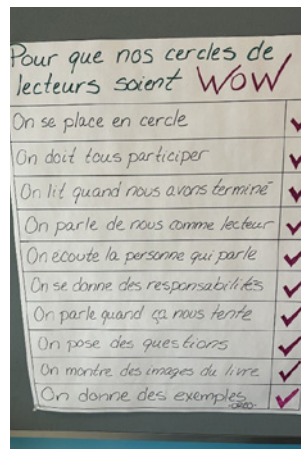
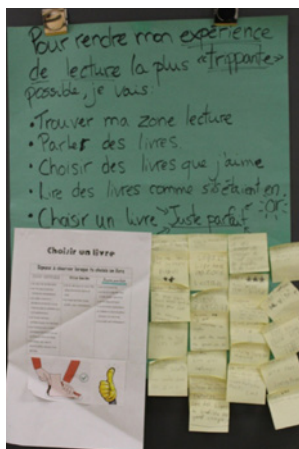
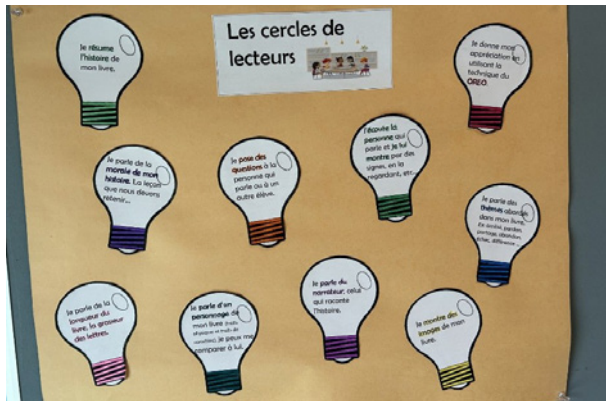
Initialement, les échanges sont plutôt limités. Les élèves prennent la parole à tour de rôle pour résumer un ouvrage lu ou pour en lire un passage. Les interactions sont rares, hormis quelques questions visant à clarifier certains points. Afin de promouvoir des discussions plus approfondies et plus interactives, nous circulons parmi les équipes, écoutons et prenons des notes. Ensuite, nous réunissons les élèves pour partager nos observations et proposer des solutions afin d'améliorer les discussions. Les élèves suggèrent des solutions aux défis rencontrés (voir le Tableau 2). Ensemble, nous créons des tableaux d'ancrage pour soutenir ces solutions.

Tableau 2 : Exemples de défis et de solutions

Défis rencontrés au regard de la communication orale	Exemples de pistes de solution
Les élèves sont peu à l'écoute les uns des autres.	• Créer avec les élèves un tableau d'ancrage incluant les règles de communication orale à implanter. • Se placer en cercle plutôt qu'en ligne. • Filmer les échanges et faire un retour sur les observations. • Établir des règles de fonctionnement.
Les « petits parleurs » ¹ prennent peu la parole.	• Ne pas jumeler grands parleurs et petits parleurs pendant un moment. • Chuchoter à l'oreille des petits parleurs des suggestions de prise de parole.
Les « grands parleurs » prennent trop de place.	• Assigner un rôle de facilitateur aux membres de l'équipe qui parlent beaucoup afin de garantir la participation de tous. • Regrouper ceux qui parlent beaucoup pendant un moment. • Intervenir dans la conversation pour rappeler les règles de communication orale.
Des élèves coupent la parole.	• Employer un bâton de parole.
Le volume de voix est trop élevé.	• Donner une courte leçon sur le volume de voix approprié selon les différentes situations. Éloigner ou isoler les équipes lorsque cela est possible.
Il y a peu d'ouverture pour les idées des autres.	• Avoir une conversation de groupe, de sous-groupe ou un entretien sur l'ouverture aux autres.
Il y a des difficultés à rebondir sur les idées des autres.	• Proposer des amorces de phrases pour entamer une discussion ou pour interagir avec les idées des autres. • Offrir une banque de questions afin de relancer la discussion.
Défis rencontrés au regard du contenu des échanges	Exemples de pistes de solution
Les élèves se limitent à résumer un livre.	• Modéliser un échange avec des propos riches et variés. • Créer, avec les élèves, une banque de sujets de conversation et les noter sur un tableau d'ancrage.
La conversation est dirigée sur la compréhension d'une œuvre (personnages, temps, lieux, intrigue).	• Se référer à l'outil L.U.P.I.N. (critères d'appréciation).
L'appréciation générale se termine sans ouverture plus personnelle.	• À partir de lectures interactives d'œuvres judicieusement choisies, encourager les élèves à partager leur interprétation et leurs réactions. • Modéliser, en grand groupe ou en sous-groupe, comment faire part de nos sentiments et de nos émotions.



Parler de nos derniers livre (coups de coeur)
 - Parler traits caractère du personnage
 Parler du lieu, moment des Personnages
 Parler de nos dernières lectures
 - goût de lecture, intérêt
 - Raconter comme un film dans notre tête
 - Parler de comment était le titre : ex bizarre, drôle
 - Notre défi de lecture !!



L'un des défis à relever pour lancer des cercles de lectrices et de lecteurs efficaces concerne aussi la formation des équipes.

Karine :

Je aime bien former les équipes moi-même. Je tiens compte des grands parleurs, des petits parleurs. Je m'assure que les coéquipières et coéquipiers ont des intérêts variés et que les élèves plus dissipés ne se retrouvent pas tous ensemble. Je forme de nouvelles équipes tous les deux mois. Au début, elles et ils parlent moins, mais une fois la gêne dissipée les conversations deviennent plus intéressantes.

Caroline :

Je change les équipes après six ou sept rencontres. Au-delà de sept rencontres, je remarque qu'une routine s'installe. Les élèves se sont dévoilés comme lectrices et lecteurs, ont fait part de leurs préférences, ont partagé des coups de cœur littéraires et ont fait des suggestions à leurs partenaires. Un changement est alors profitable. Elles et ils conservent leur dyade, mais retrouvent une autre dyade pour former leur nouvelle équipe de quatre membres.

En terminant, voici quelques derniers conseils pour les enseignantes et les enseignants qui souhaitent faire vivre des cercles de lectrices et de lecteurs à leurs élèves :

1. Toujours avoir en tête la notion de plaisir;
2. Éviter de suivre une recette préfabriquée;
3. Prévoir les rencontres en cercles à l'horaire;
4. Laisser les élèves vivre les expériences et s'en servir pour faire de la rétroaction;
5. Impliquer les élèves dans le processus le plus souvent possible.

Donner ainsi vie à la lecture et à la littérature en classe permet de développer chez toutes et tous les élèves un rapport plus positif envers l'objet (la lecture) et les sujets impliqués (leurs camarades lectrices et lecteurs).

Notes

1. «Petits parleurs» provient d'une typologie proposée par Florin et ses collègues (1985).

Références

- Florin, A., Braun-Lamesch, M. M. et Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Pierre Madaga éditeur.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière.
- Lépine, M., Héту, 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 Marci-Levert, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'oeuvres littéraires au préscolaire et au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie* (Rapport de recherche, no 279012). Fonds de recherche Société et culture. <https://fra.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/>
- Site web : www.cerclesdelecteurs.com

Dossier

Des exemples de pratiques au 3^e cycle du primaire



Suzane Héту
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com



Isabelle Denis
Enseignante et étudiante à la maîtrise
Centre de services scolaire des Samares
isabelle.denis002@csssamarcs.gouv.qc.ca

Pour encourager la participation des élèves aux cercles de lectrices et de lecteurs, il est essentiel de ne pas perdre de vue l'objectif principal qui est de les inciter à discuter de leurs lectures et de leur expérience en tant que lectrices et lecteurs. Ces discussions doivent se faire aussi bien en classe qu'en dehors du cadre scolaire, de manière formelle parfois, mais surtout informelle, afin de favoriser une habitude durable de lecture. Dans la vie et pour la vie.

D'emblée, les jeunes ados ont reproduit ce qu'elles et ils ont retenu de leurs expériences de lecture depuis leur entrée à l'école, c'est-à-dire résumer le contenu de leur livre. Cela en disait long sur la relation qu'elles et ils avaient développée avec les livres ainsi que sur leurs habiletés à échanger.

Nos premiers pas : la nature des échanges

Lorsque, pour la première fois, nous avons réuni nos élèves du 3^e cycle en petites équipes et leur avons demandé d'avoir une conversation à propos de leurs lectures et à propos d'elles et eux en tant que lectrices et lecteurs, sans consigne précise, elles et ils ne savaient pas vraiment de quoi parler. D'emblée, les jeunes ados ont reproduit ce qu'elles et ils ont retenu de

leurs expériences de lecture depuis leur entrée à l'école, c'est-à-dire résumer le contenu de leur livre. Cela en disait long sur la relation qu'elles et ils avaient développée avec les livres ainsi que sur leurs habiletés à échanger.

À la lumière de ce constat, ne sachant pas quelle direction prendre avec nos élèves, nous avons choisi, dans le cadre de la recherche-action LIBER (Lépine et al., 2022), de participer à un cercle de lectrices adultes. Pendant que nous discutons de nos lectures, librement et ouvertement, l'une d'entre nous était mandatée pour noter ce sur quoi portaient les échanges. Nous vous encourageons à vivre l'expérience avec vos collègues ou votre entourage; c'est très révélateur. Après quelques minutes initiales consacrées principalement au dernier livre lu, nous avons commencé à discuter de nos habitudes de lecture, des périodes de l'année favorisant la lecture personnelle et professionnelle, des lieux où nous aimons lire, de nos préférences littéraires, des autrices et des auteurs qui nous influencent, des messages qu'elles et ils véhiculent, de ce que nous en pensons et des effets que cela produit sur nous. À la fin de la rencontre, nous sommes reparties avec des recommandations littéraires, une envie de lire et une meilleure compréhension de nous-mêmes et des autres. Cette conversation spontanée avait nourri notre appétence pour la lecture. Nous avons trouvé la clé de ce que nous souhaitions reproduire avec nos élèves.



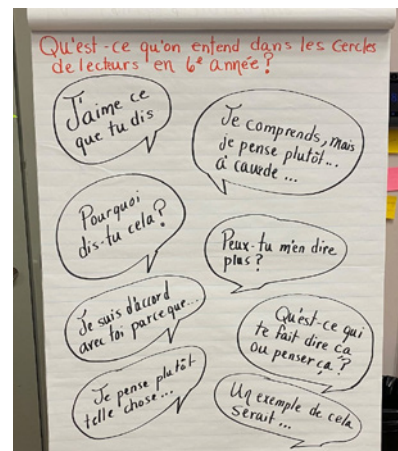
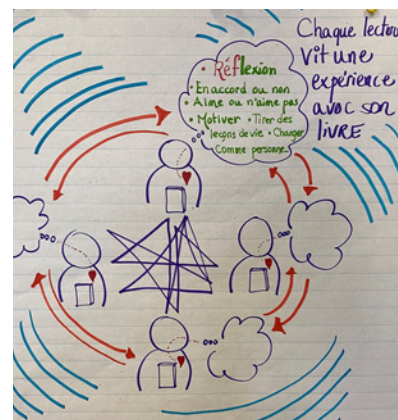
À l'instar de ce que nous avons vécu comme lectrices adultes, nous avons décidé d'impliquer nos élèves dans la mise en place des cercles de lectrices et de lecteurs. C'est d'ailleurs une des conditions gagnantes. Voici notre démarche privilégiée :

1. Vivre un premier cercle sans préparation préalable et faire des captations vidéos de ces premiers échanges. Dans le cadre de notre recherche-action, nous avons utilisé des tablettes et des microphones, mais il est également possible d'utiliser des téléphones intelligents.
2. Sélectionner quelques extraits à visionner.
3. Observer ces extraits, en grand groupe ou en petits groupes, et dégager les comportements favorables et les comportements qui nuisent à la conversation.
4. Déterminer les prochaines étapes pour enrichir nos échanges. Ces étapes seront les points d'enseignements de nos minileçons : *rebondir sur les propos des autres, parler de soi en tant que lectrice ou lecteur*, etc.
5. Créer des outils pour faciliter la démarche : tableaux d'ancrage, signets avec des amorces de phrases pour enrichir les discus-

Au quotidien

- L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle de modèle pour les élèves. Elle ou il les inspire en partageant ses propres lectures, en présentant des nouveautés littéraires et en impliquant les parents dans des activités de lecture.
- Afin de former des amatrices et des amateurs éclairés de littérature, les élèves sont immergés dans un environnement littéraire de qualité. Elles et ils ont accès à une vaste sélection de livres ainsi qu'à divers genres littéraires mis en évidence dans la salle de classe. Elles et ils découvrent des autrices et des auteurs, des illustratrices et des illustrateurs, des collections, des maisons d'édition, etc.
- L'enseignante ou l'enseignant crée des espaces qui multiplient les occasions de parler de lecture : lectures à voix haute, interactives, en tandem, entretiens, cercles de lecture, cercle de lectrices et de lecteurs, etc.
- L'enseignante ou l'enseignant offre un soutien constant par les enseignements adaptés qu'elle ou qu'il propose. Dans les cercles, elle ou il circule, observe, réajuste, relance et encourage en soulignant les progrès.

et d'enseigner des habiletés de communication orale. Les pratiques partagées sont quelques exemples visant à développer chez les élèves la confiance, l'intérêt pour le partage d'idées, l'écoute des autres et l'ouverture. Elles permettent aux élèves de constituer un répertoire de sujets de conversation et d'acquérir des compétences en communication, mettant en valeur leurs lectures et leur vie de lectrices et de lecteurs.



Pour enrichir les échanges, il est essentiel que les élèves réfléchissent à leurs lectures et qu'elles et ils se dévoilent en tant que lectrices et lecteurs.

sions, fiches illustrant les bons comportements, idées d'appréciation littéraire, etc.

Pour enrichir leurs conversations, les élèves doivent développer à la fois leur compétence à lire et à apprécier ainsi que des habiletés d'écoute et de prise de parole. Elles et ils doivent apprendre à entrer en relation avec le livre : découvrir, s'émerveiller, ressentir l'inspiration des personnages, etc. Ces liens précieux avec les livres prennent vie quand ils sont partagés et façonnent ainsi l'esprit et le cœur des lectrices et lecteurs du cercle.

Des échanges riches et variés

Pour enrichir les échanges, il est essentiel que les élèves réfléchissent à leurs lectures et qu'elles et ils se dévoilent en tant que lectrices et lecteurs. *Quels sont les impacts des livres sur elles et sur eux? Que pensent-elles ou ils des personnages? Peuvent-elles ou ils s'identifier à eux ou les associer à leur entourage? Qu'est-ce qui les fait « entrer » dans leur zone lecture? Pourquoi abandonnent-elles ou ils certains ouvrages?*

Pour que les lectrices et les lecteurs se dévoilent, il est nécessaire de développer la confiance dans la communauté

Références

- Lépine, M., Héty, 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, no 279012). Fonds de recherche Société et culture. <https://fra.gouv.gc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-l-oral-dans-les-cercles-de-lecteurs-d-oeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>
- Site web : www.cerclesdelecteurs.com

Dossier

Interroger son rapport à l'évaluation de la lecture pour adopter des pratiques qui mettent en valeur les lectrices et les lecteurs de ma classe



Judith Marcil-Levert

Diplômée de la maîtrise en sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke
judith.marcil-levert@usherbrooke.ca



Isabelle Nizet

Professeure retraitée associée
au département de pédagogie
Université de Sherbrooke
Isabelle.Nizet@usherbrooke.ca



Isabelle Denis

Enseignante et étudiante à la maîtrise
Centre de services scolaire des Samares
isabelle.denis002@csssamares.gouv.qc.ca

L'évaluation scolaire et ses effets potentiellement négatifs sur l'apprentissage, en particulier le plaisir de lire des élèves, font l'objet de nombreux constats en recherche comme dans la pratique. On le sait maintenant, l'évaluation fragilise les élèves au parcours scolaire différent, mais aussi tous les élèves vulnérables à l'anxiété de performance. Sans le savoir, plusieurs de nos croyances perpétuent des pratiques évaluatives tenaces (Nizet, sous presse), comme croire qu'une évaluation sommative fréquente favoriserait le progrès ou la motivation des élèves. Leur reproduction automatique a cristallisé au fil du temps des habitudes dans les instances ministérielles, chez les parents, le personnel enseignant et les élèves. Remettre en question ces évidences demande du courage! Les personnes enseignantes qui s'y sont risquées ont entraîné leurs élèves dans un univers de possibilités pour leur plus grand bénéfice.

des **affects**, des émotions ou des sentiments positifs et négatifs : vous rappelez-vous les émotions générées par vos échecs, vos déceptions douloureuses ou vos réussites satisfaisantes? Le rapport à l'évaluation s'appuie ensuite sur des **valeurs** : un élève mérite-t-il une bonne ou une mauvaise note? Établissez-vous des critères d'équité dans votre démarche évaluative? Une autre dimension du rapport à l'évaluation est celle des **connaissances** et des croyances : votre définition de l'évaluation, de ses

formes et de ses fonctions, mais aussi ce qui vous permet de mieux comprendre les apprentissages de l'élève et l'élève lui-même. Quelle information génère votre évaluation? À quelles conditions considérez-vous ses résultats comme « vrais »? Le rapport à l'évaluation comprend aussi des aspects **socioculturels**, car il est influencé par les habitudes et le fonctionnement de notre système d'éducation, notre formation et nos relations professionnelles, entre autres. Enfin vient la dimension des **pratiques**,



Fig. 1 - Le rapport à l'évaluation et ses dimensions (Marcil-Levert, 2024)

Chacune et chacun d'entre nous entretient avec l'évaluation une relation particulière, un **rapport à l'évaluation**, les élèves et leurs parents aussi (Figure 1). Cette relation se manifeste d'abord par

conditionnées par tout ce qui précède : ce sont vos choix concrets de méthodes évaluatives et les justifications que vous pouvez fournir pour les rendre intelligibles à vos propres yeux, aux yeux de vos pairs, de vos élèves et de leurs parents.

En contexte d'évaluation de la lecture, comme personne enseignante, ce rapport est aussi influencé par votre rapport à la lecture : par exemple, si vous entretenez avec les livres une relation esthétique, vous vous intéresserez sans doute davantage à l'interprétation et au jugement des élèves sur l'œuvre littéraire. L'importance que vous accordez à la lecture, à la littérature ou à l'un de ses aspects aura une incidence sur vos pratiques ou sur vos affects, peut-être même jusqu'à créer des tensions entre votre pratique pédagogique et didactique (Marcil-Levert, 2024).

C'est en interrogeant notre rapport à l'évaluation dans toutes ses dimensions que nous pouvons changer de posture et favoriser une évaluation qui n'aurait pas d'effets toxiques sur les apprentissages en lecture des élèves.

Dans le cadre du projet LIBER (Lépine et al., 2022), expérimenter le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs venait avec son lot de questions sur l'évaluation. L'enjeu central était de contrôler et de réduire les effets potentiellement négatifs de l'évaluation pour lui donner une réelle plus-value pédagogique dans le dispositif. Résultat : c'est en interrogeant notre rapport à l'évaluation dans toutes ses dimensions que nous pouvons changer de posture et favoriser une évaluation qui n'aurait pas d'effets toxiques sur les apprentissages en lecture des élèves. Pourquoi ? Parce que ce changement conscient pourra « encourager le maintien et le développement de l'appétence à la lecture des élèves favorisant ainsi leur engagement durable comme sujet lectrice et lecteur d'œuvres littéraires, condition essentielle du développement de leur littératie » (Nizet et al., 2023, p. 7).

Bref, nous avons constaté que « mettre en valeur toutes les lectrices et tous les lecteurs », signifie aussi modifier son rapport à l'évaluation de la lecture, celui des élèves et, par ricochet, celui des parents.

Les cercles de lectrices et de lecteurs permettent aux élèves d'échanger sur leurs lectures, mais également de se dévoiler comme lectrices ou lecteurs, ce qui modifie leur rapport affectif et culturel à la lecture, à son apprentissage et à son évaluation. Le dispositif donne à voir le développement des quatre opérations de la lecture : comprendre, interpréter, réagir et apprécier, mais aussi des aptitudes à communiquer oralement. Les captations vidéos ou les observations directes deviennent un terreau fertile qui regorge d'informations qualitatives permettant d'ajuster l'enseignement en cours d'apprentissage. Par exemple, la comparaison entre un cercle « débutant » et un autre plus « abouti » déborde de

En conclusion, réfléchir à son rapport à l'évaluation, c'est d'abord se demander en quoi celui-ci m'empêche de faire certains choix ou m'y encourage. Me suis-je déjà questionné-e sur les effets de mes évaluations sur mes élèves ? En quoi pourraient-elles constituer des obstacles (même involontairement) à ce que certains élèves fassent la preuve de leurs apprentissages ? Qu'ai-je à craindre d'utiliser un dispositif comme celui des cercles de lectrices et de lecteurs pour évaluer mes élèves en lecture ? Que se passerait-il si je prenais le temps de laisser mes élèves s'exprimer sur leurs émotions à la lecture d'un texte ?

Le cercle de lectrices et lecteurs encourage des comportements qui perdureront parce que l'élève y associe le plaisir de lire et la fierté de développer ses compétences. N'est-ce pas plus motivant pour l'élève que de répondre à un questionnaire en solo ? Et n'est-ce pas plus stimulant pour les personnes enseignantes d'observer et d'accompagner en direct le développement des compétences de leurs élèves plutôt que de corriger des copies ?

Références

- 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* (publication numéro 279012) [rapport de recherche adressé au FRQSC] <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-227et-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/>
- Marcil-Levert, J. (2024). *Le rapport à l'évaluation du personnel enseignant : exploration conceptuelle et perspectives didactiques appliquées à la lecture* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/22236>
- Nizet, I., Lépine, M., Denis, I., et Hétu, S. (2023). *Oser une évaluation partagée : Étude de cas dans une école primaire québécoise*. *La Revue LEE*, (7). <https://doi.org/10.48325/rlee.007.05>
- Nizet, I. (sous presse). *L'évaluation aujourd'hui et demain. Quelles ruptures contextuelles, quelles ruptures culturelles ?* Dans E. Issaieva, I. Nizet et L. Mottier-Lopez (dir.) *Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux ?* Presses de l'ADMEÉ.

Dossier

Les cercles de lectrices et de lecteurs : un levier puissant pour les élèves ayant des défis d'apprentissage



Marie-Philippe Goyer
Orthopédagogue et directrice
des contenus pédagogiques
Institut des troubles d'apprentissage
marie-philippe.goyer@institutta.ca



Martin Lépine
Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca

Bon nombre d'élèves vivant avec des troubles d'apprentissage associent directement la lecture à leurs défis («Je suis dyslexique!»), ce qui nuit à leur sentiment de contrôle sur la tâche et crée chez plusieurs bien de la frustration. Ces élèves ne se définissent donc pas comme lectrices et lecteurs, et parfois même ont convenu que la lecture, ce n'était pas pour elles et eux. La lourdeur de l'identification des mots, le manque de fluidité en lecture, les difficultés liées au vocabulaire ou à la compréhension des textes complexifient leur expérience à un point tel qu'elles minent leur motivation et leur engagement dans l'acte de lire. C'est là que les cercles de lectrices et de lecteurs deviennent un dispositif puissant (Lépine et al., 2022) : ils permettent aux élèves, à chacune et à chacun, de choisir leurs lectures, d'explorer des supports variés (romans, albums, bandes dessinées, livres audios, etc.) et d'entrer en discussion avec leurs pairs sans la pression d'une évaluation traditionnelle, tout en forgeant progressivement leur identité de lectrices et de lecteurs.

Le droit de choisir ses lectures et le droit... de ne pas lire!

Les cercles de lectrices et de lecteurs sont particulièrement appréciés des élèves vivant des défis liés à la lecture, notamment parce que ce dispositif leur accorde des droits qu'elles et ils ne pensaient pas avoir, comme le droit de choisir leurs lectures et le droit... de ne pas lire! D'une part, pour une rencontre en cercle de lectrices et de lecteurs, chaque élève peut sélectionner un livre (ou plusieurs) qui l'intéresse et qui correspond à son niveau de lecture. Par exemple, un élève qui présente une dyslexique pourrait écouter un livre audio et partager son ressenti sur les personnages lors du cercle. Cet élève pourrait aussi retenir quelques albums sans texte ou des romans graphiques qu'il affectionne particulièrement, et en parler lors de la rencontre pour montrer à quel point lire l'image est tout aussi important que lire le texte. D'autre part,

un jeune peut participer aux discussions dans un cercle en écoutant les échanges, en réagissant aux propos des autres et en expliquant comment il vit la lecture ces temps-ci : il peut ne pas avoir envie de lire par les temps qui courent et en expliquer les raisons, ce qui n'est pas dramatique et ce qui est le lot de bien des lectrices et lecteurs adultes. Ses camarades pourraient en parler avec lui et lui suggérer des pistes de solution.

Les rencontres entre lectrices et lecteurs dans des cercles offrent une occasion privilégiée pour parler de lecture et de soi comme lectrice ou lecteur, peu importe les forces, les défis et les intérêts des personnes impliquées.

Il ne s'agit donc pas, ensemble, de vérifier, voire de contrôler la compréhension commune d'un texte, mais bien d'échanger à propos de nos connaissances variées, de nos pratiques personnelles de lecture, de nos préférences littéraires et du sens que l'on donne, ou non, à la lecture dans notre vie.

Pour que ces moments de partage se déploient à leur plein potentiel, le travail de l'enseignante et de l'enseignant est d'aider les élèves à constamment enrichir leur répertoire de livres à lire, par exemple en organisant des dégustations littéraires et des visites en bibliothèque pour élargir les horizons des jeunes, d'identifier leur profil de lectrice et lecteur (voir à ce sujet la capsule vidéo *Bonjour les lecteurs : connais-tu ton profil?* de J'enseigne avec la littérature jeunesse ou encore des outils comme *À go, on lit!* pour les élèves du troisième cycle ou du secondaire).

Une approche inclusive où chaque élève trouve sa place

Les cercles de lectrices et de lecteurs ont des retombées positives sur tous les élèves, dont ceux ayant des défis d'apprentissage : c'est une approche inclusive qui profite à toutes et à tous, sans exception, et qui met même en valeur les lectrices et les lecteurs qui présentent des difficultés. En discutant avec leurs pairs des enjeux qu'elles et ils rencontrent comme lectrices et lecteurs, bien souvent, les autres enfants deviennent même admiratifs, souhaitant connaître leurs trucs ou stratégies, leurs outils technologiques, le fonctionnement du cerveau par rapport à la lecture, etc. Contrairement à un dispositif qui pourrait diviser un groupe en plusieurs niveaux (ce qui peut stigmatiser certains élèves), les cercles de lectrices et de lecteurs favorisent un apprentissage plus collaboratif, plus égalitaire, à l'horizontale, où chacune et chacun apportent sa perspective, peu importe son niveau de lecture. Cette approche permet de briser l'isolement en intégrant les élèves ayant des défis d'apprentissage à un groupe où leurs contributions sont valorisées, de motiver et d'engager davantage les jeunes lectrices et lecteurs parce qu'elles et ils choisissent leurs lectures et ne se sentent pas en comparaison avec les autres et de développer une plus grande confiance en soi en participant activement aux échanges, et ce, sans avoir lu une même œuvre.

Pour certains élèves ayant des troubles d'apprentissage, structurer sa pensée et s'exprimer à l'oral est aussi un défi qui s'ajoute à celui de lire et d'apprécier des textes variés. Les cercles de lectrices et de lecteurs offrent une pratique répétée et sécurisante qui développe progressivement ces habiletés langagières orales. En ce sens, une approche efficace consiste à modéliser explicitement la discussion en s'appuyant sur les éléments littéraires du L.U.P.I.N. (Langue, Univers, Personnages, Intrigue, Narration), tels que proposés par la didacticienne Manon Hébert (2019). En illustrant comment ces éléments peuvent guider l'analyse d'une œuvre, les enseignantes et les enseignants aident les élèves à structurer leur réflexion et à enrichir leurs échanges. Il est également pertinent de

fournir un support visuel qui rappelle ces éléments par des symboles, par exemple, et qui propose des pistes de discussion adaptées à leur niveau. De plus, des exemples

Les cercles de lectrices et de lecteurs permettent aux élèves ayant des défis d'apprentissage de trouver ou de retrouver le plaisir de lire, sans pression ni échec.

concrets de questions à poser en cercle ou encore de phrases d'amorce pour entamer les échanges peuvent être partagés sur un tableau d'ancrage afin de favoriser des discussions plus riches. On peut ainsi encourager les élèves à se questionner sur ce qui les a marqués dans le récit, la façon dont les personnages évoluent, l'effet du style d'écriture sur leur expérience de lecture, etc.

Des pistes à essayer en classe pour offrir des modèles de cercles aux élèves

En classe, l'idéal est de vivre rapidement, dès le début de l'année scolaire, des cercles de lectrices et de lecteurs, et de se servir de ce qui s'y est passé (ou non) pour identifier des besoins d'apprentissage et bonifier les interactions autour des lectures. À ce propos, la technique de l'aquarium est très riche : un petit groupe d'élèves volontaires réalise un cercle de lectrices et de lecteurs au centre de la classe pendant que les autres observent, relèvent les forces et les limites du cercle, puis donnent de la rétroaction. De ces rétroactions peut ressortir la création commune d'une grille ou d'un guide qui pourrait servir pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Par ailleurs, nous suggérons aussi l'autoscopie, c'est-à-dire filmer les élèves pendant une rencontre de cercles de lectrices et de lecteurs pour qu'elles et ils puissent s'écouter en équipe et discuter de leurs forces et de leurs points d'amélioration (p. ex. la posture d'écoute, la gestion des tours de parole, la prise de parole, les questions posées, les commentaires pour rebondir sur les propos des autres). Lorsque certains cercles sont ainsi filmés, il importe de demander aux élèves de se réécouter ou encore d'écouter le cercle d'une autre équipe et d'identifier certains passages clés où, selon eux, il se passe

quelque chose à converser. Dans une telle approche, la personne enseignante n'a pas elle-même à tout revoir.

Vers une évaluation bienveillante

Les cercles de lectrices et de lecteurs permettent aux élèves ayant des défis d'apprentissage de trouver ou de retrouver le plaisir de lire, sans pression ni échec. Cette approche, en plus d'être engageante, s'inscrit dans une pédagogie inclusive qui profite à l'ensemble des élèves. Toutes et tous sortent gagnants de telles occasions de partage autour de leur parcours de vie de lectrices et de lecteurs et de leurs expériences de lecture passées, présentes ou à venir. Cette approche favorise le développement des compétences en lecture et en communication orale, tout en permettant une évaluation bienveillante et authentique (Marcoux et Lépine, 2025). En plus de développer des compétences, elle nourrit chez chacune et chacun des appétences, des appétits, des envies, des désirs, des goûts que l'on peut associer à la lecture. Dans un tel contexte, l'important n'est pas tant la quantité de livres lus, mais la qualité des échanges et la capacité des élèves à se reconnaître comme lectrices et comme lecteurs dans la vie, pour la vie.

Références

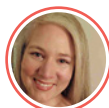
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Lépine, M., Hétu, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Émery-Bruneau, J., Tremblay, O., Laurence, S.* et Marci-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, no 279012). Fonds de recherche Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/interactions-a-l-oral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>
- Site web : www.cerclesdelecteurs.com
- Marcoux, M.-H. et Lépine, M. (2025). *Mettre en valeur tous les lecteurs. L'évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire*. Chenelière Éducation.

Dossier

Les cercles de lectrices et de lecteurs : du primaire vers le secondaire


Isabelle Denis

Enseignante de français au secondaire
et étudiante à la maîtrise
Centre de services scolaire des Samares
isabelle.robert002@csssamares.gouv.qc.ca


Anick Sirard

Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
anick.sirard001@csssamares.gouv.qc.ca


Olivier Dezutter

Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
olivier.dezutter@USherbrooke.ca

Après avoir enseigné durant vingt-cinq années au dernier cycle du primaire, Isabelle enseigne à présent le français au premier cycle du secondaire. Ayant pu apprécier la plus-value du dispositif des cercles de lectrices et lecteurs auprès de ses élèves du primaire, elle a choisi de tenter l'expérience avec des classes de première et de deuxième secondaire. Cela l'a amenée à faire face à des défis spécifiques dont une bonne partie relève des caractéristiques psychologiques des jeunes adolescentes et adolescents, plongés dans cette période « d'eaux troubles »¹ marquée par des mutations profondes et multiples, qui ont des incidences à la fois sur le rapport à soi, sur le rapport aux autres (Cantin et Boivin, 2005) et sur le rapport à la lecture. La réflexion qui est ici partagée peut aussi inspirer l'intervention auprès de groupes d'élèves du primaire moins enclins à échanger.

La transition primaire-secondaire : de nouveaux défis en lecture

Au secondaire, les pratiques de lecture scolaire s'inscrivent dans un cadre différent de celui de l'école primaire. Les

contraintes liées à l'organisation de l'enseignement par des personnes spécialistes de chaque discipline, dans des cases horaires bien définies, pèsent sur la gestion des temps et des espaces de lecture. Un rituel de lecture quotidien au primaire peut devenir occasionnel ou plus limité dans le temps au secondaire. Aussi, il peut arriver que le partage des locaux ne permette pas d'offrir aux élèves un environnement littéraire riche (coin lecture aménagé, bibliothèque de classe, etc.), et ce, même en cours de français.

Le temps réservé aux pratiques de lecture en dehors de l'école a aussi tendance à diminuer lors du passage au secondaire. Une récente enquête d'envergure réalisée en France par le Centre national de la lecture indique que si 93 % des jeunes de 7 à 12 ans déclarent lire dans le cadre de loisirs par goût personnel, le chiffre tombe à 80 % pour la tranche des 13 à 15 ans (Mercier et al., 2024). Les propos d'Evan, 2^e secondaire, sont éclairants à ce sujet : « J'aime lire, mais j'ai moins de temps, y'a les nouveaux amis, mes cours de karaté, faut que j'étudie dans plusieurs matières, ça rentre pas tout. » Isabelle a observé qu'un nombre important d'élèves semblent éprouver plus de difficultés à réellement se plonger dans une lecture, acte qu'ils font plutôt « à la hâte » ou avec manque de concentration. Ses observations trouvent écho dans les résultats de l'enquête réalisée par le Centre national du livre, qui révèlent qu'un jeune sur deux (52 %) de la tranche 13-15 ans déclare faire « autre chose » en même temps qu'il lit, à savoir : envoyer des messages, utiliser les réseaux sociaux, regarder des vidéos (Mercier et al., 2024).

Dans ce contexte, les cercles de lectrices et de lecteurs représentent un dispositif à priori pertinent pour (re)discuter, avec les élèves, de la place de la lecture au cœur de la vie scolaire et hors du cadre scolaire, en la reliant à la vie sociale et affective des adolescentes et adolescents, et ce, dès le primaire. Il serait également pertinent que des discussions en lien avec l'utilisation de ce dispositif fassent partie de l'arrimage primaire-secondaire, ce dernier se devant d'aller au-delà de la visite des lieux des futures écoles. Faire le pont entre le primaire et le secondaire en continuant de parler de nos lectures ou de nous comme lectrices ou lecteurs permettrait, certes, à ce dispositif de continuer à s'enrichir mais, plus important encore, cela ferait en sorte que les élèves se retrouvent dans un environnement littéraire similaire, ce qui faciliterait leur transition et augmenterait les chances que les comportements de lectrices et de lecteurs développés perdurent au-delà de la fin du primaire.

Le partage des expériences de lecture : plus confrontant qu'il n'y paraît

Inspirés des conversations entre amis au restaurant, les cercles de lectrices et de lecteurs (Lépine et al., 2022) permettent aux jeunes de parler de qui elles et ils sont comme lectrices et lecteurs, de leurs goûts, de leur rapport au monde du livre, de leurs lectures ou même de leurs difficultés, passagères ou non, à lire, à trouver un livre ou du temps pour lire. Ces cercles sont centrés sur la personne lectrice et non sur le livre lu, ils sont centrés sur le sujet et non sur l'objet. Or, à l'adolescence, voire dès la préadolescence, le regard des pairs est fondamental, et il semble que ce



contexte de discussion puisse aussi être parfois considéré comme paralysant.

Quand elle a voulu faire vivre l'expérience à ses élèves de première et de deuxième secondaire, Isabelle a, en effet, d'abord observé une certaine retenue qui pourrait aussi survenir en contexte de classe au primaire. En discutant avec elles et eux de manière informelle, elle a investigué (et continue de le faire) pour saisir ce qui les freine actuellement, mais qui ne les freinait pas nécessairement avant. Exposés à un plus grand bassin d'individus, les élèves observent que, sur les réseaux sociaux, dans les corridors ou même lors des discussions littéraires, le jugement négatif s'immisce constamment. Si l'ensemble des élèves n'en sont pas l'objet, elles et ils en sont assurément témoins. Le danger existe, il faut donc se proté-

ger, où la parole peut émerger sans crainte de représailles ou de perte de statut. Mais comment faire pour créer un tel climat de confiance et d'ouverture?

De l'individu au groupe : une histoire de confiance et d'atmosphère

Parler permet de verbaliser ce qui germe ou bouillonne dans notre tête. Plus nous échangeons avec d'autres, plus nous nous entraînons à formuler clairement les idées qui nous permettent d'informer, de persuader ou encore d'exprimer ce que nous ressentons. Les cercles de lectrices et de lecteurs offrent cette opportunité. Mais la confiance nécessaire pour prendre part à ce genre d'échanges ne s'installe pas comme par magie. *Que peut-on dire, en cercle, sans que cela entraîne de jugement de la part des autres élèves? Comment en*

Au secondaire, comme au primaire, il est incontournable de créer un espace sécurisant où la parole peut émerger sans crainte de représailles ou de perte de statut.

ger, même lors d'un tel cercle pourtant ouvert aux différences : rester en surface, utiliser des idées toutes faites ou s'en tenir au livre, éviter de dire ce qu'on pense vraiment pour ne pas perdre la face ou avoir l'air de..., etc. Au secondaire, comme au primaire, il est incontournable de créer un espace sécurisant

dire suffisamment sans, peut-être, trop en dire qui pourrait être retenu contre nous? Certains choix de lecture sont-ils à priori plus acceptables, plus valorisés aux yeux des pairs? Toutes ces questions méritent d'être abordées explicitement avec les élèves avant de se lancer dans les discussions en cercles, afin

d'installer une atmosphère sécurisante qui implique l'établissement progressif d'un lien de confiance.

Pour créer une atmosphère sécurisante, Isabelle mentionne avoir dû commencer par observer, écouter, questionner, tenter de comprendre ces (pré)adolescentes et (pré)adolescents qui composent les groupes, cerner leur relation avec la lecture, ouvrir des portes et voir leur réaction, puis s'ajuster. Elle soutient que, « si l'élève, l'ado, se sent vu et reconnu, il est plus ouvert à accorder sa confiance ». Ensuite, elle a créé des occasions en groupe, autour de la lecture, pour que la confiance s'étende à ce contexte et que l'espace de parole puisse être partagé par de plus en plus de voix. Lors de lectures interactives ou de discussions littéraires, il apparaît judicieux de modéliser l'acceptation de tous les avis, la construction d'une réflexion profonde et appuyée ainsi que les aspects auxquels on peut s'attarder quand on lit et quand on partage un avis sur une lecture. Contrairement à ce qui est attendu dans les traditionnels questionnaires de compréhension, il ne s'agit pas tant de trouver les « bonnes » réponses que de soulever de « bonnes » questions.

L'acceptation sociale... livresque

Quand la confiance est là et que la lecture fait partie des expériences fréquemment partagées en classe, ce qui semble devoir suivre, c'est d'impliquer les élèves dans les décisions qui touchent aux lectures. Avec les (pré)ados, plus les choix de lecture sont socialement reconnus par les pairs, plus les élèves y adhèrent quand vient le temps de choisir un livre. Il s'agit donc de leur laisser la parole pour que les jugements à propos des pratiques de lecture et des livres lus ne soient plus du domaine des non-dits.

En classe, l'enseignante ou l'enseignant du secondaire, comme du primaire, pourrait, par exemple, disposer sur des îlots de bureaux des piles comprenant une grande diversité de livres (bandes dessinées, mangas, livres d'humour, de



science-fiction, de romance, etc.) et proposer aux équipes de quatre élèves de les classer : « ceux qu'on lirait tout de suite pour le plaisir si on en avait l'occasion », « ceux qu'on ne lirait surtout pas », « ceux qu'on pourrait peut-être lire un jour » et « ceux qui devraient être inscrits dans le programme de lecture à l'école ». La personne enseignante peut alors inciter les élèves à justifier leur classement pour faire éclore au grand jour les préjugés et répondre à la question implicite : *quelles pratiques de lecture sont socialement acceptables*

[Q]uand on entre en cercle de lectrices et de lecteurs, on entre en relation avec d'autres humains où le livre est un invité et l'expérience de lecture, un agent liant.

et dans quels contextes ? Pourrait suivre un échange à propos des personnes avec qui on aimerait parler de telle ou telle catégorie de livres qui se trouvent dans la pile. Ce type de réflexion donne une valeur sociale à la lecture et, par ricochet, amène les élèves à mieux se comprendre, entre elles et eux, et ce, au secondaire, dans un nouveau « réseau social » qu'elles et ils apprivoisent. Cela peut aussi être l'occasion de faire le point sur les espaces d'interactions autour des livres et de la lecture qui se sont développés ces dernières années sur la toile (site de partages de lecture, phénomène des booktubeurs, fanafictions, etc.), et d'inviter certains élèves à partager leurs expériences éventuelles sur ces sites et plateformes.

Les livres sélectionnés par des pairs deviennent une banque de choix pour lesquels les autres élèves ont un intérêt. On peut ainsi les amener à en prendre un, puis planifier des moments où elles et ils s'en reparleront. À ce moment, ce ne sont pas encore des cercles de lectrices et de lecteurs au sens strict, car le point central demeure le livre, soit l'objet et moins les sujets lectrices et lecteurs. Or, ce passage semble nécessaire pour ensuite tendre vers d'autres objets de discussion afin de rapprocher le livre de la vie.

Des liens à tisser entre la lecture et la vie

Si, à cette étape, les livres sont reconnus dans l'espace social de la classe, il importe maintenant que l'expérience de lecture transcende les livres et s'entremêle à la vie des élèves car, quand on entre en cercle de lectrices et de lecteurs, on entre en relation avec d'autres humains où le livre est un invité et l'expérience de lecture, un agent liant. On peut, notamment, amener les élèves à supposer la réaction des personnages des livres dans des contextes réels (ou vice versa), à réfléchir à la liberté d'expression, aux stéréotypes, à ce que la littérature peut faire pour les renforcer ou les dénoncer, à élaborer un Pa.c.t.e. de lecture (Lépine, s.d.) pour enrichir leurs expériences en réfléchissant aux occasions de Partager avec différentes personnes

(cercles de lecteurs et de lectrices interordre primaire-secondaire, par exemple), aux façons d'accéder aux livres, aux critères qui guideront leurs choix, au temps qui sera dédié à la lecture ainsi qu'aux espaces où elles et ils liront.

L'expérience vécue par Isabelle montre que la mise en place de cercles de lectrices et de lecteurs auprès de jeunes adolescentes et adolescents, à la transition entre le primaire et le secondaire, amène la personne enseignante à prendre en compte le profil psychologique des élèves, à s'intéresser à leurs pratiques de lecture en mutations et à agir en tant que médiatrice afin de (re)tisser des liens entre les jeunes, entre ces derniers et les livres, ainsi qu'entre la lecture et leur vie. C'est à ces conditions, qu'on soit au secondaire ou au primaire, qu'il est alors envisageable de former des lectrices et lecteurs pour la vie.

Note

1. *Eaux troubles* est le titre d'un recueil de nouvelles dont les protagonistes sont des adolescentes et des adolescents qui naviguent dans cette période tumultueuse. L'auteur, Camille Deslauriers, publie ce dernier en 2012, puis réédite en 2021 avec *Eaux troubles et autres embruns*, tous deux chez L'Instant même.

Références

- Cantin, S. et Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1097564ar>
- Deslauriers, C. (2016). *Eaux troubles*. L'Instant même.
- Deslauriers, C. (2021). *Eaux troubles et autres embruns*. L'Instant même.
- Lépine, M., Héту, 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* (publication numéro 279012) [rapport de recherche adressé au FRQSC] <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-227et-rapport/interactions-a-l-oral-dans-les-cercles-de-lecteurs-doeuvres-litteraires-au-primaire-une-recherche-action-mobilisant-des-actrices-de-changement-en-matiere-de-litteratie/>
- Lépine, M. (s.d.). *Un Pa.c.t.e. de lecture pour donner le goût de lire à l'école et au-delà*. Institut des troubles d'apprentissage. <https://www.institutta.com/s-informer/un-pacte-de-lecture-pour-donner-le-gout-de-lire-a-l-ecole-et-au-delà>
- Mercier, É., Boisson, L. et Leray, A. (2024). *Les jeunes Français et la lecture : résultats 2024*. Centre national du livre. Ministère de la culture. <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024>

Défis et leviers pour l'implantation des cercles de lectrices et de lecteurs



Martine Lavallée

Directrice des services éducatifs
Centre de services scolaire des Samares
martine.lavallee003@csssamars.gouv.qc.ca



Suzane Hétu

Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com



Anick Sirard

Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
anick.sirard001@csssamars.gouv.qc.ca



Martin Lépine

Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca

Observer des élèves engagés dans des partages littéraires, être témoins de leur intérêt pour la lecture, pour les personnes lectrices et pour les livres nous amène à affirmer que le dispositif intégratif des cercles de lectrices et de lecteurs est une pratique qui permet de développer l'appétence à lire. C'est pourquoi nous souhaitons que des cercles de lectrices et de lecteurs se vivent dans de nombreuses classes. Pour y parvenir, deux aspects importants sont à considérer : l'implantation dans les milieux scolaires et la mise en œuvre dans les classes.

L'implantation des cercles de lectrices et de lecteurs

Selon le dictionnaire Usito¹, implanter signifie mettre en place, établir d'une manière durable dans un nouvel endroit. Pour y parvenir, si l'on se réfère à la première phase du processus de changement telle que décrite par Colletterte et ses collègues (2021), il est essentiel de pouvoir d'abord faire connaître le dispositif puis susciter des prises de

conscience qui peuvent donner envie au personnel scolaire de le mettre en œuvre.

Actuellement, un des enjeux majeurs auxquels sont confrontées beaucoup d'écoles est le temps passé à lire et les attitudes positives pour la lecture qui diminuent au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Lebrun et Baribeau, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013; Lépine et al., 2022; Morin, 2014). Augmenter le goût de lire est le souhait de plusieurs équipes-écoles. C'est d'ailleurs en réponse à cet état de situation que le dispositif des cercles de lectrices et de lecteurs a été élaboré.

Afin que des équipes-écoles s'ouvrent à cette nouvelle pratique, elles doivent avant tout en apprendre l'existence, mais aussi pouvoir se l'approprier. Il est possible que, dans la dernière année, un partage sur le fil d'actualité d'un média social, un article dans une revue pédagogique, un atelier lors d'un congrès ou une conférence ait permis d'entendre parler des cercles de lectrices et de lecteurs. C'est intéressant, mais loin d'être suffisant!

Des conditions gagnantes

De l'avis de l'équipe de Colletterte (2021), la phase de transition, qui suit celle de l'éveil et qui correspond au passage vers l'action, peut s'avérer plus complexe qu'il n'y paraît. Avec le recul que l'équipe a pu prendre, il semble évident aujourd'hui que de créer des espaces où les pédagogues partagent réflexions et questionnements au regard d'une nouvelle pratique est une des conditions

gagnantes pour soutenir les expérimentations. *Que voulons-nous que nos élèves apprennent et pourquoi est-ce important que les élèves fassent ces découvertes? Comment peut-on les amener à parler d'elles et d'eux comme lectrices et lecteurs ou de leurs lectures de manière riche? Comment faire pour que les élèves plus silencieux trouvent leur place dans les échanges?* Les questions qui émergent des expérimentations sont souvent bien complexes pour n'être laissées qu'entre les mains d'une seule personne.

Pour Martine, direction d'établissement à l'origine du projet LIBER en 2019 et directrice des services éducatifs du Centre de services scolaire des Samares depuis 2023, il est essentiel d'engager les enseignantes et les enseignants dans un processus de développement continu. Dans une école, un levier important pour y parvenir est que la direction soit elle-même un modèle dans sa capacité d'être une apprenante, de coconstruire avec son équipe, de se questionner, de réfléchir aux gestes professionnels à privilégier. Martine souligne que la création d'une structure d'accompagnement est nécessaire pour permettre des changements qui perdureront. Avec son équipe, elle a instauré des rencontres collaboratives planifiées, statutaires et orientées sur la valorisation de la lecture et le développement de l'appétence à lire. Lors de ces rencontres, les échanges ont permis des réflexions sur les gestes professionnels à poser afin de soutenir les apprentissages que les élèves n'avaient pas encore faits.

Martine mentionne qu'il lui a fallu être créative pour faire face à deux défis importants : 1) déterminer le moment

des rencontres et 2) identifier qui soutiendrait l'équipe. Dans le projet LIBER, les dix enseignantes participantes et les deux conseillères pédagogiques accompagnatrices, Suzane et Anick, appuyées par l'équipe de chercheuses et de chercheurs, ont tenté de développer un rôle d'actrices de changement. Une actrice de changement est une personne qui s'est investie dans une démarche de développement professionnel accompagnée lors d'un projet de recherche. Cette expérience lui a permis d'acquérir un bagage de connaissances, d'entamer des changements et d'approprier la réflexion collaborative. Elle est prête à accueillir ses collègues en classe, à réfléchir à tous les aspects qui pourraient être soulevés et à adopter une posture d'apprenante, et non d'experte. Martine précise qu'en jouant ce rôle d'actrices de changement auprès de leurs collègues, les participantes de la recherche-action ont offert un soutien important, tout comme les conseillères pédagogiques interpellées à certains moments. Les temps d'échange qui mettent à profit l'expertise des personnes enseignantes et le soutien offert lors de ces moments ressortent comme des conditions importantes à considérer au moment de la transition vers la pratique.

besoin d'organiser la classe pour créer des espaces propices aux échanges, besoin d'avoir des discussions en grand groupe à la suite d'une lecture à voix haute pour élargir les sujets de discussion et apprendre à donner plus de profondeur aux échanges, etc.

Dans le cadre du projet de recherche LIBER, des captations vidéos des élèves en action pendant les cercles de lectrices et de lecteurs ont été faites. Les visionner avec les élèves pour relever ce qui va et ce qui ne va pas puis chercher ensemble des solutions s'est avéré une formule gagnante pour la mise en œuvre de tels cercles dans les classes, mais surtout pour soutenir le développement des habiletés de lecture et de communication orale.

Quels que soient les besoins qui ont émergé et qui émergeront, prendre le temps d'analyser la situation, y réfléchir en collaboration, impliquer les élèves dans la recherche de solutions, porter attention aux gestes professionnels et s'entourer de partenaires de réflexion peuvent être des éléments facilitants pour s'approprier graduellement une nouvelle pratique.

Conseils pour des rencontres réussies :

- s'assurer qu'elles soient protégées dans le temps, ponctuelles et fréquentes;
- mettre à profit l'expertise de toutes les personnes participantes;
- partager ses idées et respecter les idées des autres;
- nommer une personne animatrice qui assurera le respect des règles de fonctionnement, relancera la discussion ou réorientera les échanges, au besoin;
- garder des traces pour s'y référer et faire le suivi;
- inviter des personnes actrices de changement, si nécessaire (collègue d'une autre école ayant développé la mise en œuvre des cercles de lectrices et de lecteurs dans sa classe);
- inviter une conseillère ou un conseiller pédagogique à participer aux discussions;
- prendre appui sur les recherches;
- visiter le site <https://www.cerclesdelecteurs.com/>;
- etc.

[L]'intégration des cercles de lectrices et de lecteurs en classe permet un changement doux qui met en valeur l'enfant-lecteur. Nul besoin de changer toute la structure de la classe pour se lancer : des livres, des lectrices et des lecteurs.

Mise en œuvre des cercles de lectrices et de lecteurs dans les classes

De l'avis de Martine, l'intégration des cercles de lectrices et de lecteurs en classe permet un changement doux qui met en valeur l'enfant-lecteur. Nul besoin de changer toute la structure de la classe pour se lancer : des livres, des lectrices et des lecteurs. Une fois le processus enclenché, des besoins émergent et guident les changements, un pas à la fois : besoin de développer des habiletés de communication orale, besoin d'avoir accès à une plus grande variété de livres,

Les enseignantes qui ont participé à la recherche-action LIBER n'ont pas attendu d'être spécialistes des cercles de lectrices et de lecteurs pour se lancer dans l'aventure. Elles ont appris avec leurs élèves, en faisant des essais et des ajustements. Il faut se donner le temps, saluer les bons coups et surmonter ensemble les obstacles rencontrés. Il faut surtout garder en tête que l'objectif est le plaisir, tant pour les jeunes que pour les adultes qui les accompagnent dans leur parcours de vie de lectrices et de lecteurs.

Notes

1. <https://usito.usherbrooke.ca/Usito>

Références

- Beaudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Le Seuil. (Collection « L'épreuve des faits »).
- Collette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). *Les intérêts en lecture des adolescents québécois : résultats d'une enquête*. Québec français, (131), 43-47.
- 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, no 279012). Fonds de recherche Société et culture.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Les profils de lecture chez les jeunes du secondaire – Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M., Gagné, A. et Tremblay, M. (2014). *Portrait des jeunes lecteurs québécois : pratiques de lecture et rapport à la lecture*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Des cercles de lectrices et de lecteurs... au P.a.c.t.e. de lecture



Martin Lépine

Professeur de didactique du français
Université de Sherbrooke
martin.lepine@usherbrooke.ca



Stéphanie Laurence

Doctorante, didactique du français
Université de Sherbrooke
stephanie.laurence@usherbrooke.ca



Suzane Héту

Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzanehetu@gmail.com

Le dossier spécial que vous venez de parcourir sur le dispositif didactique des cercles de lectrices et de lecteurs visait à présenter une formule simple et efficace pour développer des compétences en matière de lecture et d'appréciation tout en misant sur l'appétence, soit l'appétit, l'envie, le désir, le goût de lire des jeunes et des moins jeunes formant la communauté de la classe. Tous les articles réunis ici jouaient avec les mêmes ingrédients pour susciter et entretenir le plaisir de lire, ingrédients que nous résumons dans le P.a.c.t.e. de lecture qui suit¹.

Le P.a.c.t.e. de lecture est possible si l'on considère que la lecture est un acte, une expérience culturelle, sensible et dynamique, personnelle et partagée, une expérience où tous les sens sont sollicités. Ce P.a.c.t.e. de lecture nous invite à considérer cinq éléments clés liés au développement du goût de lire en tout respect des droits que les lectrices et les lecteurs s'accordent afin de lire dans le plaisir. Le **P** majuscule nous rappelle l'importance du **Plaisir** dans l'acte de lire, et chacune des autres lettres a sa propre signification pour faire vivre des expériences de lecture les plus riches possibles : **partage, accès, choix, temps, espace**.

P pour Partage

- 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 (connaissances, pratiques, préférences, interactions, finalité, etc.).
- Dispositifs interactifs mis en place fréquemment comme des cercles de lectrices et de lecteurs ou de lecture, des clubs de lecture, des entretiens et des conversations littéraires, etc.

A pour Accès

- 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, etc.).

C pour Choix

- Choix offert de façon individuelle et parfois collective dans toutes les occasions de lecture, choix pouvant être fait en fonction de critères et de notions littéraires à explorer dans des œuvres, comme la langue, l'univers, les personnages, l'intrigue, la narration, etc.

T pour Temps

- Temps conséquent accordé quotidiennement pour lire de façon autonome ou partagée (lectures à voix haute) et pour échanger autour de la lecture et de la littérature.

E pour Espace

- Espace physique agréable 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).

Que ce dossier spécial et les ressources qui en découlent permettent aux enseignantes et aux enseignants d'associer plaisir et lecture et de sceller, dans le quotidien de la vie de la classe et au-delà, un P.a.c.t.e. de lecture le plus durable possible!

Notes

1. <https://www.institutta.com/s-informer/un-pacte-de-lecture-pour-donner-le-goût-de-lire-a-l-ecole-et-au-dela>

**Une source d'inspiration inépuisable
pour soutenir votre enseignement!**



Télé-Québec



C'est gratuit et sans publicité!

enclasse.telequebec.tv