

et les étudiants de la promotion 1997-2000 de l'Isell-Saint Roch □ N. Bailly, C. Beckers, L. Blaise, T. Braham, F. Delsemme, L. Delvaux, C. Drouguet, C. Fryns, F. Gerrienne, L. Hardy, V. Hurdebise, G. Maraite, A.F. Mixhel, S. Nautet, C. Schlossmacher, N. Sikora, N. Squelin, I. Teerlinck, L. Vanhoorebeeke, O. Vokar

## Cercles de lecture et portfolios □ sur les traces de lecteurs et auteurs en devenir

---

*Cet article présente quelques activités « Cercles de lecture » conçues par des étudiants futurs instituteurs (primaires) dans le cadre d'une recherche-formation. Ces activités sont le reflet de ce que les étudiants ont d'abord vécu eux-mêmes avant toute élaboration didactique, en articulation avec des démarches réflexives. Nous expliquons ici brièvement en quoi ce processus de formation a consisté. Ensuite nous nous attachons aux activités telles qu'elles ont été élaborées et expérimentées en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires. Ces Cercles de lecture débouchent parfois sur la production de textes (récits, poèmes), et recourent le plus souvent au portfolio ou dossier d'apprentissage*

---

**D**urant les trois années de leur formation initiale, nous avons engagé des futurs enseignants dans des dispositifs destinés à leur faire vivre des activités de lecture – écriture faisant la part belle à l'interaction sociale au sein de la classe, à la production individuelle et à la réflexivité, et à l'élaboration didactique<sup>1</sup>. Après avoir présenté succinctement nos

options générales, nous présenterons dans cet article des activités mises en place par les étudiants à l'école primaire. Nos dispositifs englobent la lecture-écriture dans la notion plus large de « littératie ». À travers cette notion, on peut concevoir la maîtrise de la langue écrite comme un ensemble de compétences nécessaires tout au long de la vie personnelle et sociale, depuis les compétences les plus fonctionnelles (savoir lire un plan, décoder un graphique, rédiger une demande d'emploi, etc.) jusqu'aux compétences les plus culturelles (savoir questionner un texte, savoir créer du sens en lisant entre les lignes, pouvoir se définir soi-même comme auteur de textes). L'enseignement – apprentissage de la langue écrite est dès lors envisagé selon des questions multiples qui s'entrecroisent □

- Cognitives □ quels processus sont nécessaires pour comprendre ou produire des textes, quelles stratégies mettre en branle □
- Sociales □ : quel est l'impact cognitif et affectif des habitudes de tel ou tel milieu socioculturel sur le rapport individuel à la langue □
- Motivationnelles □ quelles activités, quelles situations pédagogiques favorisent-elles la motivation et l'engagement du lecteur – producteur de textes ? Quel est l'impact, à cet égard, de l'acquisition de stratégies adéquates de lecture et d'écriture □
- Pragmatiques □ quelle position prendre face à un texte qu'on produit ou interprète, selon des besoins, des enjeux particuliers d'information et de communication □ Comment lire ou produire tel ou tel genre de texte □

•Linguistiques☐: quels éléments du code et de ses règles faut-il prendre en compte d'un genre à l'autre☐

En situant ainsi tout apprentissage en lecture – écriture dans un cadre qui assume la complexité, on dépasse bien entendu une conception qui s'attacherait avant tout aux aspects formels de la langue. On s'intéresse tout particulièrement à la relation existante et à développer entre l'apprenant, pris en compte en tant que personne vivant un rapport singulier à la langue, et les objets textuels qu'il est censé conquérir en fonction de buts sociaux et scolaires.

## Nos démarches☐ coopération et portfolios

Nos dispositifs mettent en place des activités dans lesquelles☐

1. les étudiants coopèrent afin de mieux connaître leur propre fonctionnement linguistique et leur rapport à la langue, et de s'entraider dans l'acquisition de connaissances et de stratégies nécessaires à la lecture et à l'écriture.

2. Chacun produit des textes réflexifs personnels sur sa relation à l'écrit, sur sa progression, sur l'enseignement de la langue, et construit un portfolio dans lequel il engrange des textes, des notes, des brouillons, des grilles d'autoévaluation et d'évaluation formative, comme autant de traces susceptibles d'accompagner sa propre formation et l'émergence de son projet professionnel singulier. Matériellement, le portfolio est une farde, qui comprend des rubriques telles que « travaux en groupes☐», « théories utiles☐», « réflexions personnelles☐», « notes☐», « travaux d'enfants☐», au sein desquelles des documents sont soit sélectionnés pour leur caractère significatif (d'un état de connaissance, d'un objectif en voie d'être atteint, d'un savoir qu'on juge utile pour évoluer), soit collectés en tant que témoins successifs de compétences et de connaissances en construction, de réflexions en cheminement. Il accompagne l'étudiant d'une année à l'autre. Il sert de base à des autoévaluations et évaluations formatives régulières (état des connaissances acquises, objectifs à atteindre, régulation des représentations erronées, relances sur des questions non résolues, etc.). Il constitue le

matériau à partir duquel les étudiants préparent l'évaluation certificative<sup>2</sup>.

3. En plus de la transmission d'outils ou de dossiers théoriques, les formatrices proposent aux étudiants un guidage continu à travers un dialogue individualisé basé sur les portfolios et des moments d'évaluation en groupe des processus en cours.

Progressivement, des élaborations didactiques pour l'école primaire peuvent avoir lieu. Des expériences sont menées dans des classes, qui sont filmées et accompagnées de protocoles d'observation, sous forme notamment de notations systématiques des faits☐ comment réagissent les élèves, qu'est-ce qui montre leur compréhension ou leurs difficultés, leur motivation à s'engager dans les tâches proposées, etc. Au retour des stages, les outils créés à l'école normale sont évalués, et on peut passer à des modélisations possibles. On prend toutefois acte que les outils en question nécessitent toujours des adaptations selon les contextes, les élèves, leurs acquis antérieurs, les opportunités qui se présentent d'une école, d'un milieu éducatif ou d'une classe à l'autre nonobstant les orientations proposées par les programmes ou socles de compétences standards.

Les activités que nous allons présenter sont le fruit d'un travail assez systématique effectué dans un module « Élaborations didactiques☐», en deuxième année. En amont de ce module, des moments clés ont eu lieu☐ les étudiants ont passé du temps, tout au long de leur première année de formation, à s'interroger sur leur propre histoire de lecteurs et auteurs de textes, à faire le point sur leurs difficultés, sur leurs connaissances et compétences déjà-là, sur les aspects de la langue qu'ils devaient encore apprendre à maîtriser. Ils se sont donnés des objectifs individuels de lecture et de production de textes, qui pour augmenter sa motivation de départ, qui pour acquérir de nouvelles habitudes (choisir d'autres genres de textes à lire et écrire au-delà de ses affinités premières), qui pour entrer enfin avec davantage de confiance dans le monde de l'écrit. Ils ont également commencé à construire collectivement des savoirs sur l'écrit, son enseignement et son apprentissage, en partant de documents d'experts. Ils ont vécu des cercles de lecture, et des ateliers d'écriture créative ont débouché sur la production de récits de

fiction. Ils se sont frottés aux conflits interprétatifs sur des textes littéraires, à la réception de leurs propres récits par leurs pairs, au travail de la réécriture, et à la nécessité de décrire leurs manières de lire, d'écrire, de se lire, de se dire.

Le module d'élaborations didactiques vient donc en milieu de deuxième, comme le prolongement nécessaire d'un long travail d'appropriation et de réflexion. Les portfolios témoignent de ce travail et les textes qui y figurent sont des traces qui se situent à la jonction des travaux en groupes, de nos interventions, et des recherches individuelles. Ces portfolios reflètent ainsi à la fois l'apparition d'une culture commune au groupe d'étudiants, l'intériorisation de nouveaux référents, et l'émergence de conceptions personnelles sur la langue et son enseignement.

Le module consacré aux élaborations didactiques s'est déroulé de la manière suivante : les étudiants ont d'abord discuté des implications, pour l'enseignement de la littérature, de ce qu'ils avaient eux-mêmes vécu; ils se sont intéressés aux problèmes de son apprentissage lorsqu'il s'agit de former des enfants. Ils ont alors conçu en petits groupes des projets d'activités de lecture-écriture en vue de leur stage imminent au troisième degré de l'école primaire. Les petits groupes se sont présentés mutuellement les projets en question. L'échange final a porté sur les conditions de mise en place, les problèmes de gestion de la classe à prendre en compte, la pertinence des tâches par rapport aux objectifs, la solidité des étapes et des consignes face aux objectifs à atteindre. Le but était bien entendu de parfaire les activités. Il incombait ensuite à chacun d'aménager l'activité au plus près des besoins des enfants et du contexte particulier de son stage.

Un tel travail de contextualisation passe par des observations et des notations, au jour le jour, des événements, des incidents critiques ou des indicateurs de réussite, de motivation des élèves, etc.

La notation systématique des faits, incidents, moments significatifs et des décisions qu'on prend en fonction du déroulement de l'activité est extrêmement difficile pour les débutants. Le portfolio constituait, dès cette phase de la recherche-formation, un support à la mémoire de ces futurs professionnels : on y glisse ses notes prises au vol, on y conserve ses préparations

et tous les aménagements successifs des préparations. Les brouillons, les notes pour soi, sont ainsi des instruments précieux. De même, les textes écrits après coup, pour réfléchir aux événements, ont une fonction qui dépasse la description typique du rapport d'activité : ici, on fait le récit de l'activité, on la repense en la racontant, on en reconfigure le déroulement étape par étape, on stigmatise des faits d'apparence anodine : une phrase d'enfant, une consigne qui passe mal ... On se fait le narrateur d'événements qu'on a soi-même en partie voulus, influencés, modifiés. Peu à peu, la consignation des détails, des menus faits, peut servir un récit qui met en perspective des moments où l'enseignant enseigne et où les enfants apprennent.

Des observations filmées et écrites des activités par les formateurs ont complété ce travail réflexif des étudiants en cours de stage.

*C'est grâce aux contenus singuliers de leur portfolio, grâce à ces notations, ces bribes de récits, ces analyses de moments particuliers, grâce aussi aux enregistrements vidéos de séquences et aux observations des formateurs présents, que les étudiants ont pu évaluer les activités, en dégager les aspects importants, et passer à des modélisations.*

## De l'appropriation à la didactique

On retrouve dans ces activités les principes et la méthodologie des Cercles de lecture (cf. l'article sur *Le goût des mûres*, dans ce même numéro).

Toutefois – et c'est l'intérêt de notre démarche de recherche et de formation – ces Cercles s'articulent à des objectifs originaux : par exemple, on va profiter de la méthodologie des Cercles de lecture pour entrer plus finement dans des récits afin de prendre conscience des mécanismes de la narration, à propos du dénouement de l'intrigue ou à propos de l'importance du personnage et de ses motivations internes. Ces objectifs originaux, imaginés par les étudiants eux-mêmes, trouvent leur source dans le travail approfondi d'appropriation avant l'élaboration didactique : dans des modules antérieurs, les étudiants ont passé quelque trente heures à écrire eux-mêmes des récits de fiction, à les présenter à leurs pairs, à les réécrire, à se faire même l'auteur du texte de l'autre en reprenant les atouts majeurs, en décelant les particularités. Ils ont ainsi pu faire le constat qu'écrire un récit

va bien au-delà du respect d'un schéma narratif stéréotypé, ou que la description de personnages consiste à donner ou à ne pas donner à voir les motivations, les comportements, les émotions, de ces personnages. Ils ont pu voir, en écrivant, réécrivant, s'appropriant, des récits, à quel point la rédaction est liée à un processus de lecture- relecture permanent, à quel point un texte met en scène une relation, un jeu et des enjeux plus ou moins clairs, plus ou moins explicites, plus ou moins difficiles, entre un auteur et des lecteurs.

Ce travail d'appropriation préalable explique donc pourquoi ces Cercles que nous allons bientôt présenter, sont au fond des variantes sur la base d'un schéma plus ou moins canonique, en fonction d'objectifs et de compétences qui ont semblé importants aux étudiants pour des élèves du troisième degré.

Enfin, comme on va le voir, plusieurs étudiants ont également tenu à intégrer dans les dispositifs conçus pour leur stage, malgré sa courte durée (trois semaines), le portfolio en tant qu'outil d'aide à l'apprentissage<sup>3</sup>. Si ce recours au portfolio n'aura vécu que le temps d'un stage, il aura au moins initié les enfants à s'arrêter sur des questions du type «qu'ai-je appris?», «que sais-je déjà?», «qu'ai-je envie de partager avec ma classe et avec mon instituteur ou mon institutrice?», «que dois-je améliorer?», «comment m'y prendre pour mieux lire, pour mieux écrire, pour mieux travailler avec mes pairs?», etc.

Il va de soi que de telles démarches prennent tout leur sens lorsqu'elles s'inscrivent dans la continuité et dans un cursus clairement orienté vers le développement de la littératie des élèves. Pour les étudiants, ces expériences ont en tout cas été l'occasion de mettre en œuvre des facteurs favorables à l'engagement des enfants dans des projets de lecture et d'écriture, malgré la disparité des prérequis et des contextes scolaires.

## **Cercles de lecture, production de textes et portfolios en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires**

La méthodologie de base des Cercles de lecture consiste toujours à faire lire aux enfants des textes – nous nous sommes

limités ici aux textes littéraires – à propos desquels ils notent leurs impressions comme autant de «semences» de discussion qu'ils pourront proposer à un petit groupe de pairs. Le but de la discussion est de dépasser le niveau des premières impressions et d'élargir la palette des interprétations pertinentes par rapport à ce que le texte suggère. Pour l'un des groupes d'étudiants, il s'agit de «faire découvrir une histoire aux enfants tout en les poussant à se poser des questions». «Nous espérons, disent ces étudiants, qu'ils garderont cette habitude pour que plus tard elle devienne automatique et que leurs lectures leur soient ainsi bénéfiques». Et de poursuivre «plus précisément, les enfants vont apprendre à faire des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils lisent. Ils vont devoir aussi s'efforcer à écouter les autres, à organiser un groupe à tâche, à s'interroger, prendre des notes, garder des traces de leurs discussions, exprimer leurs impressions, leurs perceptions». Au niveau des compétences sollicitées, un autre groupe remarque que ce type d'activité peut permettre d'aller au-delà de ce que proposent nos programmes Socles. Ceux-ci, à propos de la découverte des textes narratifs, signalent par exemple que les enfants apprendront à distinguer la description de la narration. L'objectif peut être plus précis, signale un groupe «il s'agit de ne pas trouver simplement les descriptions dans les récits, mais de comprendre le sens d'une description, concernant un personnage par exemple, de comprendre en quoi la description sert le récit». Il s'agit également de lire le récit en en dégagant les éléments qui permettent de s'attendre à telle ou telle fin de lire l'implicite, de faire des inférences à partir de divers indices. Bref, le Cercle de lecture peut apprendre à comprendre finement, la discussion aidant, les mécanismes essentiels de tout récit et la façon dont y fonctionnent les systèmes des personnages, de la succession des événements, des descriptions, du vocabulaire. On dépasse là une conception simplement participative qui permettrait aux enfants de parler de ce qu'ils aiment ou non dans les histoires. Des apprentissages précis doivent découler des discussions. On ira même au-delà de la seule lecture l'une débouchera sur l'écriture et la réécriture de récits par les enfants eux-mêmes, en partant de l'entrée du personnage l'autre débouchera sur l'écriture poétique fondée sur le jeu de mots.

Les portfolios serviront à conserver les traces des savoirs en cours de construction.

Des constantes traversent ces activités. Elles consistent à relier le travail en groupe avec l'implication de chaque enfant, la lecture-plaisir avec la lecture questionnante, et la lecture avec l'écriture. De plus, elles incitent systématiquement les enfants à **verbaliser** ce qu'ils aiment déjà dans le fait de lire des histoires (ancrage dans des moments fonctionnels), ce qu'ils découvrent (moments de structuration), et leurs difficultés et stratégies de lecture et d'écriture (moments de métacognition) Ces activités se sont déroulées au sein de stages de trois semaines, selon une répartition horaire et un nombre d'heures trop variables pour les préciser ici – nous les présentons comme des modèles à adapter. Elles peuvent être envisagées dans la durée réelle de la vie d'une classe, et nous semblent tout à fait transposables dans d'autres contextes.

**a) Questionner les récits en comparant des livres différents. Garder les traces des découvertes dans un portfolio de lecture.**

**Contexte** – les enfants de cette classe de 5<sup>e</sup> – 6<sup>e</sup> ont peu d'habitudes de travail en groupes et de formalisation explicite de leurs apprentissages.

**Objectifs** – découvrir une histoire en apprenant à la questionner – apprendre à conserver les traces de ses lectures et des questions que l'on se pose, des impressions que l'on discute, dans un portfolio de lecture. Plus spécifiquement – s'interroger sur les différentes fins possibles des récits de fiction.

**Mise en œuvre** – pour commencer, on explique à quoi peut servir cette farde spéciale appelée «portfolio» (aide à l'apprentissage, mémoire, sélection de travaux dont on est fier, collection de notes de lectures sur différents livres, trace de ses progrès, ...), la raison pour laquelle on rédige des «semences» de lecture dans un carnet spécialement réservé à cet effet, le fonctionnement d'un cercle de lecture. Les enfants sont avertis qu'ils vont travailler en groupes sur des livres. Avec eux, on se pose alors la question des règles pour pouvoir bien travailler en groupes. Ces règles sont recopiées dans un référentiel évolutif, qu'on place dans le portfolio.

Avant de lire également, les enfants manipulent le livre, cherchent le titre, l'auteur, l'illustrateur, l'édition, la collection. Tout cela sera noté sous forme de fiches d'identification des livres, à garder aussi dans le portfolio. Les enfants choisissent les livres après la découverte des couvertures de chacun (il y a quatre titres en tout). Chaque enfant reçoit alors le «carnet de semences» qui l'accompagnera de cercle en cercle.

Individuellement, les enfants lisent la première partie du livre et écrivent librement des semences possibles de discussion dans leur carnet. Ensuite ils se rassemblent en petits groupes autonomes de manière à parler du même livre au sein de chaque groupe. Ils échangent leurs impressions. Ils doivent d'ores et déjà préparer une synthèse en vue de présenter leur livre aux autres groupes.

Individuellement encore, et sans le livre, les enfants sont invités à anticiper sur la suite du livre, imaginer la suite, imaginer les issues possibles – ils liront leurs productions à leur groupe de pairs.

Lorsqu'ils lisent la véritable fin du livre, ils sont invités à écrire à nouveau leurs semences – En groupes encore, par la suite, ils seront chargés de comparer leurs propres fins avec celle que le livre propose et de préparer une nouvelle synthèse à ce propos pour l'ensemble de la classe.

Les carnets de semences sont conservés dans le portfolio, ainsi que les référentiels construits au moment des synthèses en grands groupes – en l'occurrence ces référentiels reprennent les caractéristiques possibles de la fin d'une histoire (issue positive ou négative – issue annoncée par des indices donnés au cours de l'histoire ou tout à fait inattendue – transformation des personnages par rapport au début de l'histoire, ...). Par la suite, la lecture d'autres histoires et le questionnement peuvent être facilités par le recours à de tels référentiels. On peut ainsi, par exemple, comparer des œuvres entre elles, notamment lorsqu'elles traitent du même thème. On peut y recourir également lorsque l'activité consiste à inventer et écrire soi-même une histoire.

Les plus grandes difficultés des enfants résident dans la préparation des synthèses – la première fois, ils réalisent là une activité tout à fait nouvelle pour eux – ils ont tendance à agglutiner leurs idées plutôt qu'à

les rassembler dans un tout cohérent. On remédie à ce problème en précisant bien qu'il faudra par la suite construire une synthèse tous ensemble, faire quelque chose de nouveau, de différent, pour apprendre des choses aux autres enfants de la classe. La synthèse sur les fins possibles des histoires se déroule davantage dans ce sens par contre elle s'avère difficile dans la mesure où l'on exige là un certain niveau d'abstraction il faut quitter le niveau anecdotique (raconter les fins telles quelles) pour s'intéresser à ce qui les différencie et opérer des catégorisations (issue positive ou négative, attendue ou surprenante, avec changements ou non des personnages, notamment).

**b) Apprendre à écrire des histoires – cercle de lecture et production de récits centrés sur le personnage comme entrée**

**Contexte** – dans cette classe, les enfants sont majoritairement de nationalités étrangères. Ils ne sont pas habitués à écrire des histoires, des récits. C'est pourquoi les étapes imaginées préalablement à l'école normale, ont parfois dû être allongées – c'était essentiel pour le bon déroulement de l'activité.

**Objectif général** – découvrir les mécanismes du récit, et prendre conscience de l'évolution de son propre récit à partir de la réécriture et de l'interaction avec des pairs.

**Objectifs intermédiaires** – partir d'un texte de fiction édité, écrire et discuter à propos de ce texte, pour une première approche du récit – discuter en groupes afin d'acquérir une représentation plus ample du sujet – entrer dans la production de récits par l'intermédiaire du personnage.

**Mise en œuvre**

1. Présentation du portfolio, de ses objectifs, sous forme d'un échange avec les enfants sur ce que ce portfolio pourrait leur apporter.

2. Lecture d'**extraits** – *Comment devenir populaire en cinq leçons*, de Marie-Aude Murail et *Les récrés du petit Nicolas*, de Sempé et Goscinny.

3. Élaboration d'une grille de semences générale (de quoi peut-on parler à propos

d'une histoire?). Les enfants écrivent leurs idées. Mise en commun au tableau.

4. Rédaction des semences individuelles.

5. Discussion en petits groupes puis présentation d'une synthèse à la classe sur un panneau, par des rapporteurs.

6. Travail plus spécifique – les personnages. Les enfants recherchent dans les deux extraits tout type d'informations qui sont données sur les personnages (caractère, comportement, physique, émotions, ...).

Les enfants écrivent chaque information sur une bandelette qu'ils affichent ensuite au tableau. On organise déjà le classement des bandelettes avec eux suivant le type de caractéristique (voir illustration ci-dessous). Ensuite, les enfants imaginent individuellement trois ou quatre caractéristiques en se servant de catégories différentes, en vue de créer à leur tour un personnage – il s'agit, disent les étudiants qui ont conçu et réalisé cette activité, de «mettre les caractéristiques possibles des personnages au service de l'inventivité des enfants, et non le contraire». L'entrée en écriture privilégie ici le personnage, mais on pourrait partir tout aussi choisir des lieux, des moments, ou des actions. En ce qui concerne le personnage, il y a bien sûr des caractéristiques «visibles» (cravate à pois) ou données par le narrateur («agent de police») – mais il y a aussi les caractéristiques suggérées (tel personnage rougit quand on lui parle et on en déduit qu'il est timide), et puis celles que le lecteur s' imagine selon des indices plus ou moins clairs (c'est par exemple un faisceau de petites informations qui laisse penser que tel personnage est «sympathique»). Tout cela se discute avec les élèves au moment de la classification des bandelettes (cf. figure 1). En l'occurrence, on leur a demandé de distinguer notamment – «ce qui est visible quand le personnage ne bouge pas et ne parle pas» de ce qui est «invisible quand le personnage ne bouge pas et ne parle pas», de manière à aider les enfants à faire la part entre des caractéristiques constantes et des caractéristiques ponctuelles, entre la personnalité du personnage et des aspects anecdotiques et extérieurs de ses comportements.

*On part de récits de fiction écrits par des auteurs pour caractériser les personnages.*

*Les enfants apprennent à regrouper ces caractéristiques dans les catégories générales : comportements, traits physiques, caractères. Ensuite, les enfants inventent eux-mêmes des personnages pour entrer à leur tour dans la création de fictions. Il est clair que la caractérisation des personnages est difficile et qu'elle se travaille peu à peu, ne fût-ce que parce que les enfants doivent distinguer là des traits qui ne sont pas de la même teneur (ex. : apparence/caractère / éléments apparents révélateurs du caractère / éléments apparents purement anecdotiques et non révélateurs du caractère).*

7. Atelier d'écriture : premier jet. En tenant compte des caractéristiques de personnages qu'ils ont choisies, les enfants rédigent le premier jet d'une histoire.

8. Autoévaluation : ils évaluent leur récit à l'aide d'une grille (comprenant des items tels que « Je peux dire quand et où mon histoire se passe », « il y a un événement qui perturbe le début de mon histoire. Un problème est posé au lecteur », « Mes personnages ont un caractère, des envies, des manques ... »).

9. Deuxième jet à partir de l'auto-évaluation.

10. Co-évaluation : les enfants se rencontrent en petits groupes de quatre pour s'aider mutuellement à évaluer leur récit.

11. Réécriture à partir des pistes données par les pairs.

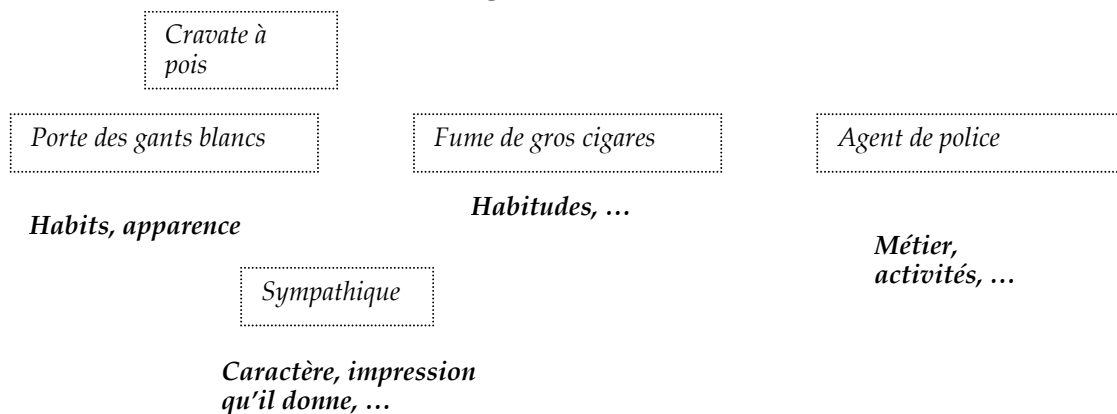
12. Évaluation de l'activité avec l'enseignant : qu'a-t-on vécu, qu'a-t-on apprécié ou non ? Évaluation individuelle par écrit, sur les questions : « qu'est-ce qui a changé dans

mon texte », « pourquoi », « qu'est-ce que j'en pense ».

Dans le portfolio, les enfants gardent les différents jets et les traces de leurs évaluations. On repartira de là pour une prochaine activité sur le récit.

Ce qui a frappé ici nos jeunes enseignants, c'est la grande difficulté à catégoriser, à regrouper des caractéristiques entre elles : sur certaines bandelettes déjà, on pouvait lire « blanc », comme si le personnage était tout blanc, au lieu de « il porte des gants blancs ». L'absence de cette précision empêche évidemment d'inventer la catégorie « habits », ou « apparence », ou « ce qu'on voit du personnage ». En cours de route donc, cette étape préparatoire a été plus longue que prévu. Mais elle était essentielle parce que structurante. Les enfants s'en tenaient en effet à des aspects plutôt anecdotiques et impressionnistes sans saisir la fonction des éléments descriptifs qui servent à donner à voir un personnage comme une entité. Le mot « caractéristique » lui-même posait problème : les enfants pouvaient énumérer des adjectifs indiquant ces caractéristiques sans parvenir à une vision globale. Selon ce groupe, une piste est, devant ce genre de problème, au-delà du travail de classement par différenciation et regroupement (visible / invisible : toujours / parfois, etc.), de faire dessiner la façon dont on se représente physiquement le personnage – avec ses caractéristiques physiques, ses attributs, et des mimiques pouvant suggérer son caractère. On peut comparer les représentations pour faire la part des choses entre ce que le narrateur donne comme informations (points communs entre les dessins) et ce qu'il suggère, ce qu'on devine, et ce qu'on imagine (différences entre les dessins).

Figure 1



Si, d'après les étudiants, le travail sur les personnages et leurs caractéristiques s'est avéré difficile, par contre la relecture ultérieure des extraits a été plus fine et une meilleure compréhension s'est installée, que montrent bien les nouvelles semences rédigées plus tard par les enfants, après les étapes que nous venons de présenter. Quant aux récits qu'ils ont inventés, ils ont surpris par leur inventivité. Celle-ci était, nonobstant les difficultés exposées à propos de la caractérisation, basée sur des personnages assez touffus. Dans la continuité de la vie de la classe, l'activité aurait pu se poursuivre selon des objectifs de ce type : placer davantage les personnages dans un milieu, ou imaginer un manque à partir duquel ces personnages se mettent à agir, provoquant un enchaînement d'événements.

L'écriture, dès le premier jet, était spontanée et ludique : les enfants, sans doute grâce à toute la phase préparatoire, n'ont pas été bloqués par ... la page blanche :

**c) Devenir lecteur grâce à un portfolio et en partant de son livre préféré.**

**Contexte et objectifs** : dans cette autre classe de 5<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup>, les enfants ont peu d'habitudes de lecture. Les étudiants décident de faire face à ce problème en leur proposant de se fabriquer eux-mêmes un portfolio « dans lequel on pourra placer des souvenirs de lecture sur des livres qu'on aime bien ». Ils décident d'amorcer un Cercle de lecture en partant, non pas de livres lus par tous, mais d'un livre que chacun pourrait avoir envie d'apporter en classe, un « livre préféré ». Bien sûr, les types de livres et d'histoires, les niveaux d'exigence de ces livres, leur longueur, leur complexité, leur degré d'implicite, leur profondeur, seront très variables. Mais c'est l'occasion d'aborder toutes les raisons qui peuvent nous faire aimer tel livre plus que tel autre et de constater qu'il y a toutes sortes de livres et de lecteurs : les échanges aidant, peut-être l'envie sera-t-elle suscitée pour certains enfants a priori rétifs de s'orienter vers d'autres lectures.

**Mise en œuvre** :

1. Les enfants ont donc commencé par se construire un portfolio : au départ, on fait un projet, et la créativité déborde. Mais comment transporter un portfolio trop grand ? Comment y placer des feuilles A4

s'il est petit ? Comment l'utiliser plusieurs semaines s'il est tout mince ? Après discussion à partir des projets, on prépare une maquette (format A4, épaisseur, rabats, ...). Chacun peut ensuite personnaliser son propre portfolio. Cette étape a une fonction de motivation, et d'implication des enfants dans une nouvelle activité basée sur des livres qu'on apprécie.

2. Comme dans la première activité, les enfants reçoivent un carnet de « semences » (explications sont données). Dans leur carnet ils écrivent tout ce qu'ils ressentent et pensent à propos du « livre préféré » qu'ils ont apporté à l'école. Ils savent qu'ils vont en parler ensuite avec leurs pairs.

3. Les enfants présentent chacun leur livre à la classe (cette étape se fait par petites tranches) en prenant soin de ne pas trop le dévoiler, afin de donner aux autres l'envie de le lire.

4. Tous ensemble, et en se basant sur les idées déjà écrites dans les carnets, on dégage les thèmes à propos desquels on peut discuter : personnages, humour, suspense, illustrations, etc.

5. Les élèves se regroupent selon un thème qu'ils choisissent de privilégier. Ils discutent sur ce thème à partir des différents livres : le thème apparaît ainsi dans une grande diversité (toutes sortes de manières de présenter des personnages, de ménager le suspense, de faire rire, etc.).

6. Chaque groupe réalise un panneau par rapport à son thème de discussion, en faisant ressortir cette diversité.

7. Les panneaux sont présentés en séance plénière.

8. À partir des panneaux, les enfants écrivent de nouvelles idées dans leur carnet de semences. Ceux qui le désirent donnent le carnet à l'enseignant qui pourra y noter un petit commentaire (encouragement, question pour aller plus loin, idée personnelle en vue de dialoguer par écrit sur les différentes interprétations que l'œuvre permet, ...).

La présence, dans le portfolio, du livre préféré, des notes pour le présenter à ses pairs, et du carnet avec les deux moments de rédaction montre bien aux enfants qu'ils ont appris à expliquer pourquoi ils aiment un livre, et à aller encore plus loin suite à des travaux de groupe : la rédaction des



nouvelles semences mérite fortement de donner lieu à un feedback collectif et si possible individuel sur ce qu'on a appris de nouveau à propos d'un livre qu'on appréciait déjà. À cet égard la synthèse sur les différents thèmes et la diversité à l'intérieur de ces thèmes, constitue une étape préparatoire essentielle pour aider ces apprentis lecteurs à entrer dans une lecture plus riche. Par exemple, Stéphanie avait apporté, en guise de livre préféré, *L'assassin est au collège* de M.A. Murail. Elle écrit, avant la discussion : « J'aime bien le titre parce qu'il m'étonne. C'était intéressant parce que c'était la vie d'écoliers comme moi. Mais ils faisaient d'autres choses que nous ne faisons pas, par exemple des farces. Je croyais que c'était un écolier qui mettait du sang humain sur les interros mais c'était le professeur de gym ? (sic) Il y avait beaucoup de suspense parce que d'abord l'« assassin » était le directeur ... C'était effrayant ». Stéphanie a participé ensuite au groupe de travail sur le thème du suspense. Voici notamment ce qu'elle ajoute, après discussion avec ces pairs, dans son carnet : « J'aimais bien le suspense. Dans mon livre c'était le but, déjà le titre... C'était bien parce qu'on se posait beaucoup de questions, on ne posait pas qu'une seule question ... Un rebondissement était d'abord d'avoir soupçonné le directeur quand ce n'était pas lui ... ». À partir des nouvelles découvertes, on peut entrer dans une compréhension plus structurée des mécanismes internes des récits de fiction, comme le suspense, l'humour, les rapports entre les personnages, etc. Cette compréhension passe par la conquête de mots qui permettent de se poser de nouvelles questions (cf. « Rebondissements »). De tels mots proviennent des connaissances déjà-là chez des pairs, ou des propositions de l'enseignant qui en perçoit toute la pertinence au moment le plus opportun.

## Conclusion

D'autres activités encore ont eu lieu, qui constituent autant de variantes de Cercles orientés à la fois vers la lecture et la production d'écrits : ainsi, dans cette classe, les enfants, immigrés pour la plupart, ont été conviés à découvrir l'humour verbal, avec *Le Prince de Motordu* de Pef. C'est difficile, l'humour et l'on a pu observer des discussions où les uns ne cessaient de s'esclaffer tandis que d'autres se faisaient

expliquer par leurs pairs ce qui diable pouvait faire autant rire. L'avantage du Cercle par rapport à une leçon plus classique, c'est que les enfants s'entraînent mutuellement dans le rire, cette forme subtile de l'interprétation de textes littéraires. La rédaction de semences sur les éléments comiques, tenus pour certains ou innombrables pour d'autres, est un tremplin idéal pour décortiquer le langage, faire la découverte du mot-valise, du calembour, de l'illustration au pied de la lettre, et partant, pour inventer à son tour de nouveaux mots, et des concepts farfelus. L'activité doit être bien dosée (rien ne sert de s'appesantir dans des explications si l'humour d'un auteur dépasse pour le moment la majorité des enfants), et, faut-il le dire, vécue dans le plaisir, y compris pour l'enseignant. D'autres enfants, parfois dans des classes très défavorisées, ont découvert quant à eux l'écriture poétique à travers des poèmes courts et des comptines. Du temps a été consacré à rechercher avec eux et selon des regroupements par paires – le groupe étant difficile à exploiter lorsque les enfants parlent tous difficilement le français – des mots qui riment, des mots qui commencent de la même façon, etc. Travail d'approche de la langue, avec le dictionnaire. On écrit ensuite de très courts poèmes. Et puis, on apprend à les lire à toute la classe. On applaudit. On filme. On crée un livret des productions. Et peu à peu, on peut enrichir cette formule, classique aujourd'hui, pour faire entrer dans ces classes aussi, toutes sortes de livres.

Toutes ces activités ont été entièrement conçues, réalisées et ensuite décrites (sous forme d'articles que nous avons condensés ici) par des étudiants qui ont vécu eux-mêmes, avant tout, des approches interactives et réflexives de la lecture et de l'écriture. Parmi celles-ci, les Cercles de lecture et le portfolio d'apprentissage constituent deux dispositifs qui stimulent la créativité de l'enseignant. La classe est inscrite dans un contexte et dans un parcours de développement de la littératie. À partir d'une analyse des besoins des enfants et dans la saisie des opportunités d'apprentissages, le recours aux Cercles de lecture et au portfolio devrait ouvrir la porte à des possibilités toujours neuves et particulières, ce que suggèrent les activités proposées ici et celles créées ultérieurement par les mêmes étudiants.

---

*Dans le cadre de cette recherche, Sabine Vanhulle est intervenue en tant que chercheuse du SPE (Ulg), et Anne Schillings en tant que maître-assistante à l'ISELL.*

---

## Notes

<sup>1</sup> Cette vaste recherche s'est déroulée sur quatre années au Département pédagogique de l'Isell-Saint Roch à Theux. la première année a été consacrée à l'implantation des dispositifs au sein de l'institution, les trois suivantes ont consisté à accompagner étroitement une promotion d'étudiants dans le développement de leur propre littératie et de leur projet professionnel pour l'enseignement du français de la lecture-écriture. Nous comptons présenter ce travail dans un prochain article de *Caractères*.

<sup>2</sup> Nous expliciterons ces aspects du portfolio comme instrument de formation et d'évaluation dans le prochain article annoncé.

<sup>3</sup> Outil de réflexivité et d'autoformation professionnalisante pour les étudiants, le portfolio est repris dans leurs projets didactiques comme un support à l'apprentissage. Selon des termes de P. Jalbert, il inclut par exemple « différentes versions d'un texte, ..., plusieurs écrits qui démontrent son habileté à rédiger un récit ou un autre type de texte » [Jalbert, P. (1999), *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Editions La Chenelière-Mc Graw Hill, Montréal, p. 4]. À lire les textes réflexifs des étudiants sur les applications du portfolio à l'école primaire, on peut voir que leur but est que, comme pour eux-mêmes, cet outil témoigne d'une progression pour chaque élève dans un domaine déterminé. Plus particulièrement, ils considèrent que l'outil est en soi une source de motivation et d'engagement des élèves dans l'autoconstruction de leurs compétences, connaissances et réflexions, pour autant que l'enseignant assume son rôle d'étayage et d'évaluation formative et bienveillante.