

Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants

Caroline SCHEEPERS*, Pierre OUTERS*,
Anne-Catherine WERNER* &
Aurore MICHEL,
Université de Liège – Cifen & *DIDACTIfen

1. Introduction

Comment accompagner les premiers pas des stagiaires débutants ? À cette vaste et complexe question, le présent article envisage d'apporter un très modeste éclairage. Ainsi, sera décrit, conceptualisé, analysé et discuté un projet collaboratif qui a associé étroitement théorie et pratique, université et école secondaire, expérimentation et transposition d'un dispositif, didactique disciplinaire et didactique générale. Plus concrètement, il s'est agi de faire expérimenter en tant qu'apprenants un cercle de lecture et un atelier d'écriture par les étudiants romanistes qui suivent le cours de première année de master centré sur la didactique du français langue première, avant de les inviter à transposer l'outil ainsi testé dans leur classe de stage. Seront prises en compte différentes traces : nos consignes, les journaux de stage, les portfolios, les consignes des étudiants, les traces recueillies auprès des élèves du secondaire, les rapports des maîtres de stage, etc. Nous verrons *in fine* que le processus mis en place confirme, toutes proportions gardées, la validité et la pertinence du principe d'homologie entre les activités testées par les stagiaires lors de leur formation initiale à l'université et celles que les formateurs leur recommandent de mettre en œuvre dans leurs classes.

2. Un premier stage précoce : les enjeux, les tensions

On le sait, à l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants en Belgique francophone prend deux formes distinctes. D'une part, les instituteurs du maternel et du primaire, ainsi que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, bénéficient d'une formation dite professionnalisante et simultanée en haute école durant un cursus de trois ans : y sont enseignés de concert savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. D'autre part, les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur sont impliqués dans une formation universitaire et successive longue de cinq ans au cours de laquelle leur sont dispensés *in fine* des savoirs didactiques et pédagogiques, après trois ou cinq ans de cours visant à les doter de solides savoirs scientifiques et disciplinaires. Ainsi, les étudiants en langues et lettres françaises et romanes (dont il sera plus spécifiquement question dans cette contribution) reçoivent-ils des cours de littérature, des cours de linguistique et des cours inscrits dans des disciplines voisines (histoire, philosophie, etc.). Si leur bagage disciplinaire est considérable, ils sont très peu (voire pas du tout) outillés sur un plan didactique dès lors qu'ils entament leur agrégation, soit qu'elle prenne place dans un master à finalité didactique, soit qu'elle succède à un bachelier et à un master à finalité approfondie, donc axé plutôt sur la recherche.

Or le CIFEN organise un premier stage d'enseignement dès le mois de novembre, donc quelques semaines après le démarrage des cours. Le délai s'avère dès lors plus que réduit pour doter les étudiants des compétences et des composantes identitaires nécessaires à la réalisation de ce premier stage. En effet, on le sait, le métier d'enseignant est très complexe (De Ketele & Delory, 2000 ; Beckers,

2012 ; Perez-Roux & Salane, 2013) et le stage mobilise à priori un grand nombre de gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, Bucheton et Soulé (2009, p. 32) proposent le concept de « multi-agenda professionnel » des enseignants, lesquels sont focalisés simultanément ou successivement sur cinq préoccupations majeures (vues comme systémiques, modulaires, hiérarchiques, dynamiques) qui délimitent ce que les chercheurs appellent « la matrice de l'activité enseignante en classe ». En un, faire avancer la leçon ; en deux, créer et maintenir une atmosphère de travail ; en trois, tisser des liens ; en quatre, étayer le travail en cours et, en cinq, se centrer sur un apprentissage, qu'il porte sur des concepts, des techniques, des savoirs culturels ou des pratiques sociales. Se révèle ici toute la complexité de l'agir enseignant.

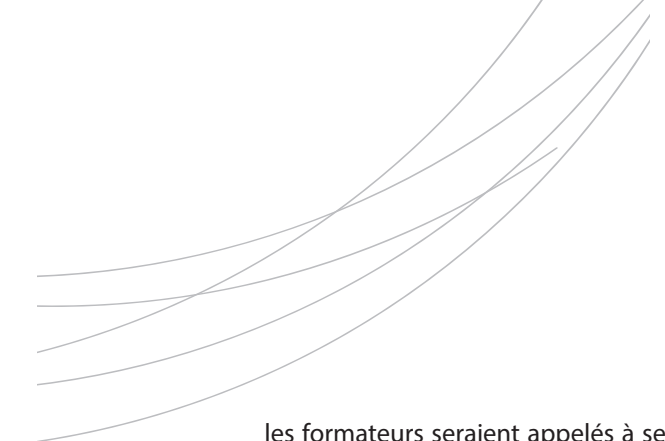
Cet agir enseignant, les stagiaires, aussi novices et désarmés soient-ils, sont supposés le mettre en œuvre le plus adéquatement possible. On le devine aisément, le risque est alors grand que le « choc avec la réalité » (Huberman, 1989 ; Dubar, 2015) soit trop brutal pour les débutants, lesquels pourraient tout bonnement renoncer au métier visé. Pour autant, planifier un stage d'enseignement en début de cursus revêt des avantages considérables : certains ont la possibilité de se réorienter s'ils le désirent, le travail sur le terrain aide les étudiants à s'approprier autrement les cours universitaires, la pratique en classe de stage permet aux étudiants de profiter pleinement d'autres dispositifs dans lesquels ils sont enrôlés, à savoir les séances de pratiques réflexives ou les travaux pratiques du cours de didactique générale, entre autres. Se met alors en place une relation circulaire entre savoirs académiques et savoirs empiriques. Cette dynamique est de nature à soutenir l'émergence de compétences et de composantes identitaires professionnelles positives.

Comment concrétiser au mieux cette exigence de stage en tout début de formation ? À un extrême, le formateur peut décider que ce premier stage sera essentiellement un stage d'observation plus ou moins participante. À un autre, le formateur optera pour un stage long, pour lequel les maîtres de stage communiqueront les savoirs ou compétences qui devront être travaillés avec les élèves. D'un côté, les étudiants peuvent hélas faire l'impasse sur une première expérimentation sur le terrain. De l'autre, il nous a semblé, peut-être à tort, que les maîtres de stage risquaient d'inviter les stagiaires à aborder

des sujets de leçons disparates ou des dispositifs multiples dont ces derniers ne connaissent pas grand-chose, ce qui complexifie d'autant l'étayage que doit apporter le formateur ou le moniteur pédagogique¹. Il faut rappeler l'enjeu réel que constituent les stages pour un grand nombre de partenaires : le stagiaire, naturellement, mais aussi ses formateurs, son maître de stage, les élèves qui lui sont confiés. L'échec à un examen a surtout un impact pour l'étudiant, un stage problématique met en difficulté un grand nombre d'acteurs. L'enjeu n'est jamais anodin.

Entre les deux pôles précédemment décrits coexistent des pratiques intermédiaires. C'est pour l'une d'elles que le Service de Didactique du français langue première a opté. Le choix a été fait de proposer un stage bref (quatre heures) au cours duquel les stagiaires expérimenteront deux dispositifs qu'ils auront testés comme apprenants à l'université et à propos desquels ils auront reçu un étayage leur permettant d'en assurer la transposition au secondaire supérieur. Les deux dispositifs retenus sont l'atelier d'écriture et le cercle de lecture. En effet, tous deux sont mentionnés dans le prescrit légal (voir notamment FESEC, 2002, p. 28 ; FESEC, 2014, p. 76) et validés par la littérature scientifique (Terwagne *et al.*, 2001 ; Ahr, 2013, Dufays *et al.*, 2015...). Il s'agit de dispositifs relativement brefs, qui peuvent prendre place dans n'importe quelle classe, à n'importe quel moment. Tous deux sont éminemment structurés et structurants : ils comportent des phases bien distinctes, à l'enchaînement routinier. En outre, ils suscitent le plus souvent une forte adhésion et implication de la part des élèves, voire de leurs enseignants, qui, au préalable, ne les connaissaient pas nécessairement ou ne les mettent pas forcément en place dans leurs classes.

Enfin, sur un plan purement organisationnel, précisons que les étudiants ont été invités à trouver par eux-mêmes leur lieu de stage : il pouvait s'agir de leur ancien établissement, pour autant qu'ils ne collaborent pas avec l'un de leurs anciens professeurs², de façon notamment à éviter tout biais relationnel. Il était aussi acquis que les formateurs universitaires n'assureraient pas de visites : les novices pouvaient ainsi faire leurs premiers pas sans la pression qu'une observation universitaire induit. L'évaluation serait double. D'une part, les maîtres de stage seraient invités à élaborer un rapport prenant en compte la planification et la mise en œuvre des activités menées. D'autre part,



les formateurs seraient appelés à se prononcer sur le dossier communiqué par l'étudiant au terme du stage (scénario méthodologique, productions des élèves, etc.). La note finale reposerait sur la prise en compte de ces deux appréciations.

3. Un parti-pris pour l'homologie

Le lecteur l'aura compris, nous avons opté pour un dispositif homologique ou isomorphe : était posée l'hypothèse selon laquelle, en testant le cercle comme apprenant, le stagiaire pouvait en percevoir les bénéfices et les limites, tout comme ses conditions de réalisation.

Mais en quoi consiste l'homologie ou l'isomorphisme ? Quels garants scientifiques viennent cautionner ces modalités spécifiques de formation ? Lorsque l'on parle du principe d'isomorphisme en Sciences de l'Éducation (que d'aucuns qualifient aussi de principe d'homologie, Dumortier, 2002 ; Vanhulle, 2002), on fait référence à une approche méthodologique construite pour assurer une « certaine cohérence entre méthodes préconisées et appliquées » (Doudady & Isaac, 2016, p.134). Autrement dit, il s'agit de permettre aux apprenants de vivre de l'intérieur des situations qu'ils pourront eux-mêmes exploiter dans leurs pratiques futures. Dans le cadre d'une formation, en mettant les étudiants dans une situation d'apprentissage expérientiel en interaction avec autrui et en prévoyant un temps pour revenir sur l'expérience vécue, les formateurs amènent les participants à questionner l'intérêt d'une telle façon de faire et à identifier les avantages et limites ainsi que les conditions favorisant/freinant la mise en œuvre du dispositif travaillé (Doudady & Isaac, 2016). *In fine*, cette approche isomorphe dans une formation professionnalisante vise à favoriser le transfert de pratique. Elle est importante dans la mesure où il semblerait que les modalités de formation soient plus puissantes que les contenus eux-mêmes et qu'expérimenter comme apprenant des situations didactiques soit un levier important d'innovation des pratiques de classes (Campanale, 2007). Enfin, cette méthode est d'autant plus pertinente dans une formation d'enseignants, celle-ci étant elle-même isomorphe au métier visé par la formation : « les futurs enseignants se préparent dans une forme scolaire à

un métier qui s'inscrit dans cette même forme scolaire » (Beckers, 2012, p. 245).

4. Le cercle de lecture : vers une communauté de sujets lecteurs

En quoi consiste un cercle de lecture ? Terwagne *et al.* (2001, p. 7) le définissent comme un « dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances, à partir de textes de littérature ou d'idées ». Le principe est qu'une même œuvre sera lue par les élèves : il peut s'agir d'œuvres brèves ou d'autres plus longues, dans ce cas, le cercle prend place durant plusieurs semaines. Réunis en petits groupes, les élèves échangent au départ du texte : ils confrontent leurs réponses, leurs interprétations, etc. Un rapporteur communique au terme des débats, au groupe entier, ce dont il a été question en groupe restreint. Un cercle comporte, dans sa forme canonique, trois phases distinctes (Terwagne *et al.*, 2001) : une phase de préparation (comment préparer nos échanges ?), 2) une phase de réalisation (lecture, puis discussion en petit groupe, avant une mise en commun) et 3) une phase d'évaluation (comment avons-nous travaillé ?). Les œuvres choisies suscitent les débats, les conflits interprétatifs, les polémiques, tandis que les questions posées s'avèrent éminemment ouvertes. L'enseignant a un rôle central dans la mesure où il choisit le texte, répartit les groupes, peut proposer les problématiques dont il faut débattre, encadre les discussions (il les relance, il les étaye, il les réoriente, etc.), évalue de façon formative l'ensemble du processus, fait le point sur les compétences acquises ou en voie d'acquisition, etc.

De façon générale, le cercle de lecture s'avère congruent avec les thèses vygotskiennes de l'apprentissage (1934-1997, 1931-2014) qui placent au cœur de l'apprentissage les médiations sociales (les échanges avec les pairs et l'enseignant) et les médiations instrumentales (la transaction établie avec le livre, le journal de lecture, etc.). On peut également convoquer l'action communicationnelle (Habermas, 1987a, p. 64), que le philosophe définit de la sorte :

L'action communicationnelle est une interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle [...]. Les acteurs recherchent une entente [...] sur une situation d'action afin de coordonner consensuellement [...] leurs plans d'action et de là-même leurs actions.

Ainsi, le cercle de lecture s'affilie bien aux travaux d'Habermas, car il repose tout entier sur la négociation de quelques individus appelés à partager, discuter, confronter leur compréhension individuelle d'une œuvre littéraire. Chacun interagit au moyen d'arguments dans le but de trouver un consensus sur les significations à construire au départ d'un même texte, complexe, polysémique, polémique.

Si l'on s'en tient à la didactique du français plus spécifiquement, le cercle de lecture permet de travailler une lecture littéraire, laquelle s'apparente selon Louichon (2011, p. 216) à « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations ». Autant de finalités que le cercle de lecture poursuit. Dufays *et al.* (2015, p. 142) rappellent à cet égard la nécessité de trouver un compromis entre une lecture distanciée, savante, analytique, quelque peu formaliste, et une lecture plus subjective, qui laisse place au ressenti, à l'émotion, à la passion. Ces chercheurs font état de résultats de recherche selon lesquels l'adolescent plébiscite le livre qui captive, qui crée un univers dans lequel le lecteur plonge tout entier. Enfin, ils considèrent que les cercles de lecture donnent aux élèves l'occasion de vivre une triple expérience : celle du conflit interprétatif, celle de la relativité des points de vue, celle des inflexions de lecture possibles (Dufays *et al.*, 2015, p. 179).

Plusieurs ouvrages consacrés à la lecture au lycée plaident nettement plus résolument en faveur du « sujet lecteur » (Rouxel, 1996 ; Rouxel & Langlade, 2004 ; Ahr, 2013 ; Shawky-Milcent, 2016). Ainsi, dans son ouvrage au titre provocant *La lecture, ça ne sert à rien !*, Shawky-Milcent (2016) rappelle l'importance d'accueillir vraiment les expériences de lecture des adolescents, leur réception personnelle des œuvres littéraires. En effet, elle explique (Shawky-Milcent,

2016, p. 4) que les recherches consacrées à la lecture, fondées sur la phénoménologie, la psychanalyse, la philosophie, l'anthropologie, la psychologie et la critique littéraire, nous révèlent à quel point la réception personnelle qu'un lecteur peut faire d'une œuvre alimente son plaisir de lire, nourrit son analyse de l'œuvre et facilite l'insertion de celle-ci dans sa mémoire. La chercheuse dresse en outre un sombre constat des pratiques dominantes au lycée en matière de lecture littéraire : la parole des élèves sur les œuvres est peu prise en compte, les élèves sont peu impliqués, car la lecture analytique ne fait pas sens pour eux, les lycéens élaborent peu leur mémoire personnelle des œuvres lues et développent insuffisamment leur goût pour la lecture. Autant de dimensions centrales que le cercle de lecture entend prendre en charge.

Quant à Rouxel et Langlade (2004, pp. 13-14), ils dénoncent eux aussi l'approche formaliste, aux relents parfois technicistes, solidement arrimée dans la tradition scolaire et mettant peu en jeu le lecteur en tant que tel, lequel peut se dissimuler derrière une approche analytique impersonnelle. Tous deux s'interrogent (Rouxel & Langlade, 2004, p. 15) : « Comment construire à l'école une appréhension intersubjective, une réception qui, pour être plurielle, ne s'en réfère pas moins à une communauté interprétative ? ». Il semble bien que le cercle de lecture apporte des éléments de réponse à cette interrogation. La même Rouxel (2004, p. 149) va plus loin et décrète sans ambages : « Le lycée a transformé la lecture en une pratique formelle, desséchante, lors [sic] même qu'il entend développer la sensibilité des étudiants ». Ici aussi, le cercle semble tout indiqué pour contrer les effets pervers des pratiques jugées dominantes et sclérosantes. Enfin, Ahr (2013, p. 179) souligne également les effets bénéfiques des cercles de lecture pour les adolescents, lesquels mettent en place un processus dialectique qui associe une posture esthétique (qui privilégie les impressions et souvenirs de lecture) à une posture efférente (qui reprend ses réactions premières pour en discuter et développer leurs interprétations). Si les chercheurs en didactique de la littérature plaident en faveur des cercles de lecture pour les lycéens, il faut en outre rappeler que le prescrit légal en Fédération Wallonie-Bruxelles préconise lui aussi la mise en

place de cercles de lecture dans ses programmes d'enseignement (voir notamment FESEC, 2002, p. 28 ; FESEC, 2014, p. 76).

5. Du cercle de lecture à l'université...

5.1. Les modalités du cercle expérimenté à l'université

Fin octobre 2016, les étudiants inscrits au cours de Master 1 intitulé « Didactique spéciale en langues et littératures romanes » ont expérimenté en tant qu'apprenants le cercle de lecture qui leur a été proposé. Ces étudiants sont au nombre de trente-deux. Dix-sept suivent les cours du Master 1 à finalité didactique : ils sont donc titulaires d'un bachelier en langues et littératures françaises et romanes et se destinent à enseigner au secondaire supérieur. Les quinze étudiants restants sont déjà détenteurs d'un Master en langues et lettres françaises et romanes à finalité approfondie, orienté vers la recherche, et souhaitent obtenir l'agrégation en un an³. Toutefois, sauf rare exception, ces deux publics relativement contrastés ont pour point commun d'entamer tout juste leur formation didactique et de ne pas avoir encore enseigné. Quant à leurs collègues de Master 2, ils s'apprentent à expérimenter l'essentiel de leurs stages d'enseignement lors de leur dernière année d'études : ils ne sont pas concernés par la problématique traitée dans le présent article.

Le groupe a été scindé en deux et a été encadré par les trois premiers signataires de ce texte (tous didacticiens du français langue première), mais aussi par une formatrice rattachée à l'Unité « Didactique Générale et Intervention Éducative » (4^e auteure de cet article), dirigée par A. Fagnant. Chaque duo de formateurs a expliqué aux étudiants que le dispositif dans lequel ils allaient être impliqués s'inspirait de l'ouvrage de Terwagne *et al.* (2001) et qu'ils allaient prendre connaissance d'un album écrit par Rascal et illustré par Dubois dont le titre est *Cassandra* (2007). Rascal est un auteur namurois connu pour avoir proposé des œuvres relativement polémiques, du point de vue des thématiques abordées, des messages à inférer, des fins ouvertes

et négatives de certains récits... Dubois, illustratrice et auteure réputée, enseigne le dessin à Saint-Luc à Liège. Dans cet album, une fillette, Marie-Paule, choisit de donner « pour rien » Martin, le jouet qu'elle affectionne tout particulièrement, à son amie Cassandra : l'album narre le long processus réflexif au terme duquel l'héroïne prend sa décision.

Le choix de cet album peut surprendre à première vue, car il semble s'adresser aux enfants si l'on n'y regarde pas de plus près. Plusieurs indices en font en réalité un ouvrage particulièrement résistant (Tauveron, 1999) dans le sens où il aborde de façon originale des problématiques peu traitées : le don, l'amitié, la manipulation, la naïveté, l'insatisfaction, etc. Il est en outre précédé par une citation épigraphe quelque peu énigmatique de Louis-Ferdinand Céline, auteur polémique s'il en est : « Le gratuit seul est divin ». L'œuvre suscite d'emblée une pluralité d'interprétations divergentes, n'offre pas de réponse toute faite, semble porteuse d'une forte charge argumentative sans que la thèse ne soit inférable aisément, etc. Elle suppose une lecture largement inférentielle. En outre, elle peut être lue en quelques minutes et n'est probablement pas connue des étudiants. De plus, l'album charrie une forte charge émotionnelle qui peut entraver toute rationalisation simpliste. Pour toutes ces raisons, l'album nous a paru pertinent pour notre public : il se prête par ailleurs parfaitement bien à une exploitation dans le cadre d'un cercle de lecture. Enfin, nous avons recouru précédemment à cet album comme support à des cercles de lecture auprès de futurs instituteurs du primaire ou de futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. Il fut également analysé d'un point de vue argumentatif dans le cadre d'un cours d'argumentation destiné à l'UCL à des bacheliers de 3^e année en langues et littératures françaises, germaniques et classiques à qui il avait donné du fil à retordre. Le recours à cet album a suscité chez nos futurs enseignants liégeois des réactions contrastées : certains l'ont jugé « enfantin » ou « infantilisant », d'autres ont été surpris de constater la complexité d'un ouvrage simple en apparence, d'aucuns encore ont énormément apprécié l'ouvrage retenu.

Dans une première phase, les étudiants furent informés du fait qu'ils allaient prendre connaissance de l'album et qu'ils auraient à échanger en

petits groupes à son sujet. Il leur était demandé de relever leurs impressions de lecture afin de pouvoir en discuter ensuite avec les membres du groupe. Mais avant cela, ils ont dû répondre aux questions suivantes : comment allons-nous procéder pour discuter de l'album proposé ? À quoi devons-nous être attentifs ? Que devons-nous éviter lors des débats ? Une fois cette mise au point terminée, l'auteur et l'illustratrice leur furent présentés rapidement.

Les questions par rapport auxquelles chacun devait se positionner individuellement avant d'échanger en petits groupes étaient les suivantes :

- Au terme de la lecture, quelles émotions ressens-tu ?
- Trace un tableau à deux colonnes et réunis toutes les informations relatives à Marie-Paule, d'une part, et à Cassandre, d'autre part.
- De quel personnage te sens-tu le/la plus proche ? Pourquoi ?
- Dirais-tu que Cassandre a une visée argumentative ? Si oui, quelle(s) serai(ent) la/les thèse(s) défendue(s) par l'auteur et l'illustratrice ?
- Quels sont les procédés textuels et iconiques mobilisés par Rascal et Dubois ?
- Qu'apporte selon toi à l'album la citation épigraphe de Louis-Ferdinand Céline ?
- Si tu devais écrire une brève lettre à Marie-Paule et à Cassandre, qu'écrirais-tu à chacune d'elles ?

Des groupes de cinq étudiants ont alors été constitués où chacun d'eux a assumé un rôle spécifique : animateur, modérateur, gestionnaire du temps, secrétaire ou rapporteur. Une fois l'album lu, chaque étudiant a pris le temps de répondre individuellement aux questions posées, avant que ne s'amorce un débat en groupes restreints. Quand les échanges sont arrivés à leur terme, tous les groupes ont été invités à évaluer la discussion qui venait de s'achever :

- De quoi avons-nous surtout parlé ?
- Qu'avons-nous appris de nouveau ?
- Quelles questions nous posons-nous après la discussion ?
- Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ? Comment ? Pourquoi ?

- Nous sommes-nous aidés à exprimer nos idées ? Comment ?
- Avons-nous discuté en profondeur ?
- Les différents rôles ont-ils été bien négociés ?
- Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Comment ?
- À quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?

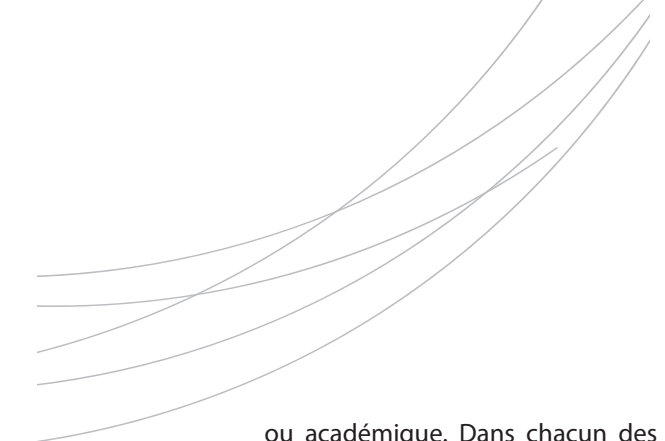
Au cercle de lecture proprement dit a succédé, par manque de temps, une (hélas trop) rapide phase de didactisation de l'expérience partagée. Ainsi, des extraits des programmes d'enseignement venant cautionner la pertinence du cercle au secondaire supérieur ont été communiqués aux étudiants, tout comme des extraits tirés d'ouvrages scientifiques abordant la question de la didactique de la littérature. Par la suite, les étudiants ont été invités à répondre aux interrogations suivantes, visant à définir plus précisément le dispositif expérimenté :

- Que font les élèves ?
- Que fait l'enseignant ?
- Pour quoi ? Quelles compétences sont visées ?
- Au départ de quels supports ?
- Où se déroulent les cercles ?
- Selon quelle organisation temporelle ?
- Pour quelle évaluation ?
- Quels sont les points positifs de ce dispositif ?
- Quelles sont ses limites ?

Enfin, en vue d'étayer la transposition du dispositif dans leur classe de stage, nous avons fourni aux étudiants plusieurs extraits du livre de Terwagne *et al.* (2001). Des permanences ont été organisées afin que tous les étudiants puissent présenter leur préparation aux formateurs universitaires et l'ajuster avant de partir en stage.

5.2. Le déroulement du cercle à l'université

Si, comme nous le verrons plus loin, les étudiants ont été globalement enthousiasmés par le dispositif du cercle de lecture, lors de l'expérimentation à l'université, il s'est avéré difficile pour eux de laisser s'exprimer leur subjectivité de lecteurs. Une des hypothèses est que le dispositif ne coïncidait pas avec le souvenir ou la perception qu'ils avaient de la pratique de lecture au sein de l'univers scolaire



ou académique. Dans chacun des groupes, nous avons observé des étudiants en quête d'une bonne réponse, d'une interprétation unique, tentant d'intellectualiser ou de rationaliser les échanges, hésitant parfois à prendre la parole, redoutant le jugement des autres, etc.

Les échanges étaient parfois peu vifs ou timides. La présence des formateurs, circulant dans le local pour se joindre aux discussions et aux débats, a parfois semblé inhiber les étudiants. Au fil de l'activité, néanmoins, ces derniers en ont davantage perçu les caractéristiques spécifiques, ainsi que le rôle qui leur était assigné⁴.

Afin de recueillir l'opinion des étudiants sur le dispositif dans lequel ils ont été impliqués, nous leur avons soumis un questionnaire. Il faut insister sur le fait que les réponses étaient anonymes.

Au préalable, il convient de préciser que quatorze des quinze étudiants sondés n'avaient jamais expérimenté de cercle de lecture auparavant. Ceux-ci, dans leur grande majorité (14 étudiants sur 15), nous ont fait part de leur vive satisfaction à la suite de l'expérience vécue à l'université : ils sont nombreux à pointer la richesse des interprétations (6 étudiants sur 15), rendue possible grâce à la discussion en groupes hétérogènes. À titre d'exemple, nous proposons ici deux propos d'étudiants. On y constate rapidement qu'a été vraiment perçu l'intérêt du dispositif de type isomorphe/homologique :

L'expérience [...] m'a paru très ludique et pratique pour assimiler des concepts qui pourraient sembler abstraits.

L'expérience fut bonne et son aspect concret nous a permis à la fois d'avoir une vue générale mais aussi de rencontrer les aspects plus pratiques et spécifiques de ce genre d'activité. Ce genre d'approche préliminaire a facilité amplement la mise en place des ateliers lors de nos premiers stages.

Un des points saillants qui ressortent des réponses apportées au questionnaire est le fait que l'expérimentation du dispositif en tant qu'apprenants a réellement montré aux étudiants ce qu'est un cercle de lecture et, par là, semble les avoir vraiment motivés à en mettre un en pratique. La moitié des sondés mettent en avant l'aspect ludique du cercle

de lecture, son application aisée à des contenus variés et la possibilité de l'intégrer dans une séquence didactique, quelle qu'elle soit. Les propos des étudiants sur l'expérimentation en classe d'un dispositif à tester convergent : « C'est surtout l'aspect à la fois ludique et adaptable à toutes les matières qui m'a donné l'envie de le reproduire en classe » et « Cela m'a donné envie de voir ce que cela donnerait sur des élèves du secondaire [...] ».

Au-delà de ces propos enthousiastes, il nous semble que plusieurs ajustements pourraient être apportés au dispositif tel que nous l'avons conçu et expérimenté pour la première fois. De toute évidence, un temps plus long devrait être consacré à la didactisation des cercles de lecture : le temps nous a en effet manqué pour mettre en œuvre une réflexion approfondie de ce point de vue. Nous devrions également écrire une brève lettre à destination des maîtres de stage sollicités par les étudiants pour leur expliciter les modalités de notre demande et de la collaboration qui leur est proposée. Le texte mis à la discussion dans le cadre du cercle de lecture pourrait être modifié, pour autant qu'il ait des chances de ne pas être connu des étudiants, qu'il soit lu rapidement et qu'il suscite des interprétations multiples et autant de débats contradictoires.

6. ...aux cercles de lecture dans les classes du secondaire

Comment les stagiaires ont-ils planifié, mis en œuvre et étayé les cercles de lecture dans leurs classes de stages ? Avec quels effets ? Voici les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans les pages à venir.

6.1. La planification des cercles par les stagiaires

Avant le départ en stage des étudiants, chacun d'eux a rencontré individuellement l'une des formatrices et a pu lui exposer la leçon qu'il planifiait de mettre en œuvre en stage. Cette rencontre nous a permis de cerner la façon dont les différents sujets se sont appropriés les consignes et le dispositif offert. Force

est de constater que chacun a mis un soin tout particulier à choisir un texte adéquat, texte auquel les étudiants semblent vouer la plupart du temps un attachement fort. La diversité des œuvres retenues est importante : *Tel maître, tel lion* de Bernard Werber, *Les Cahiers d'Esther* de Riad Sattouf, *De l'esclavage des nègres* de Montesquieu, *L'allégorie de la caverne* de Platon, *Sensation* d'Arthur Rimbaud, *L'échappée belle* de Nicolas Ancion, des poèmes de Guy Chaty, un texte de Tchekov, une nouvelle de Dino Buzzati, *La disparition d'Honoré Subrac*, *Dagon* de Lovecraft, *Silence* de Comès, un texte d'Isaac Asimov ou bien encore *L'utopie* de Thomas More. Tous les textes, à leur façon, se prêtent bien aux discussions mises en place lors des cercles. En revanche, les questions posées dans un premier temps par les étudiants se sont avérées quelquefois tout à fait fermées et ne permettaient dès lors pas de soutenir véritablement des débats contradictoires. Une fois la remarque faite, les étudiants sont parvenus, manifestement sans trop de peine, à réajuster le questionnement en conséquence. Bien entendu, la plupart des fiches de préparation étaient souvent un peu maladroites ou approximatives, tandis que d'autres étaient déjà étonnamment abouties, y compris quant à l'identification des compétences visées par les tâches.

6.2. Quels effets chez les stagiaires ?

Le questionnaire soumis aux étudiants nous apporte un éclairage intéressant sur la transposition des cercles dans les classes de stage. Ainsi, à la question : « Comment avez-vous transposé ce dispositif lors du stage ? Le fait de l'avoir expérimenté préalablement comme apprenant(e) à l'université vous a-t-il aidé(e) ? », à une exception près, tous les étudiants soulignent la pertinence du dispositif isomorphe/homologique. Même si certains s'interrogent sur le rapport « temps passé / bénéfice du dispositif » et si beaucoup notent la difficulté à trouver un texte pertinent et adéquat pour le niveau des élèves (il s'agit de l'unique difficulté pointée), les réponses sont très positives. En voici quelques-unes :

[...] avant mon stage, j'ai essayé de réfléchir à ce que nos profs avaient mis en place lors de l'atelier de lecture et à ce qu'ils ont fait pendant l'activité. J'ai remarqué qu'ils passaient souvent dans les différents groupes pour voir comment ça se passait, pour poser des questions, etc. J'ai donc veillé [sic] à faire pareil pendant mon atelier de lecture.

J'ai transposé ce dispositif en l'adaptant au chapitre que voyaient les élèves à ce moment [...]. L'avoir expérimenté auparavant à l'université était indéniablement positif, même si les publics n'étaient tout de même pas les mêmes.

[...] l'expérimentation en classe m'a beaucoup aidé à cerner le dispositif.

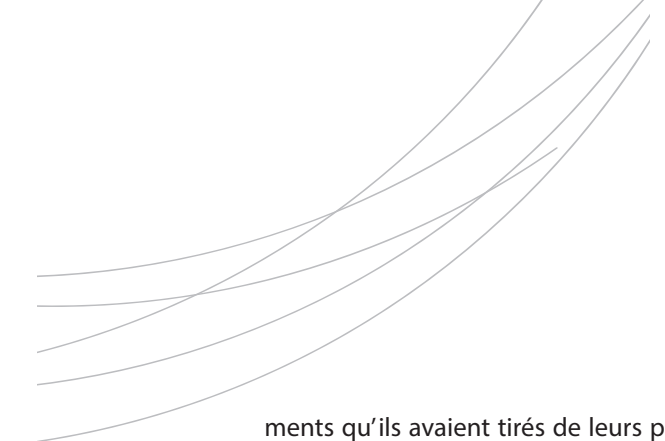
D'après les réponses au questionnaire, les étudiants pointent une expérience très positive ; il ressort également qu'ils ont été particulièrement attentifs à mettre en œuvre les conseils méthodologiques fournis lors des cours. Même si l'organisation « pratique » de ce dispositif en inquiète plus d'un, les atouts en sont nombreux selon eux : l'élève est actif, il découvre une autre façon de lire, il travaille avec ses pairs pour construire du sens, etc.

Enfin, et surtout, treize étudiants sur quinze expliquent que ce premier stage d'enseignement a confirmé, voire renforcé, leur projet d'enseigner :

Depuis la première secondaire, j'ai toujours voulu être prof de français. Cette année était donc l'année de confirmation ou l'année de la déception d'une possible vocation. Je suis consciente d'être tombée sur une classe particulièrement facile mais j'ai sincèrement savouré chaque instant passé avec ces élèves. Donc oui, ce premier stage a, si pas confirmé, vraiment renforcé mon projet d'enseigner. Faire un petit stage au premier quadrimestre, c'est une très bonne idée.

Bien sûr, rien ne dit que les modalités très spécifiques du premier stage que nous avons mis en place expliquent le bilan positif tiré par les étudiants : le présent article ne se veut pas scientifique, il ne repose par exemple pas sur une comparaison entre deux cohortes qui auraient expérimenté des types de stages différents. En revanche, à la question de savoir si le cercle de lecture est représentatif de ce que peut être enseigner au quotidien, la réponse est résolument oui, si l'on prend en compte les injonctions du prescrit légal (qui plébiscite ce dispositif) et les préconisations des chercheurs en didactique de la littérature. Dès lors, ce dispositif donne à voir une certaine réalité, souhaitée par le législateur et les chercheurs, et vécue par un certain nombre d'enseignants.

Par ailleurs, lors d'une séance de pratique réflexive qui a eu lieu à l'université au terme du stage, les étudiants ont été invités à expliciter les enseigne-



ments qu'ils avaient tirés de leurs premières expérimentations. Le groupe-classe a déclaré qu'il lui paraissait à présent très important de :

- choisir un texte adéquat pour le cercle de lecture et de le travailler selon le profil des élèves ;
- laisser les élèves choisir une tâche parmi plusieurs, un document parmi plusieurs, etc. ;
- écouter les élèves et leurs besoins, leurs souhaits, pour adapter ses pratiques d'enseignement ;
- adapter son intervention au profil de l'élève ;
- choisir des supports et des activités qui concordent avec le travail du maître de stage (travail en équipe) ;
- prendre le temps de discuter avec les professeurs, de se familiariser avec l'école, en amont ;
- construire une préparation riche et complète (anticiper des réponses, émettre des hypothèses, envisager l'utilité de la leçon pour pouvoir répondre aux élèves « critiquant » la leçon) ;
- amener les élèves à co-construire les savoirs, à faire émerger le contenu (le recours à la démarche inductive est prôné) ;
- ne pas tabler sur des prérequis peut-être mal maîtrisés, prendre du temps pour les revoir.

Toutes ces déclarations d'intention sont bien entendu très louables : encore faut-il espérer que les stagiaires les mettront effectivement en œuvre lors de leurs stages à venir. Toutefois, soulignons que nous tenons ici vraisemblablement un aspect important du déclenchement du processus réflexif, processus difficile, mais central dans la profession. En effet, il s'agit de pouvoir identifier des éléments-clés de sa propre pratique enseignante qui favorisent l'apprentissage. Cette identification constitue un préalable au transfert, mais cette première étape s'avère encourageante pour la suite, pour le processus de construction identitaire amorcé.

6.3. Quels effets chez les élèves du secondaire ?

D'après les réponses que les maîtres de stage ont apportées au questionnaire qui leur a été adressé et les impressions des étudiants au retour du stage, il semblerait que, de manière générale, les élèves, peu habitués aux cercles de lecture, aient joué le jeu en s'investissant dans l'activité et y aient pris du plaisir. Ils se sont montrés enthousiastes. Cependant, le travail en sous-groupes a parfois suscité des débordements. Par ailleurs, tout comme nos

étudiants lors de l'expérimentation du dispositif à l'université, certains élèves auraient souhaité être davantage accompagnés et guidés par le stagiaire dans leurs réflexions et la formulation des réponses à apporter aux questions. Ultérieurement, il serait intéressant de questionner les élèves du secondaire au sujet du cercle qu'ils ont expérimenté.

6.4. Quels effets chez les maîtres de stage ?

Pour répondre à cette question, nous pouvons nous appuyer sur trois types de données empiriques : d'abord, les rapports rédigés par les maîtres de stage au terme du stage, ensuite, les réponses obtenues au questionnaire qui leur a été soumis et, enfin, les impressions des étudiants quant à l'accueil qui fut réservé à leurs propositions.

Il est difficile d'identifier les tendances générales repérables à la lecture des bilans évaluatifs rédigés par les maîtres de stage. En effet, pour chaque étudiant, furent pointées les compétences acquises et celles à acquérir ; bien entendu, ces appréciations varient fortement d'un sujet à l'autre. Pour autant, l'impression générale reste globalement positive, et les maîtres de stage ne manquent pas de souligner plusieurs indicateurs positifs et prometteurs quant à la planification de l'activité, la mise en œuvre des leçons, la gestion des interactions, etc. Cela va de soi, beaucoup de conseils et de suggestions sont également formulés. Tous ces éléments nous permettent en tant que formateurs d'identifier la nature de l'étayage à apporter aux étudiants en vue des stages ultérieurs.

À la lecture des réponses apportées par les maîtres de stage au questionnaire qui leur a été soumis, plusieurs tendances émergent. Certains voient dans le dispositif du cercle de lecture une belle occasion de susciter le plaisir de lire chez les jeunes et de confronter des expériences de lecture différentes, notamment dans des classes présentant des niveaux différents. Une enseignante interrogée considère que le travail mené à raison de quatre fois cinquante minutes reste « trop simpliste, trop superficiel ». D'autres avis sont plus positifs, nous les reproduisons tels quels ci-dessous :

Oui et non : dans le carcan de l'école où beaucoup d'élèves travaillent « pour les points », ce type de démarche ne marche pas toujours... Pourtant c'est une activité qui me plairait beau-

coup si j'étais sûre que les élèves jouent le jeu et lisent effectivement le texte proposé en dehors de toute notation.

Il [le cercle de lecture] permet aux élèves de confronter leurs idées, leurs réponses, leurs conceptions, de les partager afin d'enrichir leurs réponses, leurs connaissances.

Le dispositif a été mis en place dans une classe de 4TTR [technique de transition], avec beaucoup de niveaux différents, le cercle a permis aux élèves de discuter entre eux et de partager des expériences de lectures différentes. La méthode convient bien à des 4TTR parce qu'elle a un côté ludique.

Interrogés sur les bénéfices et les limites du dispositif proposé aux étudiants, les maitres de stage nous communiquent des réponses qui s'avèrent contrastées, comme le montrent les verbatims qui suivent :

MdS 1 : C'est une première approche. [...] l'atout majeur est de créer le plaisir du texte, de la discussion ; la limite est la manière dont les élèves s'investissent et le temps disponible pour les apprentissages (nous avons déjà un programme chargé et pas toujours le temps suffisant pour y parvenir).

Limites : temps, motivation de tous les élèves.

Le travail de groupe est toujours difficile à cadrer. Les élèves ont une fâcheuse tendance à discuter d'autres choses quand ils travaillent en groupe, même s'ils ont un timing serré et des contraintes claires.

MdS 2 : Je trouve l'exercice complètement hors situation scolaire. Pas de réels enjeux d'apprentissage. C'est une découverte pour le stagiaire mais pour moi, c'est une perte de temps au regard du prescrit⁵. De plus, les jeunes ne sont pas versés dans le domaine. La transposition ne rencontre pas le même enthousiasme.

MdS 3 : C'est une activité cadrée qui limite la préparation à la recherche de textes appropriés et d'activités sur ceux-ci faisables en 2 séances, parfait pour débiter. Par contre, toutes les écoles n'organisent pas nécessairement des séances de 2h d'affilée, ce qui me semble un facteur important dans la réussite de l'activité « cercle de lecture ».

MdS 4 : L'étudiant a l'impression de ne pas vraiment « donner cours ». De plus, étant donné qu'il ne connaît pas du tout les élèves, c'est difficile pour lui d'aller vers eux et d'engager une discussion, réflexion à partir de leurs réponses. Le stagiaire avait une idée claire de ce à quoi il voulait arriver. La préparation en amont du stage était structurée.

À lire les réponses au questionnaire qui fut soumis aux étudiants, il apparaît que les maitres de stage semblaient quelquefois réticents au départ par rapport au dispositif. En effet, sept étudiants rapportent avoir éprouvé des difficultés à trouver un maitre de stage acceptant qu'il soit mis en pratique. Selon les étudiants concernés, les maitres de stage « sceptiques » ne voyaient pas l'intérêt de ce genre d'activité, mais il semblerait que l'expérience ait tout de même fait des émules : « Même si le maitre de stage semblait dans un premier temps réticent à la réalisation de travaux en groupe, il a été très ouvert à ce nouvel exercice qu'il ne connaissait pas, dans la mesure où les élèves étaient dirigés par une série de questions précises et qu'ils n'étaient pas livrés à eux-mêmes face au texte ». On voit dès lors que, dans certains cas, se tisse de l'université à l'école secondaire une collaboration heuristique pour tous : les stagiaires profitant de l'expertise et de l'expérience des maitres de stage et ces derniers découvrant certains dispositifs qu'ils n'avaient pas encore testés. D'une certaine façon, l'on pourrait dire que le cercle de lecture, tout comme l'atelier d'écriture, sont des « dispositifs prétextes » qui visent à placer les étudiants *in situ* sans trop les exposer : ils reposent sur une structure canonique rassurante, ils suscitent souvent l'engouement des élèves...

7. Conclusion

Notre article avait pour but de rendre compte d'une expérimentation que nous avons conduite conjointement. Cela va de soi, les constats posés ne sont en aucun cas généralisables, vu la portée tout à fait réduite de notre projet, la taille restreinte de notre échantillon ou du corpus étudié. Pour autant, la problématique qui s'inscrit au cœur de notre propos et de nos préoccupations est cruciale : comment favoriser de premières expériences d'enseignement positives pour tous ? Comment étayer au mieux les tentatives conduites par les stagiaires novices ?

Comment favoriser l'appropriation par les futurs enseignants de dispositifs préconisés par le prescrit légal, la littérature scientifique ou professionnelle ? Comment renforcer la collaboration nouée entre université et écoles secondaires ? Comment mettre en place une entrée progressive dans le métier d'enseignant, métier terriblement complexe et exigeant ? À toutes ces questions, il convient sans nul doute d'apporter des réponses nuancées, mesurées, fortement contextualisées. Et si l'isomorphisme n'est qu'une solution parmi d'autres, elle reste vraisemblablement une piste à explorer.

Et puis, comme le rappelle à très juste titre un étudiant qui réalise l'agrégation en un an, si cette première expérience fut globalement très bénéfique pour les stagiaires, qu'en est-il pour les stages à venir, pour lesquels la prise en charge de la complexité sera croissante ?

Pour revenir sur les ateliers, il me semble qu'introduire les élèves de Master 1 dans l'enseignement par le biais d'un atelier est une bonne idée. Cela permet au nouvel étudiant peu expérimenté d'entrer en contact avec une classe, avec un dispositif ludique, et avec une préparation moindre que celle d'une séquence de cours. Attention cependant à ce que les élèves ne déchantent pas lorsqu'ils découvriront de « vraies » classes lors des stages suivants.

Bref, suite au prochain épisode...

8. Bibliographie

- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la littérature au lycée*. Grenoble : CRDP de Grenoble.
- Beckers, J. (2012). *Compétences et identités professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels de l'enseignant du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal et L. Mottier-Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (191-206). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Delory, C. (2000). Quel héritage pédagogique pour le nouveau millénaire ? *Pédagogies Forum*, vol. 35. En ligne : <http://patrickjjdaganaud.com/4-GESTION%20DE%20CLASSE/G%20C9RER%20DES%20RELATIONS%20HARMONIEUSES/heritagepedagogique.pdf>
- Doudady, J. & Isaac, S. (2016). Concevoir et animer un atelier de formation. In A. Daele et E. Sylvestre (Éds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (133-155). Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Dubar, Cl. (2015). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dufays, J.-L. et al. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2002). Faire comme on dit : Du principe d'homologie dans la formation initiale des agrégés de français. *Puzzle*, 11. En ligne : <http://hdl.handle.net/2268/81770>
- FESEC (2002). *Programme. Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*.
- FESEC (2000). *Programme. Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*.
- FESEC (2014). *Programme. Français. 2^e et 3^e degrés. Professionnel et Technique de qualification. Humanités professionnelles et techniques*.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I. Rationalisation de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Louichon, B. (2011). La lecture est-elle un concept didactique ?, in B. Daunay et B. Schneuwly (Éds.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ministère de la Communauté française (2000). *Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement*

secondaire général et technique de transition. 2^e et 3^e degrés. Programme d'études du cours de français.

Perez-Roux, T. & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ? *Recherche et formation*, 74. En ligne : <http://rechercheformation.revues.org/2113>

Rascal & Dubois, Cl. K. (2007). *Cassandra*. Montréal : Les 400 coups.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : Presses universitaires de France.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Terwagne, S. et al. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2002). Des savoirs en jeu au savoir en « je » : Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12. En ligne : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_4.pdf

Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. par Fr. Sève. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. trad. par Fr. Sève. Paris : La Dispute.

Wallonie-Bruxelles Enseignement (2015). *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2^e et 3^e degré*.

9. Notes

¹ À l'Université de Liège, le *moniteur pédagogique* est un enseignant chevronné du secondaire qui accompagne le travail de planification du stagiaire.

² Que soient ici très vivement et très chaleureusement remerciés les enseignants qui ont accueilli nos étudiants pour leurs premières expérimentations.

³ Les étudiants qui réalisent le cursus en un an n'étaient pas tenus d'expérimenter dans leur classe l'atelier d'écriture et le cercle de lecture, mais un certain nombre l'a fait néanmoins. Pour leur part, leurs stages reposaient sur les prescriptions communiquées par leur maître de stage quant aux sujets à aborder ou aux compétences à travailler avec leurs élèves.

⁴ Pour avoir expérimenté des cercles de lecture en haute école, avec de futurs instituteurs du primaire ou de futurs agrégés du secondaire inférieur, nous fûmes surpris par le contraste entre le déroulement des cercles proposés à ce public et celui que nous avons pris en charge avec les romanistes. En haute école, les échanges étaient vifs, spontanés, nombreux, intenses. Le regard d'autrui semblait moins source de difficultés. Quant aux interprétations finalement construites, elles étaient elles aussi riches, fines, précises, nuancées, argumentées. Peut-être ce public a-t-il davantage l'habitude d'intégrer les affects à ses apprentissages, sans doute est-il plus familiarisé avec les albums ? Sans doute faudrait-il réitérer l'expérience pour mettre ces intuitions à l'épreuve des faits...

⁵ Certains propos montrent que si les cercles de lecture sont mentionnés dans les programmes d'enseignement, certains enseignants l'ignorent tout à fait : ce point contribue à notre sens à valider la pertinence de notre démarche, laquelle forme nos étudiants, tout en faisant découvrir à certains enseignants un dispositif qu'ils méconnaissent.