

ÉVALUATION EXTERNE

5^e année de l'enseignement secondaire

LECTURE

PISTES DIDACTIQUES

Mars 2006

Ce document de Pistes didactiques a été élaboré par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en lecture composé de :

Annette LAFONTAINE et Patricia SCHILLINGS, chercheuses au Service de Pédagogie théorique et expérimentale de l'Université de Liège ;

Francis CAMBRON (CPEONS), Marcelle CLARINVAL – LE BOUCHER (FELSI), Monique DENYER (Inspectrice de langue romane pour l'enseignement secondaire de la Communauté française), Jean-Luc VANSCHÉPDAEL (FESeC) ;

Michel GEORIS, chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Sébastien DELATTRE, assistant au Service général du Pilotage du système éducatif.

PISTES DIDACTIQUES

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
Quels supports écrits ?	6
Quelle approche didactique au service de quelles compétences ?	6
Structure du document	7
PARTIE I	
LES CERCLES DE LECTURE	
Une approche didactique centrée sur les interactions	8
I.1. LES TRANSACTIONS DU LECTEUR	
ET LES DIFFÉRENTES COUCHES DE SENS DU TEXTE	8
I.2. UN SCHEMA DIDACTIQUE GÉNÉRAL	10
I.2.1. La phase de préparation	11
I.2.2. La phase de réalisation	11
I.2.2.1. La lecture	11
I.2.2.2. La discussion	11
I.2.2.3. La mise en commun	14
I.2.3. La phase d'évaluation	14
PARTIE II	
DES CERCLES DE LECTURE	
A PROPOS DE <i>TEL MAITRE, TEL LION</i> DE B. WERBER	16
II.1. ORGANISER DES DISCUSSIONS APRÈS LA LECTURE INTÉGRALE DU TEXTE	18
II.1.1. Echange d'impressions « libres »	18
II.1.2. Pistes spéciales	20
II.2. ORGANISER DES DISCUSSIONS EN COURS DE LECTURE	24
II.3. DES PROJETS D'ÉCRITURE EN GUISE DE PROLONGEMENT	27
ANNEXES	29

INTRODUCTION

Au mois d'octobre 2005, une épreuve d'évaluation externe en lecture a été administrée aux élèves de 5^e année de l'enseignement secondaire de la Communauté française. Les constats ne sont pas nouveaux : bon nombre d'élèves se trouvent en difficulté lorsqu'il s'agit

- de **dépasser le traitement local de l'information** et ce, quel que soit le type de texte envisagé : leurs stratégies les orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte ;
- de retrouver une information non pas littérale mais synonyme, où les **termes** utilisés dans le texte **diffèrent** quelque peu de ceux utilisés dans la question ;
- de découvrir des informations **implicites** à partir d'éléments épars et de réaliser une **inférence** ;
- de **mettre en relation des éléments d'information distants** au sein d'un même texte ou de **mettre en réseau plusieurs textes** ;
- de **produire par écrit** un raisonnement ou un jugement personnel : cela se traduit, dans de nombreux cas, par une augmentation des omissions.

A ce niveau d'études, il semble cependant que ce soit le cumul d'une compétence plus complexe (réaliser une inférence, appréhender l'ironie du récit, etc.) avec la nécessité d'une production écrite qui induise un découragement et donc une augmentation du taux d'omissions. En effet, des questions ouvertes mais portant sur l'explicite du texte donnent des résultats plus que satisfaisants dans l'ensemble des filières. De la même façon, une question réellement ouverte (pour laquelle un avis positif ou négatif est accepté du moment qu'il est bien argumenté) occasionne de bons résultats, dans toutes les filières : ainsi, la question sur la vraisemblance du récit dans *Tel maître, tel lion* est réussie par 59 % des élèves de l'enseignement professionnel, 64 % du technique de qualification, 75 % du technique de transition et 82 % de l'enseignement général.

Au-delà de ces constats d'ordre général, une analyse plus qualitative réalisée texte par texte a permis d'affiner le diagnostic et de mettre en évidence quelles sont les habiletés maîtrisées par les élèves et quels sont les processus qui leur posent de réelles difficultés. Un document intitulé *Résultats et commentaires* a été envoyé dans l'ensemble des écoles secondaires.

Au moment d'élaborer les Pistes didactiques, il s'agit d'opérer des choix à trois niveaux :

- **quels supports écrits** proposer aux enseignants ?
- **quelle approche didactique** ... ?
- ... au service du développement ou de l'approfondissement de **quelles compétences** ?

Quels supports écrits ?

La nouvelle *Tel maître, tel lion* de B. Werber¹ a été proposée aux élèves de l'ensemble des filières. Comme nous le mentionnions dans le document *Résultats et commentaires*, ce texte peut être qualifié de « résistant » dans la mesure où il impose au lecteur de faire des hypothèses sur la position de l'auteur. Ce dernier a émaillé son récit d'une série de réflexions dont il s'agit de pouvoir décoder l'ironie ou le second degré afin de percevoir la portée critique du discours sous-jacent à cette fiction. Proposer ce texte dans le cadre des évaluations externes constituait un défi dont le groupe de travail responsable de l'élaboration des épreuves mesurait l'ampleur : l'analyse des réponses des élèves - et de leurs erreurs - à des questions ouvertes ou semi-ouvertes, nombreuses, s'est révélée riche d'enseignements quant aux habiletés qui restent encore insuffisamment maîtrisées.

Il nous paraît intéressant d'appuyer les pistes didactiques sur ce même texte qui, vu les caractéristiques évoquées précédemment, constitue un terrain riche pour le développement de stratégies qui manquent encore au bagage d'un certain nombre d'élèves : l'élaboration d'une inférence, et tout particulièrement l'appréhension de l'ironie et du second degré.

Rappelons par ailleurs que la nouvelle de B. Werber a été appréciée par la majorité des élèves et jugée bien adaptée par la majorité des enseignants. Ce qui nous conforte dans l'idée qu'il est tout à fait opportun d'intégrer ou de réintégrer un travail sur les textes narratifs dans toutes les formes d'enseignement. Les pistes d'exploitation proposées sont **modulables** afin que chaque enseignant puisse adapter l'approche qu'il fera de ce texte au public auquel il s'adresse, tout en tenant compte du temps qu'il veut y consacrer et du niveau d'approfondissement auquel il souhaite amener ses élèves.

Quelle approche didactique au service de quelles compétences ?

Les interactions sociales sur lesquelles se fonde l'approche didactique appelée *Cercles de lecture*² constituent un outil qui a pour vocation de réconcilier les élèves avec le plaisir de la lecture en abordant le texte par un autre biais que celui des questions de compréhension. Il ne s'agit pas de mettre les difficultés de compréhension de côté, au contraire : des pistes de discussion, dont le degré d'ouverture varie, sont proposées pour aider les élèves à approfondir leur compréhension, notamment en leur apprenant à décoder l'implicite du récit.

La démarche semble tout à fait appropriée pour apporter une réponse à deux niveaux : **celui des difficultés** observées chez les élèves mais aussi **celui des attitudes** de certains lorsqu'il s'agit de produire une réponse, ou parfois même une opinion personnelle. On se heurte dans ces cas à de hauts taux d'omissions qui peuvent s'interpréter en termes de démission face à l'écrit mais aussi de déstabilisation face à une tâche inhabituelle. Certains élèves ne sont-ils pas plutôt accoutumés à répondre à des questions relativement fermées sur les textes qu'ils ont lus, questions dont la réponse figure dans le texte de façon explicite ?

¹ Nouvelle extraite de *L'ARBRE DES POSSIBLES et autres histoires*. Paris, Albin Michel, 2002.

² Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001), *Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck, Outils pour enseigner (2^e édition).

Le cercle de lecture fait en outre une large place à l'oral et à d'autres modes d'expression (par exemple, lors de la schématisation : dessins, graphiques, slogans, etc.) c'est-à-dire à des canaux sur lesquels certains élèves sont moins insécurisés. Enfin, le côté relativement ouvert de la discussion peut induire un sentiment de valorisation : pris dans la construction collective du sens du texte ou du livre, chaque élève se rend compte qu'il peut apporter sa pierre à l'édifice. Il peut en outre s'enrichir du niveau de compréhension ou d'interprétation de certains de ses condisciples plus avancés et de son enseignant.

Pour les enseignants – et les élèves qui s'initient au cercle de lecture – il est conseillé d'aborder un texte moins dense avant de se replonger dans la lecture de la nouvelle de B. Werber. Si l'ensemble du dispositif semble difficile à mettre d'emblée en place, une transition par une discussion en grand groupe sera déjà un pas vers une autre posture face au texte que celle de lecteur passif en quête de la « bonne réponse » à un questionnaire traditionnel de lecture silencieuse. Cette discussion doit être guidée par l'enseignant et par les règles d'interaction indispensables pour que cet échange porte ses fruits (cf. page 13).

Structure du document

Les *Pistes didactiques* proposées ici s'ouvrent par une brève présentation du dispositif *Cercles de lecture*. Sont ensuite développées une série de propositions d'activités portant sur *Tel maître, tel lion* :

- Les différentes activités proposées sont exposées : objectif, consignes, amorces, outils de structuration, conseils pour (re)lancer la discussion, etc.
- Des pavés encadrés viennent s'insérer dans l'exposé du déroulement de ces activités : y figurent des indications d'ordre plus général et des balises pour aider l'enseignant à guider les discussions et orienter les élèves vers la levée des difficultés de compréhension.

Ces explications complémentaires aux activités proposées revêtent à nos yeux une importance considérable : il s'agit de mettre à disposition des enseignants les outils indispensables qui leur permettront de transférer à d'autres textes (aussi bien de fiction que d'opinion) le dispositif proposé ici.

Une fois décrites différentes modalités de lecture et de discussion, des prolongements sont envisagés sous la forme de projets d'écriture ou de la mise en réseau avec d'autres supports écrits.

PARTIE I

LES CERCLES DE LECTURE

Une approche didactique centrée sur les interactions

En préambule à cette brève présentation du dispositif qui servira de charpente aux pistes didactiques proposées, nous empruntons la définition que S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine donnent des *Cercles de lecture* en quatrième de couverture de l'ouvrage qu'ils ont consacré à ce dispositif didactique.

Un Cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées³. Au-delà de la construction collective de significations, les interactions doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. L'enseignant joue dans les cercles un rôle considérable : il organise, gère, anime et étaye les propositions des élèves et bien sûr, enseigne.

Un des principes fondamentaux des *Cercles de lecture* est de permettre aux élèves de réagir aux textes de manière très ouverte. On peut affirmer sur cette base que cette façon d'aborder la lecture se situe réellement aux antipodes des traditionnels questionnaires de lecture silencieuse qui tendent à transformer la lecture en une chasse aux « bonnes réponses » et sont loin de susciter chez les élèves une grande passion pour la lecture. La pratique de ces questionnaires tend à inculquer aux élèves une représentation erronée de la lecture qui se manifeste clairement et de manière régulière dans les diverses opérations d'évaluations menées tant dans l'enseignement primaire que secondaire : dès lors que les concepteurs des épreuves se risquent à poser des questions plus ouvertes, qui font appel à la capacité à inférer ou à porter un jugement critique, ils constatent d'importantes difficultés chez certains lecteurs qui ont tendance à se limiter à une recherche locale d'informations.

I.1. LES TRANSACTIONS DU LECTEUR ET LES DIFFÉRENTES COUCHES DE SENS DU TEXTE

C'est une approche transactionnelle de la lecture qui est préconisée ici ; elle repose sur le modèle théorique développé par L. Rosenblatt⁴. En bref, la perspective est la suivante : au cours de la lecture se produisent ce que l'auteure appelle des transactions entre le lecteur et le texte. Ces transactions suivent un double mouvement : l'un qui va **du texte au lecteur** et l'autre qui va **du lecteur au texte**.

³ On peut en effet organiser des cercles de lecture sur des textes autres que littéraires. Se reporter à l'ouvrage précité pour plus d'information sur les cercles d'idées. Y sont proposés une série d'outils qui aideront l'enseignant à guider et structurer les échanges.

⁴ Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press; (1994). Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Du texte au lecteur

Tout texte nous fournit, de manière explicite, une série d'informations, qui sont rapportées dans un code, une langue dans laquelle nous devons nous couler. C'est ce que nous appellerons le sens **littéral** du texte.

Même quand on est parvenu à établir le sens littéral d'un texte, il est des renseignements que l'auteur se plaît à ne pas nous donner, qu'il nous oblige donc à inférer. Nous nous plions au jeu de manière souvent inconsciente. Cette couche de sens **inférentiel** se décode à travers une multiplicité d'indices, explicites autant qu'implicites.

Du lecteur au texte

L'engagement du lecteur se signale tout particulièrement par la construction de réponses **personnelles** sur le texte. Les réponses des lecteurs au texte sont alors de différents types. Par exemple :

Réactions et interrogations affectives

- le lecteur exprime ses sentiments sur les personnages, l'histoire, les illustrations ;
- il établit des rapprochements (analogies) entre des éléments du récit et sa propre vie, lui permettant de mieux comprendre l'histoire.

Réactions et interrogations cognitives

- le lecteur justifie ses impressions, ses jugements à partir du texte ;
- il relève des questions qui l'intriguent ;
- il analyse /compare les personnages, leurs motivations, leur évolution, une suite d'événements, des choix stylistiques, des traitements thématiques en pratiquant les inférences nécessaires ;
- il exprime ses propres conceptions sur un des thèmes du récit et les compare avec les conceptions de l'auteur.

Les transactions ont un caractère unique : un même texte ne revêtira pas le même sens pour deux lecteurs différents, ni même pour un lecteur à deux moments différents. Le lecteur aborde en effet le texte avec sa personnalité, sa sensibilité, ses émotions, ses connaissances, ses représentations, ses références culturelles, ses souvenirs, son humeur, etc.

L. Rosenblatt parle également d'**un dialogue entre le texte et le lecteur**. L'apprentissage de ce dialogue intérieur passe d'abord par un apprentissage social : tel est le rôle des échanges entre élèves et avec l'enseignant que l'on met en place dans le cadre de ces *Cercles de lecture*.

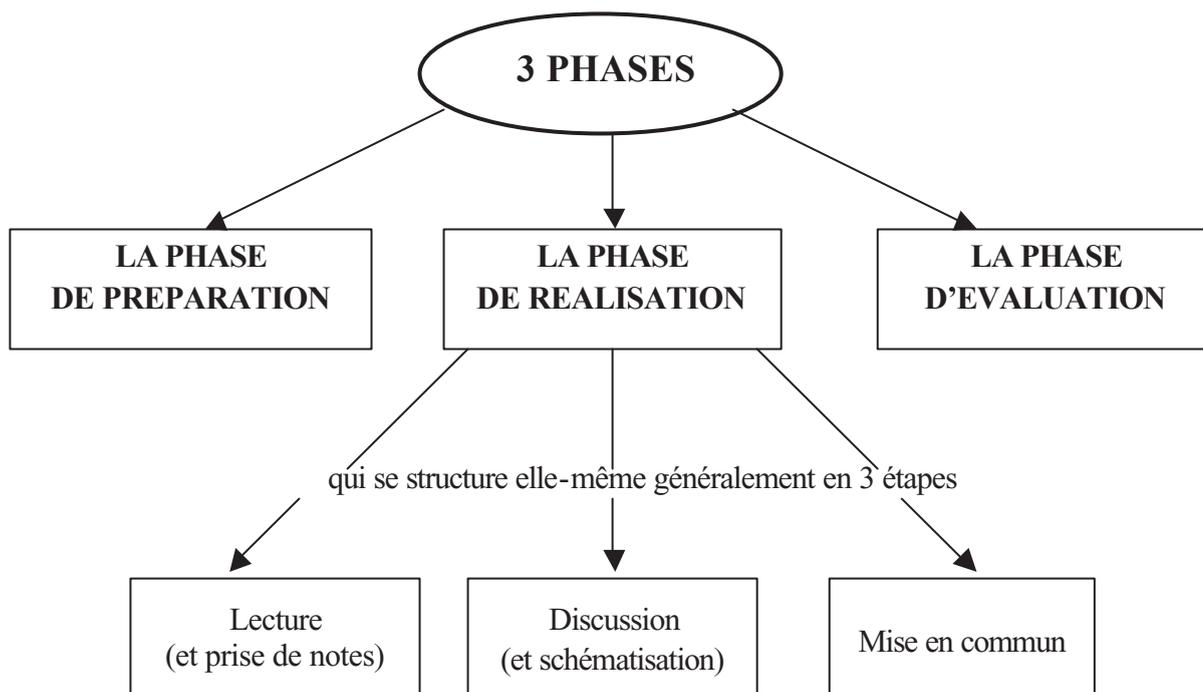
Cette perspective transactionnelle a des implications sur les choix des supports écrits que l'enseignant va proposer à ses élèves et sur les attitudes que ceux-ci vont être amenés à développer au cours de la réalisation de leurs projets de lecture :

- **Le texte s'ouvre au lecteur** : on choisira des textes ou des livres denses, riches d'implicite, de "blancs" offerts à l'imagination du lecteur. Ces textes mettront en scène des personnages ou des situations auxquels le lecteur peut s'identifier (analogie, empathie, on en rit, on en pleure, on comprend, on se comprend mieux) mais aussi des personnages et des situations différents (on saisit, on prend connaissance de réalités différentes, on les compare à la nôtre, on s'évade dans l'imaginaire, etc.). Le lecteur sera également confronté à des livres, des sujets, des personnages sources de frustration, de critique, des modes d'expression qui heurtent sa sensibilité ou ses valeurs, etc.
- **Le lecteur s'ouvre au texte** : il s'agit de sensibiliser les élèves au fait que le sens d'un texte est ouvert, leur apprendre à réagir, à répondre au texte, à l'interroger, à le critiquer. Ces échanges avec le texte feront des lectures autant d'expériences positives qui pourront donner naissance à une motivation guidée par le plaisir.

Le schéma didactique développé ci-dessous expose les étapes essentielles de la démarche. Une structure de base est ainsi conseillée, assortie d'une série de balises qui aideront l'enseignant à mener la démarche vers ses objectifs. Diverses variantes sont également envisagées, illustrant ainsi le fait que si la démarche doit être structurée, elle n'en est pas pour autant rigide.

I.2. UN SCHÉMA DIDACTIQUE GÉNÉRAL

Un *Cercle de lecture* comprend généralement trois phases essentielles : la phase de préparation, de réalisation et d'évaluation.



I.2.1. La phase de préparation

Elle consiste essentiellement à clarifier les objectifs du projet qui va être mis en place (échanger des impressions, préparer un dossier sur un thème, sélectionner des arguments pour un débat, se construire une opinion, etc.) et à envisager la manière dont on pourra atteindre les objectifs fixés. C'est également au cours de cette phase d'ouverture que seront élaborés les référentiels qui serviront à orienter et structurer le contenu des échanges ainsi qu'à réguler les interactions (voir plus loin pages 12 et 13).

I.2.2 La phase de réalisation

Elle se structure elle-même généralement en trois grandes étapes : la lecture du texte (ou des textes, ou du livre) avec prise de notes, la discussion, la mise en commun.

I.2.2.1. La lecture

Deux grandes variantes peuvent s'envisager pour aborder le texte ou le livre : discussion **après lecture intégrale** ou **en cours de lecture**, que l'on appelle également discussions au fur et à mesure de la lecture dans le cas de livres découverts par étapes⁵. Les deux modalités sont illustrées et commentées dans le déroulement des activités proposées sur la nouvelle de B. Werber. Le pavé de la page 24 distingue ces discussions de la technique de lecture par dévoilement progressif. Il est toujours conseillé d'inviter les élèves à **prendre des notes** en cours de lecture ou juste après celle-ci. L'objet de ces notes peut être guidé par le référentiel de sujets possibles qui aura été dressé avant la lecture, ou par une piste spéciale si l'enseignant en a annoncé une avant que les élèves entament leur lecture.

I.2.2.2. La discussion

La discussion est au centre de la démarche. Elle doit être comprise comme un moyen, un moment, un lieu où l'on s'exprime ses interprétations et où l'on apprend à mieux comprendre des textes. Pour qu'elle soit fructueuse, il s'agit d'être attentif à trois aspects :

- Quels sujets aborder lors de ces échanges ?
- Comment organiser ces échanges pour atteindre les objectifs fixés ?
- Comment rendre compte de ces échanges ?

⁵ L'enseignant peut, par exemple, dans le cas d'un roman, organiser un *Cercle de lecture* tous les 2 ou 3 chapitres, selon la longueur respective de ceux-ci mais surtout selon la trame du récit et ses moments « charnières » (cf. pavé page 25).

Les deux premiers points vont être abordés en détail ci-après. Quant à la communication du fruit des discussions, il est important d'amener les élèves à **schématiser le produit de leurs échanges** et de leur préciser, lors de la phase de préparation de l'activité, quel est, concrètement, le produit attendu. La forme que prendra cette schématisation est variable (schéma, diagramme, dessin, tableau comparatif, texte, etc.) et peut être laissée ou non au libre choix des élèves (voir page 22 pour un exemple de schématisation structurée).

Quels sujets aborder lors de ces échanges ?

Deux possibilités s'offrent à l'enseignant : soit les échanges porteront sur un ou des thèmes laissés au libre choix des élèves, soit ceux-ci se verront proposer des sujets de discussion précis, c'est-à-dire des « pistes spéciales ».

Thème libre

Les élèves apprennent à choisir les sujets de discussion en fonction de leurs impressions dominantes. L'ouverture a cependant certaines limites. Il s'agit donc de cadrer la discussion et pour ce faire, de dresser avec eux, avant ou après la lecture, une liste des sujets possibles, liste que l'on appelle également « référentiel ».

Ce référentiel peut être de deux types :

- Si la liste des sujets possibles est dressée **avant** d'entrer dans la lecture du texte ou du livre, elle sera générale :

Exemple :

De quoi peut-on parler ?	
"	Des personnages
-	leurs caractéristiques
-	ce qui me plaît, me déplaît
-	ce que je ne comprends pas
"	De l'histoire
-	les passages préférés
-	la fin de l'histoire
-	la suite des événements
"	De ce que les personnages, l'histoire évoquent dans ma vie
"	Des thèmes, du message de l'auteur
"	Du style
"	...

- Si elle est dressée **après** la lecture, la liste sera plus directement associée au sujet particulier abordé par le texte, à l'intrigue dans laquelle les lecteurs viennent de se plonger. C'est le cas dans celle que nous proposons de dresser à propos de la nouvelle de B. Werber page 18.

Piste spéciale

L'enseignant peut, **avant ou après la lecture**, proposer aux élèves de se focaliser sur un sujet commun, c'est ce que l'on appelle une « piste spéciale ». Au cours des observations dans les classes, on a pu constater que le recours à des pistes spéciales favorise la fluidité de la discussion qui devient un véritable échange et une construction collective de sens : chacun a réfléchi et émet son avis, son impression sur le **même point**, sur le **même aspect** du récit.

Lorsque les élèves sont libres de choisir leur sujet de discussion, on a par ailleurs observé quelquefois une certaine difficulté à prendre une décision, ou une hésitation à partager les notes individuelles que l'on a écrites dans son carnet de lecture.

Enfin, les « pistes spéciales » permettent d'élargir le champ de réflexion des élèves qui auraient tendance à s'en tenir toujours aux deux ou trois mêmes thèmes (choisis dans les référentiels).

Comment organiser ces échanges pour atteindre les objectifs fixés ?

Avant de lancer les élèves dans un *Cercle de lecture*, il est important de leur expliquer comment cette discussion va être menée pour atteindre l'objectif qu'on lui a fixé. Il s'agit pour chaque membre du groupe **d'expliquer et d'étayer, en s'appuyant sur des éléments du texte**, l'avis ou l'impression de lecture qu'il communique aux autres mais aussi **de réagir** à ce que chacun des interlocuteurs apporte dans la discussion. Il s'agit en d'autres termes de tout mettre en œuvre pour que l'échange ne se solde pas par une simple juxtaposition de points de vue individuels, ce qui fait passer tout le travail à côté de ses objectifs tant cognitifs que socio-affectifs.

Il s'agit en outre de veiller à ce que les discussions se déroulent dans un climat serein et bienveillant. Pour y aider, on peut construire, avec les élèves, **un référentiel de comportements ou règles d'interaction** qui pourra s'enrichir d'un cercle à l'autre pour une amélioration progressive de ce fonctionnement en petits groupes et une efficacité croissante. On peut en effet, lorsqu'on évalue le fonctionnement en petits groupes, pointer l'un ou l'autre élément facilitateur ou au contraire perturbateur celui-ci et s'inspirer de cette situation vécue pour édicter une nouvelle règle.

Exemple :

Comment en parler ?

- .. Ne pas couper la parole
- .. Ne pas la monopoliser non plus !
- .. S'écouter
- .. Respecter les idées des autres (ne pas émettre de jugement, ne pas rire)
- .. Rester dans le sujet
- .. Justifier ses opinions (notamment par des retours au texte)
-

Il est important de préciser aux élèves qu'ils ne doivent pas nécessairement atteindre le consensus au terme de leur échange en petits groupes, *a fortiori* quand il s'agit d'échanges sur les impressions, les interprétations ou les opinions personnelles. Certaines pistes de discussion auront cependant pour vocation de lever des obstacles potentiels à la compréhension inhérents au texte (implicite, ironie). Dans ces cas précis, le développement d'une compréhension commune sera l'objectif poursuivi.

I.2.2.3. La mise en commun

Les mises en commun prennent pour point de départ les comptes rendus des discussions menées dans chaque groupe. Idéalement, ces comptes rendus s'appuieront sur un support écrit ou graphique. Il s'agira le plus souvent d'une affiche par groupe sur laquelle les élèves auront schématisé l'objet et le « résultat » de leurs échanges.

Lorsque tous les élèves ont eu l'occasion de discuter du ou des mêmes textes, la mise en commun offre l'occasion de revenir sur les questions qui ont préoccupé l'un ou l'autre groupe, d'offrir de nouveaux éclairages, d'approfondir encore la compréhension et les interprétations. Quand les différents groupes ont eu à traiter de thèmes différents, généralement complémentaires, à partir de textes divers, la mise en commun consiste à communiquer aux autres membres de la classe le travail mené dans chacun des *Cercles*.

I.2.3. La phase d'évaluation

Elle vise à examiner avec les élèves dans quelle mesure les objectifs qu'on s'était fixés ont été atteints et si les méthodes utilisées se sont révélées satisfaisantes. C'est l'occasion de revenir sur les sujets de discussion et les règles d'interaction qui avaient été listées lors de la phase de préparation. Dans la perspective d'une mise en place régulière de *Cercles de lecture*, la classe peut se doter d'outils qui aideront à l'évaluation des interactions, en lien direct avec les contenus abordés.

Évaluation de la discussion
par les participants⁶

<i>Nos interactions</i>	<i>De quoi nous avons parlé ?</i>
Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ? Comment ? Pourquoi ?	De quoi avons-nous surtout parlé ?
Nous sommes-nous aidés à exprimer nos idées ? Comment ?	Qu'avons-nous appris de nouveau ?
Sommes-nous allés le plus loin possible dans la discussion ? Comment ?	Quelles questions nous posons-nous encore après la discussion ?
Avons-nous pensé à organiser notre discussion? Quelqu'un a-t-il pris des notes ?	
Quelqu'un a-t-il animé la discussion ?	
Avons-nous fait attention au temps ?	
Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Pourquoi/ comment ?	
À quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?	

Avant d'entrer dans les propositions d'activités, précisons que les phases de préparation et d'évaluation sont indispensables si on veut installer une pratique régulière des *Cercles de lecture* qui soit mise au service d'un réel approfondissement des compétences et d'une augmentation de la motivation à lire.

Le déroulement des activités proposées dans les pages qui suivent se focalise sur le cœur de ces activités c'est-à-dire la phase de réalisation. Il est cependant recommandé aux enseignants d'accorder le plus grand soin aux phases de préparation et d'évaluation de l'activité.

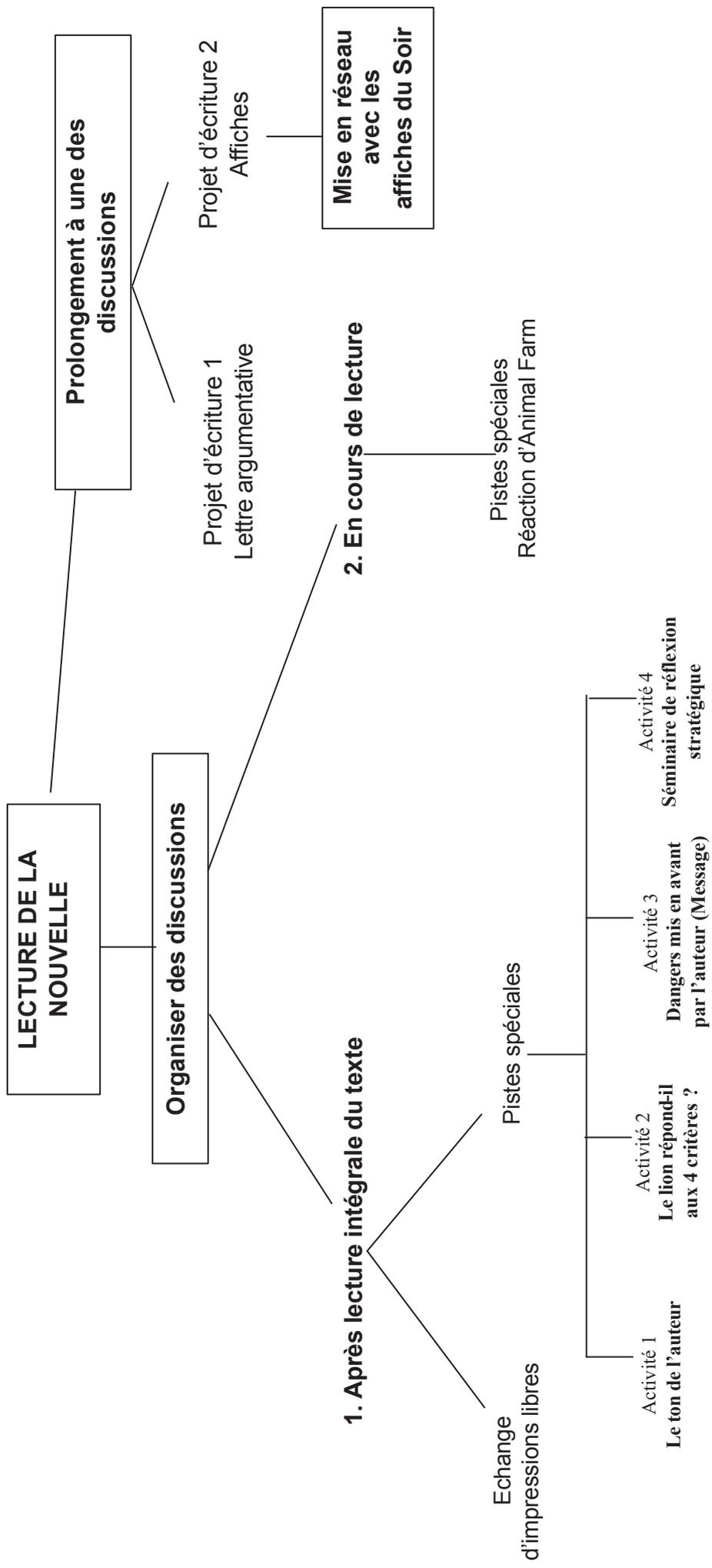
⁶ Cet exemple de grille d'évaluation est repris de la brochure d'accompagnement du film *Les Cercles de lecture, 1. Discuter pour mieux comprendre des textes de fiction* (A. Lafontaine et S. Terwagne, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 1999).

PARTIE II

DES CERCLES DE LECTURE À PROPOS DE *TEL MAÎTRE, TEL LION* DE B. WERBER

Le schéma ci-dessous illustre les différentes approches proposées pour aborder ce texte : certaines impliquent que les élèves opèrent **une distanciation** par rapport au texte, d'autres leur proposent au contraire **une identification** à certains des protagonistes de cette nouvelle (jeux de rôle, lettre, affiche, etc.).

Ces pistes d'exploitation sont modulables. L'enseignant opérera des choix en fonction de ce qu'il connaît de ses élèves : leur niveau en lecture mais aussi leurs attitudes par rapport à l'écrit et à la communication orale, leurs centres d'intérêt, la nécessité de cadrer plus ou moins l'activité, etc. L'essentiel est de trouver un équilibre : la « tâche » doit constituer un défi qui pourra amener à combler certaines lacunes et à rendre la lecture plus stimulante par la découverte de certains aspects du texte qui seraient passés inaperçus mais elle ne doit pas être d'un niveau de difficulté tel que les élèves se découragent rapidement ou même refusent de s'y engager.



II.1. ORGANISER DES DISCUSSIONS APRES LECTURE INTEGRALE DU TEXTE

Les discussions qui vont être proposées prennent place après une première lecture intégrale du texte. Deux grandes modalités d'échange sont développées : soit le sujet de discussion est laissé au choix des élèves, soit il est amené par l'enseignant sous la forme de « piste spéciale ».

II.1.1 Echange d'impressions « libres »

L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à confronter leurs compréhension et leur interprétation du texte, en laissant le libre choix des sujets de discussion qu'ils vont aborder au cours de leurs interactions.

→ Étape 1 : Lecture individuelle du texte

Proposer des échanges ouverts

Les échanges d'impressions de lecture sont volontairement ouverts « à tous sujets inspirés par le texte ». On est bien ici dans un contexte « naturel » où des lecteurs répondent au texte de façon spontanée, comme ils le feraient après avoir vu un film⁷.

Laisser les élèves choisir l'angle par lequel le texte va être discuté revêt plusieurs avantages. Premièrement, c'est un garant de leur engagement dans une activité qui est loin d'être simple, en particulier pour des lecteurs fâchés avec la lecture. Deuxièmement, en montrant qu'un même support écrit peut générer des réponses très différentes selon les lecteurs, ce type de fonctionnement souligne le rôle actif du lecteur. La position de lecteur est en effet bien différente de celle qui consiste à répondre à des questions destinées à vérifier la compréhension du texte.

Enfin, l'approfondissement de la compréhension, loin d'être mis de côté, surgit de façon naturelle lorsque les interprétations divergent.

→ Étape 2 : Elaboration d'un référentiel de discussion

Une fois qu'ils ont terminé leur lecture, les élèves sont amenés à lister les sujets de discussion qui leur viennent à l'esprit et dont ils auraient envie de parler avec les autres. Il peut s'agir de thèmes associés au contenu du texte (la violence, l'insécurité, la mode, les risques du clonage, etc.) mais aussi d'impressions de lecteurs (scepticisme, indignation, incompréhension, etc.) ou encore d'opinions personnelles relatives à l'appréciation du texte (ce qui a choqué dans le texte, ce avec quoi on ne peut être d'accord, ce qu'on a aimé ou pas aimé, etc.). Il est important que chacun puisse exprimer librement et brièvement ce que lui évoque le récit. Les sujets sont notés au tableau.

⁷ Il est souvent utile d'évoquer explicitement ce parallélisme entre la discussion après lecture et les échanges spontanés que l'on peut avoir à la sortie du cinéma pour que les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux, tout en cadrant directement ces échanges pour qu'ils s'orientent vers leurs objectifs.

→ Étape 3 : Discussions en petits groupes

Comme le temps ne permet pas d'aborder tous les sujets, chaque groupe d'élèves va choisir un sujet de discussion parmi ceux qui ont été listés. Le fruit des échanges devra être communicable aux autres élèves. Une schématisation du produit de la discussion est par conséquent demandée à chaque groupe.

Gérer les échanges pour dépasser la simple « discussion de salon »

Si la nature des réponses est libre⁸, le cadre dans lequel vont s'organiser les échanges est quant à lui très rigoureusement défini. Pour que le bénéfice de l'activité soit tangible, il importe en effet que les échanges d'impressions demeurent centrés sur le texte et ne se transforment pas en simples discussions de salon. La gestion du groupe peut être facilitée par la prise en charge de rôles tels que responsable de la gestion du temps, des prises de parole, du respect du cadre -ne pas perdre le texte de vue-, du compte-rendu qui sera fait lors de la mise en commun, etc.). Attention toutefois à ne pas déresponsabiliser certains élèves en leur attribuant dès le départ le rôle de rapporteur. Cette fonction peut être assignée après le travail de groupe afin de contraindre, si nécessaire, chacun à s'impliquer.

→ Étape 4 : Mise en commun

L'activité se terminera par une mise en commun où chaque groupe vient exposer le produit de la discussion qu'il aura schématisé sur une affiche, sous une forme laissée au choix des élèves.

Appliquer des règles d'interaction également lors de la mise en commun

Ici aussi les règles d'interaction s'appliquent. Il s'agit d'écouter les autres, de comparer les différentes productions et de répondre aux éventuelles questions, qu'elles soient posées par l'enseignant ou par les membres des autres groupes.

⁸ Dans certaines limites évidemment : toutes les interprétations ne sont pas également acceptables.

II.1.2. Pistes spéciales

Une alternative aux pistes libres consiste à proposer aux élèves des pistes de discussion qui auront été choisies parce qu'elles amènent les lecteurs à se focaliser sur certains éléments du texte propices à la discussion, pour mieux les comprendre (par exemple : les éléments implicites et les indices qui « mettent la puce à l'oreille »).

La structure des 4 activités proposées ci-après sera toujours la même, les trois étapes nécessitant 2 périodes de 50 minutes : une fois la lecture individuelle achevée (**Étape 1**), les élèves sont invités, par petits groupes de 4 ou 5, à réfléchir à la piste spéciale proposée par l'enseignant (**Étape 2**). Le produit de la discussion de chaque groupe sera ensuite présenté à la classe, afin de comparer les différents points de vue, c'est ce qu'on appelle la mise en commun (**Étape 3**). L'objectif de celle-ci est bien de souligner d'une part, ce qui est commun aux différents groupes, et d'autre part, de faire ressortir ce qui les distingue. L'enseignant a un rôle essentiel à jouer dans cette mise en commun qui, sans ses interventions, risquerait de se résumer à une juxtaposition d'opinions ou d'impressions individuelles, dont il est difficile de tirer quelque chose.

Organiser la prise de parole lors de la mise en commun

Il est judicieux de laisser s'exprimer en premier les groupes les moins productifs (que ce soit au niveau quantité ou au niveau qualité) sinon le risque est élevé de voir certains rapporteurs rechigner à prendre la parole quand « tout a déjà été dit ».

Parmi les nombreuses pistes de réflexion que suscite le texte, nous en proposons quatre qui vont constituer le noyau (l'étape 2) des 4 activités.

Activité 1

Une première piste consiste à amener les élèves à discuter du **ton utilisé par l'auteur** afin de mettre en évidence la nature ironique de son propos.

→ **Étape 2 : Discussions en petits groupes guidées par la piste suivante :**

Certaines phrases ou certains passages t'ont-elles/ils paru choquant(e)s ? Souligne dans le texte les deux phrases ou passages qui te choquent le plus et explique pourquoi.

L'objectif est ici d'amener les élèves à confronter la mesure dans laquelle chacun a perçu le ton volontairement choquant de l'auteur. Selon les groupes, selon les niveaux de lecture, selon le mode de lecture qui aura été adopté, la confrontation des points de vue sera plus ou moins animée. Par précaution, nous suggérons aux enseignants de préparer une liste de phrases potentiellement choquantes qu'il aura en réserve pour lancer ou relancer la discussion. On peut alors demander aux élèves de choisir celle(s) qui les choque(nt) le plus et pourquoi.

Exemples de phrases potentiellement choquantes

- « *Evidemment, les amis des chiens et des chats (voire des enfants) protestèrent un peu au début, mais ils apparurent vite minoritaires.* »
- « *Normal, les lions sont des félins, donc indépendants et versatiles. C'est d'ailleurs en cela que réside leur charme.* »
- « *Le problème avec la mode c'est qu'elle se démode.* »

Préparer le cercle de lecture

Il est toujours recommandé à l'enseignant de bien connaître le texte proposé et de préparer soigneusement l'activité avant d'y engager les élèves : ainsi, si la piste spéciale proposée consiste, comme ici pour les phrases choquantes, à aller relever certains éléments du texte, il est prudent d'avoir en réserve un ou deux exemples de façon à amorcer la discussion. Ce peut être également l'occasion pour l'enseignant de se positionner en tant que lecteur qui réagit au texte et qui justifie son avis, de façon à offrir aux élèves un modèle du comportement de lecteur que l'on attend des élèves en adoptant cette démarche interactive.

Activité 2

Cette deuxième activité est conçue de manière à inciter les élèves à mettre en relation différents éléments du texte afin de les amener à porter un regard critique sur le produit « lion » mis sur le marché.

➔ **Étape 2 : Discussions en petits groupes guidées par la piste suivante :**

Au début du texte (lignes 10-15), l'auteur écrit : un sondage venait d'indiquer aux éleveurs que les acheteurs potentiels attendaient essentiellement de leur futur chien :

- 1. Le sentiment de posséder un ami.***
- 2. Le sentiment de posséder un ami faisant peur aux autres.***
- 3. Le sentiment de posséder un ami faisant peur aux autres mais obéissant à son maître.***
- 4. La satisfaction d'épater l'entourage.***

Le lion mutant créé par le laboratoire Animal Farm répond-il à chacun de ces 4 critères ?

Afin de guider et de structurer les échanges durant la discussion des groupes, il est utile de donner aux élèves des outils de synthèse tels que la grille de réponse proposée ci-dessous. Notons que les justifications devraient constituer un élément central des discussions. Ainsi, par exemple, selon le moment du récit auquel on se réfère, le lion peut être ou non considéré comme satisfaisant le critère 1. En effet, les lionceaux mis sur le marché ne font pas peur aux autres, c'est bien après que les problèmes surgissent.

	Oui	Non	Pourquoi ?
1. Le sentiment de posséder un ami.			
2. Le sentiment de posséder un ami faisant peur aux autres.			
3. Le sentiment de posséder un ami faisant peur aux autres mais obéissant à son maître.			
4. La satisfaction d'épater l'entourage.			

Proposer une schématisation structurée versus libre

Dans le cas présent, la schématisation est guidée et cadrée par cette grille de réponse qui va aider les élèves à structurer leurs discussions. Dans d'autres cas, le mode de schématisation est laissé au libre choix des élèves (diagramme, tableau comparatif, dessin, schéma, texte, etc.). La grille telle qu'elle est conçue ici « autorise » les élèves à se positionner entre le oui et le non. Il peut être utile de le leur préciser bien que l'expérience ait montré qu'un certain nombre d'entre eux le font spontanément. Cela constitue une illustration du fait qu'on peut avoir un avis qui n'est pas tranché et qu'on peut l'exprimer, du moment qu'il est argumenté.

Cette grille de réponse aide également à structurer la mise en commun. Celle-ci peut être envisagée sur un mode coopératif, en distribuant à chacun des groupes un des 4 critères du sondage. Pour les critères 2 et 3, l'enseignant devra, si nécessaire, attirer l'attention des élèves sur la question de la compatibilité des différentes caractéristiques mentionnées (ex : *ami et faisant peur*) sinon la discussion risque de tourner très court.

Activité 3 (en lien avec l'activité 1)

La piste spéciale proposée dans cette 3^e activité conduit les élèves à s'interroger sur le message véhiculé par le texte.

Remarque : Lors de l'évaluation réalisée en octobre dernier, les concepteurs de l'épreuve avaient jugé utile d'informer les élèves avant la lecture sur les caractéristiques d'une nouvelle d'anticipation. Dans le cadre de cette activité, il nous paraît intéressant de proposer cette même amorce aux élèves avant la lecture de la nouvelle :

Tu vas lire une nouvelle d'anticipation de Bernard Werber. Comme tout récit de cette espèce, celui-ci s'inspire de caractéristiques de notre société et en étudie les prolongements dans le futur. Pourquoi écrire de l'anticipation ? Généralement, pour critiquer certains aspects de la société contemporaine, pour prévenir les lecteurs d'un danger.

→ **Étape 2 : Discussions en petits groupes guidées par la piste suivante :**

Dans cette nouvelle d'anticipation, l'auteur critique certains aspects de la société contemporaine pour prévenir les lecteurs de certains dangers. A votre avis de quel danger l'auteur veut-il nous prévenir ? Choisissez un danger et illustrez-le.

Activité 4

Une autre façon d'amener les élèves à mettre en relation les multiples aspects du texte consiste à faire imaginer par les différents groupes la suite du texte. La réflexion sur la suite possible du texte est ici inscrite dans le contexte d'un « séminaire de réflexion stratégique » afin de contraindre les élèves à prendre en compte le point de vue d'Animal Farm, et notamment la logique économique.

→ **Étape 2 : Discussions en petits groupes guidées par la piste suivante :**

« En vous aidant du séminaire de réflexion stratégique organisé par Animal Farm (lignes 27-28) où ont été imaginées l'importation directe de lions et les manipulations génétiques pour les adapter au milieu occidental et urbain, imaginez un autre séminaire de réflexion stratégique pour élaborer la maquette de la prochaine invention d'Animal Farm après le scorpion. »

Cette piste devrait conduire les élèves à prendre en compte des éléments implicites du texte tels que :

- le souci d'Animal Farm de faire un maximum de profit ;
- la manière dont Animal Farm crée le besoin chez le consommateur ;
- la nécessité que l'animal corresponde aux critères mis en avant dans le sondage (animal de compagnie qui fasse peur, qui obéisse, qui épate).

Pendant la durée des travaux de groupes, il revient à l'enseignant d'inciter les élèves à ne pas perdre de vue ces éléments. Sinon, le risque est grand de voir les élèves partir dans n'importe quelle direction. En outre, cette piste de discussion devrait amener les élèves à réfléchir aux raisons pour lesquelles un nouvel animal devrait être mis sur le marché par Animal Farm. Le cas échéant, l'enseignant devra explicitement les inciter à réfléchir à cette question (créer une nouvelle mode, supprimer le scorpion).

II.2. ORGANISER DES DISCUSSIONS EN COURS DE LECTURE

→ Etape 1 : Lecture individuelle interrompue

L'activité proposée ici consiste à proposer le texte aux élèves en lecture individuelle jusqu'à la ligne 125 (... *riches en commerce de boucherie*). Pourquoi interrompre la lecture à cet endroit ? A ce stade du récit, la situation décrite atteint un chaos. Il est logique qu'Animal Farm réagisse. Demander aux élèves d'anticiper la manière dont Animal Farm va réagir revient à « évaluer » la mesure dans laquelle les élèves ont compris la logique qui guide ce « laboratoire ». L'intérêt ici est qu'on amène les élèves à s'interroger eux-mêmes sur le déroulement du texte. Se questionner pendant et après la lecture est une des clés de la lecture experte.

Organiser des échanges en cours de lecture : plus qu'une lecture par dévoilement progressif

Interrompre la lecture d'un texte pour amener les élèves à discuter l'un ou l'autre aspect avant de reprendre la lecture constitue une activité intéressante à plusieurs égards :

- Cette démarche permet d'abord au lecteur de développer des attentes par rapport à la suite du texte. En effet, si sa lecture n'est pas en permanence guidée par un horizon de sens, l'élève peut difficilement, être surpris par un rebondissement, ... éprouver le plaisir de la lecture. On retrouve cet objectif qui consiste à aider les élèves à mettre le texte en perspective avec leurs attentes personnelles dans l'activité de lecture par dévoilement progressif. Celle-ci consiste à interrompre la lecture d'un texte à différents endroits clés afin d'amener les élèves à formuler des hypothèses sur la suite imaginée par l'auteur.

Quelle différence entre les discussions en cours de lecture des Cercles et l'activité de lecture par dévoilement progressif ?

Dans le cadre des cercles de lecture, l'organisation des discussions en petits groupes au départ d'une piste ou d'une question permet non seulement à **chaque élève** d'anticiper une suite possible ou un prolongement du texte mais également de négocier avec les membres de son groupe la façon dont cette suite imaginée va être représentée sur une affiche. Lors de la mise en commun, les élèves, aidés par l'enseignant, vont être amenés à justifier leurs choix et à comparer les prolongements imaginés par les différents groupes. Cette phase de schématisation ne figure pas dans l'activité de dévoilement progressif où tout se passe à l'oral, les meilleurs lecteurs proposant le plus souvent les réponses. La différence majeure réside, selon nous, dans la possibilité ainsi offerte à chaque élève de bénéficier de l'activité.

- L'organisation de discussions en cours de lecture permet également de réajuster la compréhension de l'ensemble des élèves, et d'éviter que certains ne se perdent en cours de route, parfois bien avant la fin du texte.

Interrompre la lecture à des moments « charnières »

La piste que nous proposons ici intervient assez tard dans le récit. Il est en effet difficile d'interrompre la lecture plus tôt étant donné que l'auteur ne dévoile que progressivement les éléments qui permettent de comprendre l'ironie de son propos.

Face à d'autres textes, il peut toutefois être utile, en particulier avec des élèves en difficulté, d'interrompre la lecture plus en amont. Le fait de prendre part à des échanges sur le contenu leur permet de réajuster leur compréhension du début du texte et d'aborder la suite seuls, de façon plus efficace.

Le choix du moment de l'interruption est largement tributaire de la trame du récit : la lecture sera interrompue à des moments charnières auxquels les échanges prendront tout leur sens : ils amèneront ainsi les lecteurs à exprimer leurs prédictions quand l'intrigue les tient particulièrement en haleine, leurs réactions à des événements forts, émouvants, révoltants, à tenter ou demander des clarifications quand l'auteur mène les lecteurs sur la voie de l'implicite, du quiproquo, de l'ironie, etc.

→ Étape 2 : Discussions en petits groupes guidées par la piste suivante :

Les lions posent visiblement beaucoup de problèmes ; Animal Farm doit trouver une solution. Étant donné la gravité de la situation, si vous étiez gestionnaires de ce laboratoire Animal Farm, que feriez-vous ?

Cette question très ouverte requiert de la part de l'enseignant un accompagnement des groupes afin de s'assurer que les élèves ont bien saisi les objectifs du laboratoire et par conséquent proposent une suite en accord logique avec le contexte décrit jusque là par l'auteur.

Si l'on veut davantage contraindre les élèves à prendre en compte différents aspects, on peut envisager une approche plus cadrée. Ainsi, au départ de la même question, on peut amener les élèves à simuler un séminaire de réflexion stratégique en **distribuant des rôles**. Par exemple :

- *Actionnaires (aspect argent)*
- *Service aux consommateurs (aspect : répondre à la demande de la clientèle, versatile)*
- *Un responsable du service éthique*
- *Un responsable du service après-vente (se débarrasser du problème lié à l'invention précédente).*

→ Étape 3 : Mise en commun

Chaque groupe présente la solution qu'il a imaginée.

→ Étape 4 : Lecture de la suite du texte et confrontation avec les productions des différents groupes

Une fois les productions des différents groupes présentées, comparées et analysées, il est bien évidemment essentiel que chacun puisse découvrir le dernier passage du texte, et réagir à la mise sur le marché des scorpions. Il y a fort à parier que tous aient envie de réagir et que la lecture de ce texte inépuisable débouche sur d'autres questions. Pourquoi ne pas adresser ces questions aux élèves d'une autre classe et organiser une rencontre ?

II.3. DES PROJETS D'ÉCRITURE EN GUISE DE PROLONGEMENT ...

La lecture de *Tel maître, tel lion* pourrait également donner lieu à plusieurs pistes d'exploitation ciblées sur la production d'écrits. Il s'agit d'une forme particulière de jeu de rôle dans la mesure où les élèves doivent s'identifier à certains protagonistes de la fiction pour rédiger une lettre ou élaborer une affiche.

Projet d'écriture 1

L'objectif est ici centré sur la capacité de l'élève à développer des arguments qui soutiennent son point de vue. Les informations fournies seront principalement de type explicite.

L'enseignant amorce l'activité de la façon suivante :

Imaginez que la situation décrite dans la nouvelle de Werber se déroule sous vos yeux, dans votre ville, que ce soit vos proches et vous-mêmes qui soyez menacés. Vous appartenez au camps des opposants aux lions. Rédigez une lettre destinée à convaincre Animal Farm de cesser ses manipulations génétiques. Argumentez votre point de vue.

Projet d'écriture 2

L'objectif ici est d'amener les élèves à travailler le style du message, à réfléchir aux différents procédés par lesquels un message peut être rendu choquant, percutant. Le domaine de l'implicite va devoir être abordé.

Ce deuxième projet se structure en trois étapes :

→ Étape 1

L'enseignant amorce l'activité de la façon suivante :

Imaginez que la situation décrite dans la nouvelle de Werber se déroule sous vos yeux, dans votre ville, que ce soit vos proches et vous mêmes qui soyez menacés. Vous appartenez au camps des opposants aux lions. Réalisez une affiche-choc pour sensibiliser la population au fait que le système s'est emballé, à ses dérives, etc.

→ Étape 2

L'objectif ici réside dans la mise en réseau de la nouvelle de B. Werber et des affiches produites par les élèves avec les affiches publiés par Le Soir dans le cadre de sa campagne publicitaire du mois de novembre 2005 : *Le Soir se lève contre l'inacceptable*⁹.

⁹ Les affiches figurent en annexe.

Le procédé marketing utilisé par Le Soir recourt à une stratégie que l'on pourrait rapprocher de celle de Werber même si le quotidien ne table pas sur l'ironie. Il s'agissait en effet de choquer, d'indigner, de faire réagir, de provoquer. Un des objectifs de la campagne était de confronter les lecteurs à des tendances dangereuses et inacceptables.

Les trois sujets abordés (un organisme qui propose l'achat d'organes au Tiers-monde, un institut d'intégration qui suggère de gommer l'identité de candidats à l'embauche, une entreprise qui ouvre un site où l'on peut commander l'enfant de ses rêves) s'inspirent, comme dans le texte d'anticipation, des caractéristiques de notre société et mettent l'accent sur ses dérives possibles dans le futur. Selon les responsables du Soir, les réalités mises en scène « ne sont pas fantasmées, juste à peine grossies ».

Bien sûr, durant cette campagne, les lecteurs ont d'autant plus été mis à l'épreuve que le message était volontairement tronqué. Dans un premier temps, il s'agissait d'attirer à tout prix l'attention, via un message (très) choquant. Puis, dans un second temps, de prendre le citoyen à contre-pied en lui disant explicitement qu'il a été dupé. L'écart entre les deux parties du message a contraint le lecteur expert à se poser de nombreuses questions sur la source, l'objectif du message.

Qu'en est-il du sens que leur ont attribué les jeunes moins armés sur le plan de la lecture et moins au clair sur les dangers d'une société où tout a tendance à se monnayer ? Dans la mesure où la grande majorité des élèves ont été exposés à ces affiches, une analyse du message qu'elles véhiculent au niveau IMPLICITE, de même qu'une réflexion sur la manière et l'importance d'exercer une vigilance, un regard critique sur la crédibilité des sources (même lorsque le terme « institut » est présent, ou lorsque l'adresse d'un site Internet est renseignée) nous semblent pertinentes. Plus que dans n'importe quelle autre situation de lecture, il était vital ici de réagir au message.

Bien entendu, ce type de travail dépasse vite le cadre du cours de français. On peut en effet difficilement éviter d'aborder des questions éthiques telles que « Cela risque-t-il de banaliser les faits dénoncés ? » ; « Peut-on organiser l'indignation à des fins commerciales ? ». Il s'agit là d'un autre débat qui vaut à lui seul la peine de prendre la responsabilité d'introduire les affiches dans les classes.

La façon dont l'enseignant introduit la mise en réseau des affiches dépendra des productions des élèves. Il s'agit de les amener à comparer les affiches qu'ils auront produites eux-mêmes (sur lesquelles les messages seront plus vraisemblablement exprimés de manière explicite) avec l'efficacité et le côté « percutant » des affiches du Soir.

→ Étape 3

Les élèves sont alors conviés à une réécriture des affiches réalisées à l'étape 1 en s'inspirant du procédé utilisé par le Soir.

Ou

Au départ d'un des 3 sujets abordés par Le Soir dans sa campagne, ils sont invités à rédiger une nouvelle d'anticipation, calquée sur le mode ironique de B. Werber.



**LE SOIR SE LEVE
CONTRE L'INACCEPTABLE**

Chaque jour dans le monde, des familles vendent leur enfant contre une poignée de dollars et chez nous, il y a quelques mois, une femme vendait son enfant sur Internet. Inacceptable!

LE SOIR

Achetez votre enfant sur
WWW.BABYFOREVERYONE.COM
"Baby for everyone" a été créé en 2005 pour venir en aide à tous les couples qui souhaitent devenir parents. Faire appel à nous, c'est la garantie de voir votre rêve enfin réalisé et en toute simplicité.



Achetez votre enfant sur
WWW.BABYFOREVERYONE.COM
"Baby for everyone" a été créé en 2005 pour venir en aide à tous les couples qui souhaitent devenir parents. Faire appel à nous, c'est la garantie de voir votre rêve enfin réalisé et en toute simplicité.





AIDEZ LE TIERS-MONDE
ACHETEZ-Y VOS ORGANES
UN ORGANES PEUT SAUVER PLUS D'UNE VIE. WWW.GIVELIFE.BE

**LE SOIR SE LEVE
CONTRE L'INACCEPTABLE**

CHACUN JOUR, DANS LES PAYS DU TERS-MONDE, DES
GENS SONT PRÊTS À VENDRE UN DE LEURS ORGANES
POUR AMÉLIORER LEUR CONDICTION DE VIE.
INACCEPTABLE! **Changeons notre quotidien.**

LE SOIR



AIDEZ LE TIERS-MONDE
ACHETEZ-Y VOS ORGANES
UN ORGANES PEUT SAUVER PLUS D'UNE VIE. WWW.GIVELIFE.BE



INTEGREZ-VOUS A 100 %

www.institut-integration.be



Avant 

Après 

INTEGREZ-VOUS A 100 %

www.institut-integration.be



Avant 

Après 

LE SOIR SE LEVE CONTRE L'INACCEPTABLE

Changez place dans le monde, les familles voyent leur enfant contre ces possibilités de dollars et chez nous, il y a quelques mois, une femme vendait son enfant sur Internet. Inacceptable ! Changeons notre quotidien.

LE SOIR