



HAL
open science

Pratiques de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque : regards croisés

Marianne Tiré

► **To cite this version:**

Marianne Tiré. Pratiques de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque : regards croisés. Linguistique. 2011. dumas-00623242

HAL Id: dumas-00623242

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00623242>

Submitted on 13 Sep 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Pratiques de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque : regards croisés.

Nom : TIRE

Prénom : Marianne

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité : didactique du français - langage et littérature

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2010-2011

**Pratiques de médiation à la lecture
à l'école et en bibliothèque :
regards croisés.**

Nom : TIRE

Prénom : Marianne

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences Du Langage

Spécialité : didactique du français - langage et littérature

Sous la direction de CATHERINE FRIER

Année universitaire 2010-2011

A Fabrice, qui, par sa présence, son écoute et ses conseils, m'a permis d'aller au bout de ce projet.

**Je tiens à remercier Cathy Frier pour le suivi et l'intérêt qu'elle a porté à mon travail de recherche,
mais aussi Marianne qui m'a fait découvrir de l'intérieur le métier de bibliothécaire,
les enseignants et les bibliothécaires qui ont bien voulu répondre au questionnaire,
tous ceux et celles qui m'ont accueillie dans leur classe et m'ont fait part de leurs réflexions
et de leurs pratiques en tant que professionnels.**

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.7
Chapitre 1 : Cadre théorique.....	p.9
I. Les différents discours sur la lecture : du «on lit trop» au «il faut lire, il faut lire...»	p.9
II. L'évolution des pratiques des professionnels.....	p.20
III. Deux questions spécifiques : le partenariat et les «ratés de l'apprentissage».....	p.38
Chapitre 2 : Méthodologie du recueil de données.....	p.44
I. Présentation de la démarche.....	p.44
II. Recueil de données contrastées.....	p.45
III. Les caractéristiques des témoins.....	p.49
Chapitre 3 : Analyse des données.....	p.53
I. Du côté des enseignants.....	p.53
II. Du côté des bibliothécaires.....	p.77
III. Comparaison des deux types de médiation.....	p.90
CONCLUSION.....	p.96
BIBLIOGRAPHIE.....	p.98
TABLE DES MATIERES.....	p.100

On peut tout faire pour l'école, pour le lycée ou l'Université, si après il n'y a pas de bibliothèque on n'aura rien fait.

Jules Ferry

INTRODUCTION

Enseignante depuis 1997, j'ai réussi le Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles et suivi une formation à l'IUFM au moment où la lecture et la littérature étaient au centre de tous les intérêts. Les professeurs de français nous disaient qu'il fallait apprendre à lire à partir de la littérature de jeunesse, à partir d'albums plutôt qu'à partir de manuels. Même la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe ne devaient être enseignés qu'à partir de la littérature. Ce discours a eu d'autant plus d'effet sur mes pratiques qu'avant de devenir professeure des écoles, j'avais fait des études de lettres. Ainsi, la littérature a toujours eu une place prépondérante dans mon enseignement depuis mes premières années en SEGPA et au cycle 3 jusqu'à aujourd'hui où j'exerce dans une école maternelle. Cependant, j'ai souvent eu le sentiment de passer à côté d'un véritable enseignement de la littérature de jeunesse par manque de formation spécifique, par manque également de temps pour me former. C'est ainsi que j'ai décidé de suivre ce master de didactique de français, langage et littérature : d'une part pour l'intérêt que je porte à la littérature de jeunesse et à son enseignement, et d'autre part pour répondre à mes interrogations concernant l'enseignement de la littérature de jeunesse. Enseigner la littérature de jeunesse, est-ce enseigner la lecture, la compréhension de texte, l'interprétation, est-ce plutôt la transmission d'une culture, d'une pratique culturelle, est-ce tout cela à la fois ou est-ce encore autre chose ? Ce sont autant de questions qui sont donc à la source de ce mémoire.

Ma première intention était de m'intéresser à un sujet concernant la littérature de jeunesse, cependant mes premières lectures sur la question me révélèrent une réalité que j'ignorais jusqu'alors : les jeunes, à la sortie du collège, même s'ils savent lire, n'aiment pas lire ou disent ne pas aimer lire (Guernier & Frier, 2007). Et ce n'est pas nécessairement des enfants qui sont en grande difficulté de lecture. Je pensais naïvement que si les élèves ne lisaient pas, c'était parce qu'ils ne savaient pas lire ou en tout cas qu'ils rencontraient de grandes difficultés pour lire et comprendre ce qu'ils lisaient. Or, mes lectures m'amenèrent à envisager d'autres causes liées à un manque d'habitude de la lecture, à des représentations négatives de l'acte de lecture.

Pour mieux cerner le problème qui m'intéressait, j'ai donc commencé par regarder du côté des pratiques pédagogiques pour voir l'évolution dans les dernières décennies de la place de la littérature dans l'enseignement, mais aussi du côté des actions périscolaires autour de la littérature de jeunesse. En remontant dans le temps, je suis arrivée au moment où l'illettrisme est apparu comme un véritable problème social, où il est devenu une affaire d'état et a engendré

toutes ces politiques en faveur de la lecture. Alors, pour essayer de comprendre la genèse de ce phénomène, je suis remontée encore un peu plus à la source c'est-à-dire au XIX^{ème} siècle où l'alphabétisation a commencé à se généraliser en France et où les différents discours sur la lecture se sont aussi multipliés. C'est l'ensemble de ces lectures qui constituent le cadre théorique de ce mémoire et que je présenterai, dans le premier chapitre, de façon chronologique en partant de la fin du XIX^{ème} siècle pour arriver jusqu'à nos jours en 2011.

Pourtant, l'évolution des discours sur la lecture, la multiplication des politiques en faveur de la lecture, l'impact que cela a eu sur les pratiques des enseignants et sur le métier de bibliothécaire n'ont apparemment pas permis aux élèves, à la sortie du collège, de se construire en tant que lecteurs. De fait, si l'école apprend aux élèves à lire, elle ne parviendrait cependant pas toujours à leur donner le goût de lire. Certes, l'école ne peut pas porter à elle toute seule la responsabilité de cette entrée dans la lecture, si complexe, comprenant à la fois des acquisitions de compétences de lecteurs liées au déchiffrage et à la compréhension, mais aussi des habitudes, des postures de lecteurs liées davantage à des pratiques personnelles. Ces pratiques personnelles sont en général données par les familles. Mais lorsque la famille ne peut pas remplir ce rôle de médiateur, l'école peut-elle rester sans rien faire ? Ne serait-ce pas alors à la bibliothèque de prendre le relais ? Dans cette perspective, l'école et la bibliothèque ne doivent-elles pas mettre leur complémentarité au service des enfants ? Ces deux instances y parviennent-elles ? Le partenariat arrive-t-il à fonctionner et participer ainsi à la construction des lecteurs ? Autant de questions qui ont orienté ma recherche.

Pour tenter d'y répondre, j'ai procédé dans un premier temps, à un recueil, sur le terrain, de données que je présenterai dans le deuxième chapitre.

Enfin, l'analyse des données m'a permis de décrire les deux types de médiation, scolaire et périscolaire, de voir en quoi elles étaient complémentaires et en quoi elles ne parvenaient pas toujours à mettre en place un véritable partenariat. Ce sera l'objet du troisième chapitre.

Chapitre 1 : Cadre théorique

I Les différents discours sur la lecture: du "on lit trop" au "Il faut lire, il faut lire..." :

Pour comprendre les enjeux actuels de la lecture, il est intéressant de se placer dans une perspective historique. Dans un premier temps, nous verrons donc l'évolution des discours sur la lecture depuis que l'école est obligatoire. Ensuite, nous analyserons comment l'illettrisme est devenu un problème national et a débouché sur des politiques en faveur de la lecture. Enfin, nous ferons un détour par les instructions et programmes officiels successifs pour l'école primaire depuis le début du XX^{ème} siècle qui témoignent de l'impact qu'a eu, sur l'école, l'évolution de la conception de la lecture dans notre société.

1 Les discours fondateurs des institutions

Chartier & Hébrard (2000) ont montré qu'à partir du XIX^{ème} siècle, alors que la France est sur la voie de la généralisation de l'alphabétisation, la lecture devient objet de discours. Ces discours et leur poids varient en fonction des groupes qui les tiennent et des périodes de l'histoire. Trois institutions dynamisent les positions discursives : l'Eglise catholique, l'Ecole et les bibliothèques (2000, p.10).

Tout d'abord c'est **le discours de l'Eglise** qui se fait entendre puisque c'est elle, principalement, qui a en charge jusqu'aux lois Jules Ferry (1882) l'alphabétisation de tous les français. Le discours de l'Eglise sur la lecture est **un discours prescriptif** qui met en garde les nouveaux lecteurs contre les lectures dangereuses (comme la presse ou la littérature de propagande républicaine). On peut lire, certes, mais uniquement des livres qui favorisent le salut, qui transmettent la parole divine comme les textes religieux et les traités de théologie. Ce discours est concurrencé, à la fin du XIX^{ème} siècle, par celui de l'école laïque et républicaine pour disparaître pratiquement dans les années 1950. Ce silence est alors compensé par le développement de l'influence de l'Eglise catholique dans l'édition et dans la presse pour la jeunesse. Il ne s'agit plus d'interdire des lectures mais de valoriser la lecture en tant que pratique

culturelle positive.

Le discours de l'École sur la lecture apparaît à la fin du XIX^{ème} siècle et révèle **la double exigence de l'école, celle d'apprendre à lire et celle de transmettre une culture**. Ce discours évolue tout au long du XX^{ème} siècle.

Au départ, le discours de l'école sur la lecture est un discours prescriptif pas si éloigné de celui de l'église. En effet, si l'école préconise des lectures classiques (La Fontaine, Victor Hugo), celles-ci sont cependant choisies pour leur valeur morale conforme à l'époque, pour leur thème (la famille, l'école, le travail), et doivent se faire de façon collective. En ce début de siècle, la lecture est au centre de l'enseignement. Les instructions de 1923, qui seront en vigueur jusqu'en 1972, mettent en avant le double caractère de la lecture à l'école : l'acquisition d'un mécanisme d'une part et la formation (langue et littérature) d'autre part (2000, p.251-252). Il faut sortir du déchiffrage pour aborder les livres et le travail de compréhension. Le plaisir vient de ce que la lecture est courante et expressive, c'est un plaisir qui nécessite un travail difficile. Au niveau du secondaire, la lecture littéraire devient la base essentielle des études et de la formation. Ainsi, des années 1880 jusque **dans les années 1960, il y a un consensus sur la lecture littéraire hautement valorisée, perçue comme la base de la formation intellectuelle et de la culture générale**.

A partir des années 1960, l'école se trouve confrontée aux mutations de la société tant sur le plan technologique et scientifique que sur le plan de la massification de l'enseignement et de l'accès à tous à la culture. Dans ce contexte de grand changement, l'école doit faire face à la montée de l'échec scolaire et au nombre croissant d'élèves qui entrent en sixième et qui ne savent pas lire. Le thème de la lecture à l'école primaire devient un véritable sujet d'inquiétude. Les débats portent à la fois sur le corpus (Que lire? Les classiques ou les modernes? Les œuvres complètes ou les morceaux choisis? La littérature ou les documentaires? Les livres ou les journaux?) mais aussi sur les méthodes d'apprentissage (Faut-il lire beaucoup et vite? Bien et lentement? Faut-il lire seul, pour soi ou bien ensemble, sous le contrôle du maître?) (2000, p.391-392). L'école n'est alors plus très sûre de ses choix, les conceptions de la lecture scolaire changent. L'élargissement du corpus laisse place aux documentaires et à la presse qui font leur apparition dans l'école. C'est ainsi que se développent les BCD¹ dans les écoles et les CDI² dans les collèges et les lycées. **La lecture littéraire perd ses lettres de noblesse, on peut lire aussi pour s'informer, se documenter**.

¹ BCD : Bibliothèque Centre Documentaire

² CDI : Centre de Documentation et d'Information

Dans les années 1970-1980, les débats sur les textes à lire s'éteignent, c'est **la multiplicité qui est devenue la norme : il faut tout lire, toujours plus**. La lecture est désacralisée mais indispensable dans la société actuelle.

A ces deux discours prescriptifs s'est opposé dès le début du XX^{ème} siècle **un discours nouveau** sur la lecture, **celui des bibliothécaires**. Ces derniers, très tôt, valorisent les pratiques de **consommation du livre et de l'imprimé** et ont ainsi une prise de parole originale en rupture avec le modèle de la lecture formation (2000, p.10). **Toutes les lectures pour tous** : il n'y a pas de prescription ni de restriction, toutes les lectures littéraires, classiques, contemporaines, documentaires, informatives doivent être favorisées. Il semblerait que ce soit ce modèle moderne qui finit par être la norme dans la deuxième partie du XX^{ème} siècle.

Dans les faits, les deux modèles subsistent, le modèle élitiste traditionnel d'une lecture de formation et le modèle d'une lecture utilitaire, de plaisir, de consommation. Paradoxalement ces deux modèles ont cessé d'être contradictoires : la nouvelle norme est qu'il faut lire à la fois pour se former et s'informer, recourir à la lecture plaisir et à des apprentissages efficaces «bien didactisés» pour s'instruire et pour se distraire (2000, p.613). Cette nouvelle conception de la lecture semble d'autant plus justifiée en cette fin de siècle que l'on découvre avec émotion qu'un nombre important de personnes est en situation d'«illettrisme».

2 *Les discours sur l'illettrisme :*

C'est à la fin des années 1970 et au début des années 1980, dans un contexte de crise économique et sociale, que naît le **discours alarmiste sur l'illettrisme**. Lahire (1999) revient sur l'invention de ce mot «*illettrisme*», qui apparaît pour la première fois dans le dictionnaire de la langue française *Le Petit Robert* en 1985, et surtout sur la manière dont on a fait la promotion de ce problème.

Au départ, c'est l'association ATD³ Quart Monde qui invente ce terme pour remplacer celui d'«*analphabétisme*» jugé trop négatif renvoyant davantage à l'étranger, à l'immigré qui n'a pas été scolarisé en France. L'«*illettrisme*» est présenté comme étant une des dimensions de l'extrême pauvreté.

³ ATD : Aide à Toute Détresse. L'association a été fondée en 1956 par le père Joseph Wrésinski qui cherche à lutter contre l'extrême pauvreté dans toutes ses dimensions (matérielle, morale, culturelle, spirituelle...) (Lahire, B. 1999 : 64)

Le problème de l'«illettrisme» est repris par l'Etat en 1984 après un rapport officiel *Des illettrés en France*. Ce rapport, suivi de la création d'un Groupe Permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), officialise ainsi la reconnaissance du problème par les instances de l'Etat. Selon B. Lahire, il est à l'origine de la construction sociale du problème de l'illettrisme et de la multiplication des discours publics et des articles de presse sur le sujet (1999, p.83). En effet, avec ce rapport, le problème de l'«illettrisme» devient public. Et, à partir du moment où l'illettrisme devient une affaire d'Etat, il «fait parler» les décideurs, qui font eux-mêmes parler et écrire des experts. (Chartier & Hébrard, 2000, p.628). Les experts, que l'on voit dans les colloques mais aussi dans les médias, exposent leurs analyses, leurs propositions. Les médias reprennent ces discours ainsi que ceux des professionnels de l'éducation ou encore de l'opinion publique et véhiculent ainsi des **représentations floues mais toujours négatives et stigmatisantes de l'illettrisme et des illettrés**. De fait, il n'y a pas une seule définition de l'«illettrisme» qui fasse consensus. Pour certains, l'illettrisme est synonyme d'analphabétisme, pour d'autres c'est plutôt une question de rapport à l'écrit, de non-maîtrise de l'écrit dans diverses situations. En tout cas, l'illettré, lui, est perçu comme un handicapé, incapable de travailler et d'accéder au bonheur.

C'est dans ce contexte culturel et social que les politiques en faveur de la lecture se multiplient de façon conséquente afin d'enrayer ce problème inconcevable pour une société moderne telle que la nôtre.

3 Les politiques en faveur de la lecture

Ainsi, tout le monde est pour la lecture. Butlen (2002) parle d'un discours consensuel à partir de la fin des années 1970-début des années 1980. Il montre que la lecture, jusqu'ici promue surtout par les partis de gauche, est désormais récupérée par tous : si une politique en faveur de la lecture semble nécessaire elle se révèle également comme étant un sérieux atout politique. Plus d'une quinzaine de ministères s'engagent dans une politique de la lecture : le ministère de la défense revoit ses tests de lecture pour les transformer en dépistage de l'illettrisme, celui des affaires étrangères veut promouvoir l'édition française à l'étranger, celui de la justice se lance dans une politique de développement de la lecture en prison, celui de la santé dans les hôpitaux.⁴ L'auteur souligne qu'avec ce renforcement des prises en charge de la question de la lecture par les ministères, il y a une institutionnalisation des problèmes de lecture mais aussi un phénomène

⁴ Carla Bruni Sarkozy, première dame de France, s'est elle-même lancée dans la lutte contre l'illettrisme!

de décentralisation puisque les prises de responsabilité se multiplient. A tel point qu'il convient de parler de socialisation de la question de lecture (2002, p.53). Une des solutions politiques choisies pour répondre à ces problèmes est **l'amplification de l'offre** : elle concerne la **multiplication des objets à lire d'une part et celle des lieux de lecture d'autre part**.

Les **bibliothèques publiques** se développent, mettent en œuvre leurs principes (offres abondantes, régulièrement enrichies, sur tout support) et améliorent leur accueil (accès libre, prise en compte de toutes les pratiques de lecture). **Les bibliothèques scolaires** (CDI dans les collèges et les lycées et BCD à l'école primaire) se multiplient également. L'amplification de l'offre est lisible dans tous les espaces de la société, personne ne semble oublié, partout professionnels et militants associatifs s'emploient à proposer une offre de lecture (2002, p.54). **Les actions d'accompagnement et de promotion de l'offre** s'intensifient : salons, fêtes du livre, prix divers.

Pourtant, Max Butlen souligne les limites de cette politique de l'offre. Selon l'auteur, la proximité spatiale du livre ne règle pas les problèmes de distance sociale à la culture (2002, p.55). Autrement dit, il ne s'agit plus d'un problème d'offre mais d'un problème de médiation. Ainsi, malgré le développement des politiques en faveur de la lecture, des difficultés demeurent comme, entre autres, l'illettrisme qui n'a pas été enrayeré et qui semble toujours d'actualité.⁵

Toutefois, cette crise culturelle ainsi que la multiplication des politiques en faveur de la lecture qui en a découlé, ont modifié indéniablement la façon de concevoir l'apprentissage de la lecture, comme en témoignent les instructions et programmes successifs depuis 1923 jusqu'à nos jours.

4 L'évolution du discours institutionnel

Dans cette partie nous allons nous intéresser aux programmes et instructions officielles pour l'école primaire depuis 1923 jusqu'à nos jours. Nous ne parlons pas ici des bibliothèques puisqu'il n'existe pas de textes officiels équivalents émanant du ministère de la Culture et de la Communication dont elles dépendent.

⁵ Luc Chatel, ministre de l'Education Nationale, a présenté un plan pour prévenir de l'illettrisme et susciter le goût de la lecture lors de la visite du salon du livre le lundi 29 mars 2010

4.1 *Les instructions officielles de 1923*

Jusque dans les années 1970, les instructions officielles en vigueur sont directement issues de celles de 1923. En effet, peu de changements apparaissent durant cette période même dans les instructions de 1945.

La lecture est alors, comme nous l'avons dit un peu plus haut⁶, au centre de l'enseignement et son enseignement doit suivre une progression : au cours préparatoire, on doit enseigner à l'enfant une technique, un mécanisme pour arriver à une lecture courante au cours élémentaire. Aucune méthode n'est préconisée, le seul mot d'ordre est que *«l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile»* et qu'au bout de trois mois il sache lire et qu'au bout de l'année il sache lire couramment. Le travail de compréhension ne se fait qu'au cours moyen. De la lecture courante, on passe à la lecture expressive qui est la preuve que l'enfant comprend bien ce qu'il lit. Par ailleurs, si les premières années d'apprentissage doivent proposer des textes avec peu de mots difficiles, à la fin de l'école primaire, les enfants doivent lire des morceaux choisis *«écrits par de grands prosateurs et de grands poètes»*.

4.2 *Les instructions officielles de 1972*

Issues de la crise de l'école des années 1960, les instructions de 1972 marquent plusieurs changements dans l'enseignement de la lecture. En premier lieu, il est reconnu que **tous les enfants n'avancent pas tous au même rythme** et qu'*«au début du CP c'est une erreur de vouloir amener tous les élèves à la même allure»*. D'autre part, **aucune méthode n'est préconisée** dans l'apprentissage de déchiffrage puisque *«des résultats bons peuvent être obtenus par des démarches différentes»*. **La compréhension**, quant à elle, doit se faire **en même temps que l'acquisition de la technique du déchiffrage** :

L'apprentissage de la lecture au C.P. serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit; c'est donc bien dès cette classe qu'il faut s'attacher à obtenir la compréhension et autant que possible l'intonation.⁷

C'est là une grande nouveauté : il n'y a plus cette séparation entre l'apprentissage de la technique du déchiffrage et la compréhension. Les deux se font désormais et pour longtemps⁸, conjointement. De plus, il est préconisé de constituer **une bibliothèque de classe et de valoriser**

⁶ Dans le paragraphe sur les premiers discours sur la lecture p.8

⁷ Instructions officielles de 1972

⁸ Cette conception est toujours d'actualité.

les lieux où le livre est présent :

Il a été depuis longtemps recommandé aux instituteurs de constituer une bibliothèque de classe comprenant des textes de difficultés, de genres et de sujets aussi variés que possible et d'utiliser en outre les possibilités de prêt dont les enfants peuvent disposer (bibliothèque municipale, bibliobus, etc)⁹

Et c'est ainsi que se sont multipliés dans les classes des «coins» lectures, toujours présents actuellement.

4.3 *La maîtrise de la langue à l'école 1992*

A partir de 1992, avec *La maîtrise de la langue à l'école*, une large place est faite au livre à côté des écrits scolaires et fonctionnels (affiches, panneaux, listes...).

A la maternelle, si les écrits fonctionnels sont présents, *«le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre»*. Le texte précise que **l'enseignant est «le médiateur privilégié entre l'écrit et l'enfant»**, qu'il doit lire et relire fréquemment des livres aux enfants pour leur donner *«une première culture de la langue écrite»* et pour qu'ils acquièrent *«déjà certaines des caractéristiques de l'écrit»*.

Au cycle 2, l'enfant doit apprendre à vivre au milieu des livres et des autres écrits. Le texte souligne que c'est à *«l'école de créer les conditions pour que cette accumulation d'expériences ait lieu pour chacun, surtout lorsque le milieu familial est éloigné des pratiques de l'écrit.»* Par ailleurs, en faisant directement référence aux instructions de 1972 et aux programmes publiés en 1985 qui affirmaient que *«lire c'est comprendre»*, le texte rappelle que **l'apprentissage de la lecture ne doit pas se réduire à la reconnaissance des mots et qu'«une pédagogie de la compréhension est donc nécessaire tout au long de la scolarité»**. Cette idée qu'il y ait une véritable pédagogie de la compréhension est un fait nouveau. Cette pédagogie doit apprendre à mobiliser les savoirs antérieurs pour relier les informations entre elles, à extraire d'autres informations implicites, à être attentifs aux constructions syntaxiques, aux signes de ponctuation, aux substituts, aux connecteurs. C'est une pédagogie qui doit également s'intéresser aux stratégies de lecture (modifier la vitesse, relire etc...).

Il est précisé par ailleurs que *«l'apprentissage de la lecture doit déboucher sur le plaisir de lire»* et que l'enseignant doit par son exemple transmettre *«cette habitude culturelle»* de la lecture.

Au cycle 3, le travail de **compréhension** en lecture doit être poursuivi sur des textes plus

⁹ *Opus cité*

difficiles et plus longs.

4.4 Les programmes de 1995

Les programmes de 1995 proposent en quelque sorte une application du texte de *La maîtrise de la langue*. La place faite au livre est confirmée, toujours avec l'idée que les différents supports de lecture doivent être mis à la disposition des élèves afin qu'ils les distinguent et qu'ils accèdent à leur compréhension.

Au cycle 1, il s'agit d'une «*initiation au monde de l'écrit avec l'aide de l'adulte*» avec la «*découverte de l'imprimé sous toutes ses formes*», une «*fréquentation assidue du coin lecture ou de la bibliothèque lors de moments de lecture en petits groupes*», des relectures fréquentes des textes, un travail d'interprétation collective de textes écrits.

Dans les programmes pour **le cycle 2**, il est à noter que le travail amorcé à la maternelle est pris en compte puisque l'apprentissage de la **lecture s'appuie sur un premier capital-mot** pour ensuite accéder au **déchiffrement et à la reconnaissance des mots**. L'importance de la **compréhension** est toujours réaffirmée ainsi que **le goût de lire**. Le maître doit diversifier les approches qui conduisent à la lecture : la lecture à haute voix faite régulièrement par l'élève, la lecture silencieuse pratiquée par l'élève ce qui, à terme, est l'objectif à atteindre, ou encore la lecture faite à haute voix par le maître qui est indispensable. De même c'est la diversité des supports qui est de mise:

Le maître recourt donc à des textes de tout type parmi lesquels les textes littéraires très simples, dont la pratique est essentielle, amorcent la constitution d'une anthologie. Il utilise des supports variés :

- Le livre dont la découverte, la manipulation et l'utilisation sont indispensables;
- Le manuel scolaire;
- Des instruments et des documents divers : les dictionnaires, l'ordinateur, la presse, certains jeux éducatifs, les références élaborées en classe avec le concours des élèves (tableaux, répertoires, panneaux d'affichage...) (MEN, 1995, p.45)

Pour **le cycle 3**, la perspective du collège n'est jamais loin. «*La lecture demeure une activité à privilégier sous toutes ses formes, en n'oubliant jamais qu'elle est à la fois une nécessité, un instrument de travail et une source de plaisir.*» Les élèves doivent se familiariser avec différents types de textes tout en favorisant «*dans la perspective du collège*», la littérature de jeunesse et les textes littéraires accessibles aux élèves (œuvres complètes, extraits). Il faut également qu'ils développent des attitudes différentes de lecture : sélection d'informations, lecture découverte, lecture intégrale, lecture critique. Les objectifs du **travail de compréhension** sont clairement

définis en vue de l'entrée au collège des élèves : il s'agit d'un travail exigeant qui permet de «saisir l'essentiel d'un texte», de «prélever des informations ponctuelles», d'«accéder à une compréhension fine». Enfin, l'importance du **lien entre les pratiques scolaires et extrascolaires** de la lecture est soulignée : «le recours aux livres empruntés ou consultés à la bibliothèque municipale, à la BCD ou à la bibliothèque de classe, doit être étroitement relié au déroulement de séquences pédagogiques».

4.5 Les programmes de 2002

Avec les programmes de 2002, c'est **la littérature de jeunesse et la culture littéraire** qui sont mises à l'honneur.

En effet à **la maternelle**, on passe de l'«initiation au monde de l'écrit» des programmes de 1995 à la «familiarisation avec le français écrit» et la «**construction d'une première culture littéraire**». Les programmes de 2002 réaffirment la fonction sociale de l'écrit mais insistent sur la nécessité de «se construire une première culture littéraire» notamment grâce **aux albums** qui «sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et [qui] doivent tenir une place centrale» (2002, p.21). Pour les plus jeunes, les livres sont simplement lus. Dès trois ans on peut demander aux élèves de reformuler l'histoire en s'appuyant sur les images. Pour les plus grands, le travail de compréhension peut s'appuyer sur **des débats d'interprétation**.

Au cycle 2, les programmes rappellent que l'enseignement de la lecture concerne deux activités : celle de **l'apprentissage de la technique** qui permet d'identifier les mots et celle de **l'apprentissage de la compréhension** qui se fait **au travers de la littérature de jeunesse**:

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps **deux activités très différentes** : celle qui conduit à **identifier des mots écrits**, celle qui conduit à en **comprendre la signification** dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. [...] L'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné.[...] L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat [...]. Toutefois, ce manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves. **La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse**, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et **demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes** (2002 : 43)¹⁰.

Pour **le cycle 3**, il y a la volonté de donner à chaque élève une culture littéraire fondée sur un répertoire de références communes :

¹⁰ C'est nous qui soulignons.

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève **un répertoire de références** appropriées à son âge et **puisées dans la littérature de jeunesse**, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue **une culture commune** susceptible d'être partagée, y compris entre générations. (MEN, 2002, p.72)

Dans cette perspective, une bibliographie a été éditée en accompagnement des programmes.

Elle comporte des "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération. Elle comporte aussi des oeuvres de la littérature de jeunesse vivante dont la liste est régulièrement renouvelée. Chaque année, deux "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine (MEN, 2002, p.72)

L'idée d'une pédagogie de la compréhension, apparue dans le texte de 1992, est reprise ici pour les textes littéraires. Lors de la lecture littéraire, les élèves doivent être guidés dans leur effort de compréhension par l'enseignant qui attire également leur attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et qui suscite des **conflits d'interprétation** nécessitant un effort d'argumentation (2002, p.72-73). Dans le prolongement des programmes de 1995, ceux de 2002 visent clairement à donner à l'enfant des **habitudes de lecture**, à faire de chaque enfant **un lecteur assidu** (2002, p.73). Ainsi, il est toujours préconisé de **lier les lectures scolaires avec les lectures privées** : les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin (2002, p.46). Il convient de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.) (2002, p.73).

4.6 *Les programmes en vigueur de 2008*

Avec les programmes de 2008, la culture littéraire et la littérature de jeunesse disparaissent de l'école maternelle. En effet, dans les programmes pour la maternelle, le paragraphe «*se familiariser avec la langue écrite et se construire une première culture littéraire*» n'existe plus. Ce qui prime dorénavant, ce sont **les textes du patrimoine** (principalement les contes) choisis pour la qualité de leur langue écrite. Les élèves doivent être sensibilisés à la langue écrite, «*aux manières de dire peu habituelles*», «*aux mots nouveaux*» et aux «*tournures de phrases*».

Pour les élèves du **cycle 2**, l'apprentissage de la lecture passe toujours par le «*décodage et l'identification des mots*» aussi bien que par «*la compréhension de texte*». L'enseignement du déchiffrage est en lien étroit avec celui de l'écriture de mots. Cependant on ne parle plus de littérature de jeunesse ni de débat interprétatif, la compréhension se travaille à partir de l'observation de phrases et de textes. L'évocation de la culture littéraire se résume à une seule

phrase : «*la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à un première culture littéraire*» (2008, p.17).

Au cycle 3, il est rappelé que «*la lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage*» (2008, p.21) notamment en ce qui concerne la compréhension (compréhension de phrases, de textes scolaires; de textes informatifs et documentaires, de textes littéraires). Cependant, cet apprentissage se limite à la reformulation et au fait de répondre à des questions en s'appuyant sur des éléments du texte. Le débat interprétatif ne fait plus partie des recommandations. L'enseignement de la littérature est maintenu pour le cycle 3 mais les recommandations sont beaucoup moins développées que dans les programmes précédents et ne concernent que les supports :

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui. Il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune (MEN, 2008, p.21).

Il s'appuie en priorité sur des œuvres du patrimoine et la construction de références communes. Ainsi la bibliographie établie en 2002 et régulièrement mise à jour par le Ministère de l'Education Nationale (pour le cycle 2 et 3) est toujours d'actualité. En revanche, s'il y a toujours un souci de développer chez l'élève le plaisir de lire, celui de lier les lectures scolaires et extra scolaires n'apparaît plus.

En parcourant les discours successifs sur la lecture ainsi que les instructions et les programmes de l'école primaire depuis le début du XX^{ème} siècle, on voit qu'il y a eu une évolution dans la conception de la lecture liée, entre autres, aux mutations de la société. Cette évolution a bien évidemment eu des répercussions sur les pratiques des enseignants mais aussi sur le métier de bibliothécaire. Dans la partie qui va suivre, nous allons donc nous intéresser à l'impact qu'a eu cette évolution sur des pratiques professionnelles des enseignants de l'école primaire puis des bibliothécaires.

II L'évolution des pratiques professionnelles

1 L'évolution des pratiques des enseignants et de la pédagogie de la lecture :

En effet, les pratiques des enseignants, concernant l'enseignement de la lecture, ont beaucoup évolué depuis les années 1970 : le livre est entré à la maternelle, l'enseignement du déchiffrage est allé de pair avec celui de la compréhension, la littérature est revenue en force dans l'école et a mis en évidence la nécessité d'un enseignement long de la lecture, de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires.

1.1 Lire dès l'école maternelle

L'une des premières évolutions dans les pratiques que l'on peut souligner est l'**importance de la place prise par le livre**, et notamment par l'album, à l'école maternelle. Les enfants n'entrant pas à l'école avec les mêmes expériences, les mêmes connaissances culturelles, autrement dit, les enfants ne partant pas tous avec les mêmes chances, c'est à l'école qu'il revient de réduire ces inégalités culturelles. La classe est donc devenue un espace culturel stimulant et riche, la lecture, une pratique quotidienne.

Ainsi, longtemps absent des classes maternelles¹¹, le livre y est désormais bien présent dès le cycle 1, et les programmes incitent les enseignants à en faire un usage quotidien (Frier, 2006, p.145).

Cependant, ces mêmes programmes ne donnant pas suffisamment d'indications sur les manières de faire, il semble que la lecture à l'école maternelle prenne souvent la forme le «l'heure du conte» des années 1960, même si progressivement d'autres pratiques s'installent, comme par exemple la mise en place des coins livres pour une lecture autonome (Grossmann, 2006, p. 25).

- ***Les lectures partagées :***

De fait, il semblerait que la lecture à l'école maternelle se fasse principalement sous forme de «**lecture partagée**». Grossmann (2006, p.22) définit la «lecture partagée» comme un moment

¹¹ F. Grossmann (2006 :24), en citant les travaux de F. Sublet, souligne que cette entrée est un phénomène relativement récent qui daterait de 1972 et qui serait à mettre en relation avec une prise de conscience des inégalités culturelles.

qui réunit un adulte (ou un pair plus âgé) lecteur et des enfants non lecteurs autour de la lecture d'albums ou d'histoire. Dans un ouvrage antérieur, *Enfances de la lecture, Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle* (1996, p.63), Grossmann parlait alors de «lectures magistrales» ou de «lectures à haute voix» faites devant un grand groupe d'enfants, un petit groupe ou un enfant en particulier. Selon Drogue (2010, pp. 52-53), et je partage son point de vue, «lecture partagée», «lecture magistrale» et «lecture à haute voix» sont des termes interchangeables.

En France, les lectures partagées ont fait l'objet de plusieurs recherches, que ce soit en milieu scolaire ou en milieu familial (Grossmann, 1996 ; Frier, 2006). Ces différentes études ont permis de montrer que les lectures partagées ne sont pas homogènes. En effet, si les supports utilisés sont principalement des écrits narratifs, en revanche, les manières de lire sont multiples. En fonction des personnes, des lieux, des intentions, ces moments de lecture prennent des formes différentes.

- **Les supports :**

Grossmann (1996) a montré que la liste des livres lus aux enfants à l'école maternelle frappait par leur hétérogénéité. En effet, le nombre de titres lus est très important. Cependant, ce sont les types narratifs (recueils de contes, albums) qui prédominent et cela s'explique en raison du fait que c'est un genre qui se prête aisément aux lectures partagées.

Par ailleurs, parmi les écrits narratifs, ce sont les albums qui sont en faveur, depuis les dernières décennies, à l'école maternelle. Grossmann (1996, p. 99) définit la notion d'album comme une notion floue. Selon lui, nombre d'albums ne sont en fait que des livres illustrés. Il nomme *forme album* les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un type de texte particulier dont les deux constituants (texte et image) ont une importance à peu près égale. Ce type particulier d'écrit, qui allie le texte et l'image, induit donc des implications d'ordre didactique :

- ➔ L'adulte qui lit s'appuie sur le texte mais doit également tenir compte des images.
- ➔ L'album est un livre que les enfants peuvent retrouver dans le coin livre de la classe pour une lecture individuelle ou entre pairs.
- ➔ La transmission textuelle s'accompagne souvent d'une présentation du livre soit avant, soit après, soit pendant la lecture elle-même.

- **Les manières de lire :**

Les lectures partagées sont, certes, souvent des lectures d'albums à l'école maternelle, mais elles prennent toutefois des formes différentes, notamment en raison des divers procédés utilisés par les enseignants pour aider les enfants à comprendre un texte. Ces «aides à la compréhension» (Grossmann, 1996, p.216) dépendent des rapports qu'entretient l'adulte avec le texte, des façons de lire, des types d'interactions établies autour du livre avec l'enfant.

☞ *Le rapport au texte de l'adulte:*

Le rapport au texte de l'adulte est la manière, individuelle, de restituer oralement le texte source, de le présenter, de l'interpréter (Frier, 2006, p.55). En effet, selon Frier, l'adulte peut ne pas restituer exactement le texte source et utiliser différents types de stratégies pour améliorer la compréhension et établir des ponts entre l'oral et l'écrit. Frier (2006) distingue trois types de stratégies, les **ajouts**, les **substitutions** ou bien les **troncations** :

- **Les ajouts** peuvent prendre différentes formes. Ce peut être **des éléments prosodiques** comme des interjections ou des onomatopées qui aident à mettre en scène, théâtraliser le texte. Dans ces cas-là, il est souvent nécessaire d'ajouter **des connecteurs** du type «*et alors*» avant de reprendre le cours de la lecture. Ce peut être également des éléments de **contextualisation iconique**, qui souvent incitent les enfants à regarder de plus près les images, des tournures enfantines, des «**doublages**», notamment quand le vocabulaire semble trop compliqué. Enfin, ce peut être des **commentaires** qui viennent se superposer au texte, sorte de reformulation évaluative ou explicative, ou encore **un guidage socratique** avec des questions impliquant le sujet, des questions portant sur le lexique.
- **Les substitutions** concernent souvent les temps verbaux (on remplace un passé simple par un passé composé) ou des expressions jugées souvent trop compliquées (on utilise pleure pour sanglote) afin de mettre à portée de l'enfant un texte dont les caractéristiques linguistiques sont perçues comme des obstacles à la compréhension (Frier, 2006, p.61).
- **Les stratégies de troncations** consistent en la suppression de morceaux de phrase dans un souci de simplification. Elles sont peu utilisées.

En fonction de la mise en œuvre de ces stratégies, on peut évaluer la distance ou la proximité par rapport au texte source du lecteur et on peut ainsi définir des styles de lecteur.

☞ *Les styles de lecteur :*

Frier (2006) distingue trois figures différentes de lecteurs.

D'abord, il y a la figure du **metteur en scène** qui est à rapprocher du «conteur» de Grossmann (1996). Dans ces cas-là, l'adulte s'approprie d'abord le texte pour le raconter ensuite avec de nombreux éléments de prosodie afin de théâtraliser davantage la restitution. Il est l'acteur, l'enfant est le spectateur, le texte est «joué» (Frier, 2006, p.62).

Ensuite, il y a la figure du **traducteur**, c'est-à-dire celui qui lit fidèlement le texte et qui rajoute des éléments après chaque séquence. Elle correspond dans les distinctions faites par Grossmann (1996), à la catégorie qu'il nomme les «lectrices». Avec une nuance toutefois, car les «lectrices», contrairement aux traducteurs, n'utilisent pas de procédé d'adjonction : seul le rappel en fin de lecture apparaît mais pas comme quelque chose de généralisé.

Enfin, il y a la figure du **guide** qui lit fidèlement le texte mais qui sollicite et laisse une place importante aux interventions de l'enfant de sorte que le texte lu passe en second plan. Bien sûr, ces catégories ne sont pas rigides et l'on peut passer de l'une à l'autre en fonction du cadre, du texte, de la finalité de l'activité lecture.

☞ *Les interactions adulte/enfants:*

Ces différences, qui apparaissent parmi les lecteurs-médiateurs, influencent évidemment sur le type de relation qui peut s'établir entre l'adulte et l'enfant pendant ces séances de lectures partagées. Il y a des lectures silencieuses où l'on n'entend que très peu la voix de l'enfant et des lectures bavardes qui laissent une place importante à la parole de l'enfant. Dans ces cas-là, les interventions peuvent être initiées par l'adulte, spontanées ou constituer un réinvestissement autonome après l'histoire (Frier, 2006).

Grossmann (1996), quant à lui, parle d'**interaction faible** et d'**interaction forte**. Dans le cas d'une interaction faible, il y a peu de dialogues entre l'adulte et l'enfant mais cela ne veut pas dire qu'il n'y pas d'interaction avec le texte lu. La prosodie permet de dramatiser la lecture et aide à la compréhension. Il n'y a pas de pause dans la lecture, le texte est au centre de la médiation. Ce type d'interaction favorise la transmission d'un héritage textuel. Inversement, le style d'interaction forte suscite les questions et les réactions des enfants. La lecture devient plus un prétexte à un dialogue entre l'enfant et l'adulte. Le texte est mis en arrière plan et c'est la capacité de l'enfant à s'exprimer qui est recherchée.

Le style d'interaction forte, qui semble prévaloir dans les lectures partagées en milieu

familial, est moins fréquente en milieu scolaire du fait des difficultés de mise en place liées notamment au nombre d'enfants mais peut-être aussi en raison des instructions officielles de 2002 qui rappellent que

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, **il s'interdit de modifier la lettre des textes** de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé (2002, p.22)

Toutefois, il est à noter que, dans les programmes actuels, plus aucune indication n'est donnée sur la manière de lire ni sur les finalités de la lecture à l'école maternelle.

D'autre part, les styles de lecture ne sont pas figés et peuvent évoluer en fonction des caractéristiques des textes lus ou grâce à la pratique de relecture. En effet, si la première lecture est d'abord très médiatisée, avec de nombreux ajouts, reformulations, les lectures suivantes permettent à l'enseignant d'aller vers une lecture plus littérale (Grossmann, 2006).

1.2 Identification et compréhension au cycle 2 :

Dans cette partie, je m'appuierai essentiellement sur l'ouvrage *Apprendre à lire à l'école* de Cèbe & Goigoux (2006) dans lequel les auteurs décrivent les pratiques mises en œuvre dans les classes pour mener à bien l'apprentissage complexe de la langue écrite.

A la lecture des différents programmes et instructions concernant l'enseignement de la lecture, nous avons vu qu'il y avait eu une évolution dans la conception de cet apprentissage. En effet, au début du siècle dernier, l'idée était qu'il fallait bien déchiffrer, lire couramment puis de façon expressive pour avoir accès à la compréhension. Aujourd'hui, conduire les deux simultanément n'est pas incompatible. Dans leur ouvrage, Cèbe & Goigoux (2006, p.11) déclarent que, de nos jours, chercheurs et responsables de l'Education Nationale s'accordent pour dire que toutes les compétences requises pour apprendre à lire doivent être développées conjointement. Selon les auteurs, il y a quatre grandes composantes de la lecture :

- ➔ identifier et produire des mots écrits,
- ➔ comprendre les phrases et les textes,
- ➔ se familiariser avec la culture écrite,
- ➔ produire des textes.

La difficulté qui se pose au cycle 2, c'est le dosage de ces diverses composantes d'autant plus que les programmes ne sont pas précis sur ce point (2006, p.12).

Jusqu'aux années 1960, sous l'influence des instructions de 1923, les instituteurs consacrent l'essentiel de leur temps à apprendre aux élèves à déchiffrer et cherchent plus à faire comprendre des phrases que des textes. L'accès au livre est souvent réservé aux meilleurs lecteurs, ceux qui ont terminé leur travail avant les autres (Cèbe & Goigoux, 2006, pp.12-13).

A partir des années 1970, la compréhension et la production de texte, en relation avec la découverte de la culture écrite et de la littérature de jeunesse, sont valorisées parfois même au détriment de l'enseignement du déchiffrage (Cèbe & Goigoux, 2006, pp.14-15).

Depuis les programmes de 1995, on est passé d'une concurrence entre déchiffrage et lecture à une sorte d'accord : l'enseignement du déchiffrage n'est pas incompatible avec celui de la compréhension de textes. Depuis, les différents programmes (1995, 2002 et 2008) réaffirment que l'un ne va pas sans l'autre. Cette continuité dans les programmes depuis 1995 montre bien qu'aujourd'hui, il y a un consensus pour dire que déchiffrage et compréhension vont de pair.

En d'autres termes, la lecture au cycle 2 repose à la fois sur **un enseignement systématique d'identification des mots** et à la fois et **sur un enseignement de la compréhension**. Ces deux composantes doivent occuper une place prépondérante au cycle 2.

- *Enseigner l'identification des mots écrits :*

L'identification est le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux à une signification (Cèbe & Goigoux, 2006, p.19).

Il y a deux manières d'arriver à l'identification : soit par **voie indirecte (le déchiffrage)** soit par **voie directe (la reconnaissance orthographique)**. Le déchiffrage consiste à identifier des lettres, les convertir en sons puis fusionner ces sons pour reconstituer un mot. La reconnaissance orthographique (ou lecture courante) intervient lorsque le lecteur peut identifier un mot sans passer par le déchiffrage. Cette appréhension du mot entier repose sur une décomposition et une mémorisation du mot lettre à lettre (Cèbe & Goigoux, 2006, p.25). L'apprenti lecteur parvient à la reconnaissance orthographique de deux manières : soit en apprenant à déchiffrer de façon répétitive soit en mémorisant directement l'orthographe d'un mot.

Il faut recourir à ces deux procédures pour apprendre à lire : une approche analytique et une approche synthétique.

- *Enseigner la compréhension des textes écrits :*

Les pédagogies qui se limitent au déchiffrage pénalisent les élèves qui ne trouvent pas dans

leur environnement les conditions suffisantes pour développer les compétences nécessaires à la compréhension des textes écrits (Cèbe & Goigoux, 2006, p.49). C'est pourquoi, le temps consacré à l'enseignement de la compréhension en début de cycle 2 doit être important. Il se fait souvent sur le modèle de la maternelle à partir d'albums de littérature de jeunesse, de contes ou de textes écrits par des auteurs de manuels. Il poursuit quatre objectifs :

- ➔ Enrichir le vocabulaire des élèves et leur rendre familier les tournures de phrase propres à l'écrit.
- ➔ Apprendre à mettre en relation toutes les informations délivrées par le texte pour comprendre l'ensemble de l'histoire et pas seulement des phrases isolées.
- ➔ Enseigner de nouvelles connaissances sur tout ce dont parlent les textes.
- ➔ Apprendre aux élèves à contrôler, à évaluer et à réguler leur propre activité de lecture.

Lorsque les textes sont longs et complexes, la compréhension peut se travailler à partir d'une lecture à haute voix faite par l'enseignant qui, par la suite, invite les élèves à expliquer ce qu'ils ont compris et à raconter l'histoire avec leurs propres mots. Pour les aider, l'enseignant attire l'attention sur les personnages, sur l'enchaînement des actions, sur les non-dits du texte. Son rôle est alors d'organiser des débats et d'inciter les élèves à revenir au texte pour régler les désaccords.

La compréhension peut se travailler à partir de lecture collective à haute voix de textes courts. Dans ces cas-là, le travail sur le code se combine avec celui sur le sens. Les buts poursuivis sont alors d'aider les élèves à identifier les mots, de s'assurer qu'ils comprennent bien le sens de chacune des phrases, de donner accès à la compréhension de l'ensemble du texte.

Enfin la compréhension de texte peut se travailler en écrivant des textes qui, au cours préparatoire (comme en maternelle), prennent souvent la forme de dictées à l'adulte et qui permettent aux enfants de mieux comprendre les règles de la production écrite.

1.3 Comprendre et interpréter des textes littéraires au cycle 3

Beltrami, Quet, Rémond & Ruffier (2004) reviennent, dans leur ouvrage, sur l'évolution de l'apprentissage de la lecture et de l'enseignement de la compréhension. Les auteurs rappellent que pendant longtemps, le rôle de la compréhension a été ignoré dans l'apprentissage de la lecture. Depuis les programmes de 1985 qui déclaraient que «*lire c'est comprendre*» ainsi que l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école* (1992), les conceptions ont changé et **la compréhension a enfin été reconnue comme l'une des composantes de l'enseignement de la lecture**. Elle doit faire désormais l'objet d'un **apprentissage spécifique**. Par ailleurs, il est aujourd'hui admis que

L'apprentissage de la lecture se poursuit bien au delà du cycle 2, tout au long du cycle 3 et aussi au collège.

D'autre part, depuis la publication des programmes de 2002, **la littérature a été remise à l'honneur** et un véritable enseignement de la compréhension des textes littéraires est apparu comme indispensable. En effet, comme le soulignent Tauveron & al. (2002, p15), le sens d'un texte, quel qu'il soit, excède toujours la somme du sens des mots qui le composent et pour être compris, tout texte exige des inférences. Autrement dit, le texte littéraire ne dit pas tout, il comporte des lacunes que doit combler le lecteur qui participe ainsi à la finition du texte (Tauveron & al., 2002). Les textes littéraires permettent donc un enseignement de l'implicite (être capable de mobiliser ses connaissances antérieures pour combler les manques du texte). Par ailleurs, le sens du texte n'étant jamais totalement donné, les textes littéraires offrent également la possibilité d'un enseignement de l'interprétation.

- ***Qu'est-ce que comprendre un texte littéraire?***

Mais tout d'abord revenons sur ce que c'est que comprendre un texte littéraire.

Selon Giasson (1990), la conception de la compréhension en lecture a beaucoup évoluée depuis les années 1970-1980. On est passé notamment d'une conception passive (où le lecteur devait aller chercher le sens qui était dans le texte) à une conception interactive (où le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture). Ainsi, la compréhension en lecture repose sur une interaction entre trois variables : **le texte, le lecteur et le contexte.**

Dans leur article, Calame Gippet & Marcoin (1999) définissent ainsi la compréhension d'un texte littéraire :

La compréhension d'un texte repose sur le traitement, en relation les uns avec les autres, de tous les éléments repérables (ceux présents, ceux dont l'absence est plus ou moins manifeste) sans avoir à en occulter aucun, sur la perception de ses intentions, de ses enjeux. Cela passe donc par un ensemble d'interprétations de la part du lecteur, d'interrogations et de validations de la construction progressive du (des) sens à affecter au texte. **La pratique de la lecture littéraire** s'inscrit ainsi dans un ensemble dialectique de droits et de devoirs à l'égard des textes, des droits et des devoirs qui se construisent progressivement dans le cadre des apprentissages (1999, p.62).

En d'autres termes, pour comprendre un texte, il faut sélectionner des informations pertinentes, s'appuyer sur des indices fournis par le texte tout au long de la lecture et les mettre en relation, faire des inférences pour accéder à la signification du texte. La compréhension de texte n'est donc pas automatique, elle s'apprend et le rôle de l'enseignant est alors d'aider l'enfant

à faire ce travail de mise en relation des informations, de lui expliquer comment il peut y parvenir, de lui montrer les processus utilisés pour comprendre et interpréter un texte. Nous allons donc nous arrêter un instant sur les manières d'enseigner la compréhension de textes à l'école.

- ***Les questions de compréhension :***

Traditionnellement, l'enseignement de la compréhension se fait par une lecture silencieuse, individuelle, suivie de questions auxquelles les élèves doivent répondre en général à l'écrit. Dans ce genre de pratiques, le risque est que l'activité de lecture se résume à une activité d'évaluation : les élèves répondent à des questions pour avoir de bonnes notes. Cela réduit ainsi l'activité à sa dimension strictement scolaire : répondre à des questions, être évalué, avoir de bonnes notes (Guernier, 1999). D'autre part, cette pratique, souvent individuelle, ne permet pas d'explicitier les procédures mis en œuvre par les élèves pour comprendre les textes. Il est difficile par conséquent de les aider, de leur apprendre à comprendre. Il faut donc tendre vers un **enseignement plus explicite de la compréhension**.

Giasson (1990, p.30) définit cet enseignement explicite comme un enseignement qui place toujours l'élève dans une situation signifiante et entière de lecture, où le rôle de l'enseignant est d'apporter un soutien à l'élève, de lui faire prendre conscience des stratégies de lecture utilisées ou à utiliser pour saisir le sens d'un texte.

- ***La lecture littéraire, une résolution de problème :***

Tauveron (1999) considère que la lecture littéraire à l'école doit être **une activité de résolution de problèmes**, problèmes que pose le texte de lui-même, problèmes que le lecteur construit dans sa lecture. Pour que les élèves aient un problème de compréhension à résoudre, pour qu'ils apprennent que le texte littéraire ne se saisit pas automatiquement, pour qu'ils développent des compétences interprétatives, il convient donc de leur faire lire **des textes «résistants»**.

Selon l'auteur, les textes «résistants» sont réticents et/ou proliférants. **Les textes réticents**, tout d'abord, posent un problème puisqu'ils ne permettent pas une compréhension immédiate. Tauveron distingue deux types de textes réticents :

➔ ceux, parsemés de leurres et d'indices ambigus, qui conduisent délibérément à une compréhension erronée qui sera brutalement révélée à la fin du texte (ex. *Papa* de Corentin P.,

Ecole des loisirs).

➔ ceux, en raison d'un point de vue inattendu, d'un problème de chronologie, d'une contradiction entre le texte et l'image, par exemple, qui empêchent délibérément la compréhension immédiate.

Les textes proliférants, quant à eux, sont des textes ouverts, présentant des indices, des éléments permettant diverses interprétations, sachant que les interprétations doivent être argumentées et «*toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, qui les rendent impossibles*» (MEN, 2008, p.21).

Cette capacité à donner du sens au texte, à l'interpréter, implique que l'élève arrive à mobiliser ses connaissances antérieures, son vécu, sa culture personnelle. La lecture en réseau, selon Tauveron, est un des moyens d'enrichir la culture des élèves et ainsi de leur permettre l'accès aux textes.

- **La lecture en réseau :**

Pour Tauveron & Sève (1999, p.103), lire suppose donc de convoquer des connaissances le plus souvent issues de lectures antérieures. C'est pourquoi, selon ces auteurs, il est crucial d'explicitier aux enfants les relations qu'entretiennent les livres entre eux ainsi que l'importance du réinvestissement des connaissances d'une lecture à l'autre. La lecture en réseau, si elle favorise la résolution de problèmes, permet aux élèves, de manière explicite, de mettre en relations les livres entre eux, de réinvestir des connaissances, d'accéder à la compréhension des textes littéraires.

A ce sujet, Tauveron (1999) distingue sept types de réseau :

➔ *le réseau intertextuel* constitué du texte citant et de textes cités sous forme explicite ou d'allusions ;

➔ *le réseau intratextuel* autour d'un auteur ;

➔ *le réseau architextuel* (ou générique) qui regroupe plusieurs textes appartenant au même genre (policier, aventure, conte merveilleux...) mais présentant des particularités qui permettent ainsi de dégager des constantes et les variantes du genre ;

➔ *le réseau transgénérique* qui permet d'étudier les éléments constitutifs du récit (dialogue, description...) à travers les genres ;

➔ *le réseau hypertextuel* qui regroupe des textes dérivés d'un texte source ;

➔ *le réseau centré sur un personnage* mythique ou stéréotypé comme le loup ou la sorcière ;

➔ *le réseau thématique* ou symbolique s'il pose un problème d'interprétation.

● **Le débat interprétatif :**

Le débat interprétatif est une des manières d'aborder, de résoudre des problèmes posés par un texte littéraire. Clairement préconisé par les programmes de 2002, le débat interprétatif doit susciter des discussions autour d'un texte à partir d'une question de recherche, d'un problème posé par le texte. C'est l'occasion, d'une part, de montrer aux élèves qu'il n'y pas une seule interprétation mais que plusieurs sont possibles. D'autre part, cela nécessite de la part des lecteurs d'argumenter, d'expliquer leur point de vue, de remettre en cause le cas échéant leur interprétation.

Beltrami, Quet, Rémond & Ruffier (2004) présentent dans leur ouvrage, une démarche possible du débat interprétatif. Ils proposent de travailler sur des extraits courts de textes, littéraires pour la plupart, mais posant des problèmes d'interprétation. Les auteurs précisent que les comportements de lecteurs experts ne s'acquièrent que si la rencontre avec des textes et un travail sur compréhension de ces textes sont **explicités, fréquents, réguliers et s'inscrivant dans la durée** (Beltrami et al., 2004, p.43). Lors de ces activités, **le rôle de l'enseignant** est de favoriser les interactions entre pairs et pour cela il doit :

- ➔ réguler et relancer le débat,
- ➔ ne pas proposer de solutions aux problèmes qui se posent mais renvoyer les questions à la classe,
- ➔ ne refuser aucune proposition même erronée, ni acquiescer une réponse correcte,
- ➔ demander aux élèves de justifier leurs réponses.

Lors de ces séances, les élèves lisent **individuellement** le texte proposé et répondent par écrit aux questions qui leur sont posées (il s'agit souvent d'une seule question voire de deux). Ensuite les élèves travaillent **par petits groupes** (de 5 maximum) pour se mettre d'accord sur **une réponse commune**. Les réponses sont notées au tableau par l'enseignant. Après seulement, l'enseignant demande à **chaque groupe de justifier sa réponse devant la classe** (indices du texte, connaissances personnelles, stratégies utilisées). Ensuite, collectivement les élèves accompagnés de l'enseignant, essaient de trouver la réponse à la question posée **en vérifiant la validité des indices** trouvés, en **utilisant les connaissances apportées par chacun**, en **confrontant les interprétations proposées à la réalité du texte**. Enfin, ils font une **synthèse des différents processus et stratégies** employés. Pour terminer la séance, l'enseignant relit le texte à haute voix.

- **Le carnet de lecture :**

Les programmes de 2002 mentionnaient l'utilisation d'un carnet de lecture «à utiliser très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre.» (MEN, 2002, p. 73). Si les programmes actuels ne le reprennent pas, l'outil n'en reste pas moins intéressant pour aider l'enfant à devenir lecteur autonome et à se construire une culture littéraire.

Le site de l'Inspection de Nantes propose un document qui décrit comment peut-être mené à bien cette utilisation en classe du carnet de lecture, comme outil, au croisement entre lectures scolaires et lectures privées, permettant de garder une trace de ses lectures, d'écrire en relation avec ses lectures et de se construire en tant que lecteur :

- ➔ **Le carnet doit être individuel**, personnel mais communicable à l'adulte et aux pairs sur la base du volontariat.

- ➔ Dans ce carnet, l'élève peut écrire à partir de ses **lectures personnelles**, mais il faut qu'on y trouve des écrits liés **aux lectures de la classe**.

- ➔ **Le temps d'écriture dans le carnet doit faire partie de l'emploi du temps** de la classe et doit être considéré comme temps d'apprentissage à part entière.

- ➔ Le carnet de lecteur est un **outil d'aide à la compréhension** et doit donc être lié à des projets **d'échanges** sur les livres (lectures suivies, lectures en réseau, cercles de lecture, débats interprétatifs...).

- ➔ **Un guide d'utilisation** du carnet est indispensable, il peut être élaboré avec les élèves après un temps d'utilisation libre, il peut évoluer tout au long de l'année.

- ➔ **L'enseignant intervient en terme de dialogue avec l'élève** pour l'encourager, donner des conseils, des pistes, valoriser le travail.

Ainsi le carnet de lecture permet à l'élève de se construire en tant que sujet lecteur. En effet, l'élève va s'approprier des compétences qui vont apparaître progressivement dans son carnet. Si, dans les premières pages, l'élève commence par écrire des réactions premières, naïves (j'aime, je n'aime pas...), il apprend, par la suite, à prendre ses distances par rapport au texte, à émettre des hypothèses, à proposer des interprétations, à réagir au comportement des personnages et à les mettre en résonance avec sa propre expérience. Il donne son avis, son point de vue en argumentant. Cette pratique du carnet de lecture peut permettre également à l'élève de devenir un

lecteur expert : il établit alors des liens entre le texte et d'autres œuvres, il émet un avis critique sur le livre.

1.4 *Dimension culturelle, habitudes de lecture, plaisir de lire :*

Nous venons de voir qu'il y a eu une évolution dans les conceptions de l'apprentissage de la lecture et notamment dans l'importance qu'a pris la compréhension de texte dans cet apprentissage. Par ailleurs, les programmes de 2002 ont renoué avec un aspect qui était un peu tombé dans l'oubli depuis une trentaine d'années, celui de la **dimension culturelle** des apprentissages (Frier, 2006). En effet, les programmes de 2002, s'ils rappelaient la nécessité d'un enseignement «technique» de la lecture, avaient également pour ambition de faire acquérir aux élèves une culture littéraire, des références culturelles communes, susceptibles d'être partagées par tous. Dès lors, il s'agissait pour l'école de faire découvrir à la fois le code et la culture de l'écrit, l'utilité et le plaisir de lire, les «savoir lire» de base et une culture littéraire susceptible d'être partagée (Frier, 2006, p.144). Moins ambitieux, les programmes actuels de 2008 reprennent cependant ce double aspect de la lecture à l'école : d'un côté la lecture fonctionnelle, utile et de l'autre la lecture comme moyen «*d'accéder à une première culture littéraire*» pour le cycle 2 et de constituer une «*culture littéraire commune*» pour le cycle 3 (MEN, 2008, p.17 et 21).

En 1994, Devanne évoque déjà cette idée que, pour contribuer à lutter contre les inégalités sociales, il faut très tôt, dès la petite section, inscrire les élèves dans un **milieu culturellement stimulant**. Selon cet auteur, mettre en œuvre des espaces culturels, c'est permettre à l'enfant de se construire en tant que sujet de désir (Devanne, 1994, p.16). Pour cela, il est nécessaire qu'il y ait dans les classes des espaces (coin lecture, bibliothèque de classe) proposant de nombreux livres variés et de qualité. Ces espaces, et les ouvrages qu'ils contiennent, doivent être mis en valeur afin de développer des attitudes positives à l'égard des livres. Ils doivent s'accompagner également d'une pratique quotidienne des livres qui permet d'organiser les premiers réseaux culturels de référence (Devanne, 1994, p.18). Cette présence des livres et leur pratique quotidienne sont alors autant d'occasions de développer des **habitudes de lecture, des habitudes culturelles**, de faire en sorte que les élèves deviennent **des lecteurs assidus**.

Toutefois, les programmes, à y regarder de plus près, donnent peu d'indications sur la manière d'amener les élèves à un rapport intime, un rapport de plaisir avec la lecture. Il semble même que le pôle lecture plaisir, littéraire, intime, soit présenté comme secondaire, se construisant surtout à **l'extérieur de l'institution** (Frier, 2006, p.153).

On retrouve cette idée chez Houyel et Poslaniec (2000) qui proposent d'**emmener les enfants à la bibliothèque**, de leur proposer des animations, des activités ludiques à propos d'un livre, simplement pour inciter, pas pour contraindre, pour faire l'expérience du plaisir de lire. Car, le problème, pour les médiateurs de la lecture, comme les enseignants, est de parvenir à **inciter sans contraindre**. C'est là que réside le **grand paradoxe de l'école** : elle doit à la fois apprendre à lire, prescrire des lectures, et, à la fois, permettre à l'enfant de se construire en tant que sujet lecteur, d'accéder au goût de lire. En d'autres termes, elle doit permettre à l'enfant de passer d'une lecture contrainte, liée à un apprentissage scolaire, à une lecture volontaire, relevant d'une pratique sociale et d'un choix individuel.

Cette contradiction, en revanche, entre contrainte et plaisir, n'est pas présente à la bibliothèque municipale qui se place résolument du côté du loisir et de l'incitation.

2 L'évolution du métier de bibliothécaire :

2.1 De la mission de conservation à celle de médiation du livre

En France, au XIX^{ème} siècle, les «bibliothèques» désignent des collections plus ou moins importantes de livres éducatifs et instructifs choisis avec soin et mis à la disposition d'un public lettré, par des associations reconnues ou des Institutions relevant de l'Etat (Chartier & Hébrard, 2000). En effet, Morel (1995) rappelle que :

Les bibliothèques françaises, héritières des confiscations révolutionnaires, ont très souvent une origine savante ; dotées de fonds anciens et précieux, elles sont longtemps demeurées le lieu d'étude presque exclusif des érudits et des étudiants les plus hardis (1995, p.378).

Plus tard, dans les années 1860, apparaissent les premières bibliothèques publiques d'inspiration démocratique, qui sont souvent, d'ailleurs, des bibliothèques scolaires. Elles ont pour fonction d'inciter à la lecture et de procurer de «bons» livres, instructifs, soigneusement sélectionnés, à ceux qui ne peuvent pas s'en acheter (Chartier & Hébrard, 2000).

Ce n'est donc qu'au début du XX^{ème} siècle que naît le métier de bibliothécaire avec la création de l'ABF¹². Ces professionnels adoptent, nous l'avons vu, un discours nouveau sur la lecture et valorisent toutes les lectures pour tous. En effet, en 1931 par exemple, lors du congrès d'Alger, certains insistent sur la nécessité de *«devoir inventer une pédagogie de la lecture pour milieux*

¹² l'ABF : l'Association des Bibliothécaires Français rebaptisée en 2006 l'Association des Bibliothécaires de France.

qui ne lisent pas»¹³ et affirment ainsi la volonté d'ouvrir les bibliothèques de conservation à des dimensions pédagogiques (Seibel, 2003). Toutefois ce courant démocratique reste minoritaire.

En 1976, les Bibliothèques Centrales de Prêts (BCP) ainsi que les orientations politiques de la lecture publique sont confiées au ministère de la Culture, et non plus à celui de l'Education Nationale. Les professionnels verront dans ce changement, l'occasion de déscolariser la lecture pour faire mieux lire (Chartier & Hébrard, 2000, p.205).

A partir des années 1980, dans le contexte de crise économique et sociale marquée par la découverte de l'illettrisme, **une réflexion s'amorce sur l'importance de l'accueil en bibliothèque et des animations autour du livre pour amener de nouveaux lecteurs**. Cette période est également marquée par la prise de conscience que les bibliothèques sont surtout fréquentées par les classes moyennes et qu'il faut donc élaborer une politique d'élargissement du public notamment par le développement des réseaux des bibliothèques municipales. Ainsi, sous la conduite des départements, suite aux lois de décentralisation de 1986, des plans de développement de la lecture publique se succèdent afin de multiplier les bibliothèques municipales organisées en réseau autour de médiathèques départementales.

A partir des années 1990, la profession va être soumise à une confrontation brutale et inattendue avec les nouvelles technologies (Chartier & Hébrard, 2000). Avec la modernisation des lieux et de l'offre (presse, vidéothèque, informatique), les bibliothèques sont redéfinies en médiathèques. C'est aussi l'époque où la notion de médiation apparaît :

La médiation apparaît ainsi explicitement à la fin d'un processus d'élargissement des publics, dans un contexte de crise annoncée de la lecture (illettrisme) et de la culture, ainsi que de crise sociale marquée par le chômage des jeunes et les difficultés d'insertion dans les quartiers défavorisés. (Seibel, 2003, p.99)

Cet «*élargissement des publics*», cette «*crise de la culture*» contribuent à la désacralisation de la lecture et du livre. Il convient alors de définir le rôle de médiateurs culturels que deviennent les bibliothécaires.

2.2 *Les bibliothécaires, médiateurs culturels :*

- ***Définition de la notion de médiation :***

Tout d'abord, revenons sur la notion de médiation.

La médiation est une notion souvent utilisée mais dont la définition est parfois floue. Ainsi,

¹³ cité par Seibel, 2003, p.99

une précision sur cette notion semble ici nécessaire.

Jeanneret (2006) définit ainsi la médiation comme:

l'espace dense des constructions qui sont nécessaires pour que les sujets, engagés dans la communication, déterminent, qualifient, transforment les objets qui les réunissent, et établissent ainsi leurs relations. Pratique qui n'est jamais, ni immédiate, ni transparente. Ces constructions relèvent à la fois d'une logistique (la médiation exige des conditions matérielles), d'une poétique (la médiation, qui n'est pas simple transmission, invente des formes) et d'une symbolique (la médiation ne fait pas que réguler, elle institue) (cité par Fabre, Brigitte-Ballesio, Dumas, Gardiès & Guérin-Boutillon, 2007, p.12).

Selon Fabre & al. (2007), dans le domaine de la lecture, la médiation consiste à créer un lien entre des lieux (les bibliothèques/ médiathèques), des collections (les livres) et des publics divers qui fréquentent, ou non, les lieux. La médiation n'est pas une simple transmission, elle est une réelle transformation. Le but est de permettre à chacun de se construire personnellement et d'acquérir une culture. Ainsi la médiation au livre consiste à susciter l'envie, à permettre l'accès aux pratiques de lecture. Cette médiation nécessite des intermédiaires, des médiateurs, qui facilitent, qui accompagnent, qui créent des liens entre deux mondes séparés. Dans les bibliothèques ou médiathèques, le médiateur est le bibliothécaire.

- ***Le médiateur culturel :***

Selon Fabre & al. (2007), le rôle du bibliothécaire peut être considéré comme un rôle de passeur qui aide l'autre à franchir les frontières des genres, des styles littéraires et esthétiques. En fonction des publics visés, le bibliothécaire-médiateur propose des choix, des sélections, des guides de lecture. Par conséquent, il doit bien connaître les publics, surtout les jeunes, leurs goûts, leur culture mais aussi bien connaître les œuvres qui constituent le fonds de la bibliothèque.

Pour Seibel (2003), lorsque le médiateur prend mieux en compte la demande, cela ne signifie pas qu'il va suivre le public dans ses exigences de contenu mais qu'il va s'appuyer dessus pour élaborer une pédagogie adaptée aux objectifs de la bibliothèque. A partir des pratiques réelles, des capacités cognitives des jeunes lecteurs, le médiateur cherche à construire un parcours de lecture qui permette au lecteur, à partir de là où il en est, de progresser. Dans ce type de médiation, la difficulté pour les bibliothécaires réside dans la compréhension des attentes des publics, de leurs usages ordinaires et de leurs raisons de lire.

Quelle type de médiation mettent alors ces médiateurs en place? Quels sont les moyens qu'ils

ont pour faire des liens entre un lieu, des collections et un public très diversifié?

- ***Entre exigence culturelle et développement de la lecture :***

- **La question du fonds**

Le poids du patrimoine, que nous avons souligné précédemment, confère à la bibliothèque municipale son prestige mais aussi cette réputation de lieu réservé aux lettrés (Melot, 1995).

D'autre part, bien que les bibliothèques soient perçues comme des lieux familiers, tous les usagers potentiels ne les fréquentent pas (Fabre & al., 2007). Il s'agit alors de trouver les moyens d'attirer de nouveaux lecteurs sans pour autant éloigner les usagers assidus. Selon Fabre & al. (2007), la question du fonds est particulièrement importante car les collections tendent à sélectionner les publics. En effet, une attention particulière doit être accordée aux politiques d'acquisition. Une politique d'acquisition peut être tournée vers une politique d'offre de qualité se basant sur ce que les professionnels jugent «bon» de proposer au public. Elle peut être également tournée vers la demande et correspondre alors, à ce que le public réclame et à ce que les professionnels ont parfois tendance à dédaigner. Selon ces auteurs, on se heurte à des conceptions différentes de la culture : offrir un projet culturel de démocratisation sans frein ou proposer d'amener un groupe vers une culture universaliste, posée comme exemplaire.

- **Le rapport des professionnels aux livres :**

Le fonds est donc une dimension importante dans la médiation au livre. Toutefois, la relation qu'entretiennent les bibliothécaires avec ce fonds a également son importance.

Selon Fabre & al. (2007), la manière dont les bibliothécaires mettent en valeur certains aspects du fonds, donne une image du lieu aux usagers qui va plus ou moins les encourager à aller au-delà. Il revient donc au bibliothécaire de créer, d'organiser les espaces (tel emplacement pour les romans, les nouveautés), de tisser des liens entre les ouvrages (proposer des sélections par exemple), pour suggérer des cheminements, des parcours de lecteur, des désirs. L'enjeu est de provoquer chez le lecteur une envie de se confronter à des dispositifs qui lui sont étrangers mais qui ont été créés pour lui et qui cherchent à l'impliquer (Fabre & al., 2007, p.17). Ainsi, le rôle du médiateur est essentiel car c'est la qualité de son accueil qui peut, ou pas, fidéliser le public, surtout le jeune public.

- ***Les animations, un outil pour la médiation***

L'animation est définie comme une activité de médiation entre le livre et le lecteur où il s'agit de réduire l'écart entre les deux, un écart qui peut être physique, culturel ou psychologique. Elle suppose d'exclure l'idée de lecture imposée mais au contraire consiste à **créer une motivation qui incite le lecteur à aller vers le livre et à le lire** (Fabre & al., 2007, p18).

Autrement dit, l'animation est un des moyens dont disposent les bibliothécaires pour mettre en œuvre la médiation au livre.

Dans leur ouvrage, Fabre & al. (2007) distinguent trois types d'animation :

➔ Les animations **qui incitent à la lecture** comme par exemple des **expositions autour du livre** qui mettent l'accent sur un auteur, un type de livre, un motif littéraire ou un genre littéraire.

➔ Les animations **qui diversifient les approches de la lecture** comme par exemple **l'approche sensorielle d'un livre, la lecture à haute voix, les défis lecture** qui consistent à confronter deux groupes sur leurs connaissances de livres sélectionnés.

➔ Les animations **qui développent des pratiques réflexives de lecture** comme par exemple **le club de lecture, les prix littéraires, les rencontres avec un auteur.**

Quoique diverses et variées, ces animations ont toutes en commun l'objectif d'initier, de développer le goût de la lecture, de tenter de communiquer le plaisir de lire, notamment chez les jeunes.

Ce tour d'horizon de l'évolution des pratiques pédagogiques de la maternelle au CM2 ainsi que celle du métier de bibliothécaire, met en évidence le paradoxe de la lecture.

D'un côté, la lecture est avant tout l'objet d'un apprentissage long et difficile qui doit déboucher sur un plaisir. De l'autre, la lecture est l'objet d'une médiation culturelle, d'une invitation à lire, à partager, d'une initiation à des pratiques de lecture. Les uns doivent prescrire, enseigner, contraindre, tandis que les autres doivent être à l'écoute, proposer, inciter, partager. Cependant, il faut arrêter de penser que l'autre n'y connaît rien, ou scolarise tout, que c'est horrible et que ça empêche les enfants de lire (Chartier, 2003, p.50). Dans la médiation culturelle, dans l'acculturation à l'écrit, enseignants et bibliothécaires ne sont pas des concurrents, bien au contraire, ils sont complémentaires et doivent devenir de vrais partenaires afin de permettre de lier les pratiques scolaires et extrascolaires pour que l'apprentissage de la lecture prenne du sens aux yeux des élèves.

III Deux questions spécifiques : le partenariat et les «ratés de l'apprentissage culturel».

1 Liens entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires :

Lier les pratiques scolaires et les pratiques extra-scolaires c'est d'une part, **prendre en compte les pratiques personnelles, familiales existantes**, reconnaître que l'élève n'est pas une table rase mais qu'il arrive à l'école avec un bagage culturel propre, des savoirs, des expériences, mais aussi des lacunes par rapport aux autres, par rapport aux pratiques culturelles scolaires. C'est d'autre part, **travailler en partenariat avec d'autres instances médiatrices** telles que la famille ou la bibliothèque municipale, afin de permettre à tous les élèves de donner du sens aux apprentissages en leur faisant découvrir les pratiques sociales de la lecture.

1.1 La prise en compte des pratiques extrascolaires à l'école :

Le premier aspect est indispensable si l'on considère que l'élève est au cœur de l'apprentissage et que la didactique de la lecture doit s'appuyer sur ce que sont/ont les élèves (Frier, 2006, p.158). Il s'agit de connaître et de reconnaître la culture de l'élève, de prendre en compte le rapport (la distance ou la proximité) qu'entretient l'élève avec l'écrit.

Si l'enfant n'est pas mobilisé vis-à-vis de l'apprentissage parce qu'il n'en perçoit pas dans son milieu familial, ni le sens ni l'intérêt ; si cet apprentissage l'insécurise et qu'il a intériorisé les expériences malheureuses de ses parents, tout le travail de l'enseignant va consister, dans un premier temps, à infléchir ces représentations négatives dans un sens positif (Frier, 2006, p160).

Prendre en compte les pratiques extrascolaires c'est aussi prendre en compte le fait que, dans certaines familles, il n'y a pas ou peu de pratiques de lecture, que certains enfants n'ont pas fait l'expérience du plaisir que peut procurer une lecture. C'est pourquoi, le rôle de l'école est de combler ce manque en proposant par exemple aux enfants des lectures partagées, surtout à ceux qui en sont privés au sein de leur famille, afin de leur permettre de se construire une représentation positive de la lecture. On peut alors simplement lire des histoires «*comme à la maison*» (Devanne, 1994, p.18).

Mais prendre en compte les pratiques extrascolaires de lecture ne signifie pas seulement, ni toujours, combler un manque, car il existe bien de réelles pratiques de lecture, dans les familles,

en dehors de l'école. Dans ces cas-là, pour que l'enseignant puisse appuyer son enseignement dessus, il est intéressant qu'il les connaisse et qu'il mesure leur distance ou leur proximité par rapport aux pratiques scolaires.

Cependant, Reuter (2001) évoquent quelques problèmes soulevés par cette prise en compte des pratiques extrascolaires : comment connaître les pratiques extrascolaires des élèves, comment les sélectionner, comment les intégrer dans les pratiques scolaires ? Sur ce dernier point, Reuter parle de deux dérives possibles. Tout d'abord, scolariser des pratiques extrascolaires pourrait provoquer l'effet inverse de celui souhaité et détourner encore plus les jeunes de la lecture. Ensuite, en voulant aider les élèves les plus en difficulté par l'ouverture à leurs pratiques, l'école risque de les enfermer dans leur culture d'origine et d'accentuer ainsi les clivages entre les élèves. C'est pourquoi, il est indispensable que la prise en compte des pratiques extrascolaires se fasse dans l'idée de connaître les pratiques extérieures des élèves, de les reconnaître comme étant potentiellement intéressantes et d'établir des passerelles entre ces pratiques privées et les pratiques scolaires (Reuter, 2001).

1.2 Le partenariat :

Le deuxième aspect dans les liens qu'il peut y avoir entre pratiques scolaires et périscolaires est le partenariat. C'est ce seul aspect qui a été mis en avant par les programmes successifs de 1972 jusqu'à ceux de 2002 qui précisent que pour «*faire de chaque enfant un lecteur assidu*», il faut l'inciter «*à emprunter fréquemment des livres*» (un livre par mois) «*dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.)*». Cependant, les bibliothèques ne doivent pas être uniquement des lieux de prêts, notamment pour les enfants qui ne sont pas encore autonomes en lecture. Au contraire, ils «*doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture*» faite par l'enseignant ou par un autre médiateur (bibliothécaires, parents accompagnateurs...). Le rapport à la lecture dépend du milieu socio-culturel. Si le milieu familial ne favorise pas la lecture personnelle alors les élèves n'auront pas envie de lire ailleurs qu'à l'école. C'est pour cela que l'école doit favoriser ces partenariats, pour socialiser l'acte de lecture, pour permettre à l'enfant de se construire en tant que lecteur. Les programmes de 2002 rappellent également que les lectures autonomes doivent «*relever d'abord du plaisir*» et du partage :

Les lectures autonomes [...] ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves peuvent faire une large place à **des rituels qui développent les sociabilités de la lecture** : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une

lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. (MEN, 2002, p.73)

Les programmes de 2002 évoquent aussi le carnet de lecture qui peut constituer ce lien, comme nous l'avons déjà vu, entre lectures privées et lectures scolaires dans la mesure où ils sont l'occasion d'échanges entre pairs sur les lectures. Remarquons cependant que cette volonté de lier pratiques scolaires et extrascolaires a disparu des programmes de 2008.

Nous venons de voir que l'évolution de la conception de la lecture a eu indéniablement un impact sur l'école du cycle 1 au cycle 3. En effet, au cycle 1, le livre est entré dans la classe, la lecture est souvent un moment de lecture partagée, une occasion de transmettre des habitudes et des connaissances culturelles. Au cycle 2, l'apprentissage de la technique, du déchiffrage se fait désormais conjointement à celui de la compréhension. Au cycle 3, il semble acquis que l'enseignement de la lecture doit se poursuivre au travers notamment d'un enseignement explicite de la compréhension. Par ailleurs, ce travail, cet apprentissage long et difficile doit déboucher sur le plaisir de lire. Ce paradoxe est une source de difficulté pour les enseignants. Une des solutions qui s'offre à eux est d'articuler les pratiques scolaires et les pratiques sociales en développant, entre autres, des partenariats avec les bibliothèques par exemple. Malgré cela, l'école ne semble pas toujours en mesure de donner le goût de lire à ses élèves.

2 *Le constat des «ratés de l'apprentissage de la lecture»¹⁴ :*

2.1 *Les compétences des élèves à l'entrée en 6^{ème}.*

Ces évolutions dans la conception de la lecture et l'impact qu'elles ont eu sur les pratiques des médiateurs du livre, comme les enseignants et les bibliothécaires, ont-elles permis d'enrayer les échecs de l'apprentissage de la lecture ? Qu'en est-il des élèves ? Savent-ils tous lire à l'entrée en 6ème ? Rencontrent-ils des difficultés pour déchiffrer, pour comprendre ce qu'ils lisent ?

Plusieurs enquêtes (MEN, 1999 ; Bonjour & Gombert, 2004¹⁵ en particulier) ont montré que deux tiers des élèves, à l'entrée en 6^{ème}, peuvent être considérés comme de «bons» lecteurs. Par

¹⁴ L'expression est empruntée au titre de la revue *Repères* n° 35 : *les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 2007.

¹⁵ citées par Nonnon, E. (2007). L'école et ses «mauvais lecteurs». *Repères*, 35, p.5-30.

«bons» lecteurs, il faut entendre des élèves qui déchiffrent, qui sont capables de prélever des informations dans un texte littéraire ou documentaire, de faire des inférences, d'identifier les idées principales, de comprendre l'implicite (Nonnon, 2007).

A l'opposé, environ 14% des élèves éprouvent des difficultés à lire. Pour 4% d'entre eux, ces difficultés sont liées à des problèmes constitutionnels (retard mental, dyslexie...). Pour les 10% qui restent, on peut les considérer comme de «mauvais lecteurs», lents et inefficaces (Nonnon, 2007). Ces «mauvais lecteurs» savent lire les mots et sont capables de prélever des informations explicites dans un texte mais ils ont des difficultés à faire des inférences, à comprendre l'implicite, à identifier les idées principales, à mobiliser leurs connaissances antérieures, à repérer l'intention de l'auteur (Soussi, Broi, Wirthner, 2007).

Ces constats amènent un grand nombre de didacticiens à rappeler que l'apprentissage de la lecture doit être envisagé dans une temporalité longue, la lecture étant encore une compétence largement inachevée au collège :

si les élèves manifestent un certain nombre de savoir-faire (lire à voix haute de façon relativement fluide, être capables de répondre à des questions portant sur un texte), l'apprentissage est loin d'être encore terminé, et beaucoup de choses restent encore à construire dans ce domaine (Guernier & Frier 2007, p.119).

Autrement dit, l'école primaire n'a pas, ne peut pas, régler tous les problèmes et dans une certaine mesure c'est normal.

2.2 Des élèves qui n'aiment pas lire :

D'autre part, plusieurs travaux sur les pratiques de lecture des élèves de collège (Baudelot, 1999 ; Guernier & Frier, 2007, entre autres), constatent, qu'à l'entrée en 6^{ème}, une majorité d'élèves savent lire mais déclarent ne pas aimer ça. Le fait de ne pas aimer lire n'est pas systématiquement lié à des difficultés de lecture, de déchiffrage. En effet, selon Poslaniec (2001, p20), savoir lire et aimer lire ne coïncident pas. Des élèves peuvent avoir encore des difficultés de lecture et aimer lire. Au contraire, d'autres peuvent savoir très bien lire mais ne pas aimer lire.

De fait, ces élèves, qui disent ne pas aimer lire, sont souvent des élèves qui ignorent tout des livres qui s'adressent à eux : le livre est absent de leur environnement familial, ils ne vont pas à la bibliothèque, et n'ont pas eu d'autres expériences que celle de la lecture comme obligation scolaire (Poslaniec, 2001). Ainsi, malgré cette volonté réaffirmée de transmettre le goût de lire aux élèves, ces derniers perçoivent la lecture comme une activité scolaire, comme un exercice scolaire où l'on doit lire pour répondre à des questions. Cette lecture savante, littéraire que

propose l'école est finalement peu incarnée dans des pratiques sociales et familiales susceptibles de donner vie à des habitudes de lecture (Frier & Guernier, 2007).

L'école ne prend peut-être pas suffisamment en compte les pratiques extrascolaires de la lecture comme la lecture de magazines, ou les recherches d'informations sur internet. Le modèle de lecture qu'elle propose, coupé des autres pratiques, ne permet pas à ces élèves de donner un sens à ces apprentissages, de modifier leurs représentations de la lecture. Ce constat met en avant la difficulté que rencontrent les enseignants à faire face au paradoxe auquel ils sont confrontés : ils doivent enseigner à l'école à lire pour amener les enfants à avoir une pratique personnelle de lecture en dehors de l'école. D'où l'importance de lier les pratiques scolaires et extrascolaires pour que la lecture rencontrée à l'école trouve son écho dans des pratiques sociales, familiales, langagières et culturelles au sens large.

►► Présentation de la problématique et des hypothèses:

Ainsi, malgré la multiplicité des discours et des actions en faveur de la lecture depuis les trente dernières années, malgré les modifications qui en ont découlé dans les pratiques des enseignants et dans la pédagogie de la lecture, les élèves, pour une grande majorité d'entre eux, perçoivent la lecture littéraire comme un exercice scolaire et ne semblent pas avoir acquis d'habitudes de lectures personnelles en fin de scolarité obligatoire. Certes, l'école ne peut pas porter à elle toute seule la responsabilité de cette entrée dans la lecture, si complexe, comprenant à la fois des acquisitions de compétences de lecteurs liées au déchiffrage et à la compréhension, mais aussi des habitudes, des postures de lecteurs liées davantage à des pratiques personnelles. Ces pratiques personnelles sont en général données par les familles, mais que faire lorsque les familles ne peuvent pas remplir ce rôle de passeur d'habitude? Ce rôle ne pourrait-il pas être celui des bibliothèques? Mais comment faire ce lien entre ce qu'apporte l'école et ce qu'apportent les bibliothèques aux enfants dans leur apprentissage de la lecture, et plus largement dans leurs pratiques de lecture?

Nous faisons l'hypothèse suivante : une des raisons de ce «raté» de l'apprentissage de la lecture est à chercher du côté d'une faible articulation entre actions scolaires et actions périscolaires de médiation au livre. Autrement dit, nous pensons que ces deux espaces de

médiation complémentaires ne parviennent pas toujours à mettre en place un véritable partenariat susceptible de participer de façon concrète et durable à la construction de sujets lecteurs.

Chapitre 2 : Méthodologie du recueil de données:

I Présentation de la démarche :

Ma démarche a consisté, dans un premier temps, à **recueillir, sur le terrain, des données sur les pratiques de médiation au livre des professionnels en milieu scolaire et en bibliothèques**. Dans un deuxième temps, à partir de l'analyse des données, je me suis attachée à décrire les spécificités de ces deux types de médiation (les usages, les finalités, les modalités de lecture, les supports, l'ambiance, les types d'interaction adulte/enfants) afin de les comparer. Enfin, je me suis demandée en quoi ces deux types de médiation étaient complémentaires et pour quelles raisons ils ne parvenaient pas toujours à mettre en place un véritable partenariat.

Tout d'abord, j'ai recueilli des informations sur les pratiques de médiation à la lecture par l'intermédiaire de **questionnaires**. Ces questionnaires devaient me permettre d'interroger un grand nombre d'acteurs. Ils ont donné lieu à un traitement à la fois quantitatif et qualitatif¹⁶. Cependant, ils ne m'ont pas permis d'accéder directement aux pratiques mais plutôt à l'idée que les personnes interrogées ont de leurs pratiques, à leurs représentations de ce qu'est, ou doit être, la médiation à la lecture.

Par conséquent, j'ai souhaité confronter ces discours aux pratiques réelles, m'imprégner de l'ambiance de ces moments, mieux cerner les interactions entre les adultes et les enfants. Dans cette perspective, j'ai effectué **des observations directes** de séances, de moments de lecture en classe et en bibliothèque. Ces données recueillies ont fait l'objet d'un traitement qualitatif et m'ont permis de mettre à jour la variété des pratiques réelles de médiation à la lecture ainsi que l'écart qu'il peut y avoir parfois, entre le discours et la réalité des faits.

Enfin, ayant l'intuition que derrière ces pratiques réelles, se profilaient des représentations et des positionnements institutionnels et/ou personnels, j'ai complété ces observations par des **entretiens semi-directifs**. J'ai pu ainsi recueillir des précisions sur les pratiques observées et sur les représentations de ce qu'est un enfant lecteur.

¹⁶ Voir les récapitulatifs des réponses aux questionnaires à l'intention des enseignants et des bibliothécaires en annexes 7 p.18 et 8 p.28.

II *Le recueil de données contrastées*

<i>25 témoins</i>	<i>18 enseignants</i>	<i>8 bibliothécaires</i>
<i>3 types de recueil</i>		
par questionnaires	16	8
par observations	7	1
par entretiens	4	1

tableau récapitulatif du recueil de données.

1 Les questionnaires¹⁷ :

Une partie des données a donc été recueillie à l'aide de deux questionnaires, l'un destiné aux professeurs des écoles, l'autre aux professionnels travaillant en bibliothèque ou médiathèque dans le secteur jeunesse.

1.1 Le questionnaire à l'intention des professeurs des écoles :

Le questionnaire qui a été distribué, est anonyme.

Il comporte 29 questions :

- ➔ 4 qui portent sur la place des livres dans la classe.
- ➔ 10 qui portent sur les pratiques de lecture dans l'école.
- ➔ 8 qui portent sur les pratiques de lecture en lien avec l'extérieur.
- ➔ 7 qui portent sur l'enseignant et le lieu où il travaille.

Parmi ces questions,

➔ 11 sont des **questions ouvertes**, c'est-à-dire que les réponses ne sont pas orientées, l'enseignant répond avec ses mots et ses idées.

➔ 15 sont des **questions fermées** dont 14 à choix unique (une seule réponse possible) et 1 à choix multiples (plusieurs réponses peuvent être cochées).

➔ 3 sont des **questions mixtes** c'est-à-dire qu'elles sont accompagnées d'une liste de modalités de réponses et d'une invitation à expliquer sa réponse ou à apporter quelques précisions.

¹⁷ Les deux questionnaires vierges sont en annexes 1 et 2, pp.2 à 6.

1.2 *Le questionnaire à l'intention des bibliothécaires :*

Le questionnaire qui a été distribué, est également anonyme.

Il comporte 27 questions :

- ➔ 8 questions portent sur la structure bibliothèque ou médiathèque.
- ➔ 15 questions portent sur les pratiques concernant la jeunesse.
- ➔ 4 questions portent sur les personnes qui répondent au questionnaire.

Parmi ces questions,

- ➔ 15 sont des **questions ouvertes**.
- ➔ 5 sont des **questions fermées** dont 5 sont à choix unique.
- ➔ 7 sont des **questions mixtes**.

1.3 *Des questions qui se recourent :*

Parmi les questions posées aux enseignants et aux bibliothécaires, 12 se recourent et permettent ainsi de procéder à des comparaisons. Elles portent sur la localisation des lieux, sur des informations personnelles (ancienneté, parcours professionnel, pratique personnelle de lecture), sur les représentations des enfants lecteurs ou non, sur les pratiques de lectures partagées et sur le partenariat école/bibliothèque-médiathèque.

2 *Les observations :*

2.1 *Les observations de classe :*

Etant enseignante moi-même, l'école m'est un lieu familier, les pratiques de lecture coutumières. Cependant, pour les besoins du mémoire, je suis allée recueillir des données dans d'autres classes. J'ai effectué ainsi six observations de séance de lecture dans quatre classes différentes¹⁸ :

- ➔ une séance de lecture de mots dans une classe de moyenne section,
- ➔ deux séances dans une grande section : la première est un moment de lectures partagées, la seconde, une séance de lecture de mots.

¹⁸ Les transcriptions intégrales de ces observations sont en annexes 9 à 14, pp.37 à 69.

- ➔ une séance de lecture suivie en CE2,
- ➔ deux séances dans une classe de CM1-CM2 : la première est une séance qui a pour objectif de développer des stratégies de lecture, la seconde est une séance de lecture oralisée.

J'ai pu faire des enregistrements audio de ces séances à l'aide d'un dictaphone et les transcrire intégralement.

2.2 *Observations de «sorties à la bibliothèque» :*

Les «sorties à la bibliothèque» sont des moments où une classe entière, avec son enseignant, se rend à la bibliothèque/médiathèque. J'ai effectué des observations de ce type de sortie avec une classe de grande section et une classe de CE1. Seule une sortie avec la classe de CE1 a pu faire l'objet d'un enregistrement audio¹⁹.

2.3 *Observations à la médiathèque :*

Connaissant le milieu des bibliothèques/médiathèques uniquement en tant que lectrice, j'ai profité de cette année de formation pour devenir bénévole dans une médiathèque et découvrir en immersion le milieu des bibliothèques/médiathèques. Dans ce cadre là, j'ai goûté un peu au métier de «bibliothécaire», à ses différentes fonctions : permanence des prêts, achats, catalogage, rangement et bien sûr animation. J'ai notamment assisté à plusieurs animations dans le secteur jeunesse. Il s'agit de lectures partagées faites par la bibliothécaire avec des enfants volontaires sur du temps périscolaire. J'ai pu en enregistrer une dont la transcription est en annexe.²⁰

3 *Les entretiens semi-dirigés*

Pour compléter ce recueil de données, j'ai effectué cinq entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont porté sur l'enfant lecteur : comment le définir, quels sont les moyens mis en œuvre pour permettre à l'enfant de devenir lecteur ?

- ➔ un entretien avec un enseignant de Grande Section,
- ➔ un entretien avec une enseignante de CE2,
- ➔ un entretien avec une enseignante de CM1-CM2,

¹⁹ Sa transcription intégrale figure en annexe 15, pp.70-75.

²⁰ Sa transcription intégrale figure en annexe 16, pp.76-79.

- ➔ un entretien avec une enseignante de CM2,
- ➔ un entretien avec une bibliothécaire.

Seul l'entretien de l'enseignante de CM2 ne s'est pas fait à la suite d'une observation de séance de lecture en classe ou en bibliothèque.

Chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio²¹.

4 Lieux et méthodes de recueil :

4.1 Les données enseignantes :

En ce qui concerne les données sur les enseignants et leurs pratiques, le recueil (questionnaires, observations, entretiens) s'est fait principalement dans le Nord Drôme en zone rurale. Cinq questionnaires ont cependant été distribués dans une école de l'Ain, également en milieu rural.

27 questionnaires ont été distribués. Tous ont été remis en main propre soit par moi (11) soit par une ou un collègue qui s'est chargé de les photocopier et de les remettre aux enseignants de l'école où elle/il travaille (16). Sur les 27 distribués, seuls 16 sont revenus remplis.

4.2 Les données bibliothécaires :

En ce qui concerne les bibliothécaires, les données (questionnaires, observations et entretiens) ont été également recueillies majoritairement dans le Nord Drôme. Ayant voulu cibler le personnel professionnel travaillant dans le secteur jeunesse, le nombre de personnes concernées par médiathèque est faible (en général, deux par médiathèque). J'ai donc élargi la zone de recueil à trois autres médiathèques (une autre dans la Drôme, une en Isère et une dans la Creuse). Malgré cela, le nombre de témoin reste de petite taille.

Les 8 questionnaires distribués ont tous été remis en main propre, sauf un qui a été envoyé par internet, et heureusement tous sont revenus remplis.

²¹ Les transcriptions intégrales sont en annexes 17 à 21, pp.80 à 88.

III Les caractéristiques des témoins

1 La répartition homme/femme :

Entre les questionnaires remplis, les observations et les entretiens réalisés, 18 enseignants ont participé à ce recueil de données. Sur 18 enseignants, 16 sont des femmes et seulement 2 sont des hommes. Du côté des bibliothécaires, 8 personnes ont été consultées, 8 femmes.

Cet échantillon montre combien ce sont **deux professions hautement féminisées**.

2 L'âge des témoins et son ancienneté de service

2.1 Les enseignants :

<i>ancienneté</i>	<i>- 10 ans</i>	10-20 ans	<i>+20 ans</i>	<i>total</i>
<i>âge</i>				
<i>- 30 ans</i>	3			3
30 - 45 ans	1	10		11
<i>+ 45 ans</i>			1	1
<i>non réponse</i>		1		1
<i>total</i>	4	11	1	16

Age et ancienneté de service des enseignants consultés

Le tableau montre que la majorité des enseignants interrogés ont entre 30 et 45 ans et entre 10 et 20 ans d'ancienneté. Ce sont donc des professionnels confirmés, qui ont des pratiques que l'on peut supposer déjà bien rodées et qui ont connu aussi les changements fréquents de programmes (1995, 2002, 2008).

2.2 Les bibliothécaires :

<i>ancienneté</i>	<i>- 10 ans</i>	<i>10-20 ans</i>	<i>+20 ans</i>	<i>total</i>
<i>âge</i>				
<i>- 30 ans</i>	0			
<i>30 - 45 ans</i>	2	1		3
+ 45 ans		2	3	5
<i>total</i>	2	3	3	8

Age et ancienneté de service des bibliothécaires consultées

Le tableau montre que la majorité des bibliothécaires interrogées ont plus de 45 ans et plus de 10 ans d'ancienneté. Ce sont donc des personnes qui ont acquis une certaine expérience et qui, par conséquent, peuvent avoir un certain recul par rapport aux habitudes de lecture des enfants et à leur évolution ces dernières années.

3 Formations et parcours professionnels

Les professeurs des écoles ont tous un parcours universitaire sauf un, le plus âgé, qui est entré à l'école normale après le BAC. Les autres ont une licence (10) ou une maîtrise (5).

En revanche, on remarque une grande diversité dans la formation : biologie (3), histoire (2), lettres modernes (2), droit (2), AES²², sciences du langage, comptabilité, STAPS²³, psychologie, sociologie.

Du côté des bibliothécaires, là aussi, la diversité est de mise tant sur le plan du parcours que de la formation. Deux ont le BAC, trois ne précisent pas, trois sont passées par l'université et ont suivi une formation d'histoire (2) ou de langue.

Il est donc difficile de définir un profil type chez les enseignants comme chez les bibliothécaires.

²² Administration Economique et Sociale.

²³ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

4 *Les pratiques de lecture des témoins*

Toutes les bibliothécaires déclarent avoir une pratique personnelle de lecture. Cependant pour répondre à la question *Avez-vous des pratiques personnelles de lecture?*, il fallait cocher *oui* ou *non*. Et l'on peut se demander dans quelle mesure la réponse n'a pas été influencée. En effet, est-il possible pour une bibliothécaire, travaillant dans un milieu rempli de livres, de déclarer qu'elle ne lit pas ? Il aurait peut-être mieux valu que le choix de réponse soit plus large et plus précis comme dans le questionnaire distribué aux enseignants où les réponses possibles à la même question sont : *très régulière, régulière, occasionnelle, très occasionnelle*.

Ainsi, les réponses obtenues chez les enseignants sont plus contrastées : 8 enseignants déclarent avoir une pratique très régulière de lecture, 5 une pratique régulière et 3 une pratique occasionnelle.

Par ailleurs, dans le questionnaire à l'intention des enseignants, il est demandé s'ils fréquentaient une bibliothèque. 7 ont répondu qu'ils fréquentaient régulièrement, 4 occasionnellement, 4 rarement et 1 jamais.

On peut d'ores et déjà constater que **les professeurs des écoles lisent régulièrement mais qu'ils n'ont pas majoritairement l'habitude de fréquenter des bibliothèques ou des médiathèques.**

5 *Les niveaux des classes concernées :*

Une dernière précision est à apporter concernant le niveau de classe dans lequel les enseignants interrogés exercent. Le tableau suivant récapitule le nombre de questionnaires recueillis pour chaque niveau de classe.

NIVEAUX		<i>nombre par niveau</i>	<i>nombre par cycle</i>
Maternelle :	Petite-Moyenne Section	1	5
	Moyenne Section	2	
	Moyenne-Grande Section	1	
	Grande section	1	
Cycle 2 :	CP	2	5
	CP-CE1	1	
	CE1	2	
Cycle 3 :	CE2	2	6
	CM1-CM2	1	
	CM2	3	
ASH²⁴ :	CLIS ²⁵	1	2
	Hôpital de jour	1	

Lors de la distribution des questionnaires mais aussi lors des observations et des entretiens, j'ai fait en sorte que tous les niveaux soient représentés. On peut regretter toutefois, que le nombre d'enseignants par niveau ne soit pas plus élevé pour que les résultats soient plus significatifs.

Dans l'analyse qui va suivre, j'ai distingué les réponses en fonction des niveaux : je les ai regroupés comme l'indique le tableau (maternelle, cycle 2 et cycle 3). J'ai inclus les classes de CLIS et de l'hôpital de jour à celles du cycle 2, car j'ai considéré que le niveau scolaire des élèves de ce type de classe relevait de celui du cycle 2.

²⁴ Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés.

²⁵ Classe d'intégration scolaire.

Chapitre 3 : Analyse des données

I Du côté des enseignants:

1 Les constantes :

Au regard des différentes données (questionnaires²⁶, observations, entretiens²⁷) plusieurs aspects dans la lecture font consensus chez les enseignants : la place accordée au livre et à la lecture dans la classe, des élèves qui aiment qu'on leur lise des histoires, un enseignement qui met l'accent sur la compréhension.

1.1 De l'importance du livre et de la lecture en classe

- **Présence et diversité des livres:**

Le premier constat que l'on peut faire est que l'objet livre, quel que soit le niveau, de la maternelle au CM2, en passant par les classes spécialisées de type CLIS²⁸, est présent dans la classe.

En effet, 100% des enseignants ont répondu «oui» à la première question : «*Existe-t-il dans votre classe un coin livre, une bibliothèque?*».

Cette présence d'un coin lecture, d'une bibliothèque de classe, semble être associée, pour la plupart des enseignants (75%), à une **pratique autonome de la lecture en classe**. D'autres (18,75%) le formulent davantage comme une «*bonne occupation quand les élèves ont fini leur travail*». On peut se demander ce qu'ils entendent par «*bonne occupation*» : est-ce une occupation calme où les élèves sont tranquilles pendant que les autres finissent leur travail ou bien est-ce une occupation intéressante, enrichissante, développant des habitudes de lecture et, dans ces cas-là, rejoignant la pratique autonome de la lecture en classe?

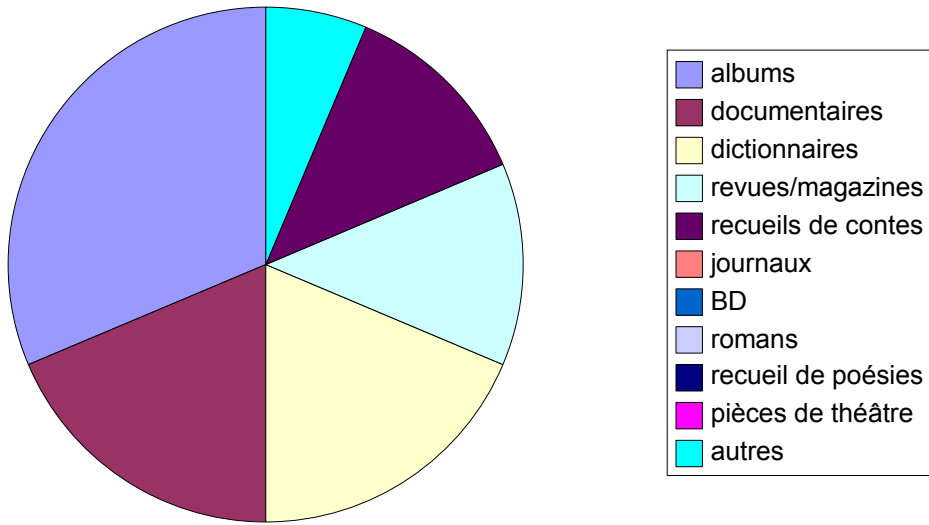
D'autre part, le livre est présent dans les classes sous des formes diverses comme le montrent les graphiques représentant la répartition des différents types de livre en fonction des cycles.

²⁶ Quelques exemples de questionnaires sont en annexe 3 à 5, pp.7 à 14.

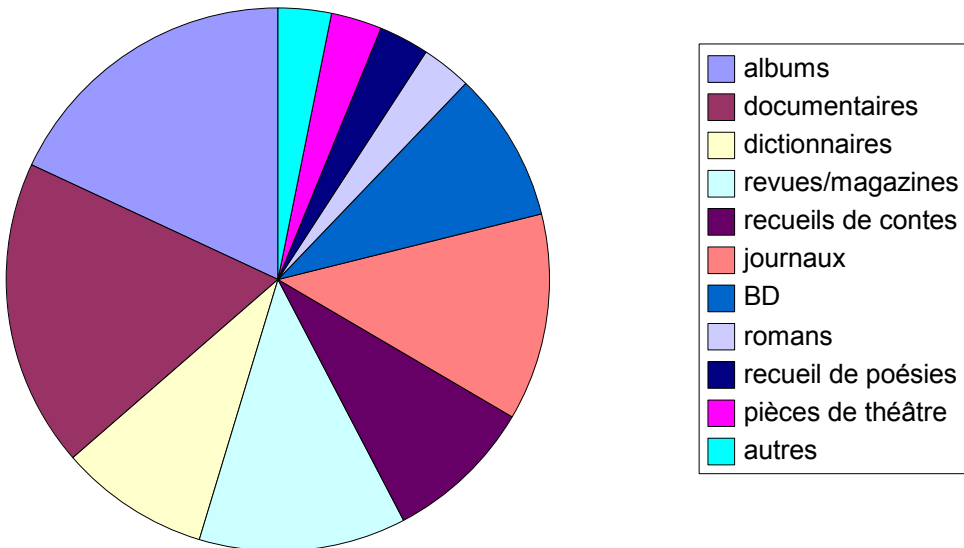
²⁷ Les transcriptions intégrales des observations et des entretiens sont en annexes 9 à 21.

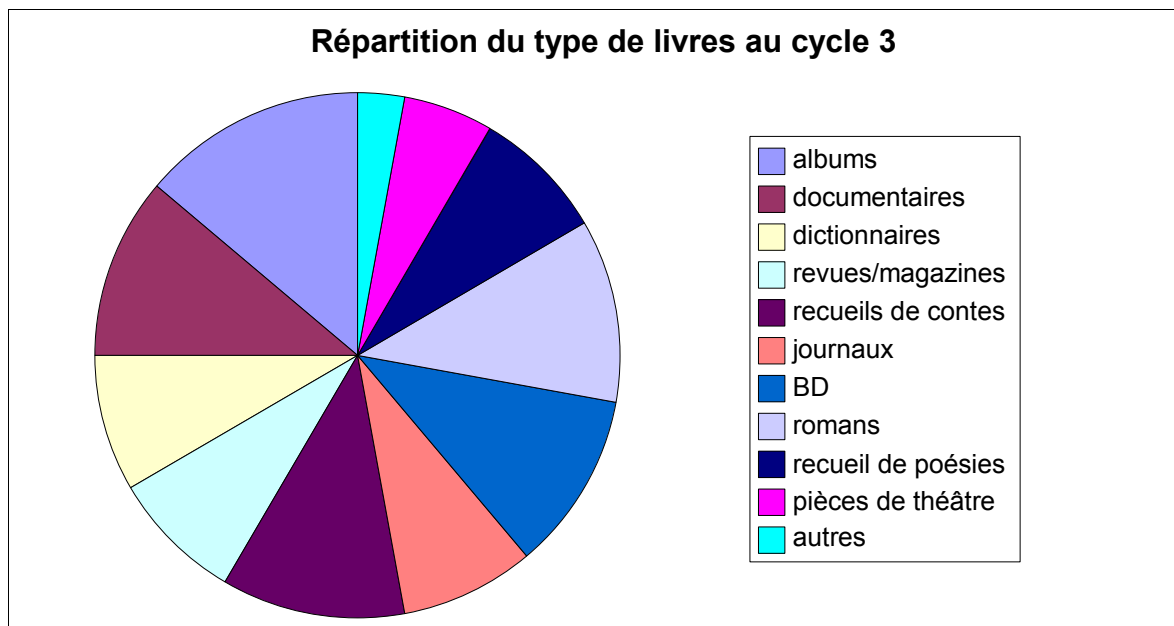
²⁸ Classe D'Intégration Scolaire

Répartition du type de livres au cycle 1



Répartition du type de livres au cycle 2





On voit que plus on avance dans le cursus scolaire plus la diversité des types d'ouvrages est de rigueur. Si l'album est présent dans toutes les classes de la maternelle au CM2, sa présence est proportionnellement moins importante dans les classes de cycle 2 et surtout de cycle 3. En effet, l'apparition d'autres types de livres au cycle 2 comme les romans, les recueils de poésies, les pièces de théâtre, se confirme au cycle 3 où la répartition entre les différents types de livres semble s'équilibrer. Il est à noter d'ailleurs, en ce qui concerne les romans, peu représentés globalement à l'école, qu'ils sont très présents au cycle 3 (dans 4 classes sur 5) au même titre que les documentaires, les bandes dessinées et les recueils de contes. On peut penser qu'ils finiront par remplacer les albums au niveau du collège.

Cette répartition, ainsi que son évolution au cours des cycles, correspond globalement à ce qui est préconisé dans les programmes de 2002. Pour la maternelle, en effet, les programmes parlent de «*construire une première culture littéraire appropriée à l'âge de l'enfant*» sans apporter d'autres précisions sur le type de livres et d'écrits bien que les albums et leurs illustrations soient cités. Pour le cycle 2, les programmes disent clairement que les textes littéraires (albums, nouvelles et courts romans) doivent être au cœur des activités. Ils font par ailleurs référence aux textes informatifs et documentaires. Quant au cycle 3, les textes lus (deux classiques et au moins huit ouvrages de littérature contemporaine) doivent être choisis parmi ceux répertoriés dans la bibliographie publiée. Et si l'on consulte cette bibliographie, on voit que la diversité est de mise : 61 albums, 28 bandes dessinées, 35 contes et fables, 38 livres de poésies, 115 romans ou récits illustrés et 23 pièces de théâtre. Toutefois, il n'est pas demandé explicitement de choisir les ouvrages dans chaque type de livres. En ce qui concerne les

programmes de 2008, pour le cycle 2, les textes littéraires sont remplacés par la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants sans plus de précisions ni de références à la bibliographie. Cependant, on peut penser que des habitudes ont été prises depuis 2002 et que les albums et les documentaires sont restés dans les classes. D'autre part, la bibliographie de littérature de jeunesse publiée par l'Education Nationale est toujours d'actualité avec les programmes actuels. Pour le cycle 3, les lectures littéraires doivent continuer de relever des différents genres et appartenir à la bibliographie de littérature de jeunesse publiée par l'Education Nationale.

On voit donc que, dans toutes les classes, les livres sont présents. D'autre part, si l'album dominant largement en maternelle, plus on avance dans les cycles plus la diversité des types de livre est de mise.

- **La lecture, un acte quotidien:**

Cette présence des livres dans les classes révèle l'importance accordée à la lecture qui semble être **un acte quotidien à l'école**. En premier lieu, tous cycles confondus, les enseignants (sauf un) situent entre 4 et 5 sur une échelle allant de 1 à 5, l'importance qu'ils accordent aux lectures partagées. On peut donc supposer que c'est une **pratique fréquente** dans les classes. Nos données rejoignent ainsi celles de Drogue (2010). En effet, les résultats de l'enquête que cette étudiante a menée pour son mémoire, montrent que les pratiques de lectures partagées sont présentes à l'école au cours des trois cycles. Néanmoins, Drogue constate que leur fréquence diminue au fur et à mesure que l'on avance dans les cycles. Au cycle 1, les enseignants font des lectures presque tous les jours, au cycle 2, la lecture est faite deux fois par semaine en général et au cycle 3 la fréquence est d'une fois par semaine ou tous les quinze jours globalement (2010, p.38). Mes propres observations faites en classe de GS confirment les données pour la maternelle, comme en témoigne ce dialogue entre maître et élève de GS :

Le maître : On est rentré de récréation. Qu'est-ce qu'on fait d'habitude?

Un élève : On lit.

Un autre élève : On lit un livre.

Un troisième élève : On travaille!

Le maître : Alors y'a un jour où on travaille, c'est le jour où on fait le décroisement. Oui. Mais tous les autres jours on écoute, on raconte une histoire.

Un élève : Ou ou ou tu lis une histoire.

Le maître : Ou je lis une histoire. D'accord? ²⁹

²⁹ Voir la transcription de l'observation de cette séance de lecture partagée en GS en annexe 10, pp.46-48.

Cette pratique quotidienne est en conformité avec les programmes actuels qui préconisent de lire des textes quotidiennement : «Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant» (MEN, 2008, p.13).

Je n'ai pas recueilli d'informations supplémentaires sur les pratiques au cycle 2. En revanche, j'ai rencontré une enseignante de CE2 qui déclare faire tous les jours, avec ses élèves, des lectures partagées: «Moi je leur lis des histoires le soir. Je prends un quart d'heure et je leur lis des histoires-plaisirs.»³⁰

Cette pratique quotidienne de la lecture partagée au cycle 3 n'est peut-être pas générale mais il est vrai que la lecture peut relever de pratiques très diverses et variées au sein même d'une classe ce que nous verrons par la suite, dans les variantes.

1.2 L'attitude des élèves à l'égard des livres :

Si c'est une pratique quotidienne, comment les enseignants perçoivent-ils l'attitude de leurs élèves vis-à-vis des livres et de la lecture ?

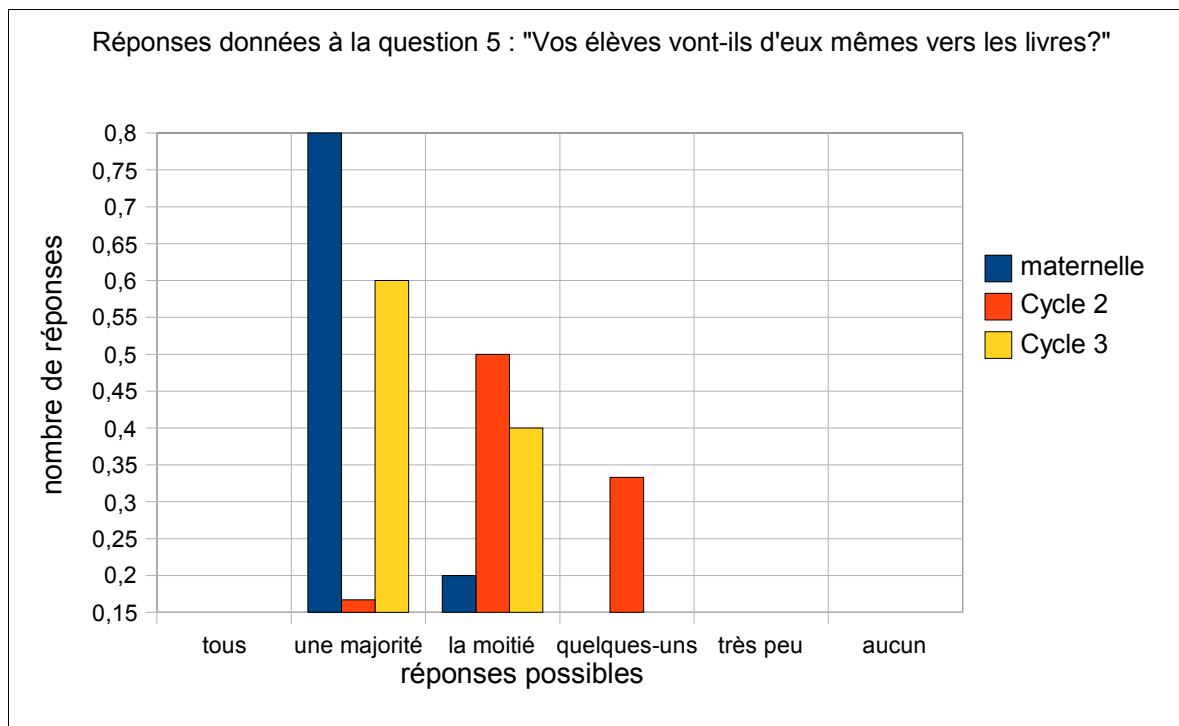
- **Des élèves qui aiment qu'on leur lise des histoires :**

Globalement peu d'élèves semblent ne pas s'intéresser aux livres. En effet, tous cycles confondus, 50% des enseignants estiment qu'une majorité des élèves vont d'eux-mêmes vers le livre, 37,5% des enseignants considèrent que cela concerne la moitié de leurs élèves et seulement 12,5% déclarent que cela ne concerne que quelques-uns de leurs élèves. Le tableau et le schéma suivants montrent la répartition des réponses en fonction des cycles :

	maternelle	Cycle 2	Cycle 3	total en pourcentage
tous				
une majorité	80%	16,7%	60%	50%
la moitié	20%	50%	40%	37,50%
quelques-uns		33,3%		12,5%
très peu				
aucun				

tableau récapitulatif des réponses données à la question 5 «vos élèves vont-ils d'eux-même vers les livres?»

³⁰ Voir la transcription intégrale de l'entretien avec une enseignante de CE2 en annexe 12, p.52.



Si l'on regarde par cycle, on voit que pour **80% des enseignants de maternelle**, leurs élèves vont **en majorité vers le livre** contre 16,7% pour ceux du cycle 2 et 60% pour ceux du cycle 3. C'est surtout au cycle 2 que les élèves iraient moins vers les livres s'ils n'y sont pas invités : 50% des enseignants du cycle 2 considèrent que la moitié de leurs élèves vont vers le livre et 33,3% seulement quelques-uns. Les enseignants avaient la possibilité de répondre par *très peu* ou *aucun* mais aucun d'entre eux n'a coché l'une de ces deux réponses. On peut supposer que cette différence du cycle 2, par rapport à la maternelle et au cycle 3, vient du fait que la lecture étant l'activité principale dans l'emploi du temps, les élèves, lorsqu'ils ont un moment de libre, préfèrent faire autre chose (dessiner, jouer...).

De plus, les réponses des enseignants à la question «*Quelles sont les attitudes de vos élèves pendant ces temps de lectures partagées?*», montrent que majoritairement (68,75%), les élèves «*aiment beaucoup*» ces moments-là, les «*réclament*» et pas seulement les non-lecteurs. Ils sont par ailleurs silencieux, «*calmes*» (pour 50%) ou «*à l'écoute*» (pour 25%), «*très attentifs*» (pour 50%) «*voire captivés*» pour 18,75%. Il y a en effet, très peu de réponses décrivant des attitudes négatives des élèves dans ces moments de lectures partagées. Les deux seuls enseignants qui parlent de la «*lassitude*» ou de l'agitation des élèves, sont des enseignants exerçant en ASH (CLIS et Hôpital de jour).

A tous les âges, les élèves semblent donc aimer qu'on leur lise des histoires et les

enseignants ne s'en privent pas, comme nous l'avons vu un peu plus haut. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux disent offrir des histoires pour le plaisir, ne s'interrompant pas pendant la lecture afin de laisser faire la magie des mots.

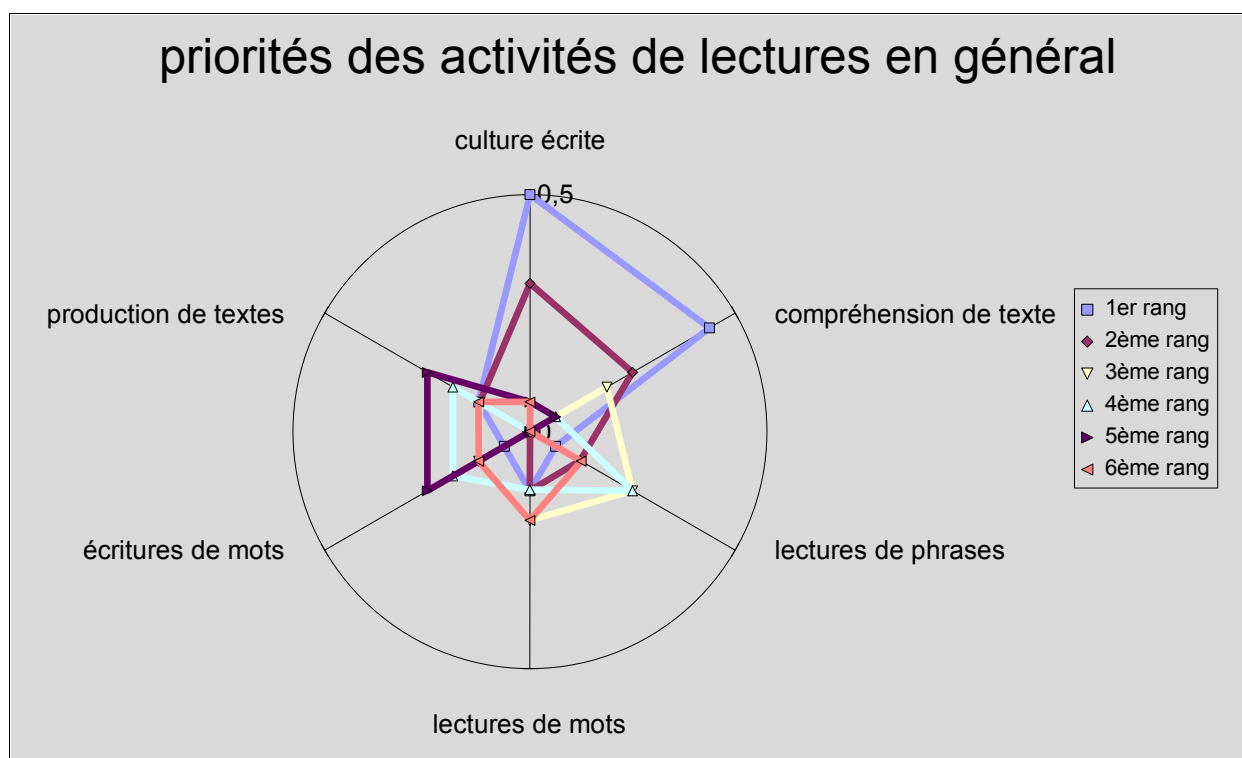
Pourtant, lorsqu'il s'agit d'apprentissage et d'enseignement c'est la compréhension qui prime, qui se travaille, qui s'enseigne et qui s'apprend. A la lecture plaisir, semble s'opposer une conception de la lecture difficile, contraignante, conception liée par ailleurs à l'idée de compréhension. Autrement dit, il y aurait chez les enseignants comme un paradoxe : quand on lit pour le plaisir, on n'aurait pas besoin de comprendre alors que quand on lit pour se former, quand on apprend à lire, là, on doit comprendre.

1.3 Un discours centré sur la compréhension :

En effet, les réponses concernant les objectifs prioritaires des séquences pédagogiques, qui suivent une lecture partagée, sont assez homogènes. Tous cycles confondus, 73,3% des enseignants disent viser prioritairement la compréhension du texte, et un autre enseignant précise qu'il travaille la chronologie de l'histoire et les personnages, ce qui peut s'apparenter à un travail de compréhension du texte. Ce qui porte ainsi à **80% des enseignants qui ont pour objectif prioritaire la compréhension du texte.**

C'est encore ce que disent les réponses à la question 8 qui concerne les activités de lecture proposées aux élèves. Les graphiques suivants ont été établis à partir des réponses recueillies à la question 8 du questionnaire où l'on demandait aux enseignants de numéroter de 1 à 6 (le1 étant le plus important), parmi six propositions, les objectifs prioritaires concernant les activités de lecture proposées aux élèves.

priorités des activités de lectures en général



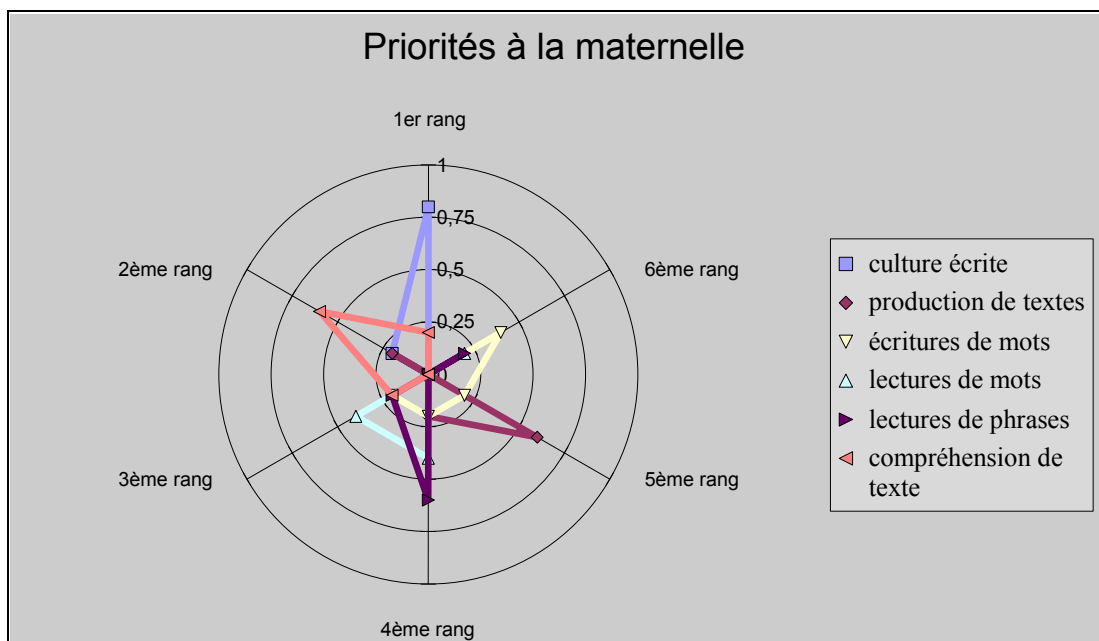
Dans le diagramme, la position des points sur les axes correspond à l'importance des objectifs dans les activités de lecture : plus le point s'éloigne du centre plus l'objectif est important. Le diagramme montre que ce sont la culture écrite et la compréhension de texte qui sont les deux objectifs prioritaires.

Tous cycles confondus, 78,75% des enseignants placent la compréhension en première (43,75%) ou deuxième position (25%) derrière la culture écrite. Cette tendance est corroborée par le discours des enseignants dans les entretiens sur ce qu'est un enfant lecteur. Pour eux, un enfant lecteur est «*un enfant qui comprend ce qu'il lit*», «*un enfant qui sait lire, qui comprend*», qui sait «*déchiffrer*», qui comprend «*de manière explicite ce qui est écrit*». De même, un enfant en difficulté au cycle 3, est un enfant qui ne comprend pas ce qu'il lit, qui ne fait pas d'inférence comme l'explique cette enseignante de CM1-CM2 :

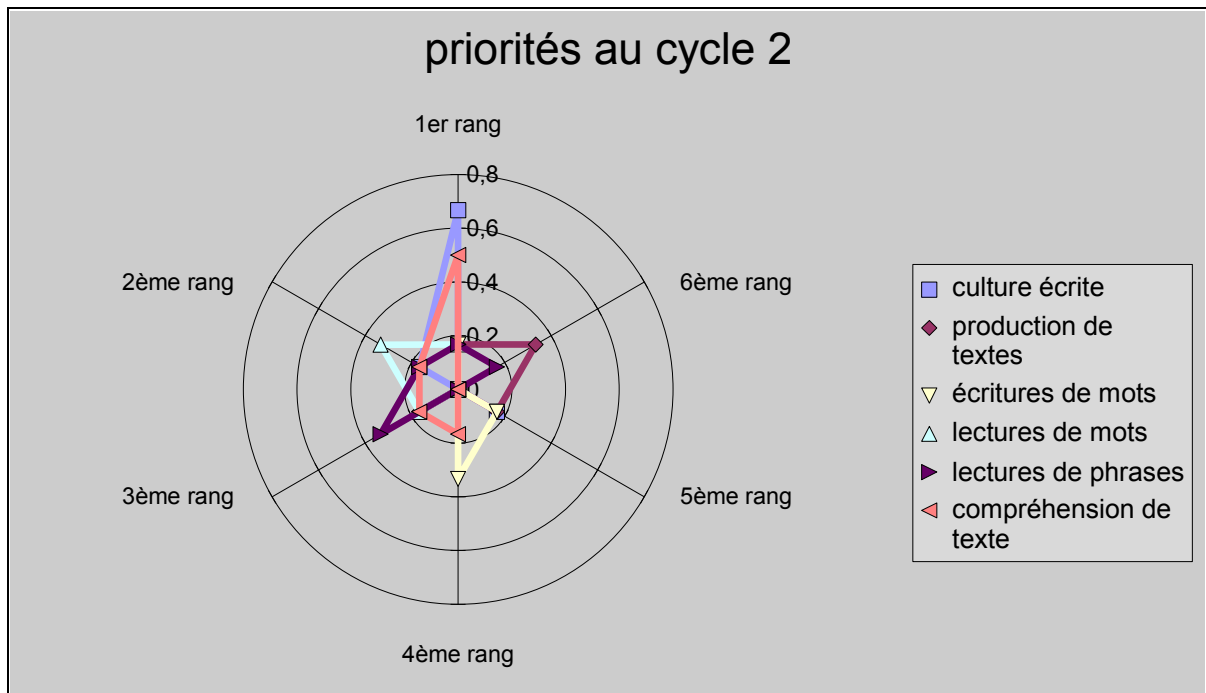
Y'en a c'est parce qu'ils ont pas encore automatisé donc en fait c'est qu'ils arrivent pas à, à la fois à décoder et à la fois à comprendre ce qu'ils lisent. Y'en a c'est plutôt parce qu'ils arrivent pas à faire des inférences. Par exemple, j'en ai plusieurs là, dans la classe qui ont un niveau de lecture on va dire fin CE1 début CE2, donc en fait l'implicite c'est quelque chose qui les dépasse complètement. [...] Voilà, ils n'ont pas accès à l'implicite.³¹

En revanche, si l'on regarde par cycle, on voit qu'il y a une évolution dans les objectifs prioritaires :

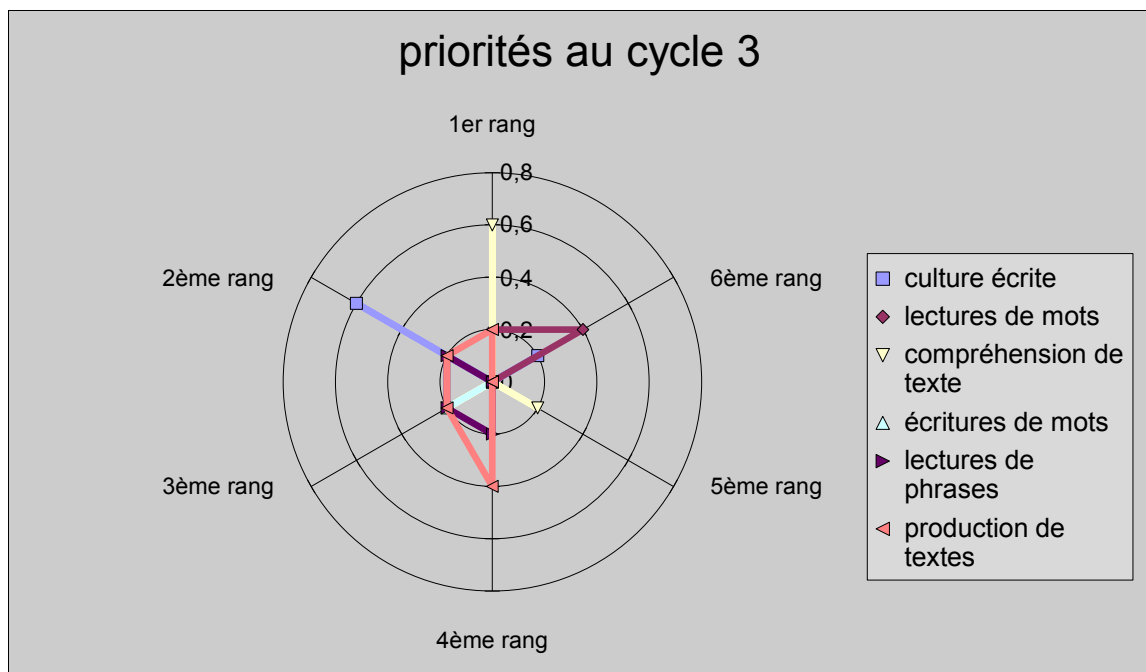
³¹ Voir la transcription intégrale de l'entretien avec l'enseignante de CM1-CM2 en annexe 19, pp.83-84.



On voit qu'à la maternelle, la première priorité est la culture écrite puis vient la **compréhension de texte**. Ce qui est conforme aux instructions de 2002 qui parlaient de se familiariser avec le français écrit et de se construire une première culture littéraire. Dans les instructions de 2008, la construction de la première culture littéraire a disparu mais des textes doivent cependant être lus quotidiennement pour que les enfants soient mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire. Et l'on peut supposer que ces dernières instructions, moins ambitieuses, n'ont pas vraiment changé les pratiques des enseignants.



Au cycle 2, la compréhension de texte commence à concurrencer sérieusement la culture écrite avec 50% des enseignants qui la mettent en première priorité. Cette tendance peut étonner si l'on se réfère aux programmes successifs qui insistent certes sur la compréhension mais qui soulignent en priorité l'importance que l'on doit accorder à l'apprentissage du décodage et de l'identification des mots.



Au cycle 3, en revanche, la culture écrite arrive en deuxième place derrière la compréhension de texte qui devient pour 60% des enseignants la première priorité. Cette tendance peut s'expliquer par l'insistance des programmes depuis les années 1970-1980, sur la nécessité pour l'enfant de comprendre ce qu'il lit et surtout, depuis *La maîtrise de la langue* (1992), par le fait que la compréhension relève d'une pédagogie et doit être travaillée tout au long de la scolarité. Ainsi, les programmes de 2008 disent explicitement que la lecture au cycle 3 continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique, notamment en ce qui concerne la compréhension de phrases, la compréhension de textes scolaires, la compréhension de textes informatifs et documentaires, la compréhension de textes littéraires (MEN, 2008, p.21). L'élève doit apprendre à comprendre et celui qui ne comprend pas est celui qui ne sait pas lire, qui n'est pas lecteur.

Ainsi la compréhension est véritablement au centre des préoccupations des enseignants dans les séances pédagogiques de lecture, et plus on avance dans les cycles, plus elle devient une priorité.

2 Les variantes :

Malgré ces constantes, des divergences apparaissent notamment dans les finalités des lectures partagées et les pratiques pédagogiques de la lecture en général.

2.1 Les finalités des lectures partagées :

Comme nous l'avons vu plus haut, quinze enseignants sur seize considèrent que les lectures partagées sont très importantes voire primordiales. Pourtant, les finalités et les modalités de ces séances ne sont pas les mêmes pour tous les enseignants.

En effet, lorsqu'on leur demande s'ils sollicitent la parole des élèves lors de ces moments de lectures partagées, les réponses, tous cycles confondus, ne sont pas homogènes : 43,75% répondent oui, 18,75% répondent non et 37,5% parfois.

Cependant, pour une même réponse, les motivations peuvent être très variées. Ainsi, parmi ceux qui disent solliciter la parole des élèves, ce peut être à des moments différents (avant,

pendant, après) et pour des raisons différentes. En effet, 4 sur 7 disent la **solliciter avant** pour émettre «*des hypothèses à partir de la couverture*» sur l'histoire. Deux disent **s'arrêter en cours**. Pour l'un, c'est en fonction «*des réactions*» des élèves ou «*pour favoriser des émissions d'hypothèses*» sur la suite de l'histoire. Pour l'autre, c'est «*pour s'assurer de la bonne compréhension*». Dans ces cas-là, il n'est pas question d'anticipation. Enfin 4 sur 7 disent donner la parole aux élèves **une fois la lecture terminée** «*pour connaître leurs impressions*» ou pour vérifier la compréhension de l'histoire et deux autres ne précisent pas les raisons. **Ces enseignants sollicitent donc la prise de parole des élèves pour améliorer la compréhension de texte** (en les aidant par des questions, en vérifiant s'ils ont compris, en leur demandant d'anticiper pour mieux comprendre) **et pour recueillir les réactions, les impressions**.

En revanche, ceux (18,75%) qui déclarent ne pas souhaiter que les enfants interviennent pendant l'histoire, expliquent que ce sont des «*moments d'écoute*» et de «*lecture offerte*». Une personne précise que c'est pour ne pas «*s'éloigner de l'histoire*». Dans ces cas-là, la lecture partagée est perçue comme **un moment de plaisir** que procure le texte, **de transmission culturelle**, qui ne doit pas être interrompu par des questions, des remarques qui viendraient en quelque sorte rompre le charme.

Ce sont les mêmes arguments qui reviennent chez ceux qui ont répondu que **parfois ils ne sollicitent pas la parole**, mais les réponses sont plus nuancées : «*Je ne sollicite pas toujours leurs interventions mais je n'interdis pas les commentaires, les exclamations, le ressenti*», «*jamais en première lecture*», «*il est important d'apprendre à écouter sans vouloir intervenir à chaque incompréhension*». Les élèves peuvent **exprimer leurs émotions** mais ils doivent aussi **apprendre à écouter**. Ces moments de lecture partagée sont aussi l'occasion pour les enfants de prendre des habitudes de lecteur (on apprend à écouter, à se concentrer, à rester assis pour les plus jeunes). D'autre part, les raisons pour lesquelles ces enseignants peuvent **parfois solliciter la parole** des enfants sont variées mais l'idée principale qui revient c'est : **pour aider à comprendre**. On retrouve là, les raisons mentionnées par les enseignants qui ont répondu «*oui*» : ils sollicitent la parole des enfants pour anticiper et émettre des hypothèses, pour travailler la compréhension de texte. Mais ils évoquent aussi le fait de «*reformuler*», de «*gérer l'implicite*» ou encore le besoin de «*relancer l'attention*», l'occasion de débattre sur un thème abordé dans le livre, de faire référence à d'autres histoires en jouant, par exemple, avec l'intertextualité ou la mise en réseau des livres.

En ce qui concerne les types de séquences pédagogiques qui suivent une séance de lecture partagée, les réponses ne sont pas homogènes bien qu'il y ait comme nous l'avons vu plus haut

une **prédominance du travail autour de la compréhension**. Mais le nombre de réponses différentes soulignent que ces séquences peuvent concerner bien d'autres choses : le travail peut porter sur l'objet livre, sur ce qu'est un titre, une page, une phrase, sur les personnages, sur la chronologie, sur le vocabulaire, sur la lecture et l'écriture de mots, sur la production d'écrit, sur une mise en réseau de livres, ou encore faire le lien avec une autre matière. On peut, par ailleurs, noter que les séquences pédagogiques qui suivent les lectures partagées, lorsqu'il y en a, portent principalement sur l'écrit et la compréhension. Il n'y a pas d'évocation d'exploitation artistique dans les réponses des enseignants et pourtant ce sont souvent des albums qui sont lus avec des illustrations, jugées, par ailleurs, comme essentielles dans l'attrait que peuvent avoir les enfants pour les livres. La centration quasi exclusive sur la compréhension, que j'ai déjà évoquée, viendrait en quelque sorte «écraser» la complexité langagière et artistique de la lecture partagée.

2.2 *Du côté des pratiques : la lecture dans tous ses états.*

- ***Les lectures partagées***

Si pour les enseignants la lecture partagée est très importante, lorsque je leur ai demandé si je pouvais assister à une séance de lecture dans leur classe, ils m'ont tous demandé ce que je désirais voir. Et comme je leur ai laissé entièrement le choix j'ai assisté, lors de mes observations, à tous les scénarios possibles. Deux enseignants n'ayant pas su choisir m'ont ainsi proposé d'assister à deux séances complètement différentes.

Comme nous l'avons vu plus haut, il y a bien sûr les pratiques de lectures partagées en maternelle mais aussi en élémentaire. C'est ce genre de séance à laquelle j'ai pu assister dans une classe de grande section. Tous les jours, en fin d'après midi, le maître lit des histoires à ses élèves. Il lit le même livre qu'il a choisi durant toute la semaine. Ce peut être aussi un livre apporté par les enfants. Lorsqu'on l'interroge sur la façon dont il choisit le livre, le maître répond qu'il lit tout, essaie de varier les plaisirs, qu'il y a des livres que lui aime bien et d'autres qui «*marchent bien en maternelle*», les seuls qu'il ne lit pas sont les bandes dessinées car il n'y arrive pas en lecture orale. La séance à laquelle nous assistons se déroule un vendredi, c'est donc la troisième fois que les enfants écoutent cette histoire. On peut donc s'attendre à ce qu'ils réagissent, anticipent sur l'histoire. Cependant le maître ne sollicite pas les réactions ou la participation des élèves, sans pour autant le leur interdire. Il le leur dit d'ailleurs :

Le maître : Quand je lis le livre vous savez hein je, je, vous posez des questions mais moi

je vous réponds pas, je ne fais que lire les mots qui sont dedans , hein. Je lis que les mots, je ne parle pas en même temps.

Un élève : Tu lis pas si c'est pas écrit.

Le maître : Si c'est pas écrit, je lis pas.³²

L'objectif de l'enseignant est vraiment la transmission d'une culture écrite. D'ailleurs, dans le questionnaire, il précise que ce qui tient les élèves éloignés du livre c'est qu'ils ne sont «*pas initiés à la culture écrite*».

- **Les séances de lecture de mots à la maternelle :**

Toutefois, la lecture partagée n'est pas la seule façon d'introduire la lecture en maternelle. Ce même enseignant m'a proposé d'assister à une séance de lecture de mots. Dans cette séance, les élèves, répartis en atelier de six, travaillent sur fiche. Ils doivent découper des étiquettes de mots et les remettre au bon endroit en s'aidant d'un modèle accroché au tableau. Une fois le travail terminé le maître fait «lire» à l'élève les mots en pointant du doigt chaque mot.

C'est, bien que sous une autre forme, encore une séance de lecture de mots que j'ai pu observer dans une classe de moyenne section où la lecture de mots fait suite à une lecture partagée. L'enseignante commence d'ailleurs sa séance en présentant aux élèves ce qu'elle a l'intention de leur faire faire :

Je vais relire *Elmer* mais seulement je ne vais pas aller au bout de l'histoire je vais m'arrêter à une page et on travaillera avec cette page.³³

Ensuite, elle leur relit le début de l'histoire puis, s'arrête et leur explique que maintenant ils vont travailler sur le texte. C'est un travail qu'ils ont déjà fait comme le montre ce dialogue entre l'enseignante et les élèves pour rappeler comment on fait pour lire, pour se repérer dans le texte :

La maîtresse : Avant de me dire ce que vous avez reconnu, moi je voudrais que vous me rappeliez comment on fait quand il y a plein de choses à, à lire, à regarder. Comment on fait pour lire? [...]

Co. : On regarde ligne par ligne.

La maîtresse : On regarde ligne par ligne et on commence où? [...] Regarde, y'en a plein de lignes. Une ligne ici, une ligne ici, encore une ligne, encore une, encore une, y'a plein de lignes! Mais je commence par laquelle? Celle du milieu?

Un élève : Là haut!

La maîtresse : Celle qui est en bas?

Plusieurs élèves : Là haut! Là haut! [...]

La maîtresse : Je commence par celle du haut et j'avance ligne après ligne en descendant. C'est ce que vous avez fait?

Les élèves : Ouiii!

M : Oui? [...]Alors maintenant vous allez pouvoir me dire ce que vous avez reconnu

³² Voir en annexe 10, pp.46-48, la transcription intégrale de cette séance de lecture partagée en GS.

³³ Voir en annexe 9, pp.37-45, la transcription intégrale de cette séance de lecture en moyenne section.

Ces séances de lecture de mots sont-elles fréquentes en maternelle? Pour y avoir enseigné pendant neuf ans, je pense effectivement que ce type de pratiques de lecture est relativement fréquente dans les classes maternelles. Pourtant, lorsqu'on regarde les réponses des enseignants aux priorités des activités de lecture, la lecture de mots n'arrive qu'en quatrième position. Cette contradiction, à mon sens, révèle le fait que les enseignants ont bien intégré le discours institutionnel et sont persuadés du bien fondé de ce discours mais qu'ils ont du mal à changer leurs habitudes de faire, qu'ils ne savent pas vraiment comment s'y prendre pour enseigner la culture écrite et la compréhension de texte, ou encore qu'ils ne perçoivent pas les lectures partagées comme des moments d'apprentissage.

- *Les lectures suivies au cycle 3*

Cependant, la présence quotidienne de la lecture peut relever de bien d'autres pratiques au sein même d'une classe comme les lectures suivies d'un roman dans cette classe de CE2 où, tous les matins, les élèves commencent par lire silencieusement un chapitre d'un roman puis répondent individuellement à des questions. La correction se fait collectivement et se termine par une écoute de la lecture orale enregistrée de ce même chapitre. Ces séances sont à rapprocher de l'enseignement traditionnel de la compréhension écrite dont nous avons dit, avec Guernier (1999) qu'il réduisait l'activité de lecture à des dimensions strictement scolaires (répondre à des questions, être évalué, avoir de bonnes notes) et ne permettait pas un enseignement explicite de la compréhension.

- *Les lectures d'extraits*

Il y a aussi les lectures d'extraits, suivies de séances pédagogiques : c'est le cas de cette séance en CM1-CM2 à laquelle j'ai assisté, où le travail de lecture consiste à développer des stratégies de lecture. Les élèves ont d'abord un moment de travail personnel où ils doivent lire l'extrait et répondre à une question dont la réponse n'est pas immédiate. Puis ils se regroupent par quatre ou cinq, pour mettre en commun leurs réponses et s'accorder sur une réponse commune. Enfin la validation se fait avec tout le groupe classe. Ce genre de séances est à rapprocher du débat interprétatif, conseillé par les programmes de 2002 et présenté dans l'ouvrage de Beltrami & al. (2004), qui est une manière d'aborder et de résoudre des problèmes posés par le texte et qui

³⁴ *Idem*

est aussi l'occasion pour les élèves d'apprendre à argumenter, à expliquer leur point de vue, à accepter de remettre en cause leur interprétation au regard des droits du texte et à accepter celle d'autrui.

- ***La lecture oralisée***

J'ai pu observer également dans cette classe de CM1-CM2 une séance de lecture oralisée : les élèves lisent à haute voix un passage, une scène du *Malade imaginaire* de Molière, et l'enseignante leur fait travailler l'intonation, la manière de trouver la bonne intonation :

M : Alors qu'est ce que... Alors, alors c'était bien. Bien. Vous vous êtes bien entraînés c'était bien. Mais difficile parce que "le poumon" donc elle le dit plusieurs fois mais est-ce qu'elle, vous pensez qu'elle le dit toujours sur le même ton? Est-ce qu'elle le dit toujours sur le même ton? Qu'est ce qui se passe au fil de la conversation? Qu'est ce qui doit se passer? Oui?

Un élève : Ben elle doit parler de plus en plus fort.

M : Eh oui.

Un autre élève : Elle est de plus en plus convaincante.

M : Eh oui. Donc celui, donc celui qui lit "le poumon", va falloir xxx qu'il lise effectivement c'est le poumon, poumon, le poumon!

- ***La lecture autonome***

Mais la lecture à l'école n'est pas forcément un moment d'apprentissage orchestré par l'enseignant, ce peut être aussi la lecture autonome dans les coins lectures ou encore le prêt, organisé de façon interne dans la classe ou avec la bibliothèque municipale.

☞ *Les coins lecture et les bibliothèques de classe :*

Comme je l'ai dit plus haut, dans toutes les classes, il y a un coin lecture pour que les enfants puissent fréquenter quotidiennement l'écrit de façon autonome. Toutefois, je n'ai obtenu que peu d'informations sur la manière dont sont aménagés ces coins, si ce n'est les quelques observations que j'ai pu faire dans les classes. A mes yeux, cet aménagement, parfois tributaire du manque de place dans les écoles, est surtout révélateur de la valeur accordée par l'enseignant à la lecture.

Par exemple, **dans les classes maternelles**, il me semble que les coins lectures se confondent souvent avec le coin regroupement³⁵. Cela révèle d'une part, que la lecture en maternelle n'est pas nécessairement perçue comme une activité pouvant être autonome puisque le coin regroupement

³⁵ Ce que j'appelle le coin regroupement c'est l'endroit, en maternelle, où les enfants, généralement assis sur des bancs, se retrouvent autour de l'enseignant pour des activités collectives, rituelles, de calendriers, de chants, de comptines, de lectures etc...

est l'endroit où les élèves se réunissent autour de l'enseignant. De ce fait, **la lecture est d'emblée présentée comme une activité scolaire à part entière**. Les livres, d'ailleurs, ne sont pas toujours mis en valeur et parfois même ils sont simplement entassés dans une caisse stockée sous un bureau ou sous une table. Toutefois, les élèves ont la possibilité d'aller prendre les livres lorsqu'ils ont un moment de libre.

En revanche, **à l'école élémentaire, le coin lecture est souvent un coin à part, où l'enseignant ne va pas forcément**. Dans les classes de CP, ce coin peut ressembler à celui des classes maternelles avec des coussins, des bancs, mais assez vite, ce coin lecture devient une bibliothèque : les livres sont rangés sur une étagère et, si la place le permet, il y a une table et des chaises où les élèves peuvent venir à plusieurs pour lire. Ce genre de bibliothèque, à mon sens, favorise nettement la lecture autonome : il donne la possibilité aux élèves de se mettre à l'écart pour lire, parfois même pour choisir des livres qu'ils emportent chez eux sur le modèle de la bibliothèque municipale.

Les sorties à la bibliothèque municipale :

Les sorties à la bibliothèque ou médiathèque municipale sont une autre façon d'introduire la lecture autonome dans la mesure où les enfants peuvent choisir eux-même le livre qu'ils désirent emporter à la maison. Toutefois cette pratique n'est pas généralisée puisque, tous cycles confondus, seulement 46,6% des enseignants interrogés reconnaissent aller régulièrement à la bibliothèque, 33,3% n'y vont jamais et 20% rarement.

Ainsi plusieurs possibilités s'offrent aux enseignants soucieux d'amener leurs élèves à lire de façon autonome. Je viens d'en présenter deux mais il y en a d'autres comme l'explique cette enseignante de CM2 qui propose à ses élèves *«plusieurs modalités de lectures qui peuvent inciter»* les élèves à aller vers le livre, à devenir lecteur. Dans sa classe, elle a mis en place le livre-relais, le livre-feuilleton, le livre du jour :

Le livre-relais, ils lisent chacun un livre à la maison. Alors au début, je leur donne pas de types de livres. Ils prennent ce qu'ils veulent³⁶ et ils le présentent à la classe.

[...] Alors c'est bien, ça met un peu d'affect et de partage. Ils le présentent. Donc par jour, il y a six personnes qui passent, sur une minute, au tableau. Ils doivent donc en faire un résumé et dire ce qu'ils ont préféré, éventuellement lire un passage, montrer une illustration, évaluer le niveau de lecture donc, voilà. Ensuite on se le ... c'est un relais, quoi. Tu vois, on fait une mini bibliothèque mais euh...[...] Ils se le prêtent. C'est interne à la classe. C'est en plus des livres qu'on peut prendre à la bibliothèque

³⁶ Les élèves prennent ce qu'ils veulent dans le stock de livres personnels, qu'ils ont chez eux.

municipale. Y'a le **livre feuilleton** ça ils aiment bien aussi du coup. Ca c'est aussi pour les petits lecteurs. C'est à dire que chaque jour je leur lis un petit passage d'un livre xxx Mais des fois c'est eux. Je leur propose "Tiens aujourd'hui qui est ce qui a envie de nous faire découvrir la suite?" Voilà. Et puis il y a le **livre du jour**. Donc ça, ça peut être eux qui amènent un livre qu'ils ont trouvé super et ils le présentent et ils le lisent, soit c'est moi, soit voilà... plusieurs modalités de lectures qui peuvent inciter..³⁷

Les moments de lectures peuvent donc être individuels, collectifs, en grand groupe, en petit groupe. Ce peut être un moment offert, de plaisir, d'acculturation à l'écrit ou un moment de travail, travail de recherche, travail sur fiche. Ils varient au sein même d'une classe en fonction des objectifs, des moments de la journée, en fonction des niveaux, des enseignants. La lecture se travaille de façon non homogène et dans la durée, en faisant alterner des apprentissages collectifs et des moments d'appropriation individuelle. Ainsi, certains privilégient plutôt le plaisir, d'autres l'utilisation d'outils, d'autres encore les situations problèmes.

3 *Trois scénarios pédagogiques différents*

Pour souligner davantage encore l'hétérogénéité des pratiques de lecture à l'école, j'ai choisi ici de présenter trois portraits contrastés d'enseignantes que j'ai rencontrées et/ou observées dans leur classe et qui me semblent assez représentatifs des différentes «manières de faire» et «manières de lire» à l'école pour reprendre les termes de Grossmann (1996). La première enseignante souhaite, à mon sens, transmettre son goût pour la lecture et le plaisir que la lecture peut procurer à chacun. Je l'ai appelée «la médiatrice d'une lecture-plaisir». La seconde, en revanche, est centrée sur le travail que nécessite la lecture et, moins sûre d'elle, recherche sans cesse de nouveaux outils pour progresser et faire progresser ses élèves. Je l'ai désignée comme «la technicienne». Enfin, la troisième cherche à amener les enfants vers le livre mais de manière plus autonome, par eux-mêmes. La lecture ne semble pas un travail mais une pratique, une habitude. C'est d'ailleurs la seule qui prend en compte les pratiques familiales. Je l'ai nommée «la formatrice de lecteurs autonomes».

3.1 L'enseignante, médiatrice d'une lecture -plaisir

Cela fait dix neuf ans que J. est enseignante. Si actuellement elle enseigne en CE2, elle a longtemps eu des CP mais a également enseigné en maternelle. C'est donc une enseignante

³⁷ Voir l'entretien avec cette enseignante de CM2 en annexe 20, pp.85-86.

expérimentée qui semble sereine, confiante, ne remettant pas en cause systématiquement ses pratiques qu'elle mène de façon très ritualisée. Elle offre ainsi à ses élèves une certaine sécurité, l'ambiance dans la classe est plutôt calme, détendue. Les élèves savent ce que la maîtresse attend d'eux. C'est une enseignante qui a une pratique de lecture personnelle très régulière. Dans sa classe, elle a aménagé un coin bibliothèque. Les livres (surtout de type narratif) sont rangés sur une étagère. Une grande table et des chaises permettent aux élèves de consulter les livres sur place. Ils peuvent cependant les emprunter pour les lire à leur bureau. Le fonds de la bibliothèque est régulièrement renouvelé puisque la classe est abonnée à l'*Ecole des Loisirs*. La pratique de lecture en classe est quotidienne : tous les jours les élèves commencent par une heure de lecture suivie en classe et terminent leur journée par un temps de lecture partagée. En revanche, J., ayant conscience que tous les élèves ne sont pas égaux devant les pratiques de lecture dans le cadre de la famille, ne demande jamais aux élèves de lire à la maison :

Ils lisent le chapitre maintenant xxx je ne donne jamais à lire chez soi. C'est extrêmement rare.

Comme la plupart de ses collègues, lorsqu'on demande à J. ce qu'est pour elle un enfant lecteur, elle répond que c'est un enfant «*qui comprend ce qu'il lit*» mais très vite elle rajoute «*et qui prend plaisir à lire*». C'est en effet une enseignante pour qui **le plaisir de lire est essentiel**. La compréhension est travaillée de façon traditionnelle (lecture individuelle, fiche de questions de compréhension, correction collective immédiate) sur des supports de littérature de jeunesse, en général des romans qui, bien que ne faisant pas systématiquement partie de la liste du ministère de l'Education Nationale, ont fait leurs preuves à l'école³⁸. Ainsi on peut trouver des fichiers qui accompagnent la lecture ou des sites internet présentant des pistes pédagogiques. L'enseignante essaie de trouver des thèmes, des aventures susceptibles d'intéresser les enfants. **Ce qui motive en premier le choix des livres, c'est le plaisir qu'ils peuvent provoquer chez les enfants**. Le plaisir dans la lecture est donc le premier objectif de cette enseignante comme en témoigne l'entretien que nous avons eu après la séance de lecture. En effet en seize lignes elle utilise huit fois le mot plaisir, seul ou bien associé à histoire (elle parle d'«*histoire-plaisir*») ou à livre («*livre-plaisir*»). Et ce plaisir, c'est elle qui a en charge de le transmettre aux élèves : «*je leur lis*» revient trois fois dans l'entretien. Elle lit donc très régulièrement, de façon quotidienne toutes sortes de livres qu'elle appelle des «*histoires-plaisirs*», le soir à ces élèves :

³⁸ Par exemple, les élèves, entre septembre et janvier 2010-2011, ont lu : Oster, C. (2008). *La sonnette du lapin*. l'Ecole des loisirs. ; Frattini, S. & Renon, G. (2007). *le cheval des cavernes*. Milan Poche. ; Drac, R. & Pawlak, P. (2007). *Sauvons les sapins*. Milan Poche. ; Dahl, R. (2007). *La potion magique de Georges bouillon*. Gallimard Jeunesse.

Ce que j'appelle des histoires-plaisirs pour leur donner envie de lire et que justement leur montrer que voilà pouvoir lire c'est rentrer dans de nouvelles aventures et que eux en sont capables quoi et donc je leur lis des textes et j'essaie de varier les plaisirs dans les lectures c'est à dire faire euh à la fois... Ben là on va faire bientôt du policier, le roman policier, des romans très différents, après on va faire une pièce de théâtre aussi.³⁹

Par sa lecture orale, l'enseignante souhaite que ses élèves s'évadent et que cette évasion soit tellement agréable qu'elle provoque chez les élèves un désir d'y revenir et donc de lire par eux-mêmes. Cette enseignante adopte là une position une peu différente de celle prônée par l'institution et assez proche, me semble-t-il, de celle des bibliothécaires que nous allons voir par la suite.

Pendant elle reconnaît les limites de sa pratique, ce qu'elle propose à ses élèves *«peut inciter ou pas»*, et *«selon les caractères»*, il y en a qui vont spontanément aller vers les livres et *«d'autres qui ne prendront jamais de livre»*. D'une certaine manière, cette enseignante l'accepte comme une fatalité mais d'un autre côté elle ne juge pas ses élèves de façon négative : en d'autres termes, elle est consciente que certains élèves n'éprouveront jamais de plaisir en lisant, comme il y en a qui n'aiment pas le sport, mais jamais elle ne les stigmatise comme des illettrés potentiels, incapables d'apprendre à lire.

3.2 L'enseignante technicienne :

M⁴⁰. exerce le métier d'enseignante depuis sept ans. Cette année, elle a en charge les CM1-CM2. Ayant commencé le métier comme remplaçante, elle n'a encore jamais eu, plusieurs années de suite, le même niveau de classe. C'est une enseignante qui doute et le formule clairement : *«je fais pas parce que je sais pas faire»*, *«je sais pas encore faire très honnêtement»*, *«y'a des choses que j'arrive pas encore à faire très concrètement»*. M. est donc en constante recherche de conseils, d'ouvrages didactiques, d'outils pédagogiques. Dans ce cadre, elle aime travailler avec d'autres enseignantes notamment pour trouver de nouveaux outils intéressants qui lui permettraient d'améliorer ses pratiques et de faire progresser ses élèves. La lecture semble être pour elle une activité primordiale qu'elle-même pratique très régulièrement. Une bibliothèque est présente au fond de la classe : elle est constituée de toutes sortes de livres (albums, romans, documentaires, journaux, pièces de théâtre, bandes dessinées, recueils de contes, de poésie, revues, dictionnaires), qui sont rangés sur une étagère. Certains, cependant, en relation avec les apprentissages, sont en présentation sur une table. Mais, contrairement à J., la

³⁹ Voir la transcription intégrale de l'entretien en annexe 18, p.82.

⁴⁰ Voir en annexe 19, pp.83-84, l'intégralité de l'entretien avec une enseignante de CM1-CM2

lecture apparaît à ses yeux davantage comme un moyen de formation et d'information, comme une technique qu'il faut maîtriser, plutôt qu'une activité qui procure du plaisir : elle parle d'élèves qui n'ont pas «*automatisé*» la lecture et donc qui n'arrivent pas à «*décoder et à la fois à comprendre ce qu'ils lisent*». De même, la compréhension se décline en compétences que l'on maîtrise ou pas, comme accéder à «*l'implicite*», «*mettre une image mentale*», «*développer des stratégies de lecture*». C'est d'ailleurs ce que montre la séance de lecture⁴¹ à laquelle j'ai assisté et qui consistait en la lecture d'un conte d'une page *Cinq cent volumes, trois mots* de Muriel Bloch⁴². Avant la lecture, l'enseignante écrit au tableau une question «*Quel âge avait Zémir quand il demanda aux érudits d'écrire l'histoire de l'humanité ?*» dont la réponse n'est pas immédiate. Les élèves lisent et cherchent d'abord seuls puis par quatre. Ensuite, une mise en commun collective permet un débat, une confrontation des réponses qui doivent toutes être justifiées. Ainsi, pour accéder à la compréhension, il faut mettre en œuvre des stratégies et cela s'apprend, se travaille. Selon M., la lecture suppose nécessairement un travail long et difficile, ce que souligne encore le nombre d'occurrences du nom *travail* et du verbe *travailler* dans l'entretien que nous avons eu après la séance : «*si je veux **travailler***», «*je fais **un travail***», «***un travail** d'interprétation*», «*on **travaille***», «*on va **travailler***», il le «***travaille***», «*on a **travaillé***». Par ailleurs, l'utilisation du *je* suivi d'un verbe d'action («***je** fais*», «***je** prends*», «***je** veux*», «***je** leur lis*», «***je** suis allée*», «***j'**ai fait*», «***j'**avais préparé*») et du *on* associé au verbe *travailler* montrent que l'enseignante se sent complètement concernée par ce travail : c'est elle qui est responsable de la lourde charge qu'est l'apprentissage de la lecture. C'est ce qu'elle confirme lorsqu'elle dit qu'il ne faut «*surtout pas donner de lecture à la maison parce que pour ceux-là [les non-lecteurs] ça les noie*». En cela elle rejoint J. mais ce n'est pas du tout le discours tenu par notre troisième enseignante.

3.3 *L'enseignante, formatrice de lecteurs autonomes :*

K. est enseignante depuis onze ans. Actuellement, elle a en charge une classe de CM2 qu'elle partage à mi-temps avec une autre collègue. Elles se sont réparti les matières et cette année K. ne «travaille» pas la littérature. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas pu faire d'observation dans sa classe. Cependant, elle a bien voulu répondre au questionnaire et me recevoir pour un entretien sur le sujet lecteur.⁴³ Il apparaît très vite que la lecture et la littérature ont, malgré tout, une place

⁴¹ Cette séance est tirée de l'ouvrage : D. Beltrami & al. (2004). L'intégralité de la transcription est en annexe 13, pp.59-63.

⁴² M. Bloch (1995) *365 contes pour tous les âges*, Gallimard

⁴³ Voir en annexe 20, pp. 85-86, l'intégralité de l'entretien.

très importante dans son enseignement : d'une part, grâce à une bibliothèque de classe assez riche avec présents toutes sortes de types de livres (albums, documentaires, bandes dessinées, romans, recueils de contes, de poésies, revues et même des livres accompagnés de CD), d'autre part, grâce à la mise en place de «*plusieurs modalités de lecture qui peuvent inciter*» les enfants à lire (le «*livre-relais*», le «*livre feuilleton*», le «*livre du jour*»). C'est une enseignante assez sûre de ses pratiques, qui estime que ses élèves progressent surtout les «*petits lecteurs*» qui «*lisent mieux*», qui «*comprennent un peu mieux*». Toutefois, c'est une enseignante qui réfléchit, qui se remet en question constamment, qui continue de se former, pour qui il n'y a pas de réponse toute faite comme en témoigne le début de l'entretien où elle répond sur ce qu'est, pour elle, un enfant lecteur :

C'est exactement la question que je me pose depuis un moment [...] Est-ce que je sais finalement ce que c'est qu'un lecteur, un bon lecteur, un moyen lecteur, un petit lecteur ? Ben je sais pas ce que c'est vraiment qu'un lecteur. Si ben je pense que xxx d'une manière générale ils sachent déchiffrer, qu'ils comprennent xxx de manière explicite ce qui est écrit

En ce qui concerne son enseignement de la lecture-littérature, elle n'utilise pas d'outils tout fait de type fichier. Au contraire, elle prépare elle-même ses séquences pédagogiques à partir d'une programmation qu'elle s'est faite ainsi qu'en fonction de ses goûts littéraires et des possibilités qu'offre l'école :

Ben en fait ma programmation est basée sur différents types d'écrits donc euh le narratif, le descriptif, l'informatif... et puis en fonction de ça je prends oui ce que j'aime beaucoup.[...] Il y a des séries dans l'école mais y'a rien qui a été fait dessus. Donc là j'ai commencé à faire des choses que j'avais laisser.

Son enseignement est centré sur l'élève, sur ses comportements de lecteur. En effet, si pour elle, comme pour les autres enseignants que j'ai interrogés, un enfant lecteur est un enfant qui est capable de comprendre, avant toute chose elle précise «*qu'il est autonome, qu'il va vers le livre, seul*» et c'est seulement après qu'elle ajoute «*qu'il est capable de lire, de comprendre et d'aimer recommencer*». En outre, elle considère que si les élèves ne lisent pas c'est «*parce qu'ils ont des soucis dans leur famille*», qu'il ne «*baignent*» pas dans la lecture à la maison. Par conséquent, elle cherche (en cela s'oppose à J. et M.) à mettre en lien les pratiques de lectures scolaires et familiales notamment avec ce qu'elle appelle le «*livre-relais*», un livre qui vient de la maison, que l'élève présente et puis prête à ses camarades...

Son enseignement de la lecture est donc centré sur l'apprentissage de l'autonomie. Dans l'entretien elle parle de lecture ou de lecteur autonome. De plus, lorsqu'elle décrit des séances,

des pratiques de lecture, contrairement à J. et M. qui parlaient à la première personne, ici c'est le pronom *ils*, désignant les élèves, qui revient souvent et qui marque cette volonté que les enfants soient actifs, acteurs, qu'ils ne subissent pas l'enseignement : «*ils doivent présenter*», «*ils le lisent*», «*ils prennent ce qu'ils veulent et ils le présentent*», «*ils le présentent*», «*Ils doivent donc en faire un résumé et dire ce qu'ils ont préféré...*», «*Ils se le prêtent*», «*ils le présentent et ils le lisent*», «*comme il faut qu'ils les fassent à deux, ils sont obligés de négocier*», «*ils gagnent des points*», «*ils sont par groupe et ils doivent remplir une mission...*».

Pour les aider dans l'accès à l'autonomie et à la construction de sujet lecteur, elle utilise également un carnet de lecture sur lequel les élèves écrivent, laisse une trace de ce qu'ils ont lu mais là, elle reconnaît les limites d'un outil qui laisse trop libre les élèves :

Enfin moi du coup je l'ai appelé euh le carnet de culture ou culturel [...] et du coup dedans y'a la musique, le ciné, les expos, les voilà... mais derrière il y a le carnet de lecture qui suit normalement une année sur l'autre[...] donc on a opté xxx c'est à dire qu'on écrit, qu'on laisse une trace de ce qu'on a envie enfin tu vois on peut écrire un morceau de l'histoire, recopier un passage, euh donner son avis et du coup les gamins comme c'est autonome, c'est volontaire, ils le font pas ou alors ils écrivent une phrase et c'est terminé; **Ils voient pas le sens, mais moi non plus d'ailleurs.**

Cette dernière remarque souligne les limites de l'autonomie lors des apprentissages. En effet, laisser trop de liberté aux élèves peut vouloir dire les laisser dans l'ignorance : ils ne savent pas quoi faire avec ce carnet. Il me semble cependant que cet outil est intéressant à mettre en place dans une classe pour aider les élèves à se construire en tant que lecteur, à prendre des distances par rapport au texte, à émettre des hypothèses, à proposer des interprétations, à réagir, à donner son avis... Mais pour cela, l'élève ne doit pas rester seul avec son carnet, au contraire, l'enseignant doit l'accompagner, le guider, avant de s'effacer progressivement.

Plaisir, travail et autonomie, trois mots pour résumer ces trois portraits d'enseignantes qui montrent combien les pratiques, mais aussi les représentations de la lecture et du lecteur, sont différentes d'une personne à l'autre bien que faisant le même métier au départ.

L'analyse des données concernant les enseignants met en évidence un certain nombre de constantes dans les pratiques de médiation au livre :

- Les enseignants, de la maternelle au CM2, accordent une grande importance à la lecture et à son apprentissage.
- Leur discours est centré sur la notion de compréhension : on travaille la compréhension

dès la maternelle et au cycle 3, un enfant qui ne sait pas lire, est un enfant qui ne comprend pas ce qu'il lit.

- En revanche, et l'on peut s'en étonner, les enseignants parlent peu de l'apprentissage technique de la lecture (décodage et identification de mots) alors qu'il est très présent dès la maternelle et qu'il est source d'inquiétudes voire d'angoisses au CP pour toutes les personnes concernées (enseignants, parents et enfants).

D'autre part, l'analyse des données soulignent la grande variété des pratiques de médiation au livre chez les enseignants :

- Si les moments de lectures partagées sont des pratiques répandues dans les classes, leurs finalités ne sont pas toujours clairement définies et varient d'un enseignant à l'autre.
- La lecture se travaille, se pratique de façon non homogène en fonction des objectifs, des moments, des niveaux, des enseignants.

Nous allons maintenant nous intéresser aux bibliothécaires et à leurs pratiques de médiation au livre, pour ensuite pouvoir comparer ces deux types de médiation.

II Du côté des bibliothécaires :

1 La diversité des statuts

Les réponses aux questionnaires distribués aux bibliothécaires, révèlent la diversité des structures médiathèques (ou bibliothèques) qui fonctionnent en réseau et celle des personnes qui œuvrent pour le développement de la lecture publique.

1.1 Des structures aux statuts différents organisées en réseau :

Premièrement, **les structures** en elles-mêmes, **n'ont pas toutes le même statut**. En effet, le questionnaire a été distribué dans six médiathèques différentes dont deux sont **municipales**, deux autres **intercommunales**, une à la fois communale et intercommunale et une **départementale**. Ce statut n'est pas directement lié à la taille de la ville puisque la médiathèque départementale est située dans une ville de moins de 5000 habitants alors que d'autres sont intercommunales et se situent dans des villes de plus de 30 000 habitants.

En réalité, **les médiathèques et les bibliothèques fonctionnent en réseau**. Ce réseau de lecture publique est défini par un plan établi par le conseil général qui a pour objectif l'aménagement culturel du territoire et le développement de la lecture publique. Par exemple, pour le département de la Drôme, où l'enquête de terrain a principalement été réalisée, il existe actuellement cinq médiathèques départementales qui sont à la tête d'un réseau. Elles peuvent être relayées par des médiathèques communales ou intercommunales de grandes villes. Ainsi, dans le nord du département, la médiathèque départementale de la Drôme des Collines, qui se situe à Saint Vallier, est relayée par la médiathèque intercommunale du pays de Romans.

La médiathèque départementale joue donc un double rôle : celui d'accueillir le public mais aussi celui de soutenir des médiathèques de moindre importance ainsi que toutes les bibliothèques qu'elles soient intercommunales, municipales ou associatives. Ce soutien consiste à l'enrichissement des collections, à une aide apportée pour la mise en place d'animations (prêts d'outils et conseils) mais également à la formation du personnel professionnel ou bénévole. Autrement dit, c'est la bibliothèque des bibliothèques :

La Médiathèque Départementale de la Drôme met en œuvre la politique d'**aménagement culturel du territoire** du Conseil général et **structure le réseau de lecture publique** en vue d'assurer à tous les citoyens drômois l'accès à la lecture et à la documentation sous toutes ses formes. Elle favorise la coopération entre tous les types de bibliothèques et collabore avec tout partenaire concerné par la promotion du livre, de la lecture, de la documentation et de l'action culturelle. ⁴⁴

1.2 Statuts et diplômes du personnel :

● Statuts du personnel

Deuxièmement, le statut du personnel travaillant dans ces bibliothèques ou médiathèques est très hétérogène. En effet, des personnes bénévoles, pas nécessairement formées, peuvent s'occuper des bibliothèques municipales ou associatives, côtoyant ainsi des professionnels qualifiés.

En ce qui concerne le recueil de données, **toutes les personnes interrogées sont des professionnelles mais leur statut peut être différent.**

<i>Le statut dans la structure</i>	<i>Nombre de personnes concernées</i>	<i>Le diplôme</i>
directrice	1	Magistère de communication + DEA d'ethnologie
assistante qualifiée de conservation	3	CAFB ⁴⁵
adjoint du patrimoine	1	Concours d'agent qualifié du patrimoine
responsable secteur jeunesse	1	Concours d'assistant de conservation du patrimoine
bibliothécaire jeunesse	1	Concours d'assistante
bibliothécaire	1	Concours d'assistante qualifiée

On remarque que, dans les réponses données, il y a une confusion entre le statut lié au diplôme et la fonction liée au profil de poste. Les deux, qui se disent «*assistantes qualifiées de*

⁴⁴ repéré le 14 avril 2011 sur le site <http://mediatheque.ladrome.fr>

⁴⁵ CAFB : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Bibliothécaires disparu en 1991

conservation», font référence à leur diplôme, le CAFB, comme celle qui a passé le concours d'agent qualifié du patrimoine et qui est donc «*adjoite du patrimoine*». En revanche, les autres qui se disent «*directrice*», «*responsable du secteur jeunesse*», «*bibliothécaire jeunesse*» ou encore «*bibliothécaire*» font référence à leur profil de poste. Avec le même diplôme (concours d'assistante), il est possible d'être responsable d'un secteur ou bibliothécaire. De plus, la personne qui a le statut de «*directrice*» ne semble pas avoir passé de concours de fonctionnaire territorial.

Toutefois, par souci de simplification dans la suite de l'analyse, j'emploierai le terme de «*bibliothécaire*» pour désigner les personnes, que j'ai rencontrées et interrogées, qui travaillent en bibliothèque (ou médiathèque) par opposition aux enseignants (ou professeurs des écoles) qui travaillent dans les écoles primaires.

- ***Des textes officiels ?***

L'imprécision des réponses peut se justifier par le fait qu'il n'existe aucun texte, contrairement à l'Education Nationale, qui organise l'activité des bibliothèques qu'elles soient municipales ou départementales⁴⁶. C'est aussi la raison pour laquelle il est difficile d'avoir une réponse homogène à la question des documents officiels qui pourraient définir les missions des bibliothécaires. De fait, toutes les personnes déclarent qu'il y a des documents officiels qui définissent leurs missions mais lorsqu'il s'agit de les citer, les réponses sont bien plus variées.

<i>documents officiels</i>	<i>nombre de réponses</i>	<i>pourcentage</i>
Statut et cadre de la fonction publique territorial	4	50,00%
Fiche de poste, organigramme	2	25,00%
Plan de lecture publique	2	25,00%

La moitié des bibliothécaires (4 sur 8) parle de documents liés à leur statut de fonctionnaire territorial. Ce document existe bien mais sous plusieurs versions en fonction du statut (agent de bibliothèque, bibliothécaire, ou directeur de bibliothèque)⁴⁷. Il définit le métier (appellation, conditions d'exercice, spécialisation, le cadre statutaire...), les activités principales et spécifiques ainsi que les compétences requises.

⁴⁶ Voir à ce sujet l'ouvrage de L'Association des Bibliothécaires de France. (dir. Y. Alix). (2010). *Le métier de bibliothécaire*. Editions du Cercle de la Librairie, p.108.

⁴⁷ Voir, pour exemple, le document «*métier de bibliothécaire*» en annexe 24, p.91.

Deux autres font référence aux profils de poste que nous supposons différents d'une collectivité à l'autre.

D'autre part, deux personnes citent le plan de lecture publique. Ce plan de lecture publique est départemental. Les objectifs de ce plan de lecture publique sont davantage centrés sur l'aménagement du territoire et la formation du personnel comme le montre ce récapitulatif trouvé sur le site internet d'une médiathèque départementale :

Le plan départemental de lecture publique est un schéma cadre pour

- la structuration de l'espace départemental
- la formation de l'ensemble des acteurs, bibliothécaires bénévoles et salariés...
- l'offre de services au public.

Il vise à assurer l'équilibre entre les territoires urbains et ruraux et à réduire les inégalités sociales, culturelles et géographiques en favorisant l'accès à l'information et à la documentation.

L'exigence de démocratisation culturelle nécessite la présence de services de proximité -et donc de sociabilité- tels que les bibliothèques. Par les services et les collections qu'elles proposent, elles contribuent à l'équité territoriale et au partage de savoirs.⁴⁸

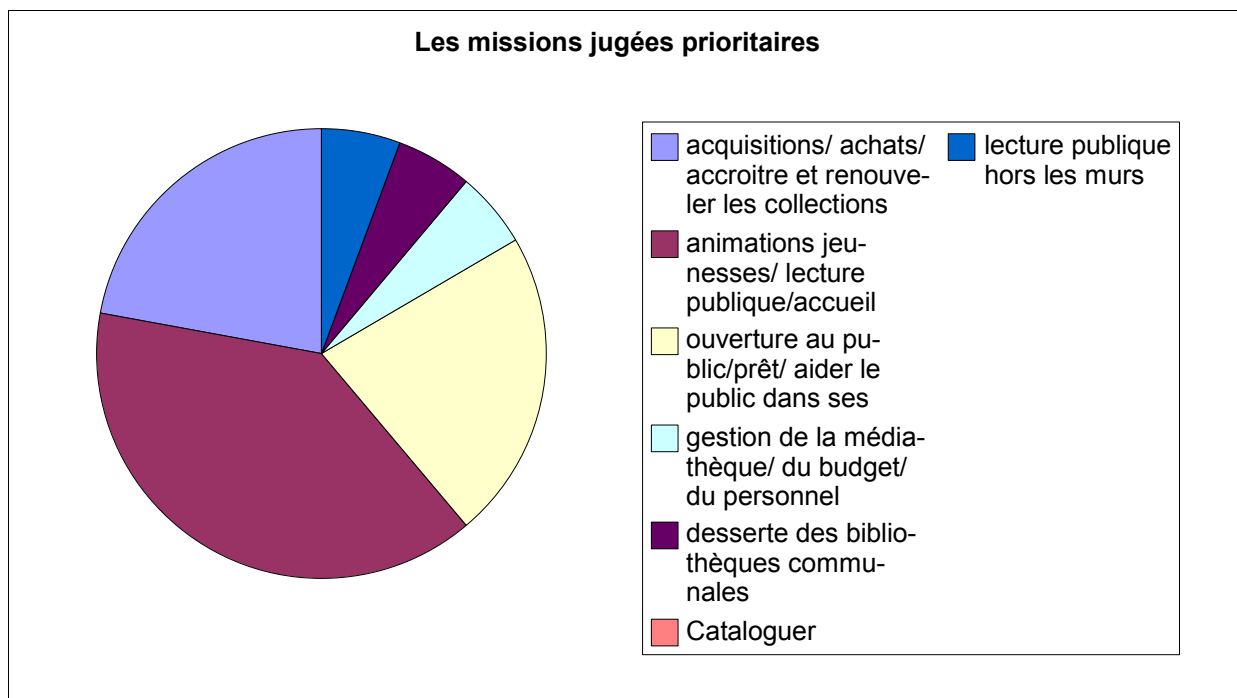
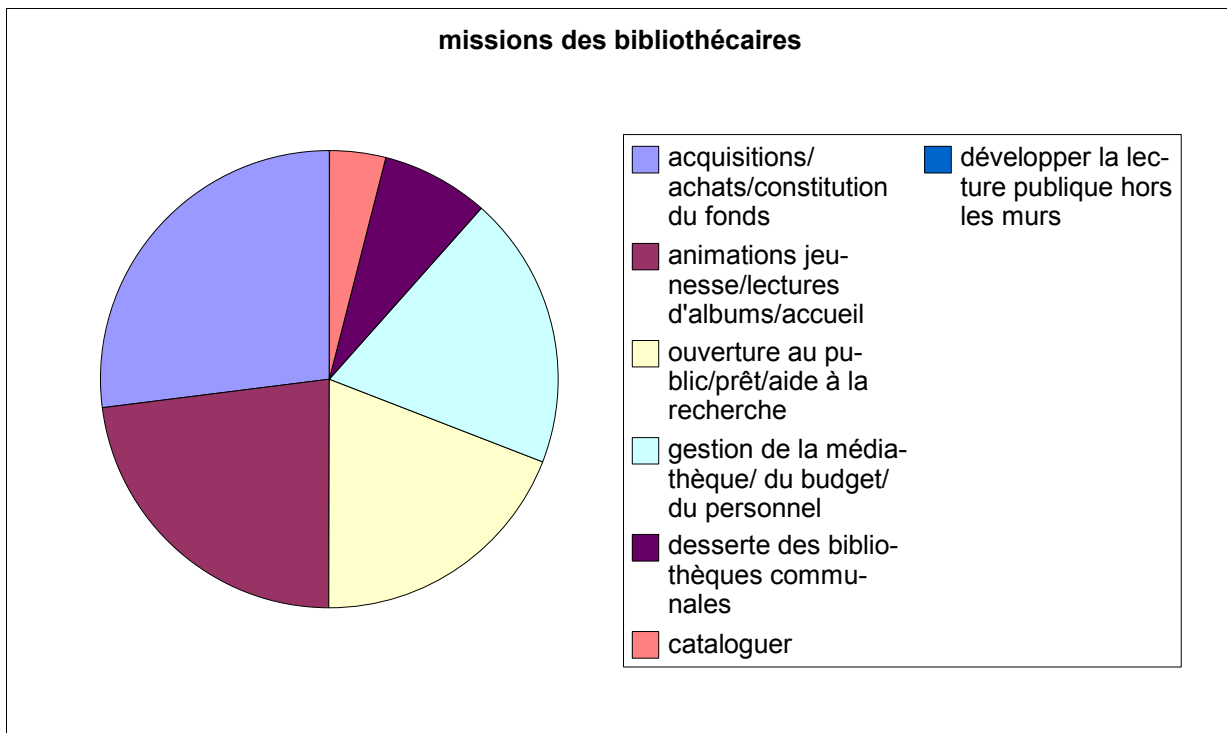
On ne parle pas ici des missions du personnel de bibliothèque ni de son rôle dans la familiarisation de l'enfant avec le livre et la lecture.

2 Les missions et les missions prioritaires:

Si aucun texte officiel n'organise l'activité des bibliothèques ou des médiathèques de façon uniforme, comment, concrètement, cela se passe-t-il sur le terrain ? N'y a-t-il pas des points de convergences? Les missions confiées aux bibliothécaires sont-elles tributaires de chaque personne ?

Pour essayer de mieux cerner la question, j'ai justement demandé aux bibliothécaires quelles étaient les missions qui leur étaient confiées et quelles étaient celles qu'elles jugeaient prioritaires. Les deux diagrammes suivants récapitulent les réponses données par les personnes interrogées. Le premier présente les missions en général et le deuxième les missions jugées prioritaires.

⁴⁸ Consulté le 14 avril 2011 sur le site <http://mediatheque.ladrome.fr>.



Si l'on considère ces deux diagrammes, on voit que trois missions se dégagent nettement. Les deux premières concernent **l'acquisition de nouveaux ouvrages** pour 87,5% ainsi que les **animations** pour 75% des personnes interrogées. La troisième concerne **l'ouverture au public** pour 62,5%. Une quatrième mission est citée par 62,5% des bibliothécaires : elle concerne la gestion, gestion du personnel, du budget, de la médiathèque. Mais cette mission disparaît

totalemment dans les priorités. En effet, parmi les missions prioritaires il y a tout d'abord les animations (pour 87,5% des personnes interrogées), puis l'ouverture au public (pour 50%) et les acquisitions (pour 50%). Ce passage de la première à la deuxième position pour les acquisitions de nouveautés peut s'expliquer d'une part, par le fait que les achats nécessitent, en plus du passage des commandes, de se tenir au courant des nouveautés ainsi que de les réceptionner, les cataloguer, les étiqueter, les couvrir, les ranger. Ce qui prend beaucoup de temps même si ce n'est pas le plus important. D'autre part, la priorité des animations vient peut-être de ce que derrière un seul mot «animations» se trouve une pluralité d'actions, de pratiques variées.

3 Animations : un seul mot pour des pratiques très variées

En effet, lorsqu'on demande aux bibliothécaires quelles sont, pour elles, les missions les plus importantes, prioritaires, 87,50% citent en premier les animations. Ce sont également les animations qui arrivent en tête lorsqu'on interroge ces mêmes bibliothécaires sur les actions mises en place pour attirer de nouveaux lecteurs. Cependant que se cache-t-il derrière ce mot «animation»?

3.1 Les différents types d'animations proposées :

- **La lecture partagée, l'animation primordiale :**

Il y a bien sûr les lectures partagées qui concernent souvent les plus jeunes mais quelque fois aussi les plus grands qui savent lire. Toutes les bibliothécaires (sauf une qui n'a pas répondu) situent entre 4 et 5 sur une échelle allant de 1 à 5 l'importance de ces moments de lectures partagées. En effet, six ont entouré le nombre 5 et une le 4.

Au gré des médiathèques, ces moments s'appellent «l'heure du conte», «les histoires du mercredi», «le goûter lecture», «il était une fois des histoires». Parfois même ces lectures s'adressent aux bébés et se nomment alors «les bébés lecteurs», «lectures pour bébés», «des histoires pour les tout petits». Ces moments de lecture sont des moments organisés par les bibliothécaires et se font pendant les heures d'ouverture au public. Tout le monde peut venir.

Mais ce genre d'animation se fait également avec les classes. Dans ces cas-là, l'enseignant vient avec sa classe et la (ou le) bibliothécaire lit des livres aux enfants en grand groupe ou en petit groupe, généralement sur un thème défini soit par la (ou le) bibliothécaire soit par

l'enseignant.

La grande différence entre les lectures partagées faites par des bibliothécaires et les lectures partagées faites par des enseignants, c'est que chez les bibliothécaires, si la prise de parole est sollicitée, ce n'est jamais pendant la lecture et rarement avant (une seule réponse). **La parole est sollicitée seulement après pour exprimer un ressenti, une émotion ou bien elle est libre et vient de façon spontanée**⁴⁹. Les raisons évoquées sont celles déjà évoquées par les enseignants qui disent faire des lectures offertes : «laisser le temps aux émotions», «ne pas briser l'ambiance», «ne pas interrompre l'histoire». En revanche, la lecture n'est jamais «travailler» avec des émissions d'hypothèses avant une lecture, ou des questions pour voir si les enfants comprennent.

Ces différences peuvent s'expliquer notamment par les différences dans les conceptions de la lecture et du lecteur que nous verrons un peu plus bas.

- **Les «lectures voyages» :**

La lecture voyage se fait en partenariat avec des classes de cycle 3 volontaires à l'initiative des bibliothécaires sur une durée de plusieurs semaines. Plusieurs livres sont choisis en fonction d'un thème défini. Parmi les livres, il y en a un qui est le «*livre phare*», le livre que tous les enfants lisent et qui justement permet de définir le thème. Les autres livres sont présentés ensuite par les bibliothécaires. Ceux-là, les enfants ne les lisent pas tous, ils font des choix. Au bout du voyage, les classes, ayant participé à cette animation, se retrouvent à la médiathèque. Chaque classe présente aux autres un livre de la manière qu'elle le souhaite (sous forme de petites saynètes, d'illustrations, de poèmes...)

- **Le «tapis-lecture» :**

Les tapis de lecture⁵⁰ sont des tapis de 1m70 x1m70 qui peuvent être de forme ronde, carrée ou rectangulaire. Sorte d'îlots douillets autour desquels les enfants sont assis, ils matérialisent le coin ou l'espace de lecture le temps de l'animation. Chaque tapis aborde un univers thématique spécifique comme la différence, le jardin, les couleurs, la gourmandise ... Une bibliographie, en lien avec le thème du tapis, est proposée en accompagnement. Le tapis devient prétexte à la découverte d'ouvrages, d'albums, de comptines et permet ainsi une approche ludique de la lecture

⁴⁹ A ce sujet, la séance de lectures partagées à la bibliothèque municipale est très révélatrice (voir annexe 16, pp76-79).

⁵⁰ Ces tapis de lecture ont été créés par Nicole Vialard pour l'association *L'îlot Livre* qui les commercialise.

pour les enfants de 0 à 6-7ans.

- ***Les autres animations autour du livre:***

Mais les animations peuvent prendre un tout autre aspect. En allant visiter les différentes structures et consulter les différents sites internet, voici celles que j'ai pu relever :

- Les prix littéraires, prix qui peuvent être organisés par une autre association comme *Le prix des incorruptibles* ou bien qui peuvent être internes à la structure.
- Les rencontres avec des auteurs en partenariat ou non avec d'autres médiathèques, et/ou avec des enseignants.
- Spectacles musicaux, théâtraux...
- Expositions
- Concours d'écriture, d'illustration
- Jeux : lecture devinette, dominos des livres, le conte en boîte où il s'agit de retrouver un conte à partir d'indices.

On voit donc qu'il y a une grande variété d'actions qui se cache derrière ce mot «animation». En effet, les animations prennent diverses formes et ont des objectifs variés. Certaines ont pour objectif d'inciter à la lecture comme les expositions, d'autres cherchent à diversifier les approches du livre comme les lectures partagées, le tapis-livre, ou d'autres encore permettent de développer des pratiques réflexives de lecture comme les prix littéraires ou les rencontres avec les auteurs.

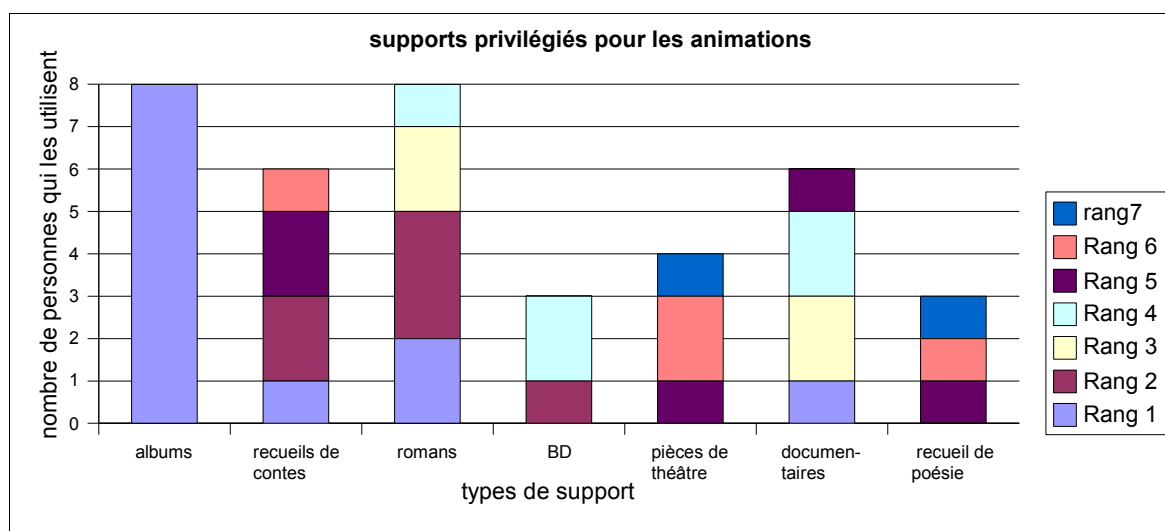
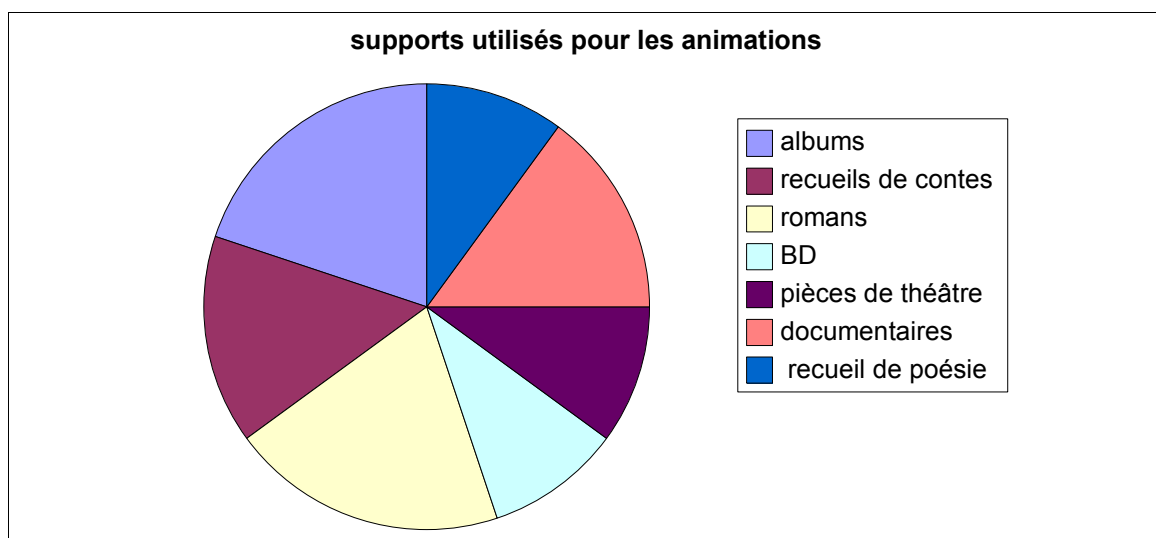
Toutefois lorsqu'on regarde les supports liés à ces différentes actions, l'album est prédominant, comme d'ailleurs chez les enseignants.

3.2 Les supports utilisés pour ces animations :

Dans le questionnaire, il était demandé quels supports étaient privilégiés pour les différentes actions. Six propositions étaient faites (albums, documentaires, bandes dessinées, romans, recueils de contes, recueils de poésie, pièces de théâtre) et les personnes devaient les numéroter en fonction de leur importance, le 1 étant le plus important.

Les diagrammes suivants récapitulent les réponses recueillies. Le premier diagramme représente les types de support utilisés pour les animations. Le deuxième diagramme montre plus précisément les types de support privilégiés, utilisés en priorité. Le fait que l'on retrouve plusieurs types de support en premier rang, alors que 100% des personnes ont répondu qu'elles

utilisaient prioritairement des albums, vient de ce que deux personnes n'ont pas hiérarchisé leurs réponses. Nous avons dans ces cas-là choisi de les mettre toute au premier rang.



Le premier diagramme montre que les albums et les romans, c'est -à-dire les types narratifs, sont les deux supports les plus utilisés. Avec le deuxième diagramme, on voit que ce sont les albums qui sont largement privilégiés comme support. Ils sont utilisés en priorité par les 8 bibliothécaires interrogés. Les romans également sont utilisés par toutes mais pas forcément en premier : ils arrivent en deuxième (pour 3 personnes), troisième (pour deux personnes) et en quatrième position (pour 1 personne). Viennent ensuite les documentaires et les recueils de contes pour 6 personnes sur 8. Les bandes dessinées, les pièces de théâtre et les recueils de poésies sont peu utilisés.

Nous avons déjà trouvé cette prédominance de l'album et du type narratif chez les enseignants. Cela peut s'expliquer par le fait que les animations proposées sont souvent destinées aux jeunes enfants.

Toutes ces actions, ces animations peuvent se faire à la médiathèque ou à la bibliothèque. Elles se font souvent, voire de plus en plus, en partenariat avec d'autres médiathèques, d'autres associations (MJC, maison du jeu) et aussi avec les écoles. **Ce qui importe c'est d'amener les enfants à la lecture, à n'importe quelle lecture.**

4 Un autre regard sur l'enfant lecteur :

Lors de l'entretien que j'ai eu avec une bibliothécaire, je lui ai demandé, comme je l'ai fait auprès de quelques enseignants, ce qu'était, selon elle, un enfant lecteur. Voici un extrait de la réponse qu'elle a donnée :

Un enfant lecteur? xxx Euh c'est déjà un enfant qui a une connaissance du livre, qui sait ce qu'est un livre, qui a déjà utilisé un livre pour le plaisir et pas que pour le scolaire en fait. C'est ça un enfant lecteur. **Qui aime bien n'importe quel genre de livres** : BD, magazines, ça en fait parti xxx Voilà, un enfant qui lit, qui aime lire, pas qui lit, qui aime lire en fait.⁵¹

Plusieurs éléments intéressants apparaissent dans cette réponse : l'idée de plaisir tout d'abord, l'idée d'habitude ensuite et le fait qu'il n'y a pas de hiérarchisation dans les lectures.

4.1 La lecture plaisir :

D'une part cette bibliothécaire conçoit la lecture uniquement comme un plaisir : on est lecteur si on éprouve du plaisir en lisant. Cette conception vient, d'autre part, s'opposer à une conception «scolaire» de la lecture. Cette même bibliothécaire dit d'ailleurs un peu plus loin dans l'entretien :

Nous on est dans la lecture plaisir pas dans la lecture obligation; après on veut pas créer de tension entre le lecteur et le livre.

Cet aspect se retrouve aussi dans les questionnaires remplis par les bibliothécaires. En effet, à la question «*qu'est ce qui tient les jeunes éloignés du livre?*», on trouve des réponses allant dans le même sens : c'est «*le rejet du modèle scolaire*», «*la relation avec le scolaire*», «*une image scolaire de la lecture comme apprentissage au lieu de plaisir*». En d'autres termes, chez les bibliothécaires les notions d'apprentissage, de déchiffrage, de travail sur la compréhension

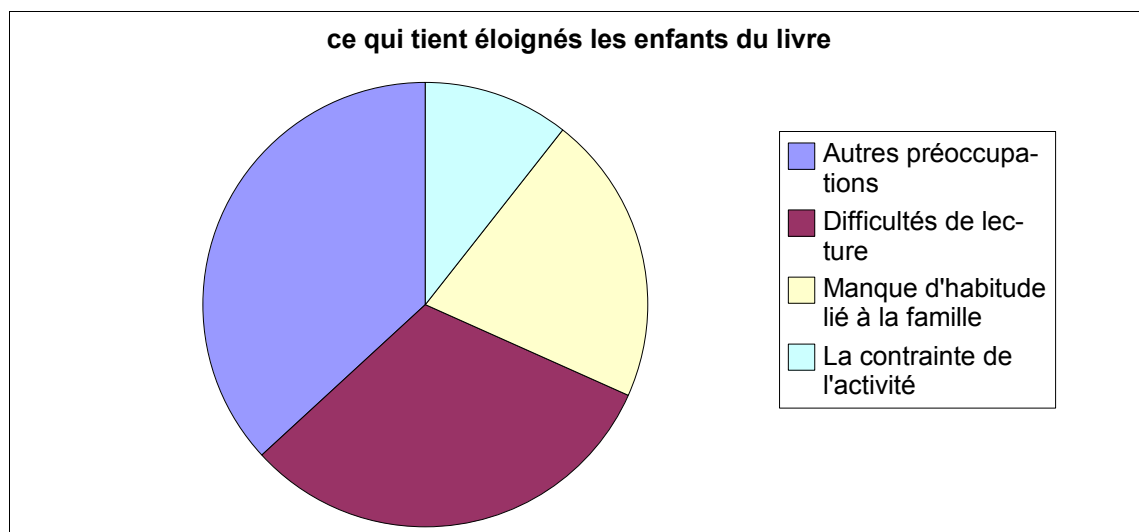
⁵¹ L'intégralité de la transcription de l'entretien se trouve en annexe 21, p.87.

n'apparaissent pas. En cela, elles s'opposent aux enseignants pour qui un enfant lecteur prend du plaisir à lire mais surtout comprend ce qu'il lit. Du point de vue des bibliothécaires, **la lecture est un loisir au même titre que la télévision ou l'ordinateur.**

4.2 La lecture loisir, une habitude

Les réponses données aux questions sur ce qui attire et éloigne les enfants du livre ainsi que l'entretien fait avec la bibliothécaire, mettent en évidence que, du point de vue des bibliothécaires, la lecture est un loisir concurrencé par d'autres comme la télévision ou l'ordinateur. Toutefois, pour avoir accès à ce loisir il faut être initié, familiarisé, habitué.

Le diagramme suivant récapitule les réponses données à la question 11 «*qu'est ce qui tient les jeunes éloignés du livre?*»



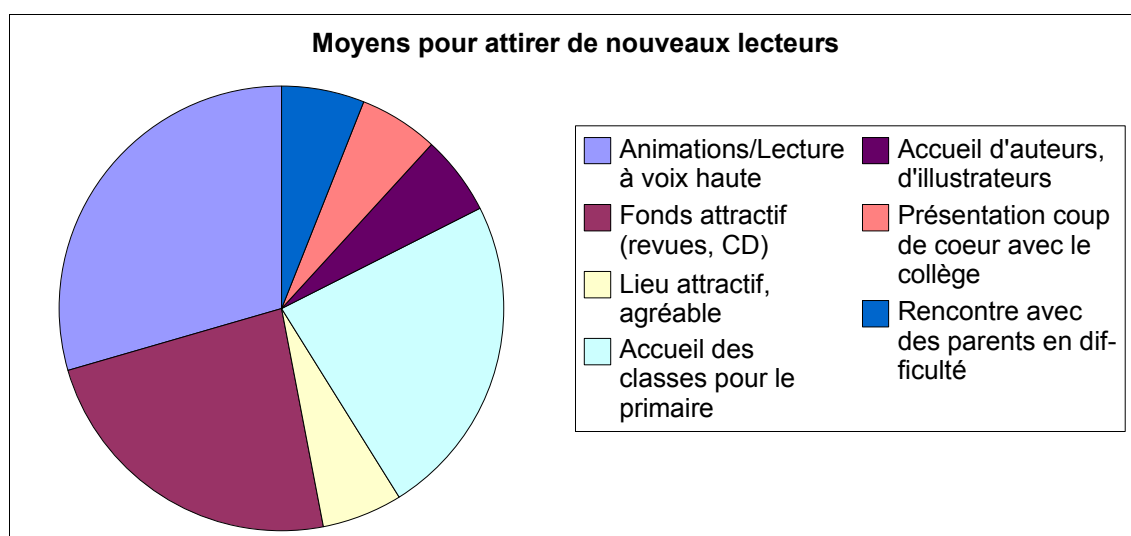
Ce diagramme met en avant **trois causes principales** au fait que les jeunes restent éloignés des livres. La première ce sont les **autres préoccupations**, les autres loisirs qui éloignent les enfants des livres. Ensuite viennent **les difficultés de lecture**, ce qui était la première cause pour les enseignants. Enfin apparaît le **manque d'habitude** lié à des pratiques familiales qui peut être formulé ainsi : «*ils ne connaissent pas la médiathèque*», «*une absence de sensibilisation dans les familles*», «*un milieu familial non incitatif*», «*la peur d'entrée dans une bibliothèque*». Cette idée d'habitude est présente aussi dans l'entretien où la bibliothécaire déclare qu'un enfant lecteur est un enfant qui a l'habitude de lire, qui «*a déjà utilisé le livre pour le plaisir*». Alors que chez les enseignants, il y a peu références aux habitudes, à la familiarisation. Seul un enseignant de

maternelle dit que c'est parce qu'ils ne sont pas initiés à la culture du livre.

4.3 «Le droit de lire n'importe quoi»⁵²

Enfin, il n'y a pas de hiérarchisation dans les lectures tant du point de vue du support (les bandes dessinées et les magazines ont autant leur place dans la lecture que les albums ou les romans) que de la qualité même du support. Il n'est jamais fait référence à un jugement de valeur : il n'y a pas de bons ou de mauvais livres. Là encore, les bibliothécaires s'opposent aux enseignants : elles ne semblent pas vouloir être dans la transmission d'un corpus prédéfini. Au contraire, elles sont toujours à l'affût de nouveautés susceptibles d'intéresser les lecteurs. Les données semblent contredire Melot (1996) pour qui le poids du patrimoine et l'exigence culturelle française font jouer aux bibliothèques françaises un rôle prescriptif.

Ainsi le fonds, les collections nombreuses, régulièrement renouvelées sont attractifs. C'est donc un moyen d'attirer de nouveaux lecteurs. Cette tendance est également soulignée par 4 bibliothécaires sur 8 dans leurs réponses à la question «*Quels sont les moyens dont vous disposez pour attirer de nouveaux lecteurs?*».



Ce diagramme montre que **le fonds attractif** est le deuxième moyen à disposition des médiathèques pour attirer de nouveaux lecteurs au même titre que **l'accueil de classe**.

D'autre part, la relation qu'entretient la bibliothécaire avec le fonds est déterminante. En effet, c'est à partir d'un dialogue avec le lecteur pour connaître ses goûts, ses centres d'intérêt, que la bibliothécaire va conseiller, orienter, susciter des envies et non pas à partir d'un jugement

⁵² Pennac, D. (1992, p.162) : cinquième droit imprescriptible du lecteur

personnel sur la qualité des ouvrages. C'est ce qu'explique cette bibliothécaire que nous avons interrogée :

Après on discute, on regarde un peu ce qu'aime l'enfant. Ce qu'il aime faire dans la vie, quelles sont des passions, est-ce qu'il a des difficultés à lire, pas de difficultés à lire, est-ce qu'il a un rejet complet de la lecture, dans ces cas-là on l'emmène vers les documentaires par exemple. On essaie de l'avoir par les centres d'intérêt qu'il a.

L'analyse des données concernant les bibliothécaires souligne tout d'abord la diversité du milieu bibliothèque tant par le statut des structures que par celui du personnel.

D'autre part, les missions des bibliothécaires ne sont pas définies par un document unique et officiel qui viendrait uniformiser en quelque sorte les pratiques.

Par ailleurs, les animations autour du livre apparaissent comme le moyen privilégié de la médiation à la lecture. Cependant, ces animations prennent des formes diverses et ont des objectifs très variés.

De plus, les bibliothécaires posent un regard différent de celui des enseignants sur l'enfant lecteur : un enfant lecteur est un enfant qui prend du plaisir à lire et qui considère et pratique la lecture comme un loisir parmi d'autres.

Enfin, les bibliothécaires, que j'ai rencontrées, ont une relation personnelle au livre différente des enseignants : elles ne cherchent pas à transmettre un patrimoine, au contraire, elles cherchent à connaître les goûts des lecteurs pour mieux les conseiller. Elles ne sont pas dans la contrainte, elles sont dans l'incitation.

Le type de médiation à la lecture des bibliothécaires s'opposerait-il à celui des enseignants ? Au contraire, ces deux types de médiation ne sont-ils pas complémentaires ? C'est le point de vue que j'ai adopté et que je vais maintenant développer.

III Comparaison des deux types de médiation

1 Deux espaces complémentaires :

Au terme de cette analyse détaillée des pratiques de lecture à l'école et en bibliothèque, il me semble que ces deux types de médiation au livre sont complémentaires :

→ Le premier, en conformité avec des programmes officiels, centre ses pratiques de lecture sur l'apprentissage d'une technique et de la compréhension de texte. Le second, par le biais d'animations, a une approche plus libre, plus variée, plus ludique de la lecture.

→ Le premier est contraignant, obligatoire, le second relève d'une pratique volontaire.

→ Le premier impose un corpus soigneusement sélectionné, le second offre une liberté de choix dans un large corpus sans cesse renouvelé.

Bien que différents, ces deux espaces ne s'opposent pas. Au contraire, ils se complètent et l'un ne va pas sans l'autre. Si les enfants n'apprennent pas à lire à l'école, s'ils ne parviennent pas à comprendre ce qu'ils lisent, alors ils ne verront pas l'intérêt, ils n'auront pas le désir d'aller à la bibliothèque. Les bibliothécaires ont, par conséquent, besoin des enseignants pour que les enfants apprennent à lire.

D'un autre côté, pour se construire en tant que lecteurs, les enfants ont besoin de donner du sens à l'activité. Pour cela, ils doivent être sensibilisés aux pratiques sociales de la lecture. Cette sensibilisation se fait souvent par la famille, mais pas toujours. Lorsque le milieu familial ne propose pas un modèle de socialisation de l'acte de lecture, lorsque la famille ne permet pas l'acculturation à l'écrit, il revient à l'école de remplir ce rôle. Cependant, l'école ne peut pas porter à elle toute seule cette responsabilité. En revanche, les enseignants ont tout à gagner à travailler en collaboration avec d'autres acteurs de la médiation (Frier, 2006, p.173). A mon sens, un des dispositifs susceptibles de participer de façon concrète et durable à la construction de sujets lecteurs est le partenariat avec les bibliothèques et les bibliothécaires. En d'autres termes, les enseignants pourraient s'appuyer sur les bibliothécaires pour proposer aux enfants une autre relation à la lecture.

Cependant, malgré leur complémentarité, ces deux espaces, et c'était mon hypothèse de départ, ne parviennent pas toujours à mettre en place un véritable partenariat.

2 *Regards croisés sur le partenariat école/bibliothèque*

2.1 *Du point de vue des bibliothécaires :*

- *Un partenariat essentiel ?*

Toutes les bibliothèques ou médiathèques travaillent en partenariat avec les écoles primaires. Les réponses au questionnaire mettent en évidence que c'est **une des missions de la lecture publique** («*c'est essentiel dans l'activité de secteur enfants pour un temps de lecture plaisir*», «*c'est dans notre mission de lecture publique*»). C'est surtout **le seul moyen de toucher tous les enfants et de démocratiser la lecture** («*pour permettre au plus grand nombre d'accéder à la lecture et de passer de la lecture "travail" à la lecture "plaisir"*», «*pour toucher tous les enfants*», «*pour faire venir tous les enfants à la médiathèque*», «*c'est un relais important pour la démocratisation de la lecture*»).

Toutefois, si c'est le seul moyen de toucher tous les enfants, que faire lorsqu'une classe ne vient pas? Quels sont les moyens dont disposent les bibliothèques pour inciter de nouvelles classes à venir ? En dehors de l'école, les bibliothèques, ont-elles les moyens d'aller chercher de nouveaux lecteurs? Y a t-il une réelle volonté d'aller à la rencontre de nouveaux lecteurs? Les actions proposées dans le cadre du partenariat sont-elles susceptibles de faire venir de nouvelles classes, de nouveaux enseignants, de nouveaux lecteurs?

- *Un partenariat aux multiples visages :*

Lorsque l'on interroge les bibliothécaires sur les types d'actions menées en partenariat avec l'école, les réponses sont très variées : certaines actions sont des propositions que font les bibliothèques et médiathèques aux enseignants selon une programmation annuelle⁵³, d'autres sont des réponses aux attentes des enseignants. Ces actions peuvent prendre diverses formes :

- ➔ des visites pour présenter le lieu et son organisation,
- ➔ des animations (animations thématiques, voyage-lecture, jeux de recherche documentaire, prix littéraires, jeux autour des livres, présentation d'un nouveau support),

⁵³ Deux exemples de programmation (une pour la maternelle et une pour l'élémentaire) sont en annexes 22 et 23, pp. 89-90.

- ➔ des prêts de livre,
- ➔ des rencontres autour d'un auteur,
- ➔ des expositions.

On peut expliquer cette diversité des pratiques et des actions par la diversité, en amont, des formations au métier de bibliothécaire. Selon Chartier (2003), l'abondance des dispositifs de formation, complexes et hétéroclites, révèle l'hétérogénéité des bibliothécaires et leur donne un espace de choix et de liberté que n'a pas l'Education Nationale.

2.2 Du point de vue des enseignants :

- ***Un partenariat facultatif***

Si, du point de vue des bibliothécaires, le partenariat avec l'école est essentiel, indispensable, il n'en est pas de même du point de vue des enseignants. De fait, tous les enseignants ne vont pas à la bibliothèque avec leurs élèves. Seulement **50% déclarent y aller régulièrement** (une fois par semaine, une fois par mois, deux fois par trimestre). 18,75% disent y aller de temps en temps et 31,25% jamais. Ces chiffres montrent donc que **le partenariat est facultatif** du point de vue des enseignants et de l'institution. On peut rappeler à ce sujet, que les programmes de 2008 ne préconisent plus l'emprunt de livres dans des bibliothèques accessibles (BCD, municipales, bibliobus...). Par ailleurs, contrairement aux bibliothécaires, pour qui la lecture est la raison d'être du métier, la lecture à l'école, bien que centrale, n'est qu'un pan d'un enseignement défini par des programmes parfois lourds et difficiles à terminer. Par conséquent, les sorties à la bibliothèques, dont les objectifs ne sont pas toujours bien définis, semblent s'ajouter à un emploi du temps chargé. Ce manque de finalité ne pourrait-il pas expliquer le fait que les enseignants, qui ne vont pas à la bibliothèque/médiathèque, ne souhaitent pas améliorer ou mettre en place un partenariat ?

- ***Un partenariat aux finalités parfois floues :***

En effet, dans le questionnaire, il est demandé aux enseignants d'expliquer pourquoi ils vont ou ne vont pas à la bibliothèques avec leurs élèves. Parmi ceux qui y vont régulièrement, 75% des enseignants (6 sur 8) répondent que c'est pour faire connaître, se familiariser avec le lieu et le fonctionnement, donner des habitudes : *«c'est une nécessité de faire connaître ces lieux afin d'introduire des habitudes»*, *«pour inciter à la fréquentation des lieux»*, *«faire découvrir un*

lieu culturel», «pour que ce lieu de richesse soit un peu **familier**», «pour **donner envie** de venir avec les parents», «pour **favoriser le rapport à la lecture** et à l'objet livre sous toutes ses formes». Cependant, si l'on considère l'ensemble des enseignants interrogés, cela ne correspond qu'à 37,5% d'entre eux (soit 6 sur 16).

Quelles sont donc les finalités de ce partenariat pour les autres enseignants?

Les réponses montrent que les finalités de ce partenariat ne sont pas toujours bien définies pour les enseignants. Ainsi, certains enseignants, pour justifier ce partenariat, énumèrent les pratiques, les habitudes de fonctionnement, sans y mettre véritablement de sens derrière : on va à la bibliothèque pour lire, écouter, classer, manipuler, chercher, emprunter. D'autres considèrent même que c'est «une perte de temps», que l'école offre les mêmes possibilités (lectures offertes, prêts) que la bibliothèque.

Les données rejoignent celles de Grossmann (1996, p.155) qui remarque que les bibliothèques ne sont pas perçues par les enseignants comme un moyen d'appréhender le livre dans un espace social différent de l'espace scolaire. Autrement dit, les sorties à la bibliothèque ne s'effectueraient pas sur la base d'un véritable partenariat mais seraient une activité supplémentaire au service du projet de l'enseignant.

- ***Un partenariat au service des enseignants***

La bibliothèque est un lieu où, indéniablement, l'offre est importante, variée, différente de celle de l'école puisque tous les livres ont leur place, puisqu'il n'y a pas de hiérarchisation des lectures. D'autre part, elle offre une autre relation au livre : la possibilité de choisir le livre que l'on va lire, de choisir pour soi. Elle permet une plus grande souplesse et une plus grande liberté dans la relation au livre ; elles autorisent des «lectures à la carte» plus fréquentes que dans l'espace classe (Grossmann, 1996, p.155). C'est ce que confirment les enseignants qui parlent de «choix libre», de «lectures offertes d'albums choisis» ou encore «des enfants qui choisissent le livre qu'ils veulent emporter chez eux», «qui s'installent en petits groupes avec un livre qu'ils auront choisi».

Toutefois, cette autre relation au livre a ses limites dans le cadre du partenariat car bien souvent, le choix des livres lus est orienté par rapport au thème étudié en classe (Grossmann, 1996). Ainsi, ce fonds riche est davantage au service des enseignants qu'à celui des bibliothécaires dans le cadre du partenariat. En effet, c'est souvent les enseignants qui choisissent les thèmes, qui décident de ce qui va se faire, comme le montrent les commentaires que nous

avons relevés dans les questionnaires: *«Je dis par écrit ou oralement le thème à développer si besoin à l'avance»*, *«Parfois [on fait une] recherche en fonction d'un thème»*, *«Il est proposé une lecture offerte en lien avec le thème des lectures en classe. Elle est faite par moi»*. Cette dernière remarque montre que les enseignants vont souvent à la bibliothèque pour utiliser un fonds mais pas forcément les compétences d'une bibliothécaire. Souvent, ce sont donc les enseignants qui lisent aux enfants des livres, la bibliothécaire étant là pour enregistrer les prêts. Cette pratique montre que les enseignants ne connaissent, ne reconnaissent pas toujours les compétences des bibliothécaires.

C'est d'ailleurs ce que disent ces dernières, lorsqu'on les interroge sur les améliorations qu'elles souhaiteraient faire dans ce partenariat : elles mettent en avant un **besoin de reconnaissance** en tant que professionnelles du livre, un besoin d'être écoutées, un besoin de partager leurs expériences, leurs connaissances, leurs points de vue. Ainsi, les bibliothécaires souhaitent *«une meilleure écoute»*, *«plus de partenariat»*, *«être plus impliquée dans le projet d'école»*, *«devenir une force de proposition»* ou encore *«une meilleure communication, un plus grand respect et une meilleure connaissance du travail de l'autre, plus de temps, des formations communes sur le livre, la lecture, la production éditoriale jeunesse»*.

Inversement, **la majorité des enseignants ne souhaitent pas améliorer ce partenariat**. De fait, seulement 6 sur 16 souhaitent l'améliorer. Pour 3 d'entre eux, l'amélioration concernerait **la fréquence des sorties** bibliothèques, pour les autres, ce serait plutôt sur le fonds de livres, sur le temps de préparation ou encore sur l'autonomie des enfants dans la bibliothèque.

Enfin, le fait que les actions menées en partenariat avec les bibliothèques sont, du point de vue des enseignants, plutôt homogènes, amène à penser, une fois encore, que ce partenariat est organisé par les enseignants pour une pratique scolaire de la lecture.

C'est ce que montrent les données recueillies concernant les actions menées en partenariat avec les bibliothèques. Contrairement aux bibliothécaires, lorsqu'on interroge les enseignants sur les activités proposées en partenariat avec la bibliothèque, les réponses varient peu : **lectures offertes (100%)**, **prêt (54,5%)**, puis vient la présentation des lieux (18, 2%), la lecture individuelle des enfants (27,3%), la recherche documentaire (18,2%). L'animation, essentielle chez les bibliothécaires, n'est citée que par deux enseignants. La notion de jeu, quant à elle, n'apparaît pas. A mon sens, il y a deux raisons à cela. D'une part, les différences entre les réponses sont à relativiser car les enseignants interrogés ne vont pas forcément dans les médiathèques où travaillent les bibliothécaires interrogées. D'autre part, comme nous l'avons déjà dit plus haut, la bibliothèque est, en quelque sorte, au service des enseignants qui décident, qui proposent des

activités proches de ce qui se fait dans les classes, des activités finalement scolaires.

L'école et la bibliothèque sont deux espaces complémentaires, nous l'avons vu, qui, certes, mettent en place des partenariats qui, la plupart du temps, paraissent fonctionner : en effet, peu d'enseignants souhaitent l'améliorer.

Cependant, lorsque l'on regarde de plus près les modalités de ces partenariats, il semblerait que les deux espaces ne jouent pas toujours un rôle équitable ni complémentaire. Bien plus, l'un, la bibliothèque, serait au service de l'autre, l'école, et par conséquent, ne serait pas perçue comme un véritable partenaire.

Autrement dit, l'action des bibliothèques est largement considérée par l'institution scolaire comme un «supplément d'âme» plutôt que comme un complément culturel indispensable, à inscrire dans la continuité de ses propres actions (Privat,1996, p. 246).

CONCLUSION:

Mon travail de recherche visait, dans un premier temps, à montrer que l'école et la bibliothèque offraient deux modèles de médiation au livre qui, loin de s'opposer, se complétaient. Dans un deuxième temps, je me suis attachée à montrer que ces deux espaces, scolaire et périscolaire, ne parvenaient pas toujours à mettre en place un véritable partenariat susceptible d'aider les enfants à se construire en tant que lecteurs de façon durable.

J'ai donc procédé à un recueil de données contrastées sur les pratiques de médiation au livre à l'école et en bibliothèque.

L'analyse de ces données a permis de montrer que ces deux espaces offraient deux modèles de médiation au livre complémentaires : l'un centré sur des actions pédagogiques, obligatoires, prescriptives, l'autre centré sur des actions désintéressées, incitatives, fonctionnant sur la base du volontariat.

L'analyse des données a permis également de vérifier l'hypothèse que ces deux espaces ne parvenaient pas toujours à mettre en place un véritable partenariat où les acteurs auraient des rôles à jouer équitables et complémentaires. En effet, ce partenariat n'est perçu que comme «un supplément d'âme» pour les enseignants, mais un supplément à leur service.

Ma démarche a consisté à recueillir des données contrastées sur les deux types de médiation par questionnaires, observations directes et entretiens. Cette approche diversifiée m'a permis de confronter les discours, révélateurs de représentations, d'idées, aux pratiques réelles et peut-être de mettre à jour quelques contradictions : les enseignants minimiseraient le temps consacré à l'apprentissage de l'identification des mots, les bibliothécaires répugneraient à l'idée de transmettre un patrimoine culturel. Toutefois, le nombre de personnes interrogées est assez restreint et ne permet pas des résultats très significatifs.

Par ailleurs, la comparaison des pratiques de médiation au livre de ces deux milieux a des limites puisque les enseignants interrogés ne travaillaient pas systématiquement dans des écoles situées près des médiathèques où j'ai distribué les questionnaires et rencontré les professionnels. Il me semble qu'il serait intéressant de procéder à un recueil de données plus rigoureux si l'on souhaitait continuer cette recherche.

D'autre part, j'ai fait le choix de ne recueillir que des pratiques et des discours de professionnels. Peut-être qu'il serait intéressant d'élargir le recueil aux bénévoles qui interviennent dans les bibliothèques, principalement dans les zones rurales et de voir quel est leur

rôle, s'ils bénéficient de formation ou pas, s'ils s'investissent auprès du jeune public etc...

Enfin, dans cette recherche les premiers concernés sont absents. Il serait intéressant de recueillir les points de vue des élèves sur les temps de lecture en classe et en bibliothèque et de les comparer à ceux des enseignants et des bibliothécaires.

J'ai entamé cette recherche dans l'idée de trouver des réponses aux multiples questions que je me posais sur l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école. Certes, mes lectures m'ont apporté quelques réponses. Cependant, ce travail de recherche m'a amené à m'intéresser davantage aux problèmes de médiation à la lecture et de partenariat entre médiation scolaire et médiation extrascolaire qu'à la littérature. Au terme de ce travail, je souhaite désormais mettre en pratique ce que j'ai appris tout au long de cette année universitaire. Ainsi, il me semble urgent de développer au sein de ma classe, et de l'école dans laquelle je travaille, un véritable partenariat avec la bibliothèque municipale.

Par ailleurs, pour que de véritables partenariats voient le jour, ne serait-il pas intéressant de réfléchir à la manière de mettre en place des formations communes aux enseignants et aux bibliothécaires, afin de leur permettre de mieux connaître les pratiques, les finalités spécifiques à ces deux types de médiation à la lecture et de voir en quoi enseignants et bibliothécaires auraient tout à gagner à collaborer ensemble ?

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Editions du Seuil.
- Butlen, M. (2003). Politiques de la lecture en France de 1980 à 2000. *Argos, hors série* (4), 51-56.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond M. & Ruffier, J. (2004). *Lecture pour le cycle 3 : Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Calame-Gippet, F. & Marcoin, D. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères* 19, 61-102.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Chartier, A.-M. (2003). Mise en perspective. *Argos, hors série* (4), 47-50.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Bibliothèque Publique d'information, BPI/Fayard.
- Devanne, B. (1994). *Lire et écrire : des apprentissages culturels* (tome 1). Paris : Armand Colin.
- Droque, L. (2010). *La lecture partagée à l'école primaire : étude comparative des pratiques du cycle 1 au cycle 3*. (Mémoire de master 1) Université Stendhal-Grenoble3, spécialité Sciences du langage, Grenoble.
- Fabre, I., Brigitte-Ballesio, C., Dumas, M., Gardiès, C. & Guérin-Boutillon, I. (2007). *Médiations autour du livre*. Dijon: Educagri éditions.
- Frier, C. (dir.) (2006). *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.
- Frier, C. & Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, 35, 117-137.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture : Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Guernier, M.C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères*, 19, 167-181.
- Houyel, C. et Poslaniec, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Inspection Académique de Nantes. *Le carnet de lecteur*. [en ligne] [réf. du 15.11.2010] disponible sur <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr>
- Melot, M. (1995). Grandeur et lacunes de l'activité des bibliothèques publiques françaises. Dans

- Seibel, B. (dir.), *Lire, Faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. (pp.375-385). Paris : Le Monde-Editions.
- Ministère de l'Education Nationale. (1972). *Instructions Officielles du 4 décembre 1972*. repéré sur <http://www.samuelhuet.com>
- Ministère de l'Education Nationale. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. repéré sur http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1992_3.pdf?
- Ministère de l'Education Nationale. (1995). *Instructions officielles de février 1995*. repéré sur <http://www.samuelhuet.com>
- Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. France : scérén/CNDP-CRDP.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. France : scérén/CNDP-CRDP.
- Nonnon, E. (2007). L'école et ses «mauvais lecteurs». *Repères*, 35, 5-30.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Poslaniec, C. (2001). *Donner le goût de lire*. Paris : Editions du Sorbier.
- Privat, J.-M. (1996). Les bibliothèques municipales et l'école, ou les paradoxes d'une coopération. Dans Seibel, B. (dir.). *Lire, Faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. (pp.239-251). Paris : Le Monde-Editions.
- Seibel, B. (2003). Médiation dans la lecture publique. *Argos, hors série* (4), 99-104.
- Soussi, A., Broi A.-M. & Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères*, 35, 31-51.
- Reuter, Y. (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23, 9-31.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique, de la GS au CM*. Paris : Hatier.

TABLE DES MATIERES

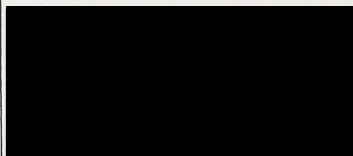
SOMMAIRE.....	p.5
INTRODUCTION.....	p.7
Chapitre 1 : Cadre théorique:	p.9
I Les différents discours sur la lecture: du "on lit trop" au "Il faut lire, il faut lire..."	p.9
1 Les discours fondateurs des institutions	p.9
2 Les discours sur l'illettrisme	p.11
3 Les politiques en faveur de la lecture	p.12
4 L'évolution du discours institutionnel	p.13
4.1 Les instructions officielles de 1923.....	p.14
4.2 Les instructions officielles de 1972.....	p.14
4.3 La maîtrise de la langue à l'école 1992.....	p.15
4.4 Les programmes de 1995.....	p.16
4.5 Les programmes de 2002.....	p.17
4.6 Les programmes en vigueur de 2008.....	p.18
II L'évolution des pratiques professionnelles	p.20
1 L'évolution des pratiques des enseignants et de la pédagogie de la lecture	p.20
1.1 Lire dès l'école maternelle.....	p.20
● Lectures partagées :.....	p.20
● Les supports :.....	p.21
● Les manières de lire :.....	p.22
∞ Le rapport au texte de l'adulte.....	p.22
∞ Les styles de lecteurs.....	p.23
∞ Les interactions adulte/enfants.....	p.23
1.2 Identification et compréhension au cycle 2.....	p.24
● Enseigner l'identification des mots écrits.....	p.25
● Enseigner la compréhension des textes écrits.....	p.25
1.3 Comprendre et interpréter des textes littéraires au cycle 3.....	p.26
● Qu'est ce que comprendre un texte littéraire ?.....	p.27
● Les questions de compréhension.....	p.28
● La lecture littéraire, une résolution de problème.....	p.28
● La lecture en réseau.....	p.29
● Le débat interprétatif.....	p.30
● Le carnet de lecture.....	p.31
1.4 Dimension culturelle, habitudes de lecture, plaisir de lire.....	p.32
2 L'évolution du métier de bibliothécaire :	p.33
2.1 De la mission de conservation à celle de médiation au livre.....	p.33
2.2 Les bibliothécaires, médiateurs culturels.....	p.34
● Définition de la notion de médiation.....	p.34
● Le médiateur culturel.....	p.35
● Entre exigence culturelle et développement de la lecture.....	p.36
∞ La question du fonds.....	p.36
∞ Le rapport des professionnels aux livres.....	p.36
● Les animations, un outil pour la médiation.....	p.37
III Deux questions spécifiques : le partenariat et les «ratés de l'apprentissage»	p.38
1 Liens entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires	p.38
1.1 La prise en compte des pratiques extrascolaires à l'école.....	p.38
1.2 Le partenariat.....	p.39

2	<i>Le constat des «ratés de l'apprentissage de la lecture» :</i>	p.40
2.1	<i>Les compétences des élèves à l'entrée en 6^{ème}</i>	p.40
2.2	<i>Des élèves qui n'aiment pas lire</i>	p.41
	► <i>Présentation de la problématique et des hypothèses:</i>	p.42
Chapitre 2 : Méthodologie:		p.44
I	<i>Présentation de la démarche :</i>	p.44
II	<i>Le recueil de données contrastées</i>	p.45
1	<i>Les questionnaires</i>	p.45
1.1	<i>Le questionnaire à l'intention des professeurs des écoles</i>	p.45
1.2	<i>Le questionnaire à l'intention des bibliothécaires</i>	p.46
1.3	<i>Des questions qui se recourent</i>	p.46
2	<i>Les observations</i>	p.46
2.1	<i>Les observations de classe</i>	p.46
2.2	<i>Les observations de «sorties à la bibliothèques»</i>	p.47
2.3	<i>Les observations à la médiathèque</i>	p.47
3	<i>Les entretiens semi-dirigés</i>	p.47
4	<i>Lieux et méthodes de recueil</i>	p.48
4.1	<i>Les données enseignantes</i>	p.48
4.2	<i>Les données bibliothécaires</i>	p.48
III	<i>Les caractéristiques des témoins</i>	p.49
1	<i>La répartition homme/femme...</i>	p.49
2	<i>L'âge des témoins et son ancienneté de service</i>	p.49
2.1	<i>Les enseignants</i>	p.49
2.2	<i>Les bibliothécaires</i>	p.50
3	<i>Formations et parcours professionnels</i>	p.50
4	<i>Les pratiques de lecture des témoins</i>	p.51
5	<i>Les niveaux des classes concernées</i>	p.51
Chapitre 2 : Analyse des données:		p.53
I	<i>Du côté des enseignants</i>	p.53
1	<i>Les constantes</i>	p.53
1.1	<i>De l'importance du livre et de la lecture dans la classe</i>	p.53
●	<i>Présence et diversité des livres</i>	p.53
●	<i>La lecture un acte quotidien</i>	p.56
1.2	<i>L'attitude des élèves à l'égard du livre</i>	p.57
●	<i>Des élèves qui aiment qu'on leur lise des histoires</i>	p.57
1.3	<i>Un discours centré sur la compréhension</i>	p.59
2	<i>Les variantes</i>	p.63
2.1	<i>Les finalités des lectures partagées</i>	p.63
2.2	<i>Du côté des pratiques : la lecture dans tous ses états</i>	p.65
●	<i>Les lectures partagées</i>	p.65
●	<i>Les séances de lecture de mots à la maternelle</i>	p.66
●	<i>Les lectures suivies au cycle 3</i>	p.67
●	<i>Les lectures d'extraits</i>	p.67
●	<i>Les lectures oralisées</i>	p.68
●	<i>La lecture autonome</i>	p.68
∞	<i>Les coins lecture et les bibliothèques de la classe</i>	p.68
∞	<i>Les sorties à la bibliothèque municipale</i>	p.69
3	<i>Les différents scénarios pédagogiques</i>	p.70
3.1	<i>L'enseignante, médiatrice d'une lecture plaisir</i>	p.70
3.2	<i>L'enseignante technicienne</i>	p.72

3.3	<i>L'enseignante, formatrice de lecteurs autonomes.....</i>	p.73
II	<i>Du côté des bibliothécaires.....</i>	p.77
1	<i>La diversité des statuts.....</i>	p.77
1.1	<i>Des structures aux statuts différents organisées en réseau.....</i>	p.77
1.2	<i>Statuts et diplômes du personnel.....</i>	p.78
•	<i>Statut du personnel.....</i>	p.78
•	<i>Des textes officiels ?.....</i>	p.79
2	<i>Les missions et les missions prioritaires.....</i>	p.80
3	<i>Animations : un seul mot pour des pratiques très variées.....</i>	p.82
3.1	<i>Les différents types d'animations proposées :.....</i>	p.82
•	<i>La lecture partagées, animation primordiale.....</i>	p.82
•	<i>Les lectures voyages.....</i>	p.83
•	<i>Le tapis lectures.....</i>	p.83
•	<i>Les autres animations autour du livre.....</i>	p.84
3.2	<i>Les supports utilisés pour ces animations.....</i>	p.84
4	<i>Un autre regard sur l'enfant lecteur.....</i>	p.86
4.1	<i>La lecture plaisir.....</i>	p.86
4.2	<i>La lecture loisir, une habitude.....</i>	p.87
4.3	<i>« Le droit de lire n'importe quoi ».....</i>	p.88
III	<i>Comparaison des deux types de médiation.....</i>	p.90
1	<i>Deux espaces complémentaires.....</i>	p.90
2	<i>Regards croisés sur le partenariat école/bibliothèque.....</i>	p.91
2.1	<i>Du point de vue des bibliothécaires.....</i>	p.91
•	<i>Un partenariat essentiel ?.....</i>	p.91
•	<i>Un partenariat aux multiples visages.....</i>	p.91
2.2	<i>Du point de vue des enseignants.....</i>	p.92
•	<i>Un partenariat facultatif.....</i>	p.92
•	<i>Un partenariat aux finalités parfois floues</i>	p.92
•	<i>Un partenariat au service des enseignants.....</i>	p.93
	CONCLUSION :.....	p.96
	BIBLIOGRAPHIE :.....	p.98

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien:
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.



Résumé :

Cette recherche s'intéresse aux types de médiation à la lecture à l'école et en bibliothèque. Nous présentons, dans un premier temps, l'évolution de la conception de la lecture depuis la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Dans un deuxième temps, nous montrons les conséquences que cette évolution, liée à la massification de l'enseignement et à la démocratisation de la culture, a eu sur l'apprentissage de la lecture et sur le rôle des bibliothèques. Puis, partant du constat que, malgré cette évolution et la multiplication des politiques en faveur de la lecture depuis plus de trente ans, une majorité d'élèves, s'ils s'apprennent à lire, n'acquièrent ni le goût de lire ni des habitudes de lecture, nous montrons que l'une des raisons de ce «raté» de l'apprentissage de la lecture est à chercher du côté d'une faible articulation entre actions scolaires et actions périscolaires de médiation au livre.

Mots clés :

Lecture - bibliothèque - livres - médiation - partenariat